

Los beneficios de la Comunicación Bimodal en el nivel inicial.

Nizzo Yamila Mariel

Trabajo Final para optar por el título de Licenciada en
Psicopedagogía

Berazategui, Buenos Aires, República Argentina

2021

Abstract: El presente trabajo indaga sobre las dificultades en la comunicación y el lenguaje que observan las docentes de nivel inicial y reflexiona acerca de los beneficios de la comunicación bimodal para superar los desafíos en dichas habilidades. Delimita una serie de estrategias psicopedagógicas para la implementación del Sistema Bimodal por parte de las docentes.

Para llevarlo adelante se realizó un estudio de campo con entrevistas a docentes de nivel inicial del partido de Florencio Varela. En ellas, se observó cuáles son las dificultades que las docentes reconocen en sus alumnos, cómo consideran que incide en los aprendizajes, conocimientos acerca de herramientas para la comunicación, entre ellos la Comunicación Bimodal, su uso y resultados y la entidad y expectativas que le adjudican al Equipo de Orientación Escolar.

Del mismo modo se llevó a cabo una observación de la dinámica de una sala del nivel con el propósito de delimitar los términos básicos que utilizan tanto los niños como los docentes para expresarse y posteriormente representarlos por un signo.

Los resultados permiten observar que las docentes poseen un limitado conocimiento acerca de las herramientas de comunicación y desconocimiento de la Comunicación Bimodal. Aun así, se identificó el uso de soportes visuales y gestos por parte de las mismas y su incidencia positiva sobre aspectos del tipo comprensivos, emocionales y organizativos con sus alumnos.

Palabras clave: Comunicación- Lenguaje- Dificultades- Comunicación Bimodal- Estrategias

Índice

Estado del Arte.....	7
Marco Teórico.....	11
2.1- ¿De qué hablamos cuando hablamos del Lenguaje?.....	11
2.1.1- Biología y ambiente en la construcción del lenguaje.	13
2.1.2- Los planos del lenguaje	14
2.1.3- Desarrollo de la Comunicación y el Lenguaje.	15
2.1.4- Predictores de la Comunicación.	16
2.1.5- Comunicación Verbal. Relación entre el lenguaje y el pensamiento.	18
2.2- Alteraciones y Trastornos en el Lenguaje.....	20
2.2.1- Banderas Rojas	23
2.3- Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.	25
2.4- La Comunicación Bimodal. ¿Cómo implementar este sistema?	27
Encuadre Metodológico	30
Análisis e interpretación de los datos.....	31
4.1-Visión y demandas de las docentes sobre el EOE.	31
4.2- Dificultades observadas por las docentes en su alumnado.	32
4.3- Conocimiento, utilización y resultados del uso de SAAC	34
4.4- Conocimiento de la Comunicación Bimodal y uso simultáneo de gestos y habla	35
4.5- Términos necesarios para establecer una comunicación efectiva.	36
Conclusiones	39
Bibliografía	43
Anexos	45
7.1- Entrevista al docente	46

7.2- Observación	47
7.3- Despliegue de Datos	49
7.3.1- Matriz de Datos de las Entrevistas	49
7.3.2- Matriz de Datos de la observación	57
7.4- Signos.....	59
7.4.1- Intereses, deseos y necesidades.	59
7.4.2- Saludos y acciones comunes.	63
7.4.3- Términos que sirven para dar órdenes.....	64

Introducción

En el presente trabajo se investigará acerca de las dificultades que encuentran las docentes de nivel inicial respecto a la comunicación y el lenguaje de sus alumnos y el uso de la comunicación bimodal como estrategia para favorecer dichas habilidades.

La comunicación y lenguaje representan dos conceptos diferentes pero que a la vez se hallan superpuestos pues el lenguaje es un instrumento de la comunicación. Estas habilidades permiten el acceso a la comunicación interpersonal, al despliegue de las habilidades sociales, el conocimiento del mundo, el desarrollo del pensamiento y actúa como regulador de las emociones y la conducta (Maggio et al.,2020).

La adquisición y el uso del lenguaje oral se materializa con la articulación de varios factores que varían de un niño a otro. Entre ellos se destacan la disposición de órganos auditivos y estructuras neuronales, la intención de comunicar y la calidad de la estimulación externa. Hay un punto en común entre todos los niños y es el hecho de que el deseo por comunicar es inherente en todos aun cuando el habla puede verse impedida (Monfort,2006).

Alonso et al. (1989) mencionan que, con el propósito de facilitar los intercambios comunicativos de niños sordos, educadores, investigadores y padres han tratado de abordar el desarrollo comunicativo-lingüístico y cognitivo con sistemas gestuales que complementen la adquisición del lenguaje oral. A partir de ello, surgió la propuesta de un sistema de comunicación bimodal en el cual la expresión manual y oral de la lengua es simultánea. Esto no es la utilización conjunta de dos lenguas, sino que se trata de la emisión de una sola acompañada de los signos. De esta manera la información oral y manual son simultáneas ofreciendo al niño dos canales informativos. Sostienen que se trata de un sistema natural, considerando la tendencia de las personas a utilizar gestos espontáneamente, y que su uso actúa como facilitador del lenguaje oral.

Actualmente la comunicación bimodal es uno de los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos más utilizados en la intervención de niños y niñas no verbales o escasamente verbales. La utilización de este sistema añade una dimensión visual a la auditiva habitual usando de manera paralela el habla y unos signos manuales. Este programa tiene el fin de

mejorar la comunicación y potenciar el acceso al habla. Recurrir a este sistema comunicativo asegura una mejor integración social y afectiva (Monfort, 2006).

El motivo que impulsó este trabajo de investigación fueron las dificultades observadas en niños y niñas de nivel inicial respecto a la comunicación y el lenguaje. Estas observaciones se dieron en una sala de nivel inicial con alumnos de 4 (cuatro) años en un jardín privado de la localidad de Florencio Varela en la provincia de Buenos Aires en el año 2021. En dichas instancias se pudo valorar que los niños no cuentan con una expresión oral esperable para su edad y que ello impacta en sus aprendizajes, en la socialización con sus pares y en el devenir de frustraciones.

En torno a ello surgen preguntas tales como ¿La comunicación bimodal es una estrategia eficaz para utilizar con alumnos que no posean algún tipo de diagnóstico? ¿Es posible llevar adelante de manera efectiva este tipo de soporte dentro del trabajo en una sala de nivel inicial? Si bien estas preguntas pueden o no ser contestadas en el transcurso de la investigación fueron precursoras de la pregunta de investigación: ¿Qué dificultades en la comunicación y el lenguaje observan las docentes de nivel inicial en niños y niñas de un Jardín privado de Florencio Varela en el 2021 y qué estrategias psicopedagógicas se les puede ofrecer para la implementación de la comunicación bimodal como favorecedora de su construcción?

En vista a ello el objetivo del trabajo será elaborar estrategias psicopedagógicas que se les puedan ofrecer a las docentes para la implementación de la comunicación bimodal como herramienta para trabajar la comunicación y el lenguaje de niños y niñas del nivel inicial de un Jardín privado de Florencio Varela en el 2021. De este objetivo se desprenderán tres objetivos específicos, inicialmente será distinguir qué dificultades de comunicación y el lenguaje observan las docentes de nivel inicial en sus alumnos; luego identificar qué conocimientos poseen las docentes de nivel inicial sobre la comunicación bimodal como sistema aumentativo de comunicación y finalmente elaborar estrategias para la implementación de la comunicación bimodal por parte de las docentes en el trabajo diario con niños y niñas que requieran apoyos para favorecer la construcción de la comunicación y el lenguaje.

A modo de conclusión, es importante remarcar que hasta el momento el uso de este sistema ha sido patrimonio exclusivo para el trabajo con niños no verbales o con habla escasa en el ámbito clínico o dentro de escuelas de educación especial. La finalidad de la investigación será entonces elaborar estrategias que amplíen su campo de utilización.

Estado del Arte

En el proceso de búsqueda de antecedentes sobre el objeto de estudio de esta investigación, se descubrió que no se encuentra bibliografía referida al tema de investigación, siendo éste el uso de la comunicación bimodal en nivel inicial. Sin embargo, se encontraron diferentes estudios que aportan información por separado. En ellos se abordan temáticas como las dificultades en el lenguaje de niños dentro del rango etario a abordar, la prevención de dificultades del lenguaje oral dentro del marco escolar, el dominio e interés de futuros docentes sobre el uso de los sistemas alternativos de comunicación, la comunicación bimodal y sobre estrategias de comunicación bimodal para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Se han tomado tres artículos de revistas científicas y cuatro trabajos de grado de diferentes países hispanohablantes, solo uno de ellos de Argentina.

En el trabajo realizado por López, G. S. y García, A. C. (2005) se remarca la relevancia del marco escolar como ámbito fundamental para la realización de programas de prevención de dificultades del lenguaje oral. Referidos a ellos se enfatiza sobre dos aspectos fundamentales; la detección precoz de posibles dificultades y el desarrollo de programas de prevención adecuados a las edades tempranas que minimicen las dificultades lingüísticas de los alumnos y eviten el fracaso escolar que pueda derivar de los mismos. A partir de procedimientos estandarizados se pone en contacto a un sujeto determinado con su grupo normativo de referencia. A su vez, se han tomado criterios clasificatorios de las dificultades lingüísticas, establecidos en el ICD-10 y en el DSM-IVTR¹ para poder delimitar factores que determinan el desarrollo correcto del comportamiento comunicativo. Los datos que aportan la utilización de estos índices en los estudios estadísticos, son fundamentales para conocer la frecuencia y distribución de las condiciones de la diversidad de dificultades comunicativas y estudiar cuáles son los factores que están en la base de estas disfunciones. Las medidas preventivas deberán guardar una estrecha relación con la causa que los origina. Se habla de diferenciar los trastornos orgánicos de los trastornos funcionales. Finalmente, y posterior a una evaluación inicial temprana, distingue el tipo de prevención a realizar ya sea para evitar la aparición de problemas lingüísticos (prevención primaria), detener el avance del trastorno (prevención secundaria) o reducir la formación de consecuencias del trastorno (prevención

¹ Sistemas clasificatorios ampliamente establecidos y utilizados en el ámbito internacional para el diagnóstico de los trastornos mentales de la edad adulta y también de la niñez y adolescencia.

terciaria). Una vez realizada esta inferencia se indican pautas de intervención incluyendo el trabajo mancomunado de la familia, los profesionales y las instituciones educativas.

Con el objetivo de poder conocer la prevalencia de las Dificultades del lenguaje oral y/o la comunicación en niños de 5 años se realizó una investigación cuanti-cualitativa en diferentes instituciones de educación inicial en la ciudad de San Clemente del Tuyú, Argentina. La población tomada fueron 254 niños de 5 jardines, dos de gestión privada y tres estatales. A través de una encuesta analítica, construida en base a la clasificación de los Trastornos de la comunicación del DSM-5² dirigida a las docentes del nivel y una entrevista abierta a los directivos de cada institución se observaron y compararon los resultados con el propósito de realizar inferencias acerca de la relación de dichas variables. En la primera se obtuvieron datos acerca de las áreas del lenguaje que se encontraban comprometidas y su prevalencia, y con las segundas se conocieron las características socioculturales de cada establecimiento, la cantidad de matrícula, cantidad de docentes y las dificultades más observada en torno al lenguaje oral y su forma de abordaje en la institución. Se detectó a 20 niños con dificultades en el lenguaje oral en los cuales estarían implicados los componentes: fonético - fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático con un predominio de varones (15 niños) sobre mujeres (5 niñas). Así mismo, las prevalencias de las dificultades fueron mayores en dos de las instituciones estudiadas dando cuenta que, y de acuerdo a las características socioculturales de las mismas, el marco cultural en el que está inserto el niño perturba el desarrollo de la comunicación y del lenguaje en forma directa. A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se plantean distintas intervenciones para trabajar con el componente más afectado en los niños siempre señalando la importancia del trabajo mancomunado desde diferentes ámbitos (Nogueira, C., 2016).

A partir de una presentación, Monfort (2006) postula que la Comunicación Bimodal es el sistema aumentativo de comunicación más utilizado en poblaciones de niños con Retraso mental, Disfasia y Espectro Autista, con lenguaje oral escaso o nulo. Distingue que a lo largo de los años se han elaborado recursos basados en soportes gráficos y basados en el uso de signos manuales. Menciona que la comunicación bimodal es uno de los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos más utilizados en el ámbito de la educación de los niños y niñas con retraso mental pero también en los programas de intervención con niños no verbales o escasamente verbales dentro de las poblaciones que presentan TEL o TGD. Este sistema consiste en el uso

² Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos mentales.

simultáneo del habla y unos signos manuales que suelen extraerse del léxico de la Lengua de Signos de la comunidad sorda. El objetivo del uso de la Comunicación Bimodal es recurrir a un sistema comunicativo que asegure una mejor integración social y afectiva, que permita adelantar los aprendizajes y que, al mismo tiempo, acelere la aparición del lenguaje oral. Este logopeda remarca que en el desarrollo normal de un bebé primero surge la comunicación y luego el habla y es por ello que la comunicación bimodal se vuelve una herramienta facilitadora que no altera esa dinámica natural.

Un estudio llevado a cabo en el año 2002-2003 en España, determinó las preferencias de los alumnos de Magisterio (Audición y Lenguaje) hacia los diversos Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación que han conocido de forma teórica y práctica en el desarrollo de la asignatura S.A.A.C³. La muestra fue de 180 alumnos de 2º curso de Magisterio (Audición y Lenguaje) de dicha universidad. Su análisis se realiza a través de diferentes variables: fundamentación teórica, metodología, practicidad profesional, facilidad de aprendizaje, eficacia-rentabilidad, nivel de dominio e interés personal. A través de una escala de estimación (muy baja, baja, media, alta, muy alta) se obtienen medidas de valoración global para cada S.A.A.C y cada variable. El resultado de dicho trabajo da cuenta que el sistema globalmente más valorado es la Lengua de Signos Española, seguido del Sistema de Comunicación Bimodal y la Palabra Complementada (Guillén, F. y Guillén, L. A. 2002-2003).

En un Centro de Educación Básica Especial de Perú y con el objetivo de mejorar el desarrollo de la comunicación verbal y/o gestual en sus estudiantes con discapacidad intelectual del nivel primario Sánchez (2018) realiza una investigación cualitativa sobre su práctica pedagógica. Esta investigación constó de tres fases; en la primera se realizó una deconstrucción de la práctica pedagógica que permitió identificar una aplicación inadecuada de estrategias metodológicas en el área de comunicación que limitaban el desarrollo de las capacidades para la comunicación oral y gestual en sus estudiantes. En la segunda fase se realizó la reconstrucción de la práctica pedagógica y el diseño de una propuesta alternativa, que incluyó la implementación de recursos y materiales concretos, así como la aplicación de estrategias didácticas de la comunicación bimodal. En la tercera fase se ejecutó la propuesta en la cual se observó una mejora de la práctica pedagógica. A partir de sesiones de aprendizaje que tomaban en cuenta los procesos pedagógicos y cognitivos, las competencias y capacidades y estrategias

³ Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.

didácticas de la comunicación bimodal se obtuvieron resultados satisfactorios en el desarrollo de la comunicación oral y gestual en estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Según los estudios consultados, las dificultades en la comunicación y/o el lenguaje en los niños y niñas condicionan el devenir de experiencias y aprendizajes perjudicando su desarrollo. La prevención e intervención oportuna permitirá reducir los posibles desfasajes que surgen entre la edad y la capacidad de usar el lenguaje oral. El uso de la comunicación bimodal es reconocido por su efecto facilitador de la comunicación y la aparición del habla y si bien, hasta el momento, su uso se limita a una determinada población, este trabajo desarrollará un aporte ampliando su campo de implementación dirigiéndose a todos los niños y niñas de determinado rango etario que requieran de apoyos para comunicarse y para favorecer la aparición del habla.

Marco Teórico

2.1- ¿De qué hablamos cuando hablamos del Lenguaje?

Muchas personas coinciden en que la capacidad de hablar y el uso del lenguaje es el rasgo más característico de los seres humanos y en consecuencia establece la mayor diferencia respecto a los animales. El desarrollo de algunos de ellos se asemeja bastante al del niño en el período sensoriomotor. Aun así, y a partir de este período, el ser humano despliega su capacidad lingüística y cognitiva delimitando así las disparidades entre su desarrollo y el desarrollo animal. Delval enfatiza en que “el lenguaje constituye un elemento esencial para el pensamiento humano y le da unas posibilidades insospechadas” (Delval, 1994, p. 262).

Las personas cuentan con un dispositivo genéticamente configurado de tal manera que a partir del contacto con un estímulo ambiental se activa dando como resultado el habla. Solo los seres humanos tienen la capacidad de hablar y entender el lenguaje. Vale decir que este aprendizaje deviene sin un esfuerzo consciente incorporándose de manera contextualizada. Maggio (2020) toma las palabras de Monfort y refiere que “el cerebro solo aprende a hablar” (p. 21). Respecto a él Bermesolo (2001) precisa que “el lenguaje permite la fijación del mundo” (p.13).

El lenguaje es una función compleja en su construcción y extensa en los alcances que genera en los seres humanos. Esta habilidad favorece el acceso al desarrollo del pensamiento, al conocimiento, a las relaciones interpersonales y al despliegue de las habilidades sociales. Así mismo, actúa como regulador de la conducta y las emociones (Maggio, 2020).

Desde la neuropsicología también se define al lenguaje como función humana por excelencia distinguiendo al hombre de cualquier otra especie. Risueño (2000) señala que la capacidad humana de acceder al lenguaje hablado le permite manifestar pensamientos y sentimientos, apunta a que las palabras permiten compartir con otro un mundo social o esconderse detrás de la ausencia de las mismas debido a que el silencio también expresa y se convierte en palabra. Para Chomsky el lenguaje constituye una auténtica propiedad de la especie humana y según Cassier consiste en “otorgar una estructura simbólica al mundo en que vivimos” (González, 2010, p. 1).

González (2010) entiende que “el lenguaje es una necesidad social y a su vez un medio para comunicarse” (p. 2). Destaca que, para el desarrollo y la conformación del lenguaje, el plano cultural y el biológico son sumamente importantes. Asimismo, y refiriendo a la conceptualización de Sapir, aporta que la cultura es el conjunto de hábitos de una sociedad y, según otros autores, se trata de la creación consciente de conductas destinadas a satisfacer necesidades que no forman parte de la naturaleza. Sumado a ello Pinker (1994) expresa que “cualquier persona con educación sabe que el lenguaje es la invención cultural más importante que ha hecho el hombre” (p. 17). Contrariamente, señala la teoría innatista de Chomsky el cual distinguió la existencia de un conjunto de características comunes que distinguen a todas las lenguas (principios fonológicos, morfológicos y sintácticos). A éste conjunto de características comunes la denominó “gramática universal”. Las define como un “órgano del lenguaje” formado por un conjunto de circuitos neurales que permite a todos los niños incorporar en muy poco tiempo la lengua de la sociedad en la que va creciendo.

En este punto, es preciso trazar una diferenciación entre los conceptos de comunicación y lenguaje. Si bien ambos se encuentran íntimamente relacionados, el lenguaje es un instrumento de la comunicación. Sobre ello, Maggio (2020) distingue que el lenguaje se entiende como la capacidad del ser humano para comunicar y representar la realidad; en cambio el término comunicación alude a todo intercambio de información de significaciones entre los seres humanos. Risueño (2000) contribuye definiendo al término lenguaje como una función comunicativa que excede la palabra oral o escrita, distinguiendo de esta manera a los gestos, la entonación, los ritmos, etc., como formas que dicen tanto o más que las palabras.

Bertrán (2001) refiere que el término lenguaje se utiliza para designar la facultad del ser humano para comunicarse y representar la realidad a través de algún tipo de sistema de signos. A su vez “el término lenguaje se utiliza para aludir al sistema en sí y su utilización” (p. 15). La comunicación en cambio se entiende como un intercambio intencionado de significaciones entre seres humanos. Este intercambio puede ser a través de un código compartido, ya sean gestos, actitudes, palabras, etc. Sobre ella Monfort (2018) concluye en que la comunicación con los demás es un factor imprescindible para desarrollar al máximo las posibilidades de los niños, indistintamente si se encuentran dentro de un desarrollo normal o no.

2.1.1- Biología y ambiente en la construcción del lenguaje.

El lenguaje es una función que para su desarrollo y construcción precisa de una buena disposición biológica y de una estimulación ambiental, ambas imprescindibles. Desde el plano biológico esta función precisa de centros, vías y órganos, aun así, el buen funcionamiento de ellos precisa indefectiblemente de la estimulación ambiental para el devenir de la conformación de metacircuitos que se irán afianzando paulatinamente favoreciendo la memoria y los aprendizajes (González, 2010).

Maggio (2020) habla sobre un interjuego entre biología y ambiente respecto a la construcción del lenguaje. Destaca estructuras cerebrales implicadas en su adquisición y, refiriendo las palabras de Narbona, sitúa a la actividad lingüística en la región perisilviana en el hemisferio izquierdo. La implicación de dicho hemisferio tiene que ver con una cuestión de economía biológica ejerciendo una función inhibidora de los “ruidos de fondo”, en otras palabras, del hemisferio derecho, con el propósito de concentrar toda su atención en la actividad lingüística. Sobre esto Risueño (2000) reconoce que el hemisferio izquierdo es dominante respecto a los niveles fonético, sintáctico, semántico y extensional, y el hemisferio derecho prevalece en el lenguaje connotativo y en la esfera prosódica. Agrega que ambos hemisferios se complementan y, a través del cuerpo calloso, mantienen una interacción constante.

El lenguaje tiene dos aspectos a destacar: habilidades formales y habilidades funcionales. Las habilidades formales se relacionan con la cantidad de palabras que el sujeto conoce, la habilidad para organizarlas en oraciones y para poder pronunciarlas poniéndose en juego en el área de Broca, el área de Wernicke y el área parietal inferior. Los aspectos de las habilidades funcionales se relacionan precisamente con la capacidad del sujeto para utilizar el contenido lingüístico con fines sociales. Estas son denominadas como habilidades cognitivas y pragmáticas y se valen de sistemas de ambos hemisferios, así como también establecen conexiones con la amígdala, el hipotálamo y otros núcleos permitiendo que los significados cobren sentido propio para los sujetos, favoreciendo así la contextualización de los actos a las situaciones sociales (Maggio, 2020).

La dotación biológica es nodal para el desarrollo del lenguaje, pero también lo es el estímulo ambiental. Maggio (2020) remarca que, si bien el acceso del niño al lenguaje se da de manera incidental, el medio ambiente le brinda información a través de situaciones

contextualizadas y ajustadas a su edad. Es por ello que los niños de desarrollo típico acceden al lenguaje de manera natural y sin ningún esfuerzo.

Las situaciones en las cuales la madre⁴ y el bebé intercambian momentos están impregnadas de estímulos simultáneos por procesar, se distinguen: el contacto físico, relacionado con la información propioceptiva provista por la madre; la información visual, relacionada con los gestos y sonrisas con los que acompaña la situación; y la información verbal adaptada a la edad del niño (Maggio, 2020).

El motherese o baby talk es la manera de adaptar el lenguaje para comunicarse con un bebé. Estas denominaciones se utilizan para designar un subcódigo lingüístico que emplean los adultos y niños mayores de 5-6 años de forma espontánea cuando se dirigen a los bebés. Dentro de los factores ambientales se remarca la importancia de la nutrición infantil considerando que las alteraciones de la misma en los primeros años de vida causan un efecto nocivo en las estructuras nerviosas. Finalmente, y aludiendo a lo destacado por la Organización Mundial de la Salud, el uso de dispositivos electrónicos en niños pequeños tiene un efecto nocivo, limitando la experiencia y la vinculación con sus pares (Maggio, 2020).

2.1.2- Los planos del lenguaje

Desde la perspectiva que entiende al lenguaje como una construcción, se distingue la existencia de diferentes planos que lo conforman e interactúan entre sí siendo solidarios unos con otros. Si bien el funcionamiento es simultáneo y mancomunado, se los distingue por cuestiones didácticas con el fin de caracterizar sus particularidades y su funcionamiento. Estos planos son: el semántico, el morfosintáctico, el fonológico y el pragmático. El plano semántico se refiere al contenido, al significado de los signos lingüísticos reconociendo el valor de las palabras dentro de otras estructuras. Dentro de la semántica se distingue la semántica estructural y la semántica funcionalista. La primera alude a reglas que habilitan la organización, sistematización e interpretación de los significados. La segunda alude al ajuste de significados al contexto. El plano morfosintáctico permite comprender el conjunto de reglas y elementos que permiten la formación de oraciones con sentido. El plano fonológico permite interpretar la manera en que los sonidos surgen a un nivel mental. Finalmente, el plano pragmático se relaciona con el uso social del lenguaje, es decir conocer y asociar gestos, la prosodia, las

⁴ En este trabajo se utilizará el término “madre” para aludir a quien cumpla con dicha función.

expresiones faciales y la capacidad de atribuir pensamientos y sentimientos de los demás (Maggio, 2020).

Risueño (2000) divide en cinco dimensiones propias del lenguaje. Las define como: la dimensión léxico-semántica la cual refiere al contenido del lenguaje, las dimensiones fonológica, morfológica y sintáctica que refieren a la identificación, discriminación, organización de fonemas, sílabas y cadenas orales. Finalmente expresa la dimensión pragmática que refiere al empleo del lenguaje ajustado al contexto.

Desde la psicología del lenguaje, y tomando lo propuesto por Saussure, el lenguaje es entendido como un sistema cuyos elementos se encuentran sistemáticamente relacionados. Los lingüistas distinguen tres niveles básicos de estudio lingüístico: el nivel fonético (plano del sonido), el nivel morfológico (plano que conecta el sonido con el significado a través de unidades formales) y el nivel de significado. Se ha visto que existen diferentes caracterizaciones, esto se relaciona con perspectivas que determinan subdivisiones con el propósito de realizar análisis más finos (Bertrán, 2001).

2.1.3- Desarrollo de la Comunicación y el Lenguaje.

La etapa de adquisición del lenguaje de los niños es un periodo muy satisfactorio para los padres. En él observan como su hijo progresa rápidamente dando el paso decisivo y restante luego de haber realizado un largo recorrido preparatorio para el devenir del lenguaje, “es como si el niño fuera más humano”. El camino que el niño ha recorrido consistió en algunos aspectos que fueron aparentes y otros no tanto (Delval, 2008). En este sentido Maggio (2020) coincide en la existencia de diversos procesos previos a la etapa del lenguaje expresivo, agrega que estos están vinculados con habilidades relacionadas con el seguimiento visual, el desarrollo de la empatía, al reconocimiento e interpretación de emociones básicas y al uso de gestos protoimperativos y protodeclarativos.

El desarrollo de la comunicación ocurre desde periodos muy tempranos y está compuesto por dos etapas, en primer lugar, se distingue una etapa prelingüística o preverbal en la que el niño aprende a comunicarse aun si contar con el lenguaje; en segundo lugar, se advierte la etapa verbal o lingüística en la cual el niño inicia con el aprendizaje de algunas palabras, luego forma pequeñas frases y más adelante otras de mayor elaboración, finalizando el proceso, alrededor de los 5 años, con la capacidad de narrar y mantener una comunicación fluida (Maggio, 2020).

La etapa prelingüística es de carácter reflejo y no precisa de la audición para hacerse presente. En ella, y a partir de los 3 meses, comienzan a aparecer las primeras vocales, a los 6 meses aparecen las consonantes y a los 9 meses hasta los 12 meses surge el silabeo o ecolalia fisiológica (González, 2010).

Risueño (2.000) menciona que de los 0 a 6 meses el lactante emite fonemas y puede distinguir matices de entonación, a este período lo identifica como balbuceo no imitativo. Agrega que el balbuceo del primer semestre de vida es común en todos los niños a pesar de su cultura. Este período se caracteriza por emisiones que oscilan entre una consonante nasal y una vocal nasalizada. Entre los 6 a 12 meses aparece el balbuceo imitativo prelingüístico en el cual las emisiones del lactante se van mimetizando con la lengua materna y comienza el reconocimiento del adulto como interlocutor. Esto se relaciona con el reconocimiento del rostro del adulto, la integración de los organizadores⁵ (Spitz) y el ejercicio asimilativo⁶ de los fonemas (Piaget). Ya en el séptimo mes el nivel morfológico del balbuceo se va estructurando y se adquieren esquemas sensoriomotores más complejos.

2.1.4- Predictores de la Comunicación.

Como ya se viene mencionando las primeras palabras del niño con desarrollo típico surgen alrededor de los 12 o los 18 meses, pero sus habilidades para comunicarse seguramente han estado activas desde estadios muy tempranos del desarrollo. Maggio (2020) sostiene que el “don de comunicar depende de la emergencia y combinación de distintas habilidades para poder desplegarse de modo apropiado” (p. 45) y afirma la existencia de algunos predictores de la comunicación como el contacto visual, las protoconversaciones, la atención conjunta, los gestos, la recepción auditiva y el balbuceo.

Describe que al final del primer mes de vida se observa como el lactante logra mantener el **contacto visual** y a los 3 meses hacer seguimientos horizontales así como iniciar movimientos verticales y de convergencia⁷. A los 4 meses surge la idea de profundidad y la

⁵ Según Spitz supone los organizadores son estructuras de funcionamiento que resultan directrices en el desarrollo psíquico.

⁶ La Asimilación refiere a una parte del proceso de adaptación propuesto por Jean Piaget en la cual se incorpora nueva información o experiencias a ideas existentes.

⁷ Estos movimientos se observan cuando el lactante mete los ojos hacia adentro cuando toman la mamadera.

capacidad de mantener los ojos alineados permitiendo realizar movimientos de seguimiento en todas las direcciones. A los 6 meses la agudeza visual del bebé le permite distinguir colores vivos y objetos y sus movimientos oculares ya se encuentran totalmente desarrollados (Maggio, 2020).

Entre los 3 y los 4 meses se dan algunos intercambios con ciertos componentes no lingüísticos de las conversaciones adultas, a ellos se los identifica como “**protoconversaciones**” y su rasgo más característico es la toma de turnos para “hablar”, Maggio (2020) distingue los conceptos de intersubjetividad primaria y secundaria acuñados por Trevarthen para describir la manera a partir de la cual los bebés se involucran con sus figuras de crianza. Señala que la intersubjetividad primaria son aquellos intercambios temporal y emocionalmente regulados que se observan entre los 2 y los 9 meses. La intersubjetividad secundaria serían las situaciones en las cuales el bebé logra combinar en la interacción con su madre actos práxicos⁸ e interpersonales⁹. Esta concepción sobre la intersubjetividad se presenta como una teoría que explica cómo las mentes reconocen impulsos del Otro de manera intuitiva.

Por otra parte, la **atención conjunta** se distingue como un proceso a través del cual se puede compartir la atención entre personas sobre un mismo objeto o evento utilizando el contacto visual. Este predictor es fundamental para el desarrollo de la Teoría de la Mente¹⁰ debido a que exige de una habilidad triádica en la cual intervienen dos personas y un objeto o evento fuera de ellas (Maggio, 2020).

A estos predictores se le agrega el uso de los **gestos**, éste es espontáneo en el ser humano que posee la capacidad de transmitir sus intenciones. Se distinguen los gestos protoimperativos como aquellos que son utilizados por el bebé para solicitarle algo al adulto. Posterior a ellos surgen los primeros intentos para compartir con otros el interés por una situación o un objeto, y a ellos se los denomina protodeclarativos. Los niños que se encuentran dentro del espectro autista logran acceder al uso de los gestos protoimperativos, en cambio presentan dificultades para el uso de los gestos protodeclarativos. Esta dificultad se debe a que para que el niño logre

⁸ Señalar con el dedo; mostrar, dar, ofrecer, tomar objetos; manipulación consecutiva, imitación práxica, regular la acción sobre el objeto, resistirse, tocar con un objeto, extender con la mano.

⁹ Sonreír, vocalizar, mirar a la cara de otro, extender los brazos hacia el adulto.

¹⁰ La Teoría de la Mente describe la habilidad de inferir estados en otra persona, y utilizar dicha información para interpretar y predecir la conducta, así como regular y organizar el propio comportamiento.

una conducta protodeclarativa debe ponerse en el lugar del otro para inferir si aquello que intenta mostrar es factible de interés para la persona (Maggio, 2020).

Asimismo, la **recepción auditiva** del habla en la etapa preverbal es un augurador de un desarrollo comunicativo satisfactorio. El niño recibe información auditiva provista por el entorno desde los primeros momentos de su vida. Esta información será de vital importancia para la construcción del lenguaje. En los primeros 3 meses de su vida el bebé es capaz de reaccionar de manera selectiva a la voz humana, dejar de llorar cuando se les habla, distinguir diferentes entonaciones y variar sus estados afectivos a partir del tono de voz del adulto. Todo esto ocurre en la etapa preverbal antes de que el niño aprenda a comprender el lenguaje verbal (Maggio, 2020).

Finalmente, Maggio (2020) destaca la presencia de vocalizaciones reflejas entre los 0 a los 2 meses que paulatinamente se van incrementando a partir de la estimulación y el refuerzo que le brindan sus padres convirtiéndose en lo que designó como **balbuceos**. Narbona y Chevrier- Muller (2001) reconocen que desde 1 y 4 meses surgen producciones de sílabas arcaicas para luego estructurarse en un balbuceo rudimentario que se extiende de los 3 a los 8 meses, un balbuceo canónico de los 5 a los 10 meses y un balbuceo mixto de los 9 a los 18 meses en el cual se hacen presentes algunas palabras reconocibles junto con sílabas que no lo son.

Delval (1998) distingue que todas actividades comunicativas en los niños van acompañadas de balbuceos. Considera que aún son prelingüísticos pues se caracterizan por ser espontáneos e independientes de la lengua en la que esté inmerso. Enfatiza en que esta idea se sustenta a partir de diversos experimentos con resultados negativos en los cuales se trató de influir sobre el balbuceo de los niños estimulándolos vocalmente. Agrega que los niños que no poseen audición durante los primeros 4 o 5 meses producen esos mismos balbuceos apoyando la idea mencionada. Reconoce que recién a partir del quinto o sexto mes el balbuceo puede ser considerado lingüístico por estar formado por sonidos que son frecuentes en la lengua de su entorno.

2.1.5- Comunicación Verbal. Relación entre el lenguaje y el pensamiento.

El desarrollo del lenguaje se inicia en la etapa prelingüística y evoluciona hacia la etapa lingüística. A partir de ahí comienza el proceso de incorporación de palabras que se extenderá a lo largo de toda la vida. Se distingue una secuencia de adquisición típica del lenguaje en la

cual de los 10 a los 12 meses está presente la intención comunicativa, de los 12 a los 18 meses surgen las primeras palabras con sentido, a los 24 meses la combinación de dos palabras, a los 36 meses surgen las frases simples, a los 48 meses frases completas y a los 60 meses la narración, el lenguaje funcional. Durante el primer año el bebé pasa por diferentes etapas de balbuceo que devienen en vocalizaciones semejantes a los sonidos del idioma de su comunidad. En un comienzo las primeras palabras del niño son utilizadas para designar, expresar y ordenar. Luego, entre los 13 y los 25 meses se da un fenómeno denominado “explosión léxica” en el cual el niño aprende nuevas palabras a un ritmo incesante. Este fenómeno depende de diferentes factores como las habilidades cognitivas individuales y las condiciones sociales y culturales del entorno (Maggio, 2020).

En la etapa lingüística se inicia la palabra y de acuerdo con González (2010) se divide en dos períodos: locutorio y delocutivo. En el primer período, que se extiende a partir del primer año de vida, cada palabra corresponde a una emoción y se usan las mismas palabras para situaciones diferentes y diferentes palabras para iguales situaciones. El segundo se lleva a cabo a partir de los 2 años y el lenguaje adquiere objetividad. A partir de los 3 años se inicia la interiorización del habla y se dan diferencias entre la velocidad del pensamiento y la velocidad del habla a partir de la cual el niño primero piensa y luego habla. El vocabulario continúa en aumento y a los 6 años el lenguaje está consolidado, aunque sigue creciendo en expresividad y comprensión.

La importancia del lenguaje en la vida de los seres humanos se encuentra sumamente ligado a la expresión de los pensamientos. Delval (1994) considera que esto ocasiona que muchas personas consideren que sin el lenguaje no se puede pensar. Desde el punto de vista de Risueño (2000) la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje es innegable y se hace más estrecha cuando el lenguaje pone en evidencia la desorganización del pensamiento en algunos cuadros psicopatológicos.

Diferentes alternativas postulan maneras de entender la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Bertrán (2001) menciona que autores como Sapir, Bernstein y otros sostienen que el pensamiento depende del lenguaje, es decir, que el idioma que se utiliza “facilita u obstaculiza y determina la calidad del pensamiento, los conceptos y preceptos”. También manifiesta la alternativa de Piaget el cual sostenía que “el pensamiento precede al lenguaje y que éste se limita a transformarlo profundamente, es decir, antes de la aparición del lenguaje el niño ya posee una función simbólica, raíz del pensamiento.” Teniendo en cuenta los aportes

de Watson, Bertrán (2001) alude que el pensamiento es lenguaje, o, mejor dicho, “habla encubierta, inhibida o sub-vocal”.

Para explicar las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje Vygotsky (2016) analiza que entre ellos existe una intersección, es decir, el pensamiento necesita de las palabras para materializarse y las palabras implican un pensamiento. En este sentido, considera que son unidades indisolubles y cooperativas entre sí. Respecto a su génesis distingue que en un primer momento pensamiento y lenguaje van por vías paralelas en el cual el pensamiento es pre-lingüístico y el habla es pre-intelectual vinculándose en un segundo momento en el cual el pensamiento se verbaliza y el habla se vuelve racional alrededor de los 2 años.

Este autor aporta y caracteriza a dos tipos de lenguaje, uno interno (LI) y otro externo (LE). El primero lo utiliza para designar al pensamiento, lo reconoce como implícito, global, cargado de significado, predicativo y lo distingue como “habla para uno mismo”. Al segundo lo utiliza para designar a las palabras reconociéndolo como explícito y diacrónico, una conversión del pensamiento en palabras y lo distingue como “habla para otros”.

Para este trabajo de investigación vale destacar un último análisis de este autor. Vygotsky (2016) analiza el pasaje del pensamiento a las palabras y viceversa. Distingue tres tipos de ideas, una **simple** en la cual el sujeto expresa el LI a LE con resultados satisfactorios; otra idea **compleja**, pero conocida por el interlocutor, la cual expresada en palabras y tras una autorevisión puede dar cuenta de su inexactitud, es decir, el LI no es igual al LE y en este caso el sujeto deberá ensayar nuevas palabras para lograrlo. Y por último la idea **difusa** la cual se intenta expresar en palabras sin éxito y no solo se ensaya el uso de nuevas, sino que también, advertida o inadvertidamente se vuelve a redefinir la idea. De esta manera este autor brinda un gran aporte distinguiendo la solidaridad que existe entre el pensamiento y el habla demostrando cómo las palabras sirven para clarificar el pensamiento y le aportan valor a su desarrollo.

2.2- Alteraciones y Trastornos en el Lenguaje.

La patología del lenguaje es muy diversa y hace que la tarea de trazar una clasificación sea muy difícil. Esto da cuenta de la complejidad del lenguaje y de sus múltiples interacciones

con el psiquismo y el sustrato biológico de los seres humanos. Sin embargo, muchos autores se han comprometido con el afán de establecerla considerándola fundamental para sus investigaciones.

Toda clasificación supone una concesión y un optar por la prevalencia de algunos criterios por sobre otros. Desde la visión de los psicolingüistas cuando se refieren a Trastornos del Habla se centran en la calidad de la articulación y producción del sonido y al referirse a Trastornos del Lenguaje a la producción y comprensión del lenguaje. Bertrán (2001) menciona la clasificación de los trastornos del lenguaje y del habla establecidas por el psicolingüista Crystal el cual los clasifica según patologías de recepción, considerando las sorderas; patologías centrales, las afasias, disartrias, dispraxias, entre otras y las patologías de producción refiriéndose a las conservaciones del ritmo, la fluidez, la voz y la articulación.

Según los dichos de Narbona (2001) “una clasificación satisfactoria debería tener un criterio lingüístico y un criterio etiológico” (p. 190). Bajo esta consideración realiza una clasificación que distingue los trastornos congénitos de los adquiridos y a su vez lo propuesto por los modelos psicolingüísticos. Estos se organizan según dos vertientes: de recepción y de producción y, a su vez, en tres niveles: el nivel primario o sensoriomotor relacionado con la audición de la señal acústica, el nivel secundario de organización gnósica y práticos y el nivel terciario compuesto por operaciones psicolingüísticas que incluyen los procesos que intervienen en la expresión y comprensión (fonología, léxico, morfosintaxis, semántica y pragmática).

Desde la postura de Risueño (2000) cuando se refiere a alteraciones en el lenguaje describe a aquellas que tienen origen orgánico, tanto funcionales como lesionales y aquellas que guardan relación con trastornos psicopatológicos. Expresa que las alteraciones neuropsicológicas se caracterizan por la pérdida de la capacidad de comunicación oral o escrita a partir de un compromiso en el sistema nervioso central; distingue que el término afasia se utiliza cuando la alteración es posterior a la adquisición del lenguaje y disfasia cuando se produce durante el desarrollo del mismo.

A ello Monfort (1992) agrega que el prefijo *a* de afasia podría referirse a la ausencia o casi ausencia de la capacidad lingüística, mientras que el prefijo *dis* quedaría asociado a un funcionamiento inadecuado. Sin embargo, reconoce que cuando los profesionales hablan de *afasia infantil* refieren a un trastorno adquirido y cuando utilizan el término *disfasia infantil*

se refieren a niños que desde edades tempranas han presentado grandes dificultades en la adquisición del lenguaje.

Teniendo en cuenta a González (2010) la ausencia del habla puede tener diferentes orígenes. Argumenta que la audición guarda una total interrelación con el lenguaje, enfatizando que para poder tener lenguaje hace falta poder oír y escuchar; entendiendo que “oír es percibir y escuchar es comprender lo que se ha percibido”. Por otra parte, distingue el origen emocional de esta ausencia aludiendo a los niños que padecen psicosis infantil; agrega que ellos no solo carecen de habla, sino que tampoco se comunican. Reconoce que “el diagnóstico de psicosis infantil es un diagnóstico caracterológico y no de una entidad clínica” (p.39). Finalmente, menciona la ausencia del habla a partir de un déficit intelectual y agrega que cuando más acentuado es el déficit mayor será la deficiencia lingüística.

El habla es el medio de comunicación oral y está compuesta por varios elementos como la articulación, la voz y la fluidez. Maggio (2020) considera que la dislalia, la disartria, la taquilalia y la tartamudez son trastornos del habla. De esta manera describe a la dislalia como una dificultad funcional permanente en la emisión de un fonema, en un niño mayor de 4 años sin que exista causa sensorial o motriz que la justifique; la disartria es una perturbación en la producción de un fonema de causa motriz debido a una lesión; la taquilalia es una forma excesivamente rápida de hablar en la cual se observan omisiones de fonemas o sílabas y, por último, caracteriza a la tartamudez como una alteración en el ritmo del habla y la comunicación social.

Las razones que pueden afectar negativamente el lenguaje oral son múltiples. Monfort et al. (2018) consideran que la causa más habitual es el retraso mental, debido a que, si bien todos los aprendizajes se van retrasando, el lenguaje es el primer aprendizaje abstracto que el niño debe aprender. La sordera puede provocar también la falta de lenguaje oral considerando que aprendemos a hablar por la imitación de lo que se escucha. Encuentra finalmente a los trastornos derivados de una lesión en el sistema nervioso central, malformaciones graves en los órganos fono-articulatorios, un síndrome incluido en el “espectro autista” y un trastorno específico del lenguaje.

Maggio (2020) distingue a los trastornos del lenguaje en primarios y secundarios. Refiere que los primeros afectan directamente el lenguaje sin que se alteren otros aspectos del desarrollo y los segundos lo alteran de manera secundaria con otras funciones cognitivas y

sociales. De acuerdo con Monfort, esta autora refiere a las causas de las dificultades del lenguaje, agregando un nuevo ítem: la Hipoestimulación¹¹. Si bien esta distinción no puede compararse con la afectación de lo antes mencionado la carencia de estimulación puede provocar que el niño no logre desplegar los mecanismos necesarios para la construcción del lenguaje. Finalmente agrega que en este caso la dificultad no es propia del niño sino del medio que lo rodea.

2.2.1- Banderas Rojas

En este punto es menester clarificar ciertas señales que pueden indicar posibles dificultades en la comunicación y el lenguaje. Como ya se ha visto la comunicación comienza a desarrollarse desde etapas muy tempranas. Existen entonces pautas de alarma que posibilitan alertar sobre la presencia de dificultades antes de que el lenguaje oral se haga presente.

A partir de los 12-18 meses de vida se deben tener presente ciertos indicadores que pueden evidenciarse como la falta de contacto visual y respuesta al nombre, dificultades en la atención conjunta, escasas o nulas actitudes imitativas, ausencia de intención comunicativa y gestos protoimperativos, falta de comprensión ante órdenes simples y escaso uso de palabras simples.

A partir de los 30 meses se agregan nuevos signos como la preferencia por el juego solitario, escaso o nulo juego simbólico, poca flexibilidad a los cambios y presencia de conducta desorganizada e hiperactiva. También será indicador de alarma el habla ininteligible, el uso restringido de palabras, la falta de habilidad para combinar palabras, las ecolalias directas y diferidas y el habla en tercera persona.

A partir de los 48 meses los signos se dividen por áreas de afectación teniendo en cuenta que la dificultad puede manifestarse en diferentes. Estas serán respecto a la expresión y el uso funcional del lenguaje (Maggio, 2020).

Con el propósito de organizar la información, Maggio (2020) realiza una clasificación según un criterio doble: la división por etapas del desarrollo y la división por áreas de trabajo. En el primer caso la división refiere a tres grupos: niños menores de 5 años; niños en

¹¹ La palabra Hipoestimulación refiere a la falta de estimulación ambiental.

escolaridad primaria y niños en escolaridad secundaria. En la segunda división identifica cuatro áreas de trabajo: conducta, cognición, comunicación y socialización.

Tomando los aportes de Ripley, Barret y Fleming esta autora alude que, para poder identificar posibles dificultades en el lenguaje expresivo y /o receptivo, las docentes deben emplear la observación directa del niño en la sala. Explicita que algunas conductas deben llamar la atención del adulto y hacerlo pensar en posibles dificultades lingüísticas del niño: falta de comprensión de las consignas dadas por la docente, responder a la consigna con argumentos inapropiados o desajustados respecto a ella o simplemente no obedecer.

Dentro de la sala y a partir de la observación directa de la docente se podría distinguir si el niño/a responde a su nombre, si mira a la docente cuando ésta convoca la atención del grupo, si se interesa por compartir con sus pares o si no registra su presencia, si logra sostener su atención en los intercambios, si puede respetar la toma de turnos, si presenta juegos del tipo simbólico, si puede solicitar verbalmente algo a su docente y si con el paso del tiempo el niño/a logra ganar habilidades lingüísticas, adaptativas y cognitivas.

La Asociación de Trastorno Específico del Lenguaje de Galicia (ATELGA) elaboró una guía sobre algunos signos que se pueden detectar en niños/as de 4 y 5 años en relación a la presencia de un posible Trastorno Específico del Lenguaje. La misma organiza los signos en áreas que se ponen de manifiesto sobre el lenguaje y el rendimiento académico. Desde el aspecto fonológico enuncia los errores de simplificación fonológica, las dificultades para repetir correctamente palabras nuevas, el habla ininteligible y la dificultad para articular palabras largas. Desde el aspecto semántico el vocabulario pobre, la lenta adquisición de nuevo vocabulario, la escasa comprensión de consignas verbales y la dificultad para recuperar palabras conocidas. Desde el aspecto morfosintáctico distingue las estructuras sintácticas pobres, la morfología primaria con escasa variedad de flexiones verbales y la dificultad en el uso y comprensión de pronombres personales y posesivos. Desde el aspecto pragmático el predominio de gestos, el uso de palabras genéricas y un bajo nivel de atención auditiva. Desde el aspecto social son signos la escasa interacción con pares, las dificultades en el desarrollo del juego simbólico y funcional, la tendencia al juego solitario y las dificultades en los juegos reglados. Por último, en relación a los aprendizajes, esta guía caracteriza la dificultad para seguir instrucciones y aprender rutinas de la sala, escasa habilidad para recordar secuencias y series, marcada dificultad para aprender rimas y canciones, dificultad para aprender nociones espacio-temporales, imposibilidad para comprender términos como antes y después, fallas en

el concepto de cantidad, escritura en espejo de letras y números, alteraciones para reconocer y leer letras, dificultades de segmentación de palabras en sílabas y limitaciones para reconocer palabras de uso habitual en la sala (Maggio, 2020).

2.3- Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

De lo visto hasta el momento la comunicación y el lenguaje les concede a las personas un instrumento fundamental y determinante para vivir, convivir y evolucionar en sus redes de relaciones sociales. En ocasiones, las personas no logran desarrollar estas habilidades de la manera esperada y sus posibilidades de interacción y evolución se ven comprometidas. El uso de sistemas de comunicación diferentes al lenguaje oral es antiguo cuando se refiere a la utilización de la lengua de señas por personas sordas, en cambio es reciente en su uso por parte de personas con parálisis cerebral, con autismo o con retraso mental.

Siguiendo con los aportes de Martínez et al. (2001) se distingue que los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación se fueron generalizando a espacios educativos en los años 70' y 80'. Aun así, considera que algunos padres y profesionales se muestran reticentes en su uso y a partir de ello enfatiza en que su utilización no retarda ni dificulta la aparición del lenguaje oral sino todo lo contrario, lo potencian.

Los sistemas aumentativos surgen con la premisa de complementar el penoso desarrollo comunicativo-lingüístico y cognitivo de niños sordos. Esto sería y según palabras de Alonso et al. (1989) “huir de cualquier aproximación restrictiva de la comunicación, tratando de utilizar todos los canales disponibles por el niño con una actitud motivadora y positiva” (p. 7). Agregan que para facilitar el desarrollo comunicativo y cognitivo de los niños se destacan diferentes opciones: el lenguaje de signos, el cued-speech¹² y los sistemas bimodales.

Al hacer referencia al uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos las preocupaciones giran en torno a la comunicación y el lenguaje. Monfort et al. (2018) agregan la existencia de otros aspectos importantes que dependen de disponer de un código eficaz para relacionarse con

¹² Sistema que complementa visualmente la lectura de labios. Este complemento se indica manualmente permitiendo identificar las consonantes y los lugares donde son ejecutadas.

los demás y representar la realidad. En este sentido los objetivos no solo serán la comunicación y el lenguaje sino también el desarrollo cognitivo, conocimientos, habilidades sociales, formación de la personalidad y del carácter, y de la forma más general y para su entorno familiar.

Añaden que cuando se trata de niños y niñas estos objetivos serán planteados desde la prevención de que las limitaciones comunicativas no provoquen efectos negativos en otras áreas del desarrollo, “efectos que pueden incluso ser irreversibles si la incomunicación se prolonga” (p.25).

Abadín, D. et al. (2010) expresan que los Sistemas Aumentativos de comunicación complementan el lenguaje oral cuando éste no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. En cambio, los sistemas alternativos reemplazan al lenguaje oral cuando éste es ininteligible o está ausente

Monfort et al. (2018) analizan:

Todos hemos vivido alguna situación en la que no podíamos hablar: afonía, prohibición de hablar, lejanía del interlocutor, desconocimiento del idioma de la otra persona, y todos, de forma natural y espontánea, hemos recurrido alguna vez a un sistema de comunicación alternativo al habla: seguíamos pensando con palabras en nuestro idioma, pero la salida del mensaje, en vez de ser vocal, fue manual. El interlocutor, a su vez, reinterpretaba esos gestos y mímicas mediante palabras y frases, en el mismo idioma o en otro diferente (...) Transmitir lenguaje sin hablar, mediante el cuerpo, es por lo tanto una destreza que compartimos todos. (p.17)

En la segunda mitad del siglo XX, varios educadores y psicólogos que trabajaban con niños y niñas con escaso o nulo lenguaje desarrollaron una serie de sistemas aumentativos y alternativos para ayudar en su desarrollo: sistema alternativo al lenguaje, sistema alternativo al habla, sistema aumentativo, sistemas con ayuda o gráficos y sistemas sin ayuda o manuales (Monfort et al., 2018).

Con un Sistema Alternativo al Lenguaje el usuario no precisa de un conocimiento previo de la lengua utilizada por el entorno, como ya se ha mencionado este sistema sustituye

al lenguaje como es el caso de la lengua de signos o el uso de PECS¹³. Con un Sistema Alternativo al Habla el usuario comprende el idioma correspondiente pero utiliza códigos no vocales para expresarse como es el caso de la escritura, tableros de comunicación, símbolos Bliss¹⁴ y pictogramas del SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación). Los sistemas aumentativos se utilizan de forma paralela al habla con el objetivo de aumentar la eficacia de la comunicación oral: producción de enunciados y mejorar pronunciación (Monfort et al., 2018).

Siguiendo los aportes de este autor, cuando alude a los sistemas con ayuda indica que el sistema requiere de algún tipo de apoyo material. En cambio, un sistema sin ayuda no precisa más que el propio cuerpo.

Maggio (2020) menciona que el PECS fue originalmente desarrollado para ser usado con niños en edad escolar con autismo u otros desórdenes socio-comunicativos. Este sistema no necesita de materiales complejos y puede comenzar a utilizarse desde los 18 meses. Es un recurso muy útil para enseñar, facilita la comprensión y la anticipación de situaciones. Durante su entrenamiento se usan estrategias conductuales

2.4- La Comunicación Bimodal. ¿Cómo implementar este sistema?

Monfort et al. (2018) revelan que en 1978 el término Comunicación Bimodal fue utilizado por Schlesinger para referirse a las prácticas que tenían en común el uso del habla y unidades gestuales de manera simultánea.

Estos autores enfatizan que en este sistema los signos manuales respetan la estructura sintáctica del idioma oral y que cada signo tiene una relación directa con la palabra original. La correspondencia entre la estructura semántica y sintáctica del idioma oral de referencia y las salidas visuales gestuales es la esencia de la Comunicación Bimodal, indistintamente de los posibles ajustes que se realicen en función de las necesidades de un programa y de su usuario.

¹³ PECS (Picture Exchange Communication System)

¹⁴ Los símbolos Bliss son símbolos gráfico visuales que representan significados. Utilizan formas básicas para la transmisión de significados y se combinan formando nuevos.

Desde la perspectiva de Monfort et al. (1993) la utilización de este sistema debe entenderse como un recurso de gran valor y un medio más para favorecer la fluidez de la comunicación y la construcción del lenguaje oral. Señalan que la Comunicación Bimodal va destinada a aquellos que posean una deficiencia auditiva y a aquellos oyentes sin habla funcional (personas con autismo, retraso mental, etc.). Los objetivos y la forma de implementar el sistema difieren sensiblemente según el compromiso del destinatario. Por otra parte, la edad del usuario tendrá implicaciones importantes en su aplicación.

Monfort et al. (2018) distinguen tres criterios fundamentales a tener en cuenta al momento de implementar el Sistema Bimodal. El nivel de inteligencia determinará la velocidad de aprendizaje, la generalización y las posibilidades de combinación con otros sistemas; el deseo del usuario por comunicar que se verá reflejado en sus intentos espontáneos y las posibilidades motoras que determinarán la inteligibilidad de los signos realizados.

Respecto a las características de este sistema, estos autores agregan que “la Comunicación Bimodal se nutre de elementos diversos que provienen algunos del lenguaje oral y del idioma concreto que se habla, otros de la Lengua de Signos y de diferentes sistemas de comunicación visual” (p. 27). También distinguen que es muy frecuente tener la necesidad de adaptar algunos signos. Agregan que la adaptación se puede llevar adelante simplificando la configuración de dedos y manos, modificar el movimiento o crear una nueva alternativa. La flexibilidad del sistema permite hasta incorporar creaciones gestuales de los propios usuarios.

Maggio (2020) ratifica que la Comunicación Bimodal es útil para facilitar la comprensión léxica y gramatical, la intelegibilidad del habla y la evocación de palabras. Destaca que gestualizar es algo natural para las personas. Sobre esto menciona que “un gesto es más global que una palabra, puede moldearse físicamente y enseñarse a una edad mental de 12 a 18 meses” (p.218).

Desde el punto de vista de esta autora la aplicación de este sistema no precisa de ningún objeto externo, esto lo lleva a tener una rápida ejecución y su aprendizaje en adultos es más sencillo en comparación con la lengua de señas. La información que se comunica es multimodal y en consecuencia es más fácil de interpretar. Considera que hace más de 20 años se sugiere la utilización temprana de sistemas alternativos considerando fundamental que los niños y niñas cuenten con una vía comunicativa para mantener un feedback con su entorno. Establece que cualquier niño o niña de 2 años que no logre comprender el lenguaje oral o que a los 3 años no

posean un habla funcional deben ser encaminados en la utilización de la Comunicación Bimodal.

Para la implementación de la Comunicación Bimodal Monfort et al. (2018) estipulan un protocolo organizado en fases. La primera fase consta de la toma de registros exhaustivos que den cuenta de los intereses, deseos y necesidades del usuario; los contenidos de manifestaciones de intención comunicativa y gestos naturales e idiosincráticos ya utilizados. En este apartado es fundamental registrar aquellas situaciones en las que el usuario ha intentado comunicar algo sin éxito. En la siguiente fase se agregan los nombres de las personas con las que se tiene un trato cotidiano, los lugares a donde vaya habitualmente, los saludos, las acciones más comunes, los términos que sirven para dar una orden (vení, ayúdame, más, etc.), los que permiten describir sentimientos, intenciones, los que permiten describir (mucho, poco, etc.) y adverbios de tiempo (ahora, después, mañana, etc.). En la tercera fase se seleccionan los signos correspondientes a los contenidos registrados en los dos apartados anteriores. Las fases siguientes (4ta, 5ta, 6ta y 7ma) se basan en el aprendizaje y entrenamiento de los signos y su uso en situaciones naturales por parte de las familias, los educadores y los niños. En las últimas fases (8va y 9na) se registra el uso de los signos por parte del niño o niña diferenciando aquellos que fueron espontáneos de los inducidos para finalmente realizar un análisis y evaluación de lo implementado hasta el momento para su eventual corrección y posterior desarrollo.

Estos autores destacan dos aspectos fundamentales para la implementación del sistema: cuando el niño o niña se expresa en signos el adulto deberá verbalizar aquellos signos y alentará a que acompañen los signos con vocalizaciones. Finalmente enfatizan que “el aspecto más importante del programa es que la selección de los contenidos resulte de la negociación con el propio usuario utilizando la observación y la propuesta provisional” (p. 60).

A partir del recorrido realizado en este trabajo de investigación se observa que la Comunicación Bimodal es un sistema flexible que permite la creación y utilización de signos significativos y útiles para la labor docente, con grandes beneficios para establecer una comunicación con el alumnado que posea escaso lenguaje y, a partir del cual, este último podría ser potenciado. A través de estrategias psicopedagógicas el uso de dicho sistema puede ampliarse en sus ámbitos de implementación siendo una herramienta más para favorecer el desarrollo del lenguaje y todos los aprendizajes que devienen de él dentro del nivel inicial.

Encuadre Metodológico

El objetivo del trabajo será indagar acerca de estrategias psicopedagógicas que se les pueden ofrecer a las docentes para la implementación de la comunicación bimodal como herramienta para trabajar la comunicación y el lenguaje de niños y niñas del nivel inicial de un Jardín privado de Florencio Varela en el 2021. De este objetivo se desprenderán tres objetivos específicos, inicialmente será distinguir qué dificultades de comunicación y el lenguaje observan las docentes de nivel inicial en sus alumnos; luego identificar qué conocimientos poseen las docentes de dicho nivel sobre la comunicación bimodal como sistema aumentativo de comunicación y finalmente elaborar estrategias para la implementación de la comunicación bimodal por parte de las docentes en el trabajo diario con niños y niñas que requieran apoyos para favorecer la construcción de la comunicación y el lenguaje.

En este estudio se llevará a cabo una investigación cualitativa de tipo exploratoria-descriptiva y con un corte temporal transversal. Los datos se obtendrán a través del trabajo de campo. La recolección de los datos para su análisis se instrumentará a través de dos técnicas. La primera será una entrevista individual, semiestructurada y de elaboración propia a docentes de nivel inicial quienes constituyen mi unidad de análisis. La segunda técnica será una observación directa, no estructurada y no participante de la dinámica escolar de una sala de la segunda sección para la cual docente a cargo y alumnos constituirán mi unidad de análisis.

Para dichas técnicas la muestra es elegida en forma no probabilística, con la técnica muestreo por conveniencia. Participan del estudio cinco docentes, con una antigüedad no menor a 6 años de labor y 4 años dentro del establecimiento educativo y 18 niños y niñas de 4 años de edad del mismo establecimiento educativo. A partir de los datos obtenidos se realizará un análisis del tipo inductivo.

Se procede bajo las consideraciones éticas del respeto por el participante y el resguardo de su confidencialidad.

Análisis e interpretación de los datos

Para el trabajo de investigación se han utilizado dos instrumentos de investigación: entrevistas y observación. Para realizar el análisis de los datos obtenidos en los mismos se los clasificará en cinco categorías temáticas, “Visión y demandas de las docentes sobre el EOE”; “Dificultades observadas por las docentes en su alumnado”; “Conocimiento, utilización y resultados del uso de SAAC”, “Conocimiento de la Comunicación Bimodal y uso simultaneo del habla y gestos” y “Términos necesarios para establecer una comunicación efectiva”.

4.1-Visión y demandas de las docentes sobre el EOE.

Esta categoría se ha establecido para analizar y evidenciar la visión y expectativas que poseen las docentes sobre el Equipo de Orientación Escolar. Esto será muy útil para poder hipotetizar sobre la concreción futura de la implementación de herramientas psicopedagógicas sobre Comunicación Bimodal. Es decir, considerar estas variables permitirán reflexionar sobre la aceptación e implementación de futuras estrategias y así proyectar un horizonte de concreción.

Se destaca que, para la implementación del sistema de comunicación en cuestión, los docentes serán parte fundamental, ya que serán ellas las que lo implementen en su labor diaria. La entidad que le asignen al EOE facilitará la puesta en marcha de lo estipulado por Monfort et al. (2018) en su protocolo. Se recalca que, en dicho protocolo, las últimas tres fases están destinadas al aprendizaje y entrenamiento de los signos por parte de los usuarios alentando su uso en situaciones naturales.

Respecto a la visión del EOE, las docentes estiman que su presencia es muy importante, les asignan un lugar de saber y consideran sus orientaciones sumamente útiles para ellas. Lo que más destacan es la necesidad de sentirse acompañadas no solo en su trabajo áulico sino en reuniones con las familias. Ellas estiman que las familias toman más en cuenta las sugerencias del EOE que las suyas.

En este sentido podría hipotetizarse sobre la incidencia negativa que tienen las representaciones familiares sobre las docentes al momento de recibir sugerencias respecto a sus hijos. Del mismo modo, se podría hipotetizar sobre la incidencia negativa que tienen las representaciones docentes sobre las reacciones de las familias sobre su capacidad para resolver diferentes situaciones siendo esta última, un supuesto interesante para desarrollar.

Sobre este aspecto las docentes manifiestan cierta inseguridad para la resolución de situaciones, ellas no consideran poseer la formación necesaria para abordar las necesidades específicas de su alumnado.

Para resumir este apartado, las demandas que las docentes transmiten al EOE están asociadas al acompañamiento y a la contención del mismo hacia ellas; del mismo modo esperan recibir orientaciones y sugerencias para abordar los diferentes desafíos de los niños y niñas y que se les brinden orientaciones y sugerencias a las familias tanto para ser implementadas en la vida cotidiana como en interconsultas con especialistas.

4.2- Dificultades observadas por las docentes en su alumnado.

Las docentes consideran que las mayores dificultades que han observado en sus alumnos están en el lenguaje, la comunicación con otros niños, en la conducta y en aspectos emocionales. En el plano de la comunicación y el lenguaje reconocen dificultades en la pronunciación, el armado de oraciones y retraimiento al momento de expresarse en los intercambios, este último aspecto es asociado por la docente como consecuencia de la ininteligibilidad del habla.

Estas dificultades fueron identificadas por el EOE empleando la observación directa del niño en la sala y, como bien menciona Maggio (2020) es una herramienta muy valiosa que permite identificar lo que sucede a nuestro alrededor y permite reflexionar sobre futuras intervenciones.

A las dificultades planteadas le asignan un lugar de “emergentes” a partir de sus trayectorias en contexto de pandemia *“estos niños justamente tuvieron su primera experiencia en jardín en pandemia y recién hace unos meses tuvieron presencialidad”*. El retorno a la presencialidad las ha llevado a identificar y reflexionar sobre ciertas cuestiones que no se solían visualizar con tanta frecuencia. Si bien el objetivo de este trabajo de

investigación no es analizar la incidencia de la pandemia en los niños y niñas, se concluye que esta es una hipótesis interesante para desplegar en futuros trabajos de investigación y vale la pena destacarlo.

Esta adjudicación causal sobre las dificultades se relacionaría con lo dicho por González (2010) cuando destaca la importancia de la estimulación ambiental para el desarrollo y la construcción del lenguaje. Si bien menciona que la disposición biológica es algo imprescindible remarca que el buen funcionamiento de ella precisa indefectiblemente de la estimulación ambiental para el devenir de la conformación de metacircuitos que se irán afianzando paulatinamente favoreciendo la memoria y los aprendizajes.

Del mismo modo se recalca que el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas tiene un fuerte componente social. Es a partir del intercambio, la escucha, la imitación y la necesidad de comunicar y ser comprendidos donde se desencadena este desarrollo. En el contexto que han atravesado, estas cuestiones se han visto limitadas en experiencias compartidas que pueden ser traducidas como una carencia de estimulación y citando a Monfort (2018) “puede provocar que el niño no logre desplegar los mecanismos necesarios para la construcción del lenguaje”.

Otras de las dificultades que más fueron mencionadas son las relacionadas con el aspecto emocional y conductual. *"Las dificultades que más noté son en el plano emocional, observo muchas dificultades para poner en palabras lo que sienten, en el lenguaje oral, en la pronunciación, el armado de oraciones y esto se mezcla con lo emocional también", "las dificultades que más noto son conductuales, emocionales y de lenguaje"*. Se plantean de una manera aislada, solo una de las docentes destacó la estrecha relación que guarda el hecho de poder comunicar con las emociones y la conducta. Sobre ello Maggio (2020) reconoce y destaca que el lenguaje actúa como regulador de la conducta y las emociones.

Sobre las dificultades observadas también mencionan *"grandes dificultades en el lenguaje, no solo para expresarse sino para comprenderlo. También hay dificultades en el comportamiento, que adquieran hábitos de la sala y que acepten la puesta de límites"*. En este apartado se pudo apreciar que la visión docente sobre las dificultades se reduce a emergentes aislados y no a habilidades que se desarrollan de manera interconectada. Se considera que es sumamente necesario que conozcan la estrecha relación que guarda el lenguaje con el desarrollo del pensamiento, el conocimiento, las relaciones interpersonales y el despliegue de las habilidades sociales (Maggio, 2020).

4.3- Conocimiento, utilización y resultados del uso de SAAC

Si bien hay desconocimiento sobre el Significado de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación y se debió clarificar, las docentes reconocen valerse de algunas herramientas que son consideradas parte de estos sistemas.

Las docentes utilizan la imagen como recurso y le asignan un lugar de “facilitador” u “organizador” pero no tienen claro el porqué de sus beneficios limitando su utilización a agendas diarias. El uso de la agenda propone imágenes claras de las actividades diarias de una jornada escolar y a medida que las mismas van sucediendo son tachadas siendo esto un claro signo de que la actividad finalizó dejando a la vista la siguiente imagen que reflejará la próxima actividad.

Las docentes utilizan la imagen como un recurso para favorecer la organización y la disminución de la ansiedad en sus alumnos. Se basan en los resultados obtenidos por ellas mismas y estos dichos son muy acertados, Maggio (2020) los distingue como un recurso muy útil para enseñar, facilitar la comprensión y la anticipación de situaciones.

Finalmente se destaca que el conocimiento y el uso de algunas herramientas nos permite hipotetizar sobre la posible implementación de otras. Las docentes utilizan recursos visuales que, como bien explica Monfort et al. (2018) son considerados sistemas con ayuda, esto indica que el sistema requiere de algún tipo de apoyo material. En cambio, agrega que un sistema sin ayuda no precisa más que el propio cuerpo.

Este apartado ha permitido extraer aspectos relevantes que llevan a considerar las posibilidades de las estrategias finales que brindará el trabajo de investigación. En este sentido el uso y la entidad que se le asigna a las herramientas visuales se podría trasladar a otras, como por ejemplo la Comunicación Bimodal.

Las docentes reconocen que el uso de información visual es muy favorecedor y coinciden en los resultados positivos de ella. Si bien ninguna logró ampliar su respuesta fundamentando el porqué del aspecto facilitador del uso de pictogramas y agendas, declaran que sus alumnos se muestran más organizados y menos ansiosos” *A mí el uso de la agenda me sirve mucho porque los chicos ya saben lo que viene, se organizan y bajan ansiedades.*”

Siguiendo la línea de pensamiento del apartado anterior estos datos no son menores. Que las experiencias docentes con herramientas visuales hayan sido satisfactorias deja un terreno fértil para la posible implementación de la Comunicación Bimodal. Será importante poder reflexionar sobre los tipos de información visual para que las docentes puedan dar cuenta que los gestos también forman parte.

Se evidencia la necesidad de destacar en una capacitación los aspectos favorecedores de las herramientas mencionadas para que las docentes puedan valerse de las mismas en diferentes propuestas, es decir, trasladarlas a múltiples situaciones de aprendizaje.

4.4- Conocimiento de la Comunicación Bimodal y uso simultáneo de gestos y habla

La mayoría de las docentes no tiene conocimientos sobre la Comunicación Bimodal, mostraron extrañeza al escucharla nombrar. Solo dos de las cinco entrevistadas han reconocido haber escuchado sobre este sistema, pero no han podido ampliar información sobre el mismo. *"Si, es la comunicación gestual y oral; nunca la usé, pero sé que se trata de eso."* Aun así, quienes dieron una respuesta afirmativa mencionaron no haberlo puesto en práctica.

Esta categoría, lejos de ser desalentadora, se ha establecido para identificar a partir de qué nociones se parte. Si bien, en líneas generales no hay conocimiento sobre este sistema, existe una aproximación prometedora respecto a otros sistemas, como por ejemplo los pictogramas.

Se evidencian aspectos favorecedores para una futura implementación:

- Las docentes acostumbran a utilizar recursos visuales,
- estos recursos les han dado buenos resultados,
- suelen demandar herramientas para superar dificultades observadas,
- visión favorecedora hacia el EOE.

Las docentes reconocen usar gestos y señalamientos para acompañar el habla. *"El lenguaje gestual lo uso todo el tiempo creo. Soy más consciente cuando veo que no me comprenden y doy el ejemplo"*. Se destaca que, en mayor o menor medida, el uso de gestos es un acto completamente natural en las personas. Maggio (2020) menciona que el uso de los gestos es espontáneo en el ser humano cuando éste posee la capacidad de transmitir sus intenciones.

El uso de los gestos es constante en las docentes, se valen de ellos cuando hablan y más aún, cuando se dan cuenta que lo transmitido no fue comprendido, es ahí donde se valen de otros recursos para acompañar el habla debido a que la intención comunicativa los lleva a ello. *" En mi caso, cuando tengo algún alumno/a que tiene dificultades siempre uso el gesto para dirigirme hacia él o ella, primero busco su mirada y después con el gesto o el señalamiento expreso lo que tengo que decir, al menos las palabras claves, para que me comprenda. Los resultados son buenos porque muestran que me comprenden, así que el objetivo está cumplido."* Monfort (2018) lo analiza y sostiene que transmitir lenguaje sin hablar, mediante el cuerpo, es por lo tanto una destreza que compartimos todos.

No se evidencia una plena conciencia del uso de gestos, todas se han detenido a pensar en ello y han dado una respuesta afirmativa. Se observa que el uso de los gestos no surge de una planificación en el accionar y/o el reconocimiento de que éste brinda una doble vía de percepción para el alumnado. Así lo distinguía Monfort et al. (2018) cuando mencionaban que todos hemos vivido alguna situación en la que no podíamos hablar y, en esas situaciones, se seguía pensando con palabras, pero la salida del mensaje, en vez de ser vocal, fue manual y, el interlocutor, a su vez, reinterpretaba esos gestos mediante palabras y frases.

4.5- Términos necesarios para establecer una comunicación efectiva.

A partir de la observación de la dinámica de una sala de nivel inicial se ha arribado a algunas expresiones de uso cotidiano y mínimo. Estas son vitales para comenzar a favorecer una comunicación efectiva entre los niños y niñas y su docente. Como menciona Monfort et al. (1993) la utilización exclusiva del lenguaje oral como medio de comunicación y de información mantiene a algunos niños y niñas en una posición de inferioridad comunicativa y de

dependencia hacia los demás. Se ha observado que ciertamente estos niños se ven limitados en experiencias e intercambios, su participación disminuye exponencialmente y las situaciones de socialización y juegos son reducidas.

Es por lo anteriormente expuesto que se han delimitado algunos términos a partir de los cuales tanto los niños/as como docentes podrán expresar intereses, deseos, necesidades, saludos, expresiones comunes y órdenes. Estos serán representados por signos y, siendo coherente con las características de la Comunicación Bimodal, serán provisorios, criticables y recreables, ya que para que los resultados de su uso sean positivos se deberá mantener como prioridad la significancia del recurso para los usuarios (Monfort et al., 2018). Será menester la delimitación posterior de un "signo" para cada expresión y expuesto a posibles ajustes.

Cabe destacar que la utilización de este sistema de signos debe entenderse como un medio más para una mayor naturalidad y rapidez de la comunicación, para una visualización y mejor construcción del lenguaje oral pero también como un reconocimiento de las características de todos los niños y niñas (Monfort et al., 1993).

Se delimitan términos básicos y aplicables a diferentes situaciones. Inicialmente y a partir del conocimiento de estos signos el niño podrá manifestar sus intereses, deseos y necesidades que serán interpretadas por su docente teniendo en cuenta el contexto y situación. Cabe destacar que a partir de esta herramienta se ha observado que se aplican a situaciones tales como transmitir querer tomar agua, ir al patio, ir al baño, querer o no querer algún juguete, objeto o responder a un requerimiento externo, entre otros.

Por otra parte, se han delimitado algunos términos básicos para transmitir acciones comunes y saludos. Estos favorecerán la comunicación con el grupo pares y docente, así como adquirir hábitos y pautas propios de la sala. A partir de lo observado se incluirán signos que permitirán decir: ¡hola!, ¡adiós!, y manifestar acciones como: jugar y pedir perdón. En este punto cabe destacar que, de manera progresiva, se pueden ir realizando combinaciones entre los signos ya que como menciona Monfort et al. (2018) este sistema permite y respeta la estructura sintáctica del idioma oral.

Finalmente se identifican términos utilizados por las docentes para realizar indicaciones cotidianas durante una jornada escolar. Se observa que utilizan términos como: sentarse, merendar, lavarse las manos, guardar, cuidado, empujar, gritar y escuchar. Naturalmente utilizamos un gesto común para gestualizar un NO y un SI y como se destacaba anteriormente

podemos enlazar estos signos con otros para enriquecer paulatinamente la estructura del mensaje.

Conclusiones

En base al análisis de los datos de las entrevistas se observa que las docentes del nivel inicial encuentran una serie de dificultades en la comunicación y el lenguaje de sus alumnos, identifican dificultades en la pronunciación, en el armado de oraciones y retraimiento al momento de expresarse en los intercambios, este último aspecto es asociado por la docente como consecuencia de la ininteligibilidad del habla. También destacan dificultades en la comprensión, adquisición de hábitos, conducta y expresión de deseos, necesidades e intereses. Se destaca que la visión docente se reduce a emergentes aislados y no ha habilidades que se desarrollan de manera solidaria.

Respecto a las dificultades en la adquisición de hábitos y en la comprensión de consignas se insiste sobre la estrecha relación que guarda con las habilidades lingüísticas y comunicativas que, como se ha desplegado en el presente trabajo, son indicadores de dificultades en la comunicación y el lenguaje.

Prevalecen las creencias acerca de las posibles causantes de las dificultades que han manifestado asignándole un carácter destacado a la pandemia. Consideran que ese contexto limitó las experiencias de sus alumnos con otros niños. Respecto a ello se podría considerar que dicha hipótesis guarda coherencia con lo desarrollado en el trabajo sobre las incidencias del aspecto ambiental en el desarrollo del lenguaje y las habilidades que de él devienen, seguramente quedará abierta a futuras investigaciones.

Si bien las problemáticas son asociadas a un factor externo a su tarea docente, manifiestan compromiso y preocupación al momento de identificar las problemáticas, reconocer su incidencia en los aprendizajes e implementar estrategias para revertirlas.

Respecto a la imagen que tienen de los Equipos de Orientación Escolar se destaca la preponderancia de una visión de “conocedores” o de poseedores de un saber ubicándose a sí mismas en una posición de receptoras de saberes dados. A partir de la puesta en marcha del dispositivo pretendido se aspira a propiciar situaciones que inviten a los docentes a reflexionar y convertirse en actores activos en el desarrollo de estrategias que respeten y valoricen la singularidad de todos los niños y niñas.

En cuanto a las expectativas sobre el trabajo del EOE, consideran fundamental sentirse acompañadas y orientadas por él. En este sentido, se considera muy favorecedor para el trabajo de investigación siendo que el mismo elaborará estrategias para la implementación de la Comunicación Bimodal que serán puesta en marcha por ellas. Aun así, se deberá guardar mayor cuidado frente a demandas que las sitúen en un rol pasivo.

En referencia a la consciencia sobre el uso del gesto como recurso se distingue su ausencia, aun así, la pregunta sobre ello movilizó el registro que se tiene del mismo y a partir de la reflexión reconocieron el uso constante de él. Afirman que se valen de ellos cuando hablan y más aún, cuando notan que lo dicho no fue comprendido.

Cabe destacar que al consultar sobre el uso simultáneo del gesto y el habla habilitó la aparición de algunas asociaciones siguiendo la línea de las preguntas planteadas. A partir de ello surgieron manifestaciones de interés y preguntas asociadas.

Las docentes manifiestan interés al momento de reflexionar sobre los desafíos que presentan en sus propias prácticas considerando que no han adquirido las herramientas necesarias para dar respuesta a la heterogeneidad de sus alumnos. Manifiestan que se encuentran con niños y niñas con necesidades específicas, refiriéndose a aquellos que poseen un diagnóstico, y esto las lleva a precisar de más apoyos por parte de Equipo de Orientación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las entrevistas se puede afirmar que el único sistema alternativo y aumentativo de comunicación utilizado por las docentes es la agenda diaria. Algunas de ellas manifiestan utilizar pictogramas, evidenciando un escaso conocimiento sobre los mismos. Lo que ellas consideran pictogramas se reduce a la utilización de imágenes que representan actividades y se disponen de manera secuencial en una agenda diaria. Este recurso no solo se reduce a anticipar actividades, sino que es un medio para que las personas puedan comunicarse, desarrollar sus capacidades y participar en el mundo que las rodea.

Respecto a la Comunicación Bimodal solo dos de las entrevistadas han sabido responder acerca de las características mínimas del sistema. Aun así, no poseen mucha información sobre el mismo, así como tampoco lo han utilizado.

Finalizando se puede resumir que las docentes esperan que el Equipo de Orientación Escolar les brinde herramientas para favorecer el lenguaje y la comunicación en sus alumnos

y que poseen una representación positiva sobre los recursos visuales, esto lleva a hipotetizar sobre la viabilidad de la implementación de la Comunicación Bimodal en la labor diaria de las docentes.

Se puede afirmar que será relevante la elaboración y puesta en marcha de un dispositivo que cuente con una jornada de capacitación que posibilite el conocimiento de las características y beneficios del sistema. En dicha instancia se expondrán los términos delimitados a partir de la observación para poder realizar los ajustes necesarios y así delimitar los gestos correspondientes. Esta delimitación será una construcción colaborativa entre el Equipo de Orientación Escolar y el Equipo Docente.

En este sentido, las estrategias psicopedagógicas que se llevarán adelante para la implementación del Sistema serán:

- La elaboración y puesta en marcha de un dispositivo iniciando con una capacitación que aborde:
 - Breve reseña histórica.
 - Definición y Características.
 - Objetivos.
 - Ventajas.
- La delimitación mancomunada con el Equipo Docente de los términos más necesarios.
- Brindar el signo correspondiente a cada término en un cuadernillo.
- Brindar un video con la realización del signo.
- Reuniones para la práctica de los signos.
- Acompañamiento en la sala para inferir sobre posibles ajustes sobre los signos y/o su implementación.
- Espacios de reflexión sobre la implementación y posibles ajustes.

A modo de cierre se distingue que el objeto de este trabajo es valerse del arduo trabajo postulado por Monfort el cual formuló un programa concreto a partir de la utilización de un sistema de comunicación que atiende las necesidades de los niños y niñas que presenten cierta lentitud en el desarrollo del lenguaje oral. Como se ha podido desarrollar en el trabajo este sistema se ha utilizado en espacios clínicos y de educación especial. Elaborar entonces un dispositivo que posibilite su utilización en el nivel inicial, es ampliar el campo de implementación e incorporar una nueva y posible herramienta que vele primordialmente en favorecer situaciones enriquecedoras para su desarrollo integral.

Se reconoce la importancia de que todos los niños y niñas cuenten con todos los esfuerzos y recursos posibles para tener una comunicación afectiva y efectiva con adultos y grupo de pares en momentos constitutivos para la formación de su personalidad y la construcción de innumerables aprendizajes.

Bibliografía

- Abadín, D., Delgado Santos, Cl. Y Cerrato, A. (2010). *Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de Referencia*. Editorial Ceapat.
- Alonso, P., Díaz, E., Madruga, B. y Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal*. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid.
- Bertrán, J. (2001). *Psicología del lenguaje*. Edita Universidad católica de Chile.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Editorial Siglo XXI.
- González, J. (2010). *Alteraciones del Habla en la infancia. Aspectos clínicos*. Editorial Panamericana.
- Guillén, F. y Guillén, L. A. (2002-2003). Percepción de dominio e interés personal hacia los sistemas alternativos de comunicación en futuros maestros. *Ardilla Digital*.
<http://www.ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/SAAC/SACs%20EN%20GENERAL/Interes%20por%20los%20SAAC%20de%20los%20futuros%20maestros%20-%20Velado%20-%20art.pdf>
- López Gómez, S. y García Álvarez, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100506>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y Lenguaje en la Infancia*. Editorial Paidós.
- Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (1992). *Los niños difásicos*. Editorial Cepe.
- Monfort, M., Rojo, A. Juárez, A. (1993). *Programa Elemental de Comunicación Bimodal para padres y comunicadores*. Editorial Cepe.
- Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Down21*.
<https://www.down21.org/revista-virtual/694-revista-virtual-2006/revista-virtual-marzo-006/articulo-profesional-marzo-2006/2052-la-comunicacion-bimodal-una-ayuda-para-el-desarrollo-del-lenguaje-y-de-la-comunicacion.html>

- Monfort, M., Rojo, A. y Juárez Sánchez, A. (2018). *La práctica de la Comunicación Bimodal. Del Signo a la Palabra*. Editorial Entha.
- Narbona, J. y Chevrier-Muller, C. (2001). *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y tratamiento*. Editorial Masson.
- Nogueira, C. (2016). Dificultades del lenguaje oral y/o la comunicación. *Repositorio digital de la UFASTA*.
<http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1124>
- Pinker, S. (1994). *The Lenguaje Instint. How the mind Creates Lenguaje*. Editorial Alianza.
- Risueño, A. (2000). *Neuropsicología. Cerebro psiquismo Cognición*. Editora Erre Eme SA.
- Sánchez, G. (2018). Estrategias de comunicación bimodal para desarrollar la comunicación verbal y/o gestual en estudiantes con discapacidad intelectual moderada del nivel primaria del centro de educación básica especial “Alegría del Señor”.
<http://209.45.111.196/bitstream/ipnm/1478/1/S%C3%81NCHEZ%20GUANILO%2C%20Mar%C3%AD%20Sheyla.pdf>
- Vygotsky, L. (2016). *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Paidós.



Anexos

7.1- Entrevista al docente

Entrevistada N°:

- 1) ¿Qué la llevó a estudiar el profesorado de educación inicial?
- 2) ¿Hace cuántos años se recibió?
- 3) ¿Hace cuántos años trabaja dentro del jardín?
- 4) ¿Cuentan con Equipo de Orientación Escolar en la institución?
- 5) ¿Considera importante la presencia del Equipo de Orientación Escolar en la misma? ¿Por qué? ¿Cuáles serían las mayores demandas hacia él?
- 6) ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes que ha notado en los niños y niñas en este 2021?
- 7) ¿Cómo observa que se comunican sus alumnos entre ellos y con los docentes? ¿Qué modos utilizan con mayor frecuencia?
- 8) ¿Observa dificultades en la comunicación y el lenguaje de sus alumnos?
- 9) En caso de respuesta afirmativa ¿En qué situaciones las ha podido evidenciar?
- 10) ¿Cómo considera que incide esto en sus aprendizajes? ¿Por qué?
- 11) ¿Qué estrategias utiliza para revertir estas dificultades?
- 12) ¿Qué resultados observa con la implementación de estas estrategias?
- 13) ¿Posee información sobre los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación? Si la respuesta es afirmativa, ¿utiliza alguno de ellos?
- 14) Si tuviese que recordar su manera de dirigirse a los niños que poseen una comunicación y/o lenguaje escaso, ¿reconoce valerse de la utilización de gestos o señalamientos? Si la respuesta es afirmativa, ¿le ha dado resultados?
- 15) ¿Posee información sobre la Comunicación Bimodal?
- 16) ¿Cómo considera que sería para usted la implementación del uso simultáneo del habla y los gestos? ¿Por qué?

7.2- Observación

Jardín de Infantes
Florencio Varela, Argentina
Ciclo lectivo 2021

Unidad de Observación:

Fecha: 5/10/2021

Lugar: Florencio Varela

Tiempo: Jornada Escolar (4 hs)

Observador: Nizzo Yamila Mariel

Objetivo:

- Delimitar los términos básicos que utilizan tanto los niños como los docentes para expresarse y luego representarlos mediante un signo.

CATEGORÍAS	TÉRMINOS BÁSICOS
INTERESES- DESEOS- NECESIDADES	IR AL BAÑO- QUIERO- NO QUIERO- HABLAR- TRISTE- CONTENTO- ENOJADO
SALUDOS Y ACCIONES COMUNES	HOLA- ADIÓS- JUGAR- PEDIR PERDÓN

TÉRMINOS QUE SIRVEN PARA DAR ÓRDENES	SENTARSE- MERENDAR- LAVARSE LAS MANOS- GUARDAR- CUIDADO- EMPUJAR- GRITAR- ESCUCHAR
--	---

Observaciones:

A partir de la observación de la dinámica de una sala de nivel inicial se ha arribado a algunas expresiones de uso cotidiano y mínimo. Se delimitaron algunos términos a partir de los cuales tanto los niños/as como docentes podrán expresar intereses, deseos, necesidades, saludos, expresiones comunes y órdenes.

Nota: Estos términos serán vitales para comenzar a establecer una comunicación con el alumnado con escasa o nula comunicación. Será menester la delimitación posterior de un "signo" para cada expresión.

7.3- Despliegue de Datos

7.3.1- Matriz de Datos de las Entrevistas

La siguiente matriz de datos se ha elaborado con la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas administradas a docentes de nivel inicial.

CATEGORÍAS	DATOS	CONCLUSIONES
VISIÓN Y DEMANDAS DE LAS DOCENTES SOBRE EL EQUIPO DE ORIENTACION ESCOLAR.	<u>ENTREVISTADA A:</u> "Tenemos EOE en el jardín y es muy importante porque la docente necesita sentirse acompañada, cuando esta frente a alguna problemática te metes para adentro y no sabes resolver. En cambio, cuando la acompaña una persona que tiene un conocimiento y tiene otra mirada puede acompañar y asesorar para poder resolver mejor. También pasa que las familias toman de diferente manera lo que el EOE dice, le dan otra entidad, cosa que quizás no pasa con las docentes".	Las docentes consideran que la presencia del Equipo de Orientación Escolar es muy importante para ellas. Se observa una fuerte demanda hacia él en la cual prima la necesidad de sentirse acompañadas

	<u>ENTREVISTADA B:</u> "Contamos con Equipo en el jardín y es muy importante porque nos ayuda a tener herramientas que desde nuestra formación no tenemos, es otra mirada. Actualmente la mayor demanda es en relación al lenguaje, muchos niños no tenían escolarización por la pandemia y las dificultades en la comunicación son muy visibles, ahí precise de mucho acompañamiento por parte del EOE." <u>ENTREVISTADA C:</u> "Si, tenemos EOE en el jardín y es fundamental su presencia para acompañar, no solamente el proceso de aprendizaje de los chicos sino también a las docentes. La mayor demanda este año es respecto a la conducta, el lenguaje y el asesoramiento a los padres." <u>ENTREVISTADA D:</u>" En el jardín tenemos una psicopedagoga que nos acompaña en la sala y a la cual se le consulta sobre alguna característica de algún alumno que nos llame la atención. Es importante contar con un profesional porque hay algunos niños que precisan más acompañamiento que otros. Este año observé muchas dificultades en el lenguaje en varios niños de la sala y se precisó de la orientación y el acompañamiento del Equipo para poder tener más herramientas que los ayude. También veo algunos problemas de conducta y limites que no son menores."	evidenciando agotamiento y desborde de parte de las mismas. Las docentes han hecho hincapié en algunas cuestiones en las que necesitaron mayor acompañamiento coincidiendo en algunas como problemas de conducta, límites y asesoramiento a las familias.
--	---	--

	<u>ENTREVISTADA E:</u>” En el jardín tenemos una psicopedagoga y es fundamental su presencia porque las docentes, si bien tenemos nuestra formación, hay casos específicos que no sabemos cómo abordar. Este año la mayor demanda que tuve hacia el equipo fue para saber si yo iba en el camino correcto con algunos niños. También en el acompañamiento y las sugerencias que les brindan a las familias y a mí.”	
DIFICULTADES EN LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE OBSERVADAS POR LAS DOCENTES	<u>ENTREVISTADA A:</u> "Las dificultades que más noté son en el plano emocional, observo muchas dificultades para poner en palabras lo que sienten. Otra dificultad que noto es en el lenguaje oral, en la pronunciación, el armado de oraciones y esto se mezcla con lo emocional también. En el caso de estos niños justamente tuvieron su primera experiencia en jardín en pandemia y recién hace unos meses tuvieron presencialidad.". <u>ENTREVISTADA B:</u> "Las dificultades que noto son respecto a los hábitos y comunicarse con otros nenes, como te decía muchos no tenían escolaridad y le costó mucho adecuarse a las rutinas y aceptar límites. También lo que noto es que no se escuchan entre ellos."	Las docentes consideran que las mayores dificultades en sus alumnos están en el lenguaje, la comunicación con otros niños, conducta y aspectos emocionales. Le asignan un lugar de “emergentes” a partir de sus trayectorias en contexto de pandemia. En este sentido, y a partir de lo desplegado en el trabajo de investigación, las dificultades que presentan en la comunicación y el lenguaje tienen repercusiones en aspectos emocionales y conductuales. El desarrollo del lenguaje en los niños y niñas tiene un fuerte componente social. Es a partir del intercambio, la escucha, la imitación y la necesidad/deseo de

	<u>ENTREVISTADA C:</u> "Las dificultades que más noto son conductuales, emocionales y de lenguaje. También en cuanto a la organización, la comprensión de consignas y la adquisición de hábitos." <u>ENTREVISTADA D:</u> "Con este grupo veo grandes dificultades en el lenguaje, no solo para expresarse sino para comprenderlo. También hay dificultades en el comportamiento, que adquieran hábitos de la sala y que acepten la puesta de límites." <u>ENTREVISTADA E:</u> "En mi sala lo que veo son las dificultades que tiene los niños para establecer vínculos con sus pares, les cuesta relacionarse y compartir. También veo algunas dificultades para contar lo que les pasa, lo que sienten y lo puedan expresar."	comunicar y ser comprendidos donde se desencadena este desarrollo. En el contexto que han atravesado estas cuestiones se han visto limitadas en experiencias compartidas.
CONOCIMIENTOS Y USO DE HERRAMIENTAS PARA LA COMUNICACIÓN (SAAC)	<u>ENTREVISTADA A:</u> "Si conozco algunos, usamos pictogramas y a la agenda. La agenda organiza a todos los chicos, tengan o no dificultades y los pictogramas facilitan la comprensión de los que si presentan dificultades". <u>ENTREVISTADA B:</u> "Solo conozco los pictogramas, pero este año no los usé".	Si bien hay desconocimiento sobre el Significado de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, reconocen valerse de algunas herramientas que son consideradas parte de estos sistemas. Las docentes utilizan la imagen como un

	<u>ENTREVISTADA C:</u> " El único que conozco son los pictogramas, la acompañante que está con un alumno de la sala lo utiliza y, por lo que observo, da excelentes resultados." <u>ENTREVISTADA D:</u> " Si, uso pictogramas en la agenda diaria para que sepan las actividades que vamos a realizar en el día y la acompañante de una de mis alumnas los uso para que se siente, para que escuche, para que guarde, etc." <u>ENTREVISTADA E:</u> " Si, uso siempre los pictogramas para hacer la agenda diaria, la uso con todo el grupo no solo con los que precisan más apoyo."	recurso para favorecer la comprensión de la información.
RESULTADOS OBTENIDOS EN EL USO DE HERRAMIENTAS PARA LA COMUNICACIÓN (SAAC)	<u>ENTREVISTADA A:</u> " los resultados son muy positivos, la imagen ayuda mucho a que comprendan la información." <u>ENTREVISTADA B:</u> "Las veces que los use me sirvió, era una manera de transmitir un mensaje al niño que quizás no respondía a la indicación oral."	Las docentes reconocen que el uso de información visual es muy favorecedor y coinciden en los resultados positivos de ella. Si bien ninguna logró fundamentar el porqué del aspecto facilitador del uso de pictogramas y agendas declaran que sus alumnos se muestran más organizados y menos ansiosos. Y en

	<u>ENTREVISTADA C:</u>" No tuve la oportunidad de usar los pictogramas yo, pero, como te decía, una acompañante de un alumno con Autismo los uso y veo que sirven un montón, el nene comprende lo que dice y se lo ve más organizado en la sala." <u>ENTREVISTADA D:</u>" A mí el uso de la agenda me ayuda mucho, me da buenos resultados. La usé más que nada para que bajen un poco la ansiedad y la verdad es que los organiza. Después, por lo que observé con la acompañante de una alumna, los pictogramas con órdenes sencillas también sirven un montón porque quizás si se le da la indicación oral no hace caso, en cambio con el pictograma sí." <u>ENTREVISTADA E:</u>" A mí el uso de la agenda me sirve mucho porque los chicos ya saben lo que viene, se organizan y bajan ansiedades."	este sentido me permito agregar que la información visual es más fácil de comprender cuando hay dificultades en el lenguaje.
USO SIMULTÁNEO DE GESTOS Y HABLA-RESULTADOS	<u>ENTREVISTADA A:</u> "En general hablo con gestos, me dirijo a todos los niños de esa manera. Yo creería que esto me da resultados."	Las docentes reconocen usar gestos y señalamientos para acompañar el habla. Este uso es completamente natural y espontáneo, todas se han detenido a pensar en ello y han dado una respuesta afirmativa. Se

	<u>ENTREVISTADA B:</u> "Siempre uso los gestos cuando hablo últimamente los usos para transmitir emociones y me sirve mucho gestualizar." <u>ENTREVISTADA C:</u> "Creo que sí, yo uso mucho los señalamientos. Ahora que recuerdo uso mucho las agendas con algunos alumnos y voy señalando las actividades que están por venir para brindarles anticipación. La verdad es que eso me da buenos resultados, ellos entienden la imagen y baja las ansiedades". <u>ENTREVISTADA D:</u> "El lenguaje gestual lo uso todo el tiempo creo. Soy más consiente cuando veo que no me comprenden y doy el ejemplo. Uso los gestos, el ejemplo y los señalamientos. Esto me da resultados porque me doy cuenta que me entienden." <u>ENTREVISTADA E:</u> " En mi caso, cuando tengo algún alumno/a que tiene dificultades siempre uso el gesto para dirigirme hacia él o ella, primero busco su mirada y después con el gesto o el señalamiento expreso lo que tengo que decir, al menos las palabras claves, para que me	observa que el uso de los gestos no surge de una planificación en el accionar y/o el reconocimiento de que éste brinda una doble vía de percepción para el alumnado.
--	---	---

	comprenda. Los resultados son buenos porque muestran que me comprenden, así que el objetivo está cumplido."	
CONOCIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN BIMODAL	<u>ENTREVISTADA A:</u> "Sé de qué se trata, la psicopedagoga del EOE me comentó, pero hasta el momento no hicimos uso." <u>ENTREVISTADA B:</u> "No, no sé qué es la comunicación bimodal." <u>ENTREVISTADA C:</u> " Escuche hablar, pero la verdad no te sabría decir en qué consta." <u>ENTREVISTADA D:</u>" No, no sé qué es". <u>ENTREVISTADA E:</u> "Si, es la comunicación gestual y oral; nunca la usé, pero sé que se trata de eso."	La mayoría de las docentes no tiene noción de la Comunicación Bimodal, no la han escuchado nombrar. Solo dos de las cinco entrevistadas han reconocido haber escuchado sobre este sistema, pero no han podido ampliar información sobre el mismo. Del mismo modo mencionan no haberlo puesto en práctica.

7.3.2- Matriz de Datos de la observación

La siguiente matriz de datos fue elaborada a partir de la observación de la dinámica de una sala de nivel inicial con el propósito de delimitar los términos básicos que utilizan tanto los niños como los docentes para expresarse. Los términos obtenidos serán representados por un signo y, siendo coherente con las características de la Comunicación Bimodal, estos signos serán provisorios, criticables y recreables, ya que para que los resultados de su uso sean positivos se deberá mantener como prioridad la significancia del recurso para los usuarios.

CATEGORÍA	INTERESES-DESEOS- NECESIDADES	SALUDOS Y ACCIONES COMUNES	TÉRMINOS QUE SIRVEN PARA DAR ÓRDENES
DESCRIPCIÓN	IR AL BAÑO- QUIERO- NO QUIERO-HABLAR- TRISTE- CONTENTO-ENOJADO	HOLA- ADIOS- JUGAR- PEDIR PERDON-	SENTARSE- MERENDAR- LAVARSE LAS MANOS- GUARDAR- CUIDADO- EMPUJAR- GRITAR- ESCUCHAR-
INTERPRETACIÓN	Se observa que las expresiones comunes de deseos y necesidades podrían resumirse en estas acciones.	Se delimitan algunos saludos y acciones comunes dentro de la dinámica de la sala.	Se ha visto que la docente a cargo de la sala utiliza los términos mencionados para dirigirse a los niños y niñas al momento de dar indicaciones.

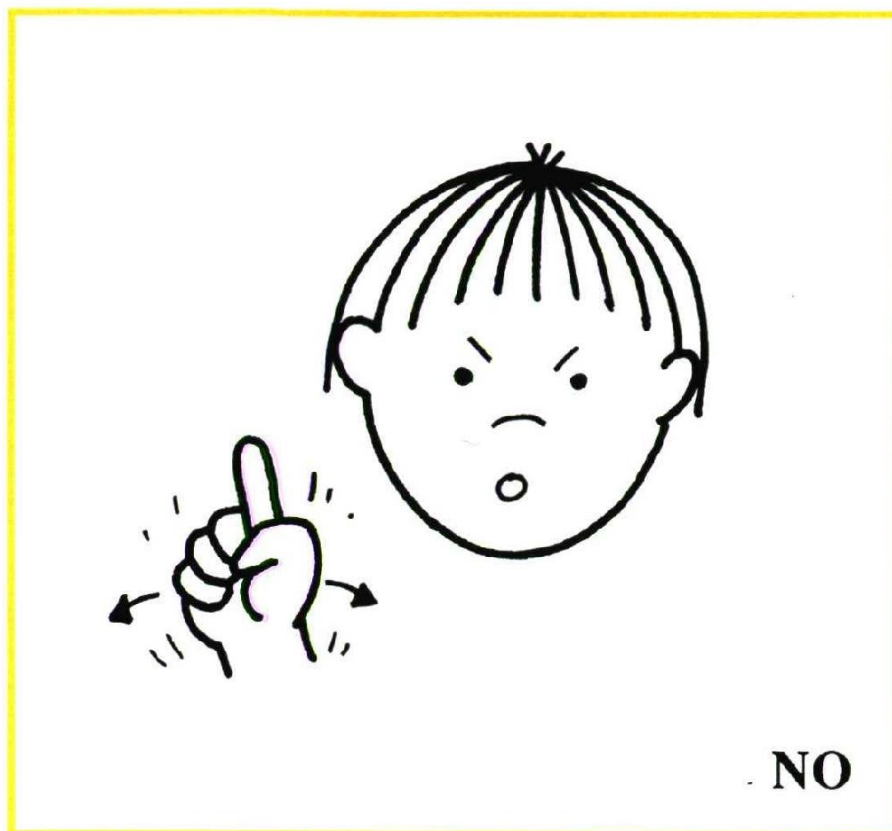
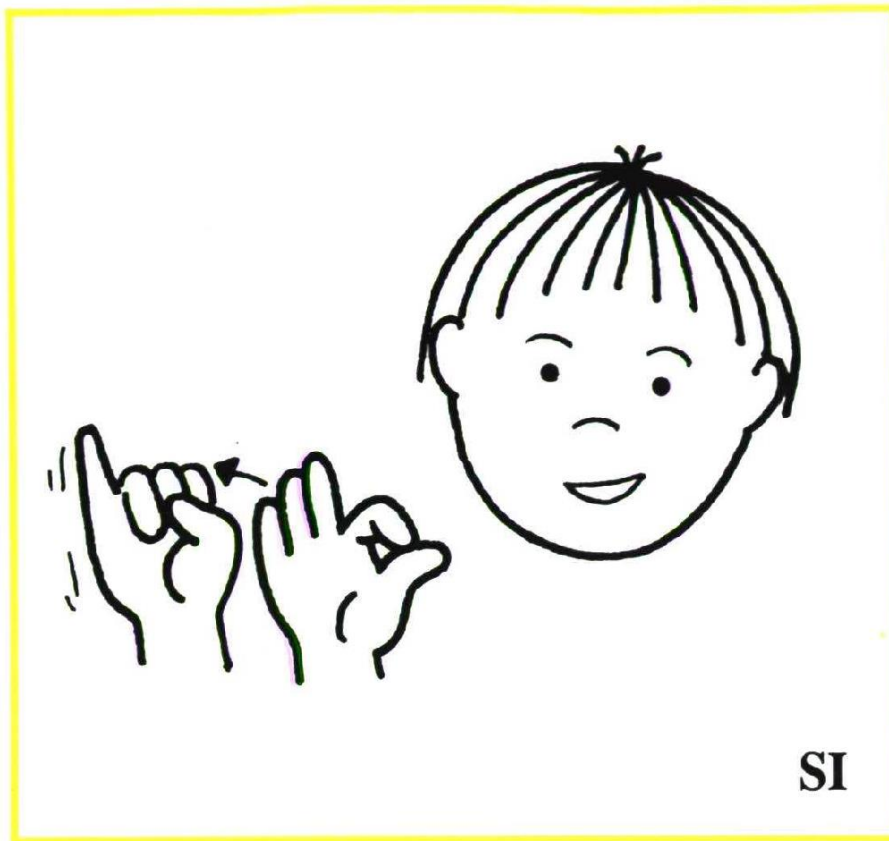
INTERPRETACIÓN
GENERAL

A partir de la observación de la dinámica de una sala de nivel inicial se ha arribado a algunas expresiones de uso cotidiano y mínimo. Estas son vitales para comenzar a establecer una comunicación con el alumnado con escasa o nula comunicación. Se delimitaron algunos términos a partir de los cuales tanto los niños/as como docentes podrán expresar intereses, deseos, necesidades, saludos, expresiones comunes y órdenes. Será menester la delimitación posterior de un "signo" para cada expresión.

7.4- Signos

7.4.1- Intereses, deseos y necesidades.







HABLAR



CONTENTO

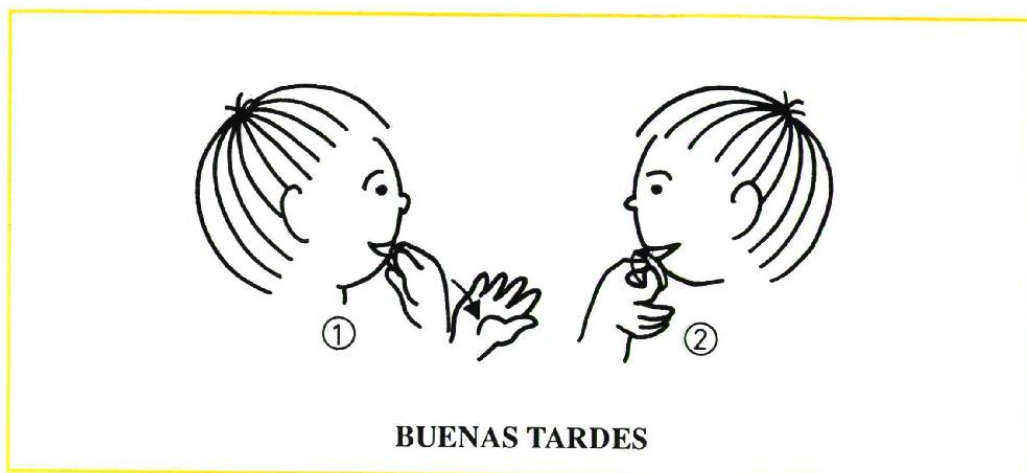


ENFADARSE



TRISTE

7.4.2- Saludos y acciones comunes.



7.4.3- Términos que sirven para dar órdenes.



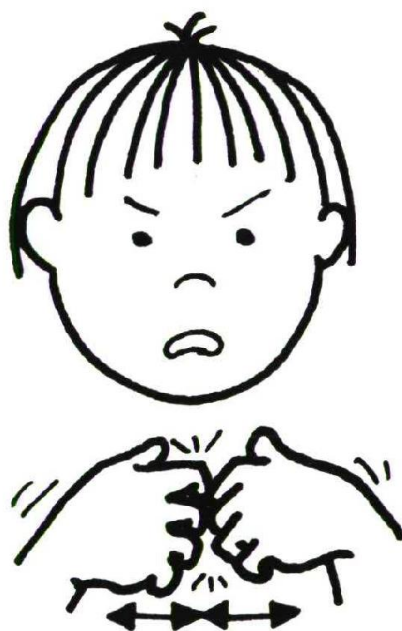
SENTARSE/SILLA



MERENDAR



PEDIR PERDON



PELEARSE



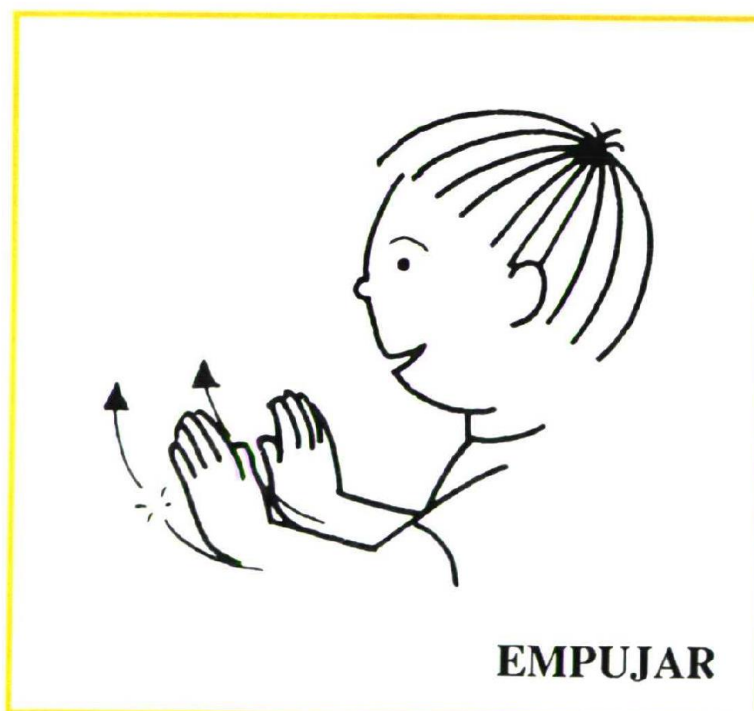
LAVARSE



MANOS

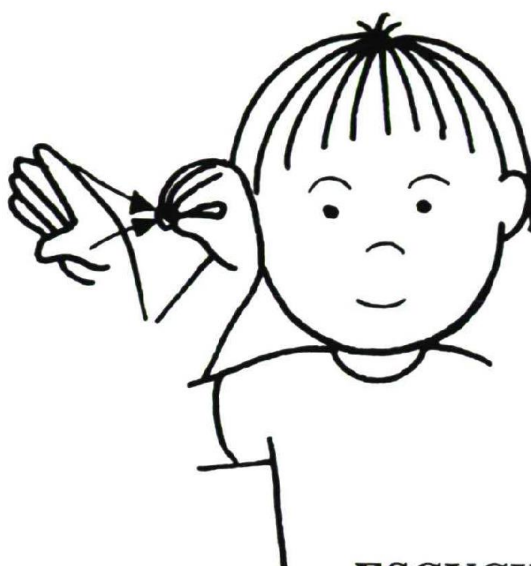


GUARDAR





GRITAR



ESCUCHAR

