

*PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA POTENCIACIÓN DEL  
LENGUAJE EXPRESIVO Y COMPRENSIVO, ATRAVÉS DE UN  
SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN FLEXIBLE*

*Ángela María Henao Restrepo*

*Ángela Patricia Lopera Gómez*

*Diana Cristina Gutiérrez Martínez*

*Diana Patricia Betancur Ledesma*

*Diego Mauricio Tamayo Cifuentes*

*Índira Palacio Manzano*

*Isabel Cristina Tobón Gaviria*

*Lady Bibiana Blandón Maya*

*Margarita María Álvarez Rodas*

*Marta Noemí Largo Arteaga*

*Asesora*

*Luz Mary Villa Betancur*

*CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS*

*UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA*

*MEDELLÍN*

*2004*

## *AGRADECIMIENTOS*

*A todos aquellos que hicieron posible la realización y culminación de este trabajo, a los niños y sus familias por permitirnos crecer en nuestra labor.*

*A nuestros profesores, por guiarnos en nuestro proceso de aprendizaje.*

*A nuestras familias, por la buena educación que nos brindaron, por su paciencia y apoyo incondicional.*

*A los compañeros de práctica y proyecto pedagógicos, por trabajar hombro a hombro en este año y medio.*

*A Dios, cualquiera que sea la idea que tengamos, por darnos la fortaleza para sobreponernos a nuestros miedos y prejuicios*

*En especial, agradecemos a nuestra asesora Luz Mary Villa Betancur por su entrega, por ayudarnos a dejar de ser un reflejo para empezar a brillar con luz propia.*

*Gracias.*

## *TABLA DE CONTENIDO*

*Descripción del Área Problemática.*

*Planteamiento del Problema*

*OBJETIVOS*

*JUSTIFICACIÓN*

*MARCO CONCEPTUAL*

*Desarrollo de la comunicación*

*Etapas de desarrollo del lenguaje*

*Desarrollo del lenguaje en los niños con Síndrome de Down*

*La Comunicación en los niños con Parálisis Cerebral*

*Pensamiento y Lenguaje*

*Teorías sobre la adquisición del lenguaje*

*Habilidades Básicas Cotidianas e Interacción Social*

*Interacción*

*Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación en  
personas con Trastornos en el Desarrollo*

*Estrategias para abordar la enseñanza de un SAAC*

*Objetivos que se establecen al implementar un SAAC*

*Valoración del nivel de competencia y elección del SAAC*

*Pautas para la enseñanza y uso de los sistemas*

*DISEÑO METODOLÓGICO*

*Evaluación del Lenguaje*

*Análisis y resultados de la Evaluación del Lenguaje*

*PROPUESTA PEDAGÓGICA*

*Proyecto de Aula: “Conocer, elegir y compartir alimentos”*

*Proyecto de Aula: “Vestirse y asearse: un cuento para verse mejor”*

*Evaluación final*

*Categorías*

*Lenguaje Expresivo*

*Lenguaje Comprensivo*

*Interacción*

*Atención*

*Memoria*

*Propuesta de Capacitación a Padres*

*Análisis de la Propuesta*

*RESULTADOS*

*CONCLUSIONES*

*RECOMENDACIONES*

*ANEXOS*

*BIBLIOGRAFÍA*

## *DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA*

El lenguaje como característica del ser humano y herramienta más importante para conocer el mundo a través de la interacción y la formación de vínculos con otros cumple con una función social e individual; social porque le permite al hombre expresarse e interactuar con los otros, e individual porque se accede a la realización personal. Todo esto se limita en los niños con alteraciones en el desarrollo quienes aunque no pueden producir y/o entender nuestra lengua, si tienen la capacidad de comunicarse por otros medios que no sean verbales.

Comenzaremos por mencionar la angustia que invade a los padres al no escuchar emisiones vocálicas que den cuenta de algún tipo de comunicación, llegando a pensar que los niños por su discapacidad les resulta imposible expresarse, y por ende comprender lo que se les dice; por otro lado, es muy preocupante que las habilidades comunicativas que los niños adquieren para dar a conocer sus gustos y necesidades (señalando, con la mirada, con el llanto diferenciado) sean de algún modo obviadas y pasadas por alto obstaculizando, así la acción y proyección comunicativa.

Las dificultades en la comunicación constituyen uno de los más grandes problemas que puede enfrentar una persona; en el caso de los niños que las presentan, siendo conscientes de ello y sufriendo en silencio, dicho déficit comunicativo suele desembocar en problemas comportamentales como por ejemplo: llanto incontrolado, rechazo hacia las personas que lo asisten, agresión, aislamiento. Estos estados se evidencian en múltiples situaciones de la vida cotidiana por ejemplo, cuando el niño quiere ver un programa en la televisión y le colocan el que menos le gusta, cuando tiene sed y no le dan de beber, cuando tiene calor y le colocan un saco, cuando quiere ir al baño y le toca mojarse

los pantalones porque no encuentra como expresar sus deseos. En estos casos no hay relación comunicativa la cual implica dar y recibir, los niños no están dando porque no les han facilitado un medio de comunicación, ni están recibiendo, porque en realidad en muchas ocasiones los adultos no alcanzan a comprender que quieren, y se convierten en adivinadores de necesidades y no en verdaderos interlocutores, función indispensable en toda interacción comunicativa.

En el curso de la práctica pedagógica, se ha observado que la comunicación es una debilidad constante en los niños que asisten al programa de estimulación adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia, siendo esto un obstáculo para la calidad de interacción entre el adulto y el niño, impidiendo los procesos de humanización y socialización.

El problema del déficit comunicativo de los niños y niñas del programa radica en:

- Las alteraciones neurológicas como *discapacidad intelectual*, que aunque no presentan necesariamente daños en los órganos emisores y/o receptores del lenguaje “*si se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se han manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales*”<sup>1</sup> lo cual afecta significativamente la comunicación por la poca adaptación al contexto.
- La discapacidad motora que impide el desarrollo normal del lenguaje ya que, al presentar trastornos en los órganos fonoarticulatorios impide la realización de praxias orofaciales con rapidez y precisión de una manera coordinada, para conseguir que su habla sea comprensible y a la vez responder de manera coherente al código de los demás. Recordemos que el uso de la boca como canal emisor y del oído como canal receptor del lenguaje, proporcionan ventajas evidentes con respecto a la comunicación

---

<sup>1</sup>VERDUGO A, Miguel Ángel. Doc. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) 2002, Instituto Universitario de integración en la comunidad. Universidad de Salamanca.

verbal. En algunos niños con trastornos en el desarrollo estos canales no se prestan para este fin y la falta de un código que les permita expresar una idea les causa grandes dificultades en la interacción y por ende, en la adquisición de competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas.

- La utilización de un lenguaje gestual en los niños con trastornos en el desarrollo no se hace de forma conveniente como para establecer una interacción adecuada al no cumplir con las funciones específicas de éste.

Por lo anterior, el proyecto de investigación tiene entre sus objetivos implementar un SAAC Pictográfico Flexible, que podrá contribuir en la adquisición de mejores niveles comunicativos en el niño e incrementar las habilidades indispensables para el lenguaje comprensivo y expresivo. Es así, que éste deberá expandirse hacia otros entornos como la familia, por ser el primer centro de intercambio comunicativo que tiene como fin garantizar la calidad de vida de los participantes.

## *PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA*

¿Qué efectos se producen en los procesos del lenguaje expresivo- comprensivo, de los niños con alteraciones en el desarrollo, que asisten al programa de Estimulación Adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la U de A, al implementar un Sistema Aumentativo Alternativo de Comunicación (SAAC) Pictográfico flexible centrado en las necesidades básicas cotidianas en los entornos familiar y escolar?

## *OBJETIVOS*

- Evaluar los niveles comprensivo y expresivo del lenguaje en los niños a través de un instrumento que permita la identificación de las debilidades y fortalezas que se presentan con mayor incidencia en el proceso de comunicación.
- Adaptar un sistema pictográfico de comunicación (S.P.C.) flexible que pueda ser utilizado para la comprensión y expresión de las necesidades básicas cotidianas y que posibilite la interacción entre los niños y su entorno familiar y escolar.
- Involucrar a la familia en el conocimiento y la aplicación del sistema pictográfico de comunicación flexible, a través de capacitaciones que tiendan a favorecer las interacciones comunicativas del niño con sus entornos habituales.
- Verificar la pertinencia del sistema pictográfico de comunicación flexible (S. P. C), en el desarrollo del lenguaje comprensivo - expresivo de los niños y su contribución a la interacción comunicativa adulto / niño.

## *JUSTIFICACIÓN*

La comunicación tiene su inicio desde el momento de la concepción con el establecimiento de lazos afectuosos entre el niño y la madre, quien en la mayoría de los casos, es la persona que proporciona las primeras herramientas.

Para que exista la interacción, debe darse un intercambio de relaciones como caricias, gestos, miradas, o comunicación no verbal que se interpreta como intenciones comunicativas, que preludian el desarrollo comunicativo y ocupan un logro fundamental en la adquisición del lenguaje.

Los intercambios comunicativos requieren de la participación permanente de pares y adultos que estimulen y fomenten el placer de relacionarse con la habilidad de comunicarse, así, toda interacción debe estar mediada por el lenguaje ya sea oral, signado, escrito, su forma no importa pues éste es indispensable para que el niño se comunique, se relacione con sus semejantes y exprese sus necesidades, permitiendo que lo que antes era una mera capacidad se convierta en lenguaje. Estas interacciones se hacen válidas si: se dan en todos los contextos, tienen una fundamentación teórica acorde al proceso evolutivo del niño, se consolidan como un proceso contingente de afectación mutua entre los interlocutores y parten de un componente afectivo y funcional.

Los seres humanos logran convertirse en interlocutores válidos en la medida en que desean expresar una idea y existe otra persona que escucha e interpreta el mensaje pero para generar dicha idea, antes debió pensarla, imaginarla, hacer

todo un esquema mental de símbolos e imágenes para poderla materializar en palabras o gestos. Estos esquemas permiten la organización de experiencias y la

creación de otras nuevas, son la base para una auto-elaboración y comprensión de importantes pasos evolutivos que le esperan en el futuro.

Desde este punto de vista “tienen gran importancia los primeros intercambios comunicativos y la interacción social en los orígenes del símbolo y del lenguaje”<sup>2</sup>, por consiguiente, la familia debe ofrecer al niño situaciones cotidianas significativas en donde pueda ampliar el conocimiento de su entorno, dar inicio a la estructuración formal del lenguaje y al uso convencional del mismo.

Los trastornos motores severos, el retraso mental, las deficiencias sensoriales, son alteraciones estructurales y funcionales, que tienen como consecuencia restricciones en el movimiento, dificultades para emitir sonidos vocálicos comprensibles y escasa interacción con el entorno, factores que han sido considerados como riesgo para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

La situación de las personas afectadas por estos trastornos no sería tan desigual si quienes se relacionan con ellas pudieran comprender realmente sus limitaciones comunicativas y así brindarles la oportunidad de una enseñanza más eficiente y posibilitadora de aprendizajes.

La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) en el 2002 plantea una nueva dimensión de tipo social en la cual los niños con restricciones en la participación pueden lograr un funcionamiento más normalizado si en la medida de lo posible se le involucra en su ambiente (asistiendo a, participando en, interactuando con) actuando en pro de la calidad de vida; ya que la falta de recursos y las barreras físicas y sociales limitan significativamente la participación de estas personas.

“Es importante saber que todas las personas tienen capacidad y/o deseo de comunicar; muchos niños, jóvenes y adultos con alteraciones en el desarrollo y Necesidades Educativas Especiales lo hacen a través de otros medios como

---

<sup>2</sup> RAMÓN, Ramòn M cols. Revista psiquiatria Psicol. Niño y el adolescente, 2001, 2(1): 1-14 Disfasias del desarrollo: descripción psicopatológica y neuropsiquiatria.

gestos, señales, pistas o movimientos corporales de acuerdo al grado de discapacidad que poseen”<sup>3</sup>.

En la población que asiste al programa de estimulación adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia se ha observado que las alteraciones en el desarrollo generan grandes dificultades a nivel lingüístico, comunicativo, de socialización, interacción y participación; por lo que se hace necesaria la implementación de alternativas para la comunicación.

Lo anterior lo apoya Von Tetzchner, 1992. citado por Nahir de Salazar, cuando expresa “comunicar es un derecho, y es nuestro deber como educadores encontrar la forma de permitirle al niño comunicarse”<sup>4</sup> el lazo que existe de la pedagogía con los procesos comunicativos trae consigo la labor constructivista de apropiación de saberes, esta tarea requiere de enorme conocimiento e imaginación para implementar un sistema comunicativo que cumpla su función expresiva - comprensiva de necesidades y deseos, rigor en la labor pedagógica para que se arraigue este sistema tanto en los niños como en las personas con las que establece relación, un continuo esfuerzo tanto de padres como maestros para romper la muralla del silencio y un serio compromiso de seguir el proceso por el tiempo que sea necesario.

La Comunicación Aumentativa Alternativa ofrece la posibilidad de una vida plena e interactiva, una vida plena porque hablar de acceso a la comunicación y al lenguaje equivale a tener parte en el mundo y, una vida interactiva porque el ser humano al interactuar con su contexto y las personas que lo rodean realiza sus propias construcciones, acomoda el medio y actúa sobre este.

---

<sup>3</sup> DE SALAZAR, Nahir; LARA, Gabriel y otros. Comunicación Aumentativa y alternativa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, primera edición 2000. ARFO Editores Ltda. Pág. 10

<sup>4</sup> IBID, 2000 Pág. 28

Es a través del SAAC como medio de apoyo<sup>5</sup> y estrategia, que se pretende potenciar las interacciones en los entornos familiares y escolares “para que refleje la interacción de de la persona con sus ambientes así como los resultados referidos a la persona en esa interacción relacionados con la independencia, relaciones, contribuciones, participación educativa y comunitaria y bienestar personal”<sup>6</sup> como aspectos que hacen parte de la calidad de vida.

Por lo anterior implementar un sistema pictográfico flexible de comunicación centrado en las necesidades básicas cotidianas, es la estrategia para estimular en el niño el deseo de interactuar e incrementar la autoestima, la autonomía y las relaciones interpersonales, al tiempo que se favorecen los procesos verbales y no verbales a nivel expresivo y comprensivo del lenguaje, así mismo, la calidad de vida de estas personas.

Para garantizar el uso del mismo en los entornos habituales es necesario el trabajo mancomunado entre familia, maestros, niños y comunidad, teniendo en cuenta la individualidad y la condición física, emocional y cognitiva del niño.

*“La comunicación humana tiene diversas facetas. Nos comunicamos para satisfacer una amplia serie de necesidades, por ejemplo: para mantenernos en contacto con otras personas, para tener acceso a la información, para realizar múltiples actividades de tipo práctico en nuestra vida cotidiana, para confrontar con otros o con nosotros mismos nuestras ideas y sentimientos. Los seres humanos necesitamos comunicarnos para sentirnos vivos y podernos manejar en un mundo social.”<sup>7</sup>*

---

<sup>5</sup> APOYO: son los recursos o estrategias que pretenden proveer el desarrollo, educación, intereses y bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento intelectual. AARM

<sup>6</sup> VERDUGO A, Miguel Ángel. Doc. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) 2002, Instituto Universitario de integración en la comunidad. Universidad de Salamanca.

<sup>7</sup> ROMERO, Silvia. La comunicación y el lenguaje. 1999. Pág. 21

## *MARCO CONCEPTUAL*

### **DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN**

Para hablar del origen de la comunicación, es necesario remitirse a las exhaustivas investigaciones que los diferentes científicos, biólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos y neurolingüistas quienes han escrito acerca del desarrollo de la comunicación en todas las especies; desmitificando las apreciaciones que se tenían frente a que la capacidad de comunicar es exclusiva de la especie humana, y empezándose a considerar que también la presentan algunos insectos, aves y mamíferos superiores; como en el caso de las abejas, con su danza en círculo en torno a un panal vertical, los delfines y sus tonos y pulsos en donde su emisión se da en forma de ladridos, aullidos y gemidos. Las aves con su comunicación en forma de llamadas y cantos como reacción a señales de alarma haciéndose de manera corta y discreta. Los monos, por imitación produciendo gran cantidad de chirridos y silbidos.

Ahora bien, algunos estudios han evidenciado que en los microorganismos como las bacterias y en algunos elementos inherentes como la materia, la comunicación se presenta como una respuesta ante los diversos eventos que su entorno propicia. En los primeros, las señales, segregaciones y sintetizaciones químicas son las respuestas ante cambios en su estructura, todos ellos mediados por interacciones con el entorno, igualmente los segundos logran reaccionar ante la recepción de ciertos sonidos o rayos de luz.

Por lo anterior se aborda el desarrollo de “la comunicación como uno de los elementos más importantes de la vida, aún de la materia inerte”<sup>8</sup>, en ella cada participante requiere de un cierto grado de cognición, especialmente en el ser humano, quien dentro de las especies es el único capaz de generar sistemas de reglas, como acciones intencionales y la utilización de símbolos. En el ser humano, la evolución cultural del lenguaje cobra vital importancia en la medida en que todas las ramas de las ciencias sociales se interesan por la comunicación aportando diversos conocimientos referentes a ella; no queriendo decir que se presenta una uniformidad entre las ciencias; por el contrario, cada uno de ellas busca apoyar o confrontar teorías ya existentes demostrándose así, que el lenguaje logra vincular, a través de la interacción comunicativa, al ambiente social con el individuo.

Para ampliar lo anterior se hace necesario describir la concepción del lenguaje como una manifestación tanto ontogenética como filogenética en los seres humanos; en los prevalecen los dispositivos hereditarios para que así aprendan cotidianamente sobre las realidades inscritas en el devenir histórico y cultural, estableciendo permanentemente experiencias, y relaciones socioculturales.

Así mismo, el lenguaje se considera como la capacidad global que posee el hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio. Es también definido como “la facultad semiótica que implica el ejercicio cabal de la función simbólica, por medio de los distintos signos y códigos que se producen culturalmente”<sup>9</sup>. Es a través de la función simbólica que todo hombre logra acceder cognitivamente a la realidad, por medio de la representación de todo lo que entra al pensamiento, bien sea como reflejo del mundo exterior o como producto de la fantasía o la creación cultural; de esta forma el hombre logra representarla y aludir a ella en la comunicación.

---

<sup>8</sup> FRANCO, Hernando. Filogénesis y evolución del lenguaje, Pág. 79

<sup>9</sup> NIÑO, Víctor Miguel; Los procesos de la comunicación y del lenguaje (fundamentación y práctica) Santa Fé de Bogotá. 1994

Generalmente el desarrollo del individuo se inicia con la expresión de sus necesidades básicas, desarrollando un proceso evolutivo lingüístico; el cual está provisto de elementos biológicos, cognitivos, y socio- emocionales que propician el desarrollo integral del ser humano. De cada uno de los elementos anteriormente descritos se puede constatar que:

- En el componente biológico el proceso de maduración del sistema nervioso logra producir cambios en el desarrollo motor en general y específicamente en el aparato fonador como medio de acceso a la expresión del lenguaje, prerequisite indispensable para la adecuada expresión lingüística.
- El modelo cognoscitivo parte de la percepción, discriminación y comprensión del lenguaje hablado, hasta la función de los procesos de simbolización subordinados al pensamiento.
- En el factor socio emocional encontramos el influjo cultural y la reciprocidad en las interacciones que ejerce el adulto con el niño.

## ETAPAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Diferentes investigadores como Lemberg, 1967; Brown y Frazer, 1964; Bateson, 1975; Stampe e Ingram, 1977; Einsenson, 1979; Bruner, 1976; han aportado a la descripción del desarrollo del lenguaje dividiéndolo en dos etapas; en las cuales se describe el surgimiento de nuevas propiedades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece, así:

**ETAPA PRELINGÜÍSTICA:** Se caracteriza por la expresión bucofonatoria, solo se emiten sonidos onomatopéyicos y comprende los 9 primeros meses de edad; en esta etapa prevalece la comunicación que establece el niño con su medio, especialmente con su madre, ella ha de emplear un lenguaje afectivo y verbal:

- Del nacimiento a los dos meses de edad es el llanto diferenciado la primera manifestación sonora refleja, éste pone en funcionamiento al aparato fonador, permitiendo la necesaria oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal. Aparecen las variaciones en el tono del llanto, que se relacionan con el estado de bienestar o malestar del bebé, con el llanto el bebé logra comunicar sus necesidades básicas al mundo que lo rodea. El bebé va comunicándose con su entorno próximo, comprendiendo cada vez mejor lo que éste le comunica, aunque sea incapaz de expresarlo.
  
- En el tercer mes hay una producción de vagidos, sonidos guturales y vocálicos. Hay una respuesta a los sonidos humanos mediante la sonrisa. El grito es una llamada expresiva, relacionada con alguna necesidad. Hay una distinción entre sonidos pa/, ma/, ba/, ga/ que pueden designar alegría, placer o displacer. Aparece también el balbuceo o la lalación, que consiste en la emisión de sonidos mediante el redoblamiento de sílabas como “ma...ma”, “ta...ta”.
  
- En el quinto mes se presenta una imitación de sonidos. Esto comienza en forma de auto imitaciones de los sonidos que el mismo niño produce (reacción circular).
  
- En el sexto mes el niño suele emitir los primeros elementos vocálicos y consonánticos, siendo un progreso importante con respecto a los gritos y distintos sonidos laríngeos de los primeros meses de vida.
  
- A partir de los siete meses prevalece un contacto con el adulto mediante señales de llamada gestos).  
 Hay un cambio debido al desarrollo de las habilidades motoras y posturales. Brunner considera que entre los 7 y los 10 meses el niño va pasando por una modalidad de intercambio y reciprocidad en las interacciones madre –

niño. En esta edad prevalecen múltiples vocalizaciones espontáneas, tanto vocálicas como consonánticas, éstas conducirán a la emisión de las primeras palabras.

**ETAPA LINGÜÍSTICA:** En esta etapa aparece la diferenciación de fonemas; la rapidez de la producción sonora depende del propio sistema articulatorio sensoriomotor y del influjo del medio social. Se da la incorporación de los músculos accesorios del habla y de la masticación, aumenta la destreza de la lengua y de los labios favoreciendo la vocalización articulada.

El lenguaje tiene su punto de apoyo en la asociación que hace el niño entre las manifestaciones auditivo – vocales y su significación. El vocabulario es referido a objetos, y la aparición de palabras funcionales es de aparición tardía.

En ésta etapa la simbiosis afectiva madre niño gradualmente disminuye, permitiendo al niño “ser y conocerse como uno entre otros”<sup>10</sup>. Es aquí, cuando el niño comienza la conquista de sí mismo, de su Yo, viéndose en la necesidad de aprender más rápidamente el lenguaje.

El proceso de adquisición lingüística se apoya en fenómenos interesantes como la repetición por imitación, la creación de onomatopeyas y el manejo de la deixis (señalan o muestran); después de la diferenciación de fonemas y la emisión de palabras aisladas llega un momento importante y es el surgimiento de las holofrases. La adquisición del lenguaje se da como respuesta de mediación en el largo proceso de maduración personal.

El lenguaje, además del proceso interno de desarrollo, necesita de un sistema de sonidos, reglas gramaticales, requerimientos referenciales, e intenciones y situaciones de comunicación.

---

<sup>10</sup> ARDOUIN, Javier; La adquisición del lenguaje en los niños, 1998

Con la implementación del Sistema Pictográfico de Comunicación, cada uno de los niños tendrá un acercamiento paulatino al conocimiento y comprensión del mismo, logrando, poco a poco, adquirir los requerimientos referenciales para su uso y, de ser posible, emisiones sonoras que les permita desplegar los deseos latentes de comunicar. Para lograrlo, se debe insistir permanentemente en la asistencia de los miembros más próximos del niño; con ellos las intenciones podrán traducirse y complementarse generando así interacciones válidas.

## **EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS NIÑOS CON SINDROME DE DOWN**

El lenguaje en los niños con síndrome de Down, al nacer se manifiesta con llanto escaso de emisiones vocálicas, que aumentan hacia el sexto mes para dar paso paulatinamente al balbuceo en el octavo mes, extendiéndose esta característica mas o menos hasta casi los dos años de vida; establecer contacto ocular con la madre u otras personas y centrar su mirada en objetos son pasos que se les dificultan y que tardan varios meses en lograr.

En su proceso de desarrollo, estos niños pasan por los mismos estadios que un niño normal, sólo que a un ritmo más lento. En aspectos cognitivos como la memoria a corto plazo, las actividades perceptivo-motoras (la percepción visual, auditiva y motriz), la categorización y decodificación de la información que obtienen del medio y la facultad de establecer relaciones representativas de símbolos se encuentran limitados. Igualmente, tienden a estar comprometidos algunos o todos de los siguientes aspectos: la emisión y comprensión del discurso hablado, la lectura, la escritura y la comunicación gestual. Por ejemplo, algunas personas presentan dificultad en la comprensión del discurso hablado; otras pueden tener una capacidad mediana de comprensión, pero serias dificultades para expresarse; otros tienen la capacidad de percibir y entender un mensaje, pero en el momento de dar una idea apenas logran decir el nombre de algunos objetos aisladamente, sin encadenar esas palabras para formar una oración con sentido completo. Ellos entienden a menudo un lenguaje más complejo que el que pueden expresar.

La producción del lenguaje antecede la percepción del mismo, es decir, pueden emitir la mayoría de los sonidos de su idioma, pero cuando los tratan de acomodar con frases y palabras largas, los sonidos resultan imprecisos o incluso,

algunos faltan. Estas producciones fonológicas en los niños con síndrome de Down son inmaduras durante mucho tiempo (por ejemplo, “deme ugo e vaso” por decir, “deme jugo en el vaso”), también se evidencia en ellos un acento en su habla demasiado fuerte o demasiado suave, rápida (taquilalia) o lenta; es perceptible que hablan siempre con la cabeza hacia abajo, en ocasiones se puede presentar tartamudez clónica (repetir una sílaba o sonido antes de articular la palabra) o tónica (bloqueo durante la emisión de un mensaje); pueden tardar mucho tiempo en entender y asociar lo que se le dice con un suceso u objeto de su cotidianidad.

En las primeras etapas de desarrollo lingüístico la imitación es una herramienta para aprender a hablar, pero no es comunicación auténtica, ya que el lenguaje exige que el niño exprese una palabra en función de un concepto. Las primeras palabras que aprenden en aplicación de este criterio son de tipo social y surgen mas o menos a los dos años (“hola”, “adiós”, “gracias”), otras aparecen para nombrar personas (como “PA”, “MA”, “tía”), para expresar negaciones (“no”, “se acabó”, “no hay mas”) luego, entre los 31 y 40 meses aprenden a combinar las palabras, en especial las que para ellos son clave (“mas jugo”, “papa mío”, “mamá vino”, a este tipo de lenguaje se le llama telegráfico). Cuando comprenden el concepto de comunicación, usan señas y gestos para enviar mensajes; quizá sepan algunas palabras pero no las suficientes para expresar sus sentimientos, los movimientos no verbales pueden llevar el mensaje. Aprenden a comunicarse más fácil siempre y cuando su ambiente esté cargado de felicidad, de amor, comprensión, de interacción y de un buen entrenamiento pedagógico. Lentamente irán identificando las cosas más usuales y expresando con gestos, señales y/o alguna emisión vocálica los mensajes más sencillos que solo hasta el cuarto año podrán organizar en frases muy simples. Después de un período relativamente largo aprenderán a decodificar los mensajes que les llegan y a dar respuestas afines a las situaciones de interacción social.

En los niños con Síndrome de Down las dificultades para aprender a hablar, se dan porque les resulta complejo todo el encadenamiento de requisitos que este acto demanda como:

- La comprensión receptiva.
- La comunicación no verbal
- El lenguaje expresivo inicial
- La construcción de frases
- La inteligibilidad
- El contenido del mensaje
- El uso social del idioma

Los factores que inciden en dichas dificultades y que se evidencian desde los primeros meses de vida son:

- En el aspecto fisiológico, habitualmente padecen de infecciones de oído que pueden generar la pérdida gradual de la audición conllevando a una inadecuada percepción y comprensión del lenguaje oral. Se presenta también la hipotonía de los órganos fonoarticulatorios (lengua, paladar y labios) y su inadecuada formación (macroglosia, paladar ojival), al tiempo que problemas anatómicos en: laringe (la cual se encuentra más alta de lo normal, esto hace que la fonación adquiera un timbre grave), faringe y nariz. Debido al ligero aplastamiento de los ángulos de la mandíbula o hipoplasia maxilar (se produce prognatismo, es decir, proyección de las mandíbulas hacia delante) es muy probable encontrar problemas de articulación de palabras con las consonantes fricativas (f, v, z, l, r).
- En el área cognitiva estos niños presentan restricción, ya que su organización cerebral tiene características particulares que afectan en forma directa el desarrollo psicolingüístico; cabe aclarar que para acceder al mundo y su conocimiento es necesario interactuar por medio del lenguaje; para el avance del lenguaje la primera condición es el desarrollo ontogénico adecuado del

cerebro (que en la circunstancia de los niños con Síndrome de Down no se da), y como segunda condición está el proceso enriquecido del aprendizaje del lenguaje con estrategias de interacción significativas.

## LA COMUNICACIÓN EN LOS NIÑOS CON PARALISIS CEREBRAL

“Los niños con parálisis cerebral presentan una disfunción motora generalizada, permanente y no degenerativa debido a una lesión cerebral antes de que su desarrollo sea completo;...”<sup>11</sup>. Esta disfunción motora afecta todos los aspectos de la vida del individuo incluyendo el desarrollo psicológico.

El desarrollo del lenguaje se ve afectado en gran medida, ya que esta lesión cerebral localizada en el área motriz (piramidal y extrapiramidal), determina la perturbación en el control de los órganos motores bucofonatorios, dando lugar, a alteraciones en el aspecto motor expresivo o trastornos en el habla, afectando la articulación de las palabras (disartria) y la propia organización del acto motriz (apraxia).

Al estar perturbados los órganos motores de la expresión, el niño recibe la información del exterior y llega a comprender el lenguaje hablado. Sin embargo, su expresión es incorrecta ya que los músculos del habla no realizan su función, limitando la capacidad para producir gestos y emitir señales comunicativas que permitan intercambiar informaciones y afectos que modifiquen el comportamiento del interlocutor. De no existir otros trastornos asociados, a una deficiencia intelectual, la comprensión del lenguaje puede desarrollarse correctamente.

Las dificultades para generar patrones de movimientos coordinados, influyen directamente en la adquisición de habilidades y destrezas como hablar, escribir... limitando la calidad de las experiencias cotidianas, las interacciones comunicativas y las formas de expresar sentimientos, inhibiendo la creatividad e

---

<sup>11</sup> DE SALAZAR, Nahir; LARA, Gabriel y otros. Comunicación Aumentativa y alternativa. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, primera edición 2000. ARFO Editores Ltda.

iniciativa, dificultándole al individuo tener una concepción clara de si mismo y el mundo que le rodea.

Para Luria existen dos categorías en las funciones neurológicas del lenguaje:

- La categoría motora o expresiva: exclamaciones afectivas, denominaciones, pronunciación de una palabra frase o habla espontáneamente... El estudio del lenguaje expresivo comprende las exploraciones de la articulación de los sonidos del habla, el lenguaje reflejado (repetitivo la función nominativa y el habla narrativa).
- La categoría receptiva o impresita: Captación del tono emocional del habla y comprensión de palabras. El estudio del lenguaje receptivo comprende la investigación de la audición fonética, la comprensión de palabras, las frases simples y la comprensión de estructuras lógicas.

Estas categorías son necesarias para que exista el lenguaje. En los niños afectados por parálisis se ven alteradas según el grado de afección de los procesos básicos del habla, (respiración, fonación, articulación prosodia y resonancia) los cuales están determinados por el tipo de parálisis que se presenta, así:

En la *parálisis espástica* no hay mímica facial (tristeza facial o rostro inexpresivo) ya que los músculos no le permiten el movimiento para expresar esa mímica. Presentan comisura labial caída por tener un lado mas afectado por la espasticidad, los pliegues nasolabiales son achatados, el paladar es plano, el velo del paladar es muy frágil, por lo tanto se presenta la hipernasalidad, se evidencia la presencia de sialorrea o babeo constante debido a la posición de los labios, hay una espasticidad de las cuerdas vocales a nivel de la laringe lo que hace muy difícil la expresión bucal. La fonación presenta una disfonía hipertónica, la voz es grave, fónica y de intensidad muy baja debido a la espasticidad de las cuerdas vocales.

La resonancia es hipernasal, la articulación presentan radiarquía (habla lenta y monótona), se les dificulta los fonemas explosivos como la /p/,/b/,/t/; en la prosodia hay muy poca variabilidad; la respiración es a un ritmo muy rápido, poco profundo y por la boca por lo tanto es muy difícil que haya una articulación correcta.

Las características del *niño hipotónico*, según los procesos motores básicos del habla son: hipotonía del maxilar y de la musculatura orofacial, por esta razón siempre tienen la boca abierta y presentan comisura labial caída y sialorrea constante. Hay afectación lingual, por tanto, su lengua es esponjosa, deforme, grande, arrugada, achatada y con fisuras, muestran dificultades para realizar praxias bucolingüofaciales (besar, soplar, sacar la lengua, silbar, llevar los labios a un lado), necesarias para producir fonemas, presentan hipotonía en la musculatura de la laringe lo cual hace difícil su respiración y el paso de los alimentos; tienen una disminución en los reflejos musculares que intervienen en la parte lingüística como son los reflejos de succión, masticación y deglución.

La fonación tiene una disfonía hipotónica, voz débil y jadeante ya que las cuerdas bucales permanecen abiertas, su resonancia es hipernasal, la prosodia monótona sin cambios de intensidades, la respiración es de inhalación visible y/ o audible.

El *niño atetósico* presenta dificultades para realizar praxias lingüales y gestuales, no por los músculos, sino porque el área cerebral no manda la información para realizar dichos movimientos, manifiesta hipotonía en los músculos fonoarticuladores, su boca y cuello siempre están en movimiento por lo que se ve alterada la producción oral, presenta sialorrea por la incoordinación de los músculos, no coordinan la respiración con la fonación ni con el movimiento lingüal. En la fonación presenta disfonía hipotónica, la voz es muy baja, ronca y leve, el timbre es tembloroso, tiene hipernasalidad por su paladar plano, su articulación es lenta, presentan retraso en la adquisición de los fonemas, su respiración es alterada, audible, su acento es excesivo en las sílabas y además, respiración

mixta. Presentan contracciones espasmódicas irregulares del diafragma y otros músculos de la respiración que dan a la voz un carácter espasmódico o semejante a un quejido.

El *niño atáxico* sufre alteración en el tono, esta alterada su coordinación y equilibrio, presenta movimientos exagerados de la respiración, su habla es lenta, espasmódica, forzada, explosiva, irregular, interrumpida, confusa, el lenguaje es torpe y el tono puede cambiar de manera súbita en medio de la oración.

Estos trastornos del habla y del lenguaje en el niño con PC varían considerablemente. Pueden alterar en mayor o menor grado la inteligibilidad del lenguaje hablado o incluso impedirlo completamente. En muchos casos puede afectar otras funciones como la masticación, deglución, control de la saliva y la respiración. Pueden ir desde una simple aopatía, como es la disartria, por la cual el trastorno en el tono implica dificultades para la expresión del lenguaje y el movimiento de los músculos fonatorios, hasta logopatías complejas, como son una agnosia o “alteración patológica de la percepción que consiste en la capacidad de identificar las sensaciones recibidas”<sup>12</sup> y una disfasia o “anomalía en el lenguaje causada por alguna lesión cerebral”<sup>13</sup> caracterizada por alteraciones en los procesos de percepción y decodificación verbal, así:

- Deficiente organización morfosintáctica de la frase.
- Estructuras gramaticales erróneas.
- Pobreza léxica y confusión de palabras semánticamente relacionadas.
- Dificultad en la identificación, secuenciación y emisión de los fonemas.
- Escasa memoria auditiva a corto plazo.
- Hiperactividad.
- Inestabilidad en la atención y conductas perseverantes.

---

<sup>12</sup> Pequeño LAROUSSE ilustrado. 1964. p, 31

<sup>13</sup> Ibid. p, 365

- Dificultad para alcanzar el pensamiento formal, aunque puede resolver problemas que requieren cierto grado de abstracción.

La afasia de Broca se caracteriza por ser una lesión en la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo (área de Broca) responsable de la expresión oral y la comprensión del lenguaje al nivel de frases u ordenes complejas. Afectan a la esfera directa del lenguaje, los procesos mentales y las manifestaciones conductuales. Frecuentemente se asocian con hemiplejías en los miembros diestros (apraxia motora) que se confirma por la torpeza a la hora de señalar alguna parte del cuerpo, imitar movimientos, u obedecer órdenes que impliquen acción.

En la apraxia se presentan dificultades para el acto visomotor, además en la parte de la audición se ven afectados la reacción, la percepción de los sonidos y su discriminación. La lesión esta localizada en el lóbulo parietal (unilateral y bilateral) responsable del gesto proposicional o programación motriz del habla. Puede afectar los miembros de la cara, los ojos, la lengua, o bien sólo el acto de escribir, dibujar, construir o incluso vestirse.

La población con P.C, que hace parte del programa de estimulación adecuada del C.S.P, presentan combinaciones de estos trastornos del habla, por ende su interacción social se ve afectada y su comunicación se ven afectadas a la hora de expresar sus necesidades básicas. Con la implementación del SAAC Pictográfico Flexible, se quiere brindar la posibilidad de incrementar su autoestima y autonomía a través de situaciones comunicativas, estructuradas y dinámicas, donde el niño acceda primero a la construcción de la comunicación y al desarrollo de un lenguaje.

## PENSAMIENTO Y LENGUAJE

En el estudio del pensamiento y el lenguaje, la comprensión de sus relaciones funcionales es una de las áreas más complejas, porque al darse estos tan simultáneamente se hace difícil especificar el papel que desempeñan. Para entender esta relación se hará énfasis en la definición de cada uno de los conceptos.

*El lenguaje* es un medio de comunicación a través de sonidos que expresan significados organizados en determinadas reglas; su desarrollo se da en diferentes niveles: - Fonológico, el niño aprende a discriminar, crear y combinar selectivamente los sonidos; -Morfológico, aprende a tomar las palabras individualmente con sus variaciones; - Sintáctico, él descubre como poner las palabras juntas en oraciones, y Semántico cuando aprende que significan esas oraciones. La primera etapa del desarrollo del lenguaje parece ser primariamente fonológica.

*El pensamiento* es la capacidad del ser humano de interpretar información interna (del cuerpo) y externa (del mundo). Después del nacimiento las áreas primarias del cerebro maduran, éstas áreas controlan las funciones automáticas como el latido del corazón, la respiración, la succión, etc. De acuerdo con Tanner (1964), el área motora se desarrolla primero, seguida del área sensorial (visión- audición). Cada área aparentemente no está lista hasta los 18 meses cuando normalmente comienza el lenguaje. Tal como, Lenneberg (1967), enfatiza, el lenguaje es probablemente un resultado complejo, no del desarrollo biológico del cerebro sino del desarrollo psicológico o mental.

Este desarrollo mental, tiene tres funciones principales que son: conceptuar, juzgar y razonar.

*Conceptuar*, es la operación de pensar el concepto. El concepto es una operación mental por lo que se abarca en un solo acto de pensamiento las características esenciales de una clase. Al igual que implica operaciones de abstracción, comprensión y generalización.

*Juzgar*, es la operación del pensar que consiste en elaborar juicios. El juicio es el acto por el cual el sujeto expresa su postura ante el objeto, se afirma o rechaza algo.

*Razonar*, es la operación del pensar por la cual se produce el raciocinio que es el recurso del pensamiento que cubre la relación esencial y general entre las cosas por medio de juicios hasta llegar a la conclusión.

En las investigaciones realizadas sobre pensamiento y lenguaje, se han tomado dos métodos para analizar esta relación. “El primero, analiza las complejas totalidades psicológicas separándolas en elementos. Este método descompone el pensamiento verbal en sus componentes Pensamiento y Palabra, y los estudia aislados. El segundo, se denomina análisis por unidades, cuando se habla de *unidad*, se refiere a un producto de análisis que, contrariamente al de los elementos conserva todas las propiedades básicas del total y no puede ser dividido sin perderlas”.<sup>14</sup>

La unidad del pensamiento verbal que ilustra a este segundo método, se encuentra en el significado de las palabras, ya que una palabra, no sólo designa un objeto, sino la categoría y es por eso que la palabra también se considera una generalización, lo que evidencia el acto verbal del pensamiento reflejando la realidad de una forma diferente a la sensación y la percepción.

---

<sup>14</sup> VIGOTSKY, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Edit. Alfa y Omega. Pág. 23 – 26

No hay verdadero lenguaje si no se desea la comunicación con el otro. La comunicación verbal suele estar revestida por un significado afectivo, predominante en el niño pequeño; es por esto que se considera de vital importancia un desarrollo emocional adecuado para el desarrollo del lenguaje; ya que éste se verá afectado si no existe ese otro afectivo y acogedor.

Algo que es característico del lenguaje, es su continuo crecimiento y evolución. En tanto que expresión de la naturaleza y la cultura, el lenguaje no es un fenómeno aislado; es simultáneo a otros progresos del niño y toma forma en las expresiones con intención comunicativa, por lo que es necesario tener en cuenta las funciones psicológicas superiores, la interacción con el entorno, los factores sociales y culturales, los afectivos y emocionales, y el pensamiento.

El pensamiento y el lenguaje pueden ser definidos conceptos que se interceptan en el pensamiento verbal. Sin embargo, este pensamiento, no define todas las formas de pensamiento, ni todas las formas de lenguaje, ya que, la inteligencia puede funcionar sin palabras. De manera que el significado de las palabras se construye tanto desde el pensamiento, como desde el lenguaje; es decir, que es la unidad de pensamiento verbal.

## ➤ **TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

### EL MODELO DEL LENGUAJE DE CHOMSKY

Para explicar como los niños adquieren el lenguaje, Chomsky ha postulado el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Cada niño se presume que viene equipado biológicamente con un DAL o una habilidad básica o sistema para formular oraciones.

Chomsky propone la existencia de una “caja negra” innata, un “dispositivo para la adquisición del lenguaje” o DAL, capaz de recibir el input, pero imperfecta; sin

embargo, el niño es capaz de obtener de él una gramática que genera oraciones bien estructuradas y que determina cual es la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este DAL no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje.

### LA TEORÍA DE BRUNER ACERCA DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Para Bruner, tanto las condiciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje; el niño al usar el lenguaje para “comunicarse en el contexto de la solución de problemas”, en lugar de aprenderlo enfatiza el aspecto comunicativo del desarrollo del mismo más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con esto, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al DAL de Chomsky; la otra, sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje” o SAAL. Dentro de éste SAAL sería relevante la presencia del “habla infantil”, forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el “aquí y ahora” y en su simplicidad; esta manera de comunicarse le permite al niño “extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales” (Davidoff, 1989). Este “habla infantil” aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un solo objeto y uno de ellos “vocaliza” sobre él.

### LA TEORÍA DE PIAGET

Piaget resalta la universalidad de la cognición y considera al contexto relativamente poco importante y escasamente influyente en los cambios cualitativos de la cognición. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

Piaget presentó una teoría integrada del desarrollo cognitivo, universal en su aplicabilidad y que caracteriza la estructura subyacente del pensamiento. Su aproximación es constructivista e interaccionista a la vez, proponiendo 2 mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con entornos cada vez más complejos: la organización y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje que se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la capacidad del niño para comprender puntos de vista ajenos (de lenguaje egocéntrico y social).

#### TEORÍA DE VIGOTSKY O DE LAS INFLUENCIAS SOCIOCULTURALES.

Vigotsky es un teórico dialéctico que enfatiza tanto en los aspectos culturales del desarrollo como en las influencias históricas. Para él la reciprocidad entre el individuo y la sociedad, siendo definida esta tanto histórica como culturalmente, es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que ahí es donde podemos buscar las influencias sociales que promueven el progreso cognitivo y lingüístico.

Para Vigotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social. El lenguaje precederá al pensamiento e influirá en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependen de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas: mientras más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua.

#### TEORÍA DE STERN O INTELECTUALISTA.

Stern distingue tres raíces en el lenguaje: la tendencia expresiva, la tendencia social a la comunicación y la tendencia intencional. Las dos primeras no son rasgos diferenciados del lenguaje humano, ambas aparecen en los rudimentos del

lenguaje animal. Pero la tercera está ausente por completo del lenguaje de los animales, siendo un rasgo específico del lenguaje humano.

### TEORÍA DE SKINNER O DEL CONDICIONAMIENTO.

Para Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produce por simples mecanismos de condicionamiento. En un principio los niños simplemente imitan, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones.

El aprendizaje del vocabulario y de la gramática se hace por condicionamiento operante; la gente que se encuentra alrededor del niño recompensará la vocalización de enunciados correctos gramaticalmente, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. Y castigará con la desaprobación todas las formas del lenguaje incorrecto, como enunciados agramaticales, palabras obscenas, etc.

El problema de esta teoría es que no explica la similitud en el desarrollo del lenguaje de todos los niños, aún presentando todas diferentes historias de refuerzo en el ámbito de lo lingüístico.

Entre los puntos de vista explorados como tentativa para explicar la relación entre lenguaje y pensamiento, se han abordado tres posibles hipótesis, que son:

#### ➤ **EL PENSAMIENTO DEPENDE DEL LENGUAJE. Sapir – Whorf**

“La idea de que el lenguaje que usamos afecta a nuestro modo de percibir y pensar, se conoce como hipótesis de la relatividad lingüística o hipótesis Whorfiana, por su defensor más importante Benjamín Lee Whorf (1956). Este defiende que el lenguaje no sólo suministra medios naturales para expresar ideas,

sino que desempeña un papel activo en la formación de las normas. Así, los que hablan idiomas distintos, piensan y perciben el mundo de distintas maneras”.<sup>15</sup>

Esta hipótesis tiene dos versiones, una que establece que el lenguaje determina el pensamiento o *determinismo lingüístico*, que implica que el lenguaje es totalmente responsable de la definición de nuestros conceptos, y otra que no es tan extrema y establece que el lenguaje sólo influye en el pensamiento, a éste se le denomina *relativismo lingüístico*.

➤ **EL LENGUAJE DEPENDE DEL NIVEL DE DESARROLLO COGNITIVO INDIVIDUAL Y A SU VEZ LO REFLEJA. Jean Piaget.**

Piaget consideraba que el desarrollo de los esquemas es sinónimo de desarrollo de la inteligencia, la cual es necesaria para que los seres humanos se adapten a su ambiente y sobrevivan. Dado que el desarrollo de la inteligencia empieza en el nacimiento, antes de que el niño hable, Piaget sostenía que el pensamiento y el lenguaje deben desarrollarse por separado, argumentando que el lenguaje es incidental para el desarrollo cognitivo y que es un simple reflejo del nivel de inteligencia infantil.

Su concepción del desarrollo del pensamiento está basada en la premisa tomada del psicoanálisis que establece que el pensamiento del niño es original y naturalmente autista y evoluciona hacia el pensamiento realista sólo bajo una prolongada y sostenida presión social. Señala que esto no desvaloriza el pensamiento infantil “la actividad lógica no es todo lo que hace a la inteligencia”.<sup>16</sup> La imaginación es importante para hallar solución a los problemas, pero no se ocupa de la verificación ni de la prueba que presupone la búsqueda de la verdad.

---

<sup>15</sup> VIGOTSKY, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Edit. Alfa y Omega. Pág. 104

<sup>16</sup> Ibid, Pág. 35

Desde este punto de vista podemos decir que, la forma primaria del pensamiento está definida en el pensamiento autista.

➤ **EL LENGUAJE Y EL PENSAMIENTO SE DESARROLLAN POR SEPARADO AL PRINCIPIO, PERO LUEGO SE FUNDEN Y SE DESARROLLAN JUNTOS. Vigotsky**

Para el desarrollo de éste proyecto de investigación, centraremos nuestra atención en esta última hipótesis.

“Según el psicólogo ruso Lev Vigotsky, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan independientemente uno del otro al principio, incluso que los niños empiezan a pensar antes de hablar. Durante los dos primeros años, los lactantes empiezan desarrollando esquemas como consecuencia de sus interacciones físicas con el ambiente, alrededor de los dos años, se produce un importante cambio en el pensamiento de los niños en cuanto usan símbolos para “representar” otras cosas; también empieza a emerger el habla.

Vigotsky cree que, hasta este punto, el pensamiento consiste en acciones, percepciones e imágenes, denominando a esto pensamiento pre -lingüístico. Mientras tanto, el desarrollo del lenguaje ha transcurrido por separado mediante la práctica y la producción de los sonidos necesarios para emitir el habla en forma de balbuceo. Éste es el lenguaje pre-intelectual, que tiene sus raíces en las interacciones sociales”<sup>17</sup>.

“A través del estudio genético del pensamiento y el lenguaje se ha descubierto que su relación sufre muchos cambios y se ha establecido que sus progresos no son paralelos. Ambas curvas de crecimiento se cruzan y entrecruzan pueden desenmarañarse y discurrir lado a lado, aún fusionarse por un tiempo, pero

---

<sup>17</sup>VIGOTSKY, op cit., p. 102

siempre vuelven a divergir”<sup>18</sup>. El hecho principal que encontramos en el análisis del lenguaje y el pensamiento es que la relación entre ambos procesos no es constante a lo largo de su desarrollo, sino variable.

Según Vigotsky hay un punto crucial en el cual el pensamiento y el lenguaje se encuentran y se unen para iniciar una nueva forma de comportamiento, esto ocurre aproximadamente a los dos años. Este momento importante en el que el lenguaje comienza a servir al intelecto, y los pensamientos empiezan a ser expresados se puede evidenciar en dos actos específicos de los niños: cuando estos empiezan a preguntar por todo lo que observan y oyen, y por el rápido y constante aumento de su vocabulario.

El habla que en su primer momento era afectiva - conativa, entra ahora en la fase pre-intelectual. Los niños aprenden como hablar sobre los problemas y las soluciones en un contexto social, así como ellos empiezan a aplicar el discurso espontáneamente en sus propios problemas, ellos hablan sobre lo que los afecta, este discurso egocéntrico aparece claramente alrededor de los 3 años y desaparece progresivamente. Vigotsky considera que se convierte en lenguaje interiorizado.

“El habla egocéntrica es habla interiorizada en sus funciones, es lenguaje de un modo interno, íntimamente unido con el ordenamiento de la conducta infantil, así mismo, resulta parcialmente incomprensible para los otros; no obstante es evidente en su forma y no demuestra ninguna tendencia a convertirse en cuchicheo o cualquier otro tipo de lenguaje semi-inaudible”<sup>19</sup>. Los cambios en la expresión verbal pueden ser una forma de desarrollar la mediación verbal, que puede ser interiorizada y convertirse en silencio.

---

<sup>18</sup> IBID. Pág. 59 Vigotsky

<sup>19</sup> IBID. Pág. 74 Vigotsky

El desarrollo del lenguaje sigue el mismo curso y obedece a las mismas leyes que todas las operaciones mentales, es así que, la operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en el proceso denominado "crecimiento interno". Los psicolingüistas consideran que los niños son una parte activa en el proceso inductivo de aprendizaje del lenguaje, inductivo por que no sólo depende del sistema propio del lenguaje sino también de uno social.

Si la teoría de Vigotsky es correcta, tanto el sistema del lenguaje y el sistema de retroalimentación social deben interiorizarse. Es decir, que el niño aprende a interiorizar, tanto el lenguaje propio, como el que utiliza con sus padres, amigos o profesores. Cuando estos sistemas no han sido integrados el niño tendrá dificultad en la resolución de problemas o requerimientos de su entorno.

Es importante resaltar que el desarrollo del lenguaje que se centra en la niñez, continúa operando a través de toda la vida. "Cuando nos movemos en un área sobre la cual sabemos poco, tenemos que desarrollar nuevas formas o sistemas verbales para comprender los problemas de dicha área, incluso los problemas matemáticos"<sup>20</sup>.

La forma más eficiente para desarrollar este nuevo sistema es probablemente relacionarse con alguien que pueda proporcionar muchos ejemplos que permitan proponer una posible solución. "Usualmente, son los profesores quienes hablan por largo rato, sin embargo, las explicaciones del profesor, pueden ser definidas por lo que el alumno necesita saber"<sup>21</sup>. Eventualmente esta fase del egocentrismo pasa, y la solución de problemas se vuelve cada vez más calmada y silenciosa.

Durante cada proceso, constantemente se hacen preguntas y se formulan hipótesis sobre la forma como actúan los sistemas de comprensión de los

---

<sup>20</sup> FARNHAM-DIGGORY, Sylvia. Cognitive processes in education. Nueva York.1972 Editorial Harper & Row, publisher.Inc. Pag.388

<sup>21</sup> Ibid. 1972. Pág 388

problemas. Así se desarrollan y se interiorizan nuevos sistemas de mediación a través del uso del lenguaje.

## TEORIA SOBRE LA COMPRESION DEL LENGUAJE

En su teoría, Chomsky formuló algunas ideas o hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje, él considera las expresiones como ejemplo de sus ideas, estos ejemplos son probados y algunas veces corregidos por un profesor que puede ser un adulto o un padre. La base de sus pruebas es que los niños pueden revisar sus hipótesis, a través de una nueva prueba. El niño gradualmente madura sus propios sistemas para generar lenguaje, estos son los primeros pasos para el desarrollo lingüístico; así el niño empieza a hablar su lengua materna.

Lo más probable es que el DAL o Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, es parte de la evolución total del cerebro humano. Porque no tenemos dificultad en atribuirle al total del cerebro la evolución, tampoco tenemos dificultad en atribuirle el lenguaje cuando éste está bien. Muchos psicólogos están en desacuerdo ya que consideran que el lenguaje es una adquisición separada, es decir que “El lenguaje, es aprendido como cualquier otro hábito cultural”.

En su teoría de la gramática transformacional sostiene que la capacidad humana del lenguaje es innata. Es necesario conocer la gramática de nuestro lenguaje para poder determinar la relación entre las palabras en cualquier oración, es esta relación que establecemos la que nos permite decir lo que significa la oración.

Para captar todas las sutilezas y complejidades de la lengua, Chomsky ha sugerido que el lenguaje tiene que analizarse a diferentes niveles (por Ej. Estructuras superficiales y profundas). Además, hay también diferentes componentes para el lenguaje: - Sintaxis, fonología, y semántica.

## HABILIDADES BASICAS COTIDIANAS E INTERACCIÓN SOCIAL

Durante los últimos años ha habido un cambio en el modo de pensar frente a las personas con discapacidad, a los servicios y apoyos que deben proporcionárseles.

Este modo de pensar está caracterizado por ideas y conceptos claros como:

- La discapacidad es fluida, continua y cambiante en la medida en que se proporcionen los medios necesarios (servicios-apoyos) para reducir las limitaciones funcionales, las cuales influyen en la conducta adaptativa y roles sociales.
- La discapacidad de una persona es el resultado de la interacción entre esta y su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior y basados en el paradigma de la discapacidad intelectual de 1992 y su revisión en el 2002, la conducta adaptativa es un elemento esencial al momento de definir las necesidades básicas dentro de las habilidades básicas. El comportamiento adaptativo y el funcionamiento intelectual están altamente ligados, ya que a un mayor nivel intelectual, mayor adaptación al ambiente y por ende un mejor funcionamiento a nivel adaptativo.

El concepto de comportamiento adaptativo en 1983 hacía referencia a: "los aspectos de maduración y ajuste social y se entendía como la capacidad para cumplir con los criterios para autonomía personal y llevar a cabo las obligaciones y roles apropiados a la edad y grupo cultural de referencia"<sup>22</sup> (Groosman 1983).

Estas dificultades adaptativas se derivan de limitaciones en la inteligencia práctica y en la inteligencia social, donde se entiende por inteligencia práctica "la habilidad para mantener y darse soporte a uno mismo como una persona independiente en

---

<sup>22</sup> VERDUGO, Miguel Ángel. Personas con Discapacidad. 1995 Pág. 688

el manejo de las actividades ordinarias de la vida diaria" (AMMR, 1992 pág15), y como inteligencia social la "habilidad para aprender las expectativas sociales y las conductas de otras personas, así como para juzgar apropiadamente como conducirse en situaciones sociales" (AAMR 1992 Pág. 15). Dentro de cada una de estas inteligencias se han determinado algunos indicadores de habilidades, los cuales son necesarios mencionar para comprender la importancia que juegan en el proceso de desarrollo de todo sujeto

### **Habilidades sociales:**

- ⇒ Formar y mantener amigos o amistades.
- ⇒ Interactuar con otros.
- ⇒ Participar en actividades grupales.
- ⇒ Competencia emocional.
- ⇒ Adaptación personal y social.
- ⇒ Solución de problemas.
- ⇒ Autodirección.
- ⇒ Responsabilidad.
- ⇒ Socialización.
- ⇒ Autocontrol-autoestima.
- ⇒ Sensibilidad/introspección<sup>23</sup>.

### **"Habilidades practicas (habilidades de vida independiente):**

- ⇒ Actividades de la vida diaria.
- ⇒ Actividades de la vida diaria independiente.
- ⇒ Funcionamiento motor.
- ⇒ Vida en comunidad.
- ⇒ Habilidades de autoayuda
- ⇒ Habilidades ocupacionales.

---

<sup>23</sup> Revista Siglo Cero mayo-junio 1998 volumen 29 (3) N 177 Pág. 11

Es en los indicadores de las habilidades prácticas donde se ubican las habilidades básicas cotidianas, estas abarcan todas las actividades que realizamos diariamente y las cuales aprendemos de manera espontánea, teniendo en cuenta nuestra edad, exigencia del entorno y otras circunstancias. De acuerdo al dominio que cada persona tenga en estas habilidades se puede indicar el grado de independencia que posee en su propia vida. Desde esta perspectiva es fácil definir la importancia que estas tienen para todo sujeto.

Dentro del proceso de desarrollo se puede observar como se va dando cada una de estas habilidades, podemos ser capaces de desvestirnos solos, realizar el aseo personal, comer adecuadamente, elegir lo que nos gusta o no, colaborar en tareas del hogar como: limpiar la cocina, el baño, cocinar o planchar, hacer mandados y así hasta un sin fin de actividades.

Pero, ¿cómo aprendemos a realizar todo esto?, ¿cómo adquirimos habilidades en tantas cosas? Todos los seres humanos somos producto de experiencias vitales de carácter personal, medioambiental, y de las interacciones con el entorno estas experiencias vitales tienen como resultado dos fenómenos:

- El desarrollo de una conducta adaptativa reflejada en todas las competencias en las diferentes áreas del desarrollo (motoras, cognitivas, comunicativas, socio-afectivas).
- La expresión de la inteligencia donde se incluyen elementos prácticos, conceptuales y sociales.

Es importante resaltar que la autonomía en estas habilidades facilita la adquisición de patrones de comportamiento socialmente deseables y permite superar en gran medida la condición de discapacidad de cualquier sujeto. “Dichos hábitos le permitirán enfrentarse paulatinamente a las exigencias de su entorno, no tener que recurrir a la ayuda de los adultos y asumir ciertas responsabilidades, así mismo, se consideran una condición necesaria para la integración social de las personas con discapacidad. El aprendizaje de estos hábitos supone:

- a. **facilitación de nuevos aprendizajes senso-motores:** movimientos como abrocharse un botón o abrir y cerrar una cremallera suponen una serie de actividades motrices que son previas a otras más complejas y que serán necesarias en otras áreas del aprendizaje.
  
- b. **La adquisición de una auto-imagen positiva:** a medida que el niño progresa en su autonomía, irá forjándose una imagen de sí mismo que puede ser positiva o negativa. Cuando el niño cumple o no unas determinadas normas de comportamiento, recibe también unos juicios verbales por parte de quienes lo rodean en función de sus éxitos o fracasos, lo que influirá en su autoconcepto.
  
- c. **Emancipación social:** el niño que sabe cuidar de sí mismo ya no es persona que necesita protección, si no que se convierte en un elemento activo que puede dormir fuera de casa, cuidar de sus objetos personales...lo que facilitará nuevas experiencias y relaciones sociales”<sup>24</sup>

Si tenemos en cuenta que la población del programa de estimulación adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia presenta características particulares en su desarrollo a causa de síndromes como el de Down, la parálisis cerebral, entre otros, el aprendizaje y ejecución de determinadas actividades de la vida diaria se les dificulta, esto se debe en gran parte a deficiencias motoras, que les impiden realizar actividades sencillas de agarre, desplazamiento, coordinación, movimiento y a limitaciones en sus inteligencias práctica y social, las cuales a su vez son producto de la interacción de estos y el contexto en el cual se desenvuelven, ya que como se menciona en párrafos anteriores, la discapacidad de una persona es el resultado de la interacción de esta y su entorno. En la mayoría de los niños del proyecto se presenta un alto nivel de sobreprotección por parte de las familias y contexto más cercano a causa del gran desconocimiento acerca de la discapacidad y de los

procesos de rehabilitación a partir de los apoyos; por tal motivo se plantea la adaptación e implementación de un SAAC buscando el desarrollo de las habilidades básicas cotidianas y las habilidades sociales con el fin de mejorar la calidad de vida de estos niños, lo cual implica satisfacer sus necesidades y el logro de metas propuestas para estos y sus familias. “La formación de habilidades, los apoyos, las ayudas técnicas y el proporcionar oportunidades y la posibilidad de elegir desempeñan un papel fundamental no solo en nuestras experiencias vitales y en la conducta adaptativa, sino también en el nivel de competencia personal que alcanzamos”<sup>25</sup>

## INTERACCIÓN

En los procesos de desarrollo de todo ser humano, se encuentra el lenguaje como parte fundamental en la socialización del individuo, por lo tanto “el lenguaje se entiende como acción, como una actividad humana fundamentalmente social que se genera y desarrolla precisamente en situaciones sociales interactivas y, consecuentemente, se concede una notable importancia al estudio del papel que juega la interacción social y propiamente lingüística en el desarrollo del lenguaje”<sup>26</sup>, suceso que se ve alterado en personas con trastornos en el desarrollo, pues en algunos casos los procesos de interacción se ven afectados en la emisión de mensajes, implicando grados de reciprocidad y bidireccionalidad que no se ven en esta población, además no se tiene un lenguaje alterno al verbal, como en el caso de las personas con discapacidad motora o un déficit intelectual que tienen un repertorio limitado para ejercer una interacción con calidad.

---

<sup>24</sup> GARCÍA; José Manuel; PEREZ, Juan; BERRUESO, Pedro. Discapacidad Intelectual; desarrollo, comunicación e intervención. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid Pág. 219-220

<sup>25</sup> Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Coordinadores Miguel Angel Verdugo Alonso, Francisco de Borja Jordán de Urríes Vega. Editorial Amarú 2201 Pág.84

<sup>26</sup> DEL RÍO, María José; GARCÍA Marta. Revista infancia y aprendizaje #75 Pág.4

Para hacer válida esta afirmación se ha de tener en cuenta “una definición de interacción social que establece que son esenciales dos personas que intercambien información. Así la interacción social supone la implicación activa de ambos participantes en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos”<sup>27</sup>. “Además cuando dos o más personas se ponen en contacto puede iniciarse un proceso de interacción siempre y cuando realicen alguna actividad conjuntamente y sobre todo siempre y cuando en esta situación interactiva se produzcan afectaciones mutuas entre los participantes”<sup>28</sup>

Esta participación activa en procesos de interacción supone una afectación mutua y un intercambio claro y recíproco, que en las personas con algún tipo de discapacidad se ve afectado, tanto en el entorno familiar como en el entorno social, ya que al carecer de un sistema claro que permita al receptor dar una respuesta exacta a una petición o intercambio lingüístico solo habrá una petición inconclusa sin una implicación activa y recíproca o con una respuesta equívoca. Encontrando así que estas personas deben adaptarse a la capacidad de quien escucha, ya sea padre, maestro o cualquier persona con quien se quiera interactuar.

En investigaciones como la realizada por Inés Monjas (universidad de Valladolid) sobre habilidades sociales y necesidades educativas especiales “se identifican diversas alteraciones en la conducta social por una incorrecta interacción, estas son:

- Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales presentan un bajo nivel de interacción, no inician interacciones y no responden a las iniciaciones de los otros o responden menos frecuentemente. La conducta interactiva de las personas con discapacidad en comparación con la del resto de sus compañeros es menos frecuente (menos iniciaciones y respuestas) y cualitativamente más negativa (más comportamiento social

---

<sup>27</sup> Alison F. Garton, interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición Pág. 22

<sup>28</sup> Del Río María José. Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con NEE. Pág. 20

negativo, más interacciones agresivas), o menos positiva (menos comportamiento social positivo, menos interacciones cooperativas).

- Las personas con discapacidad y fundamentalmente el deficiente mental, tiene un bajo grado de participación e implicación en las actividades que tienen que ver con relaciones interpersonales y generalmente permanecen al margen de gran parte de las interacciones que se producen en el aula.
- Carecen o son deficitarios en las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás (niños y adultos) en las situaciones cotidianas. No muestran conductas que producen aceptación de los iguales (por ej. alabar, sonreír, elogiar, imitar, secundar y dar iniciativas, compartir juego cooperativo). Los profesores los definen como inhábiles o "sosos"
- Presentan conductas interpersonales inadecuadas (excesos o déficit sociales), conductas que resultan incómodas, aversivas y producen rechazo (por ejemplo, falta de respuesta a las iniciativas e invitaciones del otro, llamadas de atención sobre sí mismo, conductas agresivas, negativistas, autoritarias, intromisiones y obstaculización de la actividad del otro, objeciones y críticas a las sugerencias del otro, no aportan ideas nuevas y se muestran sumisos, conformistas y dóciles

La observación se ha realizado en situaciones no estructuradas en ambientes escolares (concretamente en situaciones de recreo), por lo que puede ocurrir, y de hecho ocurre, que en otras investigaciones hechas por ejemplo en la clase y/o en situaciones formales y mediatizadas por adultos, los resultados sean muy distintos ya que el patrón interactivo aquí descrito, parece cambiar en situaciones estructuradas (por ejemplo, el momento del trabajo individual en la clase) donde existen unas reglas de actuación personal e interpersonal muy claras y explícitas para todos".<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada1/comun/comu25.html>

La población con trastornos en el desarrollo del proyecto de estimulación adecuada, presenta características similares a las presentadas en esta investigación, específicamente en la interacción, pues presentan dificultades en la adquisición de habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás (niños y adultos) en las situaciones básicas cotidianas, porque debido a sus condiciones motoras o intelectuales no tienen acceso a medios para expresarse o a un repertorio amplio para abarcar situaciones cotidianas donde se vea implícita la petición como medio para cubrir necesidades; además los niños de este proyecto en algunas ocasiones carecen de iniciativa para establecer una interacción de forma espontánea por falta de un repertorio o medios de expresión socialmente comprensibles. Así podemos deducir que los problemas de relación interpersonal se deben a un déficit en el repertorio o a problemas de ejecución.

“Los comportamientos sociales inadecuados son consecuencia de un aprendizaje social en particular o de su ausencia por lo que los déficit y problemas en habilidades sociales deben ser interpretados como consecuencia de un proceso de aprendizaje incompleto o defectuoso. Por eso la superación del déficit o el problema se logra con la aplicación sistemática de procedimientos que potencian el aprendizaje de los repertorios inexistentes y eliminan o disminuyen las conductas inadecuadas.”<sup>30</sup>

En el presente proyecto lo que se pretende es que la población con trastornos del desarrollo mejore en sus habilidades de interacción por medio de un fortalecimiento de su habilidad comunicativa utilizando un SAAC Pictográfico Flexible enfatizado en las habilidades básicas cotidianas que facilite la expresión y comprensión de estas en entornos significativos, y a la vez busca que el niño aumente el repertorio lingüístico por medio de pictogramas, mejore su autoestima,

---

<sup>30</sup> Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad preescolar María Inés Monjas Casares. General CEPE Pág. 35

se comunique efectivamente con otras personas cercanas, a partir de la realización de actividades básicas cotidianas en compañía de sus padres, educadores y personas cercanas. Permitiendo así, una afectación mutua y reciprocidad a la hora de comunicarse y de querer expresar deseos que habían sido limitados por carecer de un sistema alterno de comunicación.

## **SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN EN PERSONAS CON TRASTORNOS EN EL DESARROLLO**

La comunicación ha sido un beneficio que aunque no es una fortaleza en todos los seres humanos, es una habilidad que se ha podido desarrollar y cualificar durante el proceso de desarrollo de estos, desde los primeros símbolos utilizados por nuestros antepasados en la escritura cuneiforme hasta la utilización de la Internet en la época moderna como herramientas de comunicación a corto tiempo, se puede observar una función clara de transmisión de conocimientos, deseos y sentimientos a partir del proceso interactivo que a ésta caracteriza.

La comunicación como un proceso interactivo de transmisión y recepción de ideas en el cual intervienen varios sujetos utiliza diferentes estrategias para el intercambio de la información como el habla (o lenguaje verbal humano), la escritura, lenguaje no verbal y lenguaje gestual, siendo éstas mediaciones simbólicas para establecer intercambios comunicativos, sin embargo, para personas con trastornos en el desarrollo, la utilización de alguna de estas herramientas de comunicación se dificulta por su nivel cognitivo o por sus condiciones motoras como lo es en el caso de la parálisis cerebral, síndrome de Down, o los diferentes trastornos del desarrollo; por tal motivo los profesionales, familias y todos aquellos que por alguna razón se ven involucrados en los procesos educativos y de rehabilitación de personas con alguna deficiencia o discapacidad, se han dedicado a desarrollar estrategias que le permitan un intercambio interactivo de la comunicación que de cómo resultado la comprensión y expresión de ideas en su contexto inmediato.

Actualmente algunas disciplinas como la pedagogía, la fonoaudiología, la fisioterapia, la psicología e ingeniería informática han unido sus saberes en pro de las

personas con discapacidad, creando alternativas comunicativas para mejorar la calidad de vida, autoestima e independencia de éstas.

Es desde esta proyección que surgen los *Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)*. Cuando hablamos de sistemas o modalidades alternativas/ aumentativas de comunicación nos referimos a las diferentes formas de interacción o comunicación que permiten o posibilitan la complementación del lenguaje oral. Los SAAC son una opción para que las personas con dificultades en la comunicación puedan acceder a una interacción comunicativa mínima con su entorno social.

Según Pardo, “las palabras aumentativa y alternativa se pueden combinar de manera intencional, pues entre las dos pueden mejorar (aumentativa) y reemplazar (alternativa) las formas convencionales de expresión, para aquellas personas que por algún motivo no pueden comunicarse utilizando la forma común de expresión fónica- oral, esto incluye tanto formas convencionales, como no convencionales de transmitir información e ideas”<sup>31</sup>.

Un sistema Aumentativo y Alternativo de comunicación se considera una lengua; este debe poseer tres características fundamentales:

- La forma: manera en la que se presenta el sistema de comunicación de forma que sea adecuado para la población. Por ejemplo: los pictogramas, los objetos en miniatura, etc.
- El contenido: significado o lo que quiere decir ese pictograma.
- El uso: se refiere a lo que se quiere decir, en que momento y lugar y que sea adecuado para usarse en diferentes entornos.

---

<sup>31</sup> PARDO, Nestor Antonio. Doc. Síndrome Down y modalidades aumentativas-alternativas para la comunicación. Pág. Web [www.geocities.com/nestorpardo2000/comunicaciónalternativa.html](http://www.geocities.com/nestorpardo2000/comunicaciónalternativa.html).

Las características más importantes del SAAC son:

- Son fáciles de aprender y de utilizar en la vida diaria (por ejemplo, en la familia, compañeros de escuela, en la calle, etc.)
- Facilitan una comunicación rápida, aunque en algunos casos limitada.
- La gramática no es compleja.
- Es muy importante generalizar su uso a los contextos circundantes del niño.
- Deberán evolucionar paulatinamente, en la medida que el niño/a tenga nuevas experiencias de vida, madure, conozca y se vincule a más gente.

El origen de los SAAC se sitúa dentro de dos ámbitos: uno de carácter teórico y otro de carácter práctico, (también se ha de tener en cuenta el uso de pictogramas en el año 3000 AC en la escritura cuneiforme como sistemas alternos de comunicación utilizados por el hombre antes de la utilización de la escritura o el habla).

En *el ámbito teórico*, desde los sesenta se planteó un cambio en las perspectivas sintácticas, las cuales se derivaron de los planteamientos de Noam Chomsky, donde se daba gran importancia a los aspectos de significado y a la semántica del lenguaje, éste cambio tuvo grandes consecuencias para el estudio de los procesos psicolingüísticos, donde empieza a tomar importancia la interacción además de tenerse en cuenta el contexto para identificar un sentido y una función a la comunicación, la cual, se consolida como un proceso, dejando de centrarse solamente en el producto (el habla), tomando así no solo los aspectos verbales si no también los no verbales.

En *el ámbito práctico* en los años setenta, los profesionales encargados de la rehabilitación del lenguaje se enfrentaron a un gran reto a raíz del incremento del números de personas que presentaban severas alteraciones en el lenguaje y la

comunicación, a causa de graves deficiencias motoras, déficit intelectual o trastornos profundos del desarrollo como el autismo; hasta ese entonces la intervención del lenguaje era la logopedia tradicional, la cual era insuficiente para dar respuestas a los nuevos retos ; de esta manera la conjunción de ambas realidades (la teórica y la practica) fueron influyentes y decisivas en el origen de los SAAC.

El proceso de acercamiento a los conceptos de comunicación y lenguaje, y su relación han implicado “necesariamente una concepción amplia del proceso comunicativo, del tal forma que se comparta la idea de que lenguaje y comunicación son conceptos que van mas allá de la realidad observable del habla”<sup>32</sup> es desde esta perspectiva que se sitúa la utilización de sistemas alternos de comunicación para personas con discapacidad en la búsqueda de nuevas formas de interacción las cuales están destinadas a generar competencias comunicativas en los sujetos.

En los últimos años, el desarrollo tecnológico ha generado un interés creciente por las ayudas técnicas para la comunicación y el uso del lenguaje «con ayuda», o asistido, como medio para incrementar las posibilidades comunicativas de estas personas. La atención se ha centrado sobre todo en los aspectos educativos y tecnológicos, sin embargo, convertirse en un hablante asistido implica algo más que el simple hecho de disponer de una ayuda técnica para la comunicación y aprender a usarla. El lenguaje es una forma de vida, por lo que las condiciones en que ocurra su aprendizaje influirán decisivamente sobre su uso. Las concepciones que tengan los educadores y terapeutas acerca de qué es el lenguaje y cómo se desarrolla influirán en su manera de abordar la intervención y, consecuentemente, cómo los niños que dependen de ayudas técnicas para la comunicación usarán el lenguaje.

---

<sup>32</sup> Tratamiento del autismo Nuevas perspectivas, Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Secretaria general de asuntos sociales , Instituto de Migraciones y servicios sociales (IMSERSO) Pág. 542

Esta necesidad de crear elementos de comunicación ha llevado a desarrollar diferentes sistemas alternos y/o aumentativos con o sin ayuda. La elección y uso de estos está determinado por los diferentes contextos y casos específicos, ya que las habilidades del usuario determinan la necesidad del tipo de sistema.

Es importante saber que la aplicación de estos sistemas de comunicación en la población con discapacidad tiene como finalidad facilitar la comunicación de manera recíproca, para así poder entender y hacerse entender en el contexto que lo rodea de forma que se aumente o se cree un sistema alternativo de comunicación.

Los sistemas sin ayuda son aquellos que no requieren de un apoyo adicional al propio cuerpo, como el habla, los gestos, la mímica y los signos manuales, gestos de uso común, gestos idiosincrásicos, códigos gestuales, lengua de signos, comunicación bimodal, vocabulario makatón, programa de comunicación total.

Los sistemas con ayuda, son aquellos que necesitan un soporte físico. Puede tratarse de signos tangibles o signos gráficos dispuestos en tarjetas, libretas, tableros de comunicación, comunicadores electrónicos u ordenadores.

## **SISTEMAS CON AYUDA**

### LOS SIGNOS TANGIBLES

Son los objetos, parte de los objetos, miniaturas o fichas de palabras, relacionadas con aquello que se quiere significar y que se usa como signos para la comunicación (Rowland y Schweigert, 1990). Estos signos pueden ser adecuados para personas con autismo y RM grave que involucran dificultades en la comprensión del lenguaje, también son adecuados para personas con problemas de visión asociados a una discapacidad intelectual o motora.

## LOS SIGNOS GRÁFICOS

Son configuraciones impresas que representan palabras o conceptos. Son indicados para personas con dificultades motoras que no han accedido a la escritura, ya sea, por su edad o por su nivel cognitivo. Suelen ir acompañados de la palabra escrita correspondiente para favorecer la comprensión por parte de los interlocutores y, en ocasiones, para favorecer el acceso a la lectura del propio usuario. Pueden ser más o menos icónicos, es decir, pueden compartir en mayor o menor grado un parecido físico (pictográfico) o conceptual (ideográfico) con aquello que representan<sup>33</sup>.

## SISTEMAS PICTOGRÁFICOS

Los sistemas pictográficos son dibujos icónicos fáciles de aprender ideados para la comunicación, que suelen ser comercializados y permiten ser fotocopiados, recortados e incorporados a las diferentes ayudas técnicas.

## PICTOGRAMAS PIC

Fueron creados en Canadá (Maharaj, 1980). Consiste en dibujos estilizados en blanco sobre un fondo negro con la palabra escrita también en blanco. Cuenta con un vocabulario muy reducido 563 pictogramas PIC por lo que se hace necesario combinarlos con signos gráficos de otros sistemas. Estos signos se asemejan a las señales gráficas habituales tales como las señales de cafetería, hotel y teléfono, entre otros, que se encuentran en las autopistas, lo que favorece su condición de signos para la comunicación. Son especialmente adecuados para personas con problemas visuales.

## SISTEMAS LOGOGRÁFICOS

Son sistemas que se componen de un número reducido de signos gráficos, pictográficos o ideográficos a partir de los cuales se crean signos compuestos cuyo significado se deriva de la combinación de las significaciones de cada signo

---

<sup>33</sup> BASIL, Carme; SORO-CAMATS, Emili; ROSELL B y otros. Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Barcelona 1998. Ed. MASSON S.A. Pág. 7, 18

particular. Por ejemplo, animal + nariz + largo = elefante. Este sistema le permite un mayor nivel de estructuración sintáctico parecido al de el lenguaje hablado o escrito. El inconveniente es que su aprendizaje puede resultar muy complicado para algunas personas.

### SISTEMA BLISS (LOGOGRÁFICO)

Es el sistema logográfico más usado en España, así como en todo el mundo. Fue creado por Charles Bliss usando el idioma chino como prototipo con la finalidad de crear un lenguaje internacional fácil de aprender y utilizar. Conformado por 100 signos base arbitrarios, estos signos se pueden combinar sobre una base jeroglífica conceptual para formar palabras nuevas.

Puede ser un sistema muy indicado para la utilización de la lectura y la escritura ortográfica, pero que necesita un lenguaje extenso y complejo.

### SISTEMA PICTOGRÁFICO DE COMUNICACIÓN (SPC)



Cuenta con 300 signos gráficos que representan los conceptos y palabras más habituales en la vida diaria. Los signos se presentan divididos en seis categorías a las que se les asigna un color: Amarillo, personas y pronombres personales; Verde, verbos; Azul, adjetivos y adverbios; Naranja, nombres correspondientes a diferentes categorías lugares, comidas, objetos, animales, etc; Blanco, términos, diversos artículos, conjunciones, números, colores, etc; Rosa, términos sociales habituales en la interacción que pueden corresponder a palabras o frases cortas como: buenos días, hola, adiós, etc.

---

**Clasificación general de los S.A.A.C<sup>34</sup>**

SISTEMA	BASADO EN	AYUDAS TÉCNICAS/ ELEMENTOS DE ACCESO	VOCABULARIO
Signos tangibles	Objetos reales	<u>Bulletin Board</u> ⇒ Pulsador	Selección inicial  <i>Modificaciones posteriores en función de los resultados</i>
Signos pictográficos	Iconos S.P.C.	<u>Tablero</u> ⇒ Licornio <u>Macon 16</u> ⇒ Pulsador Software Hola Amigo ⇒ Pulsador <u>Software Clic</u> ⇒ Pulsador	
Signos logográficos	Dibujos lineales esquemáticos Bliss	<u>Tablero</u> ⇒ Licornio <u>Macon 16</u> ⇒ Pulsador	
Comunicadores Voz digitalizada	Iconos SPC o BLISS	<u>Twin Talk</u> <u>Cheap Talk 4</u> <u>Chatbox</u> ⇒ Pulsador <u>Alphatalker</u> ⇒ Pulsador	
Comunicadores Voz sintetizada	Escritura	<u>Lighthriter</u> ⇒ Pulsador	

<sup>34</sup> Cuadro: **Experiencia práctica del uso de Sistemas de Comunicación y Ayudas en alumnos P.C.I.**  
 “Ponencia presentada en las “I Jornadas Aragonesas sobre Sistemas Aumentativos y Ayudas Técnicas para  
 la Comunicación”  
 José Manuel Marcos Rodrigo

Lecto-escritura	Escritura	Software PREDICE ⇨ Pulsador	
Lenguaje de signos	Gestos		Selección inicial
Lenguaje bimodal	Gestos acompañados de habla		<i>Modificaciones posteriores en función de los resultados</i>

*Características principales de los sistemas pictográficos de comunicación:*

- Representan las palabras y conceptos más habituales en la comunicación cotidiana del sujeto.
- Está indicado para diferentes grupos de edades y deficiencias por su sencillez y fácil representación practica.
- Se utilizan generalmente dos tamaños: 2,5 x 2,5 y 5 x 5.
- Son de fácil utilización; ya que están preparados para ser fotocopiados y recortados para elaborar el plafón de comunicación.
- Se agrupan por categorías.
- Las categorías se identifican por colores que coinciden con el sistema Bliss.
- Es un sistema lógico de disposición de símbolos en el tablero.
- Son de fácil discriminación entre sí.

Teniendo en cuenta las características de la población que asiste al programa de estimulación adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia, se implementará este último sistema de signos, el cual será adaptado

de acuerdo a las capacidades de los niños y centrado en las necesidades básicas cotidianas.

Pero, éste sistema no sería lo suficientemente eficaz, sino, generara un real intercambio comunicativo, y para esto es necesario que existan interlocutores válidos, los cuales deben estar atentos a cualquier expresión facial, gesto, mirada, sonrisa, movimiento o cualquier indicio de atención comunicativa que los niños expresen, para esto es indispensable que el Interlocutor posea una actitud adecuada y dispuesta para interpretar el significado de las expresiones. La presencia de un buen interlocutor y de un adecuado entorno social es muy importante para promover la interacción y de esta forma alcanzar la intencionalidad comunicativa.

Dentro de la elaboración y aplicación de este sistema de comunicación es necesario tener en cuenta 15 factores básicos, estos se han de organizar en dos grandes categorías:

### **1- Planteamientos Filosóficos**

\***Edad cronológica:** se deberá considerar al seleccionar el vocabulario y el sistema que ayudara a la persona a participar en actividades y a comunicarse con sus iguales teniendo en cuenta que elecciones, preferencias o mensajes son apropiados para alguien de la misma edad cronológica.,

\***Movilidad:** se refiere al transporte y desplazamiento fácil del sistema de comunicación. Aquí se recomienda utilizar visuales de 8\* 13 o 13\*8

\***Funcionalidad:** se ha de tener en cuenta que el lenguaje utilizado sea claro para cualquier persona que necesite interpretarlo,

\***Interacciones:** es el nexo común de todos los sistemas de comunicación es la existencia de un emisor y un receptor de los mensajes.

\***Audiencia:** para el desarrollo del SAAC se preguntara:

¿Los adultos, familiarizados como no familiarizados entienden los símbolos del sistema?

¿El sistema utilizado cumplirá con las necesidades de la audiencia?

**\*Inclusión con exclusión cero:** cualquier práctica excluyente es del pasado, cualquier persona con discapacidad puede beneficiarse del uso de sistemas alternos de comunicación.

## **2- Consideraciones Prácticas**

**\*Ampliación:** este sistema deberá facilitar la utilización de diferentes “símbolos” para una comunicación más prolongada.

**\*Significación social:** se deberá tener referentes sociales de “los signos” en la utilización de un sistema aumentativo, puesto que desde allí se lograra una correcta interacción con alta significación para las personas que intervienen en el proceso de comunicación.

**\*Mantenimiento:** las buenas condiciones del sistema después de ser utilizado se deberá mantener, inclusive se debe tener en cuenta que en situaciones por ejemplo de alimentación se puede deteriorar si no se tiene el cuidado necesario en la elaboración de este.

**\*Habilidades requeridas:** se deberán enseñar habilidades o utilizar adaptaciones para una correcta interacción.

**\*Evaluación** comprensiva e integrada.

**\*Pluralismo:** (el uso de más de un tipo de sistema) se debe tener en cuenta que la utilización de comunicación se diseña acorde a las capacidades cognitivas del usuario, pero cuando no existe concordancia entre el usuario y su audiencia es necesario un tercer sistema de comunicación.

**\*Entorno natural:** para brindar mejor interacción se deberán de facilitar situaciones de aprendizaje en entornos naturales favoreciendo también interacciones ficticias.

**\*Preferencias:** el principal determinante deberá ser la persona quien utiliza el sistema, partiendo de mensajes que ya se estén enviando.

**\*Relaciones padres-escuela:** la aplicación de un sistema en la escuela y el éxito demostrado en ella y el contacto continuado con los familiares son a menudo los apoyos necesarios para que el sistema se utilice en casa.

## **ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA DE UN SAAC**

Para que pueda abordarse la enseñanza de un SAAC en un grupo de personas es necesario proporcionarle situaciones que ayuden a tener conocimiento previo de lo que va a ocurrir y luego permita controlar las acciones sobre el entorno (estrategias comunicativas básicas: anticipación, selección y representación). El entorno óptimo para la implementación de un SAAC, es el cotidiano, por lo que, es necesario plantear rutinas para que la persona pueda prever lo que va a ocurrir. La finalidad de la implementación del SAAC es la de dotar a las personas con alguna limitación, de un sistema que le permita favorecer sus funciones comunicativas, ampliar sus vocabulario e incrementar su capacidad cognitiva y de interacción. Es necesario que la implementación del SAAC se realice de forma progresiva, de modo, que se puedan ir realizando las adaptaciones pertinentes para que puedan ser superadas las dificultades con el sistema, teniendo en cuenta que el SAAC debe conservar sus características principales; es decir, debe ser sencillo para aprehenderlo y utilizarlo en los entornos habituales, incrementar la motivación e iniciativa hacia la comunicación, expresar necesidades básicas y estados de ánimo, permitir cambiar de tema cuando se desee aunque el repertorio sea limitado; además de anticipar las tareas a realizar durante el día y expresar una opinión acerca de un tema específico.

## OBJETIVOS QUE SE ESTABLECEN AL IMPLEMENTAR UN SAAC

- Desarrollar técnicas para proveer a la persona afectada de medios efectivos y significativos
- Seleccionar un conjunto razonable y considerable de símbolos para incrementar el vocabulario compatible a las necesidades y habilidades comunicativas actuales en cada niño.
- Desarrollar destrezas y habilidades comunicativas que le permitan usar su conjunto de símbolos de tal modo que pueda ser comprendido por otros.

## VALORACIÓN DEL NIVEL DE COMPETENCIA Y ELECCIÓN DEL SAAC

Valoración del nivel de competencia y elección del S.A.A.C.			
	Intención comunicativa	Elección del tipo de lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alternativo/Mixto</li> <li>▪ Aumentativo</li> </ul>
		Elección del código.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Basado en objetos reales</li> <li>▪ Basado en imágenes o símbolos</li> <li>▪ Basado en la escritura</li> <li>▪ Refuerzo del lenguaje oral</li> </ul>
<b>Área de la Comunicación</b>	Nivel de lenguaje comprensivo		
	Habilidades cognitivas		
	Percepción y		

	discriminación visual	Elementos del código	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Objetos reales</li> <li>▪ Imágenes reales</li> <li>▪ Símbolos pictográficos</li> <li>▪ Signos logográficos</li> <li>▪ Letras</li> <li>▪ Emisiones vocales</li> </ul>
	Comprensión del vocabulario		
	Comprensión de la sintaxis		
	Tipo de emisiones vocálicas	Complejidad del código	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Símbolo=Frases directas</li> <li>▪ Combinación de símbolos para formar nuevas palabras</li> <li>▪ Lenguaje escrito</li> <li>▪ Lenguaje oral</li> </ul>
	Lecto-escritura		
<b>Área de la Motricidad</b>	Motricidad general	Elección del tipo de sistema.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gráfico</li> <li>▪ Gestual</li> </ul>
		Elección del sistema de acceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Con ayudas técnicas</li> <li>▪ Sin ayudas técnicas</li> </ul>
	Motricidad fina	Elemento de acceso al currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manual</li> <li>▪ Pulsadores</li> <li>▪ Teclados</li> <li>▪ Licornios</li> </ul>
		Elección del soporte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tablero</li> <li>▪ Comunicador</li> <li>▪ Ordenador</li> </ul>

### Valoración del nivel de competencia y elección del S.A.A.C.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Cuadro: Experiencia práctica del uso de Sistemas de Comunicación y Ayudas en alumnos P.C.I.”

## PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA Y USO DE LOS SISTEMAS

Para la enseñanza de los SAAC, se recomienda seguir los siguientes pasos:

1. realizar la evaluación
2. selección del vocabulario inicial: para la elección de este vocabulario se tiene en cuenta: la motivación, las necesidades básicas o primarias y el entorno en el que se desenvuelve; con el fin de lograr que el aprendizaje del niño sea significativo. Además es indispensable conocer el nivel evolutivo de éste (habilidades cognitivas y el nivel de lenguaje que posee) y el grado de iconicidad de los símbolos ya que teniendo en cuenta el nivel evolutivo del niño se pueden introducir símbolos con un grado elevado de iconicidad.
3. Ajuste y entrenamiento en el uso del sistema de comunicación elegido: según el tipo de discapacidad del usuario del SAAC se darán las ayudas técnicas necesarias que permitan la movilidad, el mantenimiento y la correcta y fácil utilización del sistema en el entorno donde sea necesario.
4. Aprendizaje de los símbolos: En la evaluación se tendrá en cuenta que al momento de implementar un SAAC hay varios aspectos que determinaran la exitosa aplicación de éste en la población con algún tipo de discapacidad, el conocer el nivel de competencia del individuo y el cómo se aplicó el sistema permitirá evaluar con mayor eficacia los resultados y efectos dentro de la población estudiada. Para el aprendizaje de los símbolos se deben tener en cuenta los aspectos mencionados con anterioridad.

Se plantea la siguiente secuencia de aprendizaje para el momento de la enseñanza:

- a. asociación del símbolo con su referente
- b. emparejamiento con el símbolo dado

c. diferenciación entre varios símbolos.

Distribución del vocabulario en el tablero de comunicación:

La distribución de los símbolos en un tablero de comunicación dependerá de la habilidad motora del usuario. Se aconseja una posible distribución de acuerdo a la clave fitzgeralds(1954), según la cual, en el tablero se colocan en columnas cada categoría semántica utilizada, el orden de las columnas de izquierda a derecha sería el siguiente: personas, verbos, términos descriptivos, nombres (que), nombres (donde), términos diversos (cuando), los termino sociales y demás se pueden colocar en las líneas o columnas externas del tablero “la habilidad del educador estará en ir dotando progresivamente al niño de símbolos que contengan un mayor componente de abstracción cada vez, hasta que adquiera si es posible, el aprendizaje de símbolos tan abstractos como los del sistema basado en la ortografía tradicional, es decir, el proceso de lecto-escritura, la adquisición de este sistema va ha permitir a la persona no hablante utilizar este medio universal y completo de comunicación”<sup>36</sup>



Otro de los procedimientos a seguir, es el citando por Gallardo M° Victoria<sup>37</sup>, consiste en:

- Conseguir varios objetos preferidos (altamente significativos) por duplicado correspondientes a la situación en que van a ser presentados.
- Conseguir objetos de bajo o nulo interés (ligeramente negativos) por duplicado, correspondientes a la situación en que van a ser presentados.

<sup>36</sup> SOTILLO, Maria. Sistemas alternativos de comunicación. Editorial Trotta 1993.

<sup>37</sup> GALLARDO, J. María Victoria. Estrategias para abordar la enseñanza de un sistema alternativo de comunicación. Documento. Pág. Web [http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon\\_de\\_la\\_ca.html](http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon_de_la_ca.html)

- Colocar un objeto “positivo” y otro de “bajo interés” de forma visible de manera que no se puedan coger. Las opciones deben presentarse claramente y espaciarse con el fin de facilitar unas respuestas claras y fácilmente interpretables. En las sesiones deberá variarse el lugar de presentación de los objetos con el fin de asegurarse que la elección no depende de la localización.
- Preguntar a la persona lo que quiere (“¿qué quieres?”) Esperar a que señale una opción como respuesta. Las opciones deben ser expresadas verbalmente por el interlocutor, así como la respuesta cuando la persona señale (mirar, indicar con el dedo, con la cabeza, etc.) la opción correspondiente, con el fin de proporcionarle claves visuales y verbales.
- Cada vez que intente tocar o toque el objeto deseado se le dará inmediatamente su duplicado, para que mantenga una interacción con la opción elegida, por lo menos durante 5 segundos.

Tras realizar repetidas pruebas a lo largo de varios días, si el usuario evita claramente la opción negativa, resultará evidente que ha comprendido la tarea, esta se complicará presentando sólo objetos preferidos o solo negativos, o todos desconocidos.

Cuando sea capaz de elegir entre varias opciones y lo que significa su elección (conseguir algo) se debe proporcionar un nivel más exacto de representación, utilizando en el procedimiento fotografías, dibujos o pictogramas, a la vez que los objetos, para terminar eliminando éstos últimos.

Puede ser entonces el momento para comenzar a utilizar un “panel de comunicación” o “tablero de comunicación”.

Para la implementación exitosa del SAAC, es necesario tener en cuenta la familia como eje central del proceso de desarrollo de todo ser humano; por tal motivo, el proyecto se enfocará en la formación de los educadores, la familia y contexto cercano de los niños como interlocutores válidos, para de esta forma generar un óptimo ambiente comunicativo, así los niños podrán constituirse en sujetos activos de una sociedad, lo cual es nuestro fin.

Para este proyecto se tendrá en cuenta el Sistema Pictográfico de Comunicación (S.P.C.), diseñado por Roxana Mayer Jonson en 1981, este sistema se compone de símbolos que generalmente son dibujos simples y representativos acompañados siempre de la palabra escrita, excepto en aquellos que por su contenido abstracto sólo contienen la palabra impresa. “Los criterios que siguió la autora para diseñarlo fueron:

- Simbolizar palabras y conceptos de uso frecuente en la comunicación cotidiana;
- Que pudieran ser usados por personas de todas las edades;
- Que se pudieran fotocopiar;
- Que se pudieran distinguir fácilmente unos de otros, haciendo así más sencillo su aprendizaje”<sup>38</sup>.

“El aprendizaje de los símbolos puede variar de acuerdo al nivel comprensivo de los niños, en aquellos con buen nivel comprensivo puede ser suficiente con que se les explique el significado del símbolo para que adquieran una determinada cantidad en poco tiempo; pero en niños muy pequeños o con bajo nivel comprensivo es necesario un aprendizaje más sistemático y en pasos más cortos; por lo cual, se plantean los siguientes pasos:

---

<sup>38</sup> SOTILLO M, María. Sistemas Alternativos de Comunicación. Editorial Trotta, S.A 1999. Pág. 64 - 65

- Asociación del símbolo con su referente, es decir, con el objeto que lo representa, para ir retirando progresivamente el referente.
- Emparejamiento entre símbolos iguales.
- Diferenciación entre varios el que corresponde a un objeto, imagen o palabra emitida oralmente por el terapeuta.

Se sugiere que para este aprendizaje se utilicen actividades lúdicas como el juego de dominó, lotería, presentación dinámica de cuentos, etc.

Con respecto al aumento de vocabulario y la estructuración de la frase se establece que, ésta, está relacionada con el aumento del vocabulario, ya que, a medida que el niño aumenta el número de símbolos de su vocabulario aprende a construir frases; la distinción de las categorías por color, van a facilitar este proceso. Es indispensable que en las sesiones de aprendizaje se potencialice la construcción de frases completas en situaciones comunicativas, sin olvidar que no se debe interrumpir la emisión del niño para realizar correcciones”.<sup>39</sup>

Se implementan diferentes categorías con base a la función del símbolo; lo que se intenta es facilitar la construcción de frases simples utilizando una estructura sencilla del tipo objeto / imagen / frase. Posteriormente cuando el repertorio de vocabulario vaya aumentando se deben introducir frases sencillas de dos o mas elementos o partículas mas complejas (artículos, preposiciones, etc.) para lograr un lenguaje mas estructurado. Todo esto debe ajustarse al nivel de competencia del alumno. Para este proyecto de investigación, se hicieron modificaciones a las categorías y colores de dicho sistema, para que se pudieran adaptar a las necesidades de los niños y se centraran en las Necesidades Básicas Cotidianas de la siguiente manera: Verde, aseo e higiene; Negro, alimentos; Naranja,

---

<sup>39</sup> Ibid

autocuidado; Azul, hábitos de clase; Amarillo, emociones; Café, vestido y desvestido

Este sistema es una herramienta practica y útil para la comunicación de aquellos niños que presentan un grado muy alto de dificultad para acceder a la comunicación; ya que esta diseñado con gráficos y signos que permiten una mejor apropiación y aprendizaje en la comunicación de la persona.

## *DISEÑO METODOLÓGICO*

### **EVALUACIÓN DEL LENGUAJE**

Con el objetivo de establecer una valoración en el lenguaje expresivo-comprensivo de 17 niños que asisten al programa de Estimulación Adecuada, se implementa una evaluación, la cual fue diseñada y aplicada por el equipo investigador; en esta se describen aspectos que indican en qué etapa del proceso lingüístico se encuentra cada uno de los niños. Dicha evaluación se anexa a continuación.

### **ANÁLISIS DEL LENGUAJE**

#### **RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE EVALUACIÓN INICIAL**

#### **ANTES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SAAC**

En la evaluación del área comunicativa realizada a los diecisiete niños que asisten al programa de estimulación adecuada del Centro de servicios pedagógicos de la Universidad de Antioquia, se puede evidenciar lo siguiente:

#### **LENGUAJE COMPRENSIVO**

##### **1. Atiende al llamado por su nombre:**

- Once niños responden al llamado por su nombre mirando a quien lo llama.
- Cuatro requieren de apoyo verbal, siendo necesario repetirle la orden dos o tres veces.

- Uno requiere del apoyo físico, necesita que se le levante la cabeza o se le redirija hacia quien lo llama.
- Un niño no atiende al llamado por su nombre.

## **2. Observa con atención cuando se le habla:**

- Diez niños observan con atención cuando se les habla.
- Un niños observa, necesitando de apoyo verbal, en donde se le repita y se le indique de donde proviene la voz.
- Cinco requieren apoyo físico( instigación física; es decir, redirigir la mirada hacia quien lo llama).
- Un niño no mira cuando se le habla.

## **3. Reacciona ante estímulos auditivos:**

- Trece niños reaccionan ante diferentes estímulos como sonajeros o instrumentos musicales, dirigiendo su atención hacia ellos.
- Cuatro requieren que el estímulo auditivo sea producido con intensidad.

## **4. Reacciona al contacto con personas familiares:**

- Trece niños lo hacen respondiendo al contacto, con movimientos de sus extremidades y sonriendo, siempre y cuando el contacto esté acompañado por juegos y caricias, logrando identificar fácilmente a sus padres o hermanos.
- Tres niños responden solo cuando es uno de los padres quien los llama por su nombre o los toca.
- Uno de los niños no reacciona al contacto con personas familiares.

## **5. Busca una fuente sonora:**

- Diez niños buscan los sonidos dirigiendo la mirada hacia donde se encuentra el estímulo.
- Cuatro niños buscan la fuente cuando el estímulo es frecuente.
- Tres niños necesitan que se les repita el estímulo dos o tres veces.

#### **6. Manifiesta actitud de escucha:**

- Trece niños asumen actitud de escucha ante actividades como: lectura de cuentos, canciones infantiles o conversaciones que se realizan en su presencia.
- Tres necesitan apoyo físico( dirigiendo su rostro hacia la fuente sonora).
- Uno de ellos no manifiesta actitud de escucha.

#### **7. Sigue con la mirada objetos que se encuentran en su campo visual:**

- Once niños siguen con la mirada los objetos que se encuentran en su campo visual.
- Cinco de los niños sigue los objetos con la mirada, siempre y cuando su campo visual sea reducido.
- Un niño no lo hace.

#### **8. Identifica partes gruesas y finas de su cuerpo:**

- Ocho niños identifican algunas partes de su cuerpo como: cabeza, boca, manos y pies en si mismos y/o gráficos.
- Dos de los niños identifican dos partes gruesas de sus cuerpos como son cabeza y pies.
- Tres niños identifican su esquema corporal, siempre y cuando reciban un apoyo verbal; requieren que la orden sea repetida dos o más veces.
- Cuatro niños no identifican las partes de su cuerpo.

#### **9. Reconoce la utilidad de las partes gruesas de su cuerpo:**

- Doce niños reconocen la utilidad de las partes de su cuerpo realizando actividades que impliquen el movimiento y uso de estas.
- Cinco niños no reconocen la utilidad de las partes gruesas de su cuerpo.

**10. Identifica los juguetes (muñecos, carros, balones, etc):**

- Once niños identifican los juguetes de su cotidianidad, reaccionando cuando se les pregunta o se les pide alguno de ellos. En otras ocasiones lo hacen a través del juego simbólico.
- Seis niños no identifican sus juguetes.

**11. Busca un objeto de su interés cuando es retirado:**

- Diez niños buscan el objeto retirado con la mirada o dirigiéndose hasta donde fue oculto.
- Un niño requiere de apoyo visual, siguiendo el objeto con su mirada.
- Un niño no lo busca, debido a la dificultad motora que presenta.
- Cuatro niños lo buscan, teniendo en cuenta que su campo visual es reducido.
- Un niño no lo busca.

**12. Demuestra agrado por cosas de formas y colores llamativos:**

- Quince niños lo hacen mostrando preferencia por los objetos de colores más llamativos (fuertes, brillantes y/o grandes).
- Dos niños no demuestran agrado por objetos llamativos, simplemente los ignoran.

**13. Señala y mira en la dirección apropiada ante la pregunta: ¿dónde está? :**

- Ocho niños señalan y miran en la dirección apropiada cuando la pregunta es clara y precisa.
- Dos requieren de apoyo verbal, es necesario repetirle la pregunta varias veces.
- Tres niños no responden ante la pregunta ¿dónde está?.
- Cuatro niños solo miran dónde está.

**14. Sigue instrucciones como: dame, toma, mira, vamos:**

- Nueve niños siguen la instrucción si se refiere a un lugar que sea de su agrado, o cuando es acompañado de un objeto que llame su atención.
- Cuatro niños requieren de apoyo físico (llevándoles las manos o presentándoles el modelo.)

- Cuatro niños no siguen la instrucción.

#### **15. Manipula objetos de su vida cotidiana:**

- Nueve niños manipulan objetos de su cotidianidad, utilizando los más conocidos como: la peinilla, el cepillo de dientes, la cuchara, el vaso, el jabón, entre otros.
- Ocho niños no los manipulan porque desconocen su uso o presentan dificultades motoras.

#### **16. Obedecen a la palabra No:**

- Seis niños obedecen a la palabra No.
- Un niño obedece a la palabra no cuando ésta es impartida por quien ejerce la autoridad sobre él ( mamá, papá.)
- Dos niños requieren de apoyo gestual (negación con la mano)
- Tres niños responden si se les repite la orden en dos o mas ocasiones.
- Cinco niños se les dificulta obedecer a la palabra no.

#### **17. Reconocen las consecuencias de algunas acciones:**

- Seis niños reconocen las consecuencias de algunas acciones, por ejemplo, las que ocasionan disgusto en el adulto responsable.
- Dos niños reconocen las consecuencias de algunas acciones cuando previamente reciben la advertencia.
- Nueve niños no lo reconocen debido a su poca edad o desconocimiento de las consecuencias que puede traer una acción.

#### **18. Identifica algunas prendas de vestir:**

- Nueve niños identifican prendas de vestir mirando en si mismos o sobre un dibujo la prenda que se les mencione.
- Dos niños requieren de apoyo verbal, siendo necesario repetirle la orden o pregunta en varias ocasiones.
- Seis niños no identifican las prendas de vestir.

**19. Identifica alimentos de su dieta:**

- Ocho niños identifican algunos alimentos de su dieta, señalando el de su preferencia.
- Cinco niños identifican los alimentos mostrándose ansiosos y sonriendo.
- Cuatro niños no identifican los alimentos.

**20. Imita onomatopeyas (corporales, ambientales):**

- Nueve niños imitan onomatopeyas corporales (toser, estornudar).
- Un niño imita onomatopeyas corporales con apoyo siguiendo el modelo sonoro.
- Siete niños no imitan onomatopeyas.

**21. Reconoce su espacio en el hogar y sus pertenencias:**

- Doce niños reconocen su espacio y algunas pertenencias del hogar cuando se les pide que se desplacen a un lugar determinado (baño, cocina, entre otros), bien sea caminando, gateando o con apoyo externo.
- Cinco niños no reconocen su espacio en el hogar.

**22. Realiza acciones con intencionalidad:**

- Catorce niños realizan acciones con intencionalidad; por ejemplo: llorar para que lo carguen, deja caer algo, para que se lo cojan
- Tres niños no realizan acciones con intencionalidad.

**23. Reconoce espacios cotidianos de esparcimiento: (sala de Tv.,patio, parque, etc.) :**

- Once niños reconocen espacios cotidianos señalando elementos característicos de éste , por ejemplo televisor, columpio, entre otros.
- Cinco niños no reconocen espacios cotidianos de esparcimiento.

**24. Identifica los utensilios de cocina:**

- Nueve niños identifican los utensilios de cocina haciendo uso adecuado de ellos, entre éstos cuchara, plato, vaso.

- Ocho niños no identifican los utensilios de cocina.

#### **25. Identifica su sexo:**

- Catorce niños no identifican su sexo.
- Tres niños lo hacen respondiendo acertadamente a la pregunta: ¿Eres niño o niña?

#### **26. Identifica objetos familiares a nivel concreto:**

- Once niños identifican objetos familiares a nivel concreto, en donde nueve de ellos voltean la mirada hacia el objeto, otros nueve niños lo señalan cuando se les nombra, y tres pronuncian la palabra del objeto concreto.
- Seis niños no identifican los objetos a nivel concreto.

#### **27. Identifica objetos familiares a nivel gráfico:**

- Cinco niños identifican el objeto a nivel gráfico señalándolo.
- Cuatro niños identifican los objetos nombrándolos y señalándolos.
- Ocho niños no reconocen objetos familiares a nivel gráfico.

### **EXPRESIÓN DEL LENGUAJE**

#### **1. Realiza actividades reflejas de succión, masticación y deglución:**

- Diecisiete niños realizan actividades reflejas de succión, masticación y deglución.

#### **2. Emite gorjeo y vocalizaciones:**

- Tres niños emiten gorjeo.
- Cinco niños emiten gorjeo y vocalizaciones.
- Nueve emiten vocalizaciones.

### **3. Utiliza llanto diferenciado:**

- Cuatro niños utilizan el llanto diferenciado en situaciones que indiquen necesidad de aseo o alimentación.
- Cinco niños no utilizan el llanto diferenciado.
- Para los ocho restantes esto se obvia.

### **4. Presenta sonrisa social:**

- Dieciséis niños presentan sonrisa social ante personas o situaciones de su agrado.
- Un niño no demuestra sonrisa social ante ninguna situación.

### **5. Da respuestas de agrado o desagrado ante situaciones o personas:**

- Seis niños dan respuesta con palabras ante situaciones de agrado o desagrado.
- Ocho niños lo hacen respondiendo con llanto, sonrisa o gestos.
- Tres niños no dan respuesta.

### **6. Realiza silabeo incipiente acompañado de patrón prosódico:**

- Seis niños realizan silabeo incipiente acompañado de patrón prosódico ante la petición o modelo de otras personas.
- Cinco lo hacen en el momento del juego.
- Para los seis niños restantes este punto se obvia .

### **7. Utiliza los fonemas: m, b, p, t:**

- Dos niños lo hacen emitiendo dichos sonidos.
- Dos niños utilizan los fonemas al pronunciar sílabas.
- Cinco pronunciando palabras.
- Un niño solo utiliza los fonemas(m, p).
- Siete niños no utilizan los fonemas porque no han adquirido el nivel lingüístico propicio para su pronunciación.

**8. Repite algunos sonidos y onomatopeyas al presentarle dibujos e imágenes:**

- Diez niños repiten algunos sonidos, en especial al presentarle imágenes de animales.
- Siete niños no logran repetir diferentes sonidos.

**9. Imita palabras simples:**

- Ocho niños imitan palabras simples, nombrando objetos o personas familiares, en algunas ocasiones emitiendo afirmaciones o negaciones.
- Nueve niños no imitan palabras simples.

**10. Produce palabras aisladas:**

- Seis niños logran producir palabras aisladas
- Once niños no hacen emisión de palabras aisladas.

**11. Produce palabra frase:**

- Cinco niños emiten palabras como: mamá, papá, tete, agua, chichí entre otras.
- Doce niños no producen palabra frase.

**12. Produce emisiones cuando esta jugando:**

- Doce niños producen emisiones como gorjeos y silabeo cuando el juego es de su agrado.
- Cinco niños no realizan ninguna emisión.

**13. Responde con emisiones vocálicas cuando se le habla:**

- Diez niños responden con emisiones vocálicas cuando alguien les habla, las respuestas más comunes son a – e, en algunos casos éstas son emitidas con prolongación.
- Siete niños no responden con emisiones vocálicas cuando se les habla.

**14. Responde con emisiones silábicas cuando se le habla:**

- Ocho niños responden con emisiones silábicas cuando se les habla, las de mayor frecuencia son: ma, pa, ba, ta, ma-ma, pa-pa.
- Nueve niños no producen emisiones silábicas.

**15. Usa gestos como forma de expresión:**

- Doce niños usan gestos como medio para expresar sentimientos o sensaciones; los más frecuentes son: sonrisas, fruncir el ceño, entre otros.
- Cinco no hacen uso de los gestos como medio para expresarse.

**16. Utiliza su voz en lugar de llorar para recibir atención:**

- Ocho niños hacen uso de su voz para solicitar atención en situaciones donde requieren que se les supla alguna necesidad.
- Nueve niños no utilizan su voz para recibir atención.

**17. Establece contacto visual con personas y objetos:**

- Dieciséis niños establecen contacto visual con personas familiares y objetos de su agrado
- Un niño no establece contacto visual.

**18. Observa atentamente diferentes estímulos:**

- Once niños observan atentamente diferentes estímulos centrando su atención por pocos minutos.
- Cuatro niños lo hacen con instigación física y apoyo gestual y verbal.
- Dos niños no observan el estímulo.

**19. Busca objetos que desaparecen de su campo visual:**

- Siete niños se desplazan hasta el lugar en donde esta el objeto oculto.
- Seis niños lo buscan con la mirada
- Tres niños lo realiza cuando el objeto es llamativo y el espacio visual en donde se encuentra oculto es reducido.

- Un niño no muestra interés por buscar un objeto que desaparece de su campo visual

**20. Realiza movimientos de cabeza que indican sí y no:**

- Once niños ejecutan movimientos de cabeza para indicar aprobación o desaprobación ante una situación.
- Seis niños no realizan movimientos de cabeza; algunos de ellos por dificultades motoras, y otros por no comprender que su uso sirve como medio para comunicarse.

**21. Inicia una conversación:**

- Cuatro niños inician una conversación con personas que le son familiares.
- Trece no poseen intencionalidad para iniciar conversaciones.

**22. Responde preguntas como: ¿Qué, quien, cual, donde? :**

- Seis responden a las preguntas señalando.
- Tres responden mirando
- Tres responden nombrando.
- Cinco no responden a éstas preguntas.

**23. Da respuestas adecuadas con el tema:**

- Cinco niños responden de acuerdo a su nivel lingüístico cuando se les pregunta por personas, situaciones familiares o de su interés.
- Doce niños no responden adecuadamente a preguntas referidas a un tema específico.

**24. Señala objetos y personas como estrategia de interacción comunicativa:**

- Cinco niños señalan con el fin de expresar necesidades o recibir atención.
- Doce no utilizan el señalamiento como estrategia de interacción comunicativa.

**25. Indica sus deseos mirando:**

- Catorce niños indican sus deseos mirando el objeto o la persona que puede satisfacer su deseo.
- Tres niños no hacen uso de la mirada para indicar sus deseos.

**26. Indica sus deseos señalando:**

- Diez niños emplean el señalamiento para indicar sus deseos o necesidades (juguetes, tetero, ir al baño entre otros.)
- Siete niños no indican sus deseos debido a sus deficiencias motoras

**27. Indica sus deseos produciendo sonidos:**

- Ocho niños producen sonidos guturales y vocálicos para expresar sus deseos.
- Cinco niños no emiten sonidos para expresarse.
- Para los cuatro niños restantes este punto se obvia.

**28. Indica sus deseos nombrando los objetos:**

- Cinco niños indican sus deseos nombrando y señalando el objeto.
- Doce niños no nombran los objetos que son de su deseo.

**29. Realiza praxias orofaciales (mostrar los dientes, soplar, sorber, mímica de sonrisa, etc.)**

- Nueve niños realizan praxias orofaciales, encontrando más dificultad en sorber y soplar.
- Ocho no lo hacen debido a sus dificultades motoras.

**30. Interactúa con personas que le rodean:**

- Diez niños interactúan con personas a través de sonrisas, miradas y gestos; solo en algunos casos con palabras.
- Siete niños no logran interactuar con las personas que los rodean.

### **31. Imita gestos y movimientos realizados por los adultos:**

- Nueve niños imitan gestos y movimientos con mayor facilidad cuando éstos son realizados con los miembros superiores.
- Ocho niños no imitan gestos y movimientos realizados por los adultos.

### **32. Predomina la utilización de sustantivos:**

- En cuatro niños predomina la utilización de sustantivos, los más comunes son: nombres de animales (perro, gato), de objetos o juguetes o nombres de algunos familiares.
- Trece niños no utilizan sustantivos.

**OBSERVACIONES:** Se considera que de los Diecisiete niños evaluados, diez de ellos podrían ampliar el repertorio de palabras por medio de un sistema aumentativo de comunicación, en donde el pictograma tendrá que ser enseñado de forma simultanea con la palabra; este sistema ayudara a que el niño amplíe su vocabulario y fomente el uso de frases como medio de interacción cotidiana.

Los otros Siete niños por dificultades motoras y de interacción requieren de un sistema pictográfico alternativo que supla las palabras o expresiones que el aparato fono articulatorio por obvias razones no puede expresar.

De forma visual, los pictogramas serán leídos y será la mirada el señalamiento o la elección la respuesta que indica intencionalidad comunicativa.

En conclusión se puede decir que, Seis niños están en la etapa prelingüística caracterizada por la escasa producción de lenguaje oral, las emisiones que se presentan son: sonrisa social, balbuceo incipiente, gargarismos, sonidos guturales, ejercitando de ésta forma el aparato fonoarticulatorio. En ésta etapa el lenguaje comprensivo se limita a la identificación de rostros y voces familiares.

Seis niños se ubican en una etapa de transición entre lo prelingüístico y lo lingüístico, debido a que se encuentra presente los sonidos característicos de la etapa prelingüística y algunos de la etapa lingüística como son las emisiones vocálicas y consonánticas. El lenguaje comprensivo ha sido desarrollado a través de la interacción del niño con su entorno, es frecuente encontrar en ésta etapa el tarareo de canciones o de palabras que son representativas para el niño.

Cinco niños se encuentran en la etapa lingüística caracterizada por el uso del lenguaje oral con una intencionalidad comunicativa, representada por la emisión de palabra – frase, en dicha etapa aparece la función simbólica dada en la imitación de acciones y palabras modeladas por sus pares y adultos.

Es aquí donde el niño empieza a ampliar su vocabulario y a hacer uso de él, llamando las personas y objetos por su nombre correspondiente.

## **DESPUÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL SPC**

La implementación de esta evaluación permitió visualizar a grandes rasgos las siguientes características.

En la evaluación del área comunicativa realizada a los diecisiete niños que asisten al programa de estimulación adecuada del Centro de servicios pedagógicos de la Universidad de Antioquia, se pudo evidenciar lo siguiente:

### **LENGUAJE COMPRENSIVO**

#### **1. Atiende al llamado por su nombre:**

- Catorce niños responden al llamado por su nombre mirando a quien lo llama.
- Dos requieren de apoyo físico, necesitan que se les levante la cabeza o se le redirija hacia quien lo llama.
- Uno responde al llamado por su nombre con instigación física y verbal.

## **2. Observa con atención cuando se le habla:**

- Doce niños observan con atención cuando se les habla.
- tres niños observan, necesitando de apoyo verbal, en donde se les repita y se les indique de donde proviene la voz.
- Dos requieren apoyo físico (instigación física; es decir, redirigir la mirada hacia quien los llama).

## **3. Reacciona ante estímulos auditivos:**

- Diecisiete niños reaccionan ante diferentes estímulos como sonajeros o instrumentos musicales, dirigiendo su atención hacia ellos y en algunos casos efectuando la acción de buscar.

## **4. Reacciona al contacto con personas familiares:**

- Quince niños lo hacen respondiendo al contacto, con movimientos de sus extremidades y sonriendo, siempre y cuando el contacto esté acompañado por juegos y caricias, logrando identificar fácilmente a sus padres o hermanos.
- Dos niños responden solo cuando es uno de los padres quien los llama por su nombre o los toca.

## **5. Busca una fuente sonora:**

- Quince niños buscan los sonidos dirigiendo la mirada hacia donde se encuentra el estímulo.
- Dos niños buscan la fuente cuando el estímulo es frecuente.

## **6. Manifiesta actitud de escucha:**

- Trece niños asumen actitud de escucha ante actividades como: lectura de cuentos, canciones infantiles o conversaciones que se realizan en su presencia.
- Dos necesitan apoyo físico (dirigiendo su rostro hacia la fuente sonora).
- Dos niños necesitan redirección a través de hablarles por su nombre.

### **7. Sigue con la mirada objetos que se encuentran en su campo visual:**

- Once niños siguen con la mirada los objetos que se encuentran en su campo visual.
- dos niños lo hacen si reciben en forma simultánea un estímulo sonoro y físico.
- Dos de los niños siguen los objetos con la mirada, siempre y cuando su campo de desplazamiento sea reducido.
- Dos de ellos requieren de instigación física (redirigir la mirada hacia donde se encuentra el estímulo).

### **8. Identifica partes gruesas y finas de su cuerpo:**

- Nueve niños identifican partes de su cuerpo como: cabeza, boca, ojos, nariz, manos y pies, etc, en si mismos y/o gráficos.
- Un niño identifica las partes de su cuerpo mostrándolas en otras personas, pero no en si mismo.
- Tres niños identifican su esquema corporal, siempre y cuando reciban un apoyo verbal o físico; requieren que la orden sea repetida dos o mas veces.
- cuatro niños sólo reconocen las partes gruesas de su cuerpo.

### **9. Reconoce la utilidad de las partes gruesas de su cuerpo:**

- doce niños reconocen la utilidad de las partes de su cuerpo realizando actividades que impliquen el movimiento y uso de estas.
- cuatro niños utilizan las partes gruesas de su cuerpo con intención exploratoria.

### **10 Identifica los juguetes (muñecos, carros, balones, etc):**

- Diecisiete niños identifican los juguetes de su cotidianidad, reaccionando cuando se les pregunta o se les pide alguno de ellos. En otras ocasiones lo hacen a través del juego simbólico.

### **11. Busca un objeto de su interés cuando es retirado:**

- Doce niños buscan el objeto retirado con la mirada o dirigiéndose hasta donde fue oculto.

- dos niños requieren de apoyo visual y juego constante con el objeto para atraer su atención.
- Tres niños necesitan instigación para buscar objetos de su interés cuando le son retirados.

### **12. Demuestra agrado por cosas de formas y colores llamativos:**

- Diecisiete niños lo hacen mostrando preferencia por los objetos de colores más llamativos (fuertes, brillantes y/o grandes).

### **13. Señala y mira en la dirección apropiada ante la pregunta: ¿dónde esta?**

- Once niños señalan y miran en la dirección apropiada cuando la pregunta es clara y precisa.
- Cuatro requieren de apoyo verbal, es necesario repetirle la pregunta varias veces.
- dos niños no responden ante la pregunta ¿dónde esta?

### **14. Sigue instrucciones como: dame, toma, mira, vamos:**

- diez niños siguen la instrucción si se refiere a un lugar que sea de su agrado, o cuando es acompañado de un objeto que llame su atención.
- Cinco niños requieren de apoyo físico (llevándoles las manos o presentándoles el modelo.)
- un niño necesita que se le repita la instrucción.
- Uno no responde a la instrucción

### **15. Manipula objetos de su vida cotidiana:**

- once niños manipulan objetos de su cotidianidad, utilizando los más conocidos como: la peinilla, el cepillo de dientes, la cuchara, el vaso, el jabón, entre otros.
- Tres niños no los manipulan porque presentan dificultades motoras, pero sí reconocen su uso.
- dos niños no manipulan objetos de su vida cotidiana, debido al desconocimiento de su uso.

#### **16. Obedecen a la palabra No:**

- quince niños obedecen a la palabra no, cuando ésta es impartida por quien ejerce la autoridad sobre él (mamá, papá o educador –a-)
- A dos niños se les dificulta obedecer a la palabra no.

#### **17. Reconocen las consecuencias de algunas acciones:**

- Siete niños reconocen las consecuencias de algunas acciones, por ejemplo, las que ocasionan disgusto en el adulto responsable o cuando previamente reciben la advertencia.
- Cuatro niños reconoce las consecuencias de algunas acciones cuando previamente recibe la advertencia.
- Ocho niños no lo reconocen debido a su poca edad o porque aún no establecen relación causa efecto

#### **18. Identifica algunas prendas de vestir:**

- Diez niños identifican prendas de vestir mirando en si mismos o sobre un dibujo la prenda que se les mencione.
- Cuatro niños requieren de apoyo verbal, siendo necesario repetirles la orden o pregunta en varias ocasiones.
- Tres niños no identifican las prendas de vestir.

#### **19. Identifica alimentos de su dieta:**

- Once identifican algunos alimentos de su dieta, señalando el de su preferencia.
- Dos identifican los alimentos mostrándose ansiosos y sonriendo.
- Cuatro niños logran hacerlo con apoyo. (Se les da a probar el alimento y ellos realizan un gesto de aprobación o desaprobación).

#### **20. Imita onomatopeyas (corporales, ambientales):**

- doce imitan onomatopeyas corporales (toser, estornudar).
- cinco no imitan onomatopeyas.

### **21. Reconoce su espacio en el hogar y sus pertenencias:**

- trece reconocen su espacio y algunas pertenencias del hogar cuando se les pide que se desplacen a un lugar determinado (baño, cocina, entre otros), bien sea caminando, gateando o con apoyo externo.
- Cuatro no reconocen su espacio en el hogar.

### **22. Realiza acciones con intencionalidad:**

- Diecisiete realizan acciones con intencionalidad; por ejemplo: llorar para que lo carguen, deja caer algo, para que se lo cojan.

### **23. Reconoce espacios cotidianos de esparcimiento: (sala de Tv., patio, parque, etc.) :**

- quince niños reconocen espacios cotidianos señalando elementos característicos de éste, por ejemplo televisor, columpio, entre otros.
- dos no reconocen espacios cotidianos de esparcimiento.

### **24. Identifica los utensilios de cocina:**

- Quince niños identifican los utensilios de cocina haciendo uso adecuado de ellos, entre éstos cuchara, plato, vaso; teniendo en cuenta que algunos requieren apoyo, como guiar su mano.
- Dos niños no identifican los utensilios de cocina.

### **25. Identifica su sexo:**

- nueve niños lo hacen, respondiendo acertadamente a la pregunta: ¿Eres niño o niña?
- siete niños no identifican su sexo.
- En un niño esto no se ha podido evidenciar.

## **26. Identifica objetos familiares a nivel concreto:**

- Diecisiete niños identifican objetos familiares a nivel concreto, en donde nueve de ellos voltean la mirada hacia el objeto, otros nueve niños lo señalan cuando se les nombra, y tres pronuncian la palabra del objeto concreto.

## **27. Identifica objetos familiares a nivel gráfico:**

- catorce niños identifican el objeto a nivel gráfico señalándolo y/o mirándolo.
- Tres niños identifican los objetos nombrándolos y señalándolos.

## **LENGUAJE EXPRESIVO**

### **1. Realiza actividades reflejas de succión, masticación y deglución:**

- Diecisiete niños realizan actividades reflejas de succión, masticación y deglución.

### **2. Emite gorjeo y vocalizaciones:**

- Cinco niños emiten gorjeo.
- Once niños emiten vocalizaciones.
- Un niño emite gorjeo y vocalizaciones.

### **3. Utiliza llanto diferenciado:**

- Siete niños utilizan el llanto diferenciado en situaciones que indiquen necesidad de aseo o alimentación.
- Seis niños no utilizan el llanto diferenciado, porque se encuentran en una etapa mas avanzada.
- Cuatro no lo hacen.

### **4. Presenta sonrisa social:**

- Doce niños presentan sonrisa social ante personas o situaciones de su agrado.
- Cinco niños no presentan sonrisa social ante ninguna situación.

**5. Da respuestas de agrado o desagrado ante situaciones o personas:**

- Seis niños dan respuesta con palabras ante situaciones de agrado o desagrado.
- Once niños lo hacen respondiendo con llanto, sonrisa o gestos.

**6. Realiza silabeo incipiente acompañado de patrón prosódico:**

- Dos niños realizan silabeo incipiente acompañado de patrón prosódico ante la petición o modelo de otras personas.
- Tres lo hacen en el momento del juego
- Seis niños no lo realizan.
- Los seis niños restantes utilizan formas de expresión más estructuradas

**7. Utiliza los fonemas: m, b, p, t:**

- Tres niños lo hacen emitiendo dichos sonidos.
- Cuatro niños utilizan los fonemas al pronunciar sílabas.
- Cuatro pronuncian palabras.
- Seis niños no utilizan los fonemas porque no han adquirido el nivel lingüístico propicio para su pronunciación.

**8. Repite algunos sonidos y onomatopeyas al presentarle dibujos e imágenes:**

- Once niños repiten algunos sonidos, en especial al presentarle imágenes de animales.
- Seis niños no logran repetir diferentes sonidos.

**9. Imita palabras simples: Imita palabras simples:**

- Nueve niños imitan palabras simples, nombrando objetos o personas familiares, en algunas ocasiones emitiendo afirmaciones o negaciones.
- Ocho niños no imitan palabras simples.

**10. Produce palabras aisladas:**

- Ocho niños no hacen emisión de palabras aisladas.
- Nueve niños producen palabras aisladas mientras juega.

**11. Produce palabra frase:**

- Nueve niños emiten palabras como: mamá, papá, tete, agua, chichí entre otras.
- Ocho niños no producen palabra frase.

**12. Produce emisiones cuando esta jugando:**

- Trece niños producen emisiones como gorjeos y silabeo cuando el juego es de su agrado.
- Cuatro niños no realizan ninguna emisión.

**13. Responde con emisiones vocálicas cuando se le habla:**

- Catorce niños responden con emisiones vocálicas cuando alguien les habla, las respuestas más comunes son a – e, en algunos casos éstas son emitidas con prolongación.
- Tres niños no responden con emisiones vocálicas cuando se les habla.

**14. Responde con emisiones silábicas cuando se le habla:**

- Diez niños responden con emisiones silábicas cuando se les habla, las de mayor frecuencia son: ma, pa, ba, ta, ma-ma, pa-pa.
- Siete niños no producen emisiones silábicas.

**15. Usa gestos como forma de expresión:**

- Dieciséis niños usan gestos como medio para expresar sentimientos o sensaciones; los más frecuentes son: sonrisas, fruncir el ceño, entre otros.
- Uno no hace uso de los gestos como medio para expresarse.

**16. Utiliza su voz en lugar de llorar para recibir atención:**

- Once niños hacen uso de su voz para solicitar atención en situaciones donde requieren que se les supla alguna necesidad.
- Seis niños no utilizan su voz para recibir atención.

**17. Establece contacto visual con personas y objetos:**

- Trece niños establecen contacto visual con personas familiares y objetos de su agrado
- Cuatro establecen contacto visual con personas familiares y objetos por periodos cortos de tiempo.

**18. Observa atentamente diferentes estímulos:**

- Doce niños observan con atención cuando se les habla.
- Tres niños observan, necesitando de apoyo verbal, en donde se les repita y se les indique de donde proviene la voz.
- Dos requieren apoyo físico (instigación física; es decir, redirigir la mirada hacia quien los llama).

**19. Busca objetos que desaparecen de su campo visual:**

- Seis niños se desplazan hasta el lugar en donde esta el objeto oculto.
- Seis niños lo buscan con la mirada.
- Un niño lo realiza con apoyo visual y juego constante.
- Cuatro niños no muestra interés por buscar un objeto que desaparece de su campo visual

**20. Realiza movimientos de cabeza que indican sí y no:**

- Once niños ejecutan movimientos de cabeza para indicar aprobación o desaprobación ante una situación.
- Seis niños no realizan movimientos de cabeza; algunos de ellos por dificultades motoras, y otros por no comprender que su uso sirve como medio para comunicarse.

**21. Inicia una conversación:**

- siete niños inician una conversación con personas que le son familiares.
- diez no poseen intencionalidad para iniciar conversaciones.

**22. Responde preguntas como: ¿Qué, quien, cual, donde? :**

- Tres niños responden a las preguntas señalando y/o mirando.
- Dos responden a las preguntas señalando.
- Cuatro responden mirando
- Cuatro responden nombrando.
- Cuatro no responden a éstas preguntas.

**23. Da respuestas adecuadas con el tema:**

- Once niños responden de acuerdo a su nivel lingüístico cuando se les pregunta por personas, situaciones familiares o de su interés.
- Seis niños no responden adecuadamente a preguntas referidas a un tema específico.

**24. Señala objetos y personas como estrategia de interacción comunicativa:**

- Once niños señalan con el fin de expresar necesidades o recibir atención.
- Seis no utilizan el señalamiento como estrategia de interacción comunicativa.

**25. Indica sus deseos mirando:**

- Dieciséis niños indican sus deseos mirando el objeto o la persona que puede satisfacer su deseo.
- Un niño no indica sus deseos.

**26. Indica sus deseos señalando:**

- Once niños emplean el señalamiento para indicar sus deseos o necesidades (juguetes, tetero, ir al baño entre otros.)
- Seis niños no indican sus deseos señalando, debido a su corta edad y en algunos casos a dificultades motoras.

**27. Indica sus deseos produciendo sonidos:**

- Siete niños producen sonidos guturales y vocálicos para expresar sus deseos.
- Cinco niños no emiten sonidos para expresarse.
- Los cinco restantes utilizan expresiones estructuradas.

**28. Indica sus deseos nombrando los objetos:**

- Seis niños indican sus deseos nombrando y señalando el objeto.
- Dos lo hacen si se le anticipa la palabra para que la repitan.
- Nueve niños no nombran los objetos que son de su deseo.

**29. Realiza praxias orofaciales (mostrar los dientes, soplar, sorber, mímica de sonrisa, etc.)**

- Ocho niños realizan praxias orofaciales.
- Seis niños realizan praxias orofaciales, encontrando más dificultad en sorber y soplar.
- Tres no realizan praxias orofaciales.

**30. Interactúa con personas que le rodean:**

- Catorce niños interactúan con personas a través de sonrisas, miradas y gestos; solo en algunos casos con palabras.
- Tres niños no logran interactuar con las personas que los rodean.

**31. Imita gestos y movimientos realizados por los adultos:**

- Doce niños imitan gestos y movimientos con mayor facilidad cuando éstos son realizados con los miembros superiores.
- Dos niños solo imitan gestos, los movimientos se ven afectados por su dificultad motora,
- Tres niños no imitan gestos y movimientos realizados por los adultos.

### **32. Predomina la utilización de sustantivos:**

- Siete niños predomina la utilización de sustantivos, los más comunes son: nombres de animales (perro, gato), de objetos o juguetes o nombres de algunos familiares.
- Diez niños no utilizan sustantivos.

### **OBSERVACIONES:**

En conclusión se puede decir que, Cuatro niños están en la etapa prelingüística caracterizada por la escasa producción de lenguaje oral, las emisiones que se presentan son: sonrisa social, balbuceo incipiente, gargarismos, sonidos guturales, ejercitando de ésta forma el aparato fonoarticulatorio y preparándolo para cumplir su función fonética.

Cinco niños se ubican en una etapa de transición entre lo prelingüístico y lo lingüístico, debido a que se encuentra presente los sonidos característicos de la etapa prelingüística y algunos de la etapa lingüística como son las emisiones vocálicas y consonánticas. El lenguaje comprensivo ha sido desarrollado a través de la interacción del niño con su entorno, es frecuente encontrar en ésta etapa el tarareo de canciones o de palabras que son representativas para el niño.

Ocho niños se encuentran en la etapa lingüística caracterizada por el uso del lenguaje oral con una intencionalidad comunicativa, representada por la emisión de palabra – frase, en dicha etapa aparece la función simbólica dada en la imitación de acciones y palabras modeladas por sus pares y adultos.

Es aquí donde el niño empieza a ampliar su vocabulario y a hacer uso de él, llamando las personas y objetos por su nombre correspondiente.

## *PROPUESTA PEDAGÓGICA*

Luego de evaluar los niños e identificar sus características del lenguaje expresivo-comprensivo, se elige un Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) Flexible, enmarcado en las necesidades básicas cotidianas, dicho SPC se constituye en 20 visuales, en cuya enseñanza e implementación se utiliza la metodología de proyectos de aula; los cuales estimulan el trabajo pedagógico, en la medida en que transversaliza e integra las diferentes áreas del desarrollo, favorece el trabajo en equipo, la integración del conocimiento y la interacción profesor- alumno; llevando al niño a generalizar lo aprendido en su entorno inmediato, estimulando el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas cotidianos; en este caso control de esfínteres, alimentación, aseo, entre otros.

Dicha propuesta está conformada por dos proyectos de aula divididos en diferentes sesiones, los cuales se presentan a continuación:

## PROYECTO DE AULA “CONOCER, ELEGIR Y COMPARTIR ALIMENTOS”



### JUSTIFICACIÓN

La alimentación se constituye en una de las grandes necesidades de supervivencia de todo ser humano, ha sido definida como la acción de consumir cualquier sustancia que sirva para nutrir. No obstante, para los efectos de este proyecto, dicho concepto se queda corto por que no contempla dos aspectos relevantes; en primera instancia que se da como respuesta a una necesidad básica que es el hambre; y en segundo lugar que representa un hábito socialmente establecido que se adquiere de forma espontánea y paulatina en la interacción.

Cuando se contempla la alimentación como respuesta a una necesidad básica, es porque esta es inherente a todo sujeto. A esto se suma, que dicho sujeto esta en capacidad de elegir con que quiere nutrirse, qué es lo que quiere comer, respondiendo así a sus gustos y/o intereses.

De otro lado la alimentación vista como hábito social, implica una serie de conductas que van desde algo sencillo como permanecer sentado, hasta utilizar adecuadamente la cuchara; y cuya ausencia y defecto ejercen una gran influencia en la calidad de la integración y aceptación social.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto de aula va a proporcionar herramientas a la población del programa de estimulación adecuada del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia a nivel cognitivo y comunicativo para favorecer de la misma manera todas las áreas del desarrollo y que de alguna manera, creen efectos positivos en la interacción en los diferentes entornos, además de mejorar la calidad de vida, ya que a mayor conocimiento y mejor comunicación hay más garantías para la participación social.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Proporcionar a los niños estrategias para incrementar su comunicación tanto a nivel expresivo como comprensivo al momento de alimentarse, a partir de la implementación del sistema Pictográfico de comunicación, para manifestar y satisfacer sus gustos y necesidades alimenticias.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Realizar un acercamiento gradual entre los niños y el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC), para que este sea reconocido como herramienta de comunicación.

- Generar situaciones en las cuales el niño deba hacer uso del SPC para que reconozca y manifieste sus gustos y necesidades y así permitirle tener autonomía dentro del proceso de alimentación.
- Transversalizar todas las áreas del desarrollo con el SPC a partir del establecimiento de rutinas y actividades en cada área, encaminadas al conocimiento de este.
- Involucrar a los padres en el proyecto a partir de la concientización de la importancia del SPC como instrumento de comunicación para sus hijos y la necesidad de implementarlo en el hogar.

## SESIÓN N° 1 COMER Y TOMAR



### OBJETIVO

Identificar señalando entre varios elementos aquellos que son para comer y para tomar.

### ACTIVIDADES

#### 1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA

Se inicia la sesión con las canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las áreas que se van a trabajar. Las visuales de “comer” y “tomar” (la visual respectiva de la sesión), se colocarán sobre un papel de color amarillo con margen negra en el tablero de comunicación el cual irá ubicado en un lugar visible en el salón de clase y se centrará la atención de los niños en ellas.

#### 2. ÁREA MOTORA FINA

Las actividades serán planteadas y seleccionadas teniendo en cuenta el nivel motriz de cada niño.

Haciendo uso de una ficha con el dibujo de las visuales, se pueden realizar actividades como:

- Amasar y esparcir plastilina sobre la ficha.
- Rasgar y arrugar papel para decorar el dibujo.
- Punzar el contorno del dibujo hasta desprenderlo del resto de la hoja y pegarlo sobre otra.
- Presentar la plantilla de la visual, y pedirle al niño que pinte la ficha según el modelo.

### **3. ÁREA COGNITIVA**

Se desarrollarán actividades en las cuales los niños identifiquen la visual entre varias visuales.

- Seguimiento visual de cada una de las visuales que serán presentadas de forma llamativa (sobre el fondo amarillo margen negra)
- Buscar la lámina que se pierde del campo visual.
- Armar rompecabezas de 2, 3 ó 4 piezas según el nivel cognitivo del niño.
- Presentar cada visual en diferentes tamaños (max 3) para que las clasifiquen.

### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

Se hará la asociación de las visuales de “comer” y “tomar” con el referente concreto haciendo la igualación con la lámina correspondiente.

Se le pedirá al niño que señale la visual ante la instrucción: “muéstrame la visual de comer”, “muéstrame la visual de tomar”, ¿dónde está la visual de comer?

Diferenciación entre varios símbolos: se ubican en el tablero las visuales de “comer” y “tomar”; se le pedirá al niño que las coja antes de salir al comedor, haciendo énfasis en la acción que se va a realizar (comer y tomar).

### **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

Las visuales de comer y tomar se pegarán en el comedor en lugar visible donde constantemente se igualará la acción con la visual. En esta misma área se pueden trabajar actividades como:

- Lavarse y secarse las manos antes y después de comer.
- Compartir el algo.
- Pintar el dibujo de la figura, en forma cooperativa, usando un solo papel y una sola pintura de manera que deban compartirlos y turnarse para hacerlo.

## **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Teniendo en cuenta las capacidades motoras de los niños, se les permitirá (o apoyará) que hagan una exploración tanto de las visuales como del objeto concreto.

- Estirar la mano para alcanzar o coger la visual ó el concreto.
- Desplazarse de un lugar a otro (puede ser dentro del aula) para coger la visual o el concreto.
- Ubicar las visuales en alguna de las paredes del aula y/o del comedor.
- Realizar una carrera con o sin obstáculos, donde la meta esté determinada por la visual.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Elige correctamente cuando se le nombra alguna de las visuales “comer” o “tomar”.
- Logra (con ensayo- error) clasificar correctamente las visuales por tamaño.
- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra, verbaliza o señala correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.

## **SESIÓN N° 2 GALLETAS Y TORTA**

### **OBJETIVO**

Identificar (señalando, mostrando, verbalizando, mirando) alimentos que nos sirven para comer.

### **ACTIVIDADES**

#### **1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA**

Se inicia la sesión con diferentes de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las actividades que se van a trabajar. Las visuales de “galletas” y “torta” se colocarán sobre un papel de color amarillo con margen negra que las diferenciará de las demás y centrará la atención de los niños en ellas.

#### **2. AREA MOTORA FINA**

Al iniciar esta área, la educadora realizará una actividad en la cual active los conocimientos previos del niño al mostrarle y hablarles de las imágenes en las visuales, realizando preguntas como: “¿quién de ustedes sabe cuales de estos alimentos nos sirven para comer?”, “¿Cómo se llaman?”, “¿Cuál les gusta más?; luego se les explicará la actividad a realizar en esta área. Se podrán desarrollar actividades como:

- Rasgar, arrugar papel y con este decorar la ficha.
- Amasar y esparcir plastilina o diferentes texturas sobre las fichas.
- Decorar la ficha con diferentes texturas como: arena, pastas, lentejas, entre otras.
- Colorear las fichas con crayolas o colores.
- Orientar a los niños para que con plastilina hagan figuras como si fueran galletas.
- Pintar con témperas las galletas que tiene forma redonda (anexo plantilla)
- Pegar semillas sobre el marco de la visual y bolas de plastilina azul contorneando la figura.

### **3. AREA COGNITIVA**

En esta área, se plantearán actividades en las cuales el niño deba integrar una nueva visual y pueda reforzar las anteriores.

- Buscar alguna de las visuales del día (“galleta” o “torta”) el juntarlas con la de comer y tomar.
- Llevar al salón de clase galletas para que los niños y niñas, las observen, las describan, las huelan y las prueben.
- Asociación del alimento concreto con la visual.
- Jugar lotería con algunas las visuales trabajadas.
- Clasificar la visual entre objetos.
- Tener objetos concretos que correspondan y que difieran de la visual para que el niño las clasifique.

### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

En una mesa, se pondrán alimentos reales y las visuales respectivas de galleta y torta. Tanto verbal como visualmente se hará la asociación imagen objeto.

Le pediremos al niño que nos muestre una de las dos visuales; inmediatamente tengamos alguna respuesta, le mostraremos (verbalizaremos) el alimento real que corresponde a la visual elegida.

Para ir al comedor, le diremos al niño que coja la visual de lo que desea comer.

### **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

Se realizará el trabajo en el comedor como en la sesión anterior. También se pueden trabajar actividades como:

- Comer solos.
- Quedarse sentado en un mismo sitio hasta que termine de comer.
- Comer con la boca cerrada.
- Compartir el algo

## **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Esta área puede trabajarse en varios momentos de la sesión, por ejemplo: al llegar, se les puede mostrar a los niños un lugar en el aula donde uno a uno, ellos deban poner la bolsa o la lonchera donde traen el algo. Luego para salir al comedor, también uno a uno podrá ir pasando por su algo e ir al comedor.

Esta área también puede trabajarse como en la sesión anterior.<sup>40</sup>

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará un repaso con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Trata de asociar al menos un elemento con las visuales.
- Realiza correctamente la correspondencia uno a uno entre visual y concreto.
- Logra (con ensayo error) elegir la visual que se le pide.
- Reconoce claramente al menos una visual.
- Nombra o verbaliza correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.
- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra o verbaliza correctamente la visual.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.
- Elige correctamente cuando se le nombra la visual de galleta.

## **SESIÓN N° 3 GALLETAS, TORTA Y FRUTA**

### **OBJETIVO**

Identificar (señalando, mirando, verbalizando, etc) y relacionar la visual de fruta con las visuales aprendidas en las secciones anteriores (galletas y torta).

### **ACTIVIDADES**

#### **1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA**

Se inicia la sesión con diferentes canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero la rutina de las visuales que se van a trabajar. La visual de "fruta" se colocara sobre un papel de color amarillo con margen negra que la diferencie de las demás, buscando con esto centrar la atención del niño en esta nueva visual.

#### **2. AREA MOTORA FINA**

Se podrán desarrollar actividades como:

- Colocar sellos representados por cada fruta (banano, mandarina, mango) sobre una base hecha con arcilla o plastilina.
- Colorear un árbol con naranjas.
- Encerar cada fruta, cubriéndola completamente con plastilina.
- Rellenar las plantillas de las frutas con plastilina amarilla, aplastarlas con un dedo y luego punzarlas.
- Arrugar papel, tratando de darle forma de banano, mandarina, mango o cualquier otra fruta conocida por el niño; luego pintaran el papel de un color similar al de la fruta.
- Con las naranjas, rasgar papel amarillo y verde para formar bolas, en la parte de arriba de la ficha y dentro de las vasijas pegar bolas amarillas y en la parte de abajo pegar verdes.

#### **3. AREA COGNITIVA**

---

<sup>40</sup> Hay planeaciones en las cuales la visual es difícil utilizarla en un área específica, por lo que se sugiere trabajarla al margen de la planeación, o hacer uso de situaciones cotidianas para el mismo efecto.

Las actividades a trabajar en esta área serán planteadas teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los niños.

- Presentar al niño frutas (bananos, naranja, mandarinas y mango).
- Llevar mangos al salón de clase, orientar a los niños para que las laven, observen, toquen huelan y se los coman. Orientarlos para que hablen de su color, sabor y olor.
- Partir en frente del niño la naranja en 1, 2, 3, 4.... Y pedirle que la una nuevamente
- En un recipiente, depositar las frutas; y sin mirar pedirle que escoja una fruta determinada.
- Llevar al salón de clase naranjas y dar a cada niño una mitad, pedirles que observen la naranja y descubran sus semillas.
- Contornear con los pulpejos la forma de la fruta y establecer las diferencias entre ellas.
- Pedirle a cada niño que señale cada fruta.
- Formar conjuntos con las frutas
- Enseñarles cuales se pueden comer con cáscara y cuales no.
- Pedirle al niño que pele la fruta y la parta según sus posibilidades (manos o cubiertos desechables).
- Saborear cada fruta e comentar (niño o educador) acerca de las características del sabor, simultáneamente gestualizar la sensación
- Mostrarle y hacer asociación de la fruta con la visual correspondiente.

#### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

Se realizará la asociación de la visual de frutas con la fruta correspondiente.

- Mostrando el concreto (diferentes frutas) se hará la igualación con la visual .
- Se le pedirá al niño que señale la visual ante la instrucción “muéstrame las frutas” ¿dónde está la visual de frutas?. Esto es emparejamiento visual objeto concreto.
- Diferenciar entre varias visuales la visual de fruta: dentro de la rutina ubicar la visual de fruta y pedirle al niño que la coja.

## **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

En esta área es importante reforzar lo que se ha trabajado en sesiones anteriores

- Lavar las frutas antes de comerlas
- Preparar conjuntamente jugos de la fruta preferida por el niño.
- Preparar conjuntamente postres de frutas, (salpicón, puré de banano, dulce de mango etc.).
- Cada niño deberá realizar una función diferente como preparar los cubiertos, vasos, repartir las servilletas, servir y repartir los alimentos preparados.
- Conjuntamente limpiar el área de preparación de alimentos.

## **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Teniendo en cuenta el nivel motor de cada niño se pueden trabajar actividades como:

- Se dibujará en una hoja un árbol grande para pegarlo en la pared, y que el niño salte hasta alcanzar o tocar las visuales que se pinten en él.
- En carreras de relevos, sacar las frutas de una canasta y depositarlas en otra según corresponda la visual.
- Carreras en las que el niño deba desplazarse en diferentes posiciones hasta alcanzar las frutas.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará un repaso con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Reconoce al menos una fruta.
- Relaciona la fruta con la visual.
- Identifica la fruta como alimento para comer.
- Identifica la fruta que más le agrada.
- Acierta en la elección de al menos una de las visuales

- Reconoce la visual de fruta entre varias visuales.
- Utiliza la visual para pedir la fruta.
- Elige correctamente cuando se le nombra la visual de frutas

## **SESIÓN N° 4 GALLETAS, TORTA, FRUTA Y MECATO**

### **OBJETIVO**

Identificar (señalando, mirando, verbalizando, etc) la visual de mecato dentro de varias visuales (2, 3, 4)

### **ACTIVIDADES**

#### **1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA**

Se inicia la sesión con las canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las áreas que se van a trabajar. Las visuales de “comer” y “tomar” (la visual respectiva de la sesión), se colocarán sobre un papel de color amarillo con margen negra en el tablero de comunicación el cual irá ubicado en un lugar visible en el salón de clase y se centrará la atención de los niños en ellas.

#### **2. ÁREA MOTORA FINA**

Después de leer la rutina, la educadora iniciará mostrando la visual de mecato, la pegará en un lugar visible, donde los niños puedan verla. Puede plantear actividades acordes al nivel motriz

- en un pliego de papel bond, dibujar la visual de mecato para que los niños en grupo la decoren con papel rasgado y arrugado.
- Tratar de realizar en papel una bolsa de mecato la cual debe ser pintada de manera que quede parecida a la original, puede ser también recortando el logotipo de mecato,
- Decorar con plastilina fichas de mecato.
- Punzar fichas de mecato.

#### **3. ÁREA COGNITIVA**

Se desarrollarán actividades en las cuales los niños identifiquen la visual entre varias visuales.

- Seguimiento visual de cada una de las visuales que serán presentadas de forma llamativa (sobre el fondo amarillo margen negra)

- Buscar la lámina que se pierde del campo visual.
- Armar rompecabezas de 2, 3 ó 4 piezas según el nivel cognitivo del niño.
- Presentar cada visual en diferentes tamaños (max 3) para que las clasifiquen.

#### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

Se mostrará en forma real el mecato a cada niño y se le enseñará la visual, haciendo la igualación lámina objeto.

Emparejamiento: se le pedirá a l niño que señale la visual ante la instrucción “muéstrame el mecato”. En este paso se podrán realizar actividades como: pegar las visuales y los concretos en las paredes del salón, desplazar a los niños por este para que las observe y luego pedirles que nos muestren la visual de mecato. Realizar el emparejamiento visual- concreto con cada uno de los niños en actividad de mesa.

Diferenciación entre varias visuales: una vez hecha la actividad anterior, se pasa la visual al tablero de comunicación el cual tiene pegadas las visuales de torta, galletas, frutas. Se le pedirá al niño que nos muestre o entregue la visual de mecato.

#### **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

En esta área se trabajará una actividad de intercambio visual, la cual consistirá en organizar una pequeña tienda con los concretos y las visuales de los alimentos ya trabajados. Los niños deberán elegir lo que quieren comer y pedirlo con la visual, después de esta actividad, se seguirá trabajando como se han planteado los alimentos en las sesiones anteriores.

#### **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Dependiendo de las posibilidades motrices del niño se pueden hacer actividades como:

- Esta área puede trabajarse en varios momentos de la sesión, por ejemplo: al llegar, se les puede mostrar a los niños un lugar en el aula donde uno a uno,

ellos deban poner la bolsa o la lonchera donde traen el algo. Luego para salir a comedor, también uno a uno podrá ir pasando por su algo e ir al comedor.

- Realizar una carrera con o sin obstáculos, donde la meta esté determinada por la visual.
- Cada mamá acostará el niño en posición prono y le presentará la visual para que éste trate de levantar la cabeza.
- Estirar la mano para alcanzar o coger la visual ó el concreto.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Recuerda alguna de las visuales enseñadas en las sesiones anteriores.
- Responde correctamente a la instrucción “muéstrame la visual de mecato”
- Identifica la visual de mecato entre varias visuales.
- Relaciona la visual de mecato con el objeto concreto.
- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra o verbaliza correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.
- Elige correctamente cuando se le nombra la visual de mecato.

## SESIÓN N° 5 TOMAR Y COMER



### OBJETIVO

Reforzar la identificación (señalar, mirar, verbalizar) de las visuales y los elementos que son para tomar y para comer.

### ACTIVIDADES

#### 1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA

Se inicia la sesión con las canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las áreas que se van a trabajar. Las visuales de “tomar” y “comer” (la visual respectiva de la sesión), se colocarán sobre un papel de color amarillo con margen negra en el tablero de comunicación el cual irá ubicado en un lugar visible en el salón de clase y se centrará la atención de los niños en ellas.

#### 2. ÁREA MOTORA FINA

Las actividades serán planteadas y seleccionadas teniendo en cuenta el nivel motriz de cada niño.

Haciendo uso de una ficha con el dibujo de las visuales, se pueden realizar actividades como:

- Amasar y esparcir plastilina sobre la ficha.
- Rasgar y arrugar papel para decorar el dibujo.
- Punzar el contorno del dibujo hasta desprenderlo del resto de la hoja y pegarlo sobre otra.
- Presentar la plantilla de la visual, y pedirle al niño que pinte la ficha según el modelo.
- Recortar de revistas y periódicos personas que estén realizando la acción de comer y beber, u objetos relacionados con la acción. Pegarlos conjuntamente en un pliego de papel periódico.

### **3. ÁREA COGNITIVA**

Se desarrollarán actividades en las cuales los niños identifiquen la visual entre varias visuales.

- Recortar de revistas alimentos de estas dos categorías y pegarlos sobre la ficha, diferenciando cada una de las categorías por color.
- Seguimiento visual de cada una de las visuales que serán presentadas de forma llamativa (sobre el fondo amarillo margen negra)
- Buscar la lámina que se pierde del campo visual.
- Armar rompecabezas de 2, 3 ó 4 piezas según el nivel cognitivo del niño.
- Presentar cada visual en diferentes tamaños (max 3) para que las clasifiquen.
- Imitar la acción de comer/beber

### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

Se hará la asociación de las visuales de “tomar” y “comer” con el referente concreto que es el algo de cada niño haciendo la igualación lámina concreto.

Se le pedirá al niño que señale la visual ante la instrucción: “muéstrame la visual de tomar”, “muéstrame la visual de comer”, ¿dónde está la visual de tomar?

Diferenciación entre varios símbolos: se ubican en el tablero las visuales de “tomar” y “comer”; se le pedirá al niño que las coja antes de salir al comedor, haciendo énfasis en la acción que se va a realizar (tomar y comer).

## **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

Las visuales de tomar y comer se pegarán en el comedor en lugar visible donde constantemente se igualará la acción con la visual. En esta misma área se pueden trabajar actividades como:

- Lavarse y secarse las manos antes y después de comer.
- Compartir el algo.

Pintar el dibujo de la figura de forma cooperativa, usando un solo papel y una sola pintura de manera que deban compartirlos y turnarse para hacerlo.

## **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Teniendo en cuenta las capacidades motoras de los niños, se les permitirá (o apoyará) que hagan una exploración tanto de las visuales como del objeto concreto.

- Estirar la mano para alcanzar o coger la visual ó el concreto.
- Desplazarse de un lugar a otro (puede ser dentro del aula) para coger la visual o el concreto.
- Ubicar las visuales en alguna de las paredes del aula y/o del comedor.
- Realizar una carrera con o sin obstáculos, donde la meta esté determinada por la visual.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora retroalimentará lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Elige correctamente cuando se le nombra alguna de las visuales “tomar” o “comer”.
- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra o verbaliza correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.

## SESIÓN N° 6 YOGUR Y JUGO



### OBJETIVO

Diferenciar (indicando como en las sesiones anteriores) la visual de yogur de la visual distractor (jugo)

### ACTIVIDADES

#### 1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA

Se inicia la sesión con las canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las áreas que se van a trabajar. Las visuales de “” y “tomar” (la visual respectiva de la sesión), se colocarán sobre un papel de color amarillo con margen negra en el tablero de comunicación el cual irá ubicado en un lugar visible en el salón de clase y se centrará la atención de los niños en ellas

#### 2. ÁREA MOTORA FINA

Las actividades que se trabajarán, serán planteadas y seleccionadas teniendo en cuenta el nivel motriz de cada niño.

- Con crayón unir las visuales iguales de la columna A y B

- Con el dedo índice untado de témpera, de diferentes colores, poner la huella alrededor del marco de la visual.
- En dos fichas con el dibujo de cada visual, punzar fuera del dibujo de jugo y punzar adentro del dibujo de yogur.
- Con un punzón agujerear la parte derecha de una ficha y la izquierda de la otra.
- Sobre una mesa, colocar lentejas, frijoles, arroz, observar y comparar el tamaño de cada alimento en relación con los otros, luego decorar la visual.
- Presentar al niño dos visuales iguales, pero a una se le omitirán detalles, pedirle al niño que las observa y descubra la parte o partes que les falta, dibujarlas y colorearlas
- Presentar al niño una plantilla con varias figuras incluyendo la de jugo y yogur, pedirle que tape con semillas, lo figura que no es igual a las visuales.

### **3. ÁREA COGNITIVA**

Cada educadora deberá utilizar las actividades que mejor se adapten a las exigencias cognitivas de su grupo de niños

- Observar y describir la ficha.
- Con varios vasos de yogur vacíos, los niños intentarán armar una torre con estos sin dejarlos caer. (mostrando reiteradamente la visual de yogur)
- Llevar jugo y yogur al salón de clase, orientar a los niños para que observen, toquen huelan
- Jugar domino y/o lotería inicialmente con las visuales específicas de la sección,
- Jugar dominó y/o lotería con todas las visuales aprendidas.
- Pedir al niño que entre varias visuales seleccione la visual de yogur   jugo.
- Realizar series de uno, dos o tres criterios jugando con la visual de jugo y yogur.
- Presentar a los niños objetos de varias categorías (juguetes, implementos de trabajo, ropa etc....) pedirle que los clasifiquen por categorías.

- En frente del niño Tapar el material concreto con recipientes, cambiarlos de posición y preguntarle por un alimento en especial.
- Dar al niño una plantilla para unir con una línea las visuales que representan lo mismo, pintarlos con igual color y tachar las visuales que no tienen pareja.

#### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

- Hablar con los niños acerca de la importancia que tienen el jugo y el yogur en la dieta alimenticia. Mostrándoles el objeto concreto
- Hablar con los niños y niñas acerca del color del yogur y el jugo, el sabor, si les gusta o no y por qué.
- Dar a cada niño la visual y pedirle que la asocie con el material concreto y viceversa.
- Leer un cuento relacionado con ambas visuales y pedirles al niño que señale la visual que se está nombrando.

#### **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

- Organizar juegos para que el niño con dos vasijas plásticas, transvase el jugo y el yogur.
- Organizar con los niños y las niñas el juego del mercado donde algunas personas venden y otras personas compran integrando las visuales aprendidas
- Organizar a niños y niñas para que jueguen a imitar las acciones de las personas en los supermercados o mercados integrando las visuales aprendidas.
- Clasificar conjuntamente bolsitas de jugo y yogur destaparlas, servir las y tomarlas.

#### **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Dependiendo de las posibilidades motoras de los niños se pueden trabajar actividades como

- Dar un paseo (a caballo o caminando) alrededor del Centros de servicios. Al llegar presentarle las dos opciones para tomar.( jugo y yogur ) permitir que sea el niño quien elija.
- Jugar a la ronda “Jugo de limón”.
- Realizar carreras donde la meta sea una de las visuales trabajadas.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará un pequeño repaso con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra o verbaliza correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.
- Elige correctamente cuando se le nombra la visual de jugo.

## **SESION N° 7 YOGUR, JUGO Y LECHE**

### **OBJETIVO**

Reconocer (mirando, señalando, verbalizando) la visual de leche inserta en las visuales de bebidas (jugo y leche) previamente aprendidas en las otras sesiones con el fin de presentar autonomía al momento de pedir su bebida preferida.

### **ACTIVIDADES**

#### **1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA**

Se inicia la sesión con las canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las áreas que se van a trabajar. La visual de “leche” (la visual respectiva de la sesión), se colocarán sobre un papel de color amarillo con margen negra en el tablero de comunicación el cual irá ubicado en un lugar visible en el salón de clase y se centrará la atención de los niños en ellas

#### **2. ÁREA MOTORA FINA**

Se podrán trabajar actividades como:

- A la bolsa vacía, pegarle papel globo rasgado alrededor. (mostrándole reiteradamente la visual de leche).
- Con los pulpejos untados de vinilo, pintar las bolsas de leche vacías.
- Seguir líneas sucesivas que forman el dibujo de la visual hechas en una hoja de block.
- Pintar la visual de leche
- Recortar el dibujo ya pintado.

#### **3. ÁREA COGNITIVA**

- Organizar juegos para descubrir con el olfato el alimento que se esta tomando (leche y yogur), su respuesta debe ser verbal, señalando o dirigiendo la mirada a la visual correcta.
- Para trabajar la correspondencia término a término, con las bolsas con leche vacías se le pedirá al niño que a cada uno de estos le inserte un pitillo (en esta

actividad se pueden variar la cantidad de pitillos pretendiendo que a veces sobren o que falten).

- Sacar una bolsa con leche para cada niño y describirle las características de esta, dejar que el niño lo siga con la mirada, sienta su peso, el sonido al sacudirlo.
- Con bolsas con leche, tanto de litro como personal, se le pedirá al niño que las clasifique o las agrupe por criterios de grande- pequeño.

#### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

- En el tablero de comunicación estarán las tres visuales: leche, yogur y jugo; al regresar del refrigerio le pedirá a los niños que señalen lo que acabamos de tomar al tiempo que se muestra la bolsa vacío que cada niño bebió.
- Se realizarán dinámicas sentados en círculo, adaptando la palabra leche, yogur o jugo a la canción, por ejemplo, “¿quien se tomó la leche que había en la nevera fue Sebastián?, quien responde: ¿quién yo?, yo no fui...(adaptación de la dinámica el tarro de galletas).
- Mostrarle a cada niño (quien debe estar en una posición de forma que mire frente a frente a su mamá) la visual de leche y el concreto de este, pronunciarle en forma muy pausada la palabra leche haciendo mucho énfasis en cada fonema. Luego se le pronuncia por sílabas dando una palmada por cada sílaba.

#### **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

Es importante realizar actividades a través de las cuales se pueda retroalimentar las visuales trabajadas hasta el momento

- Al momento de llevarlos al comedor se les mostrará a los niños la visual de comer y tomar, ya en el comedor se le presentarán las visuales de yogur, leche y jugo al tiempo que se le presentarán estas tres bebidas en forma concreta. Mientras se les da a probar cada una de estas se les mostrará la visual correspondiente.
- Cada niño deberá verter de la bolsa a un vaso la leche para poder tomarla.

- Cada niño pasará la leche a otro niño, procurando que quien la reciba diga “gracias” y quien la entregue diga “con mucho gusto”.
- Al niño tomar la leche, procurar que coja el vaso en forma correcta, limpie su boca con servilleta, deposite la servilleta sucia en la basura, lave el vaso para la próxima actividad.

## **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Teniendo en cuenta las posibilidades de los niños, se puede trabajar:

- Cada niño ubicado a una distancia prudencial intentará pegarle al dibujo con pelotas. Este dibujo se ubicará teniendo en cuenta las capacidades del niño
- Desplazar las bolsas de leche de un lugar del aula a otro lugar.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará un repaso con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra, verbaliza o señala correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.
- Elige correctamente cuando se le nombra la visual de leche.

## **SESION N° 8 YOGUR, JUGO, LECHE Y GASEOSA**

### **OBJETIVO**

Identificar (señala, nombra, mira) la visual de gaseosa dentro de la rutina diaria.

### **ACTIVIDADES**

#### **1. SALUDO Y LECTURA DE RUTINA**

Se inicia la sesión con las canciones de saludo: “saludo del día” y “saludemos amigos”. La educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las áreas que se van a trabajar. La visual de “gaseosa” se colocará sobre un papel de color amarillo con margen negra en el tablero de comunicación en donde estarán insertas las visuales ya trabajadas y el cual irá ubicado en un lugar visible en el salón de clase.

#### **2. ÁREA MOTORA FINA**

Las actividades serán planteadas y seleccionadas teniendo en cuenta el nivel motor de cada niño.

- Colocar en el tablero una hoja con la visual de “gaseosa”, pidiéndole a cada niño que pase por turnos al tablero y pinten con vinilo de acuerdo al modelo.
- Se le dará a cada niño la visual de gaseosa en fotocopia para que la puncen y luego la rellenen con plastilina.
- Presentándole el objeto concreto de la visual de gaseosa se les dará un trozo de arcilla para que la moldeen.

#### **3. ÁREA COGNITIVA**

Las actividades a trabajar tendrán en cuenta el nivel cognitivo de cada niño.

- Buscar en revistas las láminas correspondientes a jugo, yoghurt, leche y gaseosa, recortarlas o rasgarlas y pegarlas al lado de la visual correspondiente, estas estarán ubicadas en columnas.
- se desarrollarán actividades en las cuales los niños identifiquen la visual de gaseosa entre varias visuales.

- Buscar la visual de gaseosa y el objeto concreto que se pierde del campo visual.
- Recortar en varias partes la visual de gaseosa y formar rompecabezas de 2, 3 ó 4 piezas según el nivel cognitivo del niño.
- Presentar diferentes tamaños de botellas de gaseosa y clasificarlos por tamaños.

#### **4. ÁREA COMUNICATIVA**

- Se hará la asociación de la visual de “gaseosa” con el referente concreto. Se colocarán las visuales con su respectiva representación incluyendo la visual de gaseosa (yoghurt, jugo y leche), dándole a probar a cada niño un poco y pidiéndole que señale entre las visuales presentadas la corresponde a la bebida que probó.
- Se le presentarán las visuales con el objeto concreto pidiéndole a cada niño que señale la visual de lo que quiere tomar.
- Retirando el objeto concreto de la vista del niño (la gaseosa), se le pedirá que la busque y la señale en la visual (esta estará inserta en el tablero de comunicación al lado de las visuales de jugo, leche y yoghurt ya trabajadas).

#### **5. ÁREA SOCIOAFECTIVA**

- Llevar los niños a la cocina y pedirles que busquen en la nevera la gaseosa, el yoghurt, la leche y el jugo para colocarlos al lado de la visual correspondiente.
- Luego se le pedirá a cada niño que escoja la que desea tomar y la sirva en un vaso.
- Para los niños más pequeños deben sostener el vaso al momento de servirle la gaseosa.

Cada niño deberá guardar los envases de la gaseosa en la caja.

#### **6. ÁREA MOTORA GRUESA**

Teniendo en cuenta las capacidades motoras de los niños, explorarán con o sin apoyo la visual y el objeto concreto.

- Estirar la mano para alcanzar o coger la visual ó el concreto.
- Desplazarse de un lugar a otro (puede ser dentro del aula) para coger la visual o el concreto.
- Ubicar las visuales en alguna de las paredes del aula y/o del comedor.
- Realizar una carrera con o sin obstáculos, donde la meta esté determinada por la visual.

## **7. EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Elige correctamente cuando se le nombra la visual de gaseosa.
- Logra (con ensayo- error) clasificar correctamente las visuales por tamaño.
- Intenta asociar al menos un elemento concreto con la visual respectiva.
- Nombra, verbaliza o señala correctamente alguna de las visuales.
- Realiza alguna expresión con intención comunicativa.

## **RECURSOS**

### **FISICOS**

Aulas de clase; Cocina; Patio; Mesas; Sillas; Colores, crayolas, punzones, plastilina; Cartulina, hojas de block, papeles (bond, silueta, celofán, periódico, globo); Alimentos a trabajar por visual (objetos concretos); Juguetes (semiconcretos), imágenes, láminas, revistas

### **HUMANOS**

Educadoras; Alumnos; Padres de familia

## **“VESTIRSE Y ASEARSE: UN CUENTO PARA VERSE MEJOR”**

### **JUSTIFICACIÓN**

El aseo y la buena presentación personal, algo esencial para la vida en comunidad dentro de la sociedad; una sociedad cambiante y condicionada por diferentes normas casi irrompibles o intransgredibles para la sana convivencia. Además de ser una norma social el cuidado personal o auto-cuidado (aseo y vestido) influye notablemente en forma parcial o total en la autoestima del ser humano como persona, se refleja allí; una buena presentación personal da indicios de amor propio además de abrir o cerrar puertas y de posibilitar la participación e interacción en diferentes entornos.

El grupo de estudiantes en practica quienes tienen a cargo los niños con alteraciones en el desarrollo (Síndrome Down y Parálisis Cerebral) que asisten al programa de estimulación adecuada, del Centro de Servicios Pedagógicos; encuentran serias dificultades en la adquisición de habilidades referidas al auto cuidado en dichos niños , las cuales se evidencian en la dependencia mínima o total a la hora de hacer uso de las mismas, dependencia que en algunos casos es creada o influenciada por los padres quienes tienden a sobreprotegerlos. De ahí la importancia de proveer medios que faciliten o posibiliten el buen desenvolvimiento en cuanto al auto-cuidado y el proceso de comunicación que logre mejorar la calidad de vida de los niños.

Pensando en esto se crea entonces un proyecto de aula con la intención de suplir estas necesidades, teniendo en cuenta el tema central -una intervención pedagógica motivante- y -la importancia de verse bien-, recibe el nombre de “Vestirse y asearse, un cuento para verse mejor” su principal recurso será un sistema pictográfico de comunicación centrado en las necesidades básicas cotidianas, que consta de una serie de tarjetas de comunicación (pictogramas) que en algunos casos servirá como medio alternativo y en otros como aumentativo de

comunicación según sea la necesidad del niño. Así cada uno tendrá la oportunidad de convertirse en un agente activo del entorno, pues, se espera que a través de señalamientos, gestos, elecciones o en el mejor de los casos la verbalización de dichos pictogramas se les permita el acceso al conocimiento de los primeros aprendizajes de uso común (necesidades Básicas cotidianas) entre individuos.



## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Desarrollar destrezas y habilidades comunicativas que le permitan usar un conjunto de símbolos de tal modo que pueda ser comprendido por otros.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Reconocer los diferentes pictogramas, su respectivo significado y función a través de la asociación de éstos con el material concreto.
- Utilizar adecuadamente un sistema pictográfico de comunicación como medio para manifestar deseos y necesidades de vestido y aseo corporal.
- Permitir la adquisición de hábitos de higiene corporal y vestido por medio de rutinas visuales y actividades referentes a éstas.
- Posibilitar al niño el acceso al mundo “real” como agente participativo en los diferentes entornos.
- Crear espacios y situaciones educativas que mediante la manipulación, exploración y experimentación, posibiliten el uso adecuado de los implementos de aseo.
- Reconocer las diferentes prendas de vestir en sí mismo por medio de la observación y manipulación adecuada de éstas.

## SESION N°1 BAÑO



### OBJETIVO

Mirar señalar y nombrar el pictograma de baño en diferentes situaciones (reales o simuladas) que requieran el uso o reconocimiento de este

### ACTIVIDADES

#### SALUDO Y LECTURA DE RUTINA

Se inicia la sesión con diferentes canciones (saludo del día, saludémonos amigos)  
La educadora colocara en el tablero una a una las visuales de las actividades que se van a trabajar y las explicara. La visual de “baño” se colocara sobre un papel de color naranja con margen negra que la diferenciara de las demás y centrara la atención de los niños en ella.

#### ÁREA MOTORA FINA

- Se le presentara al niño el semi- concreto de baño para luego pintarlo igual al de su hogar.

- Se darán fichas donde este la gráfica de baño, la cual el niño deberá punzar respetando los límites de la figura.
- Se darán fichas de completación de puntos donde se tenga que formar la figura de baño
- Se darán fichas donde este la gráfica de baño, el niño utilizará papel de colores para formar bolitas, las cuales utilizará para cubrir la figura.

### **ÁREA COMUNICATIVA**

ASOCIACION DEL SIMBOLO CON SU REFERENTE, ES DECIR CON EL OBJETO QUE LO REPRESENTA PARA IR RETIRANDO PROGRESIVAMENTE EL REFERENTE.

El educador narrará un cuento apoyándose en secuencias visuales junto a material semi-concreto, alusivo al pictograma baño, en estas se plantean algunas situaciones como:

- Al levantarnos vamos al baño
- Después de comer vamos al baño.
- Antes de acostarnos vamos al baño

\*el educador podría involucrar al niño en las secuencias utilizando los nombres propios como personajes centrales.

- Se ubicará el objeto semi-concreto junto a la visual, se le repetirá el nombre buscando que el niño emita algún sonido haciendo referencia a algún objeto, después se colocará otros objetos al lado del semi-concreto y al mostrarle la visual se le pedirá que busque el objeto (baño)
- En casa colocar junto al baño la visual correspondiente a este lugar haciendo énfasis cada vez que el niño entre al baño.
- Cuando se inicia la adquisición de control de esfínteres se le debe mostrar la visual cada vez que se orine en un lugar no indicado y llevarlo hasta el baño repitiéndole el nombre.
- Se le mostrará al niño varios objetos semi-concretos seguido de la instrucción del educador que busque entre ellos el igual al pictograma baño.

EMPAREJAMIENTO ENTRE ESTIMULOS IGUALES. POR EJEMPLO SELECCIONANDO, ENTRE VARIOS SIMBOLOS EL QUE CORRESPONDE A LA MUESTRA DADA.

- En las secuencias trabajadas anteriormente habrá un pictograma que se muestre más llamativo al resto de las imágenes, lo que facilitara el reconocerlo a la hora de narrar las secuencias, esto con el fin de que el niño al darle varios pictogramas busque el que es igual y lo pegue en la secuencia.
- Se le dará al niño varios pictogramas entre los cuales estará el de baño el niño deberá buscar entre estos el que le del profesor de como ejemplo (baño).

DIFERENCIACION ENTRE VARIOS SIMBOLOS, EL QUE CORRESPONDE A UN OBJETO, IMAGEN O PALABRA EMITIDA ORALMENTE POR EL EDUCADOR.

- La imagen del baño será omitida en una de las secuencias del cuento, de manera que al presentarle al niño diferentes visuales incluyendo la del baño elija la correcta y la ubique en el espacio asignado a la imagen de baño dentro de las secuencias.

### **ÁREA SOCIOAFECTIVA**

- En este tiempo se dará la oportunidad a los niños para que tomen un receso dentro de sus actividades diarias.
- Acá vamos a señalar las visuales trabajadas en la alimentación.
- Cepillado de dientes
- El niño participara del lavado del baño con su madre en donde ella frecuentemente estará mostrando la visual y el lugar de baño.
- Se sacara un espacio dentro de la sección para hacer uso del baño y junto con la visual se hablara del objeto.
- Identificar los implementos que hacen parte del baño (papel higiénico, toalla)

### **ÁREA COGNITIVA**

- Se harán juegos de lotería donde el niño tenga que igualar entre símbolos semejantes, haciendo énfasis en la imagen de baño.

- Se mostrara al niño dos objetos semi- concretos entre ellos el de baño, a continuación se ocultaran debajo un recipiente, el educador mostrara la visual de baño y el niño debe buscar bajo los recipientes el semi- concreto correspondiente al a visual mostrada.
- Se hará un juego de domino con pictogramas donde el niño tenga que buscar la figura semejante para juntarlas, el juego terminara cuando el numero de fichas entregadas por el educador a alguno de los participantes.
- El niño armara rompecabezas de cuatro piezas sobre la visual baño, cuando lo haga se le darán varios pictogramas para que entre estas escoja la que se asemeja a el rompecabezas armado.

### **ÁREA MOTORA GRUESA**

- El niño deberá desplazarse por el baño ubicando correctamente los diferentes implementos de aseo (papel higiénico, toalla, jabón) En el caso de los niños con parálisis cerebral deberán alcanzar, agarrar o señalar los objetos con apoyo si es necesario.
- Aprender la secuencia de: Bajarse los interiores, sentarse en el sanitario o vasenilla, limpiarse, vaciar el inodoro, subirse la ropa y lavarse las manos.
- Con el apoyo constante de la madre o de soportes físicos, mejorar o adecuar la postura del niño en el baño o vasenilla, por medio, de ejercicios que pueden ser: en el momento en que el niño este sentado sostenerse del sanitario o de la madre quien se ubicara al frente de él y así propiciar una adecuada posición de la espalda.
- Propiciar apoyos para que el niño identifique y le de funcionalidad a la manija de vaciar.

### **EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una

retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Utiliza la visual “Baño”, para expresar un deseo o necesidad.
- Reconoce la visual “Baño” cuando se le presenta junto a otras.
- Asocia el pictograma con la necesidad de utilizar el Baño.
- Reconoce la visual Baño en el hogar
- Da funcionalidad a los diferentes implementos del baño.

## SESION N 2 CEPILLARSE



### OBJETIVO

Observar, indicar o nombrar el pictograma de cepillarse en las actividades previstas por el educador, generando así el aseo personal.

### ACTIVIDADES

#### SALUDO Y LECTURA DE RUTINA

Se inicia la sesión con diferentes canciones (saludo del día, saludémonos amigos)  
La educadora colocara en el tablero una a una las visuales de las actividades que se van a trabajar y las explicara. La visual de “baño” se colocara sobre un papel de color naranja con margen negra que la diferenciara de las demás y centrara la atención de los niños en ella.

#### ÀREA MOTORA FINA

- Se amasara plastilina y con un cepillo de dientes el niño sacara la forma de este, además, el educador tendrá pegada en la mesa la visual de cepillarse.

- Con el cepillo de dientes de muestra, el niño deberá elaborar uno semejante con plastilina y palillos de dientes.
- Se le presentara un cepillo de dientes elaborado en cartón paja, en donde el niño deberá pintarlo con vinilo igual a la visual presentada.
- Se le mostrara al niño la visual de cepillo nombrándole sus partes (mango y cerdas), además, se rasgaran tiritas de papel y con ellas se envolverá el mango del cepillo de dientes.
- Presentar al niño la visual de cepillarse luego se le entrega dos pictogramas diferentes en un tamaño más grande, él deberá elegir el que corresponde a la visual mostrada inicialmente.
- Se le presenta al niño el pictograma de cepillarse cubierto con algunas semillas, el niño deberá escoger entre tres pictogramas el que corresponde a la muestra dada. Esta actividad estará seguida del relleno del pictograma escogido.
- El educador mostrara varios pictogramas en blanco y negro, el niño deberá escoger el que corresponde a la acción de cepillarse, una vez elegido el pictograma deberá hacer un estarcido con plastilina.
- El niño utilizara encajables alusivos a la forma de implementos necesarios para fomentar el habito de cepillarse (crema dental, cepillo, vaso, agua). Luego de armar el encajable se pedirá al niño que muestre uno a uno los implementos pedidos verbalmente.
- Colocar varias visuales referentes a implementos de aseo personal (peinilla, cepillo, crema dental, toalla jabón etc.) el maestro teniendo el pictograma de cepillarse pedirá las visuales que hacen referencia a la acción cepillarse.
- Enseñarle al niño a partir el papel higiénico en forma proporcional.

### **ÁREA COMUNICATIVA**

ASOCIACION DEL SIMBOLO CON SU REFERENTE, ES DECIR CON EL OBJETO QUE LO REPRESENTA PARA IR RETIRANDO PROGRESIVAMENTE EL REFERENTE.

- Se narrara el cuento en secuencias visuales junto a material concreto alusivo al pictograma cepillar. En estas secuencias se plantean algunas situaciones como:
- Después de comer nos cepillamos los dientes.
- Cuando no nos cepillamos se nos dañan los dientes.
- Como nos cepillamos los dientes.
- \* El educador podrá involucrar al niño en las secuencias utilizando su nombre como personaje activo en el cuento.
- El educador presentará la visual de cepillarse a cada uno de los niños y éstos con el cepillo en la mano deberán tocar las cerdas y cepillarse la lengua.
- El niño tendrá que destapar, tapar y esparcir la crema dental sobre el cepillo, observando la visual que permanentemente estará ubicada en el baño.
- Por medio del espejo y la visual el niño señalara con el cepillo la boca, además, realizara movimientos ascendentes, descendentes y laterales del cepillado.

EMPAREJAMIENTO ENTRE SIMBOLOS IGUAL. POR EJEMPLO SELECCIONANDO, ENTRE VARIOS SIMBOLOS EL QUE CORRESPONDE A LA MUESTRA DADA.

- En las secuencias trabajadas anteriormente habrá una que estará representando el pictograma cepillar, esta se colocara sin pintar a blanco y negro, el niño después de escuchar el cuento podrá cambiar esta visual partiendo de varias opciones que se encuentran pintadas.

DIFERENCIACION ENTRE VARIOS SIMBOLOS, EL QUE CORRESPONDE A UN OBJETO, IMAGEN O PALABRA EMITIDA ORALMENTE POR EL EDUCADOR.

- Cuando sé este narrando la secuencia el educador omitirá la visual de cepillarse y algunos objetos que tengan que ver con esta habilidad, el educador debe propiciar un desequilibrio presentando una alternativa para seleccionar la correcta.
- Después de comer realizarle al niño movimientos circulares y laterales en la boca con el cepillo, se le presenta tres visuales diferentes donde se le muestre

diferentes opciones donde estará la de cepillarse, la cual deberá elegir cuando sea pedida por el educador. Al elegir la visual correcta se reforzará la actividad con la siguiente canción:

" para tener dientes blancos,  
siempre me cepillare,  
quiero ser un niño aseado  
y orgulloso así estaré"

### **ÁREA SOCIO - AFECTIVA**

- El educador saldrá a la tienda con el niño y comprará un cepillo de dientes, el cuál será utilizado en las diferentes sesiones pedagógicas. Esta actividad puede ser simulada o representada.
- Jugar con los cepillos de dientes que traen formas de animales, el educador presentará la visual para que el niño se familiarice con la acción.
- El niño deberá pasar con el cepillo por cada uno de los dientes ayudándose con el cepillo y un espejo; la madre o la educadora asistirá esta actividad contándolos y mostrándoles la visual.
- En este tiempo se dará la oportunidad a los niños para que tomen un receso dentro de sus actividades diarias.
- Acá vamos a señalar las visuales trabajadas en la alimentación.
- Cepillarse los dientes

### **ÁREA COGNITIVA**

- Se Trabaja con el niño la identificación del objeto cepillo mostrándole simultáneamente a la acción cepillarse el pictograma.
- Se hará una actividad donde el niño diferencie por tamaño y color entre el cepillo de la madre y él. Además se juntarán varios cepillos para que el niño busque entre estos el que le pertenece a él y a su madre.
- El niño deberá clasificar por criterios de color, tamaño o forma diferentes cepillos que estarán ubicados en la mesa, además, el pictograma será pegado sobre ella para que el niño logre identificar el objeto con la acción cepillarse.

- El profesor presentara la silueta del cepillo de dientes en varios tamaños, solo una de ellas corresponderá al cepillo que él tendrá, además, deberá medir en cada una de las siluetas su cepillo y ubicarlo al que corresponde.
- Se le presentaran al niño tres pictogramas diferentes, uno de ellos corresponderá a la visual cepillarse, el adulto muestra el pictograma cepillarse y le dice ¿cual es igual a esta?, el niño debe elegir o mostrar esta.
- Se jugara concéntrense con tres parejas de pictogramas, una de ellas será cepillarse, el niño deberá buscar su pareja.
- Se hará la actividad sin voltear los pictogramas y hacer de que el niño indique las parejas iguales dentro del juego.
- El educador presenta tres pictogramas diferentes (ej: cuchara, tijera y cepillo) y este le pedirá que muestre: ¿con que se cepilla el niño?
- Se le muestra al niño la visual de cepillarse y peinarse, después se le señala la boca y se realiza la mímica del cepillado, el niño deberá elegir la visual que corresponde a la acción cepillar.
- Al terminar la hora del algo se le presentara al niño la visual de peinarse y cepillarse, él deberá elegir la que indica la visual que significa cepillar ante la orden del educador.

### **ÁREA MOTORA GRUESA**

- Se ubicarán una serie de obstáculos y cada uno de ellos se pondrá un recipiente marcado con la visual de determinado implemento relacionado con el cepillado, donde el niño deberá introducir cada objeto adecuadamente.
- Para los niños con Parálisis Cerebral se utilizarán cilindros, el niño deberá ser puesto sobre éste, impulsándolo hacia adelante para que trate de alcanzar los objetos relacionados con el cepillado y los ubique sobre la visual correspondiente.

### **EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa

para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Identifica con gestos la visual de “cepillar”.
- Asocia algunos implementos como: cepillo, crema, agua con la visual cepillar.
- Reconoce la visual “Cepillar” cuando se le presenta junto a otras.
- Reconoce la visual “cepillar” en diferentes contextos.

## **SESIÓN N° 3 VESTIRSE Y DESVESTIRSE**

### **OBJETIVO**

Identificar haciendo uso de las visuales “vestirse y desvestirse” como medio de comunicación para expresar necesidades

### **ACTIVIDADES**

#### **SALUDO Y LECTURA DE RUTINA**

Se inicia la sesión con diferentes canciones, (saludo del día, saludémonos amigos) la educadora colocará en el tablero una a una las visuales de las actividades que se van a trabajar y las explicará. Las visuales de vestirse y desvestirse se colocarán sobre un papel de color naranja con margen negra que las diferenciará de las demás y centrará la atención de los niños en ellas.

#### **ÁREA MOTORA FINA**

- En una hoja de block, la educadora dibujara un cuerpo humano completo, por otro lado en papel de colores de diseñará la ropa de estos, de manera que se le pedirá al niño (con apoyo de la madre) que vista al muñeco, pegando cada prenda en el lugar correspondiente. Luego podrá hacer la comparación con la visual.
- Ofrecerle al niño según sus habilidades motoras bastidores en donde el pueda subir y bajar cierres, abotonar y desabotonar, ensartar y amarrar cordones.
- Teniendo las visuales previamente ampliadas pueden realizarse las siguientes actividades:

Rellenar: con diferentes materiales como plastilina, se puede trabajar la disociación digital al pedirle al niño que con su dedo índice esparza la plastilina en el área del dibujo, teniendo en cuenta la diferenciación de cada prenda. Con cascara de huevo, lentejas, hojas secas, arroz, etc. Se puede trabajar la parte táctil al manipular diferentes texturas (debe tenerse en cuenta que no es adecuado manejar diferentes texturas en una misma sesión) Con papel de colores se le puede pedir al niño que rasgue y luego haga pequeñas bolitas con éste para pegar sobre el dibujo.

Punzado: se le pide al niño que pince alrededor de la figura, dentro de la figura o fuera de la figura.

Coloreado: se le pide al niño que coloree las prendas de vestir, esto puede hacerse con temperas, crayolas o colores.

Unión de puntos: se entrega la visual realizada en puntos y se le pide al niño que una los puntos teniendo como resultado final la visual que se está implementado.

Es importante tener en cuenta que no necesariamente se debe trabajar la visual completa, sino que también puede hacerse con una prenda de vestir a la vez, así podrá facilitarse el aprendizaje del niño, sin olvidar que siempre debe mostrarse y compararse con la visual implementada.

### **ÁREA COMUNICATIVA**

ASOCIACION DEL SIMBOLO CON SU REFERENTE, ES DECIR CON EL OBJETO QUE LO REPRESENTA PARA IR RETIRANDO PROGRESIVAMENTE EL REFERENTE.

- Se le mostrará al niño la visual de desvestirse, al tiempo que se refleja en un espejo la imagen de él mismo desvistiéndose.
- Cada vez que en la casa se vaya a realizar la actividad referida a las visuales se le anticipará mostrándole el pictograma y verbalizando la acción; es recomendable realizar dicha actividad frente al espejo.

EMPAREJAMIENTO ENTRE SIMBOLOS. POR EJEMPLO SELECCIONANDO, ENTRE VARIOS SIMBOLOS EL QUE CORRESPONDE A LA MUESTRA DADA.

- Se le mostrarán al niño tres pictogramas diferentes a la visual que se está trabajando, y también se le mostrará la visual de vestirse o desvestirse para que luego al nombrárselas la muestre de la forma que sus capacidades motoras le permitan.
- Se elaborará un juego de concéntrese en donde se le entregarán al niño tres visuales iguales a la trabajada en el momento y una diferente a ellas, se le pedirá que entregue solamente los pictogramas iguales al modelo.

DIFERENCIACIÓN ENTRE VARIOS SÍMBOLOS EL QUE CORRESPONDE A UN OBJETO, IMAGEN O PALABRAS EMITIDAS ORALMENTE POR EL TERAPEUTA.

- Se le mostrarán las visuales de vestirse y desvestirse y se le nombrará una de las dos para que al escucharla la muestre.

### **ÁREA SOCIO - AFECTIVA**

- Realizaremos el juego "El rey manda" donde se le pedirá a los niños que con el apoyo de los padres se quiten o se pongan cada una de las prendas de vestir cuando se les dé la orden.
- Jugar a vestir y desvestir muñecos, dándole a los niños ordenes sencillas para realizar la actividad.
- Jugar a disfrazarse, en donde los niños participen de las acciones de vestido y desvestido.
- En este tiempo se dará la oportunidad a los niños para que tomen un receso dentro de sus actividades diarias.
- Acá vamos a señalar las visuales trabajadas en la alimentación
- Cepillarse los dientes

### **ÁREA COGNITIVA**

- Se le pedirá cada mamá se le que traiga una camisa un pantalón y unas medias de la preferencia del niño; teniendo dibujada la silueta del cuerpo humano se realizará un acercamiento a éste, haciendo énfasis en donde van ubicadas las prendas de vestir. Cada mamá con su niño ubicará correctamente las prendas en la figura pegada en el suelo
- Con la figura una vez vestida le mostraremos la visual de desvestirse e iniciaremos con el proceso de desvestida del muñeco, teniendo en cuenta quitar las prendas en el siguiente orden: medias, sudadera, camiseta; el proceso siempre se realizará de abajo hacia arriba, pues es el recomendado por los fisioterapeutas con el fin de que los niños no se enfríen rápidamente.

- La educadora les mostrará en un muñeco las prendas de vestir y la ubicación en el cuerpo, le pedirá cada niño que las señale y le brindará el apoyo necesario; luego cada niño le pondrá una de las prendas al muñeco después le quitará otra diferente, al quitárselas lo deben hacer en el orden establecido.
- Las visuales se cortaran en rompecabezas de dos o tres piezas según la capacidad del niño, después de que las arme (se trabajará primero vestirse y luego desvestirse) le pediremos que busque el pictograma correspondiente que está ubicado con dos pictogramas diferentes a la muestra.
- Se creará un dominó el cual tendrá dibujado en uno de sus extremos una prenda de vestir y en el otro una parte del cuerpo; el niño debe igualar la parte del cuerpo con la prenda que le corresponde, se trabajará inicialmente las prendas gruesas y según la capacidad del niño se incluirán paulatinamente las finas.
- Se elaborará un concéntrese en donde el niño debe encontrar la prenda que el muñeco se está quitando o la que se está poniendo, ejemplo: un muñeco quitándose la camisa – una camisa igual a la que el muñeco se está quitando, un muñeco colocándose la sudadera – una sudadera igual; después que el niño lo iguale se le mostrará la visual de la acción que se está realizando, luego de una serie de repeticiones el niño será quien señale la visual de la acción.
- La educadora les pedirá a las madres que escojan prendas de vestir (camisa, medias, sudadera, zapatos) preferidas por sus hijos, estas se ubicarán junto a otros objetos ajenos al tema de manera que al pedirle al niño, por ejemplo, la camiseta la señale, mire o coja y se la coloque, al vestirse completamente se le mostrará tres visuales diferentes dentro de las cuales pueda elegir la correspondiente, al hacerle la pregunta ¿qué hiciste? (Igualmente se hará con la visual desvestirse)
- Apareamiento: se harán dos columnas a cada extremo de una hoja (derecha-izquierda), en una columna irán las diferentes partes del cuerpo y en las otra las prendas de vestir, el niño deberá unir correctamente ambas columnas con una línea.

- Desvestirse frente al espejo: Se les pedirá a las mamás que les den a sus hijos el apoyo necesario para desvestirse estando frente al espejo, y verbalizando la acción que se ejecuta.

## **ÁREA MOTORA GRUESA**

- Se les pedirá a las madres que desvistan a los niños correctamente haciéndolos partícipes de la actividad.

- Se le realizarán a los niños una serie de masajes, haciendo énfasis en las partes del cuerpo donde van ubicadas las prendas de vestir, cada que el padre masajee las piernas deba ir diciéndole al niño el nombre de la prenda que se ubica en esa parte.

- Cada mamá le dará el apoyo necesario al niño para que se coloque adecuadamente la ropa, esto siempre debe estar acompañado de la verbalización por parte del padre, del nombre de la prenda y de la parte del cuerpo en la que se está colocando.

## **EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Utiliza las visuales “vestirse y desvestirse”, para expresar un deseo o necesidad.
- Reconoce las visuales “vestirse y desvestirse” cuando se le presenta junto a otras
- Asocia correctamente algunas prendas de vestir con las partes del cuerpo.

## SESIÓN N 4 BAÑARSE



### OBJETIVO

Identificar haciendo uso de la visual “Bañarse”, como medio comunicativo para expresar una necesidad.

### ACTIVIDADES

#### SALUDO Y LECTURA DE RUTINA

Se da inicio a la sesión con las canciones “saludémonos amigos y el saludo del día”. La educadora colocará en el tablero las visuales de la rutina que se van a trabajar y las explicará.

La visual de “*Bañarse*” se colocará sobre papel de color naranja con margen negra que la diferenciará de las demás y centrará la atención de los niños en ella.

#### ÁREA MOTORA FINA

- Hacer uso del jabón, haciendo burbujas.
- Se le entregará al niño una ficha con el dibujo de un niño bañándose para que la llene rasgando papel y pegándolo sobre la misma.
- Mostrarle a los niños varias visuales incluyendo la de “bañarse” y pedirle que nos muestre la que se relaciona con el dibujo que está rellenando.

## ÁREA COMUNICATIVA

ASOCIACIÓN DEL SIMBOLO CON SU REFERENTE, ES DECIR CON EL OBJETO QUE LO REPRESENTA PARA IR RETIRANDO PROGRESIVAMENTE EL REFERENTE.

- Mostrarle objetos semi-concretos que se asemejen al de la “Ducha” y éste mismo y pedirle que nos muestre de acuerdo a sus posibilidades motoras el de la ducha, teniendo como referente la visual de “bañarse”.

- El educador narrara un cuento apoyándose en secuencias visuales junto a material semi-concreto, alusivo al pictograma “bañarse” en estas se plantean algunas situaciones como:

- Nos bañamos cuando nos levantamos
- Nos bañamos para ir al colegio
- Nos bañamos después de ir a piscina

\*El educador podría involucrar al niño en las secuencias utilizando los nombres propios como personajes centrales.

\*En casa colocar junto a la ducha la visual correspondiente “bañarse” haciendo énfasis cada vez que el niño se vaya a bañar.

EMPAREJAMIENTO ENTRE SIMBOLOS IGUALES, POR EJEMPLO SELECCIONANDO, ENTRE VARIOS SIMBOLOS EL QUE CORRESPONDE A LA MUESTRA DADA.

- En las secuencias trabajadas anteriormente habrá un pictograma que se muestre más llamativo que el resto de las imágenes, lo que facilitara el reconocerlo a la hora de narrar las secuencias, esto con el fin de que el niño al darle varios pictogramas busque el que es igual y lo pegue en la secuencia.

DIFERENCIACION ENTRE VARIOS SIMBOLOS, EL QUE CORRESPONDE A UN OBJETO, IMAGEN O PALABRA EMITIDA ORALMENTE POR EL EDUCADOR.

- La imagen del “bañarse” será omitida en una de las secuencias del cuento, de manera que al presentarle al niño diferentes visuales incluyendo la de bañarse

elija la correcta y la ubique en el espacio asignado a la imagen de bañarse dentro de las secuencias.

### **ÁREA SOCIO - AFECTIVA**

- Repartir agua en baldes a los compañeros en un lugar donde se pueda representar la acción de bañarse.
- Enjabonarse y secarse a sí mismo y a los compañeros.
- Realizar juego simbólico: jugar a bañar los muñecos.
- En este espacio nos desplazaremos al comedor para que las mamás le den el apoyo necesario a los niños en el momento de tomar el algo.
- Señalar las visuales trabajadas en la alimentación.
- Cepillarse los dientes

### **ÁREA COGNITIVA**

- Inicialmente, se hará un reconocimiento de los implementos que se utilizan al bañarse, como son: agua, jabón y toalla.
- Desplazarse hasta la duchas y llevar muñecos plásticos, para jugar a bañarlos utilizando los implementos mencionados anteriormente, siguiendo una secuencia: abrir la llave del agua, mojar el muñeco, coger el jabón, enjabonar, aclarar y secar con la toalla.
- Entregarle al niño un objeto semiconcreto de la ducha para que lo explore y observe, mostrarle la visual de “bañarse” para que realice la asociación.
- Realizar un desplazamiento a las duchas, al mismo tiempo mostrarle a los niños la visual de “Bañarse” y explicarles la semejanza entre la visual y el referente.
- Se le mostrará al niño la visual de “bañarse”, al mismo tiempo se le entregarán 3 visuales incluyendo la de Bañarse, y se le pedirá que muestre la que es igual a la muestra.

### **ÁREA MOTORA GRUESA**

- Realizar movimientos circulares en el cuerpo con el jabón.

- Desplazarse llevando baldes con agua de un lugar a otro y en el patio hacer la acción de bañarse.
- Reconocer los accesorios que hacen parte del baño dándoles su funcionalidad: canilla, jabonera, porta toalla.

## **EVALUACIÓN**

Al finalizar la sesión la educadora hará entrega a los padres de familia de la visual a blanco y negro para que la pinten, la monten sobre el cartón y la lleven a casa para continuar reforzando. Durante este espacio la educadora hará una retroalimentación con los niños de lo que se trabajó en el día (visual de...) además de cantar canciones, en la medida de lo posible referente al tema.

- Reconoce la visual de bañarse
- Utiliza la visual de bañarse como medio para expresar una necesidad
- Se desplaza hasta el lugar donde está la visual, manifestando sus necesidades
- Utiliza gestos para expresar sentimientos de agrado o desagrado frente a la acción indicada por la visual.

## **RECURSOS**

### **FISICOS**

Aulas de clase; Cocina; Patio; Mesas; Sillas; Colores, crayolas, punzones, plastilina; Cartulina, hojas de block, papeles (bond, silueta, celofán, periódico, globo); Alimentos a trabajar por visual (objetos concretos); Juguetes (semiconcretos), imágenes, láminas, revistas

### **HUMANOS**

Educadoras; Alumnos; Padres de familia

## **EVALUACIÓN FINAL**

El compromiso de este proyecto de investigación es evidenciar los efectos que se producen en los procesos de lenguaje expresivo- comprensivo en niños con alteraciones en el desarrollo, al implementar un Sistema Pictográfico de Comunicación, de ahí que se haga referencia en un primer momento a las categorías de Expresión y Comprensión. En un segundo momento se presenta la descripción de las categorías de atención, memoria e interacción, que sin ser el objetivo principal de estudio, fueron surgiendo durante el proceso de implementación de dicho sistema (SPC).

## CATEGORIAS DE ANÁLISIS

### LENGUAJE EXPRESIVO



Actualmente algunos investigadores coinciden en afirmar que durante el primer año de vida de un niño, sus manifestaciones lingüísticas no son demasiadas, las acciones comunicativas entre madre e hijo están mediadas por vínculos afectivos, el contenido de éstos puede ser limitado, aunque logra ser suficiente para la satisfacción de las necesidades del niño. Siguan (1977) asegura que después del nacimiento del niño, éste logra establecer vínculos comunicativos con personas familiares (mamá, papá), luego a los dos años el contenido comunicativo es más amplio y extenso, en donde trascienden las acciones gestuales hacia la complementación de éstas acciones con las palabras.

Por lo anterior se considera la acción comunicativa como un constructo formado por las relaciones interactivas entre madre e hijo. Aún sin prevalecer el lenguaje

verbal; estas relaciones interactivas, las tareas y habilidades básicas cotidianas (vestirse, desvestirse, alimentación, baño etc.) llevan a que el niño adquiera de forma gradual un desarrollo madurativo a nivel lingüístico, permitiendo logros superiores en los procesos comunicativos desde lo expresivo y lo comprensivo.

Por tanto el lenguaje expresivo se define como cualquier intento de comunicación que posea el niño, que bien puede ser verbal o no verbal, ya que no se debe olvidar que al comunicar, se usan distintas formas como mirar a alguien, abrazarlo, tomarle la mano, hacer gestos y expresiones como ¡aja! “umm”, entre otros.

Es así como estas manifestaciones de lenguaje expresivo son retomadas desde tres etapas significativas que son:

#### **Etapas prelingüística:**

Se caracteriza por la escasa producción del lenguaje oral. Se evidencian conductas como: llanto y movimientos de evitación (giros de cabeza, agitación global, gritos) para responder a efectos y estados de necesidad; sonrisas, balbuceos, golpecitos ó toques táctiles, como intentos de caricia para llamar la atención ó demostrar afectos. El llanto por miedo, se presenta como efecto provocado por la presencia /ausencia del adulto, el niño relaciona el gesto festivo y el gesto serio, reconoce la voz de su madre, sigue y busca la fuente sonora; La imitación de juegos bucales y gestuales se utiliza como una forma de comunicación. En ésta etapa el lenguaje comprensivo se limita a la identificación de rostros y voces familiares.

#### **Etapas de transición:**

En esta etapa se encuentran presentes los sonidos característicos de la etapa prelingüística y algunos de la etapa lingüística como son las emisiones vocálicas y consonánticas. Es frecuente encontrar en ésta etapa el tarareo de canciones o de palabras que son representativas para el niño, Emisiones de /um/ /am/, ante el

alimento, emisión de /gua/ - /uaua/ ante el agua, emisiones de /popo/ ante el orinal, gritos para mostrar gestualmente un objeto que se tienen entre manos, girar la cabeza de un lado a otro, ó cerrar la boca interponer las manos para indicar negación, palmotear, acariciar, halar la ropa del adulto como invitación a la acción, también puede notarse expresiones sucesivas de una sola palabra, en este momento los niños desarrollan sonidos de vocales y continúan el proceso de diferenciación fonética que da como resultado la aparición del inventario de consonantes, empieza a asumirse la oposición masculino/ femenino (niña, papá, mamá), se usan palabras aisladas y/o combinaciones de dos emisiones verbales, en la que los gestos bien reiteran el significado de la voz. El lenguaje comprensivo se desarrolla a través de la interacción del niño con el entorno.

### **Etapas lingüísticas:**

Caracterizada por el uso del lenguaje oral con una intencionalidad comunicativa, representada por la emisión de palabra-frase; en dicha etapa aparece la función simbólica dada en la imitación de acciones y palabras modeladas por sus pares y adultos. Es aquí donde el niño empieza a ampliar su vocabulario y a hacer uso del mismo llamando a las personas y objetos por su nombre correspondiente.

En esta etapa los niños producen por lo menos una o dos expresiones que son aproximaciones a frases de una palabra corrida, los niños tienen algunas ideas básicas de la conversación. Se dan cuenta que las conversaciones tienen principios, finales y turnos comunicativos. Sus cambios en el tono de voz, muestran que tienen ciertas ideas acerca del cambio de registro y cómo y qué pueden decirle a las personas de su entorno. Los niños probablemente hayan diferenciado cierto número de vocales y consonantes, tengan un inventario fonético parcialmente desarrollado que pueden usar para comunicarse y están mejor capacitados para comprender matices de significado en conversaciones dirigidas a ellos.

Por lo anterior, en la experiencia obtenida con el sistema pictográfico de comunicación centrado en las necesidades básicas cotidianas, aplicado a la

población que asistió al programa de estimulación adecuada, se observaron las siguientes respuestas:

**De los diecisiete niños:**

- Cuatro niños están en el proceso de identificación de las visuales, por ejemplo al presentarle al niño la visual de vaso, acompañado del objeto concreto, y al pedirle que indique donde esta la visual de vaso, ellos responden mirándola. Al pedir al niño que escoja entre varias visuales la que corresponde a cuchara, ellos responden mirando, señalando y/o cogiendo la visual. Lo anterior evidencia que debido al bajo nivel cognitivo y las características fonarticulatorias y a la corta edad en ellos se les dificulta el proceso de adquisición de competencias en el lenguaje verbal. Estos niños se encuentran en la etapa prelingüística. Aunque adicional al lenguaje verbal, hay otras formas de expresión como los gestos, las señas, los sistemas alternativos; se ha reflejado que la intención de utilizar algún medio para la comunicación no está presente y la inferencia por parte del adulto, sigue siendo el medio por el cual se produce este intercambio, ya que las conductas presentes en dichos niños se limitan al rechazo del material por medio de movimientos de evitación, llanto o estereotipias como el balanceo.
- Nueve niños se expresan a través de señas, como estirar la mano, voltear la mirada, mirar lo que desea, señalar con el dedo, tocar el objeto concreto, en situaciones que se les propician como darles el algo, elección dentro de clase entre otras; realizan verbalizaciones de monosílabos /ta/ - torta, /va/ - vaso, /hu/ - jugo y palabras apoyadas en el modelo, manifestando interés por la pronunciación adecuada. Estos niños se ubican en una etapa de transición; porque aunque no manifiestan una intención comunicativa, reconocen que sus acciones tienen un significado y que a través de ellas pueden lograr beneficios en la actividad: por ejemplo cuando un niño desea comer, él hace uso de la seña que corresponde a comer y con ella se hace

entender. En otro caso, el niño puede producir un monosílabo con el cual llama la atención del adulto (madre-profesor) para conseguir un objeto. También es frecuente la emisión repetitiva de pseudo-palabras con las cuales obtienen lo que desean, como /ta/ para referirse a la torta o /ma/ para pedir más.

- Tres niños, han incrementado su lenguaje verbal; expresando lo que desean y utilizando oraciones de 2,3 y 4 palabras, con una aproximación semántica y patrones fonéticos más estructurados, encontrando frases en los niños como “profe, yo quiero papitas”, “mamá, ¿ya se acabo?“, “así como Sebastián”, “¿profe como me quedo?”. Estos niños se ubican en una etapa lingüística porque utilizan las palabras con intención comunicativa y se ve claramente la expresión de una necesidad, de un interés o de una pregunta. En estos tres niños, el sistema tiene, una función más aumentativa que alternativa, pues los niños están en capacidad de emitir expresiones e iniciar la estructuración de oraciones para manifestar aquello que desean, piensan o sienten.
- En uno de los niños no se han observado logros significativos a causa de su inasistencia y comportamiento inadecuado durante las sesiones a las que ha asistido, en las cuales manifiesta evitación del contacto con el adulto (madre o profesor) a través del llanto, rechazo a las actividades propuestas, agresividad, inestabilidad para quedarse en el puesto, o tirarse al piso boca-abajo con la cabeza entre las manos.

## LENGUAJE COMPRENSIVO



Teniendo en cuenta que con el proyecto se busca conocer los efectos que se dan en el lenguaje comprensivo y expresivo de la población, estos se constituyen en sí mismos como elementos de análisis e interpretación para llegar a los objetivos propuestos.

Es importante recordar que el objeto de esta investigación está dado por la movilización que se produce en los procesos comprensivos y expresivos con el uso del SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación), por lo tanto para el análisis se tienen en cuenta sólo aquellas situaciones que se presentan en el aula de clase y en las cuales, las respuestas del niño están mediadas o influidas por dicho sistema. Por el hecho de que no se observe en los niños respuestas con las características planteadas, no significa que en ellos no se presenten dichos procesos, sino que para efectos del proyecto no son tenidos en cuenta como lo más relevante.

El lenguaje es un medio para aproximarse a la comprensión, el cual se basa en la exploración de los conceptos que el mismo niño utiliza para mostrar su mundo interior. Esta comprensión se relaciona con habilidades cognitivas más que con la

producción de lenguaje verbal, muchas veces aunque se verbalice no se garantiza que se presente una comprensión. Clark y Hecth (1986) puntualizan que “los trabajos sobre palabras comprendidas son escasos, pero hay un acuerdo de que el corpus de la comprensión es más extensa que la producción”.<sup>41</sup> Por lo anterior se puede decir que la comprensión del lenguaje se da más rápido y en un nivel más alto que la expresión del mismo.

Desde Gagne (1975), la comprensión es definida como “la estimulación que penetrará, en alguna forma transformada, en el incidente esencial de aprendizaje y se almacenará en la memoria”. En otras palabras, el estudiante no tratará de apoderarse detalladamente de la información, sino, que centrará su atención en las partes del estímulo que sirven a su propósito de aprendizaje; una situación en la cual esto se hace evidente, cuando al niño se le muestran una serie de visuales puestas boca a bajo y se le da la instrucción “encuentra el dibujo de YO QUIERO y entrégalo a la profesora”, él comienza a levantar cada visual sin darle vuelta hasta que encuentra la correcta, le da vuelta para que se pueda ver que si es la que se le pidió y la entrega. En esta situación, el niño se centra en el significado de lo que se le dijo y no en qué forma o con qué clase de palabras se le habló.

Este proceso de control ejecutivo (Gagne, 1975) está cimentado en los dispositivos del aprendizaje que cumplen su papel dentro del proceso de comprensión. La atención por ejemplo, le permite al individuo un estado interno temporal para que reciba cierta clase de información; la percepción por su parte, se encarga de seleccionar la información que ha entrado a través de los sentidos y que sirve al propósito de aprendizaje; luego la memoria se encarga de la organización de esta información de forma que se pueda recordar y hacer evidente la modificación que produjo el ingreso de dicha información; para esta última parte del proceso, es muy importante que este recordar o “recuperar” se generalice, es decir, que se de en situaciones y contextos diferentes para poder afirmar que se produjo un aprendizaje.

---

<sup>41</sup> SERRA; Miquel y otros. La adquisición del lenguaje. p, 242.

Es necesario tener en cuenta que este proceso no necesariamente se evidencia por completo ya que a menudo los niños con alteraciones pueden comprender más de lo que pueden expresar. Por ejemplo, es necesario precisar a través de mayor observación, si un niño al cual se le entrega una cuchara y se la lleva a la boca es simplemente porque asocia el objeto con un resultado para él interesante o porque en sus esquemas de pensamiento ha estructurado un significante-significado asociado a dicho objeto.

Teniendo en cuenta la relación existente entre lenguaje, comprensión y aprendizaje, se hace posible retomar la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, quien desde la descripción de los primeros años (0-7), aborda las concepciones del desarrollo en los niveles lingüístico, cognitivo y de interacción, en los cuales se debe encontrar el niño según su edad cronológica.

- Seis de diecisiete niños atienden al llamado por su nombre y reconocen estímulos auditivos, como el sonido de instrumentos musicales o voces; girando la cabeza y centrando la mirada en el lugar de donde proviene el sonido, manifiestan actitud de escucha, buscan la fuente sonora y reaccionan al contacto con personas familiares a través de movimientos corporales, gestos de agrado (sonrisas, miradas) y desagrado (llanto), demuestran agrado por objetos de forma y color llamativo, dirigiéndose hacia el estímulo y en muchos casos, tratando de alcanzarlo; respondiendo a las características planteadas por Piaget en el subestadio II del período sensoriomotor, según el cual los niños inician la coordinación de diferentes esquemas, por ejemplo el de visión- audición (oír un sonido y volver la cabeza hacia él). Aparecen las reacciones circulares primarias que se caracterizan por la repetición de patrones de conducta producidos por azar, por ejemplo golpearse el labio inferior con el dedo pulgar, y repetirlo hasta conseguir un movimiento coordinado de la mano hacia la boca, que junto con la prensión dígito palmar, les permite actividades como comer sólidos (torta o galleta) con la mano.

- Cuatro de diecisiete niños realizan acciones con intencionalidad de exploración del entorno como dirigirse hacia el objeto o lugar que les llama la atención, manipular juguetes y crayolas, aplicarle a los mismos objetos esquemas conocidos como llevárselos a la boca, golpearlos contra el suelo, empujarlos, para obtener alguna respuesta. Estas características, se encuentran contempladas en el subestadio III del período sensoriomotor de Piaget, en el que se describen conductas como el interés del niño por ejercitar sus esquemas en el entorno; les llama la atención ver las consecuencias de sus acciones y explorar cómo responden los objetos; aparecen también las conductas abreviadas, por ejemplo cuando la niña ve la cuchara, se lleva la mano a la boca simulando el acto de comer, con esto, la niña quiere decir “mira, es una cuchara, sirve para comer”. También empieza a diferenciar aceptación o negación en el tono de voz del adulto y lo que implica “más” ó “menos” de una actividad. Se presentan las reacciones circulares secundarias o patrones de conducta que se establecen como consecuencia de alguna acción motora. Esto se evidencia cuando ante la misma situación, el comedor por ejemplo, siguen aplicando esquemas diferenciados a los diferentes objetos (la cuchara a la boca, las dos manos al vaso y luego a la boca, etc).
- Cuatro de diecisiete niños, manifiestan conductas en las cuales se puede observar que los niños aprenden a utilizar una conducta para obtener algo; por ejemplo, cuando estos utilizan la visual de “torta”, saben que lo que le sucede a la acción de mostrarla, es obtener torta. Esto es evidencia de que el niño comienza el proceso mental en que la asociación de acciones le permite establecer relaciones de causa y efecto. Estas características, se encuentran definidas por Piaget en el subestadio IV y V del período sensoriomotor, según los cuales el niño inicia la integración de esquemas secundarios, es decir, aquellos que tienen algún efecto sobre el entorno permitiéndoles alcanzar algo que desean y empieza a interesarse por la forma en que funcionan las cosas de su entorno. El niño combina dos

esquemas aprendidos, uno, cuando toma una visual entre todas las opciones del tablero de comunicación, y dos, cuando a través de ella, apela al adulto (madre o profesor) para obtener lo que quiere. En otra situación en la que se observa este tipo de pensamiento, es cuando el niño empieza a hacer anticipaciones de situaciones, como salir del salón cuando la mamá coge el algo, o saber que van para la casa cuando se voltean todas las visuales y se canta la canción de despedida.

- Tres de diecisiete niños presentan conductas que evidencian la utilización de representaciones mentales, por ejemplo cuando utilizan las palabras correctas y precisas para referirse a algún objeto, “yo quiero” “tomar” “(gaseosa) coca- cola” ó el responder a la pregunta ¿qué color quieres? “yo quiero el azul”. Otra situación en la que esto se hace evidente es cuando, en ausencia de los concretos, el niño utiliza la palabra y/o se apoya en las visuales para expresar su deseo “yo quiero comer”. Estas características, Piaget las retoma en el subestadio VI del período sensoriomotor, en donde se considera que niño empieza el desarrollo pleno del Estadio preoperacional, haciendo uso de símbolos y entidades mentales; en los cuales el niño más que ejercer esquemas motores sobre el objeto y el entorno, lo que hace es “ensayar” en su mente antes de hacerlo en la realidad. Además, el pensamiento socializado también se hace presente como una de las características de la transición de este subestadio al período preoperacional, pues el niño manifiesta al otro las asociaciones o relaciones que crea en su cabeza; esto se evidencia cuando los niños utilizan expresiones como “esa cabe por acá”, “no quiero eso” ó “así como Sebastián”.

Desde la perspectiva de las tres funciones del lenguaje (concepto, juicio y razón) propuestas por Lenneberg (1967):

- Cuatro de los diecisiete niños están iniciando el proceso de integración del concepto desde el ejercicio; es decir, que desde situaciones que se le presentan y un modelo del cual puedan apegarse comienzan a intentar responder a lo que se quiere de ellos hasta que logran dar una respuesta que le sea agradable al adulto, por ejemplo cuando después de varios intentos e instigación verbal (¿qué quieres comer?), el niño elige y elige entre las visuales, hasta que encuentra una que tiene la característica de ser comestible y que es aceptada por el adulto le está instigando.
- Cuatro de diecisiete niños manifiestan conceptualización, que se evidencia, en su capacidad de reconocer en el material de trabajo utensilios y objetos a las cuales darle un uso adecuado, logotipos y marcas con las que están en frecuente contacto dentro y fuera de la institución. Teniendo en cuenta que *conceptuar*, es la operación de pensar el concepto, el concepto es una operación mental por lo que se abarca en un solo acto de pensamiento las características esenciales de una clase. Al igual que implica operaciones de abstracción, comprensión y generalización. Aunque los esquemas significado – significante no estén elaborados en sus mentes, como para realizar una explicación de sus respuestas, si logran hacer una relación entre estímulo y respuesta que les permite asociar una imagen con un concreto.
- Tres de diecisiete niños expresan conductas en las que el raciocinio es evidente. Se han presentado situaciones de aprendizaje en las que se han percibido respuestas con un alto grado de complejidad, como cuando el niño tiene un tarro para encajar figuras y es capaz de inferir por donde debe meter una figura que, aunque no está al alcance de su mano, está en su campo visual y lo expresa como “esa cabe por aquí”, mencionado

anteriormente. *Razonar*, es la operación del pensar por la cual se produce el raciocinio que es el recurso del pensamiento que cubre la relación esencial y general entre las cosas por medio de juicios hasta llegar a la conclusión. Adicional a que el niño estructura en su mente una situación, es capaz de establecer una relación de afectación a otra realidad y prever los resultados.

- Seis de diecisiete niños no manifiestan conductas que den muestra clara de que comprenden lo que se les quiere expresar a través del sistema. Parece ser que sus respuestas están más centradas en la repetición del modelo que se les presenta, que en procesar cual es la respuesta que se espera después de que se les aplica determinado estímulo.

Adicionalmente, en el aula se han presentado situaciones en las cuales los diecisiete niños se han visto abocados a elegir entre dos o más cosas, algo que les gusta o no, por lo que se considera que todos tengan, en alguna medida, la función concerniente al juicio. Sin embargo, en aquellos que manifiestan raciocinio, es mucho más perceptible esto, pues, han hecho uso de visuales y láminas para pedirlo y desechar lo que no es de su agrado. Teniendo en cuenta que *Juzgar*, es la operación del pensar que consiste en elaborar juicios. El juicio es el acto por el cual el sujeto expresa su postura ante el objeto, se afirma o rechaza algo, las situaciones en las cuales el niño puede expresar desde sus gestos, su postura, su expresión facial (sonrisa, llanto), corporal o verbal, lo que es de su agrado y lo que no, permite inferir que el juicio es un elemento presente en todos los niños, que se va depurando y perfeccionando con la adquisición de nuevas herramientas tanto cognitivas como comunicativas.

De otro lado, es importante tener en cuenta que cuando los niños emplean una palabra o responden con verbalizaciones o acciones ante una apelación, aunque estas no respondan directa o correctamente a la apelación, se puede deducir que en ellos se está percibiendo dicha realidad de una forma diferente al significado

que encierra; sin embargo, no se puede hablar de comprensión si no se presenta la intención de intercambio con el otro a través de la situación que se le presenta.

Según Piaget, en la medida en que el niño puede expresarse de forma más clara y lógica, tendiente a la socialización, se puede hablar de comprensión, pues el niño está en capacidad de hacer ver su punto de vista a otros e incluso hacer propio el punto de vista ajeno; tal es el caso del niño que asume el rol de profesor y comienza mostrarle o explicarle a su compañero lo que tiene en sus manos o en qué consiste la actividad respectivamente. Incluso la teoría de Vigotsky apoya con más fuerza el ejemplo anterior, pues considera que el lenguaje es un producto social y que su funcionamiento a nivel intelectual se demuestra en la complejidad de las conductas.

## INTERACCIÓN



“Una de las formas de comunicación es la Interacción, entendida como la modificación de estructuras mentales de las ideas y las estructuras reales del objeto en doble vía, es decir, aquella transformación de los esquemas e imágenes mentales construidas en las percepciones inconscientes y las asociaciones con similares que generan sentimientos de igualdad y permiten el contraste y, las estructuras reales no visualizadas, no percibidas del objeto real que se ve modificado a la medida que se le descubren nuevas estructuras”<sup>42</sup>.

Desde una perspectiva socio-histórica y funcional, una forma de darle sentido al lenguaje como una característica fundamentalmente humana, es verla como una acción social, en donde se precisan situaciones de intercambio, en especial, de tipo lingüístico que sea un canal para el desarrollo del lenguaje. Es así que en el quehacer pedagógico, la interacción es posible como una acción didáctica – social siempre y cuando maestro y alumno aprendan a realizarla ya que siendo un proceso de interlocución y diálogo de doble vía, la díada al interior del aula debe reconocerse como dos personas que se complementan en lo cognitivo y en lo

---

<sup>42</sup> Revista Cultural academia libre. Año 1 N° 1, Noviembre de 2001. Bogotá D. C Colombia. Pág 88

social. Watzlawick (1981)<sup>43</sup>, al estudiar la comunicación, asume que la interacción, o el comportamiento entre personas, hace referencia al estudio del modo como las personas se influyen mutuamente mediante la comunicación.

Existen dos tipos de Interacción: la Interacción cognoscitiva, o conocimiento que se construye luego del encuentro entre el Sujeto y el Objeto de estudio. Y la Interacción social, que hace referencia a la interdependencia e influencia que acontece entre seres humanos en situaciones de comunicación, es decir, la relación entre dos sujetos que logran exponer su conocimiento, interpretarlo, entenderlo y comprenderlo. Así que, la Interacción Social Comunicativa, es vista como un proceso donde se fusionan la interacción social y la comunicación. Según, GARTON (1994) citado por Calonge, Sary y Otros: “considera que para que exista una interacción debe haber al menos dos personas que intercambien información, que se comuniquen. La Interacción implica algún grado de reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes y ella es el vínculo fundamental para la transmisión dinámica del conocimiento”<sup>44</sup>

Con respecto a lo anterior y según lo observado al implementar la propuesta se puede decir:

- Ocho de diecisiete niños, presentan una ***interacción de tipo cognoscitiva***. Esto se observa cuando un adulto y un niño intentan comunicarse estableciendo una situación interactiva, de afectación mutua, pero desequilibrada o asimétrica, en la medida de que uno de los interlocutores, el adulto, es un comunicador mucho más hábil conceptualmente que el otro. Sin embargo, es evidente que ambos logran con mucha frecuencia su propósito de entenderse. Esto es posible, entre otras cosas, gracias a que el adulto estructura la situación comunicativa de manera que la propia

---

<sup>43</sup>Ibid, pág 62-63

<sup>44</sup> REVISTA DE PEDAGOGÍA, Caracas, Ene- Abr de 1999 Vol XX - N° 57. Pág 61

situación en sí sirve de soporte o de ayuda al niño.<sup>45</sup> En la práctica, esto se evidencia cuando se les muestra a los niños una visual y se les permite que establezcan la relación concreto- visual, ellos logran inferir que a través de ella pueden obtener señalando o mirando cosas que les son agradables, y que al expresarse de la misma forma, en otros momentos, también pueden lograr dichos resultados como obtener algo de comer o de tomar. Es esto también ilustrado en el bello ejemplo que emplea Vigostky sobre las relaciones entre conducta instrumental y signos: el desarrollo de los gestos de señalar. Al principio es sólo un intento de alcanzar, de asir un objeto, pero «cuando la madre acude en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea sino de otra persona». Cuando el niño pueda establecer la relación entre su intento de asir y la reacción de la madre, desarrolla una función nueva; el movimiento, que antes estaba orientado al objeto, lo está ahora a la persona. «El movimiento de asir –dice Vigotsky- se transforma en el arte de señalar», y esta transformación implica una condensación, una simplificación física del acto, que establece la base de su internalización. Esto se puede observar en el cambio de conductas de los niños en el momento de llamar la atención para pedir las cosas.

- Seis de diecisiete niños, presentan una interacción de **tipo social comunicativa**, evidenciada en actividades realizadas del proyecto de alimentos en las cuales el niño tiene que dirigirse a otro (adulto o niño) para pedir algún implemento de cocina (cuchara o vaso) o para pedir un alimento y bebida de su preferencia, esta situación ha permitido constatar que puede darse una interacción que integra las dos formas (cognitiva y social comunicativa), ya que al niño le corresponde asimilar la información visual

---

<sup>45</sup>DEL RÍO, María J; GRACIA, Marta. Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Revista Infancia y aprendizaje N°75 de 1996 Universidad de Barcelona.*

recibida del pictograma, adaptarla al contexto y apelar a su interlocutor para obtener lo que desea a través del mismo (pictograma), implicando para él realizar una relación entre su acción con la visual y el beneficio que obtienen al comunicarse por medio de ella. La interacción desde la implementación del sistema, ha dado como resultado un cambio en los esquemas de accionar en el entorno de los niños, puesto que les ha permitido hacer más evidente para ellos de qué forma sus acciones tienen efectos positivos o negativos y de cuáles pueden obtener consecuencias para ellos interesantes y motivantes de repetición; se da entonces, la internalización de la información recibida a partir de la observación y reconocimiento a nivel de los pictogramas, de las personas con las que se comparten las actividades y los espacios en los que se realizan. Esto se nota en aquellas actividades recreativas que tienen como objetivo integrar los niños por medio del juego adaptado con las visuales (juegos de lotería, de "toma y llévale a...", "comparte con...", "quien tiene la visual de...") recreando toda una serie de situaciones en las que los niños están en constante observación de unos con otros, reconocen la presencia de sus compañeros y de los adultos, algunas veces llamándolos por su nombre, otras señalándolos, otras mirándolos, sintiéndose parte integral de un grupo que comienza a responder poco a poco a tales demandas que son ya más estructuradas.

Este hallazgo se apoya en lo que Vigotsky "llamaba «internalización» a la reconstrucción interna de una actividad externa; para él, la internalización implica una reorganización de las actividades psicológicas sobre la base de las operaciones con signos y suponía la incorporación de la cultura al sujeto, al mismo tiempo que, la configuración del propio sujeto y la reestructuración de las actividades reflejas del organismo".<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> RIVIERE, Angel. .La Psicología de Vygotski: Sobre la larga proyección de una corta biografía.. Revista Infancia y Aprendizaje, N° 27-28 1984. pág 28 *Universidad Autónoma de Madrid*.

- En dos de diecisiete niños resulta inapropiado realizar una ubicación en alguna de las dos subcategorías anteriormente expuestas, ya que debido a las alteraciones de origen motor se les impide entrar en contacto con otros de forma física, gestual o verbal por iniciativa propia. Esta circunstancia es observable cuando se realiza una actividad en la que se pretende que los niños expresen espontáneamente una necesidad o un deseo por medio de los pictogramas, por ejemplo, de ir a lavarse las manos, ir a comer, buscar acompañamiento y/o dar respuestas en juegos y conversaciones cortas, jugar con otros; para lo cual el adulto es el que realiza todos los acercamientos y condicionamientos previos antes, durante y después de la actividad.
- En uno de los diecisiete niños debido a su inasistencia a las sesiones de trabajo, resulta difícil realizar una descripción con respecto a esta categoría.

## ATENCIÓN



La Atención como uno de los elementos que conforma los dispositivos básicos del aprendizaje, se constituye en un factor esencial de la percepción consistente en la consideración o enfoque preferencial que se pone sobre un objeto, persona, fenómeno o evento con exclusión de otro tipo de información. Vahneman la define como “un mecanismo interno mediante el cual el organismo controla la ejecución de estímulos, que a su vez influirán en la conducta”<sup>47</sup>, asimismo W. James, dice que la atención es la toma de posición por la mente en forma clara y vivida de un solo objeto entre los numerosos que existen “la atención será un proceso selectivo que opera con la misión de evitar el sobre cargo del sistema.”<sup>48</sup>

Sus funciones se centran en:

- Focalizar selectivamente la conciencia.
- Desechar información.
- Activar zonas cerebrales para temporalizar las repuestas apropiadas.
- Facilitar la prelación, memoria y aprendizaje en una actividad determinada.

---

<sup>47</sup> Citado en [www.tc.umn.edu](http://www.tc.umn.edu)

<sup>48</sup> Ibid

Según Shallice N. (1986), Mesulam (1990), Pardo (1991); se reconocen diversos tipos de atención como:

- ATENCIÓN SELECTIVA O FOCAL

Es un proceso mediante el cual, el niño se centra en responder a un solo estímulo, aunque hayan otros presentes; el estado mental interno del niño le permite estar sobre aviso para recibir solo el estímulo que favorece el objetivo de aprendizaje inmediato, es decir, que dirige su atención a una fuente determinada, seleccionando la información que entra en el sistema y que permanece por períodos cortos de tiempo; en esta clase de atención influirán diferentes factores como:

- Las características físicas del estímulo (complejidad, intensidad, duración, discrepancia, etc.).
- Las características selectivas (ante dos estímulos el sujeto elige el de mayor impacto).
- Las respuestas de orientación: es la atracción que ejerce el estímulo ante el sujeto.
- Fluctuación de la atención: en esta se explica porque nosotros atendemos a un estímulo y no a otro, donde se dice que es el aspecto fisiológico (supresión y selectividad; un ojo suprime al otro) el que mayor fuerza ejerce sobre el.

- ATENCIÓN DIVIDIDA, DUAL O COMPARTIDA

En este tipo de atención el niño es capaz de atender a 2 estímulos simultáneamente (por ej. Escuchar música y estudiar) lo cual le implica poner en marcha “una doble activación”. De esta manera el niño debe hacer un esfuerzo mayor para permanecer sobre aviso y recibir los estímulos que lo dirigen a las fuentes determinadas.

- ATENCIÓN SOSTENIDA O CONCENTRACIÓN O VIGILANCIA

Esta al contrario de la atención selectiva se relaciona con los estados de vigilancia o periodos prolongados de atención, en esta intervienen<sup>49</sup>:

- Factores sensoriales: indemnidad del organismo, proveniencia del estímulo.
- Rasgos llamativos de las señales: características de los estímulos.
- Ritmo de los acontecimientos: la atención sostenida es inversamente proporcional al ritmo de presentación de los hechos.
- Incertidumbre temporal y espacial: se relaciona a cuándo y dónde aparece el estímulo. Hay una relación lineal entre el número crítico del estímulo y la capacidad para detectarlo.
- Conocimiento de los resultados: la retroalimentación aumenta la frecuencia y la velocidad de detección de señales, ya que cumple una función más bien de motivación más que de eficacia.

En la población se encontraron niños ubicados en cada uno de los tipos de atención antes mencionados así:

- Diez de diecisiete niños responden a las características mencionadas en el tipo de Atención Focal, con conductas como: atender a voces familiares, al llamado por su nombre, a sonidos fuertes y agradables por medio de la mirada y girando la cabeza hacia el estímulo para percibirlo; realizar seguimiento visual de objetos que desaparecen y reaparecen tanto en el plano vertical como horizontal; centrar la mirada en una imagen que se le muestra; dar respuestas de agrado o desagrado ante actividades o personas (maestro – madre). Requiriendo 1 de contacto físico como palmotear las manos para centrar su atención.
- Cuatro de diecisiete niños responden a las características mencionadas en el tipo de Atención Dual así: seguir instrucciones de 2 comandos como

---

<sup>49</sup> Ibid

“toma el dibujo de papitas y dame el dibujo de gaseosa”, “párate y pega el dibujo en el tablero” “pinta el dibujo como la muestra” “sigue con el lápiz la línea punteada (coordinación óculo - manual)”; señalar y mirar en la dirección apropiada ante la pregunta ¿dónde está?

- Tres de diecisiete niños presentan las características de la Atención sostenida evidenciado en las siguientes conductas: Permanecer sentado por períodos largos de tiempo; tolerar la actividad hasta terminar; establecer relaciones entre visuales y láminas (reconocer y clasificar la que es para comer y lo que es para tomar) aplicarlas cada vez que lo desea (recurrir a la visual “YO QUIERO” cada vez que desea expresar una necesidad y tiene la intención de interactuar; identificar características específicas de los objetos (al mostrarle una imagen u objeto mira una a una las parte que lo componen)

De la anterior observación se podría decir, que la mayoría de los niños centran su atención ante diferentes estímulos por periodos cortos de tiempo presentando las características de una atención de tipo selectivo. Según esto se percibe que la información en ellos entra a través de los órganos de los sentidos como el oído o la visión se almacena a corto plazo en la memoria para después producir una respuesta. Sin embargo se empieza a observar en 7 de los niños indicios de los procesos de atención dual y sostenida.

## MEMORIA



Para este proyecto de investigación, se tendrá en cuenta lo expuesto por Gagne, 1975; Luria, 1975; García y otros, 1995; Anderson, 2000; según los cuales, la memoria es un conjunto de actividades que integran procesos bio-fisiológicos con procesos psicológicos como la capacidad de retener y producir ideas o impresiones pasadas, que han surgido desde el aprendizaje se entrelazan, de manera que el aprendizaje se encarga del proceso de adaptación del comportamiento y la memoria registra aquello que subyace a dicha adaptación .

El desarrollo de la memoria en la edad infantil es un proceso de crecimiento gradual, en cuya evolución vive una dramática historia llena de profundas restauraciones cualitativas y de cambios esenciales.

Teniendo en cuenta lo anterior y basados en las tres fases planteadas por Florez, (1996) y otros autores, se pueden clasificar los resultados obtenidos a partir de la implementación del SPC de la siguiente manera:

➤ ***Fase de adquisición o memoria a corto plazo***

Esta incluye dos fases:

**Memoria primaria:** tiene capacidad limitada, ya que retiene poca información durante períodos cortos de tiempo. Ésta se olvida si no se repite y es remplazada por otra.

**Memoria secundaria:** puede durar desde unos minutos, horas, hasta algunos días. El olvido se produce en ocasiones por interferencia de informaciones que acceden al sistema.

- Tres de diecisiete niños se encuentran en esta fase, en la cual memorizan algunas respuestas que se producen por las exigencias de la situación presente, aunque dichas respuestas no sean coherentes o apropiadas como para dar cuenta de esto, pues, a veces esta fase se reduce a un mero acto perceptivo que se caracteriza porque una actividad más o menos compleja desarrollada en repetidas sucesivas sea dominada de manera progresiva. Es en esta fase donde la información se procesa mediante el ensayo interno conservándose en la memoria a corto plazo. Esto se evidencia cuando los niños responden a la actividad (reconocimiento del concreto) mientras se realiza, pero al finalizar el día, su respuesta ya no es acertada. Entre las respuestas que coinciden con las características de esta categoría encontramos:
  - En el momento en que se lleva a cabo la asociación concreto-visual, los niños responden a apelaciones como “muéstrame la cuchara”, ¿dónde está la cuchara?, tomando el objeto correcto; pero pasado un rato, al momento de tomar el algo, ante la misma pregunta o estímulo verbal, no dan la respuesta correcta.

➤ ***Conducta de recuerdo ya adquirido o memoria a largo plazo***

Es la capacidad relativamente ilimitada, la información se puede mantener durante largos períodos de tiempo. En ésta fase se puede describir que en un primer momento, la memoria a largo plazo se interioriza desde la representación gráfica o concreta a la mente; lo cual consiste en la reproducción nítidas e intactas de objetos vistos anteriormente y que persiste durante mucho tiempo, después de

haber cesado la presencia de los mismos, está mucho más desarrollada en la edad infantil.

- Teniendo en cuenta la descripción anterior se ubican a ocho de los diecisiete en un nivel gráfico de la memoria a largo plazo, porque han demostrado, luego de trabajar con determinadas visuales (comer, vaso, cuchara, tomar), lograr recordarlas después de haber transcurrido un período de una semana –por ejemplo-, esto debido a la representación mental que de éstas ya se tiene. Todo se evidencia cuando se les presenta a los niños una visual ya trabada y otra que no, se les pregunta ¿cuál es la visual de vaso? Obteniendo una respuesta acertada, indicando con la mirada, señalando, cogiendo la visual y en algunos casos, verbalizando.
- En la fase de memoria a largo plazo se ubican a tres de los diecisiete niños que presentan una conducta latente de evocación de acontecimientos pasados, la cual se hace manifiesta en las actividades, cuando son instigados por el adulto. Esta se puede observar cuando los niños necesitan en forma permanente del apoyo visual para poder hacer asociaciones y reconocer lo que están trabajando. Ejercicios como empezar a pronunciar una palabra para que el niño la complete, tienen un papel trascendental cuando se pretende que se recuerde la información, ya que, permiten que se vuelva a organizar dicha información en la mente y pueda ser transferida a la memoria a largo plazo en donde queda almacenada para ser recordada posteriormente. En actividades en las que los niños deben nombrar las visuales que se les muestran y que ya han sido trabajadas durante la sesión, se hace necesario utilizar juegos de palabras o preguntas que le den pistas al niño sobre el nombre de la visual; por ejemplo, para recordarles la visuales de torta, se hacen preguntas: ¿qué comemos en las fiestas?, cuando se llevó la torta para desarrollar la actividad ¿qué comimos ahora que nos gustó tanto?, la torrrr..., de este

modo, los niños realizan la asociación mental correspondiente y responden de forma adecuada, aunque requieren de algunas repeticiones.

La mayoría de las teorías sustentan que la memoria a largo plazo es permanente y que cuando no se logra recordar, es porque hay dificultades para encontrar la información.

➤ ***Fase de actualización de respuestas ya adquiridas***

- Tres de diecisiete niños manifiestan conductas memorísticas observables, reconocen y nombran las visuales, utilizando algunas sin necesidad de modelos o instigación, incluso estructurando oraciones con visuales como “yo quiero” “tomar” “gaseosa”, en otras situaciones, se ha presentado que al dirigirnos a otros niños para que expresen algo con las visuales, los niños ubicados en esta fase, responden como si la apelación fuera para ellos y recurren a la utilización de las visuales del tablero de comunicación para hacerlo por ellos.

Todo lo anterior, corresponde a conductas que permiten reconocer la existencia del proceso de retención, corroborando así, que estos niños presentan memoria a largo plazo; ya que cada vez se presenta una visual nueva, ellos están en capacidad de remitirse a otras aprendidas en sesiones anteriores para hacer las respectivas asociaciones.

Finalmente, cuando se rescata información de la memoria a corto o a largo plazo, pasa a un productor de respuestas, el cual, tiene la facultad de convertir la información en una acción que permite observar los efectos producidos, verificando que ha sido procesada y que el alumno la ha aprendido.

## **PROPUESTA DE CAPACITACIÓN A PADRES**

Dada la importancia de involucrar a los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos en el programa de Estimulación Adecuada, se llevan a cabo siete capacitaciones con fines claros, que apuntan a sensibilizar, informar y dar pautas para el conocimiento y aplicación del SPC, el cuál es la herramienta de apoyo de este trabajo, planteadas a continuación.

### **JUSTIFICACIÓN**

Durante el proceso de desarrollo de todo ser humano, la familia es el eje central porque, es ella la que interviene en forma determinante en dicho proceso. Cuando se habla de personas con discapacidad, la tarea de la familia es cada vez más importante, pues el éxito del proceso de rehabilitación va a depender de la posición que ella asuma frente a la discapacidad de su hijo

Desde esta perspectiva, la preocupación de los estudiantes en práctica del programa de estimulación adecuada del centro de servicios pedagógicos, ha sido las familias, pues ellas como núcleo centra en todo proceso de desarrollo humano, no estarán al margen a la hora de implementar el proyecto de investigación basado en un Sistema Alternativo - Aumentativo de Comunicación (SAAC) centrado en las habilidades básicas cotidianas. Dicho sistema se dirige a cubrir las necesidades expresivas y a aumentar la interacción comunicativa tanto de personas que muestran un nivel elevado de comprensión del lenguaje, pero que carecen del medio adecuado de expresión y al mismo tiempo las comprensivas necesarias para la adquisición del lenguaje. La pregunta es ¿Cómo llegar a las familias para que vean este proyecto como una alternativa a las tantas necesidades comunicativas que tienen sus hijos?

Dicha preocupación ha hecho que la capacitación de los padres sea considerada la mejor opción, pues esto nos permitirá crear en ellos una conciencia participativa en el proceso de desarrollo del lenguaje de sus hijos, al tiempo que les hará más activos en el esfuerzo por mejorar su calidad de vida. Además, para que la implementación del SAAC sea realmente útil y arroje resultados que permitan optimizar la calidad de sus interacciones con sus hijos.

Es importante apreciar que cuando los diferentes autores han abordado el tema referido a la implementación de SAAC, han tenido en cuenta la participación de los padres como uno de los agentes movilizados para que el proceso de aprehensión de éste sea realmente exitoso. También es muy importante resaltar que, depende del conocimiento que los padres tengan sobre los aspectos que afectan o influyen en el progreso de sus hijos, tienen más posibilidades de participar activa y positivamente en la atención que se brinda desde el programa de Estimulación Adecuada a sus hijos. Más aún, los padres al saberse generadores y “jalonadores” de progresos en sus hijos, comprenden que su papel en protagónico y que, en la medida que desde sus hogares puedan seguir potenciando estos progresos, sus logros serán más meritorios.

Finalmente, es de esperar que esta serie de capacitaciones surtan un efecto sensibilizador que le ratifique a las familias su interés por proporcionarle a sus hijos oportunidades más dignas y loables.

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Involucrar a la familia en el conocimiento y la aplicación del sistema pictográfico de comunicación flexible a través de la capacitación permanente tendiente a favorecer las interacciones comunicativas del niño con sus entornos habituales.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Concienciar a los padres de familia de la importancia de la comunicación en el proceso de desarrollo de todo ser humano y cómo pueden influir constructivamente en dicho proceso.
- Recordar a las familias el derecho que tiene toda persona a la comunicación y el deber que tiene la familia y los contextos más cercanos al sujeto de facilitarla.

- Realizar un acercamiento a los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, haciendo énfasis en el sistema escogido para implementarlo en el proyecto.
- Dar a conocer a las familias el Sistema Aumentativo Alternativo que se implementará en el proyecto de investigación.
- Realizar con la familia el material requerido para la implementación del sistema aumentativo y alternativo y modelar la enseñanza del mismo.

Para lograr los objetivos planteados, se desarrollaran una serie de talleres participativos con los padres, en los cuales toda familia al finalizar cada uno de estos quedará con material teórico-práctico, el cual será de gran utilidad al momento de implementar el SAAC tanto en casa como en las intervenciones pedagógicas.

## **TALLER No. 1**

### **TEMA: INTRODUCCIÓN**

#### **OBJETIVOS**

- Confrontar la concepción que los padres de familia sobre el lenguaje oral como único medio de comunicación.
- Recoger impresiones subjetivas y objetivas sobre el pensamiento de los padres acerca de la forma como sus hijos comunican un deseo y una necesidad.
- Generar en los padres una actitud expectante acorde con las posibilidades comunicativas de cada niño.

#### **ACTIVIDADES**

1. Se hará la presentación de las personas a cargo del taller y el objetivo de este.
2. Recogida por escrito de las opiniones de los padres, acerca de la forma como sus hijos expresan e interpretan sus deseos y/o necesidades.
3. Comentario sobre el proyecto, de donde nació y hacia donde esta encaminado (descripción del área problemática y justificación del proyecto)
4. Se enumerarán los compromisos de los padres para sacar adelante el proyecto (asistencia puntual a las sesiones, adecuado elaboración de material, trabajo en el hogar, actitud dispuesta para interactuar con el niño)
5. Evaluación en forma oral

## **TALLER Nº 2**

### **TEMA: SENSIBILIZACIÓN**

#### **OBJETIVO:**

Permitir que los padres puedan desde su experiencia y sus conceptos, familiarizarse con situaciones en las cuales se pueden ver abocados sus hijos.

#### **ACTIVIDADES**

1. Se hará la presentación de las personas a cargo del taller y el objetivo del mismo.
2. Se realizará una dinámica en la que los padres deban expresar a otros una palabra o frase que se les entregará previamente. Para esto sólo podrán utilizar gestos y deben lograr que los otros identifiquen que es lo que expresan. Para la realización de esta actividad, se subdividirá el grupo en 2 ó 3 equipos que socializarán lo que les haya tocado uno a uno.

Las palabras y frases utilizadas serán: hambre y sed; comunicación; quiero ir al baño; silencio; quiero hablar.

3. Se le entregará a cada padre, una hoja y un lápiz para que responda las siguientes preguntas:

¿Para qué nos comunicamos?

¿Cómo nos comunicamos?

¿Qué necesitamos para comunicarnos?

¿Qué pasa cuando la comunicación es interrumpida?

Los padres deberán entregar en la hoja, la respuesta a estas preguntas. Dichas respuestas se deberán socializar en el siguiente taller en el cual se tendrá en cuenta el apoyo teórico utilizado en el proyecto de investigación; el cual servirá para apoyar o confrontar las concepciones de los padres en cuanto a la utilidad y beneficio del Sistema Pictográfico de Comunicación.

## **TALLER N° 3**

### **TEMA: LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN**

#### **OBJETIVO:**

Confrontar las concepciones de los padres frente a lo que es la comunicación y darles a conocer desde lo teórico por qué esta es importante, qué tiene que ver con las necesidades básicas y cómo suplir las dificultades que de ella se desprenden.

#### **ACTIVIDADES:**

1. Se le hará entrega a los padres de las preguntas hechas en el taller anterior. Acto seguido, cada uno de ellos deberá leer y justificar sus respuestas frente al grupo.
2. En un segundo momento, les compartiremos a los padres de qué forma nuestro proyecto tratará de responder a los interrogantes planteados en un primer momento, apoyados en parte del constructo teórico del proyecto de investigación.

Apoyo teórico: Ver Planteamiento del problema, Justificación y Objetivos General y Específicos.

## **TALLERES No. 4 Y 5**

### **TEMA: LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN**

#### **OBJETIVO:**

Realizar un acercamiento teórico a los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, haciendo énfasis en el sistema escogido para implementarlo en el proyecto

#### **ACTIVIDADES**

1. Se hará la presentación de las personas a cargo del taller y el objetivo de este.  
Juego "Adivina la acción dibujada"
2. Confrontar a los padres a partir de sus saberes previos acerca de:  
¿Qué es un sistema?  
¿Qué significa la palabra alternativo?  
¿Qué significa la palabra aumentativo?  
A partir de estas respuestas formaremos una definición.
3. Dar la definición de SAAC que tenemos en el proyecto y el objetivo central de los SAAC.  
Por parejas se le entregará a los padres, parte de la definición en un pedazo de papel, igualmente, el objetivo para que ellos intenten formar la definición pegándola en el tablero, de acuerdo al orden que ellos crean debe tener.
4. Explicaremos a los papás que es el Sistema Pictográfico de Comunicación: que es y por quien fue creado.  
Realizaremos el juego CONCÉNTRESE con las visuales.
5. Cómo funciona el tablero de comunicación.
6. Evaluación

## **TALLER No 6**

### **TEMA: CONSTRUCCIÓN DE LAS VISUALES**

#### **OBJETIVOS**

- Realizar un acercamiento al origen y creación del SPC
- Conocer el conjunto de visuales que son utilizadas en el proyecto de Estimulación Adecuada y diferenciar sus categorías
- Elaborar las visuales trabajadas en clase

#### **ACTIVIDADES**

1. Se hará la presentación de las personas a cargo del taller y los objetivos de este.
2. Exposición: Acercamiento al origen y creación de los SPC
3. Actividad Lúdica:  
Juego de lotería con las visuales: se le pedirá a los padres que establezcan posibles semejanzas entre las visuales de un mismo color; para establecer las categorías (aseo, alimentación, ocio y tiempo libre, estados de ánimo)
4. Elaboración de visuales por medio de una guía.
5. Evaluación: cada padre mostrará las visuales elaboradas y las expositoras verificarán su adecuada fabricación.

## **TALLER No 7**

### **TEMA: USO Y GENERALIZACIÓN DEL SPC**

#### **OBJETIVO:**

Dar a los padres herramientas para que contribuyan de forma efectiva en el aprendizaje del SPC

#### **ACTIVIDADES:**

1. Se hará la presentación de las personas a cargo del taller y de los objetivos del mismo.
2. Se presentarán a los padres estrategias de intervención directa orientadas a fomentar la espontaneidad y el papel del niño como iniciador de la conversación.
3. Se darán a conocer las pautas a tener en cuenta para fomentar el uso y la generalización del SPC.
4. Representación en la que deban hacer uso del SPC.
5. Evaluación: recogida de apreciaciones.

## **TALLER No 8**

### **TEMA: EL PROCESO EVOLUTIVO DEL LENGUAJE**

#### **OBJETIVO:**

Entender la importancia que tiene conocer el desarrollo biológico de la comunicación y el lenguaje como medio para jalonar nuevos procesos lingüísticos.

#### **ACTIVIDADES**

1. Se hará la presentación de las personas a cargo del taller y el objetivo de este.
2. Se les dará a los padres una prueba de selección múltiple con 7 preguntas para analizar si “me comunico bien con mi hijo”.
3. Se realizara un trabajo en equipos, en el cual cada una deberá leer, comentar y exponer a otro equipo uno de los siguientes temas: “Reglas básicas para una buena comunicación” y “ Consejos prácticos para la adquisición del lenguaje”
4. Confrontación de las respuestas de la prueba con lo aprendido con las lecturas.
5. Mesa redonda: Se le dará a cada padre el documento de las etapas evolutivas del lenguaje. El cual expuesto en formato grande para facilitar la explicación a cargo de una de las profesoras.
6. Evaluación: Los padres de familia deberán contestar de forma escrita y luego socializar la siguiente pregunta ¿De acuerdo a la etapa de comunicación de su hijo escriba dos estrategias que ayuden a avanzar a la siguiente etapa de la comunicación? Justifique su respuesta,

## **ANÁLISIS DE SISTEMACIÓN**

Después de haber desarrollado las diferentes esiones planeadas para capacitar a los padres de familia en el conocimiento y uso del SPC, se pudo evidenciar...

### **Análisis de la capacitación a padres**

#### **Taller N° 1**

##### **Tema: Sensibilización frente a los procesos comunicativos**

En esta sensibilización la idea era, que los expresaran una idea sin utilizar la palabra (situación que tienen que afrontar sus hijos a diario), en ella se observó que estos:

- Encontraron dificultades para hacer una representación clara de la frase o palabra a representar.
- Tomaron conciencia sobre lo difícil que resulta hacerse entender cuando no se tiene un código o forma de expresión conocida tanto para el emisor como para el receptor del mensaje.
- Reconocieron que esta situación vivenciada en forma real por sus hijos produce frustración al momento de expresar (por parte de sus hijos) y de interpretar (por parte de los mismos padres).

#### **Taller N° 2**

##### **Tema: LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN**

En esta capacitación basada en las preguntas hechas en el taller anterior, los padres compartieron sus concepciones acerca de la importancia de la comunicación. A medida que cada padre sustentaban su punto de vista, los expositores daban claridad a las respuestas, las relacionaban con el contexto del niño y se apoyaban en los constructos teóricos del proyecto (Planteamiento del problema, Justificación y el capítulo referente a las necesidades básicas

cotidianas) propiciando una acción reflexiva frente a qué es en realidad generar una interacción comunicativa.

### **Taller Nº 3**

#### **Tema: INTRODUCCIÓN AL PROYECTO**

En esta capacitación se tomó como punto de referencia la concepción que los padres de familia poseían sobre el lenguaje oral como único medio de comunicación. Las experiencias relatadas por estos sobre las falencias comunicativas de sus hijos, por ejemplo, cómo los niños expresaban que querían algo y cómo se les interpretaba o adivinaba este deseo, dejaron claro que el proceso de comunicación que se ejercía resultaba ser insuficiente, ya que para que fuera realmente una interacción comunicativa debería darse la expresión y la comprensión en forma recíproca no importando la forma (gestual, verbal o de señas).

La puesta en común de esta problemática causó expectativa entre los padres asistentes sobre la implementación de una forma de comunicación que reemplazara la convencional (oral) y que este pudiera aumentar las posibilidades en los niños de expresar un deseo o necesidad de modo que se les comprendiera y que los mismos padres no tuvieran que adivinar.

### **Taller Nº 4**

#### **Tema: LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN**

En esta capacitación se tomó como referencia la diferencia que hay entre lenguaje y comunicación pudiendo así los padres aclarar los conceptos de: sistema aumentativo alternativo de comunicación y sistema pictográfico de comunicación. Diferencia que les permitió apropiarse de la definición, uso y objetivo de sistema

de comunicación a implementar (SPC) y buscar desde allí una participación eficaz en el afianzamiento de este sistema en los niños.

### **Taller N° 5**

#### **TEMA: CONSTRUCCIÓN DE LAS VISUALES**

En este taller los padres participaron en forma activa atendiendo a lo explicado sobre el origen y creación del SPC, familiarizándose con el conjunto de pictogramas a utilizar en el proyecto de Estimulación Adecuada y construyéndolos según el modelo dado.

### **Taller N° 6**

#### **Tema: USO Y GENERALIZACIÓN DEL SPC**

En esta capacitación referente a la enseñanza y uso del SPC, fue asumida por los padres con interés y motivación, reconociendo que es un instrumento fácil de usar, que sirve para llevar a cabo actos de comunicación en forma funcional y espontánea; además, la representación gráfica de significados hace posible expresar ideas, sentimientos o necesidades en cualquier entorno de manera que las personas que rodean al niño puedan entenderle.

### **Taller N° 7**

#### **Tema: PROCESO EVOLUTIVO DEL LENGUAJE.**

En esta capacitación el tema central fue el proceso evolutivo del lenguaje, aquí, los padres de familia visualizaron el desarrollo del lenguaje como proceso, entendiendo la necesidad de ubicar a sus hijos en una de las etapas para generar estrategias adecuada de estimulación, teniendo en cuenta algunas reglas básicas para una buena comunicación.

De igual forma, el análisis realizado por los padres, “Cómo me comunico con mi hijo”, propició una reflexión acerca de lo perjudicial que puede resultar la sobreprotección ó la indiferencia al momento de ser receptores e interlocutores para responder a una señal comunicativa o identificar un avance en el proceso evolutivo del desarrollo del lenguaje.

**En conclusión, con respecto a las capacitaciones desarrolladas, se citan como resultados los siguientes:**

Durante la realización de las capacitaciones se pudo instruir a los padres de familia de forma lúdico-participativa sobre el conocimiento y la aplicación del sistema pictográfico de comunicación flexible para que así, estos respondan por el empleo de este en los entornos habituales del niño. Se puede concluir que los padres :

- Tomaron conciencia de lo importante que resulta la comunicación en el proceso de desarrollo de todo ser humano y de cómo ayudar cuando existen dificultades en la comprensión y expresión del lenguaje para que dicho proceso se produzca en sus hijos de la mejor manera.
- Reconocieron que la comunicación es la puerta para acceder al conocimiento del mundo a través de la interacción ya que la formación de vínculos con otros le permite al niño acceder a su realización personal.
- Identificaron la existencia de otras alternativas de comunicación diferentes a la oral que posibilitan y amplían la emisión y comprensión de un mensaje.
- Percibieron como el uso de una estrategia pedagógica (SAAC), puede ayudar a sus hijos a comunicar deseos y necesidades de forma comprensible dentro de sus entornos habituales.

- Asumieron el compromiso de participar en forma activa en la ejecución del proyecto.

## *RESULTADOS*

Al implementar el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC), se observaron logros significativos en las diferentes áreas del desarrollo; dado que el compromiso de este proyecto de investigación es evidenciar los efectos que se producen en los niveles comprensivos – expresivos del lenguaje a partir de dicho sistema, se presenta a continuación en primera instancia los resultados hallados en estas dos categorías y se dan a conocer además los resultados de otras categorías que emergieron durante dicha investigación así:

Con relación al nivel expresivo y comprensivo, se pudo evidenciar actitudes y respuestas como:

### *A NIVEL EXPRESIVO*

- Cuatro de diecisiete niños que se encuentran en la etapa prelingüística, los cuales no presentaban intencionalidad comunicativa clara, iniciaron un proceso de identificación de las visuales de: vaso, cuchara, comer, tomar, galleta; durante dicho proceso se evidenciaron respuestas que aunque no fueron muy estructuradas, daban cuenta de la introyección de las visuales y rasgos de una intencionalidad comunicativa al mirar y tratar de señalar dichas visuales dentro de las diferentes situaciones que se le presentaban.
- Nueve de diecisiete niños lograron reconocer que las diferentes acciones poseen un significado, de esta manera demostraron un incremento a nivel expresivo, tanto verbal como gestual con una insipiente intencionalidad comunicativa, lo cual se pudo evidenciar en actitudes, verbalizaciones y gesticulaciones como: estirar la mano, voltear la mirada, mirar lo que desea, señalar con el dedo, tocar el objeto concreto; en situaciones que se les propiciaron como tomar el algo, elegir alimentos, acciones dentro del aula, entre otras; pronunciar los monosílabos /ta/ -

- torta, /va/ - vaso, /hu/ - jugo y palabras apoyadas en el modelo, manifestando interés por la pronunciación adecuada de esta.
- En tres de los diecisiete niños se observó un incremento significativo en su lenguaje verbal con intencionalidad comunicativa e inicio de conversaciones, quienes terminaron expresando lo que desean y utilizando oraciones de 2,3 y 4 palabras, con una aproximación semántica y patrones fonéticos más estructurados. Además de reconocer turno comunicativos. En estos tres niños, el SPC, tuvo una función de tipo aumentativo.

#### *A NIVEL COMPRENSIVO*

- Seis de diecisiete niños atendieron, reconocieron y reaccionaron ante diferentes estímulos presentados en especial auditivos (instrumentos musicales, llamarlos por su nombre y contacto con personas familiares), con movimientos corporales, sonrisas, miradas, gestos de agrado y desagrado, manifestando un nivel inicial de comprensión.
- Cuatro de diecisiete niños lograron manifestar a través de la manipulación de objetos, exploración del entorno, la comprensión de sus esquemas de aprendizaje y el interés por ejercitarlos en su contexto inmediato.
- Cuatro de diecisiete niños lograron un incremento en los procesos mentales en las relaciones de causa y efecto y anticipación de situaciones, por ejemplo, al obtener algo que desea a partir de la señalización o elección de la visual, identificar el momento de irse para la casa cuando observa en la rutina que solo queda de la visual de salida.
- Tres de diecisiete niños obtuvieron una mayor correspondencia al realizar preguntas y respuestas frente a situaciones donde no hay presencia de objetos concretos, en estos, la visual y las palabras son utilizadas como herramienta de comprensión.

## *CATEGORÍAS EMERGENTES*

### *ATENCIÓN:*

- Diez de diecisiete niños que se ubicaron en el nivel de atención focal o selectiva, lograron seleccionar, determinar y mantener por un mayor espacio de tiempo su atención en un solo estímulo, generando en ellos una mejor actitud para el aprendizaje; esto se evidenció en respuestas como: mirar la visual, atender al llamado por su nombre, mirar cuando alguien le habla, dar respuesta de agrado y desagrado ante un estímulo visual o concreto.
- Cuatro de diecisiete niños manifestaron un incremento en su atención al centrar su interés en uno y dos estímulos simultáneamente, esto se ve reflejado en respuestas como: seguir instrucciones de dos comandos, señalar y mirar ante la pregunta ¿dónde está?, entre otras.
- Tres de diecisiete niños incrementaron su permanencia en actividades en periodos largos de tiempo, en los cuales se evidenció una atención sostenida la cual facilitó la movilización de los procesos de aprendizaje.

### *INTERACCIÓN*

- El establecimiento de relaciones entre objeto concreto y visual, permitió que los niños lograran una interacción comunicativa a partir de actitudes y formas de expresión como señalar, mirar o llevar a la persona hacia el objeto deseado, generando una mayor empatía, reciprocidad e interacción con sus pares, padres y maestros.
- Un incremento en la interacción social comunicativa, lo cual se evidencia en la participación en actividades de juego con pares, el reconocimiento de la presencia de sus compañeros y de los adultos, además de involucrarse como agentes activos dentro de un grupo.

## MEMORIA

- Tres de diecisiete niños que se encontraban en la fase de adquisición o memoria a corto plazo, lograron mejorar los niveles perceptivos al momento de ejecutar actividades que se presentaban de forma secuencial y progresiva, las respuestas se daban a partir del reconocimiento del material concreto.
- Once de diecisiete niños lograron reproducir imágenes de objetos a nivel gráfico (visual), lo cual se evidenció al momento de realizar preguntas como: ¿cuál es la visual de vaso?, el niño la reconoce, la mira o la coge para dar respuesta al adulto. De igual manera se incrementaron las verbalizaciones, lo cual se observa, en actividades como: cuando el profesor o la madre presentaban al niño la visual acompañada de los sonidos iniciales de la palabra como por ejemplo: “torr...”, el niño completaba la palabra con la sílaba “ta”, de esta forma se puede decir que al completar dicha palabra, éste evoca un aprendizaje gráfico adquirido; por lo cual estos niños se ubican en una fase de memoria de recuerdo ya adquirido o memoria a largo plazo.
- Tres de diecisiete niños reconocieron y nombraron visuales como respuesta a sus necesidades, por ejemplo señalar las visuales “yo quiero tomar gaseosa”, lo cual confirma el principio de una estructuración en las acciones como resultado de conductas de un proceso de retención; estos niños, lograron ubicarse en una fase de actualización de respuesta ya adquirida.
- Al involucrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema pictográfico de comunicación enmarcado en las habilidades básicas cotidianas, se creó una mayor conscientización frente a la importancia que ejerce la comunicación e interacción en sus hijos, promoviendo entre ellos una mejor comunicación, dejando atrás el papel de adivinadores, para convertirse unos y otros en interlocutores válidos.
- La capacitación a los padres de familia en el Sistema Pictográfico de Comunicación, les permitió adquirir estrategias claras para la enseñanza de acciones cotidianas, (actividades de aseo personal y alimentación), el establecimiento de horarios, actividades de elecciones que permiten el

desarrollo de tareas sencillas de manera independiente, a partir del establecimiento de secuencias y rutinas de trabajo.

- El diseño metodológico basado en dos proyectos de aula “vestirse y asearse un cuento para verse mejor” y “conozco, comparto y elijo mis alimentos”, logró transversalizar dentro de las diferentes áreas de desarrollo, las habilidades básicas cotidianas; las cuales sirvieron como herramienta de fácil acceso para acercar al niño a las diferentes situaciones a las cuales se enfrenta dentro del hogar; de igual manera permitió establecer rutinas de trabajo que involucran el que hacer y el interés del niño. Además, estos proyectos de aula fomentaron los niveles comunicativos, la identificación, el reconocimiento de acciones comunes, involucrando al niño en un entorno más normalizado y socializado.

## *CONCLUSIONES*

La evaluación del lenguaje expresivo y comprensivo, cumplió un papel importante dentro de la propuesta, ya que permitió una aproximación inicial a los aspectos involucrados en el desarrollo del proyecto de practica, determinando las características comunicativas propias de la población. Por lo cual una evaluación previa permite direccionar mejor un proyecto de investigación dando horizontes claros para el desarrollo de dicha intervención.

- La implementación de un sistema pictográfico flexible, fue un instrumento fundamental, este posibilito la interacción y además ayudo a fortalecer los dispositivos básicos de aprendizaje en los niños del proyecto de estimulación adecuada. La fortaleza de éste radicó en el hecho de que permite aprender junto a materiales concretos que están en la vida cotidiana de los niños.
- La formación dada a los padres de familia sirve para que estos se concienticen de su responsabilidad en el proceso de desarrollo de sus hijos, a la vez que den continuidad en el hogar lo realizado en la institución.
- La implementación del sistema pictográfico de comunicación sirvió para aumentar y en ocasiones alternar medios comunicativos, que permitieron la interacción madre-hijo.
- Al implementar un sistema pictográfico de comunicación se mejora la interacción, a través del desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo
  - La recepción de información por medio de pictogramas parecidos a los objetos cotidianos, facilito que el lenguaje comprensivo mejorara.

- Los niños que ya poseían un medio verbal para comunicarse pero tenían pocos repertorios para interactuar y expresar necesidades básicas a sus adultos aumentaron su lenguaje expresivo a través del uso de pictogramas como sistema de comunicación.
  - Los niños que no poseían un medio verbal, adquirieron estrategias para interactuar como: gestos, señalamiento o miradas, utilizando pictogramas para expresar sus necesidades y deseos.
- La atención y la memoria mejoraron, ya que lo llamativo del sistema hizo que se retuviera información más rápidamente debido a que ésta era de gran interés para los niños.
  - Dentro de este proyecto de investigación hubo, tres grandes beneficiados:
    - *Los niños:* por que se lograron comunicar con una mayor calidad al tener acceso a una forma alterna para entender y hacerse entender de las personas que están en su entorno próximo.
    - *Los padres:* la participación activa de estos sugierio un mejoramiento en la interacción con sus hijos.
    - *Los educadores:* mediante su práctica continua y su búsqueda conceptual, adquirieron mas estrategias para la intervención con niños con necesidades educativas especiales, lo que hace que su profesión, se cualifique cada día mas. Además evidenciaron el valor que tiene la investigación en el aula, en tanto se convierte en herramienta eficiente para enriquecer la práctica educativa.
  - La metodología por proyectos de aula permitió la implementación de estrategias de intervención pedagógicas, conjuntas e individualizadas, tanto

para los niños con parálisis cerebral como para los niños con síndrome de Down, además de una estimulación funcional en todas las áreas de desarrollo.

- El compromiso continuo de los educadores favoreció que los padres y niños adquirieran herramientas suficientes para que el trabajo de estimulación continuara en casa, pero en algunas ocasiones, la falta de compromiso de los padres en aspectos como: la asistencia, cumplimiento de tareas y la continuidad en el uso del sistema, obstaculizó el trabajo por lo cual no fueron mayores los avances en la población.
- La utilización de un material novedoso en las prácticas educativas como lo son los SAAC favorece el interés y el desarrollo de los niños, dota de herramientas prácticas a los educadores y amplía los campos de investigación en torno a la discapacidad.

## *RECOMENDACIONES*

A las instituciones:

- Apropiarse de temas tanto generales como específicos, relacionados con la discapacidad, que tiendan a garantizar la calidad en la atención a la diversidad.
- Construir estrategias de promoción de la educación a la diversidad desde las comunidades o el contexto en el cual está inmersa la población administrativa y docente.
- Propiciar espacios de interacción comunicativa que posibiliten el buen desenvolvimiento de los niños y sus familias.
- Promover el papel que juega la familia en el proceso de desarrollo del lenguaje y la comunicación en los niños con alteraciones en el desarrollo o con Necesidades Educativas Especiales.
- Capacitar a los profesionales en el manejo y uso de Sistemas Alternativos Aumentativos de Comunicación.

A los maestros:

- Diseñar estrategias que conduzcan a mejorar la calidad de vida de los estudiantes y su desempeño en los diferentes contextos de los cuales hacen parte.

- Evaluar el nivel de comprensión y expresión del lenguaje en el niño para así obtener una línea de base que permita establecer cuales son las necesidades y que estrategias plantear para responder a ellas.
- Participar de las capacitaciones y ejecutar lo que en ella aprenden en los entornos o espacios en los cuales los niños pasan la mayor parte de su tiempo
- Mantener contacto permanentemente con la familia del niño para el conocimiento de sus necesidades y para el seguimiento de la implementación del sistema en los hogares.
- Propiciar situaciones de aprendizaje significativos en las cuales el alumno deba hacer uso del sistema y generalice el uso del mismo.
- Coordinar con la familia la planificación e implementación del sistema en la vida cotidiana del niño.
- Tener una actitud abierta frente a la diversidad y la discapacidad.
- Crear alternativas didácticas y ofrecer herramientas adecuadas que permita a los niños adquirir aprendizajes significativos.

#### A las familias

- Asumir con disposición y constancia la responsabilidad que tienen con la formación de hijos para la sociedad.

- Asistir y poner en práctica lo aprendido en las capacitaciones ya que, así se verá el éxito de la estrategia pedagógica y el logro de los objetivos propuestos.
- Participar y apoyar activamente el trabajo del niño con el sistema de comunicación en las sesiones de clase
- Comunicar a los maestros los cambios (progresos o retrocesos) en el proceso comunicativo del niño.
- Brindar al niño condiciones físicas y emocionales adecuadas, que permitan su desarrollo integral.
- Continuar en casa el trabajo con el sistema.

#### A los estudiantes en práctica (futuros practicantes)

- Reflexionar sobre la población objeto de estudio, no como medios para obtener objetivos, sino como fin en sí mismo.
- Conocer las necesidades de los niños en la comunicación para poder proporcionarles los elementos con las adaptaciones que respondan a ellas
- Motivar a la familia a participar en el proceso educativo que se adelanta con el niño.
- Coordinar con el profesor y la familia la planificación y ejecución de adaptaciones para atender a las necesidades del alumno.

- Poseer elementos conceptuales amplios sobre las necesidades educativas especiales, comunicación y SAAC.

# ANEXOS

## ANEXO Nº 1

### FORMATO EVALUACIÓN EN EL ÁREA COMUNICATIVA CENTRO DE SERVICIOS PEDAGÓGICOS U de A PROYECTO ESTIMULACIÓN ADECUADA

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_

DIAGNOSTICO: \_\_\_\_\_

NIVEL: \_\_\_\_\_

RESPONSABLE: \_\_\_\_\_

COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE	LO HACE	NO LO HACE	TIPO DE APOYO	OBSERVACIONES
* Atiende al llamado por su nombre.				
* Observa con atención cuando se le habla.				
* Reacciona ante estímulos auditivos.				
* Reacciona al contacto con personas familiares.				
* Busca una fuente sonora.				
* Manifiesta actitud de escucha.				
* Sigue con la mirada objetos que se encuentran en su campo visual.				
* Identifica partes gruesas y finas de su cuerpo.				
* Reconoce la utilidad de las partes gruesas de su cuerpo.				
* Identifica juguetes (muñecos, carros, balones, etc.)				
* Busca un objeto de su interés cuando es retirado.				

* Demuestra agrado por cosas de formas y colores llamativos.				
* Señala y mira en la dirección apropiada ante la pregunta ¿dónde está?				
* Sigue instrucciones como dame, toma, mira, vamos.				
* Manipula objetos de su vida cotidiana dándole funcionalidad.				
* Obedece a la palabra NO				
* Reconoce las consecuencias de algunas acciones.				
* Identifica algunas prendas de vestir.				
* Identifica alimentos de su dieta.				
* Imita onomatopeyas (corporales, ambientales).				
* Reconoce su espacio en el hogar y sus pertenencias.				
* Realiza acciones con intencionalidad				
* Reconoce espacios cotidianos de esparcimiento: sala de tv, patio, parque,				
* Identifica los utensilios de cocina (vaso, cuchara, plato).				
* Identifica su sexo.				
* Identifica objetos familiares a nivel concreto.				
* Identifica objetos familiares a nivel gráfico.				
<b>EXPRESIÓN DEL LENGUAJE</b>	<b>LO HACE</b>	<b>NO LO HACE</b>	<b>TIPO DE APOYO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
* Realiza actividades reflejas de succión, masticación y deglución.				
* Emite gorgceo y vocalizaciones.				
* Utiliza llanto diferenciado.				
* Presenta sonrisa social.				
* Da respuesta de agrado o desagrado ante situaciones o personas.				
* Realiza silabeo incipiente acompañado de patrón prosódico.				

* Utiliza los fonemas: m, p, b, t.				
* Repite algunos sonidos y onomatopeyas al presentarle dibujos e imágenes.				
* Imita palabras simples.				
* Produce palabras aisladas.				
* Produce palabra- frase.				
* Produce emisiones cuando está jugando.				
* Responde con emisiones vocálicas cuando se le habla.				
* Responde con emisiones silábicas cuando se le habla.				
* Usa gestos como forma de expresión.				
* Utiliza su voz en lugar de llorar para recibir atención.				
* Establece contacto visual con personas y objetos.				
* Observa atentamente diferentes estímulos.				
* Busca objetos que desaparecen de su campo visual.				
* Realiza movimientos de cabeza que indican si y no.				
* Inicia una conversación.				
* Responde a preguntas: que, quien, cual, cuál, donde.				
* Da respuestas adecuadas con el tema.				
* Señala objetos y personas como estrategia de interacción comunicativa.				
* Indica sus deseos mirando.				
* Indica sus deseos señalando.				
* Indica sus deseos produciendo sonidos.				
* Indica sus deseos nombrando los objetos.				
* Realiza praxias orofaciales (mostrar los dientes, soplar, sorber, mímica de sonrisa, etc)				

* Interactúa con personas que le rodean.				
* Imita gestos y movimientos realizados por los adultos.				
* Predomina la utilización de sustantivos.				

## ANEXO Nº 2

**TABLA DE RESULTADOS**

	<b>LENGUAJE EXPRESIVO</b>	<b>ANTES DE IMPLEMENTACIÓN SAAC</b>	<b>LA DEL</b>	<b>DESPUES DE IMPLEMENTACIÓN SAAC</b>	<b>LA DEL</b>
1	Atiende al llamado por su nombre.	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	1 7 0
2	Observa con atención cuando se habla.	Lo hacen No lo hacen	16 1	Lo hacen No lo hacen	17 0
3	Reacciona ante estímulos auditivos	Lo hacen No lo hace	17 0	Lo hacen No lo hace	17 0
4	Reacciona al contacto con personas familiares	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	17 0
5	Busca una fuente sonora	Lo hacen No lo hace	17 0	Lo hacen No lo hace	17 0
6	Manifiesta actitud de escucha	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	17 0
7	Sigue con la mirada objetos que se encuentran en su campo visual	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	17 0
8	Identifica partes gruesas y finas de su cuerpo	Lo hacen No lo hace	13 4	Lo hacen No lo hace	17 0
9	Reconoce la utilidad de las partes gruesas de su cuerpo	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	17 0
10	Identifica los juguetes (muñecos, carros, balones, etc)	Lo hacen No lo hace	11 6	Lo hacen No lo hace	17 0
11	Busca un objeto de su interés cuando es retirado	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	17 0
12	Demuestra agrado por cosas de formas y colores llamativos	Lo hacen No lo hace	15 2	Lo hacen No lo hace	17 0
13	Señala y mira en la dirección apropiada ante la pregunta: ¿dónde esta?	Lo hacen No lo hace	14 3	Lo hacen No lo hace	15 2
14	Sigue instrucciones como: dame, toma, mira, vamos	Lo hacen No lo hace	13 4	Lo hacen No lo hace	16 1

15	Manipula objetos de su vida cotidiana	Lo hacen No lo hace	9 8	Lo hacen No lo hace	13 4
16	Obedecen a la palabra No	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	15 2
17	Reconocen las consecuencias de algunas acciones	Lo hacen No lo hace	8 9	Lo hacen No lo hace	9 8
18	Identifica algunas prendas de vestir	Lo hacen No lo hace	11 6	Lo hacen No lo hace	14 3
19	Identifica alimentos de su dieta	Lo hacen No lo hace	13 4	Lo hacen No lo hace	17 0
20	Imita onomatopeyas (corporales, ambientales)	Lo hacen No lo hace	10 7	Lo hacen No lo hace	<u>12</u> 5
21	Reconoce su espacio en el hogar y sus pertenencias	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	13 4
22	Realiza acciones con intencionalidad	Lo hacen No lo hace	14 3	Lo hacen No lo hace	17 0
23	Reconoce espacios cotidianos de esparcimiento: (sala de Tv.,patio, parque, etc.)	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	15 2
24	Identifica los utensilios de cocina	Lo hacen No lo hace	9 8	Lo hacen No lo hace	15 2
25	Identifica su sexo	Lo hacen No lo hace	3 14	Lo hacen No lo hace	9 8
26	Identifica objetos familiares a nivel concreto	Lo hacen No lo hace	11 6	Lo hacen No lo hace	17 0
27	Identifica objetos familiares a nivel grafico	Lo hacen No lo hace	9 8	Lo hacen No lo hace	17 0
	<b>EXPRESIÓN DEL LENGUAJE</b>				
1	Realiza actividades reflejas de succión, masticación y deglución	Lo hacen No lo hace	17 0	Lo hacen No lo hace	17 0
2	Emite gorjeo y vocalizaciones	Lo hacen No lo hace	17 0	Lo hacen No lo hace	17 0
3	Utiliza llanto diferenciado	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	13 4
4	Presenta sonrisa social	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	12 5
5	Da respuestas de	Lo hacen	14	Lo hacen	17

	agrade o desagrado ante situaciones o personas	No lo hace	3	No lo hace	0
6	Realiza silabeo incipiente acompañado de patrón prosódico	Lo hacen No lo hace	11 6	Lo hacen No lo hace	11 6
7	Utiliza los fonemas: m, b, p,	Lo hacen No lo hace	10 7	Lo hacen No lo hace	11 6
8	Repite algunos sonidos y onomatopeyas al presentarle dibujos e imágenes	Lo hacen No lo hace	10 7	Lo hacen No lo hace	11 6
9	Imita palabras simples	Lo hacen No lo hace	8 9	Lo hacen No lo hace	9 8
10	Produce palabras aisladas	Lo hacen No lo hace	6 11	Lo hacen No lo hace	9 8
11	Produce palabra frase	Lo hacen No lo hace	5 12	Lo hacen No lo hace	9 8
12	Produce emisiones cuando esta jugando	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	13 4
13	Responde con emisiones vocálicas cuando se le habla	Lo hacen No lo hace	10 7	Lo hacen No lo hace	14 3
14	Responde con emisiones silábicas cuando se le habla	Lo hacen No lo hace	8 9	Lo hacen No lo hace	10 7
15	Usa gestos como forma de expresión	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	16 1
16	Utiliza su voz en lugar de llorar para recibir atención	Lo hacen No lo hace	8 9	Lo hacen No lo hace	11 6
17	Establece contacto visual con personas y objetos	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	17 0
18	Observa atentamente diferentes estímulos	Lo hacen No lo hace	15 2	Lo hacen No lo hace	17 0
19	Busca objetos que desaparecen de su campo visual	Lo hacen No lo hace	16 1	Lo hacen No lo hace	17 0
20	Realiza movimientos de cabeza que indican sí y no	Lo hacen No lo hace	11 6	Lo hacen No lo hace	11 6
21	Inicia una conversación	Lo hacen No lo hace	4 13	Lo hacen No lo hace	7 10
22	Responde preguntas como: ¿Qué, quien,	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	13 4

	<b>cual, donde?</b>				
23	Da respuestas adecuadas con el tema	Lo hacen No lo hace	5 12	Lo hacen No lo hace	11 6
24	Señala objetos y personas como estrategia de interacción comunicativa	Lo hacen No lo hace	5 12	Lo hacen No lo hace	11 6
25	Indica sus deseos mirando	Lo hacen No lo hace	14 3	Lo hacen No lo hace	16 1
26	Indica sus deseos señalando	Lo hacen No lo hace	10 7	Lo hacen No lo hace	11 6
27	Indica sus deseos produciendo sonidos	Lo hacen No lo hace	12 5	Lo hacen No lo hace	12 5
28	Indica sus deseos nombrando los objetos	Lo hacen No lo hace	5 12	Lo hacen No lo hace	8 9
29	Realiza praxias orofaciales (mostrar los dientes, soplar, sorber, mímica de sonrisa, etc.)	Lo hacen No lo hace	9 8	Lo hacen No lo hace	14 3
30	Interactúa con personas que le rodean	Lo hacen No lo hace	10 7	Lo hacen No lo hace	14 3
31	Imita gestos y movimientos realizados por los adultos	Lo hacen No lo hace	9 8	Lo hacen No lo hace	14 3
32	Predomina la utilización de sustantivos	Lo hacen No lo hace	4 13	Lo hacen No lo hace	6 11

### ANEXO N°3

#### 7 PREGUNTAS PARA ANALIZAR SI ME COMUNICO BIEN CON MI HIJO

Tomado de la página web [www.lenguaje.4t.com/](http://www.lenguaje.4t.com/)

1. Cuando estoy jugando con mi hijo.
  - a) consigo hacerle reír fácilmente
  - b) me cuesta esfuerzo hacerle reír a pesar de mis esfuerzos
  - c) no hago ese tipo de juegos
  
2. Cuando juego con mi hijo y empleamos objetos
  - a) dejo que tome la iniciativa y le dejo acceder libremente a los juguetes, observando lo que hace
  - b) le dirijo el juego y le guío el acceso a los juguetes
  - c) dejo que juegue solo y me ocupo de otras cosas
  
3. Cuando pretendo enseñar alguna habilidad manual al mi hijo.
  - a ) le muestro como se hace y, si muestra interés interacciono con él, pero si no le dejo que tome otra iniciativa
  - b) le muestro como se hace, pretendo que me imite y si no lo hace le repaso el movimiento junto conmigo para ver si así lo entiende mejor
  - c) dejo que las habilidades manuales las aprenda solo
  
- 4) Si veo que está teniendo dificultades con una nueva habilidad manual
  - a) dejo que acabe su experiencia
  - b) intervengo al momento y le demuestro como se hace
  - c) no suelo percatarme
  
- 5) Cuando mi hijo está conmigo
  - a) se muestra más activo que cuando está solo
  - b) se muestra más pasivo que cuando está solo
  - c) llora
  
- 6) Cuando mi hijo requiere mi presencia
  - a) acudo serenamente pero sin dilación

- b) me sobresalto y voy al momento
- c) tardo en acudir, para ver si se le pasa

7) Si enseño un cuento de palabras y objetos a mi hijo y este no muestra interés

- a) me acoplo a otra iniciativa suya
- b) le insisto en las palabras
- c) rara vez leo con mi hijo

**CLAVES DE INTERPRETACION:**

A: respuesta adecuada: Tu hijo y tú se entienden perfectamente.

B: error por exceso: ¡Relájate! ¡Os vendrá muy bien a los dos!

C: error por defecto: ¡Con un poco más de interés por tu parte, todo irá mejor para tu hijo y para ti.

## **CONSEJOS PRACTICOS PARA LA ADQUISICION DE LENGUAJE**

Existen una serie de normas prácticas para favorecer la adquisición del lenguaje en los más pequeños.

En primer lugar tenemos que hablar al niño de forma clara. La pronunciación debe ser lenta y cuidadosa. También podemos mostrarle objetos, para que pueda conectar lo mejor posible lo que ve con lo que oye. Para eso podemos dar un paseo por la casa y mostrarle los objetos al tiempo que pronunciamos claramente el nombre de estos. Hay que hablarle de forma que se capte su atención y preferiblemente acerca de objetos que le puedan interesar (aunque le interesan muchos más de lo que imaginamos).

Más adelante, si el niño se encuentra a gusto con ello, podremos introducir libros con imágenes, y en actitud de juego decirle como se llama cada objeto representado. Para ello es necesario saber despertar su interés pues de nada servirá nuestra comunicación si el niño no tiene interés por recibirla.

El juego ofrece otra herramienta muy útil en la comunicación y en la formación del lenguaje. Sin embargo, hay que saber encontrar el punto de involucración adecuado: jugar sin estar desligada, pero sin agobiar. Para ello hay que seguir unas reglas básicas. Nunca cortes la comunicación de tu hijo en el juego, debido a tus reglas culturales. Si tu hija desnuda a su muñeca, no le impidas que lo haga, ni te preocupes por ello; ya descubrirá si es o no adecuado más adelante. Tampoco la fuerces a jugar de la manera que tú jugarías ni la conviertas en una mera espectadora. Hay que evitar explicarle como "debe jugar" o explicarle algo por encima de sus posibilidades. Si quieres, preséntale opciones, pero es muy conveniente dejarle tomar la iniciativa (tú la marcas en otras ocasiones).

La clave es que juegues por placer, poniéndote a su altura física y sin obsesionarte por el objetivo de enseñar. Si lo logras serás la mejor de las maestras, le ayudarás en su comunicación y formación del lenguaje, y además disfrutarás con ello.

## **REGLAS BASICAS PARA UNA BUENA COMUNICACIÓN**

La evolución de este magnífico proceso natural en el niño va a depender en gran medida de ti misma. Si comunicas adecuadamente con tu hijo ayudarás a que su paso a través de las distintas etapas se realice sin problemas. Por ello, deben evitarse los errores más frecuentes y potenciar las conductas comunicativas adecuadas.

Es importante pues, que cuando comuniqués algo a tu hijo, te asegures de que "recibe" tu comunicación, que comprende lo que le comunicas. No vale aquí echarle las culpas si no lo entiende; hay que pensar que hacernos entender es responsabilidad nuestra, así que seamos pacientes con él.

Por otra parte, cuando tu hijo te comunique algo, es fundamental que prestes atención y pongas interés, por muy simple que te parezca. Desde que inicia una

comunicación contigo, proponte concentrarte en ella. Dadas sus limitaciones, también tendrás que tomar responsabilidad por entenderle y en algunas ocasiones no será tan fácil.

Una vez hayas comprendido su comunicación, hazle notar de forma agradable - verbalmente, con una sonrisa, un gesto o una caricia- que la has recibido. Eso se debe cultivar desde que sus primeros días de existencia ya que es lo que le animará a seguir comunicándose y por lo tanto le ayudará a potenciar su desarrollo comunicativo y lingüístico.

## **DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN**

El niño, ya en el útero materno, está muy receptivo a desarrollar sistemas de comunicación debido a que ésta va muy ligada a su supervivencia. Pero para desarrollarla lo mejor posible necesita al menos un buen "compañero". ¡Y esa es tu labor!

### **EPOCA PRENATAL**

Según se ha comprobado, a las pocas horas después de nacer, el bebé distingue su lengua materna de cualquier otra, lo que quiere decir que, ya cuando está en el útero, desarrolla una percepción auditiva muy importante. Anímate, pues, a comunicar con tu bebé desde el embarazo, y estarás contribuyendo a construir los cimientos de su futura comunicación verbal. Si además le aplicas alguna técnica de estimulación o comunicación prenatal -táctil o auditiva-, su desarrollo en comunicación se verá altamente potenciado.

## **De Los 0 A Los 4 Meses**

Durante el primer mes, notarás que tu hijo se expresa transmitiendo señales acerca de su estado físico: sonríe por bienestar, llora de hambre, llora cuando le duele algo... Poco más adelante, entre el primer y cuarto mes, ya es capaz de sonreírte o darte una muestra de afecto. Ese gran momento en el que el bebé puede compartir un sentimiento, normalmente contigo o con su papá, será el pilar básico sobre el que desarrollará su capacidad de comunicación.

Durante estos primeros meses, deberás adaptarte a los signos del bebé. Al principio, existirán errores y fracasos, pero no te desesperes; pronto aprenderás a entenderle. Para favorecer ese entendimiento es básica una actitud sensible y afectiva: cantarle, reír, acariciarle, hablarle, son conductas que te ayudarán a conseguirlo. Es decir, someterle a un baño de lenguaje y sonidos en un clima afectivo. Si todo esto se hace con amor, el niño acaba por responder, lo que es muy recompensante para madre e hijo. Por otra parte cuando tu hijo te comunica algo a su manera y le das la respuesta adecuada - le calmas su hambre, su sed, le abrigas-, él sabe que le has entendido. El resultado es una sintonización afectiva y comunicativa con tu bebé. La mejor base que puedes ofrecerle para favorecer sus habilidades en comunicación y adquisición de lenguaje.

## **Del Cuarto Al Octavo Mes**

Entre el 4º y el 8º mes, observarás que tu hijo aprende a anticiparse a la comunicación de los demás, y también a reconocer personas y objetos.

Cuando haces el gesto de cogerle y él se te entrega para que lo levantes, o cuando le das de comer y abre la boca nada más ver la cuchara, son momentos en los que puedes comprobar claramente que te comprende y anticipa lo que vas a hacer (antes de que lo hagas), todo un gran logro en su desarrollo comunicativo.

Poténciaselo valorándole esas conductas, presentándole situaciones en las que pueda demostrar sus recién adquiridas dotes y no cortándole la oportunidad de ponerlas en práctica.

Llegado ese periodo, también observarás que tu hijo ya no sonrío a todo el mundo, sino que selecciona su comunicación: a mamá le sonrío, al extraño le lloro porque no sé quién es. Es decir, reconoce a las personas. Esta etapa coincide también con la observación y estudio de los objetos; a partir de ahora el bebé tendrá un gran interés por ellos y, si puede, los abrirá y destripará para descifrar su misterio. ¡Tiene una vocación absoluta de científico! No caigas en la tentación de impedirselo. Muy al contrario, pon a su alcance objetos que pueda inspeccionar y que no te importe el que los rompa.

### **De Los 8 A Los 18 Meses**

Entre los 8 y 18 meses van a aparecer y desarrollarse otras habilidades comunicativas muy portentosas. Tu bebé, que ya reconoce objetos, va a poder comunicar sobre algo en particular acerca de ellos. Por ejemplo, puede hacerte entender que le des un un sonajero o su osito. Ya comprende que puedes anticipar su comunicación, y por tanto sabe que si, por ejemplo, te señala el sonajero, vas a entender que quiere que se lo traigas.

Gracias a esta serie de habilidades nuevas, va a empezar causar efectos en su entorno de forma voluntaria y va a influir sobre los demás para compartir experiencias o conseguir propósitos.

Un tiempo después verás que hijo se inicia en el uso los símbolos : coge un cubo y hace ver que es el teléfono, se pone una cuchara vacía en la boca pretendiendo que come. Finalmente llega un momento que aunque no haya cubo, el niño, a su manera, dice "teléfono". En ese momento, ya posee la gran característica que nos diferencia a los hombres de los animales: es capaz de comunicar acerca de un objeto (teléfono) sin la necesidad de otro que lo represente.

A partir de entonces, las palabras sueltas irán aumentando en número y poco tiempo después, el lenguaje se desarrollará de manera asombrosa.

Durante todo este periodo habrá sido fundamental tu labor y tu interacción con él en todos los momentos de comunicación entre ambos. Y ahora comprobarás que los ratos en que le has hablado, le has contado como se llamaban los objetos de la casa, y le has aplaudido o animado en sus comunicaciones no verbales, tendrán su recompensa; de ello habrá dependido en cierta medida el que tu hijo alcance un nivel superior al que por sí solo alcanzaría.

### **De Los 18 Meses A Los 4 Años Y Medio**

Por increíble que parezca, entre los 18 meses y los cuatro años y medio tu hijo todavía alcanzará un nivel de comunicación más complejo. Podrá entender las metáforas, las ironías, es decir, el lenguaje indirecto. Hasta ese momento, si al llegar a casa nos cuenta la canguro de nuestro hijo que éste ha lanzado sus juguetes contra la cristalería y se nos ocurre decirle irónicamente "que bien te has portado", puedes estar segura de que el niño lo creerá literalmente y te arriesgas a que el día siguiente no quede una sola pieza en tu casa. Además de pasárselo genialmente, creerá que ha hecho toda una proeza en buena conducta. Pero llega un momento en que comprende el lenguaje indirecto, alcanza un nuevo y sofisticado nivel que le permite entender que cuando llueve y dices "¡qué buen tiempo!" estás haciendo una ironía; también entenderá que al cespel le llames "un mar de verde". Ya no toma toda la comunicación de forma literal.

Este nuevo nivel también le va a permitir entender que alguien puede actuar erróneamente si tiene datos falsos; es decir, si hace buen tiempo y ve que te abrigas, sabe que estas equivocado. Y también sabrá que si alguien o él mismo te engaña, vas a producir una respuesta incorrecta en función de ese engaño. ¡Todo un prodigio de inteligencia!

## *BIBLIOGRAFIA*

- Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Coordinadores Miguel Angel Verdugo Alonso, Francisco de Borja Jordán de Urríes Vega. Editorial Amarú 2001 Pág.84
- BASIL, Carme; SORO-CAMATS, Emili; ROSELL B y otros. Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Barcelona 1998. Ed. MASSON S.A. Pág. 7, 18
- BROWN, Roger. Psicolingüística: algunos aspectos de la adquisición del lenguaje. Medellín, Trillas, 1981.
- DEL BARRIO, J.A. Evaluación psicolingüística de los niños con Síndrome de Down. 1997
- DEL RIÓ, Maria José; GARCÍA, Marta. Revista infancia y aprendizaje #75 pág.4. 1996.
- DICCIONARIO. Pequeño LAROUSSE ilustrado. 1964. p, 31
- FARNHAM-DIGGORY, Sylvia. Cognitive processes in education. Nueva York. Editorial Harper & Row, publisher.Inc. 1972. pág.388
- FRANCO, Hernando. Filogénesis y evolución del lenguaje. Tesis: Magíster en Lingüística. Universidad de Antioquia. Medellín [S.N] 1999
- GARCÍA, José Manuel; COBACHO, Juan Pérez; BERRUERO, Pedro Pablo. Discapacidad Intelectual; desarrollo, comunicación e intervención. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid Pág. 219-220
- GARTON, Alison F. Interacción social, desarrollo del lenguaje y la cognición. Edición 1. España PAIDOS 1994 Pág. 22

- GUERRERO, J.F. 1995. Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down. Ediciones Paidós. Barcelona. pág. 143,144.
- HENAO, O. y otros. El desarrollo de habilidades comunicativas en niños con Síndrome de Down. Editorial U de A. 2003.
- HORTSMELER, A. Síndrome de Down hacia un futuro mejor. España. Editorial CEPE General. 1995
- LENNEBERG, E.H. Fundamentos Biológicos del lenguaje. New York: Wiley. 1967. Pág, 357,389.
- LURIA, A.R, Iyudovich. Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño. Primera edición. España: Pablo del Río. 1978, pág 22.
- LURIA, A.R, Iyudovich. Atención y memoria. España: Fontanela, 1979
- MONJAS C; María Inés. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad preescolar. Editorial CEPE General. Madrid. Año 1995 Pág. 35
- NIÑO, Víctor Miguel; Los procesos de la comunicación y del lenguaje (fundamentación y práctica) Santa Fé de Bogotá. 1994
- PIAGET, Jean. Introducción a la psicolingüística. Argentina: Proteo, 1969.
- Revista Cultural academia libre. Año 1 N° 1, Noviembre de 2001. Bogotá D. C Colombia. Pág 88
- Revista de Pedagogía. Caracas, Ene- Abr de 1999 vol xx - N° 57. Pág 61
- Revista Siglo Cero mayo-junio 1998 volumen 29 (3) n177 Pág. 11

- RIVIERE, Angel. .La Psicología de Vygotski: Sobre la larga proyección de una corta biografía. Revista Infancia y Aprendizaje, N° 27-28 1984. pág 28 Universidad Autónoma de Madrid.
- SOTILLO, Maria. Sistemas alternativos de comunicación. Editorial Trotta 1993.
- SALAZAR, Nahir; LARA, Gabriel; GUIDO, Sandra; OBANDO, Lucila; TORO Irma; Comunicación aumentativa y alternativa. Universidad Pedagógica Nacional. Primera edición del 2000 Santafé de Bogotá.
- SERRA; Miguel y otros. La adquisición del lenguaje. p, 242. La adquisición del lenguaje. México. Editorial Ariel. 2000
- TANNER, J.M. y otros. Biología humana: una introducción a la evolución variación y crecimiento humano. New York: Universidad de Oxford. 1964. pág 6, 65 .
- Tratamiento del autismo Nuevas perspectivas, Ministerio de trabajo y asuntos sociales. 2000. Secretaria general de asuntos sociales, Instituto de Migraciones y servicios sociales (IMSERSO) Pág. 542
- VERDUGO A, Miguel Ángel. Doc. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) 2002, Instituto Universitario de integración en la comunidad. Universidad de Salamanca
- VIGOTSKY, Lev S. Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Edit. Alfa y Omega. Pág. 74
- WHORF, B.L. Lenguaje; pensamiento y realidad. Ed. Cambridge, Mass. 1956. pág. 388-394
- GALLARDO, J. María Victoria. Estrategias para abordar la enseñanza de un sistema alternativo de comunicación. Documento. Pág. Web [http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon\\_de\\_la\\_ca.html](http://sapiens.ya.com/eninteredvisual/rincon_de_la_ca.html)

- MARCOS R. José Manuel Cuadro: “Experiencia práctica del uso de Sistemas de Comunicación y Ayudas en alumnos P.C.I”. *“Ponencia presentada en las “I Jornadas Aragonesas sobre Sistemas Aumentativos y Ayudas Técnicas para la Comunicación”*  
<http://centros6.pntic.mec.es/cpee.alborada/trabajo.htm>
  
- PARDO R, Néstor Antonio. Síndrome de Down y Modalidades Aumentativas – Alternativas para la comunicación. Terapeuta del Lenguaje / Fonoaudiólogo. Universidad Nacional de Colombia.  
<http://www.mailto:nestorpardo@hotmail.com>
  
- [www.cecapiroin.com](http://www.cecapiroin.com)
  
- [www.lenguaje.4t.com](http://www.lenguaje.4t.com)
  
- [www.psicopedagogiaonline.es.com](http://www.psicopedagogiaonline.es.com)
  
- [www.usuarios.lycos.es](http://www.usuarios.lycos.es)