



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Educación Primaria con especialidad en audición y lenguaje.

**Sistemas aumentativos y alternativos de
comunicación adaptado al alumnado en
cualquier contexto.**

Augmentative and alternative communication adapted to students in any context.

Nombre de la alumna: Patricia Paneque Bueno

Tutorizada por: Cristina Sánchez Cruzado

Curso académico: 2020-2021

Resumen

En ocasiones, el concepto de educación está ceñido a todo lo relativo o perteneciente al docente y al discente, pero en este documento, comprobaremos la veracidad de estas palabras y las falacias que se esconden tras ella. Investigando acerca de la importancia del contexto en la comunicación y las posibles alternativas metodológicas y prácticas, todas ellas, recogidas en una propuesta de intervención autónoma. Dicha propuesta, será justificada mediante la legislación vigente, además de otorgarle veracidad, gracias a un marco teórico provisto de argumentos que avalen las teorías mostradas en el siguiente documento.

Palabras clave: *educación, comunicación, lenguaje, contexto, socialización, individualización, SAAC.*

Abstract

Sometimes, the concept of education is restricted to everything discerning the teacher and the student. In this work, we will put to the test the truth and lies of these words. With that purpose, we will investigate about the importance of the context in communication and the possible methodological and practical alternatives, every one of them gathered in an autonomous intervention proposal. Said proposal will be justified making use of the current legislation which, besides giving it the veracity needed, contributes with a theoretical frame provided with arguments which guarantee the shown theories in this work.

Key words: *education, communication, language, context, socialization, individualization, AAC.*

Índice de contenidos

1. Introducción.....	5
2. Mi vida escolar.....	7
2.1. Mi experiencia preuniversitaria.....	7
2.2. Mi experiencia universitaria.....	8
3. Evaluación de la PIA.....	10
3.1. Reflexión de la PIA.....	10
3.2. Resumen y evaluación de las sesiones.....	11
3.2.1. Primera intervención.....	11
3.2.2. Segunda intervención.....	11
3.2.3. Tercera intervención.....	11
3.2.4. Cuarta intervención.....	12
3.3. Herramienta DAFO.....	13
3.4. Herramienta CAME.....	13
4. Marco teórico.....	15
4.1. Historia de la comunicación.....	15
4.2. Aspectos sociales del lenguaje.....	16
4.2.1. El caso de Víctor de Aveyron.....	16
4.2.2. El caso de Genie.....	18
4.3. Consecuencias en la comunicación por una socialización determinada.....	18
4.3.1. Dificultades psicosomáticas.....	19
4.3.2. Las estructuras sociales.....	20
4.3.2.1. Primera estructura social.....	20
4.3.2.2. Segunda estructura social.....	20
4.3.2.3. Tercera estructura social.....	20
4.4. La individualización en audición y lenguaje.....	21
4.5. El lado clínico del lenguaje (dificultades orgánicas).....	22
4.5.1. El caso de Leborgne.....	23
4.6. Audición y lenguaje real.....	23
4.6.1. Conceptos reales en contextos naturales.....	24
4.6.2. La labor de un profesional de AL.....	24
4.7. Las peticiones docentes no son comunicación.....	25
4.8. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.....	26
4.8.1. Tipos de SAAC.....	27
4.8.2. Determinación y elección del SAAC.....	28
4.9. Los sentidos para el aprendizaje (aprendizaje sensorial).....	29
5. Propuesta de mejora.....	31
5.1. Justificación de la propuesta.....	31
5.2. Contextualización normativa.....	32
5.2.1. Objetivos, indicadores, contenidos, orientaciones y competencias.....	33
5.3. Metodologías que intervienen en la propuesta de mejora.....	35
5.3.1. El aprendizaje dialógico.....	36
5.3.2. Aprendizaje basado en el pensamiento.....	36
5.3.3. Método Montessori.....	37
5.3.4. Conclusión metodológica.....	37
5.4. Actividades de la propuesta de mejora.....	37
5.4.1. Introducción a la propuesta de mejora.....	37
5.4.2. Propuesta de mejora. Sesión 1.....	38
5.4.3. Propuesta de mejora. Sesión 2.....	39
5.4.4. Propuesta de mejora. Sesión 3.....	40
5.4.5. Propuesta de mejora. Sesión 4.....	41
5.5. Evaluación.....	42
6. Conclusiones.....	44
7. Bibliografía.....	46
8. Anexos.....	51
Anexo 1.- Maneras de regañar. Prácticum I.....	51
Anexo 2.- Desacreditando el castigo. Prácticum II.....	52
Anexo 3.- Disciplina positiva. Prácticum III.I.....	54
Anexo 4.- Tablas de refuerzo.....	56
Anexo 5.- Figuras.....	59

Índice de tablas

Tabla 1. Objetivo 1 de la propuesta de mejora.	33
Tabla 2. Objetivo 2 de la propuesta de mejora.	33
Tabla 3. Objetivo 3 de la propuesta de mejora.	34
Tabla 4. Objetivo 4 de la propuesta de mejora.	34
Tabla 5. Objetivo 5 de la propuesta de mejora.	35
Tabla 6. Tabla de refuerzo de alimentos.....	56
Tabla 7. Tabla de refuerzo de entretenimientos.....	57
Tabla 8. Tabla de refuerzo de animales.....	58
Tabla 9. Tabla de refuerzo de sensaciones.....	58
Tabla 10. Tabla de refuerzo de personas.....	59
Tabla 11. Lista de cotejo para la familia.....	42
Tabla 12. Rúbrica docente.....	43

Índice de figuras

Figura 1. Ejemplo de comunicador dinámico.....	59
Figura 2. Mesa sensorial.....	60
Figura 3. Ejemplo de alumno usando su comunicador dinámico.....	60
Figura 4. Receta de magdalenas.....	60

1. Introducción

2017, un año que cambiaría el transcurso de mi vida por completo, un año que supondría el comienzo de una de las experiencias más motivadoras, introspectivas y reflexivas que he vivido, además de ser también una de las más arduas, complejas y estresantes, pero previo a esto, es imprescindible hablar de cómo he llegado hasta aquí.

Es inevitable recordar mi niñez cuando hablo de mi transcurso profesional, esa niña risueña y de ojos vibrantes que pretendía comerse el mundo, la que siempre quiso ser matrona y ayudar a dar vida, pero como es obvio, mi destino cambió significativamente.

Mi transcurso académico no fue del todo sencillo, mi actitud retraída e introvertida se convirtió en un blanco fácil de burlas y vejaciones, lo que influyó negativamente a mi seguridad personal y autoestima. El miedo, la pérdida de confianza en mí y en otros/as, la ansiedad, etc., influyeron directamente en mi desarrollo comunicativo, sintiéndome, por momentos, sin recursos cognitivos para expresar mi opinión.

Tras estos años, y llegada la secundaria, conocí a un profesor de matemáticas que cambiaría mis perspectivas y fronteras mentales, al ser capaz de ver más allá de esa timidez que me ocultaba y ayudarme a mostrar esa creatividad que me definía. Gracias a él, me di cuenta de la importancia de la docencia y comprendí que aquellos compañeros y compañeras que se burlaban de mí, también eran víctimas del mismo sistema educativo adoctrinante, el mismo que a día de hoy sigue hablando de “normalidad” como sinónimo de generalización y sigue pretendiendo educar en conductas repetidas y patrones prediseñados.

Gracias a mi experiencia, y a todo lo vivido hasta el día de hoy, puedo enorgullecerme por la persona que fui, soy y seré, una persona entregada y dispuesta a ayudar, a dar voz, sentido y/o medios, a aquellos niños y niñas que precisen de esas herramientas para poder comunicarse. Es por esto, por lo que decidí adentrarme en el mágico mundo de la audición y el lenguaje.

Mi transcurso universitario siempre fue en consonancia con mi crecimiento personal al comenzar el primer prácticum, con aquella inexperiencia práctica y teórica, propia de una niña, hasta terminar el último de ellos, como una educadora formada y capacitada para guiar aquel proceso educativo de cada niño y niña desde la comunicación lógica y la moral-cívica.

En consonancia con estos últimos argumentos, es importante recalcar la importancia de actuar conforme a unos valores propios, de no hacerlo, la esencia y base educativa se difuminaría. Sé la persona que quieres que sean tus alumnos y por ello, prima con el ejemplo (Vega, 2020).

Mi transcurso formativo ha sido caracterizado por una deconstrucción teórico-práctica significativa, en la cual, ponía en tela de juicio metodologías y formas de auto reconocimiento profesional para trabajar, por ejemplo, el cambio conductual o el valor humano, desde una visión individualizada. Esta perspectiva es más que evidente en mis diferentes portafolios, siendo estos, los documentos de almacenamiento evolutivo propio, más gráficos.

En el primero se observa la curiosidad por la disciplina como la conocemos hoy día, plasmando críticas hacia un sistema educativo jerarquizado y gobernado por unas bases adultocéntricas, las cuales minusvaloran el valor del alumno o la alumna irónico, ¿verdad? (Anexo 1).

Por otro lado, en el prácticum II hago mención al hecho psico-científico y justificado de aquellas conductas agresivas, físicas o no, y sus consecuencias psicológicas, además de exponer un resumen detallado de su función a largo y corto plazo, concluyendo con unos datos más que suficientes para la desacreditación de los castigos, como hoy día los conocemos (Anexo 2).

Finalmente, tras estos estudios en los diferentes prácticums, supe qué docente no quería ser, pero seguía sin saber quién sí quería ser. Tras diversas lecturas, búsquedas, informes, formaciones externas a la Facultad, hallé el concepto de “disciplina positiva”, una corriente educativa que promulga valores como base educativa y trabaja el uso de la lógica para la solución de conflictos individuales y/o sociales (Anexo 3).

Hablar de una educación desarraigada de valores, cultura o contexto, supone un atropello y una vulneración de las necesidades individuales de cada alumno o alumna, o al menos, eso trataré de comprobar, justificar y desmentir en el consiguiente documento.

“la “educación basada en la diversidad” es simplemente educación, ya que, diverso ya es el mundo, al ser cada uno/a diferente y característico/a en nuestra forma, por ello, la pluralidad es simplemente forma y parte de nuestra vida diaria” (Paneque, 2019, p.16).

2. Mi vida escolar

2.1. Mi experiencia preuniversitaria

Nuestra vida, nuestros pasos, los caminos que escogemos y los que no elegimos, las personas que nos acompañan, etc., son factores que afectan a la variable dependiente de nuestra forma de ser, de cómo nos relacionamos y sobre todo de cómo nos comunicamos.

Durante mis primeros años de vida escolar los juegos y las aventuras, reales o imaginarias, se convertían en el máximo exponente y base reguladora de vida. Mi única aspiración era esa, ese momento en el que nada importaba y todo funcionaba.

Pasaron los años y conforme iba creciendo, ese tiempo de juego iba disminuyendo, a la vez que aumentaba el tiempo de estudio, de exámenes y tareas. Comentarios del tipo “se esfuerza mucho” “es muy aplicada” “a veces le cuesta, pero es muy constante” marcaron en mí un antes y un después. La ductilidad infantil hizo que esos comentarios, aparentemente positivos, se convirtieran en un reflejo propio, reflejo incuestionable, que acabó desembocando en un ritmo de trabajo del que dependía mi seguridad personal y estabilidad emocional.

La presión académica culminó en noches de lágrimas, agobios y estrés para una niña que ni siquiera comprendía lo que sentía, una niña a la que un sistema escolar había obligado a esforzarse para poder llegar a un notable y a la que, en cambio, nadie había enseñado a gestionar y comprender sus emociones y pensamientos, unos pensamientos desbordantes llenos de lógica y sentido, los cuales son ahora base y esencia de mi persona.

La falta de inteligencia emocional, la incompreensión hacia mi persona, las dudas constantes sin respuestas y el modelo educativo que tenía de referencia en casa, fueron detonantes de una actitud de completa introspección e íntegra evitación social, siendo ésta objeto de burla durante varios años.

La implicación docente ante esta situación fue casi inexistente y la única aportación procedente de una profesora fue desafortunada, argumentando comentarios del tipo: “es que tu hija no socializa”, donde no solo evitaba ferozmente enfrentarse al problema, sino que pretendía marcar y etiquetar mi postura de verdugo.

Conforme pasaba el tiempo fui conociendo personas que me ayudarían a recobrar mi auto aceptación, así como un docente al que debo agradecer toda la confianza y toda su entrega, aquel que me brindó la oportunidad de volar aun sin tener alas, es decir, ayudarme a ser realmente yo y a dejar de mostrar esa falsa creencia impuesta durante años sobre mí.

Los años, las experiencias y el autoconocimiento, me sirvieron de impulso y me hicieron conocer esa necesidad que tengo por transmitir esos valores de equidad y ayudar a dar voz y/o herramientas a cada individualidad personal para así lograr brindar una autonomía estable y adaptada a las necesidades individuales de cada uno/a.

Mi propia incomunicación me ha supuesto durante años desarrollar dificultades psicosomáticas con las que a día de hoy sigo trabajando, siendo esta la motivación que me acabó adentrando en el mundo de la educación y más específicamente, la audición y el lenguaje.

2.2. Mi experiencia universitaria

Mi concepto de educación presentó una deconstrucción global al descubrir procedimientos educativos alternativos que iban en consonancia con mis valores, ética y moral. Mis proyectos didácticos comprendían temas que me llenaban y soñaba con la idea de ponerlos en práctica en un aula.

Siempre que recuerdo mis primeras prácticas me acuerdo de aquella niña insegura que entraba por las puertas dejando esa etapa educativa infantil, para formarse y formar parte de la educación como profesional docente y no como discente.

Es curioso como después de tres prácticums diferentes sigue dándome vértigo, en cierto modo, el enfrentarme a un aula. La diversidad entre cada uno/a de los/as alumnos/as es tan amplia que supone siempre un continuo aprendizaje y una continua renovación formativa teórico/práctica, aprendiendo de ellos/as día a día, acto a acto y segundo a segundo.

En el momento que, como docentes, dejemos de hablar y comencemos a escuchar y observar, empezaremos a darnos cuenta que a pesar de toda la información que aprendamos jamás habremos completado esa formación profesional apta y suficiente para cubrir todas las necesidades de nuestro alumnado.

La observación en cada uno de los prácticums me ha supuesto una de las principales fuentes de aprendizaje, en ocasiones, mayor que el teórico. El analizar el tipo de actitud y rol que tiene el docente y por consiguiente ver cómo responde el alumnado, conocer la relación entre los familiares del/la alumno/a, cómo es la educación en casa, etc., es, en la mayoría de ocasiones, una consecuencia directa del provecho y resultado académico del alumnado (resultado inconmensurablemente numérico).

Aprendemos durante cuatro años a hacer propuestas didácticas e incluir el apartado de “atención a la diversidad” para subsanar unas posibles variantes controladas, pero cuando llegamos al aula esa “atención a la diversidad” se convierte en características del alumnado y más concretamente en las características de 25, 26 o 27 alumnos/as, depende de la ratio. Por ende, ese apartado debería suponer un 70% del peso de la unidad didáctica (UD) y denominarlo “características del alumnado” y respecto a esto crear la intervención.

Cada contexto supondrá, por consiguiente, una forma de ser, unas cuestiones únicas y una esencia propia irreplicable. Durante mi vida escolar siempre he sentido una exigencia feroz por cómo debía sentir y cómo debía ser, sintiéndome juzgada por compañeros/as con las mismas exigencias que yo, obligados a formar parte de una burbuja social antidemocrática y prefabricada, las cuales no van en consonancia con nuestra esencia.

Por todo ello, ahora me pregunto ¿por qué nos empeñamos en educar respecto a un modelo? ¿Por qué no educamos basándonos y respetando las individualidades? ¿Por qué seguimos acuñando etiquetas como “retraso evolutivo del lenguaje” a un/a alumno/a de infantil?

3. Evaluación de la PIA

3.1. Reflexión de la PIA

Mi intervención práctica estaba centrada en el caso de “X”, un niño matriculado en aula específica, el cual presenta diversas dificultades en la fonética, morfosintaxis, semántica y pragmática, dificultades tanto comprensivas como expresivas. A pesar de ello, “X” posee una gran facilidad para la lógica visual y el aprendizaje sensitivo, puente necesario para trabajar sus necesidades individuales a partir de estas virtudes.

“Para “X” las rutinas y los actos repetitivos suponen un bienestar personal y una tranquilidad que favorece su aprendizaje y concentración” (Paneque, 2021, Pág. 24) o eso pensaba yo.

Las rabietas suelen venir acompañadas de un trasfondo de incomprensión, ya sea por falta de autoconocimiento emocional o inexperiencia comunicativa (Siegel y Payne, 2012). Por ejemplo, imaginemos que una persona nos pide que desarrollemos una actividad determinada, pero nos lo comunica en un idioma desconocido para nosotros y nosotras, tras varios minutos de incomprensión es probable que lleguemos a un estado de estrés que, sin las herramientas de gestión necesarias, puede acabar desembocando en ataques de ira, ansiedad, entre otros.

En este caso, es probable que las dificultades comunicativas de “X” produzcan una incomprensión que acabe generando un estado de desesperación causante de grandes rabietas, es decir, ataques de rabia.

Por lo tanto, ¿son estas rabietas causadas por el desajuste en sus rutinas? La respuesta es no. Un cambio en el formato de la actividad o en el contenido de ellas no fomenta la aparición de frustración, en cambio el no comprenderlas y no comprendernos a nosotros/as sí.

Mis intervenciones del Prácticum III.2 siguieron la temática de las frutas y las partes del cuerpo, aspectos con los que estaba trabajando la profesional de audición y lenguaje (AL) previamente a mí. La intencionalidad era continuar con esta propuesta para que el cambio de docente y de contenido no fuera tan brusco y estresante, sin pensar que el motivo de este estrés fuera la incomprensión que le generaban estos cambios y no por las variaciones en su rutina en sí.

3.2. Resumen y evaluación de las sesiones

3.2.1. Primera intervención

En esta intervención trabajamos los conceptos taxonómicos de “fruta” y “cuerpo humano” desde una base visual. Para ello, se mostraban pictogramas de diferentes frutas y partes del cuerpo para dividirlos en las cajas correspondientes a su concepto, además trabajamos sus colores, forma, seguimiento de órdenes, entre otros.

Esta actividad de organización ayuda a adquirir los conceptos de forma paulatina, es decir, sin incluir los términos de “fruta” y “cuerpo humano” se trabaja la agrupación del léxico. Por otro lado, puede que el hecho de abarcar tanto contenido, en una misma actividad, dificulte el aprendizaje y reconocimiento de cada uno de ellos.

3.2.2. Segunda intervención

Para esta intervención creé una pizarra “mágica” hecha con pintura en una bolsa. Con los pictogramas de la sesión anterior recordábamos el nombre y tras construir la palabra con letras de madera se escribía de forma completa en esta pizarra.

La escritura ayudó al desarrollo de habilidades grafo motoras, pero ¿de qué sirve presentarle un material para que trabaje los grafemas de una palabra si aún no conoce su denominación fonética? Antes de trabajar conceptos escritos, es necesario que se conozca en profundidad el concepto del que hablamos, así como su nombre, forma, textura, color, olor, etc. Pudiendo así dividirlos en categorías y recordar su nombre con mayor facilidad. En el momento que el concepto de “plátano” “pera” o “manzana” se asiente, ya podremos trabajar los fonemas de su composición para transcribirlos al grafema que corresponde.

3.2.3. Tercera intervención

Para esta intervención trabajamos la secuenciación de oraciones a partir de la imagen de una familia en un contexto determinado. Tras el visionado de esta, colocábamos en orden el sujeto, verbo y objeto de la oración con pictogramas que determinaban cada elemento.

Transcribir con imágenes una acción concreta precisa de una capacidad de abstracción y unas habilidades de generalización que “X” aún no poseía, ya que hasta ese momento no se habían trabajado.

El lenguaje posee unas cualidades muy abstractas, por ello el trabajar con imágenes y pictogramas, erradica la abstracción tan propia del lenguaje oral. Por otro lado, incluir tantos elementos desconocidos juntos puede crear cierto desconcierto e incompreensión, es por ello, que antes de la estructuración de frases es preciso trabajar un vocabulario más cercano y sencillo, y poco a poco ir aumentando las expectativas.

3.2.4. Cuarta intervención

En esta sesión desarrollé tres mini actividades diferentes:

- Primera actividad. Coloreo de diferentes figuras geométricas, con la misma imagen de referencia como modelo de coloreado.
- Segunda actividad. Por un lado, teníamos pictogramas de frutas dibujadas, es decir, un nivel de abstracción 3 (una imagen representativa) y por otro lado imágenes de esas mismas frutas reales fotografiadas, nivel de abstracción 2 (imagen de la realidad). Estas ilustraciones y fotografías se colocaban boca abajo y a modo de memory se seleccionaba las parejas, por ejemplo, manzana real con manzana dibujada.
- Tercera actividad. Tras mostrarle una imagen de un helado con bolas de colores determinados, se pedía que recreara ese mismo helado con los mismos “sabores” (colores).

Las tres actividades trabajan el seguimiento de órdenes, la coordinación ojo mano y la motricidad fina (agarre de pinza y el agarre trípode), habilidades imprescindibles para la escritura, pero como comentaba anteriormente, la falta de herramientas comunicativas sigue siendo un impedimento para el desarrollo de la escritura.

Por otro lado, el trabajar la generalización de forma visual no ayuda a potenciar el aprendizaje de las características físicas de los objetos, aprendiendo a verlos únicamente en 2D.

3.3. Herramienta DAFO

La herramienta DAFO es una estrategia que nos permite evaluar de manera real todos los ámbitos, positivos y mejorables, de alguna situación determinada (Gobierno de España, 2021), para ello, es necesario evaluar aquellas debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, de esta misma:

- Como debilidades, es decir factores negativos y dependientemente propios, se encuentra la falta de experiencia, la que ha creado en las diferentes intervenciones actividades que no se adaptan al ritmo y necesidades del alumno.
- En las amenazas, factores negativos y ajenos a nosotros/as, destaca el corto tiempo de prácticas lo que hace que no pueda conocer los gustos de “X” en profundidad, creando actividades poco motivadoras para él.
- Como fortalezas, factores positivos y dependientes a nosotros/as, destaca la creatividad y el ingenio que me representa, los cuales pueden convertirse en un punto de inflexión y apoyo para aquellas áreas a mejorar.
- Como oportunidades, factores positivos y ajenos a nosotros/as, se presenta la facilidad para la lógica visual y sensitiva de “X”, este hecho facilita la realización de actividades comunicativas desde una perspectiva práctica.

3.4. Herramienta CAME

La herramienta CAME es un instrumento que sirve para crear las estrategias necesarias para mejorar aquellos ámbitos negativos de las situaciones a evaluar, en este caso las sesiones e intervenciones trabajadas. Esta herramienta pretende afrontar amenazas, mantener fortalezas, corregir debilidades y explorar oportunidades, las cuales ayudarán en la búsqueda de habilidades y recursos (Masedo et al., 2020).

Afrontar amenazas. Se trata de las estrategias de reorientación que enfrentan aquellas oportunidades con las debilidades. En este caso, la falta de experiencia proporcionó que las necesidades individuales no se vieran completamente cubiertas, a pesar de ello las virtudes de “X”, basadas en la lógica visual y sensitiva, sirven de apoyo para la experimentación y los procesos comunicativos.

Mantener fortalezas. Son aquellas habilidades que surgen tras analizar las oportunidades y fortalezas, conociendo así las estrategias de ataque. Las facilidades surgen de la unión

de las habilidades de “X” y mi creatividad, las cuales ayudan a la creación de actividades útiles para él.

Corregir debilidades. Unen las amenazas y las debilidades para conocer las estrategias de supervivencia de las mayores dificultades. En este caso, el corto tiempo de prácticas más la falta de experiencia, creó actividades que no se adecuaban a las necesidades del alumno y su proceso de aprendizaje.

Explorar oportunidades. Enlazan las amenazas y las fortalezas para conseguir las estrategias defensivas necesarias para afrontar cada situación. El corto tiempo de prácticas es un contra actualmente, pero, por otro lado, la creatividad y el ingenio pueden ayudar a encontrar habilidades, actividades y herramientas que funcionen con cada alumno/a.

Tras esta evaluación surgen habilidades y recursos útiles para poder cambiar la idea de intervención, por ejemplo: informarme de los gustos del alumno, trabajar desde la creatividad y de forma lúdica, además de hacer actividades progresivas e interactivas que desarrollen capacidades de forma paulatina para adquirir contenidos de forma correcta y real.

Pero ¿Cuáles son las herramientas que preciso para ello? ¿Cómo conozco y atiende a las necesidades individuales? ¿Qué tipo de comunicación se adapta mejor al menor? En el siguiente marco teórico, se recopilará toda la información necesaria para solventar estas dudas e incógnitas referentes a la propuesta de mejora a realizar, apoyándome en autores y profesionales de la materia que hablan de este campo.

4. Marco teórico

4.1. Historia de la comunicación

El origen del lenguaje siempre ha sido un tema controversial debido a la falta de información que se tenía, lo que ha impedido crear bases sólidas que aborden cuestiones relativas a su historia. Tanto es así, que en 1866 la Sociéte de Linguistique de París decidió prohibir debatir sobre cuestiones relacionadas con este tema (Barreno, 2018), pero entonces ¿qué se conoce acerca de la historia del lenguaje?

A pesar de la falta de exactitud, se conocen dos teorías principales que intentan dar luz a esta gran incógnita. La Teoría del Big Bang del lenguaje, la cual defiende la idea de un origen que emerge a raíz de una situación concreta (Barreno, 2018) y no por causas evolutivas paulatina y la Teoría evolucionista, que habla de un comienzo del lenguaje progresivo y adaptado a las circunstancias, es decir, como su nombre indica, va evolucionando con respecto al contexto y características físicas (Alonso-Cortés, 2007).

Desde el australopitecus hasta el homo sapiens sapiens se han ido desarrollando una serie de cambios cerebrales que desencadenaron la aparición de diversas capacidades que hoy día mantenemos, una de ellas el lenguaje, así como explica la hipótesis de la adaptación física. En relación a ella, es necesario hablar del cambio facial que se produjo, desde una dentadura pronunciada que permitía el desgarrar de carne cruda, hasta unos dientes cuya posición favorecía la articulación (Yule, 2007).

Por lo tanto, en ambas hipótesis se aprecia unas características evolucionistas indudables, a pesar de ello, Yule también habla de dos hipótesis más: una de ellas en la que comenta la idea de la imitación como origen del lenguaje y otra que habla de un desencadenante genético. La hipótesis del innativismo (Yule, 2007) se relaciona con la idea del Big Bang del lenguaje, negando todo cuestionamiento evolutivo al presentar unas características aisladas contextualmente emergentes.

Por ello, es inevitable pensar en la idea de un consenso de unidad entre ambas. Como vemos, pudo ser la evolución física lo que creó unas características propicias, las cuales facilitaron esa capacidad innata que presentaba el homo sapiens sapiens para comunicarse.

Con el comienzo en los primeros homínidos del caminar erguido, las manos tomaron un papel fundamental en su día a día al desencadenarse una libertad en ambas extremidades que favoreció el desarrollo de gestos con los que se comunicaban (protolenguaje)

(Alonso-Cortés, 2007). A pesar de ello, los gestos servían para identificar algo que se desarrollaba en su mismo espacio, pero no fue hasta la llegada del homo sapiens sapiens, cuando se comenzó a generar lenguaje generalizado (desplazamiento de las referencias) para así poder comunicar sin necesidad de tener frente a ellos/as la referencia (Alonso-Cortés, 2007).

Pero ¿qué relación tiene esto con el lenguaje actual? Como vemos, el lenguaje o la comunicación son capacidades que presentan una intencionalidad social y son desarrollados a través de un contexto, por ejemplo, es necesario de una imitación para desencadenar el innatismo de la comunicación (Yule, 2007). Un caso bastante representativo es, entre mucho, el caso de Víctor de Aveyron.

4.2. Aspectos sociales del lenguaje

4.2.1. El caso de Víctor de Aveyron

En el apartado anterior se hace referencia a la importancia del aspecto social en el proceso de desarrollo del lenguaje partiendo de una visión teorizada de la misma. En este, en cambio, pretendo conocer desde una visión práctica y ejemplificada esas hipótesis anteriormente comentadas.

El caso de Víctor de Aveyron es uno de los más significativos y documentados, sobre todo, por Jean Marc Gaspard Itard médico-pedagogo encargado de los cuidados y formación académica del menor (Gramigna y Faraco, 2010).

Víctor era un niño que vivía en una naturaleza pura y desprovista de contacto humano. Sus costumbres, dieta y forma de comunicar eran propias y semejantes a las de los animales que convivían con él. El niño fue recogido de la naturaleza en diversas ocasiones, pero su raíz salvaje e instinto le devolvían a ese lugar que él reconocía como hogar.

El chico fue trasladado junto a Philippe Pinel, médico y estudioso de diversas enfermedades cognitivas, concluyendo su análisis con un dictamen que certificaba que Víctor era “deficiente, un enfermo mental” (Gramigna, y Faraco, 2010, p. 79).

La falta de conocimiento y datos individualistas hicieron que Pinel etiquetara al joven de “enfermo”. Es curioso como después de dos siglos seguimos acuñando diagnósticos ajenos a nuestro alumnado, para poder brindarles unas ayudas inherentes a todos y

todas, por ejemplo, hablar de “retraso evolutivo del lenguaje”, en un niño/a de tres, cuatro o cinco años, por simple protocolo.

Tras Pinel, Itard tomó la tutorización de Víctor, encargándose de sus cuidados y educación, afirmando “que para valorar las capacidades del niño salvaje, no se lo puede comparar con otros niños de su edad que hayan recibido el influjo humanizador de la cultura, ni con los enfermos mentales del hospital de Bicêtre” (Gramigna, y Faraco, 2010, p. 83).

Si pretendemos educar en la generalización caeremos en el error de tratar el contexto del niño o la niña de inverosímil. La evaluación y trabajo con Víctor es necesario individualizarla sin estereotipos que la precedan, ya que como comenta Gramigna y Faraco: “al lado de un adolescente de su misma edad, no es más que un ser desgraciado, un desecho de la naturaleza como lo fue de la sociedad” (Gramigna, y Faraco, 2010, p. 83).

El contexto de Víctor, influyó en el desarrollo de toda capacidad humana innata que tenía, frenando capacidades como la lógica. Es ahí donde la educación y el contacto social, determinaría si su adaptación forzada, podría ser trabajada hasta la humanización (Gramigna, y Faraco, 2010).

Por ende, hablamos de aspectos sociales del lenguaje como aquellos que precisan de un contacto social para ser desarrollados, así como del lenguaje se trata, es decir, si un niño o niña tiene un contexto deshumanizado podrá desarrollar características deshumanizadas, es por ello que hay que incluir a todos los niños/as en la sociedad y trabajar desde ahí y no desde un contexto externo y prefabricado.

Para Itard hubiera sido inconcebible pretender enseñar la palabra leche por medio de una imagen, para enseñársela se la nombraba cada vez que desayunaban, en un contexto natural y no preestablecido, desarrollando el innatismo del lenguaje (Yule, 2007) a través de las rutinas.

Reconocemos entonces en el caso de Víctor un valor social indispensable para el desarrollo de habilidades comunicativas, causadas por la adaptación y moldeado de las capacidades cognitivas (Mora, 2020).

4.2.2. El caso de Genie

El caso de Genie, comenta una situación de abuso y confinamiento extremo de un “padre” hacia su hija. Las condiciones deplorables en las que vivió la menor desde los dos hasta los trece años supusieron para ella unas consecuencias psicológicas generalizadas que afectaron a la comunicación, socialización, raciocinio y fisionomía. (Moñivas et al., 2002)

El nivel comprensivo y articulario de Genie era muy reducido, comprendía entorno a unas veinte palabras y emitía únicamente palabras con carácter negativo “¡para!, no, ¡ya no más!” (Laso, s.f.). Siendo este, reflejo de aquellas palabras que podía oír la pequeña. A Genie, al igual que Víctor de Aveyron, la retrataban como una persona con conductas agresivas, siendo esta manera su única forma de comunicación, es decir tras una dificultad conductual, en muchas ocasiones, puede encontrarse una dificultad aún mayor de comunicación (Moñivas, y Rodríguez, 2002, p. 224).

El comienzo del aprendizaje del lenguaje oral, fue complicado, causa de ese contexto violento. A pesar de ello, tuvo grandes resultados a largo plazo (Moñivas, y Rodríguez, 2002), es decir, a nivel cerebral, Genie no presentaba ningún daño, aquello que la impidió comunicarse fue el aislamiento social y por consiguiente la falta de estímulos, de igual manera que le ocurrió a Víctor:

Tanto en el caso de Víctor como en el de Genie, se solidifica la hipótesis de un lenguaje innato pero que precisa de unas condiciones sociales determinadas para el correcto desarrollo de ella.

4.3. Consecuencias en la comunicación por una socialización determinada

Como hemos visto, el contexto de una persona puede suponer un eje significativo en el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas, por lo tanto, la socialización es indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación. “Las diferencias en el clima familiar pueden ser causa o consecuencia del trastorno del hijo” (Eizaguirre et al., 2001, pág.29).

4.3.1. Dificultades psicosomáticas

En consonancia a lo anteriormente referido, podemos encontrar una serie de consecuencias directas a determinados estilos de socialización, educación y/o relaciones.

Las consecuencias de una indiferencia extrema o situaciones traumáticas en un contexto concreto, pueden generar carencias psicológicas que se reflejen en la comunicación, por lo que hablamos de dificultades psicosomáticas.

En muchos casos, las rabietas se toman como un acto desafiante y en primera instancia podemos pensar en obviar su conducta, así como se comenta en el siguiente artículo:

No se debe mirar al niño cuando esté actuando. No hay que mostrar ninguna expresión facial o hacer gestos como reacción a ello. Se debe mirar a otro sitio, hacer como si se estuviera ocupado en otra cosa, salir de la habitación. (Orientaciones para un programa educativo familiar, s.f. p. 3)

Pero ¿Llevarías a cabo esa respuesta con un adulto? Pongámonos en la situación de que estamos junto a un/a adulto/a que llora desconsoladamente y grita a la par, ¿acaso mirarías a otro sitio? o ¿harías como si estuvieras ocupado para que se calle? La respuesta es no. Pretenderíamos consolarlo, buscando la lógica del asunto que le hizo llegar a esa situación. Pues bien, en los niños y las niñas es igual.

Las bases educativas adultocéntricas nos absorben y evaden de la concepción de inteligencia emocional infantil, ridiculizando e infravalorando sus sentimientos y necesidades, unas necesidades adaptadas a su edad y ritmo madurativo.

Es vital explicar y dar herramientas que ayuden a comprender las reacciones del cerebro inferior, instintivo, para así desarrollar el cerebro superior, reflexivo. (Siegel y Payne, 2012).

Si repetimos estas conductas es posible que se conviertan en dificultades psicosomáticas, teniendo como consecuencia la incomunicación. Como en el caso del apego evitativo donde la reiteración de castigos e evitación emocional, sumados a una falta de afecto, provocan una actitud indirecta de evitación sentimental comunicativa y social (Sánchez Herrero, 2011).

4.3.2. Las estructuras sociales

Halliday y la sociolingüística hablan de teorías implicadas en el desarrollo de las estructuras sociales que caracterizan la comunicación según el contexto de cada persona (Halliday, 2001). Entre ellas se reconocen tres estructuras sociales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación de los niños y las niñas.

4.3.2.1. Primera estructura social

Dentro de estas pueden observarse, en primer lugar, una estructura social que de sentido y responda a los distintos tipos de contextos (Halliday, 2001), es decir, hablamos de estructuras adaptativas y dúctiles que van en consonancia con respecto a las condiciones y normas de los diferentes contextos sociales.

4.3.2.2. Segunda estructura social

En segundo lugar se comenta la relación estrecha que hay entre la comunicación y los roles familiares, además del significado cultural que le asignamos a determinados aspectos (Halliday, 2001). Por ejemplo, el hecho de señalar con el dedo índice hacia algún objeto, en otros países, puede convertirse en un gesto negativo, mientras que en España se trata de un acto normalizado, mientras no sea dirigido hacia alguien. Estos significantes comunicativos no verbales son plenamente culturales y se adquieren a través de la socialización.

4.3.2.3. Tercera estructura social

Finalmente se comenta la idea de una estructuración procedente de cierta “jerarquía social” (Halliday, 2001, p. 150). Bernstein argumenta acerca de la diferenciación comunicativa entre personas con niveles socioeconómicos diversos. Para ello evaluó a dos grupos sociales con el mismo test de Matrices Progresivas de Raven, una prueba que trata de medir el razonamiento, la abstracción y la inteligencia del sujeto o sujetos (Rossi et al., 2002).

El primer grupo los denomina “the working-class” [la clase trabajadora] (Bernstein, 1960, p. 272) un grupo caracterizado por personas sin formación académica y empleos con salarios bajos y por otro lado “the public-school” [la escuela pública] (Bernstein, 1960, p. 272) comprende personas con formación académica superior.

Los resultados del grupo de escuela pública se observaron más uniformes y con una media más elevada en IQ, mientras que la clase trabajadora se mostraba más diversa y con resultados medios.

Ambos grupos fueron evaluados con el mismo test, el cual presentaba las mismas bases y se regía por los mismos criterios, criterios generalistas y nada individualizadores. Las bases de la prueba era el razonamiento abstracto, pero si por el contrario cambiamos esa idea por una que evalúe capacidades desempeñadas en el empleo de las personas del grupo de clase trabajadora ¿qué resultado obtendríamos? ¿Qué grupo tendría más dominio sobre el tema?

Según nuestro contexto desarrollaremos unas capacidades, una forma de relacionarnos y una manera de comunicarnos específica, en consonancia con nuestras vivencias. Como profesionales debemos ayudar a desarrollar aptitudes y actitudes adaptadas a ese contexto e intentar utilizar las virtudes como refuerzo frente a las dificultades.

4.4. La individualización en audición y lenguaje

Durante años, la educación se ha encargado de transmitir el mensaje de “todos somos iguales” mensaje infundado y que esconde unas bases discriminatorias más que promovedoras de equidad. Mi experiencia académica es el claro ejemplo de las consecuencias de esa intención normalizadora por tratar a la igualdad como el máximo exponente y mayor ejemplo de inclusión y paz.

Durante todos y cada uno de los apartados, precedentes a este, he tratado de mostrar la importancia y consecuencia del contexto en los procesos comunicativo de los niños y las niñas. Nuestras vivencias nos dan forma como personas, y bien es cierto que todos somos iguales en eso, pero ninguno es igual en esencia. Así como decía Rosa Luxemburgo “Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres” (La-política.com, 2018).

Es inverosímil hablar de aceptación e inclusión si concebimos el estilo de perfección como único y no plural, porque para mí, la perfección está en nuestra pluralidad y nuestra esencia personal, en eso que nos hace ser nosotros/as.

En el caso de Víctor de Aveyron se concibió la idea de una afección cerebral por el simple hecho de no comprender sus consecuencias contextuales y tratar de generalizar

su evaluación y educación, además de determinar sus conductas de “anormales”. En la actualidad el concepto de normalidad sigue unido sistemáticamente a la idea de promedio estadístico y la consecuencia de esto, es que el promedio no sustenta a las minorías.

Por ejemplo, según el Instituto Nacional de Estadística se observan más hombres graduados en materias de ciencia, matemáticas y tecnología, que mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2020).

Es decir, tras el discurso indirecto de normalidad como sinónimo de promedio ¿Acaso pensaríamos hablar de anormalidad en ellas por encontrarse dentro de una minoría? Entonces, ¿Por qué lo hacemos cuando hablamos de diagnósticos minoritarios? En ningún caso una minoría puede ser vetada o desprestigiada por el simple hecho de serlo.

Y ¿decir que todos los diagnósticos son normales quiere decir que nadie tiene dificultades? No, pero para trabajar una dificultad, antes es necesario normalizarla para poder comprenderla.

El momento en el que comencemos a ser conscientes de la pluralidad y aceptemos las diferencias como virtud y no como defecto, será ahí cuando empezaremos a dejar a un lado las frustraciones que no nos pertenecen, dejando paso al autoconocimiento y autoestima personal (Maturana, 2003).

Como antes comentaba, si hablamos de igualdad seguiremos perpetuando el concepto de un ser único y perfecto. Tapando esas dificultades que tenemos todos y todas. Negando la posibilidad de ayudar, al intentar ocultarlas. Es necesario incidir en la equidad y brindar una ayuda individualizada y no genérica. “Era necesario hallar los espacios y los tiempos diferentes de cada persona, lograr el respeto y el autorrespeto, reformular nuestra postura frente al mundo”. (Maturana, 2003, p.10).

4.5. El lado clínico del lenguaje (dificultades orgánicas)

A lo largo del documento, se contempla y analiza las dificultades comunicativas provenientes de un contexto determinado, es decir, se habla de unas consecuencias en la comunicación originadas por un estilo de socialización concreto. A pesar de esta visión contextual y social, el lado clínico del lenguaje afirma que también encontramos dificultades procedentes de afecciones orgánicas.

4.5.1. El caso de Leborgne

En la contribución a la neurociencia moderna, resaltan las aportaciones de Pierre Paul Broca quien perseguía teorías que avalaban la existencia diferenciada de partes del cerebro encargadas de ámbitos diversos. Teorías que fueron contrastadas, entre otros/as, gracias al caso de Leborgne (Dronkers et al., 2007).

Víctor Leborgne fue un joven artesano francés proveniente de una familia mono parental (Giménez-Roldán, 2017). Durante su juventud tuvo ataques de epilepsia reiteradas, lo que pudiera ser el agravante de su dificultad comunicativa posterior. Leborgne fue perdiendo la capacidad de articulación a medida que pasaba el tiempo, hasta el punto de que a sus 30 años únicamente podía pronunciar la sílaba “tan”. (Giménez-Roldán, 2017, p. 61).

El cerebro de Víctor estaba dañado por “la segunda y tercera circunvolución frontales” (Giménez-Roldán, 2017, Pág. 62) afectadas a consecuencia de un “quiste silviano” (Giménez-Roldán, 2017, Pág. 62), posiblemente causante de las epilepsias (Pomposo Gaztelu, 2010).

Esta anfractuosidad en la masa cerebral fue el origen de la pérdida de la capacidad de articulación, reconocido por el señor Broca, el cual acuñó el término de área de Broca a la zona cerebral encargada de la fonética articulatoria y afasia de Broca a la dificultad para articular fonemas.

4.6. Audición y lenguaje real

Durante mis prácticas de audición y lenguaje supuse que el trabajar con los alumnos y las alumnas desde el aula de AL de manera exclusiva, fomentaba la individualización y la implicación con las necesidades específicas del alumnado, pero conforme transcurrían las ideas y argumentos, mostrados en el consiguiente escrito, me iba dando cuenta que mi intervención inicial del Prácticum III.2., aislaban al menor de los espacios y momentos sociales que podía vivir durante el día. Situaciones de grandes oportunidades de aprendizaje comunicativo, siendo esta la principal labor de un docente de AL.

4.6.1. Conceptos reales en contextos naturales

Cuando se trata de una dificultad comunicativa proveniente de una base genética y/o orgánica (Atención Temprana, 2019) es necesario exponer al alumnado ante situaciones sociales, de no hacerlo no podríamos reconocer su máximo potencial, es decir, si Leborgne no hubiera tratado con diferentes personas, es posible que, la intención comunicativa que presentaba su lenguaje no verbal, no se hubiera desarrollado, una intención muestra de la comprensión que tenía conforme a las conversaciones de los/as emisores/as (Giménez-Roldán, 2017).

Por otro lado, cuando la base son factores ambientales específicos (Atención Temprana, 2019) es necesario incidir arduamente en esos contextos, dicho de otra manera, si trabajamos un concepto, en un niño o una niña de manera aislada, precisaríamos de un asentamiento en competencias además de un trabajo de generalización de esos mismos conceptos. En cambio, si directamente trabajamos los contenidos en sus contextos diarios, por ejemplo, su clase, no necesitaremos realizar ese trabajo de generalización.

En el caso de Víctor de Aveyron, Itard, trabajaba denominaciones en un contexto real y no prefabricado, como es una consulta médica o un aula de AL. Ellos trabajaron palabras como “leche” en la cocina a la hora de desayunar, o lo que es lo mismo, en un contexto natural (Vázquez, 2012).

Si trabajamos conceptos y formas de comunicación que se quedan aislados en el aula de audición y lenguaje, nunca conseguiremos generalizar esta comunicación y utilizarla de forma múltiple en los diferentes contextos en los que desarrolla su día a día el/la alumno/a, es decir más allá del aula.

4.6.2. La labor de un profesional de AL

Considero que el concepto de audición y lenguaje está socialmente equivocado, nuestra tarea no es la de enseñar a hablar, si así lo fuera, alumnado con dificultades similares a las de Leborgne no tendrían cabida en estas aulas ¿no?

Un docente de AL debe enseñar recursos globales que sirvan tanto al emisor como al receptor para poder crear una comunicación apropiada a las necesidades del alumnado, es decir, debemos trabajar sistemas que den sentido a una comunicación bidireccional y autónoma, independientemente del código.

Ser conscientes de nuestras dificultades y virtudes favorece el autoconocimiento de límites y ayuda a la mejora de la autoestima personal, es lo que se conoce como “vivir conscientemente” (Branden y Wolfson, 1989, p.13). Si trabajamos desde las posibilidades y necesidades de cada alumno o alumna, partiendo del análisis individualizado y no desde unas expectativas generales, conseguiremos alcanzar esos objetivos de autonomía y competencias comunicativas con un código adaptado al menor o a la menor.

4.7. Las peticiones docentes no son comunicación

“Después de hablarle y hablarle a los que no me podían hablar, por fin me di cuenta de que ellos tenían mucho que decirme y yo mucho que escuchar” (Riviera, s.f.).

Cuando trabajamos la comunicación en audición y lenguaje, es común tratar el seguimiento de órdenes de forma continua. El resurgir de este contenido clase tras clase, puede parecer inofensivo, pero en realidad estamos excusándonos en unas peticiones que no motivan al alumnado y que, por el contrario, pretenden saciar nuestras necesidades y no las suyas.

Trabajar las peticiones de manera unidireccional, es decir: -“Y”, dame la pelota rosa- en lugar de dejar que explore y tome sus propias decisiones, potencia la sumisión y la adaptación del alumno/a al profesorado. Si por el contrario utilizamos la segunda opción y recalamos: -¡qué guay! Has cogido la pelota rosa- seguiremos trabajando los mismos conceptos, como son los colores y la denominación de objetos, en este caso, con la diferencia de sustituir el factor petición por autonomía y exploración.

Holliday argumentaba que las funciones del lenguaje son:

- 1 Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.
- 2 Reguladora (haz lo que te digo): para regular el comportamiento de los demás.
- 3 Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas.
- 4 Heurística (“dime por qué”): para explorar el mundo interior y exterior.
- 5 Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.
- 6 Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo.
- 7 Informativa (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes (Holliday, 1983, p.31).

Por otro lado, dentro de las funciones del profesorado de AL está la labor de evaluar y trabajar las necesidades individuales del alumnado, las cuales tengan relación directa o influyan en la comunicación (Las funciones del maestro/a de audición y lenguaje, 2009). Esta relación a la comunicación, engloba las funciones del lenguaje anteriormente comentadas, por ende, es tarea íntegra y concreta de los/as docentes especialistas de AL trabajarlas, tareas que no deben eclipsarse o reemplazarse por un trabajo de amoldamiento y sumisión de los/as menores, por el bien estar.

4.8. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

“Es importante romper el silencio de las personas que hablan más allá del habla” (Riviera, s.f.) y adecuándonos a un código que reúna las características necesarias para el correcto desempeño de las funciones del lenguaje, con el cual, el alumnado sea capaz de desarrollar su autonomía personal.

Durante el marco teórico, se han analizado las posibles causas de las dificultades comunicativas. En primer lugar, se encuentran las dificultades comunicativas causadas por un contexto determinado y por otro lado, las dificultades provenientes de afecciones orgánicas. En ambos casos, el desarrollo del lenguaje oral como lo conocemos, se dificulta en desarrollo, teniendo que adaptar de manera individualizada recursos que faciliten las capacidades comunicativas, ya sea de manera permanente o momentánea.

Estos recursos comunicativos, toman el nombre de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC), por lo tanto, llamamos SAAC a aquellas herramientas, dispositivos adaptados, recursos o estrategias, que se utilizan como sustitución o refuerzo comunicativo, de aquellas personas que presentan dificultades en la adquisición del lenguaje oral (Pardo y Romero, 2016).

Ya en 1980 se debatía acerca del uso de diferentes métodos de comunicación, diferidos al habla. Hanson y Metter (1980) establecieron un estudio en el que se ponía de manifiesto los beneficios del uso de un dispositivo de retroalimentación auditiva retardada en un hombre con parálisis supranuclear progresiva y disartria hipocinética. Las ventajas del uso de este SAAC, fue la inteligibilidad comunicativa, lo que creó una posibilidad de comunicación y contacto contextual, del que antes carecía. Por lo tanto, no solo hablamos de unos beneficios directos a la comunicación, sino que también tiene

consecuencias positivas en la socialización y bien estar emocional (Hanson y Metter, 1980).

Al comienzo de este trabajo de fin de grado, hablaba de las conductas disruptivas que presenta “X”, causa de una incompreensión latente de su entorno. En la actualidad, numerosos estudios avalan las consecuencias directas de la ininteligibilidad social y las conductas desafiantes.

Entre estos estudios, es reseñable el uso de un SAAC en un niño con aislamiento social y conductas violentas. Previamente al uso de técnicas de complementación y sustitución comunicativa, se observaban situaciones autolesivas, agresivas hacia otros/as, destructiva, en las que gritaba sin cese y en las que se levantaba asiduamente. Tras la puesta en práctica del sistema de habla signada de Schaeffer, se observó una reducción de las conductas autolesivas de un 50%, de las situaciones de agresión de un 14%, de conductas destructivas de un 79%, de gritos de un 34% y de levantarse disminuyó un 47% (Pastor, y Rubio, 2017).

Otro estudio de caso, que aporta fuertes valoraciones positivas, es el expuesto por Pardo y Romero (2016). En él, resaltan las aportaciones bidireccionales y las grandes funciones comunicativas, inexistentes antes del uso del SAAC. Son numerosas las valoraciones positivas que se encuentran cuando hablamos de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

Al investigar de los beneficios de ellos, es reseñable la cantidad de sistemas diferentes que encontramos en la actualidad, por lo tanto ¿cómo sabemos cuál es el idóneo para “X”?

4.8.1. Tipos de SAAC

Dentro de los tipos de SAAC, destacan los sistemas en los que no intervienen soporte, es decir, la comunicación se realiza con nuestro cuerpo. Dentro de este tipo, es reseñable comentar el habla signada de Schaeffer, la cual contempla signos y lenguaje oral simultáneos. Su estructura sigue la forma del lenguaje oral, lo que facilita la adquisición de ambos códigos.

Por otro lado, encontraríamos los sistemas con soporte (Delgado, s.f.). En relación a ellos, podemos encontrar de baja, media y alta tecnología.

- Tecnología baja, como, por ejemplo, el sistema por intercambio de imágenes (PECS) (Aula de autismo, s.f.)
- Tecnología media, dispositivos que funcionan a pilas, es decir, presenta una tecnología no muy avanzada, como es el caso de los botones con grabación de voz.
- Tecnología alta, hablamos de paneles de comunicación o comunicadores dinámicos, es decir, estructuras electrónicas, destinadas o no, a la reproducción de mensajes seleccionados por la persona que pretende comunicar, formado a través de casillas con diferentes pictogramas (Servicio andaluz de salud, 2019).

4.8.2. Determinación y elección del SAAC

La diversidad en SAAC, puede ocasionar controversia a la hora de seleccionar el dispositivo idóneo para nuestro alumnado, para ello, es necesario tener en cuenta las características de él o ella, es decir “perfil cognitivo, perceptivo y social” (Pastor y Rubio, 2017, p.116), además de su entorno.

El aprendizaje de las personas que presentan una comunicación basada en un código verbal se realiza, entre otros, por medio de pensamientos formados por sonidos articulados, es decir, pensamientos caracterizados por la unión de fonemas que crean palabras y estas a su vez frases y diálogos (Bion, 1962). Este aprendizaje, se compone de unas características que hacen posible el desarrollo de las funciones del lenguaje por medio de una base verbal, pero ¿qué ocurre con el aprendizaje de “X”? ¿Cómo se desarrolla su pensamiento?

Se denomina protopensamiento a las construcciones mentales basadas en imágenes, sensaciones y vivencias, las cuales no precisan de lenguaje verbal para ser desarrolladas (Bion, 1962). Este tipo de procesamiento cognitivo es propio de los bebés y las personas con dificultad para la comprensión y expresión de un lenguaje con código verbal. Por lo tanto, hablamos de un pensamiento sustentado por unos esquemas visuales y físicos.

Por lo tanto, los comunicadores dinámicos de alta tecnología, pueden ser muy útiles para “X”, ofreciéndole imágenes representativas de cada palabra o acto comunicativo.

Este tipo de SAAC se crea a partir de tablets o cualquier dispositivo electrónico al que añadamos el software integrado capaz de generar una interfaz destinada para el uso de pictogramas como medio de comunicación.

Este dispositivo atenderá a las peticiones de “X” de manera táctil. Al presionar diferentes teclas se reproducirá el mensaje estructurado de forma oral e instantánea, además, tener bajo los elementos visuales las denominaciones escritas, favorece la alfabetización y el aprendizaje de grafemas de manera indirecta (Figura 1).

Cada tipo de palabra está representada por un color distinto, muestra de la clave a clave Fitzgerald, el objetivo de esto, es ayudar al comunicador a encontrar más fácilmente el elemento que busca, además, fomenta la clasificación de tipos de palabra de forma visual (Augé y Escoin, 2003).

La clave Fitzgerald establece, por consiguiente, tonos amarillos para los pronombres personales o nombres propios, colores en tonos anaranjados para los sustantivos, tonos verdes para verbos, cualidades en azul y expresiones sociales en tonos morados o rosados.

Por otro lado, en la pantalla, se puede encontrar un amplio abanico de posibilidades, pero si seleccionamos las carpetas, obtendremos un sinfín de elementos, siempre adaptados al contexto y necesidades de “X”, en este caso.

La importancia de la unidad entre contextos es imprescindible, al poder consensuar así los elementos prescindibles e imprescindibles a tener en el comunicador, facilitando la elaboración del mensaje.

4.9. Los sentidos para el aprendizaje (aprendizaje sensorial)

Las personas desarrollamos nuestro conocimiento a partir de la experimentación práctica y real del entorno que nos rodea (Rodríguez y Llauradó, 2010).

Desde que nacemos, descubrimos sensaciones que van formando parte de nuestro almacén cognitivo, como, por ejemplo: hacer caer un objeto para escuchar el golpe y ver la física práctica que lleva implícita la caída, tocar algo caliente y aprender a establecer límites sensoriales, o incluso, probar elementos de la naturaleza como hojas o arena de la playa para comprobar la textura y sabor de ellas.

Todas estas experiencias tienen en común el uso de los sentidos como método de recepción de información (Lucas, 2015), es decir, aprendizaje sensorial es aquel que reúne experiencias en las que aplicamos los diferentes sentidos físicos y químicos para la formación personal.

Las salas Snoezelen son un ejemplo de aprendizaje sensorial. Nuestro entorno, está repleto de sensaciones que nos hacen aprender día a día, estas salas presentan el objetivo de estimular los sentidos de manera mucho más específica y potenciada (Rodríguez, y Llauradó, 2010). Las luces, sonidos, texturas, vibraciones, olores, etc., suponen una estimulación sensorial que favorece la recepción de aprendizaje, así como las técnicas manipulativas que se realizan en las escuelas y actividades Montessori.

Séguin, alumno de Itard, elaboró innumerables teorías y técnicas sobre la educación sensorial, gracias a esto, Montessori pudo reconocer un estilo de educación que le sirviera de apoyo para elaborar, lo que conocemos hoy día como técnicas Montessori. Las características de este tipo de educación hablan de la importancia de la experimentación y del aprendizaje real (Vázquez, 2012).

Pero ¿qué relación tiene todo esto con la comunicación? Pues bien, la labor de experimentación juega un papel fundamental en la socialización y comunicación. Los niños y niñas mientras experimentan descubren elementos, hechos o situaciones desconocidos para ellos/as, la necesidad de socialización ayuda a compartir esas vivencias con el resto, comunicando de manera innata (Lucas, 2015).

La necesidad de transmitir las experiencias vividas, será el precursor y motivación necesaria para el uso y puesta en práctica de una comunicación real y natural, gracias a nuestro comunicador dinámico.

5. Propuesta de mejora

5.1. Justificación de la propuesta

La mejora de la propuesta de intervención del Prácticum III.2, pretende brindar importancia a aquellos puntos comentados a lo largo de todo el marco teórico, además de basarme en las virtudes, dificultades y necesidades individuales de “X” para realizarla, desembocando todas estas características en el uso de SAAC para ayudarlo en el desarrollo de sus capacidades comunicativas.

En primera instancia, hablaba del lenguaje como un proceso innato, el cual, debe estar sometido a un contexto social para poder ser adquirido. “X” presenta un dictamen de escolarización que determina su incorporación en una modalidad C, es decir, un aula específica en centro ordinario (Junta de Andalucía, s.f.). El bajo ratio de estas aulas, acrecentado por la situación excepcional del Covid-19 y sumado a la exclusión que supone llevarlo individualmente a un aula de AL, hace que las circunstancias de socialización y comunicación del menor sean mínimas, desfavoreciendo a esa capacidad innata de adquisición del lenguaje que presentamos todos y todas. Para subsanar estas dificultades, las diferentes sesiones y actividades se realizarán dentro del aula específica, creando un espacio de experimentación del que todos y todas puedan nutrirse mutuamente, favoreciendo así esa comunicación natural, espontánea y real de la que hablaba en el marco teórico.

Como comentábamos, “X” posee dificultades en la capacidad de abstracción, es por ello que se hará uso de sus virtudes para poder establecer estructuras comunicativas adaptadas a él, es decir, un comunicador dinámico individualizado, personalizado y a fin a sus gustos, que fomente la comunicación durante las distintas actividades grupales. Para ello, la labor de contacto con la familia es esencial, mostrando reciprocidad con el uso del comunicador y facilitando información relevante para la creación del mismo.

Partir de un contexto natural como es su aula ordinaria, como hemos visto, es muy beneficioso para su desarrollo personal-comunicativo, a pesar de ello, el uso del SAAC no solo debe utilizarse en el entorno de aula, sino en cualquier contexto cercano a él, favoreciendo así la generalización de conceptos reales, funcionales y cotidianos, en contextos naturales. El objetivo de esto, es facilitar la libertad de comunicarse en cualquier lugar, fomentando la autonomía y por ende, su autoconocimiento personal y autoestima.

Finalmente, es de gran importancia utilizar las experiencias y actividades sensoriales para establecer una motivación que ayude a la comunicación entre el alumnado, así como el uso del comunicador en “X”. Siendo desde aquí de donde parte mi mejora de la propuesta de intervención.

5.2. Contextualización normativa

La normativa vigente del 8 de marzo del 2017, presenta unos objetivos que promueven la individualización y adaptación de la educación, para poder así establecer medidas que ayuden a la adquisición de competencias, teniendo en cuenta las dificultades personales de cada uno/a. Hablamos de unas especificaciones legisladas que pretenden conseguir el máximo potencial del alumnado y no, por el contrario, alcanzar unos objetivos comunes, irreales y poco motivadores.

Esta labor debe realizarse de forma conjunta a todos los equipos que forman parte del contexto del alumnado y las familias “Centros de Atención Infantil Temprana (CAIT), Servicio de Salud Mental, Atención primaria (Centros de Salud), Servicios Sociales Comunitarios (SSSSCC), Equipos de Tratamiento familiar (ETF), Federaciones y asociaciones de padres y madres de alumnado con NEAE” (Instrucciones de 8 de marzo de 2017, p.5), además de los y las docentes que trabajan con ellos/as. El objetivo es trabajar en consonancia para poder adecuar nuestras expectativas, al resto de especialistas, para así facilitar el aprendizaje del alumnado.

Respecto a la organización curricular de las aulas específicas, es reseñable la importancia y características de las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI). “La responsabilidad del diseño y desarrollo de la ACI recae sobre el tutor o tutora con la colaboración del resto de profesionales que intervienen con el alumno o alumna” (Instrucciones de 8 de marzo de 2017, p.71). A pesar de ello, en el consiguiente apartado se elaborarán unos objetivos, indicadores y competencias ajustados a las necesidades pertenecientes al área de audición y lenguaje, presentadas por “X”.

5.2.1. *Objetivos, indicadores, contenidos, orientaciones y competencias.*

Tabla 1

Objetivo 1 de la propuesta de mejora.

Objetivo 1. Trabajar los prerrequisitos del lenguaje.			
<i>Indicadores</i>	1.1. Imita las acciones y actos sociales.	1.2. Permanece realizando la actividad un tiempo determinado.	1.3. Observa la causa y efecto de los diferentes acontecimientos.
<i>Contenidos</i>	1.1. Atención e imitación con el uso del SAAC.	1.2. Concentración en el desarrollo de las actividades.	1.3. Curiosidad por los actos que ocurren a su alrededor.
<i>Orientaciones</i>	1.1. Señalamos y seleccionamos teclas con propósito comunicativo, para fomentar la imitación.	1.2. Fomentamos la concentración dejando que desarrolle la actividad sin interrupciones.	1.3. Trabajamos actividades de su interés personal.

Competencias	Aprender a aprender.	Competencia en comunicación lingüística.	Competencias sociales y cívicas.
--------------	----------------------	--	----------------------------------

Nota. En esta tabla se muestra el objetivo número 1 y los indicadores, contenidos, orientaciones y competencias que les preceden. Elaboración propia.

Tabla 2

Objetivo 2 de la propuesta de mejora.

Objetivo 2. Trabajar el SAAC como método expresivo.			
<i>Indicadores</i>	2.1. Relaciona el objeto real con la tecla del comunicador.	2.2. Utiliza sustantivos y verbos para expresarse.	2.3. Presenta intención comunicativa.
<i>Contenidos</i>	2.1. Utilización del comunicador como código lingüístico.	2.2. Realización de frases de uno o dos elementos.	2.3. Intención por establecer lazos sociales y comunicativos.
<i>Orientaciones</i>	2.1. Mostramos simultáneamente objetos reales e imágenes del comunicador.	2.2. Preguntamos sobre sus intervenciones para trabajar la estructura de frases.	2.3. Realizamos actividades en grupo.

Competencias	Aprender a aprender.	Competencia en comunicación lingüística.	Competencias sociales y cívicas.
--------------	----------------------	--	----------------------------------

Nota. En esta tabla se muestra el objetivo número 2 y los indicadores, contenidos, orientaciones y competencias que les preceden. Elaboración propia.

Tabla 3

Objetivo 3 de la propuesta de mejora.

Objetivo 3. Desarrollar la comprensión oral y/o visual.			
<i>Indicadores</i>	3.1. Comprende denominaciones orales.	3.2. Comprende denominaciones gráficas.	3.3. Comprende denominaciones con el objeto real.
<i>Contenidos</i>	3.1. Utilización del lenguaje oral comprensivo.	3.2. Utilización del lenguaje gráfico comprensivo.	3.3. Utilización del objeto real como medio de información.
<i>Orientaciones</i>	3.1. Apoyamos el lenguaje oral en imágenes si la comprensión no se realiza.	3.2. Relacionamos objetos reales y su representación en el comunicador.	3.3. Mostramos el objeto para determinar diferentes elementos.

Competencias	Aprender a aprender	Competencia en comunicación lingüística.	Competencias sociales y cívicas
--------------	---------------------	--	---------------------------------

Nota. En esta tabla se muestra el objetivo número 3 y los indicadores, contenidos, orientaciones y competencias que les preceden. Elaboración propia.

Tabla 4

Objetivo 4 de la propuesta de mejora.

Objetivo 4: Fomentar el uso de las funciones del lenguaje.	
<i>Indicadores</i>	4.1. Desarrolla diferentes intenciones comunicativas.
<i>Contenidos</i>	4.1. Utilización de las diferentes funciones del lenguaje.
<i>Orientaciones</i>	4.1. Trabajamos actividades que precisen de las diferentes funciones del lenguaje para ser desarrolladas.

Competencias	Aprender a aprender	Competencia en comunicación lingüística.	Competencias sociales y cívicas
--------------	---------------------	--	---------------------------------

Nota. En esta tabla se muestra el objetivo número 4 y los indicadores, contenidos, orientaciones y competencias que les preceden. Elaboración propia.

Tabla 5

Objetivo 5 de la propuesta de mejora.

Objetivo 5. Usar un lenguaje funcional y contextualizado.	
<i>Indicadores</i>	5.1. Relaciona términos adaptados a las circunstancias vividas.
<i>Contenidos</i>	5.1. Utilización de vocabulario específico.
<i>Orientaciones</i>	5.1. Expresamos de manera oral y seleccionamos en el comunicador, denominaciones sobre el contexto.

Competencias	Aprender a aprender.	Competencia en comunicación lingüística.	Competencias sociales y cívicas.
--------------	----------------------	--	----------------------------------

Nota. En esta tabla se muestra el objetivo número 5 y los indicadores, contenidos, orientaciones y competencias que les preceden. Elaboración propia.

5.3. Metodologías que intervienen en la propuesta de mejora

Hablar de metodología y pretender partir de un sentido concreto y explícito, me parece una tarea realmente difícil. Durante mis años de carrera universitaria, pasé mucho tiempo buscando qué tipo de metodología se adaptaba más a los intereses, motivaciones y necesidades de los niños y las niñas, pero por mucho que buscaba, ninguna se ajustaba en su totalidad a mis creencias y aspiraciones educativas.

Cada actividad, sesión o juego, presentaba una multitud de características que iban amoldándose al alumnado conforme iba transcurriendo la clase, convirtiendo la tarea de la denominación metodológica en un rompecabezas para mí.

Tener que determinar qué aspectos teóricos se acercaban más a esas clases (si se trataba de *aprendizaje basado en proyectos*, *flipped classroom*, *aprendizaje cooperativo*, *gamificación*, etc.), cuando en una misma sesión debatíamos, utilizábamos materiales manipulativos, trabajábamos en grupos de trabajo, realizábamos proyectos, entre muchas otras funciones, hacía que la tarea de determinación y consenso teórico, se convirtiera en una labor realmente ardua.

Siempre he llevado a cabo características de diferentes metodologías, pero ninguna adaptada a las teorías, porque en el aula, la teoría es tan dúctil, como alumnado tenemos en ella.

Para la propuesta de mejora actual, he decidido comentar aspectos de algunas teorías metodológicas que pueden formar parte de la intervención. A pesar de ello, es únicamente en la puesta en práctica, donde se apreciará si realmente se llevan a cabo.

5.3.1. El aprendizaje dialógico

Para que la comunicación se promueva, es necesario tener un plan de acción basado en el diálogo bidireccional, las preguntas y las diferentes funciones del lenguaje, todo ellos adaptado al contexto.

Este tipo de aprendizaje, se basa en la idea socio-cultural de Vygotski, la cual relaciona el desarrollo cognitivo con el contexto, es por ello que, para poder trabajar aspectos concretos del desarrollo, es necesario transformar, previamente, los hechos sociales que acaecen a cada persona (Aubert et al., 2009).

Una de las características principales de mi intervención es el contacto directo con los diferentes contextos de “X”, favoreciendo así a la utilización del SAAC en diferentes situaciones, es decir, potenciando a la transformación de sus contextos.

5.3.2. Aprendizaje basado en el pensamiento

En este tipo de aprendizaje, pone de manifiesto la idea de aprender a través del análisis y la lógica (Swartz et al., 2014).

En las diferentes sesiones, se pone en práctica tareas donde se pretende estimular al alumnado a través de actividades de experimentación, para fomentar las situaciones con intenciones comunicativas.

Estas actividades, se realizan a través de materiales como es el agua, colorantes, diferentes recipientes, etc. El mezclar diferentes colores primarios para formar colores secundarios, crea efectos que potencian la lógica, gracias a la causa y efecto, además ayuda a la concentración y estimulación cognitiva.

5.3.3. Método Montessori

Como mencionaba en el marco teórico, en la intervención se hace uso de actividades manipulativas que fomentan la estimulación sensorial del alumnado. El método Montessori proviene de unas bases de aprendizaje sensorial, manipulativo (Vázquez, 2012) que favorecen la autonomía del alumnado y el aprendizaje inconsciente. Este aprendizaje, es realizado gracias a la interacción con el mundo que le rodea, además de las acciones que desarrolla durante su día a día (Britton, y Molina, 2000).

Esta inconsciencia ante el aprendizaje, es el puente motivador que se precisa, para trabajar con el alumnado conceptos que puedan ser de utilidad en su desarrollo comunicativo. Por lo tanto, ciertas bases del método Montessori se ven reflejadas en la intervención, al tratar de trabajar la comunicación mediante la motivación intrínseca de las actividades manipulativas y experimentales. Motivación brindada por un aprendizaje inconsciente.

5.3.4. Conclusión metodológica

Como se puede observar, ninguna metodología es desarrollada de manera pura e íntegra, pero sí presenta ciertas características de todas ellas, porque lo importante no es utilizar una metodología de manera pura, sino saber adaptarla y hacerla de tus alumnos y alumnas.

5.4. Actividades de la propuesta de mejora

5.4.1. Introducción a la propuesta de mejora

La propuesta de mejora del Prácticum III.2, trata de crear una serie de actividades experimentales y sensitivas que promuevan la motivación y la curiosidad, generando un ambiente propicio para la comunicación espontánea de todo el alumnado del aula, rica en las diferentes funciones del lenguaje (Holliday, 1983). Las actividades se desarrollarán a lo largo de un mes, es decir, una sesión por semana, así como establece el horario original de audición y lenguaje.

En el caso concreto de “X”, la comunicación será apoyada y facilitada mediante un comunicador dinámico, como ya comentaba. Las imágenes que se colocarán en el dispositivo, mostrarán el contexto del alumno, gustos, aficiones, familiares, etc., gracias

a la labor de colaboración de sus familiares. Para realizar el dispositivo se ofrecerán unos cuestionarios de refuerzo, para conocer en profundidad los gustos e intereses del pequeño (Anexo 4). Por otro lado, se añadirán verbos, sentimientos, nexos, adjetivos y vocabulario comunes a todos los tipos de lenguaje, para así crear una comunicación rica y completa.

Finalmente, comentar la cercanía continua que se tendrá con los familiares y personas allegadas a “X”, mejorando el contenido del comunicador y favoreciendo cada vez más la amplitud en horizontes comunicativos, al presentar sugerencias casi diarias del vocabulario que pueda precisar el menor o aquel que en cambio no utiliza.

5.4.2. Propuesta de mejora. Sesión 1

En esta primera actividad nos situaremos, tanto el alumnado como el profesorado, rodeando la mesa sensorial (Figura 2) con la que trabajaremos a lo largo de la sesión.

Para la actividad, se rellenará el contenedor con arroz o algún elemento similar, agradable al tacto, en el cual sumergiremos diferentes objetos con distintas texturas, en este caso serán juguetes y objetos familiares para ellos y ellas. El objetivo es trabajar la estimulación táctil de todo el alumnado, además de lograr motivarles con el contenido del mismo, para ello, previamente a la estimulación, podemos formularles diferentes preguntas:

- ¿Qué habrá dentro? ¿Pensáis que se come?
- ¿Qué es eso blanco? ¿Es duro o blanco?
- ¿Se ven colores? ¿Cuáles?

El crear esta intriga y curiosidad, se fomentará, no solo de forma oral, sino también gestual, la atención y la participación, ayudando a comunicar y crear hipótesis que, en definitiva, favorezcan la comunicación entre todos y todas, así como comentaba en el marco teórico. Por otro lado, las funciones del lenguaje también toman un papel fundamental, gracias al trabajo de la lógica y el pensamiento abstracto, al fomentar la imaginación.

Para la introducción de “X” en la utilización y manipulación del comunicador dinámico, se estructurarán estas mismas preguntas de manera visual, es decir, mientras comentamos ¿qué ves tú?, marcaremos las teclas correspondientes para que el alumno

pueda ver su funcionamiento y utilidad, además de que comprenda la utilidad que tiene para él.

Siguiendo con la sesión, se pedirá al alumnado que sumerjan la mano en el arroz y exploren los objetos que encuentren, comentando su forma, color, uso, si es blando, duro, entre otras características, valorando y respetando cada comentario y sugerencia.

En definitiva, con a esta actividad fomentamos la comunicación, gracias a la experimentación sensorial y manipulativa, además de trabajar una de las funciones del lenguaje, la cual debemos desarrollar para hacer de nuestra comunicación unas estructuras adaptadas a nosotros/as.

5.4.3. Propuesta de mejora. Sesión 2

En esta segunda sesión, colocaremos un espejo en el suelo y los/las alumnos/as conformarán un círculo alrededor de él. La idea de esta actividad es trabajar la identidad personal y el vocabulario que lleva implícito, estimulando el sentido de la vista.

Sentados a modo de asamblea, el alumnado se mirará en el espejo de forma individual y consecutiva. Mientras estén frente a él, formularemos preguntas que despierten la curiosidad y el lenguaje de nuestro alumnado. Algunos ejemplos de preguntas serían: ¿Quién es? Mira el pelo ¿cómo es? ¿Tiene gafas? ¿Es bueno/a? ¿Es “Y” la que se ve en el espejo?

Tras esto, se colocarán unas imágenes de sus familiares en el espejo, impidiendo verse en el reflejo. De igual forma, preguntaremos las cuestiones antes comentadas para comprobar el grado de reconocimiento ajeno. Esta sesión nos ayudará a comprender su autovisión y autoconcepción personal, promoviendo la autoestima al reconocerse con una identidad propia y ajena a otros/as.

Respecto al uso del SAAC, la exploración que lleva implícita la sesión, fomentará en “X” el uso del comunicador en todo momento (Figura 3). Por otro lado, de igual manera que en la sesión uno, transcribiremos los comentarios y preguntas para que pueda servir de guía y así se familiarice con la disposición de los elementos que los conforman.

Finalmente comentar el uso funcional del lenguaje que conforma la actividad, en esta jugamos con la función de la identidad personal propia y ajena, además de trabajar con

la función informativa, con las aportaciones e intencionalidades comunicativas de cada alumno/a, independientemente del código lingüístico.

5.4.4. Propuesta de mejora. Sesión 3

Para esta actividad el alumnado estará sentado de forma individual en mesas separadas, si la situación sanitaria persiste. Para esta sesión, se realizará una receta de magdalenas, para ello, se les ofrecerá la receta impresa con imágenes y el nombre que pertenece a cada ingrediente. Durante el proceso, se guiará si así fuera preciso, a pesar de ello fomentar la autonomía y el proceso libre es vital para la estimulación, experimentación y comunicación. La idea es trabajar los alimentos y experimentar con las texturas, olores y sabores.

En la receta, encontrarán un elemento misterioso marcado con una interrogación (Figura 4), para adivinar de cuál se trata se pondrá a prueba el sentido del gusto gracias a tres alimentos: azúcar, limón y café. Tras probar los tres, no resultarán extraños comentarios de “no me gusta” “qué rico”, es importante que ayudemos a formular hipótesis y comunicar sus gustos, es decir, comentar ¿es dulce o salado? ¿Cuál te gusta más? ¿Cuál llevará la receta?, etc.

A pesar de que ciertos ingredientes se encuentran en sus mesas, para poder conseguir otros tendrán que recurrir a las peticiones para poder conseguir ciertos alimentos que están fuera de su alcance, pero ven a simple vista. El objetivo es incentivar el uso de acciones comunicativas.

El uso del comunicador, cada vez se utilizará más como elemento único de “X”, fomentando la autonomía y reconociendo las ventajas que presenta antes situaciones comunicativas como las establecidas en las diferentes sesiones. Recalcar que el uso del SAAC no es exclusivo del aula, “X” hará uso de él en casa o cualquier contexto que lo precise.

Las medidas extraordinarias que se llevarán a cabo en la actividad, por la situación sanitaria actual, son:

- En primer lugar, la cata de los tres alimentos se realizará de manera individual, utilizando utensilios reutilizables o exclusivos de cada alumno/a.

- En segundo lugar, la actividad se realizará cada uno/a en su mesa, con sus propios ingredientes, evitando manipular los ingredientes de los compañeros/as.
- En tercer y último lugar, el cocinado y consumición de la magdalena se realizará en casa, siendo transportada en una bolsa hermética hasta esta.

Finalmente, comentar que la actividad no solo fomentará el lenguaje como método de expresión, sino que también ayudará a trabajar las funciones interactivas, reguladoras e instrumentales del lenguaje, al tener que compartir información con otros/as, realizar peticiones y, por consiguiente, satisfacer sus necesidades gracias a estas peticiones.

5.4.5. Propuesta de mejora. Sesión 4

Para esta última sesión se realizarán dos actividades que fomentarán la estimulación sensorial olfativa, auditiva y visual, lo que ayudará en la tarea de la comunicación, al compartir experiencias reales en contextos naturales con los compañeros y compañeras.

En la primera actividad, los alumnos y alumnas conformarán un círculo alrededor de la mesa sensorial, en la bandeja, se colocarán diferentes gotas de colorante alimenticio. Sobre estas gotas se añadirá una capa de bicarbonato, para conseguir un efecto de efervescencia, al utilizar pipetas con vinagre sobre las capas iniciales.

Durante toda la actividad, fomentaremos la comunicación con preguntas y vocabulario centrados en ella, por ejemplo: ¿De qué color es esto? ¿Qué colores van a salir? ¿Huele bien? ¿Qué huele bien? ¿Qué más huele mal?

Para la segunda actividad haremos uso del sentido del oído. Conformaremos un círculo a modo de asamblea y tocaremos diferentes elementos sonoros: un cascabel, una pandereta, unas maracas y un xilófono. Se elegirá a un encargado de orquesta de aula, que por turnos irá rotando, para que de órdenes de tonos: fuertes, flojos, lentos y rápidos. Gracias a esto, participarán en la manipulación de instrumentos reales, trabajando los adjetivos de manera vivencial y práctica, conociendo las características de los instrumentos, siendo más fácil su reconocimiento, hecho que se perdía al trabajar con los pictogramas únicamente. Además, conseguimos poner en práctica la función reguladora, al tener que dar órdenes.

Ambas actividades siguen la dinámica de la estimulación sensorial y la experimentación, familiarizándose con los objetos y aprendiendo características

prácticas de ellos, este hecho ayudará al desarrollo de la parte heurística del lenguaje, es decir, la encargada de la búsqueda de la información y la exploración del mundo que les rodea. Funciones desarrolladas en “X” a través del SAAC, gracias a la adaptabilidad latente del comunicador.

5.5. Evaluación

La adaptación de “X” al SAAC, se estima de aproximadamente un mes, es decir, la duración de las cuatro sesiones, una vez finalizado este tiempo se procederá a la evaluación de los objetivos obtenidos para comprobar si el uso del comunicador dinámico y las estrategias de socialización y experimentación están siendo satisfactorias para el progreso comunicativo del menor o si por el contrario son necesarias modificarlas.

En primer lugar, se creará una rúbrica, valorando la adaptación de “X” al comunicador y por consiguiente, los aprendizajes adquiridos con él (Tabla 12). Por otro lado, se cederá a la familia una lista de cotejo para comprobar el cambio producido, gracias al uso del SAAC, fuera del aula en los diferentes contextos de su día a día (Tabla 11).

Tabla 11

Lista de cotejo para la familia

	Antes del SAAC		Después del SAAC	
	Si	No	Si	No
Inicia los actos comunicativos.				
Responde ante las iniciativas comunicativas de otros/as.				
Comprende los actos comunicativos.				
Sus aportaciones son coherentes.				
Presenta lenguaje oral.				
Presenta escritura o comienzos de ella.				
Conoce más vocabulario.				

Nota. En la siguiente tabla se muestra los ítems para la evaluación de “X” por la familia. Elaboración propia.

Tabla 12*Rúbrica docente*

<i>Categorías</i>	<i>Excelente</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Mejorable</i>	<i>Insuficiente</i>
<i>Prerrequisitos del lenguaje</i>	Realiza imitaciones, permanencia de objetos y razona sobre la causa y efecto.	De manera ocasional realiza imitaciones, permanencia de objetos y razona sobre la causa o efecto,	Solo realiza uno o dos prerrequisitos del lenguaje.	No realiza ningún prerrequisito del lenguaje.
<i>Uso del SAAC</i>	Relaciona objetos con el SAAC, crea estructuras de tres o más elementos y presenta intención comunicativa.	Relaciona algunos objetos con el SAAC, crea estructuras de dos o más palabras y presenta intención comunicativa	Relaciona pocos objetos con el SAAC, crea estructuras de una palabra pero presenta intención comunicativa.	No relaciona los objetos con el SAAC por lo que no crea estructuras y no presenta intención comunicativa.
<i>Comprensión oral y visual</i>	Comprende denominaciones orales y gráficas	Comprende denominaciones gráficas y algunas orales.	Comprende algunas denominaciones gráficas y algunas orales.	No comprende denominaciones gráficas, ni orales.
<i>Funciones del lenguaje</i>	Realiza todas las funciones del lenguaje de manera autónoma.	Realiza 3 o 4 funciones del lenguaje de manera autónoma.	Realiza 1 o 2 funciones del lenguaje de manera autónoma.	No realiza ninguna función del lenguaje.
<i>Lenguaje contextualizado</i>	Siempre realiza relaciones entre diferentes términos en distintas situaciones.	Realiza algunas relaciones entre diferentes términos en distintas situaciones.	Realiza pocas relaciones entre diferentes términos en distintas situaciones.	Nunca realiza relaciones entre diferentes términos en distintas situaciones.

Nota. En la siguiente tabla se muestra la rúbrica diseñada para la evaluación de “X” por el/la docente. Elaboración propia.

6. Conclusiones

Durante el consiguiente documento, se han comentado casos como el de Víctor de Aveyron, casos en los que las convicciones e ideas normativas, impuestas por una sociedad llena de prejuicios, nos hacen denominar a alguien, que le precede unas circunstancias sociales determinadas, como de “deficiente” (Gramigna, y Faraco, 2010, p. 79). “Pero estamos hablando del siglo XIX” ¿y acaso eso nos ha hecho cambiar nuestra perspectiva de discurso?

Durante mi transcurso formativo práctico, he escuchado comentarios del tipo: “no le pasa nada, él es igual que tú”. Comentarios sin intenciones dañinas, pero que siguen siendo muestra de una sociedad llena de estigmas, ¿acaso es malo ser diferente? ¿Acaso tú no lo eres del resto?

Seguir educando en bases que promueven la igualación personal, la comparación y continuar extrapolando los estereotipos a niños y niñas en procesos madurativos, solo sigue perpetuando el concepto de perfección, unas convicciones que no son inherentes al ser humano.

La educación emocional es también concebirnos tal y como somos, sin normas, sin mentiras. Pienso que es necesario partir de esta idea para poder trabajar con personas, desde la humanización y no desde la idealización, de no hacerlo, no podríamos ser fieles a las necesidades individuales de cada alumno y alumna y seguiríamos perpetuando los tabús.

Niños y niñas con dificultades procedentes de afecciones orgánicas como Leborgne o alumnado con circunstancias contextuales que les dificulta la comunicación como a Genie y Víctor, precisan de unas herramientas adaptadas a sus circunstancias concretas. Ayudar a comunicarse a alumnado con dificultades comunicativas, no es enseñar a hablar, es enseñar a comunicarse, independientemente del código expresivo, no solo ayudando al área lingüística, sino que también potencia su autonomía personal y autoestima.

Todos y todas tenemos dificultades que nos hacen flaquear en algún momento o situación, siendo esto, un acto totalmente humano, pero es en esas virtudes en las que tenemos que apoyarnos para afrontarlas y ese ejemplo de igualdad humana tenemos que brindar a nuestros alumnos y alumnas, una realidad en la que no tengamos que ser

iguales para destacar, sino una, en la que nuestras características resaltan nuestra individualidad y originalidad personal.

Ese acto de deconstrucción y des-amoldamiento social es el que promueve el cambio en el discurso social, dejando a un lado la normatividad, brindando paso a la consciencia y razón humana más pura. Cambiemos el discurso de “todos/as somos iguales” por el de “todos/as somos diferentes y eso está bien” y será ahí, donde realmente comenzaremos a enseñar y dejaremos de amoldar.

7. Bibliografía

- Alonso-Cortés, Á. (2007). Orígenes del lenguaje: Nuevos asaltos a una vieja fortaleza. *Atención Temprana* (2019). Libro blanco de la atención temprana.
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139.
- Augé, C., y Escoin, J. (2003). Tecnologías de ayuda y sistemas aumentativos y alternativos de comunicación en personas con discapacidad motora. *F. Alcantud y FJ Soto (coords.), Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*, 139-160.
- Aula de autismo (s.f.). *Programa de comunicación total de Benson Schaeffer*.
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/18009298/helvia/sitio/print.cgi?wid_seccion=46&wid_item=289&wOut=print
- Barreno, P. G. (2018). Desarrollo y Evolución del Lenguaje. *Boletín de información lingüística de la real Academia Española*, (9), 39-57.
- Bernstein, B. (1960). Lengua y clase social. *La revista británica de sociología*, 11 (3), 271-276.
- Bion, WR (1962). El estudio psicoanalítico del pensamiento. *Revista internacional de psicoanálisis*, 43, 306-310.
- Branden, N., y Wolfson, L. (1989). *Cómo mejorar su autoestima*. Paidós.
- Britton, L., y Molina, P. P. (2000). Jugar y aprender con el método Montessori: Guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años [versión electrónica].
- Delgado C. S. (s.f.). *Personas que utilizan Tecnología para comunicarse*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad
<http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/personasqueutilizanlatecnologa.pdf>
- Dronkers, NF, Plaisant, O., Iba-Zizen, MT y Cabanis, EA (2007). Casos históricos de Paul Broca: RM de alta resolución de los cerebros de Leborgne y Lelong. *Cerebro*.

- Eizaguirre, A. E., Pumar, B., y Fernández, E. (2001). El clima familiar en hogares con niños con trastornos del habla y el lenguaje. *Psiquis: revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 22(1), 29-37.
- Fernández, A, P (2021) *Recetas de cocina sencillas con pictogramas*. Arasaac.
<https://arasaac.org/materials/es/1931>
- Fuentes, C. (2019) *Mesas sensoriales*. Creciendo felices.
<http://creciendofelicescampanar.blogspot.com/2019/01/mesas-sensoriales.html>
- Giménez-Roldán (2017) Una revisión crítica sobre la contribución de Broca a la afasia: desde la prioridad al sombrerero Leborgne.
- Gobierno de España (2021) *Herramienta DAFO*. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. <https://dafo.ipyme.org/Home>
- Gramigna, A., y Faraco, J. C. G. (2010). Las causas de la marginalidad social y las diferencias educativas: repercusiones pedagógicas del debate científico en torno al niño salvaje de Aveyron. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 77-91.
- Halliday, M. A. (2001). *Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica USA.
- Hanson W, Metter E. (1980) DAF as Instrumental Treatment for Dysarthria in Progressive Supranuclear Palsy. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45(2).
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Graduados en ciencias, matemáticas y tecnología*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12729#!tabs-grafico>
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y - 42 - organización de la respuesta educativa. Consejería de educación Dirección General de Participación y Equidad.
- Junta de Andalucía (s.f.) *Criterios para la propuesta de modalidad de escolarización*.
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/667769d5-bb03-4fb9-b91f-2af166ce58f9>

- La-política.com (2018). *Rosa Luxemburgo: “Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres.”* <https://www.la-politica.com/rosa-luxemburgo-por-un-mundo-donde-seamos-socialmente-iguales-humanamente-diferentes-y-totalmente-libres/>
- Las funciones del maestro/a de audición y lenguaje. (2009). *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(5), 1-5. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6344.pdf>
- Laso, M. T. (s.f.). *El experimento prohibido*. Psicotesa. Centro de psicología online. <https://psicotesa.com/experimentos-psicologicos/el-experimento-prohibido-genie-la-nina-que-vivio-atada-a-una-silla-y-que-gritaba-ya-no-mas>
- Lucas, F. M. M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 772-789.
- Masedo, L., Enríquez, R., y Teijeiro, A. (2020). Estrategias de mejora del Prácticum del Grado en Sociología a través de un modelo CAME. In *IV Jornadas de Innovación Docente* (pp. 435-446). Universidade da Coruña, Cufie.
- Maturana, H. R. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez Editor.
- Moñivas Lázaro, A., San Carrión, C., y Rodríguez Fernández, M. D. C. (2002). Genie: la niña salvaje. El experimento prohibido (un caso de maltrato familiar y profesional). *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 10 (2002); pp. 221-230.
- Mora, F. (2020). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 263-268.
- Orange fundación (2021) *Soluciones tecnológicas*. <https://www.fundacionorange.es/aplicaciones/e-mintza/>
- Orientaciones para un programa educativo familiar (s.f.) <https://aidemar.com/wp-content/uploads/2019/06/programa-educativo-famiiar.pdf>
- Pacheco J. (2021) *La fábrica de palabras*. Verbo. <https://lafabricadepalabras.com/online/verbo/>

- Paneque P, B (2019). *Portafolio del Prácticum I del Grado en Educación Primaria*. Manuscrito no publicado, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.
- Pardo, A., y Romero, A. (2016). Sistema alternativo aumentativo de comunicación en sujeto con deficiencia motora: estudio de caso. *Trabajo de grado) Universidad Iberoamericana. Bogotá-Colombia*.
- Pastor, R. M., y Rubio, C. G. (2017). Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 113-132.
- Pomposo Gaztelu, Í. (2010). Patología quirúrgica de la epilepsia. *Rev. neurol.(Ed. impr.)*, 616-622.
- Riviera, M. (s.f.). La caja de música. *Logopedia*.
<https://www.tallerlacajademusica.com/logoped%C3%ADa/>
- Rodríguez, M. J. C., y Llauradó, M. C. (2010). Estimulación multisensorial en un espacio snoezelen: concepto y campos de aplicación. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(4), 1.
- Rossi Casé, L. E., Neer, R. H., y Lopetegui, M. S. (2002). Test de matrices progresivas de raven: construcción de baremos y constatación del " efecto flynn". *Orientación y sociedad*.
- Sánchez Herrero, M. (2011). Apego en la infancia y apego adulto: influencia en las relaciones amorosas y sexuales.
- Servicio andaluz de salud (2019) *Paneles de comunicación*. ClicSalud.
<https://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/el-sas/planes-marco-y-estrategias/estrategia-de-cuidados-de-andalucia/paneles-de-comunicacion>
- Siegel, DJ y Payne, T. (2012). *El cerebro del niño* . Alba.
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., y Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM España.
- Vázquez, J. M. (2012). Victor de L'Aveyron, aprendiz del deseo.

Vega, L. G. (2020). *Castigar no es educar: Todas las ventajas de la Disciplina Positiva*.

La Esfera de los Libros.

Yule, G. (2007). *El lenguaje*. Ediciones Akal.

8. Anexos

Anexo 1.- Maneras de regañar. Prácticum I

¿El método perfecto para regañar? Mientras se conciliaba una pelea en el patio del colegio, una profesora observó la situación con cara de resignación, a lo que añadió “esto en mi época no pasaba, antes te daban con la regla y se te quitaban las tonterías”. Pero ¿hasta que punto es falsa esta teoría? ¿Hasta qué punto es una repulsa frente al miedo y no por educación y respeto?

Extrapolamos esto a una relación de un hombre y una mujer, donde el hombre agrede a la mujer, añadiendo palabras como “lo hago para que aprendas” “es por tu bien” ¿hasta qué punto sentimos una posición de repulsa y odio ante esta situación? Pero, por otro lado, porque no sentimos la misma repulsa o no con tan elevada escala, ante la situación de un adulto hacia un niño. Pues bien, esta diferencia es causada por la denominada relación adultocéntrica. La cual constituye una necesidad de control y objetivización del niño o niña. (Sánchez Gutiérrez, Ginette, 2009)

Este adultocentrismo se basa en el control absoluto del niño, donde su tutor se encarga de todo lo referido a él, hasta un punto de objetivizarlo y abnegarlo como persona.

Durante años, el ser humano ha luchado frente a la abolición de un régimen donde se censurara la libertad física y de expresión, y a día de hoy seguimos trabajando para conseguirlo. Pero este control hacia el niño y niña, choca con la idea de una sociedad donde cada persona sea libre (dentro de unos márgenes lógicos).

Pero... “es que hay que estar encima de los niños, porque solo son niños y tienen que aprender” esto me hizo recordar una frase de Karl Ivanovich, “en un momento de enfado, nos golpeaba con la regla o con la correa; sin embargo, recuerdo esto sin el menor rencor... Karl Ivanovich nos reía y castigaba siempre con serenidad, lo consideraba como un deber, necesario, pero desagradable. A Saint-Jerome, por el contrario, le gustaba asumir el placer de preceptor. Cuando nos castigaba lo hacía más por su propio placer que por beneficio nuestro.” (Torrecilla Hernández, 1998, p. 136). Extrapolando esta situación a la educación, podíamos pensar, hasta qué punto utilizamos a los niños como método “anti estrés”, donde, si a lo largo del día mi jefe o jefa me alza la voz, mi compañero/a me alza la voz, mi marido o mujer me alza la voz, cuando llegue a la casa voy a utilizar a mi hijo/a de la misma manera (indirectamente) en la que lo hacen conmigo, haciendo uso de la muletilla de “es para que aprendas”.

Los adultos aprendemos por repetición y en base a un proceso de error y mejora, pero no solo los adultos, los niños también. Si enseñamos a los niños y niñas a educar en base a la imposición de poder pegando un grito, creyéndome superior a ti... Esos niños van a crecer sintiendo que ellos cuando crezcan también serán superiores al resto y nada que ver con la realidad.

Pienso que la educación no debe ser una imposición adultocéntrica, sino una relación de compromiso mutuo, donde hagamos capaces a esos niños y niñas de entender que nadie es más que nadie, donde se eduque, no en base al miedo, si no en base a la comprensión y razonamiento de sus actos.

Anexo 2.- Desacreditando el castigo. Prácticum II

Tras el conciliamiento de una discusión en el aula entre el tutor y un alumno, que acabó por zanjarse con un castigo hacia el alumno, obviando su opinión y perspectiva de los hechos, el profesor comentó resignado “Los niños hay que castigarlos, sino no aprenden”.

¿Hasta qué punto es falsa esta teoría? ¿Hasta qué punto ese “aprendizaje”, es causado por una situación producida por el miedo a las consecuencias y no por una consciencia lógica basada en el diálogo?

Todos hemos escuchado alguna vez a algún padre, madre, abuelo o abuela decir “en mi época los niños le tenían más respeto a los adultos”, pues bien, en el libro titulado la escuela de nuestros abuelos’ un antiguo estudiante de los años setenta, comentaba: “Los profesores eran mucho más estrictos que ahora. Cuando algún alumno se comportaba mal o hacía alguna travesura; les pegaban en la palma de la mano con una regla. Les ponían las orejas de burro y le paseaban por otras clases para humillarlos” (Martínez Sánchez et all, s.f, Pág. 12)

Según estas palabras, es inevitable pensar que el “respeto” del que hablan, no es más que miedo a un castigo físico o humillación. Por otro lado, a pesar de la disminución y concienciación de estos castigos tan severos, se sigue llevando a la práctica castigos como:

- El tiempo fuera: expulsando al niño o niña fuera del contexto en el cual se ha desencadenado la mala conducta. Por ejemplo, mandarlo a su cuarto, o expulsarlo de la clase.
- La retirada de estímulos: prohibirle ver la televisión en un determinado tiempo, castigarle sin salir a jugar (como en este caso) ...
- El castigo físico: llevar a cabo un daño físico, para imponer un cambio de conducta.

Cómo se comenta en el artículo sobre el castigo físico, este tipo de castigos desencadenan una serie de aspectos negativos para el menor o la menor en cuestión, los cuales pueden llegar a ser:

- Producir ansiedad y miedos, frente al carácter agresivo, pudiendo inhibir la personalidad del niño o la niña.
- Tener problemas de autocontrol, ya que el niño o la niña puede aprender a solucionar los problemas por medio de la violencia.
- Hacer disminuir la confianza del niño hacia las personas, produciéndose situaciones de dificultad en la integración social.
- Crear una barrera en la comunicación entre disciplinado y disciplinante, al crearse resentimiento por la relación de miedo y falso respeto.
- Afectar negativamente a la autoestima. El castigo crea un mensaje de desconfianza en el niño o la niña, al inculcarle un sentimiento de "No creo que vayas a hacer lo correcto sin que temas un castigo" haciendo que el niño piense que no se confía en él.
- (Sauceda García, J. M; Olivo Gutiérrez, N. A; Gutiérrez, J; Maldonado Durán, J. M., 2006)

Observando lo que dice la Comisión Nacional de Derechos Humanos acerca del maltrato infantil: "Todo acto u omisión encaminado a hacer daño, (aun sin esta intención) pero que perjudique el desarrollo normal del menor" (Santana Tavira, R; Sánchez-Ahedo, R; Herrera-Basto, E., 1998, Pág. 2). Y teniendo en cuenta las consecuencias en el desarrollo cognitivo del niño, antes mencionadas... ¿podríamos estar hablando de un micro maltrato infantil basado en el adultocentrismo?

Pues bien, haciendo un resumen de los aspectos negativos y positivos del castigo, encontramos, como negativos:

- Este método no es capaz de corregir la conducta, dado que no promueven la interiorización del comportamiento, únicamente los ignora.
- Se transmite una conducta inadecuada basada en la agresividad.
- Tiene un alcance limitado, ya que el niño o la niña solo actuará de esta manera delante de aquel, el cual empleó dicha forma de disciplina.
- El efecto del castigo se pierde rápidamente, es por ello que el grado de severidad debe aumentar para que funcione, al acostumbrarse a ellos, siendo peligroso para el niño o la niña.
- Se pierde veracidad en el disciplinador, al acabar convenciendo al disciplinado de que lo que dice no tiene lógica, ni utilidad.

Y por otro lado como positivos:

- Sirve para conseguir cambios momentáneos de conducta.

Como conclusión y bajo los datos recabados, considero que los castigos no solo pueden llegar a ser un micro maltrato, al general cambios psicológicos o conductuales significativos a los niños y niñas, sino que son una manera de cambio conductual absurda.

Anexo 3.- Disciplina positiva. Prácticum III.I

Cuando buscamos en google la palabra “profesor” o “profesora”, el resultado más común, es la imagen de una persona frente a una pizarra, con nomenclaturas matemáticas. Pero ¿acaso la enseñanza de los valores morales no pertenece a la labor docente?

Según la RAE, la definición de docente es (en este caso), una persona “Perteneiente o relativa a la enseñanza” (Real Academia Española, 2020), por ende, se trata de alguien que muestra y expone hechos para que sirvan de ejemplo y puedan ser usados. Gracias a este análisis, es bien comprendido que los valores morales son el grado de actitud que tiene una persona para poder realizar una buena o mala acción. (Real Academia Española, 2020) actitudes que comienzan ejemplificándose desde nuestros actos como docentes.

En prácticas anteriores, ya desmentía el hecho del castigo como método educativo, pero viajando más allá, me comenzó a asaltar una duda, ¿de qué manera podría crear límites

sin restringir y de qué forma podía educar en valores morales sin que se quedara en una clase aislada? La respuesta a mi gran pregunta, tras meses de búsqueda fue: la disciplina positiva.

Las bases de la disciplina positiva, surgen de la necesidad de comprender de forma lógica, lo que sucede tras nuestros actos. Por ejemplo, si decido no trabajar en clase, la consecuencia directa será que tendré que realizar ese trabajo en casa. A diferencia del castigo, las consecuencias lógicas, en la disciplina positiva, surgen con el sentido de hacer comprender y actuar de forma lógica en consecuencia. Por el contrario, el castigo surge por la necesidad de crear un cambio instantáneo en nuestra conducta (Fernández, 2007)

En relación a esto, Lorena García preguntaba acerca de los niños y las niñas: “¿Cómo creéis que serán? ¿Cómo os gustaría que fueran? [...] ¿Cómo lo estáis haciendo para conseguirlo?” (Vega, 2020, Pág. 28). En mi diario de prácticas, me preguntaba a mí misma acerca de la importancia de ese tiempo de razonamiento, donde argumentábamos la idea de por qué no es lícito jugar a juegos de peleas. Mientras que la idea de, ¿cómo me gustaría que fueran los niños y niñas del mañana? Se resumen en: personas empáticas, responsables con sus actos y con herramientas suficientes para solventar problemas por medio del diálogo. Y respondiendo a Lorena ¿No es esta la manera de poder lograrlo?

En conclusión, primar con el ejemplo y normalizar el poder hablar de nuestros sentimientos sin prejuicios en clase, favorece a la empatización y sirven a largo plazo para el desarrollo de la empatía y valores morales que vayan en consonancia con buenas relaciones sociales.

Anexo 4.- Tablas de refuerzo

Tabla 6

Tabla de refuerzo de alimentos

Alimentos	Nada	Poco	Mucho
Sabores dulces ¿Cuál?_____			
Sabores ácidos ¿Cuál?_____			
Sabores salados ¿Cuál?_____			
Sabores amargos ¿Cuál?_____			
Caramelo ¿Cuál?_____			
Plato principal favorito ¿Cuál?_____			
Segundo plato favorito ¿Cuál?_____			
Postre favorito ¿Cuál?_____			
Snack favorito ¿Cuál?_____			
Plato que no le gusta ¿Cuál?_____			
Postre que no le gusta ¿Cuál?_____			
Snack que no le gusta ¿Cuál?_____			
Otros ¿Cuál? _____			

Nota. En esta tabla se muestra el registro de refuerzo de alimentos. Elaboración propia.

Tabla 7*Tabla de refuerzo de entretenimientos*

Entretenimiento	Nada	Poco	Mucho
Deportivos ¿Cuál? _____			
Peluches ¿Cuál? _____			
Muñecos/as ¿Cuál? _____			
Juguetes interactivos ¿Cuál? _____			
Coches ¿Cuál? _____			
Construcciones ¿Cuál? _____			
Pompas ¿Cuál? _____			
Televisión ¿Cuál? _____			
Tablets ¿Uso? _____			
Entretenimiento que no le gusta ¿Cuál? _____			
Otros ¿Cuál? _____			

Nota. En esta tabla se muestra el registro de refuerzo de entretenimientos. Elaboración propia.

Tabla 8*Tabla de refuerzo de animales*

Animales	Nombre común	Nombre de uso en casa
Mascota		
Animal o animales favorito		
Animal o animales que no le gusta		
Animales que conoce		
Animales cercanos a él		

Nota. En esta tabla se muestra el registro de refuerzo de animales. Elaboración propia.

Tabla 9*Tabla de refuerzo de sensaciones*

Sensaciones	Nada	Poco	Mucho
Abrazar			
Sonidos fuertes ¿Cuál? _____			
Sonidos suaves ¿Cuál? _____			
Sonidos agudos ¿Cuál? _____			
Tactos suaves ¿Cuál? _____			
Tactos ásperos ¿Cuál? _____			
Olores ¿Cuál? _____			
Estímulos visuales ¿Cuál? _____			

Nota. En esta tabla se muestra el registro de refuerzo de sensaciones. Elaboración propia.

Tabla 10

Tabla de refuerzo de personas

Personas	Nombre propio (Ej. Almudena)	Nombre de uso en casa (Ej. Mami, ma, etc.)
Madre o madres		
Padre o padres		
Tío o tíos		
Tía o tías		
Primo o primos		
Prima o primas		
Abuela o abuelas		
Abuelo o abuelos		
Amigo o amigos		
Amiga o amigas		
Otros Nombre común _____		

Nota. En esta tabla se muestra el registro de refuerzo de personas. Elaboración propia.

Anexo 5.- Figuras

Figura 1

Ejemplo de comunicador dinámico



Nota. En la siguiente imagen, se muestra un ejemplo de lo que vería el alumno/a en la pantalla de un comunicador dinámico (Pacheco, 2021).

Figura 2*Mesa sensorial*

Nota. En la imagen se muestra la estructura de las mesas sensoriales utilizadas en la actividad (Fuentes, 2019).

Figura 3*Ejemplo de alumno usando su comunicador dinámico.*

Nota. En la siguiente imagen se muestra un alumno utilizando un comunicador dinámico (Orange fundación, 2021)

Figura 4*Receta de magdalenas*

Nota. En la imagen se muestra la receta visual de magdalenas. (Fernández, 2021) y elaboración propia.