UNIVERSIDAD NACIONAL“PEDRO RUIZ GALLO”

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCION TEMPRANA BASADA EN EL USO DE LOS SAAC PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE 4-5 AÑOS DEL CEBE 02 NIÑO JESÚS DE PRAGA LAS PAMPAS – PIMENTEL 2014

TESIS

PRESENTADO PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN

ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y GESTIÓN DEL TALENTO

AUTORES:

LILA EMILIA GARCÌA TÀVARA

NOEMÍ CAMPOS ROJAS

ASESOR:

Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI

LAMBAYEQUE, AGOSTO 2015

TESIS

PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCION TEMPRANA BASADA EN EL USO DE LOS SAAC PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE 4-5 AÑOS DEL CEBE 02 NIÑO JESÚS DE PRAGA LAS PAMPAS – PIMENTEL 2014.

Lila Emilia García Távara
Autora

Noemí Campos Rojas
Autora

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
Asesor

Presentado para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Estimulación Temprana y Gestión del Talento.

APROBADO POR:

Dra. Laura Altamirano Delgado
Presidente

Mg. Julia Esther Santa Cruz Mío
Secretario

Mg. Juan Carlos Granados Barreto
Vocal

Agosto - 2015

DEDICATORIA

A Dios sobre todas las cosas por sus sabias enseñanzas recibidas a través de la Biblia, por su amor incondicional y por la vida eterna que nos da cuando le recibimos.

A mi Esposo Carlos Julio y a mis hijos Carlos Daniel, Baruc Aarón y Hadara Nahomi Seclen Campos, por su apoyo en todo mis sueños ya hechos realidad y que siempre estarán conmigo toda la vida.

A mis Padres Idelso y Rosa Nelly por su gran esfuerzo y sacrificio en dejarme la mejor herencia que es la educación y porque ambos me han brindado su apoyo y comprensión.

A mi asesor y mi compañera de Tesis que estuvieron conmigo en todo momento.

Noemí Campos Rojas

A Dios porque en cada momento estuvo conmigo guiándome para poder culminar este proyecto.

A mis padres Tomás y Victoria por todo su apoyo incondicional que me brindaron.

A todos los niños con necesidades especiales que son los que me inspiraron a realizar este proyecto de investigación.

A mi asesor y mi compañera de Tesis que estuvieron conmigo en todo momento.

Lila Emilia García Távara

AGRADECIMIENTO

Agradecemos al CEBE Niño Jesús de Praga por habernos brindado todo el apoyo para el desarrollo de la presente Investigación.

A todas las personas y amigos que de alguna u otra manera hicieron posible la culminación de esta investigación.

Lila Emilia García Távara

Noemí Campos Rojas

ÍNDICE

RESUMEN
ABSTRACT
INTRODUCCIÓN

CAPITULO I
Análisis del objeto de estudio

1.1. El contexto: La Región Lambayeque 13
1.2. ¿Cómo se manifiesta el problema y qué características tiene? 23
1.3. Metodología de la investigación 24
1.3.1. Diseño de la investigación 24
1.3.2 Materiales, técnicas e Instrumentos de recolección de datos 26
1.3.3. Métodos y procedimientos para la recolección de datos 26
1.3.4. Análisis estadísticos de los datos 27

CAPITULO II
Marco teórico

2.1. Antecedentes del problema 29
2.2. Fundamentos teóricos 33
2.2.1. Enfoque cubano de atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Dra. Gudelia Fernández Pérez de Alejo. Universidad Pedagógica EJ Varona. Ciudad de La Habana, Cuba 33
2.2.2. Teoría de Piaget y la Escuela de Ginebra
2.2.3. Teorías Interaccionistas o Neurolingüísticas 36
2.2.4. Bruner 36
2.2.5. Las SAAC en el desarrollo del lenguaje: consideraciones teóricas y aplicadas. Gloria Soto 39
2.2.6. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación 40
2.2.7. ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Carmen Basil UTAC-Sírius: Unitat de Técniques Augmentatives de Comunicación ¿Cómo podemos fomentar el éxito de la intervención con SAAC? 40
2.2.8. PECS El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes Desarrollado por Andrew Bondy, Ph.D. y Lori Frost, M.S., CCC/SLP 41
2.2.9. American Speech-Language-Hering Association Los sistemas Aumentativos y Alternativos. 42
2.3. Bases del ser emocional y socialmente letrado. Lawerence Shapiro 42
2.4. La capacidad de conversar: algo más que simplemente hablar. Lawrence Shapiro 49
2.4.1. Enseñar a los niños a mejor su capacidad para conversar 53
2.5. Habilidades funcionales de comunicación y lenguaje 55
2.6. Base conceptual 58

CAPITULO III

Propuesta y discusión de resultados

3.1. Resultados de la evaluación inicial 72
3.2. Análisis e interpretación de resultados de la evaluación inicial 73
3.3. Modelo teórico 76
3.4. Propuesta de programa 77
3.4.1. Presentación 77
3.4.2. Fundamentación 77
3.4.3. Justificación 78
3.4.4. Objetivos 79
3.4.5. Módulos 80
3.4.6. Objetivos de módulos 80
3.4.7. Contenidos del programa 81
3.4.8. Actividades 82
3.4.9. Metodología 83
3.4.10. Evaluación 84

Conclusiones 114

Recomendaciones 115

Bibliografía 116

Referencias 122

Anexos 124

RESUMEN

Como sabemos todas las personas tienen capacidad de comunicación y deseo de comunicarse, aunque los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden no ser capaces de producir e incluso de comprender el habla. Otros alumnos con dificultades graves no pueden siquiera ser capaces de producir señales comunicativas pre lingüística lo suficientemente claras como para que los demás puedan comprenderlas, o incluso puede ser que ellos mismos sean poco conscientes de su propio deseo y potencial comunicativo, todos ellos por muy limitadas que sean sus habilidades expresivas, pueden beneficiarse de una enseñanza basada en la Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC) cuyos objetivos se ajustan al nivel inicial de cada estudiante para guiarlo, paso a paso, en el proceso de desarrollo de habilidades funcionales de comunicación y lenguaje cada vez más complejas, potenciando el uso de los gestos, los signos manuales, los signos gráficos y/o el lenguaje hablado según las necesidades de cada cual.

En este sentido nuestra investigación se cristaliza toda vez que nuestro problema de investigación está debidamente contextualizado con las necesidades de los estudiantes de la Institución Educativa donde es materia de investigación.

Los actos comunicativos en el individuo, constituye el medio mediante el cual expresa emociones, sentimientos, actitudes, los mismos son elementos básicos para los actos expresivos en las diversas situaciones que a este ser le toca asumir, en la sociedad, escuela, la familia y en sus relaciones interpersonales.

ABSTRACT

As we know everyone has communication skills and desire to communicate. Students with special educational needs may not be able to produce or even understand speech. Other students with severe difficulties may not even be able to produce sufficiently clear communicative pre linguistic signals so that others can understand them, or could be that they are little aware of their own communicative desire and potential. Even though their expressive skills are very limited, they could benefit from an education based on Augmentative and Alternative Communication (AAC) whose objectives are to guide in accordance to the starting level of each student, step by step during the development process of functional communication skills and language becoming more complex, increase the use of gestures, sign language, graphic signs, and/or spoken language according to each need.

In this regard our research is crystallized when our research problem is properly contextualized to the needs of the students of the educational institution that we choose for the research.

Communicative acts of the individual is the means by which someone expresses emotions, feelings, attitudes; those are basic elements for expressive acts in various situations that the subject had to confront such society, school, family, and their interpersonal relationships.

INTRODUCCIÓN

La comunicación y el lenguaje son considerados entes relacionales de causa y efecto que influyen singularmente en el desarrollo humano. Se entiende y asumimos que los estudiantes con necesidades especiales, carecen del desarrollo adecuado de su capacidad comunicativa, por lo tanto no dispone de los elementos fundamentales para su aprendizaje en el área comunicativa, pero que de alguna manera es básico que entiendan su desarrollo en el área cognitiva, motriz y emocional, donde pueda manifestar sus capacidades aun no desarrolladas.

En este marco, la investigación que se plantea es importante porque se considera que un modelo alternativo para el desarrollo de capacidades comunicativas en estudiantes con necesidades especiales, contribuirá a atender la demanda en estos niveles de aprendizaje. En esta línea la investigación contribuye a contrarrestar los problemas de exclusión a la educación y capacitarlos al logra de estas capacidades para que se inserten a la sociedad.

La investigación también resalta, porque se apoya en novedosas teorías científicas del aprendizaje significativo, y la “Teoría de los Sistemas Aumentativos” para sustentar que es posible, ir más allá del clásico proceso de enseñanza aprendizaje, en un aula, para promover también experiencias de aprendizaje colaborativo, con estudiantes de necesidades especiales

Además, la investigación y sus resultados, se constituyen en fuente de referencia para todas aquellas instituciones del nivel superior interesadas en generar propuestas de experiencias innovadoras en esta línea del saber escolar.

En este sentido la presente investigación se justifica, porque ayudara a desarrollar las habilidades del lenguaje en los niños con necesidades educativas especiales de 4 - 5 años del CEBE 02 “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel. Desde el punto de vista social – inclusivo, permitirá a los estudiantes con necesidades educativas especiales incluirse en el entorno familiar, escolar y posteriormente laboral.

Para la presentación de nuestra investigación se organizó teniendo en cuenta las disposiciones de la Unidad de Maestría FACHSE, estando de esta manera sistematizada, y asumiendo que ante la necesidades evidenciadas en la Institución Educativa se pudo diagnosticar que el **problema de investigación** en el CEBE N° 02 “NIÑO JESÚS DE PRAGA, es el déficit en las habilidades del lenguaje en niños de 4 y 5 años, ello dificulta su inclusión social, encuadrando de esta manera el **objeto de estudio**, como el proceso docente educativo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4 y 5 años del CEBE N° 02 Niño Jesús de Praga en el área comunicativa, de esta manera quedan establecidos los objetivos de la investigación, siendo el **objetivo general,** Desarrollar a partir un Programa de Intervención Temprana basado en el uso los SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación) las habilidades del lenguaje en los niños con necesidades educativas especiales de 4-5 años del CEBE 02 “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel, 2014, además de los **objetivos específicos** de la investigación formulados en el orden que se indican: Identificar mediante una ficha de observación el nivel de desarrollo del lenguaje en los estudiantes que conforman el grupo de estudio, además de proponer un Programa de la Intervención Temprana basado en las SAAC para el desarrollo del lenguaje para los estudiantes del grupo de estudio.

La propuesta de nuestra **hipótesis** quedo redactada de la siguiente manera: Si se aplica un Programa de Intervención Temprana basado en el uso de los SAAC, entonces los niños con necesidades educativas especiales de 4-5 años del CEBE N° 02 Niño Jesús de Praga” desarrollaran sus habilidades del lenguaje.

Seguidamente se presenta el **marco teórico**, en el mismo que sustenta los aportes de diversas teorías científicas en relación al estudio, se hace la interpretación de la información recogida, se explica y fundamenta la propuesta, denominada: Programa de Intervención Temprana Basado en el Uso de los SAAC para el Desarrollo del Lenguaje en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 4-5 Años del CEBE 02 Niño Jesús de Praga Las Pampas - Pimentel, 2014, propuesta que comprende un planteamiento teórico científico, sistema de contenidos, metodología, y sistema de evaluación.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que se llegaron al finalizar el trabajo, las recomendaciones, fuentes de consulta bibliográfica y de internet, así como los anexos.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. El contexto: La Región Lambayeque.

Lambayeque es un departamento del Perú situado en la parte noroccidental del país. En su mayor parte corresponde a la llamada costa norte, pero abarca algunos territorios alto andino al noroeste.

Su territorio se divide tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe, siendo la primera la capital del departamento y sede del gobierno regional. Es la segunda circunscripción regional más densamente poblada del Perú, después de la Región Callao.

Por su extensión, 14,231.30 km², es el segundo departamento más pequeño de la república, después de Tumbes. Es ribereño del océano Pacífico por el suroeste y limita con los departamentos de Piura por el norte, Cajamarca por el este y La Libertad por el sureste.

El 7de enero de 1872 el presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo. El 1de diciembre de 1874 por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas se confirmó su creación.

Fundación

El 7 de enero de 1872 el presidente José Balta proyectó la creación del departamento de Lambayeque por Decreto Supremo del 7 de enero de 1872. El 1 de diciembre de 1874, durante el gobierno de Manuel Pardo y Lavalle, se confirmó su creación por el dispositivo legal firmado por el Vicepresidente Manuel Costas; en su origen sus provincias fueron Chiclayo y Lambayeque y su capital la ciudad de Chiclayo, ambas provincias desmembradas del departamento de Trujillo. El 17 de febrero de 1951, por ley Nº 11590, se creó la provincia de Ferreñafe, desmembrándola de la provincia de Lambayeque.

Historia

Los inciertos orígenes de la civilización de los Lambayeque, admirados por su orfebrería, se remontan hasta el legendario rey Naylamp, quien llegó por mar y decretó la adoración de Yampallec. Quizá la cultura Lambayeque o Sicán aparece cuando colapsa la cultura Moche debido a la intrusión de un nuevo concepto social, ideológico y estilístico llamado Wari.

Siglos después fueron incorporados al reino Chimú, distinguiéndose por sus extraordinarias obras hidráulicas como el canal de Raca Rumi, que unía Chongoyape con la costa.

Finalmente, en las luchas que abarcaron cuatro décadas, los incas sometieron a los chimús apenas un siglo antes de la invasión española.

Por su parte, la zona serrana de Lambayeque habría estado ocupada por grupos quechuas quienes mantuvieron una estrecha relación con los reinos costeños basada en el intercambio entre productos de la costa (sal, ají o algodón) a cambio de las aguas de las quebradas que nacen en sierra.

En las acciones por la Independencia del Perú se distinguió el prócer Juan Manuel Iturregui. Los marinos peruanos Elías Aguirre Romero y Diego Ferré pelearon en el "*Huáscar*" y murieron en el Combate Naval de Angamos durante la guerra con Chile.

El territorio de Lambayeque fue recortado por disposición del Gobierno Revolucionario de las FF.AA. presidida por el gobierno del General E.P. Juan Velasco Alvarado, en el distrito de Olmos cediéndola a Piura restándole a Lambayeque 1059 km2. Ya en 1996 el distrito de Olmos cambió su configuración y la sub región II Lambayeque que a su vez integraba la Región Nor Oriental del Marañón en una línea transversal que dividía Lambayeque de Piura. En el gobierno del presidente Alejandro Toledo eliminó las regiones y como estaban configuradas y se volvió al esquema departamentos y se tomó como partida la demarcación hecha por el Gral. E.P. Juan Velasco Alvarado, Lambayeque es la tercera ciudad más poblada.

Superficie

El territorio del departamento de Lambayeque es el segundo más pequeño de la República del Perú, después del Departamento de Tumbes. Está integrado por un sector continental y un sector insular.

La superficie del sector continental mide 14 213,30 km² y está conformada por las tres provincias de la Región. De ellos corresponden 3 161.48 km² a la Provincia de Chiclayo, 1 705.19 km² a la Provincia de Ferreñafe y 9 346.63 km² a la Provincia de Lambayeque.

La superficie del sector insular mide 18.00 km² y está conformada por dos islas: la Islas Lobos de Afuera (2.36 km²) y la Isla Lobos de Tierra (16.00 km²), que forman parte de la Provincia de Lambayeque.

La superficie total de todo el departamento de Lambayeque, sumados ambos sectores continental e insular hace un total de 14.231,30 km².

Ubicación

El departamento de Lambayeque está situado en la costa norte del territorio peruano, a 765 kilómetros de la capital de la república (Lima).

- Limita al norte con las provincias de Sechura, Piura, Morropón y Huancabamba, del departamento de Piura.

- Limita al este con las provincias de Jaén, Cutervo, Chota, Santa Cruz y San Miguel, del departamento de Cajamarca.

- Al oeste es ribereño con el Océano Pacífico.

- Limita al sur con la provincia de Chepén, del departamento de La Libertad.

Relieve

Aproximadamente las 9 décimas partes del departamento corresponden a la región costa y yunga y la décima a la Sierra (Cañaris e Incahuasi).

La Costa o Chala, comprenden entre los cero metros hasta los 500 m.s.n.m.; está constituida por extensas planicies aluviales, unas surcadas por ríos y otras cubiertas de arena, estas planicies son mucho más extensas que la de los departamentos del Sur, se ven interrumpidas por cerros rocosos sin vegetación que pueden elevarse desde los 200 a los 1000 m.s.n.m.

Las serranías del departamento se encuentran en los contrafuertes de la cordillera occidental y llegan a los 3000 y 3500 m.s.n.m.

Climatología

El clima es semitropical; con alta humedad atmosférica y escasas precipitaciones en la costa sur. La temperatura máxima puede bordear los 35 °C (entre enero y abril) y la mínima es de 15 °C (mes de julio). La temperatura promedio anual de 22,5 °C.

En verano fluctúa entre 20 °C como mínimo y 35 °C como máximo; cuando el tiempo es caluroso, lo cual sucede de manera esporádica, la temperatura fluctúa entre 25-35 °C. En invierno la temperatura mínima es de 15 °C y máxima de 24 °C. Por lo general a medida que se aleja del mar avanzando hacia el este hasta los 500 msnm la temperatura se va elevando, sintiéndose principalmente a medio día un calor intenso, como se puede apreciar en Pucalá, Zaña, Chongoyape, Oyotún y Nueva Arica.

Hidrografía

La aguas de los ríos, cubre más del 95 % del agua utilizada en la agricultura, industria y uso doméstico. El agua subterránea es abundante pero poco empleada por el alto costo en la perforación de pozos tubulares y la falta de planificación de los cultivos.

Los principales ríos son:

- Río Chancay
- Río La Leche
- Río Zaña

Oceanografía

El mar de Grau o Pacífico peruano frente a las costas del departamento de Lambayeque tiene sus aguas templadas con temperatura medias de 19º C. a 20º C, debido a afloraciones de aguas que se producen frente al litoral y son transportadas por la Corriente de Humboldt. El Mar de Grau o Pacífico peruano, es muy rico en especies. La biomasa está constituida por peces pequeños, como la anchoveta y por peces medianos o grandes como las conchas de abanico, choros, caracoles, etc. También existen en pequeñas islas (Lobos de Tierra y Lobos de Afuera) y algunas puntas del litoral, aves guaneras en gran variedad.

División Administrativa

El Departamento de Lambayeque es jurisdicción del Gobierno Regional de Lambayeque y tiene sede en la ciudad de Chiclayo por ser la capital del Departamento. Es dirigida por un Presidente Regional (Jefe de Gobierno) y un Consejo Regional, los cuales sirven por un período de cuatro años.

Se divide en tres provincias: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe.

Cada provincia es gobernada civilmente por una Municipalidad Provincial, encabezada por un alcalde, elegido por sufragio universal cada cuatro años, quien dirige la política provincial.

Distritos de Chiclayo

Chiclayo conocida como La ciudad de la amistad, se encuentra al norte de país. Su clima es templado y seco. La ciudad cuenta con el 70% de habitantes del departamento de Lambayeque, por lo cual es considerada una de las más pobladas del país. Por su ubicación es el centro importante de diversas vías de comunicación, además los departamentos convergen a su alrededor debido a su movimiento comercial.

- Chiclayo
- Cayaltí
- Chongoyape
- Eten
- José Leonardo Ortiz
- La Victoria
- Lagunas (Mocupe)
- Monsefú
- Nueva Arica
- Oyotún
- Pátapo
- Picsi
- Pimentel
- Pomalca
- Pucalá
- Puerto Eten
- Reque
- Santa Rosa
- Tumán
- Zaña

Distritos de Lambayeque

- Motupe
- Lambayeque
- Chóchope
- Íllimo
- Jayanca
- Mochumí
- Mórrope
- Olmos
- Pacora
- Salas
- San José
- Túcume

Distritos de Ferreñafe

- Ferreñafe
- Cañaris
- Incahuasi
- Mesones Muro
- Pítipo
- Pueblo Nuevo

Población

Según el censo del 21 de octubre de 2007, el departamento de Lambayeque tiene una población estimada de 1.112.868 de habitantes, de los cuales son varones 541.944 y mujeres 570.924. Su densidad poblacional es de 80,1 hbt/km y su tasa de crecimiento anual es de 0.9 %. La población urbana equivale al 79.5% mientras que la población rural al 20.5% del total.

Tabla 01

Población total de Lambayeque y sus provincias

DEPARTAMENTO / PROVINCIA	TOTAL	POBLACIÓN		URBANA		RURAL	
		MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
Dpto. de Lambayeque	1 112 868	541 944	570 924	426 214	459 020	115 730	111 904
Provincia Chiclayo	757 452	365 468	391 984	340 307	367 972	25 161	24 012
Provincia Ferreñafe	96 142	47 669	48 473	25 287	26 374	22 382	22 099
Provincia Lambayeque	259 274	128 807	130 467	60 620	64 674	68 187	65 793

Fuente: Datos que correspondes al último Censo aplicado en el Perú. Extraídos de INEI (2007). Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda.

Economía

El Departamento de Lambayeque mostró gran dinamismo en los últimos años, llegando a cifras de crecimiento económico superiores al 10% en el 2007 y posicionando su aporte al PBI nacional en 3.44%[11] debido al Boom exportador que sufre la costa norte peruana y del despegue de su agroindustria, minería, industria manufacturada por el incremento significativo de sus exportaciones. Además se han realizado importantes inversiones en todos los rubros, sobre todo en el de infraestructura que actualmente realizan grandes proyectos mineros, de regadío, carreteras, aeropuertos, puertos, entre otros. Durante los últimos años también se realizaron diferentes inversiones en turismo y hotelería que representan el 31% de las inversiones totales en el departamento ascendientes a 300 millones de dólares. Se concentra alrededor del 30% del comercio de la costa norte en Lambayeque. La actividad principal es la agroindustria seguido de la minería y la agricultura.

Educación

En la Región Lambayeque al igual que en el resto del país, el sistema educativo está dividido en tres niveles: la educación inicial, la educación primaria y la educación secundaria. Después viene la educación superior que puede ser universitaria, técnico productiva o tecnológica. La

tasa de alfabetización es del 92.6%, la de escolaridad es de 85% y el logro educativo es de 90.1%.

Educación básica

Para impartir la educación básica la región cuenta con 1 561 centros educativos (públicos y privados). De ellos 426 son de educación inicial, 852 de educación primaria y 283 de educación secundaria.

Educación superior

Para la educación superior, la región alberga a las siguientes universidades:

- Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Universidad San Martín de Porres.
- Universidad Señor de Sipán.
- Universidad de Chiclayo.
- Universidad de Lambayeque.
- Universidad César Vallejo.
- Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Universidad Alas Peruanas.
- Universidad Privada Juan Mejía Baca.

El **Distrito de Pimentel** es uno de los veinte distritos de la Provincia de Chiclayo, ubicada en el Departamento de Lambayeque, bajo la administración del Gobierno regional de Lambayeque, en el Perú fue creado por iniciativa del Congreso Regional del Norte, mediante la ley 4155 del 18 de octubre de1920. Su superficie es de 66,53 km², fue creado por iniciativa

del Congreso Regional del Norte, mediante la ley 4155 del 18 de octubre de1920. Su relieve es llano, con suaves ondulaciones, encontrándose pequeños cerros como Pimentel y El Molino. Sus playas son bajas y arenosas. Su Clima es templado, con moderado calor al medio día, atemperado por suaves vientos y por la cercanía del mar. Normalmente no caen lluvias.

Recursos naturales

Presenta suelos aptos para el cultivo, además de pastos naturales y tierras eriazas de característica salitrosa. Su flora es rala y formada por especies de poca altura, siendo escasa en las cercanías del mar. Tenemos hierbas pequeñas como el melón de oso, el moco de pavo, la verbena, la amapola, la malva, la pluma de garza y otras más. Su fauna terrestre es escasa, predomina más la marítima con abundantes variedades de peces, crustáceos y mamíferos marinos.

División administrativa

Las principales poblaciones del distrito de Pimentel son:

- Urbanización "los pescadores" (continuo urbano de Chiclayo).
- Urbanización "La Plata" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "La Pradera" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "Las Dunas I etapa" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "Las Dunas II etapa" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "Las Dunas III etapa" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "Las Dunas IV etapa" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "Las Dunas V etapa" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "Las Dunas VI etapa" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Residencial "Alameda Country Club" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).

- Urbanización "La Encalada" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "7 de agosto" (exclusiva urbanización)
- Urbanización "San Agustín" (continuo urbano de Chiclayo).
- Urbanización "Los Sauces" (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "industrial" de Chiclayo (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urbanización "El Oro" (continuo Urbano de Chiclayo).
- Urbanización "Las Garzas" (continuo Urbano de Chiclayo).
- P.J. "Villa Santuario De La Paz" (continuo Urbano de Chiclayo).
- Complejo Habitacional Victoria Viuda de Dall'orso (continuo urbano de Chiclayo).
- Complejo Habitacional Urbanización Fermín Ávila Morón (continuo urbano de Chiclayo)
- Cerropón (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo), (Este pueblo joven pertenece al distrito de Chiclayo al igual que la urbanización Las Brisas).
- La Garita (continuo urbano de la ciudad de Chiclayo).
- Urb. Las Villas de Chiclayo

Su capital, el pueblo de Pimentel, se ubica a 4 msnm.

Según censo de 2007 el *distrito de Pimentel* tuvo una población de 32,346 habitantes, lo que puede triplicar en pocos años debido al boom inmobiliario que se está efectuando en el distrito esto se debe al crecimiento oeste de la ciudad de Chiclayo.

El Centro de Educación Básica Especial (CEBE) Niño Jesús de Praga, fue creado en el año 1968 y alberga a niños, niñas y adolescentes con discapacidad intelectual y auditiva, se ubica en el Km 09 Sector Las Pampas de la Carretera a Pimentel, cumpliendo una gran labor social con los familiares y los estudiantes allí albergados, apoyados en oportunidades por instituciones y personas de bien de nuestra Región.

Este plantel que pertenece administrativamente a la UGEL Chiclayo recibe estrictamente a menores a partir de los tres años hasta los 21 con deficiencias de aprendizaje (por trastorno en el desarrollo neurológico según D.S.M.5: Trastorno en el desarrollo intelectual, trastorno de la comunicación)

y en algunos casos con limitaciones físicas. Actualmente tiene 84 estudiantes matriculados distribuidos en 11 aulas, con 25 docentes que deben hacer "malabares" para poder brindar la enseñanza que ellos requieren. De los 25 profesores especialistas en educación especial, 9 de ellos pertenecen al SAANEE (Servicio de Apoyo a las Necesidades Especiales), realizando el seguimiento respectivo a los alumnos inclusivos en E.B.R. (inicial, primaria, secundaria) pero los docentes del CEBE. No se dan abasto para cubrir la demanda de atención a los niños de la jurisdicción puesto que no cuentan con los recursos suficientes para movilizarse entre esos distritos. Los padres tienen una labor ardua en la educación de sus hijos con nee, las profesoras del Jesús de Praga educan a 84. "Aquí debemos enseñarles habilidades básicas para que ellos puedan ser independientes; los alumnos deben incluso aprender a ir al baño, comer, hacer labores solos (habilidades funcionales y sociales), además de leer y escribir, para su posterior inclusión, pero no toda la población de alumnos llegan a ese nivel", el colegio no cuenta con asistenta social.

1.2. ¿Cómo se manifiesta el problema y qué características tiene?

En el Centro de Educación Básica Especial C.E.B.E. N° 02 "Niño Jesús de Praga" situado en las Pampas – Pimentel, se atiende a niños con necesidades educativas especiales (déficit intelectual, déficit auditivo y multidiscapacitados) en los niveles de: intervención temprana- inicial, La institución lleva cuarenta y seis años prestando servicio a la comunidad, cuenta con un personal especialista para cada tipo de deficiencia entre los que se encuentra: Psicólogos, especialistas en retardo mental, audición y lenguaje, rehabilitador físico, especialistas en educación ocupacional y especialista en problemas de aprendizaje.

De los múltiples problemas que presentan los Niños con Necesidades Especiales (NEE) Se observa con mayor frecuencia las deficiencias en sus habilidades funcionales de comunicación y lenguaje.

Como sabemos todas las personas tienen capacidad de comunicación y deseo de comunicar, aunque alumnos con necesidades educativas especiales pueden no ser capaces de producir e incluso de comprender el habla.

Otros alumnos con dificultades graves pueden no ser siquiera capaces de producir señales comunicativas pre lingüística lo suficientemente claras como para que los demás puedan comprenderlas, o incluso puede que ellos mismos sean poco conscientes de su propio deseo y potencial comunicativo, todos ellos por muy limitadas que sean sus habilidades expresivas, pueden beneficiarse de una enseñanza basada en la Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC) cuyos objetivos también se ajustan al trabajo que se realizan las docentes en el nivel inicial con los niños inclusivos y no inclusivos, permitiendo guiar al alumno, paso a paso, en el proceso de desarrollo de habilidades funcionales de comunicación y lenguaje de las simples a las más complejas(vocabulario, estructuración de una frase u oración), potenciando el uso de los gestos, los signos manuales, los signos gráficos y/o el lenguaje hablado según las necesidades de cada cual, de EBE y EBR.

1.3. Metodología de la Investigación

1.3.1. Diseño de la Investigación

Teniendo en cuenta la hipótesis y los objetivos formulados para el presente trabajo de investigación, lo ubicamos en el Nivel de investigación de tipo Socio Crítico Propositivo ya que analiza la realidad y propone cambiarla en beneficio de los alumnos con necesidades educativas especiales de 4 y 5 años del CEBE N° 02 “Niño Jesús de Praga”, por lo que las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos son cualitativas. El objeto de estudio que tiene relación con las personas que lo estudia y el grado de subjetividad se reducirá a lo máximo aplicando la rigurosidad científica.

El estudio ha tenido como guía la comprobación de la hipótesis en 20 alumnos del CEBE N° 02 “Niño Jesús de Praga”

Población.

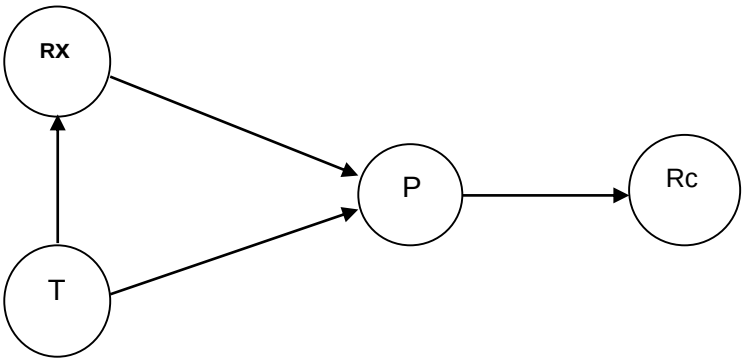
Son todos los alumnos matriculados en CEBE N° 02 “Niño Jesús de Praga”.

Muestra.

El tamaño de la muestra será del tamaño de la población 20 alumnos del CEBE N° 02 “Niño Jesús de Praga”.

El diseño de Investigación

El diseño empleado en la investigación es el siguiente:



Leyenda:

Rx : Diagnóstico de la realidad

T : Estudios teóricos o modelos teóricos

P : Propuesta

Rc : Realidad cambiada

1.3.2 Materiales, técnicas e Instrumentos de recolección de datos.

a. **Técnicas e instrumentos de investigación de gabinete:** se utilizó la "técnica del fichaje" digital a través del gestor bibliográfico Zotero y de Googe Drive, herramientas TIC que facilitaron ordenar y extraer información de las distintas fuentes digitales que se consultaron.

b. **Específicamente a nivel de tipos de fichas se emplearon las siguientes:** Fichas bibliográficas, de resúmenes, de comentario y fichas de cita para registrar, las ideas más importantes de las fuentes documentales La cita bibliográfica se realizó según la norma de estilo APA.

b. Técnica de búsqueda avanzada digital: a través de internet para filtrar información relevante de base de datos o repositorios de tesis.

c. Técnica de entrevista: se empleó para obtener información de manera directa, a través de diálogos, con profesionales ligados a la educación a distancia y virtual o investigadores ligados a temas educativos

d. Técnica de la encuesta: a través de la aplicación de un instrumento de investigación de tipo cuestionario, difundido de manera física y digital, mediante la herramienta mensajería de Google, para solicitar y conocer el juicio de expertos nacionales e internacionales sobre el modelo de educación virtual, propuesto en esta investigación.

1.3.3. Métodos y procedimientos para la recolección de datos.

- **Método de análisis de documentos físicos y electrónicos:** empleado para aprovechar los aportes difundidos a través de artículos científicos, tesis, libros, etc.

- **Método inductivo - deductivo:** empleado tanto para obtener conclusiones generales, como para desarrollas o abstraer ideas específicas.

- **El método histórico - lógico:** permitió identificar las tendencias educativas y la evolución de la educación a distancia, tanto en el Perú como en el mundo.

- **El método analítico - sintético:** utilizado para identificar los elementos más característicos que comprenden los modelos de educación a distancia y virtual, para luego unificar o integrar dichos componentes para estudiarlos en su totalidad

1.3.4. Análisis estadísticos de los datos.

Para el procesamiento estadístico de los datos se realizaron las siguientes acciones:

- Revisión crítica de los resultados registrados en los instrumentos.
- Tabulación y ordenamiento de los datos teniendo en cuenta los criterios indicadores y preguntas o ítems.
- Elaboración de gráficos de barras para la presentación de resultados en porcentajes.
- Análisis e interpretación de los datos en relación a las variables.

CAPÍTULO II

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema.

Habiendo realizado las pesquisas bibliográficas, presentamos los siguientes informes de investigación que se constituyen en nuestros antecedentes de estudio.

Ponce Rodas Jesús Miguel; en su tesis titulada: Sistema tutorial multimedia basado en tecnología B-Learning para mejorar el proceso de comunicación en niños con necesidades educativas especiales del Colegio de Educación Especial N° 02 "Niño Jesús de Praga", Pimentel 2012, sostiene que actualmente la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los programas educativos ha cobrado especial relevancia, bajo el supuesto de que estas herramientas pueden promover una mejor calidad educativa y facilitar el aprendizaje, además de contribuir a reducir la brecha digital.

Con la presente tesis se logró demostrar cual es nivel de comunicación que tienen los niños antes y después de aplicar el sistema tutorial multimedia. Asimismo se presenta un marco teórico e investigaciones anteriores en los que se basó la innovación que propone esta investigación para sistemas de aprendizaje. A continuación se detalla la metodología de Brian Blum propuesta para el desarrollo del sistema tutorial multimedia abarcando el análisis, diseño educativo e interactivo, desarrollo, producción y pruebas del sistema. Esta metodología permitió el desarrollo de un sistema más interactivo y entretenido para los niños; así como una herramienta esencial para el docente al momento de impartir sus clases.

Finalmente se concluye que el sistema tutorial multimedia basado en tecnología B-Learning, es un sistema de aprendizaje que en relación a las estrategias de enseñanza tradicional contribuyó a mejorar el proceso de comunicación de los niños especiales del Colegio de Educación Especial Nº 02 “Niño Jesús de Praga”.

Comentario.

Se entiende que los procesos de comunicación, constituyen la base indispensable para mejorar sus necesidades en el aprendizaje escolar en los niños con Necesidades Educativas Especiales en la medida que se les facilita los recursos necesarios y ayudándolos de esta manera a desarrollar sus capacidades cognitivas para las diferentes áreas.

Las actividades de aprendizaje mediadas por el uso de tecnologías de la informática, han mostrado que estos medios suelen ser dinamizadores en todo acto de aprendizaje.

Silva Aguilar María Cristina; en su tesis “Diseño de un Programa de Estimulación Multisensorial sustentado en la Teoría Socio cultural para Desarrollar la Capacidad Comunicativa en los niños y niñas con necesidades educativas especiales de 4 a 5 años del C.E.B.E. “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel, 2007.

Concluye que la estimulación sensorial, constituye una experiencia fundamental en la activación de las zonas neuronales, pretende desarrollar en los niños y niñas sus competencias comunicativas para expresar sus sentimientos, deseos, necesidades y crear respuestas en su entorno y que lo satisfagan, donde se sientan su bienestar físico, psíquico, motriz y relacional.

Otro aspecto fundamental es que desde estas prácticas, se les permite a los estudiantes sean partícipes del mayor número de vivencias posibles de su entorno escolar, familiar y social, ello constituye un factor fundamental para su desarrollo integral.

Comentario.

Estamos de acuerdo que las intencionalidades de la comunicación hay que propiciarlas, a través de la generación de experiencias vivenciadas de los estudiantes, atendiendo fundamentalmente las necesidades de aprendizaje, toda vez que los SAAC son un recurso para facilitar la comprensión y expresión de sus sentimientos para pensar, actuar y ser, visto desde esta perspectiva es indispensable enraizar estas experiencias tomando como referente las iniciativas reales que se presentan en el contexto educativo a nivel de instituciones educativas especiales.

La actividad sensorial es un medio básico para dinamizar los ritmos de aprendizaje en los estudiantes sea cual fuere sus necesidades, para este caso las formas básicas con la que presentan esta propuestas, se toman como referente los entornos sensibles y la actividad neuronal, estos elementos dentro del neurodesarrollo infantil y las propuestas enrumbadas en esta línea investigativa en el mundo vienen dando resultados de mucho aliento para este sector poblacional del mundo y de nuestro país de la misma forma, la inclusión educativa hoy en día está recobrando su esencia en la innovación educativa y este aporte investigativo local, es uno de ellos porque en el informe tenemos elementos valederos para tomarlos como referentes y enrumbar otras investigaciones.

María del Milagro Hernández Durán, en su investigación manifiestan que el aporte de las madres en los procesos pedagógicos desarrollados en el aula para mejorar la comunicación en el hogar de niños y niñas con retos múltiples del servicio de preescolar del grupo de discapacidad múltiple del centro de educación especial de “San Ramón” en el año 2011 (HEREDIA, Costa Rica febrero, 2012), determinan: Formas de comunicación no verbal de niños y niñas con retos múltiples.

Para las madres poder conocer cuáles son las características comunicativas del niño y las posibles estrategias de intervención, por utilizar con sus hijos o hijas con retos múltiples, les permitió saber la forma en que ellas podían interactuar con sus hijos y la predisposición que estos manifestaban al trabajar con ellas.

Lo evidente es que este tipo de actividad facilitó no solo que mejoren sus procesos de interacción con el niño, sino que facilito la generalización del trabajo desarrollado dentro del aula en el área de la comunicación a otros ambientes vitales para el niño con necesidades complejas de comunicación como es su “casa”. Para las madres los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos constituyen formas de comunicación alternativas para el desarrollo de la comunicación en niño que producto de la combinación de varias discapacidad requieren de apoyos específicos para la interacción con otros como es el caso de sus hijos o hijas.

Comentario.

Las estrategias de intervención con los niños de NEE deben ser oportunas y los SAAC son una forma estratégica para desarrollar la comunicación, considerándola como eje fundamental para el desarrollo de sus competencias comunicativas, a través de un sistema de variadas actividades vivenciadas.

2.2. FUNDAMENTOS TEORICOS.

2.2.1. **Enfoque cubano de atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje.** Dra. Gudelia Fernández Pérez de Alejo. Universidad Pedagógica EJ Varona. Ciudad de La Habana, Cuba.

El sustento de nuestra concepción tal como se encuentra en la comprensión del carácter interactivo del desarrollo humano y muy especialmente del llamado determinismo social del desarrollo psíquico desde cuya perspectiva se reconoce la importancia de la enseñanza como "medio que conduce el desarrollo", se valora altamente el rol de la enseñanza en el proceso de estimulación y desarrollo de la comunicación y el lenguaje y en la corrección y/o compensación de las necesidades educativas esenciales propias de niños/as con trastornos del lenguaje por lo cual la enseñanza es el eje central de esta concepción dentro de la educación que reciben los niños desde las edades más tempranas a través de la familia, las instituciones educacionales y la sociedad.

Enfoque preventivo: los primeros años de vida constituyen para Vygotsky "el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general"...la regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo de desarrollo es máximo en el mismo inicio y por último la adquisición y desarrollo depende en gran medida del medio social en el que vive el sujeto. Por tanto el hombre al nacer hereda toda la evolución filogénica, pero el resultado final de su desarrollo estará en correspondencia con las características del medio social en él que viva". Vygotsky (1989: 200). La prevención de los trastornos del lenguaje debe seguir lo planteado por Vygotsky respecto a que el período de mayor plasticidad del sistema nervioso y más sensitivo para el desarrollo del lenguaje y general del niño es el comprendido entre 0 y 5 años de edad.

Enfoque de integración social e inclusión educativa: cada vez ha ido tomando más fuerza la idea de que muchos niños/as con dificultades de diferentes tipos podrían adquirir una educación de calidad en el sistema de instituciones regulares, si estas llegan a facilitar los medios y condiciones para que cada niño/a avance en la medida de sus posibilidades y con el apoyo que necesita Bell R. (1999).

La institución escolar, la familia y la comunidad forman un triángulo interactivo integral, sin cuyo concurso coherente es difícil lograr una obra educativa acabada. Se impone por tanto, la orientación, la instrucción de la familia y su función activa en las estrategias educativas y desarrolladoras. Crear un nuevo modelo educativo accesible para todos los alumnos con N.E.E, ofreciendo una educación diferenciada a partir de sus necesidades y demandas, constituye un gran reto para el futuro y para el cumplimiento del principio de la normalización, donde tienen un espacio los niños/as con trastornos severos del lenguaje.

Enfoque comunicativo: el principio del carácter sistémico del lenguaje plantea la unidad e interrelación entre los componentes del lenguaje comunes a cualquier idioma. En la práctica logopedia este principio exige que se tenga en cuenta, no cada componente del lenguaje como una categoría independiente, sino el lenguaje como un complejo sistema cuyos componentes se relacionan e intercondicionan en lo dinámico de su desarrollo.

Un trastorno de pronunciación en dependencia de su severidad puede influir en el desarrollo de los componentes léxico y gramatical. El enfoque comunicativo implica la integración dentro de la producción lingüística de factores verbales y no verbales de la comunicación, así como factores cognitivos, situacionales y

socioculturales, donde los participantes ponen en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos los factores.

Las técnicas y procedimientos que se seleccionan para la labor correctiva/compensatoria deben ser motivantes, que originen en el niño la necesidad de hablar y participar activamente. Se plantea que la forma más conveniente de organización de la atención debe ser la grupal o colectiva, esto no excluye la necesidad de la variante individual en determinados sujetos. Las terapias artísticas, (expresión corporal, rítmica Logopédica, narración oral, psicoterapia, otros), son altamente motivantes, propician la comunicación y un excelente estado emocional en los niños, si tenemos en cuenta que puede existir inmotivación verbal, retardos en el desarrollo del lenguaje, pérdida del lenguaje ausencias del mismo.

El pedagogo especial como mediador del desarrollo a partir de un enfoque persono lógico, individualizado y menos autocrático, teniendo en cuenta la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de educación de la personalidad, selecciona procedimientos y actividades que motiven a los niños/as, produzcan placer al ejecutarlas, faciliten la interacción entre ellos y a su vez disminuyan los niveles de ansiedad ante la comunicación, además de propiciar esta.

Para aquellos niños/as que no puedan acceder a la comunicación oral, se deben buscar las alternativas de comunicación no vocal según las NEE de cada niño/a que permitan desarrollar la capacidad de expresión.

2.2.2. Teoría de Piaget y la Escuela de Ginebra (1951).

Teorías que priman lo cognitivo sobre lo lingüístico, este es el caso de la que preconizan que el desarrollo del lenguaje está condicionado al desarrollo de la función representativa o simbólica (VI estadio del desarrollo sensorio motor), es a partir de este momento cuando a través de la imitación y el juego simbólico puede aparecer el lenguaje.

2.2.3. Teorías Interaccionistas o Neurolingüísticas, (Escuela Soviética), sus representantes más destacados son Vygotsky y Luria (1962). Para ellos, las operaciones mentales y las estructuras de lenguaje se desarrollan conjuntamente. La utilización del lenguaje es el resultado de una construcción interna que tan sólo se da mediante el proceso de socialización e inculturación. En el contexto exterior, la comunicación, mediatizada por el lenguaje, se transforma en actividad psíquica interna (pensamiento verbal).

2.2.4. Bruner (1966), representa una postura ecléctica, en su teoría propone una síntesis de otras teorías. Para él, el lenguaje es un elemento constitutivo del desarrollo cognitivo, éste se organiza por interiorización de un cierto número de técnicas, entre ellas el lenguaje pero todas estas técnicas están ligadas al entorno social del sujeto. Para Bruner, “más allá de cualquier otra cosa, el lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás, de afectar su conducta y la nuestra, de compartir la atención, y de constituir realidades, a las cuales nos adherimos de la misma forma que nos adherimos a los hechos de la naturaleza”.

Por último, resaltar que el lenguaje se adquiere de forma natural, sin que los padres o cuidadores, lleven ningún método sistemático de intervención. Este principio, nos puede llevar a una idea errónea, que el proceso de adquisición es simple. Sin embargo, es un proceso muy complejo y que requiere de múltiples funciones y sistemas que interactúan hasta desarrollarlo.

Por tanto, vamos a enunciar de forma escueta la implicación de las distintas bases y de otras áreas del desarrollo, en su elaboración:

Bases neurofisiológicas. Zonas de la corteza cerebral del hemisferio izquierdo, sensoriales y motoras (Wernicke y Broca) y zonas colindantes. Procesos centrales y periféricos para la codificación y decodificación lingüística.

Bases sensoriales. Sensaciones y percepciones auditivas, visuales, táctiles, olfativas, gustativas, así como percepciones propioceptivas y cenestésicas para la captación e interpretación de los estímulos externos.
La audición resulta imprescindible para captar el lenguaje del entorno y aprenderlo, mientras que las demás percepciones llenan de contenido las palabras oídas.

Bases anatómicas y funcionales. Aparato respiratorio, fonatorio, articulatorio, resonador y su funcionalidad para producir el habla.

Desarrollo cognitivo. Desarrollo de las funciones mentales básicas implicadas en el desarrollo del lenguaje.

Desarrollo afectivo, emocional y social.

Influencia del medio. Que propicia la estimulación exterior y regula los intercambios entre el niño y el adulto como forma de aprendizaje, a través del feed-back correctivo

Segunda circunvolución frontal, ocupa los dos tercios, y es una parte del área 6 de Brodmann. Funciones más importantes (Ortiz, T. 1995; Love, J.R.-Webb, W. R., 1992):

- Creador de melodías quinéticas necesarias para la escritura. Se llevan a cabo coordinaciones temporales de los movimientos mano–dedos.
- Envía conexiones al centro dinamizador mano–dedos del área 4 que pone en funcionamiento los movimientos mano–digitales.
- Coordina los movimientos de la mano y de los dedos.
- Recibir continua información de la mano y de los dedos, sirviendo para el control de la escritura, ya que nos permite guiar ópticamente los movimientos mano–dígitos mientras escribimos.

Como Centros inespecíficos del lenguaje tendremos el lóbulo pre frontal, el Sistema Límbico y la Formación Reticular. Cada uno de los lóbulos, en los hemisferios tiene reconocidas unas funciones, lo mismo que los doce pares craneales, del SNP, cuya intervención es crucial para que sea posible el lenguaje.

2.2.5. Las SAAC en el desarrollo del lenguaje: consideraciones teóricas y aplicadas. Gloria Soto.

Es indiscutible que el uso de SAAC acompañado de estrategias para aumentar la participación social del niño, en cuanto que los SAAC ofrecen al niño un medio de interacción con su entorno y una vía de acceso al desarrollo cognitivo y lingüístico, que en algunos casos ha resultado en la adquisición de comunicación y lenguaje.

Para que la introducción de sistemas alternativos de comunicación sea un éxito y produzca los objetivos deseados en el desarrollo cognitivo, social y del lenguaje del usuario, hay una serie de elementos que deben tenerse en cuenta en todo programa de intervención: se debe crear una “razón” para comunicarse: esto requiere modificaciones en el entorno que motiven al niño a interactuar; (b) se debe proporcionar un “mensaje” que comunicar: esto requiere acceso a un vocabulario típico de la edad del usuario; (c) se debe proporcionar un “medio” de comunicación: esto requiere acceso a un sistema de representación compatible con el momento del desarrollo cognitivo y lingüístico del niño; y finalmente (e) se debe proporcionar acceso a “interlocutores” que modelen, valoren y refuercen el uso del sistema: esto requiere la intervención a nivel familiar. Evidentemente si pretendemos facilitar el desarrollo del lenguaje a través del uso de SAAC, necesitamos diseñar un sistema que incluya estructuras gramaticales y que siente las bases para el aprendizaje de la lectoescritura. El SAAC tiene que servir de base para la transición a un sistema lingüístico basado en el alfabeto. Concluyendo, es fundamental proporcionar al niño discapacitado con un medio de acceso y comunicación con el entorno, para así minimizar al máximo la aparición de discapacidades secundarias.

Sin embargo, debemos reconocer la interacción de los procesos cognitivos con los lingüísticos para diseñar sistemas que no sólo se adapten a los procesos cognitivos típicos de la infancia, sino que los potencien al máximo.

2.2.6 Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

Orlando Terré Camacho.

El objetivo primordial de los SAAC es incrementar en la persona su autoestima, autonomía, relaciones interpersonales y ocupación, dada por la educación, vida familiar, actividades comunitarias y empleo.

Esto quiere decir, alcanzar un equilibrio entre lo cognitivo-emocional, lo práctico-moral y lo expresivo-estético, todo esto con el fin de aprovechar las potencialidades existentes en él y asegurarle una educación en la libre participación, en competencias del saber, todo ello de acuerdo a sus características individuales y demandas sociales, llegando a ser productivo dentro de su comunidad.

2.2.7 ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Carmen Basil UTAC-Sírius: Unitat de Técniques Augmentatives de Comunicación ¿Cómo podemos fomentar el éxito de la intervención con SAAC?

Los sistemas y productos de apoyo para la CAA son solamente un medio o una condición necesaria para que la persona con discapacidad del habla pueda comunicarse, desarrollar sus capacidades y participar en el mundo que la rodea, pero no resultan nunca suficientes. Lo verdaderamente importante es el proceso de educación, habilitación y asesoramiento que debe acompañarlos.

El proceso de intervención debe empezar por una evaluación de las capacidades, habilidades, necesidades y deseos de la persona, así como de las características, apoyos, demandas y restricciones de su entorno, con el fin de definir los componentes que va a tener el sistema o sistemas que vayan a resultar más adecuados. Habrá que seleccionar con mucho esmero los productos de apoyo así como las estrategias de acceso y, para usuarios de SAAC no lectores, habrá que realizar una buena selección del vocabulario signado o pictográfico que se va a ir enseñando. Este proceso de evaluación no ha de ser puntual sino continuado a lo largo de la vida.

2.2.8 PECS El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes Desarrollado por Andrew Bondy, Ph.D. y Lori Frost, M.S., CCC/SLP

El Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes fue desarrollado en 1985 como un sistema de enseñanza único, aumentativo y alternativo que enseña a los niños y adultos con autismo y con otras deficiencias comunicativas a iniciarse en la comunicación.

PECS ha sido exitoso en personas de diferentes edades que presentaban una gran variedad de dificultades comunicativas, cognitivas y físicas. Algunos alumnos que utilizan PECS también desarrollan el habla. Otros puede que hagan la transición a un sistema de reproducción de voz. El conjunto de estudios que demuestran la efectividad de PECS continúa expandiéndose, con estudios realizados en países de todo el mundo.

2.2.9 American Speech-Language-Hering Association Los sistemas Aumentativos y Alternativos.

Las personas con graves disfunciones de habla o de lenguaje dependen de la comunicación aumentativa y alternativa para complementar el habla residual o como una alternativa al habla no funcional.

Los instrumentos especiales de comunicación aumentativa, como los aparatos electrónicos y los tableros de comunicación con dibujos y símbolos, ayudan a las personas a expresarse y comunicarse. Esto puede mejorar la interacción social, el aprovechamiento escolar y los sentimientos de autoestima.

Las personas que utilizan los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación no deben de dejar de hablar si son capaces de hacerlo. Estos instrumentos están encaminados a ayudarlos a comunicarse con mayor eficacia.

2.3. Bases del ser emocional y socialmente letrado. Lawerence Shapiro.

Creo que padres, docentes y la sociedad en general tienes una oportunidad y una responsabilidad extraordinaria de hacer todo lo posible para promover la enseñanza emocional y social. No obstante, no queda claro que significa ser emocional y socialmente letrado en las diferentes edades.

Que las reformas educativas tengan significado depende de una visión a lo largo plazo del conocimiento y las capacidades que los alumnos actuales necesitarán cuando sean adultos. Estimo que debemos definir operativamente que significa ser emocional y socialmente letrado en los diferentes grados por dos razones: primero, las pautas crean normas que ayudan a los maestros, padres y alumnos a comprender que espera de ellos; segundo definir qué

significa ser emocional y socialmente letrado subraya que lo consideramos tan importante como ser letrado en ciencias o en lenguaje.

Muchas escuelas ya cuentan con una serie de pautas de conducta que pueden suponer con pautas de la enseñanza emocional y social. No obstante, muy a menudo estas pautas enfatizan lo que los estudiantes no deben hacer en lugar de destacar lo que esperamos que sean capaces de hacer emocional y socialmente. Además, esas pautas se toman general-mente en condición de manera no académica. Esto es muy curioso y desafortunado. Casi todas las escuelas incluyen las aspiraciones de “lograr la excelencia”, “preparar a alumnos para el futuro” y “aprender a aprender” como aspectos fundamentales de su misión. Para alcanzar estas metas educativas fundamentales y profundas, necesitamos poder descubrir y reconocer que sentimos, que estrategias de solución de problemas tenemos, cuáles son nuestras sanas pasiones y que colabora con nuestra capacidad de aprender. Debemos fo-mentar la enseñanza emocional y social, y reconocer que este juego de habilidades es un aspecto integral de aprendizaje, el descubrimiento y solución de problemas, tanto académicos como no académicos. Finamente, las pautas de conductas se refieren (por definición) solo al comportamiento. En cambio, la enseñanza emocional y social es una noción más amplia que se refiera a capacidades y nociones que a su vez afectarán y determinarán el comportamiento. Si queremos ir más allá de pautas de conducta para definir operativamente que significa ser emocional y social-mente letrado, podemos poner en práctica procesos a nivel local y nacional.

Hay muchas cosas que podemos hacer los docentes, padres y quizás incluso los niños para definir que significa ser emocional y socialmente letrado.

Sea cuales fueren las pautas existentes a nivel nacional, en definitiva es más importante que cada comunidad defina de manera colectiva y colaborativa sus metas educativas, pautas y procedimientos de evaluación. En las comunidades locales que significa ser emocional y socialmente letrado.

En realidad, todos tenemos acerca de los que nuestros niños puedan y deben ser capaces de hacer en relación con el reconocimiento de que sienten y con el uso de esta información para resolver problemas y aprender. Por ejemplo, ¿qué esperamos que sean capaces de hacer los niños de tercer año (o de octavo grado) cuando se ven enfrentados a un conflicto interpersonal con un amigo o con un maestro? ¿Qué esperamos que comprenda un alumno de 8 años (o uno de 18) en términos de entablar amistades, cooperar, ser líder-seguidor, comunicarse?

Se trata de preguntas complicadas que no tienen respuestas simples. Podríamos decir que dependen del niño y de la situación. Y es cierto. No obstante estas son preguntas que todos los padres y todos los maestros responden de manera clara o no, de manera lógica o no, cuando están solos o con otros, de manera consciente o no. Todos tenemos expectativas respecto del modo en que nuestros niños puedan y deban ser capaces de leerse a sí mismo, así como de leer libros, a determinada edad. Y tenemos expectativas similares, formuladas o no, que determinan cuando nos sentimos contentos o descontentos respecto al modo en que nuestros niños actúan o sienten.

Cuando las posibilidades poseen una definición de que significa para los niños de distintas edades ser emocional y socialmente letrado, se producen muchos efectos positivos. Primero, se subraya que ese modo de ser letrado es tan importante como ser letrado en lenguas y matemática. Segundo, se emplean metas positivas que incluyen habilidades y nociones en lugar de una lista de comportamiento. Y quizá lo más importante es que este proceso pone en movimiento un

proceso colaborativo y reflexivo respecto sobre que es más importante para los padres y maestros, y definitiva, para maestros hijos también: que significa ser una persona debidamente educada. ¿Qué tiempo de habilidades emocionales y sociales, y de nociones relacionadas tiene mayor importancia para nosotros, dentro de nuestra comunidad?

A continuación presentamos una serie de pasos y preguntas que ciertas comunidades han utilizado con éxito para definir colectivamente qué significa para ellos ser emocional y socialmente letrados.

Estos pasos y preguntas pueden configurar un proceso esencial en la implementación exitosa de los programas AES a largo plazo que han sido descriptos en este volumen (capítulos 1 y 11) y en otros (Elia setal, 1997).

1. *Hacer que la escuela o distrito en su totalidad que significa ser emocional y social-mente letrado*. Este tipo de discusión comunitaria es una intervención en sí misma: enriquece la comprensión y la conciencia. Sea que se trate formalmente, en reuniones del cuerpo docente, o informalmente la siguiente pregunta es profunda y enriquecedora: ¿qué significa ser letrado y significa ser emocional y socialmente letrado?

2. *Una que se ha llegado a una decisión consensuada, considerar las aptitudes específicas que incluye la definición*. Hay muchas habilidades emocionales y sociales y nociones correspondientes en las que podemos concentrarnos. A continuación presentamos una lista de las que se acentúan en muchos de los programas AES:

- Escuchar activamente.
- Reconocer que sentimos y que sienten los otros.
- Ser capaz de nombrar estados emocionales y de hablar acerca de ellos.

- Aprender a reconocer y comprender nuestras fortalezas y debilidades relativas.
- Manejar de manera adaptativa nuestras reacciones emocionales
- Resolver problemas de manera flexible y creativa.
- Ser capaz me formular nuestras metas y tomar decisiones
- Cooperar en pareja y pequeños grupos
- Tener empatía
- Reconocer conflictos y resolverlos de manera creativa y no violenta
- Ser capaz de decir “no”
- Ser capaz de pedir ayuda
- Comunicarse directa y claramente
- Reconocer y apreciar las diferencias y diversidad
- Ser líder/seguidor y trabajar en grupos de manera eficaz
- Ayudar a otros.

Enriquecer este tipo de capacidades y nociones contribuye a que los niños tengan mayor confianza en sí mismo y logren automotivarse.

¿Cuáles de las habilidades y nociones emocionales y sociales son más importantes para su comunidad? Hay otros conjunto de nociones emociones y sociales que no siempre están ligadas a una habilidad particular. Algunas de las que se detallan a continuación pueden ser importantes para algunas comunidades y para ciertas edades de niños.

- Las emociones afectan y, a veces, determinan el comportamiento y la autoestima.
- La vida emocional puede ser consciente (“Se lo que siento”) y también es posible que no la percibamos (podemos ser afectados por sentimientos sin saberlo, por ejemplo, cómo al dar exámenes, síntomas, físicos, quiénes nos gustan en una primera instancia el olvido, etc.)

- Cuando tenemos miedo o nos sentimos heridos, a veces nos enojamos con el fin de protegernos.
- Ayudar a otros suele hacernos sentir bien.
- Sentirse confundido y “no saber” suele ser incómodo pero es también la base del verdadero aprendizaje.
- Es importante aprender gradualmente cuándo está bien seguir nuestros sentimientos y cuando es necesario que nos detengamos.

Los programas AES varían en relación con el grado en que enfatizan o se concentran explícitamente en este tipo de nociones.

Ciertas comunidades o distritos pueden decir comenzar focalizando un conjunto de habilidades y nociones generales. Por ejemplo, en cierto distritos que sean visto muy afectados por la violencia física o verbal se puede empezar poniendo el acierto en comprender más cerca la naturaleza del conflicto o del ciclo hostigador-víctima-espectador y habilidades emocionales y sociales y prácticas específicas para atender esos problemas. Otras comunidades pueden decidir una aplicación más amplia.

3. ***Discutir y determinar las aptitudes son adecuadas al desarrollo de los niños pequeños, de edad intermedia y adolescentes***. Éste es un paso difícil pero importante. ¿Qué esperamos de nuestros niños en ámbito emocional y social? Los sepamos o no, todos tenemos respuesta para esta pregunta. A menudo no pesamos en ella hasta que nuestros hijos no desafían: “¿Por qué no puedo hacer eso?”. El modo en encaramos estas preguntas-antes o después de que los niños las formulen –da forma a la vida familia. Presentarle como un grupo comunitario contribuye positivamente a la vida de la comunidad.

Repitamos una vez más: es útil recordar que nunca será sencillo responder a estas preguntas. En realidad, no existe respuesta simple relacionada con nuestras expectativas académicas para los diferentes grados, y probamente las pautas emocionales y sociales es multifacético y por lo tanto un poco más complejo que el desarrollo de la capacidad de leer. No obstante, podemos comenzar por formular lo que, como padres, maestros y como comunidad en general, consideramos pautas deseables en esta área.

4. *Diseñar secuencias de experiencias de aprendizaje adecuadas al desarrollo que ayuden a los alumnos a aprender a ser emocional y socialmente letrado a menudo que avanza en el proceso escolar*. Los padres y docentes pueden considerar los programas presentados en este y en el otro libro para definir cuales se adaptan a sus propias metas. Para que sea óptimo, este proceso debería seguir de una colaboración entre padres y docentes. Este tipo planificación conjunta define el marco en los cuales los docentes, padres y alumnos pueden pilotear las experiencias de aprendizaje en los diferentes grados. Podemos y debemos ser innovadores y resolver los problemas en los ámbitos sociales, emocional y académico. ¿Qué funciona y que no funciona? ¿Cómo podemos cambiar nuestros planos educativos para promover una enseñanza emocional y social más eficazmente? Estas importantes preguntas han cambiado la cultura de muchas escuelas y la vida de muchos niños del mundo.

Conclusión

Los programas de AES están diseñados para promover la enseñanza emocional y social. Sugiero que ser emocional y socialmente letrado, como letrado en otros dominios, se apoya a tres procesos: ser capaz de “leer” los datos, luego usar esta información para resolver problemas reales y ser creativo y útil en diversas maneras. Es evidente que la capacidad de leernos a nosotros mismos y a otros, y usar esa información para resolver problemas de manera flexible y

creativa determina a la calidad de nuestras relaciones, de nuestro trabajo, y el tipo de ciudadanos que somos.

Ser emocional y socialmente letrado es una meta necesaria y posible para casi todos los alumnos. Como se prueba en este libro, existen cada vez más programas de AES que promueven claramente la competencia emocional y social, reducen la violencia y a menudo aumenta el rendimiento académico.

Todos tenemos ideas acerca de lo que esperamos de nuestros hijos al respecto. No obstante, en general no definimos que significa en nuestra comunidad ser emocional y socialmente letrado. Podemos trabajar junto para aclarar, tanto a nivel local como nacional, que significa a relación con los niños de diferentes edades. Cuanta más claridad tengamos respecto de esto, más capaces seremos, como maestros y padres, de desarrollar esta enseñanza dentro de las clases y de los hogares, en nuestras mentes y corazones y los de nuestros hijos.

2.4. La capacidad de conversar: algo más que simplemente hablar. Lawrence Shapiro *

Muchos niños que tienen problemas para llevarse bien con otros, carecen de la capacidad de conversar adecuada a la edad. Tienen problemas para transmitir sus necesidades a los demás y parecen tener dificultades para comprender las necesidades y los deseos de los demás.

Los problemas de comunicación presentan un dilema común del tipo “el huevo y la gallina” para muchos niños a los que se ha diagnosticado problemas de aprendizaje y de conducta.

* Shapiro, Lawrence. *La inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Editor S. A., Argentina, 1997 (págs. 163-167).

Por ejemplo, en su trabajo con niños que presentan trastornos de déficit de atención (TDA), el psicólogo David Guevremont observa que aunque dichos niños se muestren muy locuaces, experimentan dificultades para iniciar interacciones verbales y tienen menos probabilidades de responder a la comunicación de otros niños. Debido a sus capacidades deficientes de conversación y otras capacidades sociales deficitarias, el 50 al 60 por ciento de los niños con TDA experimentan alguna forma de rechazo social por parte del grupo de sus pares, lo cual incrementa la probabilidad de que muestren una conducta negativa, agresiva y egoísta, que conduce a una mayor cantidad de dificultades sociales.

Guevremont observa que la capacidad deficiente para conversar resulta particularmente evidente cuando los niños tratan de hacerse nuevos amigos. Estos niños desean acoplarse a las actividades de los demás, pero eligen las tácticas sociales equivocadas. Los estudios indican que los niños populares tienden a acercarse a los pares desconocidos en forma gradual, rondando por la periferia como si estuvieran recogiendo información antes de hacer realmente algo. Por lo tanto, es más probable que los niños populares inicien un contacto verbal con preguntas o comentarios acerca de lo que ven. Pueden decir, por ejemplo: “¡Parece un juego divertido!” o “¿Cómo aprendiste a hacer eso?”. Pero es más probable que los niños con capacidades sociales deficientes inicien el contacto con conductas disociadoras, detestables o egoístas. Pueden decir por ejemplo: “¡Ya sé cómo jugar a eso!” o bien “Puedo hacer eso mejor que tú. Déjame probar”.

Afortunadamente, Guevremont y otros han descubierto que las capacidades para conversar pueden ser identificadas y enseñadas. Dichas capacidades incluyen lo siguiente:

Capacidad	Qué hacer
Expresar las necesidades y los deseos propios con claridad.	Haga afirmaciones en las que se exprese cómo se siente, por qué se siente de esa manera y qué quiere.
Compartir información personal acerca de uno mismo.	Hable acerca de cosas que le interesen y que son importantes para usted.
Modular las respuestas propias a los indicios y palabras de los demás.	Preste atención a lo que la otra persona dice y a cómo lo dice. Las conversaciones son co-mo un subibaja: son necesarias dos personas para que funcionen.
Hacer preguntas sobre los demás.	Sea curioso. Averigüe todo lo que pueda acerca de la persona con la que está ha-blando. Sea consciente de lo que la gente quiere. En general, dirá algo así como: "No sé qué hacer".
Ofrecer ayuda y sugerencias.	Si disfruta con la compañía de una persona hágaselo saber invitándola a participar en actividades que ambos puedan disfrutar.
Invitar.	Comente lo que le guste de lo que dijo la otra persona (“¡Qué buena idea!”). Evite hacer otras actividades. No cambien el tema ni se vaya por la tangente.
Retroalimentación positiva.	Haga preguntas acerca de lo que están ha-blando. Pida aclaraciones o más detalles.

Mantenerse centrado en la conversación.	Haga de espejo a los sentimientos de la otra persona diciendo: “Supongo que te habrás vuelto loco cuando te diste cuenta de que te habían robado la bicicleta”.
Mostrar que es bueno escuchando.	Sonría. Afirme con la cabeza para mostrar interés. Mire a los ojos con frecuencia.
Mostrar que entiende los sentimientos de otra persona.	Haga preguntas pertinentes. Escuche las ideas de los demás. Trate de hacer las cosas de la manera sugerida por la otra persona.
Expresar intereses en la otra persona.	Abrace, tome la mano, dé palmadas de afecto en la espalda o los hombros. Diga a los niños que le gusta algo de ellos o algo que están haciendo.
Expresar aceptación.	Describa cómo cree que otras personas se están sintiendo y muestre que le perocupan (“Te ves preocupado. ¿Quieres contarme algo?”).
Expresar afecto y aprobación.	
Expresar empatía.	Sugiera diferentes maneras de hacer algo. Ofrezca ayuda aunque con eso usted no gane nada.
Ofrecer ayuda y sugerencias cuando esto parece apropiado.	

2.4.1.Enseñar a los niños a mejorar su capacidad para conversar.

La forma primaria en que los niños aprenden las capacidades de comunicación social es a través de las conversaciones con su familia. Cuanto más uno exhiba como modelo las capacidades enunciadas más arriba, más probabilidad tendrá su hijo de usarlas en situaciones con sus pares. Un gran obstáculo para muchos padres es encontrar el tiempo para hablar con sus hijos. Algunos padres suelen hacerlo regularmente en el momento de acostarse, otros se aseguran de que por lo menos varias cenas por semana no sean apresuradas y sean seguidas de una conversación significativa. Las caminatas largas o los paseos en coche pueden ofrecer buenas oportunidades para una comunicación mano a mano. Las conversaciones significativas se caracterizan por una apertura realista que incluye compartir tanto las ideas como los sentimientos, los errores y los fracasos, los problemas y las soluciones, las metas y los sueños.

Los niños que parecen tener dificultades para llevarse bien con los demás y/o muestran capacidades deficientes para conversar, quizá puedan necesitar actividades más estructuradas. Guevremont ha descubierto que la capacidad de conversar, tal como suele ocurrir con las capacidades del lenguaje, puede enseñarse y perfeccionarse con la práctica. En su programa de formación de capacidades sociales, utiliza una actividad-juego que denomina “TV Talk Show” para enseñar las capacidades básicas de comunicación. En este juego, un niño desempeña el papel del “anfitrión” y el otro actúa de “invitado”. La tarea del anfitrión es hacer sentir al invitado que es bienvenido, mientras se entera de los intereses, sentimientos, pensamientos y opiniones de dicho invitado. Cada entrevista es grabada en vídeo durante tres minutos, y luego los dos niños pueden recibir un puntaje sobre capacidades específicas como las enunciadas más abajo:

El modelo para entrevistas del *TV Talk Show*
(*Ponga tina cruz cada vez que el anfitrión hace alguna de las siguientes intervenciones. Utilice una hoja para cada entrevista*).
Hace preguntas
Comparte información acerca de sí mismo
Hace sugerencias o brinda ayuda
Hace afirmaciones positivas
(por ejemplo, un cumplido)
Comparte información personal
Proporciona retroalimentación positiva
Muestra interés
Expresa aceptación y aprobación respecto de lo que dice la otra persona
Ofrece sugerencias apropiadas

Finalmente, se solicita a los niños que mantengan conversaciones en forma más natural. Se les da temas posibles para conversar (juguetes, juegos, programas de televisión preferidos, etc.). Luego se solicita que desarrollen sus propios temas y mantengan la conversación durante varios minutos.

Si su hijo experimenta grandes dificultades para mantener una conversación con los demás niños, tal vez pueda jugar usted mismo al juego del “TV Talk Show” con él, utilizando la forma indicada en el cuadro como guía para la entrevista, y luego atribuir un puntaje. Lo ideal sería que se filmara en vídeo usted mismo y su hijo mientras juegan (si no tiene una videocámara, un grabador de cassettes será suficiente). Obviamente, usted debería ocuparse de ser un buen modelo para su hijo, poniendo el acento en su interés por él,

estimulándolo a conversar, y comunicándole sus propios pensamientos. Si fuera posible, este juego debería jugarse luego con otro niño, de modo que su pequeño pueda tener la oportunidad de desarrollar la capacidad de conversar con otros de su propia edad.

Puntos del CE para recordar

- Es posible enseñar las capacidades sociales.

- La capacidad de conversar ayudará a los niños a conseguir un contacto social con los individuos y los grupos.

- La capacidad de conversar incluye compartir información personal, hacer preguntas a los demás, expresar interés y aceptación.

2.5. Habilidades funcionales de comunicación y lenguaje.

El objetivo central de la intervención en el alumno es lograr el desarrollo de su conocimiento social y su aprendizaje de las habilidades comunicativas y sociales.

Si a la persona con discapacidad intelectual, se le ofrece los apoyos apropiados, de manera personalizada y durante el tiempo que lo requiera, el funcionamiento de esta persona mejorará significativamente.

Las adaptaciones curriculares de aula intentan dar respuesta a las NEE de los alumnos de un grupo de aula. Son variaciones en la programación que siendo aplicadas a todos, favorecen al alumno con discapacidad intelectual.

Se trata de facilitar el que pueda lograr los objetivos, aunque sean distintos de los del grupo, con mayor grado posible de normalización.

- **Área de Comunicación**

El área se fundamenta en la necesidad innata, en el inicio de la vida es importante brindar experiencias de comunicación para establecer las bases de su futuro. Por ello, se debe lograr que el estudiante se exprese, a través de los diferentes códigos utilizando su cuerpo, gestos sonidos, para ir progresivamente dando sentido a sus iniciativas comunicativas y propiciando intercambios emocionales.

La comprensión de mensajes a través de gestos, símbolos (imágenes: fotografías, pictogramas).

Expresión de sus deseos y emociones con las personas de su entorno.

Área Personal Social

El área se fundamenta en socialización infantil constituyendo un proceso mediante el cual los estudiantes aprenden el funcionamiento del grupo social, descubren lo que está a su alcance y quienes logran satisfacer sus necesidades. En unos aspectos de prioridad es promover la expresión de sentimientos y necesidades que favorezcan el desarrollo se su sentido de pertenencia a su grupo social (familia, comunidad) y entrenar al estudiante en el control de esfínteres y la adquisición de hábitos de aseo, alimentación etc.

El desarrollo motriz (relación Temporo – espacial), construcción de la autonomía y relaciones de convivencia).

- **Área Ciencia y Ambiente**

  El área se fundamenta en lograr que el estudiante conozca, interactúe y descubra los elementos del mundo natural y por lo tanto se afirme su conciencia natural y relaciones fundamentales en interacción con su medio ambiente.

  En este aspecto se enfatiza en:

  Cuidar su cuerpo y conserva la salud.

  Cuidar de su medio ambiente.

- **Área Matemáticas**

  El área se fundamenta en lograr que el estudiante se relacione con su medio, identificando objetos, familiares o de uso frecuente y los diferencie por su utilidad o por ser de su pertenencia, esto es un medio indispensable para el desarrollo de su capacidad matemática.

  Se considera la relación con las personas y objetos de su entorno.

2.6. BASE CONCEPTUAL.

- **Programa de Intervención Temprana (PRITE).**

Al surgir la nueva Ley General de Educación N° 28044, se aprobó el Reglamento de Educación Básica Especial con Decreto Supremo N° 002-2005-ED y la Directiva N° 081-2006-VMGP/DINEBE referida a la Organización y Funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana – PRITE, que brindan el servicio educativo no escolarizado a las niñas y niños menores de cinco años con discapacidad o en riesgo de adquirirla, de manera oportuna e interdisciplinaria con base en la familia.

La labor de un PRITE, es netamente interdisciplinaria y global porque se considera al niño y niña en todo su proceso evolutivo como un ser en desarrollo, por lo tanto, la actuación de cada profesional ha de ser tratado en equipo y de igual forma el seguimiento y respuesta Un déficit sensorial durante los primeros años de vida entraña un grave riesgo para la niña y niño en su desarrollo general, que exige una actuación específica que compense tal disminución.

La atención interactiva positiva entre los padres y el bebé dará la respuesta más o menos adaptada. Sin dejar de olvidar que cada niña y niños y cada familia tienen su propia dinámica y por tanto, requiere una tención cuidadosa e individualizada.

Las actuaciones interdisciplinarias tienen lugar desde el nacimiento o bien desde que se detecta la discapacidad en los primeros años de vida. Pero este criterio de atención no surge por la edad cronológica o la regulación escolar sino sobre la base de las características particulares psicosociales de la niña y niños, es decir, en relación al desarrollo.

Por lo cual, el periodo de actuación de la atención temprana puede prorrogarse hasta alrededor de los seis años, subrayando que las actividades relacionadas con las niñas y niños con discapacidad implican la atención de profesionales de distintas especialidades.

- **Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación SAAC.**

La comunicación aumentativa y alternativa incluye todas las modalidades de comunicación (aparte del habla) utilizadas para expresar pensamientos, necesidades, deseos e ideas. Todos utilizamos este tipo de comunicación cuando usamos gestos, expresiones faciales, símbolos, ilustraciones o escritura.

Las personas con graves disfunciones de habla o de lenguaje dependen de la comunicación aumentativa y alternativa para complementar el habla residual o como una alternativa al habla no funcional. Los instrumentos especiales de comunicación aumentativa, como los aparatos electrónicos y los tableros de comunicación con dibujos y símbolos, ayudan a las personas a expresarse y comunicarse. Esto puede mejorar la interacción social, el aprovechamiento escolar y los sentimientos de autoestima.

Las personas que utilizan los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación no deben de dejar de hablar si son capaces de hacerlo. Estos instrumentos están encaminados a ayudarlos a comunicarse con mayor eficacia.

¿Cuáles son los tipos de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación?

Existen muchos tipos de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, y por lo general están clasificados en una de dos categorías: con ayuda o sin ayuda.

El mejor sistema de comunicación para una persona dada puede incluir una combinación de modalidades con ayuda y sin ayuda para adaptarse a diversas situaciones.

Los sistemas de comunicación sin ayuda no proporcionan salida de voz ni equipo electrónico. El interlocutor tiene que estar presente para que estos sistemas puedan funcionar (no pueden ser usados por teléfono ni para comunicarse con alguien que esté en otra habitación).

Algunos ejemplos de este tipo de comunicación incluyen:

- gestos
- lenguaje corporal
- lenguaje por señales
- tableros de comunicación

Entre las causas que pueden hacer necesario el uso de un SAAC encontramos la parálisis cerebral (PC), la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista (TEA), las enfermedades neurológicas tales como la esclerosis lateral amiotrófica (ELA), la esclerosis múltiple (EM) o el párkinson, las distrofias musculares, los traumatismos cráneo-encefálicos, las afasias o las pluri discapacidades de tipologías diversas, entre muchas otras.

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) no es incompatible sino complementaria a la rehabilitación del habla natural, y además puede ayudar al éxito de la misma cuando éste es posible. No debe pues dudarse en introducirla a edades tempranas, tan pronto como se observan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, o poco después de que cualquier accidente o enfermedad haya provocado su deterioro. No existe ninguna evidencia de que el uso de CAA inhiba o interfiera en el desarrollo o la recuperación del habla.

¿Qué recursos se utilizan?

La Comunicación Aumentativa y Alternativa incluye diversos sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales) y, en el caso de los primeros, requiere también el uso de productos de apoyo. Los diversos sistemas de símbolos se adaptan a las necesidades de personas con edades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy dispares.

Los productos de apoyo para la comunicación incluyen recursos tecnológicos, como los comunicadores de habla artificial o los ordenadores personales y tablets con programas especiales, que permiten diferentes formas de acceso adaptadas algunas para personas con movilidad muy reducida, y facilitan también la incorporación de los diferentes sistemas de signos pictográficos y ortográficos, así como diferentes formas de salida incluyendo la salida de voz. También pueden consistir en recursos no tecnológicos, como los tableros y los libros de comunicación.

Para acceder a los ordenadores, comunicadores, tableros o libros de comunicación existen diversas estrategias e instrumentos denominados genéricamente estrategias y productos de apoyo para el acceso, tales como los punteros, los teclados y ratones adaptados o virtuales o los conmutadores.

- **Los sistemas de símbolos.**

  En líneas anteriores hemos dividido los sistemas de símbolos para la CAA en gestuales y gráficos. En ambos casos encontramos una gradación desde sistemas muy sencillos, que se adaptan a personas con déficits cognitivos y lingüísticos de diversa consideración, hasta sistemas complejos que permiten

niveles avanzados de lenguaje signado (basado en signos manuales) o asistido (basado en signos gráficos).

Los símbolos gráficos abarcan desde sistemas muy sencillos basados en dibujos o fotografías hasta sistemas progresivamente más complejos como los sistemas pictográficos o la ortografía tradicional (letras, palabras y frases). Gracias a los productos de apoyo para la comunicación y los diversos recursos para el acceso, los sistemas gráficos pueden ser usados por personas con movilidad reducida, incluso en casos de extrema gravedad. Por ello, además de ser usados, como en el caso anterior, por personas con discapacidad intelectual o TEA, los usan también personas con discapacidades motoras (PC, ELA, EM, etc.).

- **Los productos de apoyo para la comunicación.**

Podemos dividir los productos de apoyo para la comunicación en básicos y tecnológicos. Los tableros de comunicación son productos de apoyo básicos que consisten en superficies de materiales diversos en las que se disponen los símbolos gráficos para la comunicación (fotografías, pictogramas, letras, palabras y/o frases) que la persona indicará para comunicarse. Cuando los símbolos se distribuyen en varias páginas hablamos de libros de comunicación.

Entre los productos tecnológicos encontramos los comunicadores electrónicos especialmente diseñados para tal fin y los ordenadores portátiles o las tablets con programas especiales que los convierten en comunicadores. Los comunicadores electrónicos dedicados o emulados en ordenadores se personalizan con los símbolos gráficos que requiere cada persona y se caracterizan por ser portátiles y adaptarse a las formas de acceso apropiadas para cada persona (teclados, ratones, conmutadores, etc.).

Disponen de una salida para los mensajes en forma de habla digitalizada o sintetizada, así como también, a menudo, de otras salidas como pantalla, papel impreso o incluso funciones de control del entorno. Por ejemplo, en el sitio web www.utac.cat se pueden encontrar diversas versiones de un vocabulario pictográfico organizado (CACE-UTAC), elaborado con distintos programas de comunicación, y preparado para ser personalizado y usado directamente en ordenadores personales (que quedan así convertidos en comunicadores), así como para ser impreso y construir libros de comunicación. Las versiones para Plaphoons con pictogramas ARASAAC en castellano y en catalán son de acceso libre y gratuito. El resto de versiones son también de libre acceso pero requieren disponer de los programas y/o sistemas de símbolos comerciales correspondientes.

- **Lenguaje;** capacidad de representación mental. Puede comunicar información, ideas, conocimientos, sentimientos, valores a través del uso de los SAAC. Es una forma de conducta y a la vez un instrumento para provocar o modificar otras conductas, acciones de los niños con NEE

- **Comunicación;** Proceso en el que interviene un emisor y un receptor, en un ambiente determinado, a través del cual se logra la transmisión e intercambio de ideas e información, comprensible entre las partes.

- **Habilidades funcionales;** capacidad para realizar tareas y solucionar problemas de la vida diaria.

- **Las habilidades comunicativas o lingüísticas;** son las formas en que el ser humano utiliza para expresarse verbal o no verbal para diferentes propósitos: comunicarse, aprender y pensar. Éstas son fundamentalmente cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir.

Las habilidades de escuchar y hablar corresponden al nivel oral de la lengua y las de leer y escribir al nivel escrito: Estas cuatro habilidades pueden clasificarse en habilidades receptivas (escuchar y leer) y habilidades productivas (hablar y escribir).

Las habilidades comunicativas deben desarrollarse de manera integral y con la participación activa en los niños.

- **Educación Especial**; se refiere al conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos, destinada a asegurar un proceso educativo inclusivo, flexible dinámico que contribuya al desarrollo armónico y mejorar la calidad de vida de personas con calidad de vida de personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes.

- **Necesidades Educativas Especiales**; son aquellos sujetos que por diversas razones, presentan dificultades en su proceso de aprendizaje y requieren de mayores recursos educativos o un uso diferente de los que dispone la escuela común, para satisfacer sus necesidades de escolarización.

- **Niño con Necesidades Educativas Especiales**; cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determina en el currículo que le corresponde para su edad (por causas internas constitutivas, de origen orgánico, cognitivo, psíquico, por deficiencias o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustado), necesitando para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares.

- **Coeficiente Intelectual**

Muy dotada	CI > 130
Dotada	CI 121-130
Inteligencia por encima de la media	CI 111-120
Inteligencia media	CI 90-110
Inteligencia por debajo de la media	CI 80-89
Retraso mental	CI 70-79

- **Discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual).**

Especificación de gravedad:

Leve	CI 55-60
Moderado	CI 35-55
Grave	CI 20-35
Profundo	CI < 20

CLASIFICACION DEL D.S.M (Trastornos del desarrollo neurológico).Aporta la codificación, clasificación y diagnóstico de trastornos mentales, que tienen amplios efectos sobre muchas especialidades, ofrece al clínico una pequeña y practica guía de referencia rápida.

- **Niños con síndrome Down;** El síndrome de Down, también conocido como trisomía 21, es una anomalía donde un material genético sobrante provoca retrasos en la forma en que se desarrolla un niño, tanto mental como físicamente. Afecta a uno de cada 800 bebés nacidos en EE.UU.

Los rasgos físicos y los problemas médicos asociados al síndrome de Down varían considerablemente de un niño a otro. Mientras que algunos niños con síndrome de Down necesitan mucha atención médica, otros llevan vidas sanas.

A pesar de que el síndrome de Down no se puede prevenir, se puede detectar antes del nacimiento. Los problemas de salud que pueden acompañar a este síndrome tienen tratamiento y hay muchos recursos, disponibles para ayudar tanto a los niños afectados por esta anomalía como a sus familias.

Normalmente, en el momento de la concepción, un bebé hereda información genética de sus padres en la forma de 46 cromosomas: 23 de la madre y 23 del padre. Sin embargo, en la mayoría de los casos de síndrome de Down el niño hereda un cromosoma de más, el nº 21, teniendo un total de 47 cromosomas en vez de 46. Es este material genético de más el que provoca los rasgos físicos y los retrasos evolutivos asociadas al síndrome de Down.

- **El síndrome de Moebius;** o de Moebius es una enfermedad neurológica congénita extremadamente rara. Dos importantes nervios craneales, el 6º y el 7º, no están totalmente desarrollados, lo que causa parálisis facial y falta de movimiento en los ojos. Estos nervios controlan tanto el parpadeo y el movimiento lateral de los ojos como las múltiples expresiones de la cara. También pueden estar afectados otros puntos del sistema nervioso, entre ellos otros nervios cerebrales que controlan otras sensaciones y funciones.

  Los efectos clínicos son múltiples, entre otros, dificultades iniciales para tragar que pueden llevar a déficit de desarrollo y los problemas que conllevan la falta de sonrisa, el babeo, y el habla y la pronunciación defectuosas. Las alteraciones observadas en los ojos consisten principalmente en estrabismo y limitación del movimiento; afortunadamente, son poco frecuentes la ulceración de la córnea y otros cuadros relacionados con el mal desempeño de los párpados.

Los problemas dentales aparecen pronto y reflejan la incapacidad del niño para una higiene bucal apropiada después de las comidas y que la boca permanezca entreabierta.

- **El síndrome de Dandy-Walker**; es una deformidad cerebral presente al nacer que comprende una deformación del cerebelo y la presencia de quistes en la parte inferior del cerebro. La deformación comprende una área en la parte posterior del cerebro que controla el movimiento y el aprendizaje cognitivo. En muchos casos, también hay una acumulación anormal de líquido cefalorraquídeo dentro de los ventrículos de la vena. Los síntomas de este síndrome se pueden desarrollar repentinamente o pueden pasar desapercibidos.

- **Espectro Autista**; el concepto de Espectro Autista (TEA) implica la consideración del Autismo como un continuo de diferentes dimensiones que permite reconocer a lo que hay de común y de diferente entre las personas con dicho trastorno y clarifica la idea de que, cuando hablamos de autismo y de trastornos generalizados del desarrollo (TGD), empleamos términos comunes para referirnos a personas muy diferentes (Ángel Riviere).

  Las manifestaciones del autismo nos muestran personas muy distintas unas de otras y el diagnóstico parece remitir a un amplio conjunto de individualidades donde el nivel de evolución, los potenciales educativos y terapéuticos son particularmente diferentes. Sin embargo, un modo de enfocar el concepto de autismo que resulta útil para comprender esta gran diferencia que se manifiesta en los cuadros clínicos, y que complementa a mi entender la categoría clásica del autismo, la encontramos en la noción de "Espectro Autista".

Pensar al autismo como un conjunto de dimensiones implica poder diferenciar los cuadros más profundos de trastorno de aquellos que manifiestan características más leves, sin dejar de considerar que, lo que los une, es que todas las áreas siguen afectadas con diferentes niveles de alteración entre ellas.

La noción de TEA marca la aparición “rasgos” diferenciales que pueden situarse en un conjunto de dimensiones que tienen un hilo de continuidad en el autismo pero que también abarca a otros cuadros que afectan al desarrollo en general y tuvo su origen en un estudio realizado por Lorna Wing y Judit Gould en 1979. Lorna Wing, en 1988, diferenció cuatro dimensiones principales de variación del espectro autista:

Trastorno en las capacidades de reconocimiento social.
Trastorno en las capacidades de comunicación social.
Trastorno en las destrezas e imaginación y comprensión social.

- **TEA y sus Niveles de funcionamiento:**

Los niños y adultos con alto nivel de funcionamiento pueden ser diagnosticados con el trastorno de Asperger, autismo clásico de alto funcionamiento, y PDD-NOS.

Muchas personas de alto funcionamiento con autismo viven y trabajan de manera independiente.

Autismo de alto funcionamiento tiene las siguientes características: Inteligencia normal o superior a lo normal. Las personas con trastornos del espectro autista leves tienen una inteligencia normal, y en muchos casos, obtienen una buena calificación por encima de lo normal en pruebas de inteligencia.

A pesar de esto, ellos pueden tener problemas con algunas de las tareas que requieren para tomar decisiones repentinas o cambiar rutinas regulares.

Habilidades verbales normales, pero algunos problemas de comunicación.

Las personas con un bajo nivel de funcionamiento se diagnostican comúnmente con el autismo clásico, el trastorno desintegrativo de la infancia, o el síndrome de Rett.

Las personas con autismo severo pueden no ser capaces de vivir de manera independiente como adultos. Las características de los niños y adultos con autismo de bajo funcionamiento son similares y pueden incluir lo siguiente.

Funcionamiento mental o cognitiva; De acuerdo con el Instituto Nacional de Salud Mental, algunos individuos con autismo, especialmente aquellos con bajos niveles de funcionamiento, también tienen un grado de retraso mental.

Esto por lo general incluye un CI por debajo de 70 y los problemas con las conductas adaptativas como el autocuidado y la comunicación.

- **Patrones repetitivos y restringidos de actividad.**

El Dr. Ángel Riviere amplió el conjunto a doce dimensiones alteradas en los cuadros que hoy podemos denominar Espectro Autista, trabajo conocido como el IDEA, Inventario del Espectro Autista. Para cada dimensión estableció cuatro niveles: el primero es el que caracteriza a las personas con un trastorno más severo, niveles cognitivos más restringidos que aparecen en los cuadros que se manifiestan desde la primera infancia y que no han recibido un tratamiento adecuado. El nivel cuarto es característico de los trastornos menos severos, y define muy característicamente a las personas que presentan el síndrome de Asperger.

En resumen, poder diferenciar estos “grados” nos permite reconocer que en cada uno de ellos hay posibilidades y necesidades tanto educativas como terapéuticas diferentes y que en cada caso se requiere de un abordaje específico.

CAPÍTULO III

CAPITULO III

PROPUESTA Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Resultados de la evaluación inicial.

Tabla Nº 01

Ficha de observación para conocer el desarrollo del lenguaje, aplicada a los estudiantes del grupo de estudio.

N°	INDICADORES	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
01	Comprende y realiza órdenes sencillas	01	05	02	10	17	85	20	100
02	Realiza contacto visual con personas de su entorno escolar	01	05	01	05	18	90	20	100
03	Grita llora para expresar sus necesidades de atención en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.	01	05	02	10	17	85	20	100
04	Realiza gestos para comunicar alguna necesidad básica.	02	10	01	05	17	85	20	100
05	Comunica haciendo uso de vocabulario referente a sus intereses personales y ambiente escolar	01	05	01	05	18	90	20	100
06	Utiliza referentes visuales para seguir una secuencia de símbolos (imágenes – fotografías, pictogramas) asociados a las acciones básicas de rutinas	03	15	01	05	16	80	20	100
07	Elige ante posibles alternativas, lo que es de su agrado haciendo uso de símbolos (imágenes , fotografías, pictogramas)	01	05	01	05	18	90	20	100
08	Comunica sus necesidades básicas rutinarias utilizando símbolos (imágenes fotografías, pictogramas) relacionadas con los hábitos alimenticios e higiene	02	10	02	10	16	80	20	100
09	Reconoce su imagen en fotografía	02	10	01	05	17	85	20	100
10	Reconoce su nombre cuando lo mencionan	01	05	01	05	18	90	20	100
11	Reconoce su nombre escrito	00	00	00	00	20	100	20	100
12	Practica normas de intercambio social:	02	10	01	05	17	85	20	100
13	Comunica su sentir cuando está alegre, triste, molesto	01	05	02	10	17	85	20	100
14	Conoce los días de la semana a través de símbolos y los asocia a las actividades rutinarias del calendario.	01	05	01	05	18	90	20	100
15	Asocia la presencia o ausencia del sol con el estado del tiempo	03	15	02	10	15	75	20	100
16	Pone atención a la profesora cuando esta menciona una situación relevante en el salón de clase y forma una noticia	02	10	01	05	17	85	20	100
17	Practica hábitos de higiene ayudándose de referentes visuales	02	10	02	10	16	80	20	100
18	Practica hábitos alimenticios ayudándose de referentes visuales	01	05	02	10	17	85	20	100

Fuente: 20 alumnos matriculados en Estimulación Temprana Inicial del CEBE 02 niño Jesús de Praga las Pampas-Pimentel, - GUIA DE OBSERVACION DE CONDUCTAS- DIGEBE 2011

3.2. Análisis e interpretación de resultados de la evaluación inicial.

Luego de recogida la información se obtuvieron los siguientes resultados de las diversas interrogantes planteadas en la guía de observación.

1.- Comprende y realiza órdenes sencillas, el 05% responde que siempre, que a veces el 10% y 17 de los 20 alumnos observados lo que equivale al 85% reflejan que nunca comprenden.

2.- Realiza contacto visual con personas de su entorno escolar, siempre lo hace 01 alumno lo que representa el 05%, el mismo porcentaje lo hace a veces y el 18% no lo hace nunca.

3.- Grita llora para expresar sus necesidades de atención en diferentes situaciones dentro y fuera del aula, los resultados son como siguen, el 05% siempre lo hace el 10% lo hace a veces y el 85% no lo hace nunca.

4.- Realiza gestos para comunicar alguna necesidad básica, el 10% lo hace siempre lo hace a veces el 05% y el 85% nunca realiza gestos para comunicar necesidades.

5.- Comunica haciendo uso de vocabulario referente a sus intereses personales y ambiente escolar, el 05% responde que siempre, el mismo porcentaje dice que a veces y el 90% refleja que nunca lo hace.

6.- Utiliza referentes visuales para seguir una secuencia de símbolos (imágenes – fotografías, pictogramas) asociados a las acciones básicas de rutinas, el 15% responde que siempre, responde que a veces el 05% y 16 alumnos observados lo que equivale al 80% responden que nunca.

7.- Elige ante posibles alternativas, lo que es de su agrado haciendo uso de símbolos (imágenes, fotografías, pictogramas), el 05% responde que siempre que a veces lo hace el mismo porcentaje, mientras que el 90% responde que nunca.

8.- Comunica sus necesidades básicas rutinarias utilizando símbolos (imágenes fotografías, pictogramas) relacionadas con los hábitos alimenticios e higiene, el 10% responde que siempre, el mismo porcentaje responde que a veces y el 80% responde que nunca comunica sus necesidades básicas.

9.- Reconoce su imagen en fotografía, el 10% siempre reconoce su imagen, el 05% lo hace a veces y el 85% nunca reconoce su imagen en fotografía.

10.- Reconoce su nombre cuando lo mencionan, para el criterio siempre y a veces responde el 05% mientras que el otro 90% responde que nunca reconoce su nombre cuando lo mencionan.

11.- Reconoce su nombre escrito ninguno de los alumnos lo hace lo que significa que el 100% nunca reconoce su nombre escrito.

12.- Practica normas de intercambio social, el 10% responde que siempre, el 05% que a veces mientras que 17 de los 20 alumnos observados lo que corresponde al 85% responde que nunca.

13.- Comunica su sentir cuando está alegre, triste, molesto, el 05% responde que siempre, el 10% responde que a veces y el 85% responde que nunca.

14.- Conoce los días de la semana a través de símbolos y los asocia a las actividades rutinarias del calendario, el 05% responde que siempre, el mismo porcentaje que a veces y el 90% responde que nunca.

15.- Asocia la presencia o ausencia del sol con el estado del tiempo, 03 alumnos de los 20 observados responde que siempre, el 10% responde que a veces y 15 alumnos de los 20 lo que equivale al 75% responden que nunca.

16.- Pone atención a la profesora cuando esta menciona una situación relevante en el salón de clase y forma una noticia, el 10% lo hace siempre, lo hace a veces el 05% y el otro 85% nunca lo hace.

17.- Practica hábitos de higiene ayudándose de referentes visuales, el 05% responde que siempre que a veces responde el 10%, mientras que el 80% dice que nunca.

18.- Practica hábitos alimenticios ayudándose de referentes visuales, el 05% responde que siempre, responden que a veces el 10% mientras que 17 de los 20 alumnos observados lo que equivale al 85% responden que nunca.

3.3. MODELO TEÓRICO.

ESQUEMA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA BASADO SAAC

Los SAAC son el resultados de aplicación de diferentes Métodos de trabajo como: PECS, SHAEFFER, FITZGERALD.

DIRIGIDO A

Niños de 4-5 con Deficiencia Intelectual (retardo mental) que no han desarrollado su comunicación y lenguaje

- Síndrome de Moebius
- Síndrome Down
- Síndrome de Dandy-Walker
- Síndrome de Rett
- Espectro Autista (TEA)

A través de la Enseñanza-Aprendizaje de

Áreas Curriculares- Adaptación del DCN

Comunicación

- **Intercambio de Imágenes:** Modelamiento total, colocar la imagen discriminación de figura, complejidad, responder preguntas.
- **Sistema de Comunicación Total:** Modelamiento, Desvanecimiento de ayuda, espera estructura-pedir ayuda, gesto se acabó, nombrar objetos, asociación de imagen, lectura de frases, estructuración de oración.
- **Clave Fitzgerald:** Ouien/ Oue/ Como/Cuantos/

Personal Social

Organización temporal:

- Rutinas: Pasar lista, calendario, estado
- Habilidades de autonomía: Aseo y alimentación.
- Horarios con las actividades del día.
- Trabajos de mesa.
- Vestido
- Aseo
- Juegos
- Motricidad Fina
- Motricidad gruesa

Matemática

- Noción de cantidad
- Número
- Calculo
- Medidas
- Temperatura
- Monedas

Ciencia y ambiente

- Esquema Corporal:
Partes del cuerpo y la cara.

-Percepción Táctil:
Conocimiento de su entorno; casa, colegio.
Conocimiento de su medio natural; Animales y plantas.
Establecimientos y Profesiones u Oficios.
Relación con el Calendario, Temperatura y cumpleaños

DESARROLLO DEL LENGUAJE

3.4 PROPUESTA DE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA BASADO EN EL USO DE LOS SAAC PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE 4-5 AÑOS DEL CEBE 02 NIÑO JESÚS DE PRAGA LAS PAMPAS-PIMENTEL, 2014.

3.4.1. PRESENTACIÓN.

La presente propuesta resulta de la necesidad de desarrollar una propuesta denominado: Programa de Intervención Temprana basado en el uso de los SAAC para el desarrollo del lenguaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales de 4 - 5 años del C.E.B.E. N° 02 Niño Jesús de Praga de Pimentel.

Esta propuesta constituye un aporte de alcances, para esta línea de investigación en el campo del desarrollo cognitivo, dicha propuesta está orientada a desarrollar el lenguaje de los estudiantes que conforman el grupo de intervención.

3.4.2. FUNDAMENTACIÓN.

La comunicación y el lenguaje son a la vez causa y efecto del desarrollo humano. Nunca debemos suponer que un alumno carece de capacidad comunicativa, o que no dispone de los requisitos necesarios para iniciar un programa pedagógico de comunicación, o que no tiene deseo de comunicar, puesto que ello equivaldría a negarle su condición de ser humano.

Por ello se debe poner a disposición numerosos recursos como el uso de sistemas aumentativos y alternativos que ayuden al mismo tiempo, a la intervención oportuna en estos aspectos, es fundamental para el aprendizaje de la comunicación y lenguaje desarrollar en el niño con Necesidades Educativas Especiales del área cognitiva como social y su personalidad por lo que esta investigación, se justifica desde el punto de vista técnico – profesional porque ayudara a desarrollar las habilidades

del lenguaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales de 4 - 5 años del C.E.B.E. N° 02 “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel.

Desde el punto de vista social – inclusivo, permitirá que los estudiantes con necesidades educativas especiales, se integren en el entorno familiar, escolar y posteriormente laboral.

Esta investigación estará a disposición de los docentes del nivel inicial y de educación especial para potenciar las habilidades funcionales de la comunicación y lenguaje de los niños inclusivos, experiencia que se materializa con la puesta en marcha de la misma.

3.4.3. JUSTIFICACIÓN.

El ser humano tiene la capacidad de comunicación y el deseo de comunicarse, aunque estudiantes con necesidades educativas especiales, muchas veces estos no son capaces de producir e incluso de comprender el habla. Otros estudiantes con dificultades graves no pueden siquiera ser capaces de producir señales comunicativas pre lingüística lo suficientemente claras como para que los demás puedan comprenderlas, o incluso puede que ellos mismos sean poco conscientes de su propio deseo y potencial comunicativo, todos ellos por muy limitadas que sean sus habilidades expresivas, pueden beneficiarse de una enseñanza basada en la Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC) cuyos objetivos se ajustan al nivel inicial de cada alumno para guiarle, paso a paso, en el proceso de desarrollo de habilidades funcionales de comunicación y lenguaje cada vez más complejas, potenciando el uso de los gestos, los signos manuales, los signos gráficos y/o el lenguaje hablado según las necesidades de cada cual.

3.4.4. OBJETIVOS.

OBJETIVO GENERAL.

Desarrollar el lenguaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales de 4 - 5 años del C.E.B.E. N° 02 Niño Jesús de Praga de Pimentel, considerando las bases de intervención temprana y el uso de las SAAC.

ESPECÍFICOS.

- Identificar mediante una ficha de observación el nivel de desarrollo del lenguaje en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4 - 5 años del C.E.B.E. N° 02 “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel, 2014.

- Lograr mediante la aplicación de un Programa de la Intervención Temprana basado en las SAAC el desarrollo del lenguaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales de 4 - 5 años del C.E.B.E. N° 02 “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel, 2014.

3.4.5. MÓDULOS.

- Estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en el Área de Comunicación: *comprendiendo y expresando mensajes verbales y no verbales con la aplicación de los métodos de comunicación: PECS, SCHAEFFER y FITZGERAL.*

- Estrategias cognitivas de aprendizaje para la aplicación en clase de algunos Métodos Interactivos en el Área Personal Social.

- Estrategias cognitivas en el Área de Ciencia y Ambiente que promuevan iniciativa por el Método de Descubrimiento, el cuidado de cuerpo y del mundo que le rodea.

- Estrategias metodológicas para fomentar en el Área Matemática la aplicación en clase del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP (situaciones de la vida diaria).*

3.4.6. OBJETIVOS DE MODULOS.

- Aplicar estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en el Área de comunicación: comprendiendo y expresando mensajes verbales y no verbales con los Métodos de Comunicación: PECS, SCHAEFFER y FITZGERAL.

- Potenciar los máximos niveles de autonomía e independencia personal, logrando un desarrollo ajustado al entorno social con la aplicando métodos interactivos.

- Promover la aplicación de estrategias para desarrollar por descubrimiento el cuidado de su cuerpo, conservar la salud y su medio ambiente.

- Optimizar el uso del tiempo para aplicar en clase el método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP* promoviendo en el niño:

  - ✓ Gusto por la exploración del medio.
  - ✓ Confianza en las propias posibilidades.
  - ✓ Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, juegos y resolución de tareas.

3.4.7. CONTENIDOS DEL PROGRAMA.

- Comprensión y expresión de mensajes verbales o no verbales: gestos, símbolos (imágenes: pictogramas, fotografías).

- Autonomía e independencia personal con la aplicación de algunos métodos interactivos. Desarrollo motriz (relación temporo – espacial), Construcción de la autonomía y relaciones de convivencia.

- Cuida su cuerpo, conserva la salud y su medio ambiente.

- Aprendizaje Basado en problemas *ABP* de:

  - Noción de cantidad.
  - Números.
  - Calculo.
  - Medidas.
  - Temperatura.
  - Monedas.

3.4.8. ACTIVIDADES.

- ✓ Participan los estudiantes en clase.

Rutinas: Pasar lista, calendario, cartel del tiempo; Uso del Cuaderno de CAA; Lectura del Horario de Actividades (actividades de aseo, psicomotricidad, comunicación etc.).

Participar en la aplicación de métodos interactivos en las actividades cotidianas:

Organización temporal.

- ➢ Rutinas: Pasar lista, calendario, estado del tiempo.
- ➢ Habilidades de autonomía: Aseo y alimentación.
- ➢ Horarios con las actividades del día
  - ✓ Trabajos de mesa.
  - ✓ Vestido.
  - ✓ Aseo.
  - ✓ Juegos.
  - ✓ Motricidad fina.
  - ✓ Motricidad gruesa.

Esquema corporal.

- ✓ Conociendo las partes del cuerpo y la cara.

Percepción táctil.

- ✓ Conociendo su entorno; casa, colegio.
- ✓ Conociendo su medio natural; animales y plantas. establecimientos y profesiones u oficios.
- ✓ Relacionándonos con el calendario, temperatura y cumpleaños.

Orienta adecuadamente a los alumnos para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP:*

- ✓ Relación con personas y su medio.
- ✓ Observación de los cambios del entorno.
- ✓ Exploración del entorno a través de sentidos y acciones.

3.4.9. METODOLOGÍA.

- ➢ Modelamiento (demostración).
  - ✓ Imitación
  - ✓ Ayudas verbales (claves)
  - ✓ Ayudas visuales (claves e imágenes)
  - ✓ Intercambio de Imágenes:

- ➢ Modelamiento total.
  - ✓ Colocar la imagen.
  - ✓ Discriminación de figura.
  - ✓ Complejidad.
  - ✓ Responder preguntas.
  - ✓ Sistema de comunicación total.

- ➢ Modelamiento, desvanecimiento de ayuda,
  - ✓ espera
  - ✓ estructura
  - ✓ pedir ayuda,
  - ✓ gesto se acabó,
  - ✓ nombrar objetos,
  - ✓ asociación de imagen,
  - ✓ lectura de frases,
  - ✓ estructuración de oración.
  - ✓ Clave Fitzgerald:
  - ✓ Quien/ Que/ Como/Cuantos/ Cuando/Porque/…

Trabaja de forma individual y grupal de acuerdo a las estrategias cognitivas que propone el Método interactivo para desarrollar sus capacidades tomando en cuenta:

- Modelamiento (demostración); Imitación:

  - ✓ Ayudas verbales (claves);
  - ✓ Ayudas visuales (claves e Imágenes).

Participa atentamente en actividades para explorar y descubrir su cuerpo, cuidado, salud y el medio que le rodea;

- ✓ Ayudas verbales (claves);
- ✓ Ayudas visuales (claves e imágenes);
- ✓ Rutinas cotidianas,
- ✓ situaciones de la vida real;
- ✓ Recorridos de lugares (rutinas);
- ✓ Exploración de objetos,

Trabaja adecuadamente con los alumnos para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*:

- ✓ Resolución de problemas (situaciones de la vida diaria); Manipulación de Objetos;
- ✓ Trabajo de mesa;
- ✓ Relación con el medio;
- ✓ Juegos circulares.

3.4.10. EVALUACIÓN.

A los participantes:

De entrada.

De proceso.

De salida.

MODULO 01

Denominación: Estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en el Área Comunicación: Comprendiendo y expresando mensajes verbales y no verbales con la aplicación de los Métodos de Comunicación: PECS, SCHAEFFER y FITZGERAL.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Aplicar estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes en el Área de Comunicación: comprendiendo y expresando mensajes verbales y no verbales con los métodos de comunicación: PECS, SCHAEFFER y FITZGERAL.	Desarrolla estrategias cognitivas para fomentar la participación de los estudiantes en clase con la comprensión y expresión de mensajes verbales o no verbales: gestos, símbolos (imágenes: pictogramas, fotografías). Expresión de sus deseos y emociones con las personas de su entorno.	Participan los estudiantes en clase. Rutinas: - Pasar lista - Calendario - Cartel del tiempo. Uso del Cuaderno de CAA. Lectura del Horario de actividades (act. de aseo, psicomotricidad,comunicación…etc.).	Participa en el desarrollo de las actividades programadas que ayudan a provocar actos comunicativos: **Modelamiento (demostración).** **Imitación y ayudas verbales (claves).** **Ayudas visuales (claves e imágenes).** **Intercambio de Imágenes:** Modelamiento total, colocar la imagen discriminación de figura, complejidad, responder preguntas. **Sistema de Comunicación Total:** Modelamiento, desvanecimiento de ayuda, espera estructura- pedir ayuda, gesto se acabó, nombrar objetos, asociación de imagen, lectura de frases, estructuración de oración. **Clave Fitzgerald:** Quien/ Que/ Como/Cuantos/ Cuando/Porque/…	8 meses

COMUNICACIÓN.

Observamos que los métodos donde el alumno se desenvuelve mejor son:

1.- INTERCAMBIO DE IMÁGENES (PECS).

Es un método interactivo de comunicación que requiere el intercambio de un símbolo entre el niño y su interlocutor. Un símbolo es intercambiado para iniciar una petición, hacer una elección, proporcionar información o responder. Estimula además el lenguaje oral, proporcionando al alumno un apoyo visual a partir del cual basarse para su expresión oral.

Pasos:

- **Moldeamiento total.**

  Cuando el niño quiera un objeto, e intente alcanzarlo, se le moldea para entregar, la docente, la foto de dicho objeto (facilitándosela al alumno frente a él en la mesa.) Un adulto le moldea la acción totalmente con la mano del niño, y se le entrega al terapeuta, que le muestra la mano extendida. Poco a poco las ayudas se van desvaneciendo.

- **Colocar la foto-imagen en el cuaderno de comunicación.**

  Pegar la figura con velcro en un tablero de comunicación. El alumno va al tablero, coge la figura y se la entrega al adulto.

- **Discriminar la figura.**

  El alumno debe seleccionar la figura, entre varias, que corresponda a sus deseos. Para conseguir esta discriminación, comenzaremos presentándole las fotografías de dos objetos, uno que le guste y otro que no. Si elige la foto que hace referencia al objeto que no le gusta, se lo daremos, y cuando muestre su conducta de rechazo, le moldearemos para dejar dicha fotografía y coger la correcta.

- **Aumentar la complejidad Aumentar el número de imágenes e ir reduciendo su tamaño.**

  Estructura de la frase El alumno solicita objetos o actividades empleando la frase "yo quiero + objeto". Tiene que coger la figura, ponerla en la tarjeta porta-frase y entregársela al adulto.

- **Responder a las preguntas ¿Qué quieres?, ¿Qué ves?, ¿Qué tienes?**

  Sostener un ítem de poca frecuencia para el alumno y preguntarle "¿qué ves?", mientras se señala la figura "yo veo". Ayudar al niño si es preciso a coger la figura y colocarla en el porta-frase. Ir desvaneciendo las ayudas, y reforzarle: "Si, tú ves..."

  Trabajar la discriminación ¿Qué ves? Versus ¿Qué quieres? Introducir con el mismo procedimiento ¿Qué tienes?

  Poco a poco iremos introduciendo preguntas adicionales. ¿Qué es?, ¿Qué hueles?, Qué escuchas?...favoreciendo la aparición de comentarios espontáneos.

***2.* SISTEMA DE COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHAEFFER.**

Consiste en la comunicación simultánea de signos + palabras, por parte del niño

El proceso de enseñanza-aprendizaje, sigue los siguientes pasos.

- **Moldeamiento.**

  Enseñar a través del moldeamiento, guiar al alumno hacia la imagen con sus manos, e inmediatamente ofrecerle el objeto.

- **Desvanecimiento de ayudas.**

  Ir desvaneciendo poco a poco la ayuda con el encadenamiento hacia atrás (hacerle nosotros los primeros movimientos y dejar que él termine).

- **Espera estructurada.**

  No ofrecerle lo que desea, aunque lo sepamos. Esperarnos a que sea él quién nos lo pida.

- **Pedir ayuda.**

  Utilizando el método de Comunicación Total de Schaeffer y mediante la espera estructurada. Esperamos a que se acerque a nosotros y reclame nuestra atención (tirándonos del brazo y acercándonos al objeto). Entonces le ofrecemos ayuda verbal. ¿Qué quieres? Y el alumno realiza el signo A-YU-DA.

- **Gesto "ya está, se acabó".**

  A través de este gesto le enseñamos al alumno a aprender que cuando se termina la tarea se deberá realizar éste gesto. Así mismo, le ayudaremos a regular su conducta ante las actividades a realizar, proporcionándole mayor autonomía a la hora de decidir cuando quiere terminar la actividad. Se realizará cruzando los brazos al mismo tiempo que decimos “ya" y al descruzarlos diremos "está". Al principio lo realizaremos con el niño a través de moldeamientos y progresivamente le quitaremos las ayudas. Primero lo empezamos nosotros y lo terminará él, hasta que él mismo realice el gesto de forma autónoma.

- **Nombrar objetos. contestar a ¿qué es esto?**

  Mostrarle al alumno una tarjeta como apoyo visual, si es necesario, que le ayudará a identificar la pregunta que le hacemos. La modalidad de respuesta del alumno vendrá dada por el Sistema de comunicación que emplee: lenguaje oral o S.A.C (con gestos establecidos o intercambio de imágenes).

- **Nombrar y señalar objetos o personajes de un cuento.**

  Cuentos adaptados.

  Aprender a interpretar las ilustraciones de los cuentos, adaptándolos con diferentes niveles de complejidad.

- **Asociación imagen-imagen**.

  El alumno ha de colocar tarjetas con el dibujo de los personajes del cuento, ayudándole a reconocer los elementos principales.

- **Asociación imagen-pictograma**.

  A través de los pictogramas, le ayudamos a centrar la atención en los elementos o acciones importantes.

- **lectura de frases.**
  El alumno lee la secuencia de pictogramas, construyendo una frase sobre el relato del cuento.

- **Contestar a preguntas cerradas (si o no)**

  Son preguntas del tipo ¿Quieres esto?

  Moldearemos al alumno y si es necesario le presentaremos apoyos visuales, de manera que ante la respuesta "sí", se le entregará el objeto. Posteriormente habrá que trabajar la discriminación de respuesta "sí/no". Le presentaremos estímulos desagradables y si contesta "sí", ante la pregunta ¿Quieres esto?, se lo ofreceremos. Ante su respuesta de rechazo, volvemos a realizar la pregunta y le moldeamos la respuesta correcta.

- **Utilizar la estructura correcta de la frase sujeto + verbo + complemento.**

  Cuaderno de imágenes.

  Cuaderno con fotos del alumno en diferentes situaciones, que se describen con frases realizadas con pictogramas como apoyo visual, para que el alumno pueda comentarlas.

  Cuaderno de lectura de frases.

  Fomentar la estructura de la frase sujeto + verbo + objetos, en el lenguaje oral, a través de la lectura de imágenes.

Cuaderno de comunicación.

Cuaderno para trabajar la estructuración de las frases. Consta de una carpeta, a la que se le ha cortado la solapa de arriba, para disponer de una pestaña con una tira de velcro para colocar los pictogramas. Los símbolos pictográficos están organizados en diferentes láminas de colores: personas, emociones, verbos y objetos.

Cartel porta-frases.

Colocar porta-frases en diferentes rincones del aula, como apoyo visual para fomentar la expresión oral del alumno. Por ejemplo, en la puerta colocar "yo voy...." y diferentes opciones, para que el alumno pueda comunicarlo al salir del aula (yo voy a hacer…), o responder ante la pregunta dónde vas. También se puede colocar en el rincón del juego "yo quiero + objeto", o "yo quiero jugar..." para pedir un juego.

- **Contestar a preguntas abiertas: ¿quién, qué (acciones), dónde?**

Acudir a la agenda de actividades para contestar a la pregunta "¿qué hacemos?"

Pasar lista.

En la rutina diaria de pasar lista, mostraremos las fotos de cada alumno preguntando al niño: "¿Quién es?"

Encuentra a ¿…….?

Juego manipulativo, que consta de diversos carteles con diferentes escenarios, en los que podemos abrir y cerrar ventanitas, buscando a un personaje escondido. Se le realizará al alumno la pregunta: ¿DÓNDE está? (con una tarjeta como apoyo visual si es necesario, para identificar la pregunta). El alumno buscará el personaje y colocará la opción correspondiente en la porta-frase (Eje: "el caracol está en la ventana).

Cartel de información ¿dónde, qué, con quién?

Mediante este cartel, que puede llevar en su carpeta de comunicación, trabajaremos las repuestas a estas preguntas: ¿Dónde estás?, ¿Con quién?, ¿Qué hacemos? Lo utilizaremos cuando cambie de contexto: al llegar a casa, al llegar al colegio, al ir a logopedia. Y en todos los entornos habituales del alumno. Además, le ayudará a ubicarse y predecir situaciones.

Cartel para comentar imágenes.

Siguiendo la misma línea de la actividad anterior, ayudaremos al niño con este panel, a comentar diferentes situaciones con fotos del alumno.

4. LENGUAJE COMPRENSIVO.

- **Girarse al oír su nombre.**

  A través de un objeto del agrado del niño, potenciaremos la actitud de girarse cuando oiga su nombre. Llamaremos la atención del niño tocándole el hombro, al mismo tiempo que lo llamamos por su nombre. Inmediatamente nos mire, le mostramos un objeto que le guste mucho. Poco a poco se retirará el objeto hasta que el alumno sea capaz de girarse cuando se le llame. A medida que se gire con más frecuencia, se le aumentará progresivamente la distancia al llamarlo.

- **Reconoce gestos, señales e imágenes y símbolos pictográficos.**

  Enseñar al alumno a reconocer gestos, señales, imágenes y pictogramas, a través de la enseñanza explicita de la señalización y de los sistemas alternativos de comunicación, que potenciarán el desarrollo de lenguaje oral: Sistema de Comunicación Total de B. Scheffer y Sistema de Intercambio de Imágenes.

- **Seguir órdenes sencillas comprender órdenes sencillas: "dame-toma**".

  A través de este ejercicio pretendemos que el niño aprenda a darnos lo que le pedimos, atendiendo a la orden "dame". Se realizará de la siguiente manera: le enseñamos un objeto que le guste al mismo tiempo que le decimos "dame" (en voz alta y directa), cuando nos dé el objeto le ofreceremos una respuesta agradable. Las primeras veces le ayudaremos a través de moldeamientos, a realizar el movimiento de dejar el objeto en nuestra palma de la mano.

- **Comprender órdenes "ven, siéntate".**

  Son órdenes unidas a la rutina diaria. A través del moldeamiento, gestos visuales que acompañen a la orden y muchos ensayos durante la rutina, el alumno podrá comprender dichas órdenes.

- **Seguir órdenes más complejas actividad de escuchar**.

  Mostrar al alumno el pictograma de escuchar para que identifique la actividad que realizaremos a continuación.

  Esta actividad supone una enseñanza explícita en el seguimiento de órdenes. Darle al alumno órdenes de mayor o menor complejidad, apoyándose, si es necesario en imágenes visuales. Por ejemplo, dejarle tres objetos sobre la mesa y darle las órdenes de una en una: "tira el papel a la papelera", "guarda la muñeca en la estantería", "pon el libro en la mesa". O incluso, desligando la orden de la acción habitual: "tira la muñeca a la papelera"

- **Señalar objetos, figuras o dibujos de una lámina cuando se le nombran**

  Moldear al alumno, mientras se le da la orden: "señala X", e ir desvaneciendo las ayudas. Comenzaremos con objetos, después con imágenes y posteriormente señalar una figura determinada dentro de una lámina.

- **Comprender frases con estructura sujeto + verbo + complemento.**

  Desarrollaremos la comprensión de frases sencillas con la estructura S+V+C, con el uso de plantillas porta-frases, como apoyo visual. Ver en lenguaje expresivo: estructura de la frase S+V+ C.

- **Escuchar con atención mientras se le relata un cuento.**

  Podemos ayudar al niño a mantener la atención sobre un cuento, adaptando los cuentos originales de forma sencilla, y su nivel de comprensión y participación en la lectura del cuento.

5. LENGUAJE EXPRESIVO.

Uso de la clave Fitzgerald.

La clave Fitzgerald no se utiliza para enseñar lenguaje, sino para ordenarlo lógicamente para el niño (reglas gramaticales para el niño sordo, hipoacúsico o para casos donde hay retraso del lenguaje).

Clave para estructuración de lenguaje:

Que: Que, De que, Con qué.
Quien: Con quien/Quienes, A quien/ Quienes, Con quien / quienes, Para quien / quienes.
Cuando: Cualquier circunstancial de tiempo o vocabulario con relación al tiempo.
Como: Adjetivos calificativos y predicativos.
Cuantos: Cualquier adverbio de cantidad y vocabulario con relación a cantidad, tiempo, distancia y medida.
Dónde: Donde, En donde, Por donde, Hacia donde.
Por qué: Adjetivos calificativos y predicativos.
Para que: Cualquier complemento de finalidad.

MODULO 02

Denominación: Estrategias cognitivas de aprendizaje para la aplicación en clase de algunos métodos interactivos en el Área Personal Social.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Potenciar los máximos niveles de autonomía e independencia personal, logrando un desarrollo ajustado al entorno social con la aplicando métodos interactivos	Desarrolla estrategias cognitivas de aprendizaje para potenciar los máximos niveles de autonomía e independencia personal con la aplicación de algunos métodos interactivos. Desarrollo motriz (relación Temporo – espacial), Construcción de la autonomía y relaciones de convivencia.	Participar en la aplicación de métodos interactivos en las actividades cotidianas: *Organización temporal.* - Rutinas: Pasar lista, calendario, estado del tiempo. - *Habilidades de autonomía*: Aseo y alimentación. - Horarios con las actividades del día. Trabajos de mesa. Vestido. Aseo. Juegos. Motricidad fina. Motricidad gruesa.	Trabaja de forma individual y grupal de acuerdo a las estrategias cognitivas que propone el método interactivo para desarrollar sus capacidades tomando en cuenta : Modelamiento (demostración) Imitación. Ayudas verbales (claves). Ayudas visuales (claves e imágenes).	8 meses

Organización temporal.

Es esencial ayudar a estos niños a comprender los acontecimientos y anticiparles las actividades. Por ello la organización temporal está basada en RUTINAS, que quedarán fijadas en un cartel y cuaderno de cada alumno con las respectivas imágenes, con la que se pretende:

- Fomentar la comunicación.
- Facilitar la anticipación y predicción de los acontecimientos.
- Favorecer la capacidad de elección.
- Familiarización con el método de lectura global**.**

Las actividades serán funcionales, muy estructuradas, claras y sencillas, con materiales que por sí solos, muestren al niño en que consiste la tarea, y si es necesario con apoyos visuales para la comprensión de su realización, motivadores y que respondan a sus intereses.

RUTINAS.

Las actividades se realizarán de forma estructurada siguiendo las rutinas establecidas:

1. Cuaderno.
2. Rutinas:
    - Pasar lista.
    - Calendario.
    - Cartel del tiempo (estado del tiempo).

3. Horario con las imágenes que representan la secuencias de las actividades a desarrollar durante el día:

   Comunicación/ Matemática/ psicomotricidad / trabajo en mesa/ etc.

   4. Habilidades de autonomía: refrigerio.

   5. Recreo: juegos

   6. Trabajo en mesa.

   7. Habilidades de autonomía: aseo

   8. Juegos circulares e interactivos

- **Trabajo en mesa.**

  En el trabajo en mesa, no sólo trabajamos las habilidades cognitivas (memoria, atención, conceptos básicos...) o habilidades de motricidad fina, puesto que en su realización de las tareas no se pierde la oportunidad de seguir mejorando las competencias comunicativas a través de:

  - ✓ Elección de actividades.
  - ✓ Petición de actividades:
  - ✓ Seguimiento de órdenes.
  - ✓ Utilización de técnicas como interrupción de tareas y pausas largas
  - ✓ Aprovechamiento de situaciones surgidas en el contexto.
  - ✓ Realización de actividades específicas para fomentar el lenguaje:

    - Lectura de cuentos
    - Vocabulario (cuaderno personal de vocabulario con fotografías y dibujos)
    - Estructuración de frases a través de secuencias de fotos (nombre + verbo)

- ✓ Método de lectura global para llevar a cabo estas actividades hay que tener en cuenta:

  - En la mesa de trabajo debe estar solo el material que vamos a utilizar.
  - No utilizar más de cuatro elementos en cada sesión y hacerlo progresivamente.
  - Trabajar en momentos en que está motivado.
  - Tener presente las preferencias de cada individuo (empezar con palabras de objetos motivadores o de personas significativas)
  - Utilizar material adhesivo.
  - Ofrecer posibilidades de ensayos repetidos
  - Llevar a cabo un aprendizaje sin error.

- **Asociar cada tipo de comida con el momento del día**

  Plantilla de asociación (cartel).
  Asociar los diferentes momentos del día, con los alimentos correspondientes, colocándolos en estas plantillas.

  Cartel de categorías.
  Clasificar cada alimento con el momento del día.

  Asociar cada tipo de comida con el utensilio adecuado.

  Hábitos de alimentación.

  Historias sociales.

  Mediante estas historias, mostraremos al alumno diferentes hábitos como: Prepararse sanguchitos, limpiarse con la servilleta, lavar los utensilios.

VESTIDO.

- Aprender a vestirse
- Vestir a los muñecos.

  Láminas con velcro para colocar cada prenda en el lugar correspondiente.
- Secuencias visuales.

  Apoyo visual que muestra al alumno los pasos que debe seguir para vestirse.
- Ayudas visuales para diferenciar la derecha y la izquierda en el calzado.
- Colocar en el zapato derecho una ayuda visual para ayudarle a ponerse el calzado correctamente.
- Asociar la ropa adecuada a la situación atmosférica:

  Estado del tiempo
- Cartel del tiempo.

  En el que colocaremos las imágenes o tarjetas correspondientes al tiempo atmosférico, la ropa adecuada y la estación del año.
- La ruleta del tiempo.

  Moviendo la ruleta, ayudamos al niño a asociar el tiempo atmosférico con la ropa adecuada.
- Asociar la ropa adecuada para cada contexto
- Asociación mediante cordones.

Asociamos una situación con la ropa adecuada. Posteriormente, le presentaremos diferentes situaciones y vestimentas para asociar.

ASEO.

- **Pedir ir al baño.**

  Fotografía o pictograma

  Apoyo visual colocado en la puerta, para que el niño lo señale, cuando quiera ir al baño.

  Cartel-frase.
  Apoyo visual colocado en la puerta para que el niño lea la frase "yo voy al baño", antes de salir del aula.

- **Habilidades de aseo en el baño.**

  Secuencias visuales.

  Apoyo visual, mediante el cual el niño realiza la secuencia de acciones.

  Lavarse las manos, cara y dientes - secuencias visuales.

  Apoyo visual (con fotografías, dibujos o pictogramas), mediante el cual el niño realiza la secuencia de acciones.

- **Peinarse.**

  Secuencias visuales.

  Apoyo visual, mediante el cual el niño realiza la secuencia de accione.

JUEGO.

- **Jugar con diferentes objetos.**

  Ampliar el ámbito de intereses del niño, evitando acciones repetitivas y juegos obsesivos. Enseñarle jugar con diferentes objetos y ofrecerle diversas opciones de ocupar su tiempo de ocio.

- **Juego simbólico.**

  Jugar con diferentes objetos y relacionarlos con su uso funcional: jugar con los carros-garaje, muñecas, comiditas...Supone fomentar un nivel mayor de abstracción, capacidad de imaginación...

- **Juegos circulares e interactivos.**

  Ha de fomentarse la capacidad de mantenerse en juegos interactivos y participar en ellos.

  Con estos juegos se trabajará la petición, la toma de turnos, el respeto de las reglas, y establecer las bases de la comunicación.

  Son juegos como el corriendo y pasando la pelota, el tren, las cosquillas...

  Desarrollar esquemas de dame - toma durante el juego.

  Realizar juegos sencillos con la orden dame-toma.

  Toma de turnos en juegos sencillos.

  Es importante desde un primer momento establecer toma de turnos en juegos sencillos.

  En esta fotografía, se trabaja la toma de turnos mediante el juego con una rampa y un coche. La rampa se girará hacia el adulto o hacia el niño marcando los turnos de tiro.

- **Juegos adaptados.**

  Juego adaptado del ludo.

  Con este juego se prepara al alumno para los juegos de mesa. Se trabaja la toma de turnos, y el proceso de avanzar casilla a casilla hasta llegar a una meta.

Cada alumno tiene cuatro fichas de un color, marcada con su foto. El adulto tira el dado, con las fotos de los participantes (pegadas con velcro, lo que permitirá cambiar las fotos al cambiar de jugadores). El dado marcará el turno (es decir si sale la foto de Luis le toca a Luis), y el jugador avanzará las casillas de una en una.

La escalera.

Para alumnos con mayor nivel, que realizan una lectura del dado y lo asocian con el avance de las casillas.

Dominó.

Jugar al dominó con dibujos, con número, o con las fotos de los compañeros y profesores del aula.

Conocer diversas actividades para ocupar su tiempo de ocio.

Ampliar intereses para evitar que pase mucho tiempo implicado en actividades solitarias.

Cartel de elección de juego.

Colocar en el rincón del juego, un cartel con las diferentes posibilidades de juego, mostrándole al alumno las diversas opciones y potenciando su petición. (El cartel es una alfombrilla, que con la parte rugosa del velcro, permite la adhesión de las tarjetas) Adecuándose a las necesidades del niño, podremos utilizar objetos reales: fotografías o pictogramas o incluso palabra escrita.

El cartel debe estar debidamente marcado con un dibujo o pictograma, o incluso, como en el caso de la primera fotografía, por un objeto (aquí se ha utilizado un cascabel, puesto que al alumno se le marca el tiempo de jugar haciéndolo sonar).

MOTRICIDAD.

Motricidad fina.

- **Meter- sacar.**

Colocar dentro.

Esta actividad permite a los alumnos con bajo nivel tener muy clara la tarea a realizar, puesto que una vez coloque todas las fichas la tarea habrá finalizado.

Sacar y meter dentro.

El alumno deberá sacar de recipiente cada ficha redonda y meterla dentro de la botella; ésta actividad tiene la mismas características que la anterior, puesto que deja muy claro cuando se termina la tarea.

- **Colar el lápiz por el agujero.**

Colocar lápiz por agujeros a distinta altura.

El alumno debe pasar el lápiz por los agujeros abiertos, cada vez que lo meta por un agujero el adulto destapará un nuevo agujero de mayor altura. Se puede trabajar de igual forma pero con bolitas

- **Colocar tuercas**.

El alumno debe colocar las turcas en las líneas salientes colocadas a diversas alturas. Éste ejercicio potencia la hipotonía muscular.

- **Colocar rotando.**

El alumno debe colocar cada pieza dentro de las ranuras situadas en diferentes posiciones.

- **Sacar y meter en la ranura**.

El alumno debe sacar las piezas de una parte y meterlas en la ranura que está situada en la otra parte.

- **Ensartar.**

  El alumno debe realizar la secuencia marcada ensartando las bolas.
- **Encajar.**

  Le permite al alumno encajar las piezas del juego.
- **Enroscar**.

  Se trabaja la motricidad enroscando las tuercas.

MOTRICIDAD GRUESA.

En cada sesión se trabajan tres ejercicios, y cada uno se repite cinco veces. En sesiones posteriores se pasará a un nuevo ejercicio cuando el niño domine el anterior.

- Dar palmas.
- Dar palmas sobre las piernas.
- Levantar los brazos.
- Extender los brazos hacia los lados.
- Tocarse la barriga.
- Sacudir la cabeza.
- Hacer adiós con la manita.
- Frotar las manos.
- Palmear sobre la cabeza.
- Hacer el puño.
- Señalar con el índice.
- Hacer el gesto de “sí”.
- Cruzar los brazos sobre el pecho.
- Abrazarse.
- Tocarse la nariz (y las diferentes partes de la cara).
- Rascarse la cabeza.
- Cubrirse la boca con las manos.
- Inclinar la cabeza hacia adelante.
- Ponerse de pie / sentarse.
- Ponerse en cuclillas.

Para mantener la atención, se puede hacer pompas de jabón. Asimismo colocar encima de la mesa de trabajo elementos que le gustasen mucho: trompo, matasuegras, tren, molinillo con luces, también jugar juntos con ellos como recompensa.

La imitación ayuda al aprendizaje pero, antes de iniciar la sesión debemos asegurarnos que tenemos concentrada la atención de los alumnos para proceder a desarrollar (modelamiento), luego dar la orden “hazlo tú”.

Serie de tres ejercicios. Combinamos motricidad fina, motricidad gruesa e imitación con objetos.

- Palmear, golpear la mesa con el puño, tocarse la nariz
- Patalear, levantar los brazos, colocar manos sobre el estomago
- Colocarse el teléfono en la oreja, tomar de la taza, golpear la mesa con el puño
- Hacer adiós, dibujar una línea en un papel, colocarse la mano en la boca
- Colocarse un sombrero, encender la luz, cerrar la puerta
- Etcétera.

Las cruces.

- Tocarse el hombro izquierdo con la mano derecha.
- Tocarse el hombro derecho con la mano izquierda.
- Tocarse la rodilla izquierda con la mano derecha.
- Tocarse la rodilla derecha con la mano izquierda.
- Tocarse la oreja derecha con la mano izquierda.
- Tocarse la oreja izquierda con la mano derecha, etc.

MODULO 03

Denominación: Estrategias cognitivas en el Área de Ciencia y Ambiente que promuevan iniciativa por el Método de Descubrimiento, el cuidado de cuerpo y del mundo que le rodea.

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Promover la aplicación de estrategias para desarrollar por descubrimiento el cuidado de su cuerpo, conservar la salud y su medio.	Desarrolla estrategias cognitivas para promover en clase la aplicación del método por descubrimiento. Cuida su cuerpo, conserva la salud y su medio.	Selecciona situaciones cotidianas cuyo contenido permita la aplicación del método por descubrimiento **Esquema Corporal:** Conociendo las partes del cuerpo y la cara. **Percepción Táctil:** Conociendo su entorno; casa, colegio. Conociendo su medio natural; animales y plantas. Establecimientos y Profesiones u oficios. Relacionándonos con el calendario, temperatura y cumpleaños.	Participa atentamente en actividades para explorar y descubrir su cuerpo, cuidado, salud y el medio que le rodea Ayudas verbales (claves). Ayudas visuales (claves e imágenes). Rutinas cotidianas, situaciones de la vida real. Recorridos de lugares (Rutinas). Exploración de objetos.	8 meses

Esquema corporal.

Localizar partes del cuerpo y de la cara (tocarlas).

Cartel de la cara.
Completar las partes de la cara, en dibujos.

Cartel del cuerpo.
Para completar las partes del cuerpo.

Carteles con pictogramas.
Para asociar las partes de la cara y del cuerpo con el símbolo pictográfico, con tarjetas.

- **Asociación con las palabras escritas**.

  Con estos paneles puede trabajarse también con la asociación de las partes del cuerpo y la cara con la palabra escrita.

  Cartel de clasificación.

  Cartel para clasificar elementos que corresponden a las partes de la cara.

- **Asociar iguales no idénticos**.

  Asociar con el pictograma, los elementos de las partes de la cara, con dibujos iguales pero no idénticos.

- **Expresiones de la cara.**

  Cartel de las emociones.

  Mediante este cartel, ayudamos al alumno a identificar las emociones que siente. Ej.: si está contento, recalcaremos: "Luis está CONTENTO, porque nos vamos de paseo". O si está triste, "Luis esta TRISTE, porque se ha hecho daño"

  Historias sociales.

  Para ayudarle a comprender la expresión de emociones de los demás, y comprender la relación causa-efecto entre las acciones (ejm: El niño cae. El niño llora. Relación: el niño llora porque se ha hecho daño).

Emparejar fotos con pictogramas.

Realizar asociaciones imagen-imagen, primero con fotografías iguales y posteriormente, asociando la fotografía con el símbolo pictográfico.

EL vestido.

Ver en Autonomía: Vestido.

- **Conceptos espaciales.**

  Foto y pictograma.

  Asociar fotos del niño en diferentes posiciones respecto a un objeto, con el pictograma correspondiente.

- **Seguir órdenes espaciales.**

  En referencia a objetos, con apoyo visual de pictogramas.

- **Construir y leer una frase**.

  Referida a la posición en la que el niño se encuentra en la foto.

- **Cuento de imágenes**.

  Colocar una imagen (dibujo de personaje u objeto) en el lugar que se le indique, en las láminas de un cuento con ilustraciones de las diferentes estancias de la casa. Tiene como apoyo visual, la orden con pictogramas.

- **Tarjetas de posiciones.**

  Establecer relaciones de semejanza entre imágenes cuyos elementos aparecen en diferentes posiciones.

PERCEPCIÓN TÁCTIL.

- **Conocimiento del entorno**

  Conocimiento del entorno inmediato: la casa y el colegio

  Marcaciones de las estancias, de los rincones del aula o de la casa, de armarios y estanterías.

  Fotos o símbolos en las puertas de las diferentes salas y en los diferentes rincones del aula, para indicar las personas que en ella se encuentran o actividades que se realizan.

  Fotos en armarios y estanterías para indicar lo que se guarda en ellos.

Líneas de colores.

A lo largo de la pared, indicándole el recorrido a una estancia concreta.

Pasar lista de los niños del aula que han venido al colegio.

Los niños más pequeños colocarán la foto de los compañeros en la ventana correspondiente del colegio (según el color que se les ha atribuido).

Para los más mayores, presentaremos el colegio y la casa. Colocarán en el lugar correspondiente la foto o el nombre escrito de los compañeros (según la complejidad que busquemos).

- **Conocimiento del medio natural: animales y plantas**

Familias.

Establecer asociaciones entre miembros de la misma familia de animales.

Caras de los animales.

Juego manipulativo, en el que el niño debe colocar correctamente las partes de la cara del animal.

Juego de los animales.

Asociar el sonido de cada animal (con un cd de sonidos) con las imágenes que se esconden debajo de cada ventana del cartel.

¿Dónde viven los animales?

Colocar cada animal en su lugar correspondiente.

Figura-Fondo.

Asociar la figura del animal con su silueta.

Clasificar animales siguiendo diferentes criterios.

Se clasificarán animales de juguete o fotografías de animales, atendiendo a su color, su tamaño, a la familia a la que pertenecen (aves, peces, mamíferos...)

Rompecabezas de animales.

Realizando tantos cortes a la imagen como complejidad busquemos.

Rincón de las plantas.

Rincón destinado en el aula, para cuidar y observar las plantaciones realizadas en el entorno jardín.

- **Establecimientos y profesiones u oficios.**

Completar imágenes.

Completar las imágenes que se le presentan con los elementos correspondientes.

Marcaciones con pictogramas.

Asociar cada una de las imágenes con el pictograma correspondiente.

Juego del mercado.

El niño tiene una lista de la compra. Debe ir a cada establecimiento y buscar los productos de su lista. Por ejemplo: si tiene que comprar pan, abrir el cartel de la panadería y coger el pan.

El mercadito o tiendita.

Crear un mercado en el aula, con las marcaciones correspondientes de los alimentos (en fotografía, o dibujo) y con los precios marcados (ofreciéndoles como apoyo, si es necesario) una muestra de la moneda correspondiente.

Salidas a comprar en los diferentes establecimientos.

Elaborando con anticipación una lista de la compra con recortes de revistas de productos.

- **Conocimiento de objetos del entorno.**

Cartel de los objetos.

En el que se relaciona cada entorno y los diferentes objetos que en él podemos encontrar.

Juego de los lugares.

Encontrar los objetos que se le pidan buscando y abriendo correspondientemente, según al lugar.

- **Relacionar objetos con su uso.**

  Juegos manipulativos de asociación.

  Asocia cada objeto con su uso en un juego de encajes.

  Cartel de asociación objeto-uso.

  Asociar con cordones o flechas.

  El alumno une los objetos relacionados mediante cordones o flechas.

  Asociaciones en fichas de trabajo.

  A través de este juego de asociaciones podemos pasar a asociaciones en papel mediante una línea.

- **Relación con el medio.**

  Percepción de los cambios climáticos- cartel del tiempo.

  En él se recogen los datos de tiempo, ropa adecuada y estación del año.

  Termómetro marcado con pictogramas.

  Los alumnos realizan un registro de temperaturas.

  Identificar el día de la semana-actividad central.

  Relacionar el día de la semana con la actividad principal de ese día.

  Calendario.

  Observación de sucesos significativos.

  Se le anticiparán sujetos significativos como cumpleaños, excursiones, fiestas.

  Carteles de cumpleaños.

  Cartel con velas que representan cada uno de los meses, con el día de los cumpleaños. Los meses que ya han terminado se tachan.

  Reflejarlo en el calendario.

  Dibujar cada día del calendario los sucesos importantes.

  Historias sociales.

  Dibujos esquemáticos en el que se le muestra al niño de forma visual lo que va a ocurrir.

MODULO 04

Denominación: Estrategias metodológicas para fomentar en el Área Matemática la aplicación en clase del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP (situaciones de la vida diaria).*

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	DURACIÓN
Optimizar el uso del tiempo para aplicar en clase el método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP* promoviendo en el niño: -Gusto por la exploración del medio. -Confianza en las propias posibilidades. - Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, juegos y resolución de tareas.	Utiliza adecuadamente el tiempo para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP* de: • Noción de cantidad. • Números. • Calculo. • Medidas. • Temperatura. • Monedas.	Orienta adecuadamente a los alumnos para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP :* • Relación con personas y su medio. • Observación de los cambios del entorno. • Exploración del entorno a través de sentidos y acciones.	Trabaja adecuadamente con los alumnos para la aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas *ABP*: Resolución de problemas (situaciones de la vida diaria). • Manipulación de objetos. Trabajo de mesa • Relación con el medio. Juegos circulares	8 meses

MATEMÁTICAS

- **Noción de cantidad**

  Hay - no Hay.

  Clasificar en la bandeja correspondiente, marcada con pictogramas, cajas de zapatos vacías o con objetos.

  Muchos - Pocos.

  Clasificar en la bandeja correspondiente, marcada con pictogramas, cajas con muchos o pocos objetos.

- **Números**

  Tablero de números.

  Asociar la grafía del número, con la tarjeta de puntos y colocar tantas manzanas como se indican.

  Tarjeta numérica.

  Asociar la grafía del número con la cantidad.

  Contar objetos y relacionarlos con el número.

  Juego del árbol.

  Tirar el dado y colocar tantas manzanas como indique.

  Serie numérica.

  Completar la serie numérica sobre un cartel con velcro.

- **Cálculo**

  Sumar mediante objetos.

  Estructurar los elementos de la suma mediante bandejas.

  Colocar en cada bandeja el número de elementos que se indican, y juntarlos en la bandeja del resultado para hacer el recuento final.

  El ábaco.

  Colocar en cada varilla el número de bolitas que se le indican, y realizar el recuento final.

Restas.

Colocar en la primera bandeja el número de elementos que se le indican, y guardar tantos como indica la tarjeta en la caja.

Medidas

Reloj.

Marcar el reloj con las actividades que se realizan en cada hora.

Temperatura.

Registro de temperatura, mediante la lectura del termómetro.

Monedas

Plantilla de clasificación.

Colocar en la plantilla, las monedas o billetes iguales a las que se muestran.

Clasificador de monedas y billetes.

Clasificar las monedas y billetes en el compartimento correspondiente.

Cartel de iguales.

Colocar en cada tira las monedas o billetes iguales a los que se indican.

Asociar precio-dinero.

Colocar en cada compartimento el dinero que se corresponde con el precio indicado.

Contar con el dinero.

Colocar el dinero correspondiente a lo que se indica en cada columna.

CONCLUSIONES

Un modelo de este tipo se presenta como innovador al integrar la metodología SAAC y ser sustentado en teorías del desarrollo comunicacional para generar las condiciones óptimas de aprendizaje, entre ellas las que han surgido en el contexto de la social, como la Teoría de los Sistemas Aumentativos" del, teorías validadas para modelos de educación especial a través de vivencias escolares participativas.

Los elementos o componentes básicos que debe presentar un modelo para el desarrollo comunicativo en niños con necesidades especiales, debería iniciarse definiéndose y precisando, entre ellos las funciones que cumplirán los actores educativos, pues se asume que enseñar y aprender en este campo es totalmente distinto que en la educación sin inclusión. En esta línea se resalta la importancia de la especialización docente, como una acción de apoyo permanente a los estudiantes y que debe ser facilitada a través de la integración curricular innovadora.

Los estudiantes en su mayoría con Necesidades Educativas Especiales de 4 - 5 años del C.E.B.E. N° 02 "Niño Jesús de Praga" Las Pampas – Pimentel, en la evaluación diagnóstica, mostraron un bajo nivel de desarrollo de las habilidades funcionales de la comunicación y del lenguaje, con ello se impulsó la implementación de un programa de estimulación temprana basada en los sistemas aumentativos a fin de mejorar la situación problemática.

La investigación ha evidenciado que existe una buena cantidad de estudiantes con necesidades especiales que desean aprender bajo la aplicación de técnicas innovadoras para el desarrollo de la comunicación. Sin embargo, no lo pueden hacer, porque existe poca disponibilidad por parte de los docentes para involucrarse en propuestas alternativas en este campo.

RECOMENDACIONES

Es necesario implementar una pedagogía activa, innovadora donde los docentes del C.E.B.E. N° 02 “Niño Jesús de Praga” Las Pampas – Pimentel puedan superar el bajo nivel de desarrollo de las habilidades funcionales de la comunicación y lenguaje.

Someter la propuesta a los docentes para la aplicación del Programa de Intervención Temprana basado en el uso de los SAAC para el desarrollo de las habilidades funcionales de la comunicación y lenguaje en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4 -5 años del C.E.B.E. N° 02 Niño Jesús de Praga Las Pampas-Pimentel.

Proponer el Programa de Intervención Temprana basado en el uso de los SAAC para el desarrollo de las habilidades funcionales de la Comunicación y Lenguaje en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de 4 - 5 años de las I.E. inclusivas del Nivel Inicial con el asesoramiento del Equipo SAANEE.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, M. y Benito, M. L. (2006). Cómo enseñar juntas a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo. Zaragoza: Egido Editorial.

Ainscow, M. (1995). Necesidades especiales en el aula. Madrid: UNESCO Narcea.

Arón, Ana María y Neva Milicic. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Editorial Andrés Bello.

Arasaac ¿Cómo podemos fomentar el éxito de la intervención con SAAC? Portal Aragonés dela Comunicación Aumentativa y Alternativa. Carmen Basil UTAC-Sírius: Unitat de Técniques Augmentatives de Comunicación

Basil, C. y Otros (1999). Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones. Barcelona: Masson.

Baumgart, D., Johnson, J. Y Helmstetter, E. (1996). Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad. Madrid: Alianza.

Blanco, Rosa (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy" en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4,

Bowlby, John (1969) "El vínculo afectivo". Buenos Aires: Paidós.

Castanedo, Celedonio (1999). Deficiencia Mental, Aspectos Teóricos y tratamientos. 4° Edición, Editorial CCS.

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2011). *El Plan Bicentenario: El Perú hacia el 2021*. Lima: CEPLAN

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". Infancia y Aprendizaje, 27/28, pp. 119-138. cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós. Difference" Kagan Online Magazine. Recuperado de http://www.kaganonline.com/KaganClub/ FreeArticles.html

Congreso Nacional del Ecuador (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Quito.

Di Vita, Liliana (2005) "Interrogar el Autismo", hacer espacio del lenguaje" Ediciones del Cifrado. 1ª Edición

Domínguez, J. (2013). Hacia la convergencia de las modalidades educativas. En J. Domínguez, C. Rama. (Ed.), *La educación a distancia en el Perú*. (pp. 11 - 24). Chimbote: ULADECH Católica, 2013.

Duran, D. (2002) Tutoría entre iguales. Procesos cognitivo relacional y análisis de la interactivitat en tutories fixes i recíproques. Tesis doctoral. Universitat Autónoma de Barcelona, Departamento de Psicología de la Educación.

Fabra, M.L. (1992). Técnicas de grupo para la cooperación. Barcelona, CEAC.

Fernández Viader, M.P., Colell, S., Segimón, J.M. y Palomo, M.E. (2001). "Del Signo a la palabra". Madrid: Salvatella. Valoración: Los autores han confeccionado una cartilla para la enseñanza de la lectura y la escritura del niño sordo con ayuda del LSE y el Bimodal. Excelente material de trabajo para el docente para la enseñanza de las vocales, las consonantes y los números.

Fernández Pérez de Alejo Gudelia (2001). Enfoque Cubano de atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje. Actualidad y perspectivas. Universidad Pedagógica EJ Varona. Ciudad de La Habana, Cuba.

Fiilipek, Paulina (2000). Diagnóstico y la Detección Precoz de los Trastornos del Espectro Autista.

Garay, N. (2000) Sistemas de predicción lingüística. Aplicación a idiomas con alto y bajo grado de flexión, en el ámbito de la Comunicación Alternativa y Aumentativa". Tesis Doctoral de la Facultad de Informática de la Universidad del País Vasco, Donostia: Universidad.

Gardezabal, L. (2000). Aplicaciones de la Tecnología de Computadores a la mejora de la velocidad de Comunicación de Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa. Bilbao

Gómez, C., García, A. y Alonso, P. (1991). Manual de TTI. Procedimientos para aprender a aprender. Madrid: Editorial EOS.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992). La organización del currículum por proyectos de trabajo. Barcelona: Graó /ICE

Hernández Durán María del Milagro. (2011) El aporte de las madres en los procesos pedagógicos desarrollados en el aula para mejorar la comunicación en el hogar de niños y niñas con retos múltiples del servicio de preescolar del grupo de discapacidad múltiple del centro de educación especial de "San Ramón". Costa Rica.

INEI. (2009). Perú: Estimaciones y Proyecciones de Población por Departamento, Sexo y Grupos Quinquenales de Edad, 1995-2025 (Boletín de análisis demográfico N.° 37). Lima: Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado: http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0846/libro.pdf

López, Néstor y Juan Carlos Tedesco. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Buenos Aires.

Manosalva, Sergio. (2002) Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad". Ediciones Tierra mía Ltda. 2ª Edición. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 4a Edición, Texto Revisado (DSM IV – TR).

Ministerio de Educación. (2003). Ley General de Educación Nro. 28044. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Melero, M.A.; Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". En Fernández, P., Melero, M.A. (comps.): La interacción social en contextos educativos. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Ministerio de Educación (2003). Marco Teórico. Instrumentación Técnico Pedagógica de la Educación Especial en el Ecuador. Quito.

Ministerio de Educación (2005). Reglamento de Educación Especial. Quito.

Ministerio de Educación (2007). Plan Nacional de Inclusión Quito.

Ministerio de Educación (2008). Plan Decenal de Educación. Quito.

Morán. L. (2008) Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000200009

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación de futuro. España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Morueco, Maribel. (2001) La estimulación precoz en el autismo. Primer Simposio Internacional sobre Detección e Intervención Temprana en Autismo. Centro de Psicología ALBORAN, Asociación Española para el avance de la Psicología. Palma de Mallorca.

Ortega, Piedad. (1984). Tratamiento de la denominada “inadaptación escolar”. Tratamiento y perspectivas. Tesis previa a la obtención del doctorado en Psicología Clínica. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

Owran, L. (1985) Los símbolos Bliss. Una introducción. Madrid: MEC. Valoración: Como el mismo título expresa se trata de una introducción al lenguaje de símbolos bliss. Lectura adecuada para el profesional que desee conocer los sistemas de comunicación alternativa.

Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: “Investigación y formación”, Capital Federal de Argentina. Edit. Cincel.

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.

Promebaz (2008). Con Nuevos Lentes. Módulo 1. Primera Reimpresión. Quito.

Promebaz (2008). El Aula: Un lugar de Encuentro. Módulo 2. Primera Reimpresión. Quito.

Puigdellívol, I. (1999). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona, Editorial Grao.

Pujolás, P. (2003). Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Octaedro-Eumo.

Serrano, J.M., y Calvo, M.T. (1994). Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional. Murcia: Caja Murcia Obra cultural.

Soto Gloria (2011). Impacto de los SAAC en el desarrollo del lenguaje: consideraciones teóricas y aplicadas. Departamento de Educación Especial y Trastornos de la Comunicación San Francisco State University.

Sotillo, M. (1993). Sistemas Alternativos de Comunicación. Madrid: Trotta. Valoración: De interés el último capítulo que nos ayudará a tomar una idea precisa y clara sobre la elección por uno u otro sistema alternativo. Los capítulos primeros nos introducen en las características de los diversos sistemas alt ernativos.

Stainback, S.; Stainback, W. y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas, en Satinback, S. y Stainback, W (1999), Aulas Inclusivas. Madrid: Narcea.

Stainback, W. y Stainback, S. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Stake, Robert E. (2006): Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Graó.

Torres, Rosa María (1994). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Quito.

UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos. París.

Vásquez Bronfman, Ana e Isabel Martínez (1996). La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona, Editorial Paidós. Educamos para tener Patria

REFERENCIAS

Aguiar, N. y Breto, C. (2006). Aprendiendo y enseñando a vivir en la escuela. México.

Alonso, M. J. y Ortiz, Y. (2005). Del cuaderno de equipo al método de proyectos. España: Cuadernos de Pedagogía.

Echeita, G. y Martín, E. (1990). “Interacción social y aprendizaje”. A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.): Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Madrid.

Hernández Durán María del Milagro (2012). Formas de comunicación no verbal de niños y niñas con retos múltiples. San Ramón Costa Rica

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje.

Johnson, R.T. y Johnson, D.W. (1997). Una visión global de l’aprenentatge cooperatiu”. A Suports. Revista Catalana d’Educació Especial I Atención a la Diversitat, vol. 1. Barcelona.

Lasa Zulueta, A. (1998) El niño autista. Actualizaciones. Número 5 Volumen 5 Ediciones Doyma. Recuperado de http://work.doyma.es/cgibin/wdbcgi.exe/doyma/mrevista

Martí, E. y Solé, I. (1997) Conseguir un trabajo en grupo eficaz. En Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva 93 Ponencias Marco Cuadernos de Pedagogía: Lima.

Pérez de Alejo Gudelia Fernández (2006). Enfoque cubano de atención a los trastornos de la comunicación y el lenguaje. La Habana, Cuba: Universidad Pedagógica EJ Varona.

Ponce Rodas, Jesús Miguel (2012). Sistema tutorial multimedia basado en tecnología B-learning para mejorar el proceso de comunicación en niños con necesidades educativas especiales del Colegio de Educación Especial N° 02" Niño Jesús de Praga", Pimentel.

Porter, G.L. (2001). Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència. Dins Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Vol. 5, núm. 1: España.

Pujolás, P. y Lago, J.R. (2007). La organización cooperativa de la actividad educativa, a Bonals J. y Sánchez-Cano, M. (Coords.): Manual de asesoramiento psicopedagógico: Barcelona.

Silva Aguilar María Cristina. (2007) Diseño de un Programa de Estimulación Multisensorial sustentado en la Teoría Socio cultural para Desarrollar la Capacidad Comunicativa en los niños y niñas con necesidades educativas especiales de 4 a 5 años del C.E.B.E. Niño Jesús de Praga - Las Pampas – Pimentel.

Shapiro Lawrence (1997) La inteligencia emocional de los niños. Javier Vergara Editor S.A.: Argentina.

Stainback, S. B. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". A Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat. Vol. 5, núm. 1: España.

ANEXOS

ANEXO Nº 01

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

FICHA DE OBSERVACIÓN

CUADRO Nº 01

Ficha de observación para conocer el desarrollo del lenguaje.

N°	PREGUNTAS	CRITERIOS						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
01	Comprende y realiza órdenes sencillas								
02	Realiza contacto visual con personas de su entorno escolar								
03	Grita llora para expresar sus necesidades de atención en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.								
04	Realiza gestos para comunicar alguna necesidad básica.								
05	Comunica haciendo uso de vocabulario referente a sus intereses personales y ambiente escolar								
06	Utiliza referentes visuales para seguir una secuencia de símbolos (imágenes – fotografías, pictogramas) asociados a las acciones básicas de rutinas								
07	Elige ante posibles alternativas, lo que es de su agrado haciendo uso de símbolos (imágenes , fotografías, pictogramas)								
08	Comunica sus necesidades básicas rutinarias utilizando símbolos (imágenes fotografías, pictogramas) relacionadas con los hábitos alimenticios e higiene								
09	Reconoce su imagen en fotografía								
10	Reconoce su nombre cuando lo mencionan								
11	Reconoce su nombre escrito								
12	Practica normas de intercambio social:								
13	Comunica su sentir cuando está alegre, triste, molesto								
14	Conoce los días de la semana a través de símbolos y los asocia a las actividades rutinarias del calendario.								
15	Asocia la presencia o ausencia del sol con el estado del tiempo								
16	Pone atención a la profesora cuando esta menciona una situación relevante en el salón de clase y forma una noticia								
17	Practica hábitos de higiene ayudándose de referentes visuales								
18	Practica hábitos alimenticios ayudándose de referentes visuales								

Fuente: 20 alumnos matriculados en Estimulación Temprana Inicial del CEBE 02 niño Jesús de Praga las Pampas-Pimentel, GUIA DE OBSERVACION DE CONDUCTAS - DIGEBE 2011