



ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DEL ESTADO DE MÉXICO



INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SISTEMA DE COMUNICACIÓN POR INTERCAMBIO DE IMÁGENES; UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA-ALTERNATIVA DE LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA DEL CAM 45.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN INCLUSIÓN EDUCATIVA

PRESENTA
GALILEA AISLINN ALEJANDRO GARCÍA

ASESOR
CRISTINA GARCÍA GAYTAN

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Mi Dios tu eres el centro de mi vida, eres la razón de todo, fue gracias a ti que pude iniciar y culminar esta licenciatura, gracias por darme las herramientas y fuerzas que necesitaba para poder conseguirlo, por las experiencias que me permitiste vivir en el proceso para recordarme que lo que tú tienes preparado para mí es un millón de veces mejor de lo que yo pueda soñar e incluso imaginar, por permanecer siempre conmigo, no hay ningún momento en que no haya sentido tu presencia. Por todo lo bueno y más por lo malo porque es lo que me ha enseñado a forjar mi carácter y transformar mi vida. No hay nadie más importante como lo eres tú en mi vida y tengo la convicción de que esto inicio por y para ti. El anhelo más grande de mi corazón es poder ser siempre útil para tu obra, espero poder llegar a ser una maestra de la cual pueda estar orgulloso siempre. Gracias por todo mi amado Dios.

Tuya es, oh SEÑOR, la grandeza y el poder y la gloria y la victoria y la majestad, en verdad, todo lo que hay en los cielos y en la tierra; tuyo es el dominio, oh SEÑOR, y tú te exaltas como soberano sobre todo.

1 Crónicas 29:11

A mis Padres

Consuelo García Dávila y Alfonso Alejandro Fermín

Papás... Lo logramos!! Porque esto ha sido un trabajo en equipo y ustedes siempre han sido la base de todo. Gracias a los dos por el trabajo y tiempo invertido, siempre están dispuestos a darlo todo por mí y no hay ningún momento en que no me haya sentido apoyada por ustedes. Gracias por tanto amor que me han dado. Mi principal motivación e inspiración siempre han sido Consuelo y Alfonso. No hay nada que me enorgullezca tanto como tenerlos a ustedes como mis papás. Gracias por su ejemplo.

Papá: Gracias por ayudarme a hacer mis materiales didácticos, por acompañarme a la parada todas las mañanas, por estar siempre pendiente de mí y de mis necesidades, gracias por todas esas veces que dabas todo con tal de que pudiera ir bien en la escuela. Gracias por heredarme tu creatividad porque ha sido una de las herramientas más importantes que me ayudaron en mi

formación. Eres el hombre más valiente que conozco y eso me ha enseñado a mí también a ser valiente en cada situación que enfrento.

Consuelo: Mamá gracias por levantarte todas las mañanas para hacerme mi lonche, por tener tiempo para mí siempre, por estar presente, por preguntarme todos los días cómo me iba en la escuela y escuchar cada anécdota que te contaba, por llenarme de amor en los momentos que más lo necesitaba. Gracias por heredarme tu carácter firme porque sin duda alguna me ayudo a lo largo de mi formación. Eres la mujer más trabajadora que conozco y eso me motivó a esforzarme tanto como lo has hecho tú.

Agradezco tanto a Dios permitirme tener a los papás más maravillosos del mundo, son lo máspreciado de mi vida. Las palabras no son suficientes para expresar el agradecimiento y amor que siento por ustedes. Es gracias a ti mamá y a ti papá que soy la "maestra Gali" y eso me hace realmente feliz. Espero siempre corresponder a todo aquello que ustedes han hecho por mí. Mi anhelo es honrarlos cada día con mi vida.

Honra a tu padre y a tu madre, como el SEÑOR tu Dios te ha mandado, para que tus días sean prolongados y te vaya bien en la tierra que el SEÑOR tu Dios te da

Deuteronomio 5:16

A mi hermano Víctor Alfonso Alejandro García

Gracias por siempre estar al pendiente de mí, por siempre hacerme sentir apoyada, apreciada y valorada; por tu ejemplo porque fuera de compararme o sentir presión me motivó más a esforzarme y ser perseverante. Gracias también por hacerme saber lo orgulloso que estas de mí y me animas a confiar en las capacidades que Dios me ha dado. Gracias porque tú también confías mucho en mí.

Has influido bastante en mi formación como docente, aquí el verdadero maestro eres tú y no te imaginas todo lo que he aprendido de ti. Me enseñaste a no ocuparme de mis alumnos sólo porque es mi deber sino por amor, así como haces con tu iglesia.

Después de mis papás eres la persona que más ha contribuido a mi vida, ser tu hermana es un regalo maravilloso de Dios y quiero que sepas que no amaré a nadie como a ti te amo y no hay ningún hombre que admire tanto como a ti.

de manera que llegasteis a ser un ejemplo para todos los creyentes en Macedonia y en Acaya.

1 Tesalonicenses 1:7

A mi cuñada Martha Sarahí Ponce Herrera

Sary tu llegada a esta familia se sintió como un buen café, llegaste a mejorar todo y desde el primer instante comenzaste a apoyarme tanto, estoy muy agradecida contigo. En estos años que estuve cursando esta licenciatura fuiste la principal persona que Dios uso en mi vida para ayudarme a crecer en el ámbito emocional, es gracias a ti que pude cambiar mi enfoque por completo y logré reordenar mis prioridades. Gracias también por creer en mí, por quererme, por apoyarme y por siempre hacerme sentir bonita y atesorada.

Hasta el momento en el que llegaste entendí porque Dios no me permitió tener hermanas... porque tenía que esperarme unos añitos más para que llegaras tú. Jamás dejare de agradecerle a Dios que pusiera en la vida de mi hermano a una mujer tan extraordinaria.

Te quiero muchísimo cuñada hermosa, eres la segunda mujer más importante de mi vida y es un regalo maravilloso de Dios que llegaras a esta familia.

Mujer virtuosa, ¿quién la hallará?

Porque su estima sobrepasa largamente a la de las piedras preciosas.

Proverbios 31:10

A mi hermano Omar Arturo Alejandro García

Omarcito no te imaginas cuanto agradezco a Dios por tu vida, hay tanto que debo agradecerte a ti también pero una de las principales cosas es que debido a tu presencia y compañía jamás me he sentido sola. Gracias por ser tan cariñoso y divertido porque todos esos abrazos, besos, chistes y risas me hacían olvidar el estrés que tenía en momentos difíciles, gracias por animarme y confiar en mí, incluso más de lo que yo confío, gracias por escuchar las anécdotas que te contaba de mis alumnos y de nuevo gracias por acompañarme siempre.

Eres un hombrecito que me sorprende cada vez más, admiro la inteligencia y madurez que tienes, creo que yo aprendo mucho más de ti que tú de mi aunque yo sea la mayor. Te amo con mi corazón entero y te prometo que daría todo con tal de verte feliz. Espero ser siempre un buen ejemplo para ti. Me siento muy orgullosa de ti y sé que serás un excelente doctor.

Ninguno tenga en poco tu juventud, sino sé ejemplo de los creyentes en palabra, conducta, amor, espíritu, fe y pureza.

1 Timoteo 4:12

A Gabriela Ramírez Cruz

Gaby tengo una cantidad inmensa de cosas que agradecerte, fuiste un apoyo fundamental durante todos estos años, no entiendo cómo puede existir una persona tan maravillosa como tú, eres una muestra del amor de Dios. Gracias por todas las porras que me echabas, por animarme y confiar tanto en mí. Gracias por todas las veces que podía tomar un respiro saliendo contigo, por toda la comida deliciosa que me invitabas, por las pláticas interminables que sin duda alguna me ayudaban a desahogarme para continuar.

Tú eres la verdadera maestra y me has ayudado a formar el aspecto más importante de todos, el espiritual. Eres alguien más que importante en mi vida y anhelo con todo mi corazón poder corresponder a todo aquello que me has brindado. Te amo.

*El hombre que tiene amigos ha de mostrarse amigo;
Y amigo hay más unido que un hermano.
Proverbios 18: 24*

A la maestra Gabriela Barrera Cruz

Maestra agradezco tanto a Dios que me tocara en el CAM 45 y específicamente en su grupo porque a causa de eso pude conocerla, usted es una persona excepcional, gracias por dejarme aprender de su experiencia, por ayudarme a forjar mi carácter con los alumnos, por ser tan amorosa conmigo, por tantas demostraciones de afecto, por su amistad, por dejarme trabajar con su grupo y ayudarme en el proceso. Conozco a pocas personas tan bondadosas como usted y fue un honor haber trabajado mano a mano. Admiro su trabajo y la forma en la que lo hace, espero poder llegar a ser aunque sea un poquito de lo que es usted.

“Un maestro trabaja para la eternidad; nadie puede decir dónde acaba su influencia”

Henry Adams

A los alumnos de 2° y 3° de secundaria del CAM 45

Mis niños no tienen una idea de cuánto los quiero y lo importantes que son para mí, ustedes fueron un medio importante que Dios uso para ayudarme a confirmar que esto es a lo que quiero dedicarme toda la vida. Han sido una motivación muy grande además estoy sumamente agradecida de que me permitieran trabajar con ustedes para elaborar este trabajo. Cada uno tuvo un papel fundamental en mi formación así que gracias, Erik, gracias David, gracias Pamela, gracias Ricardo, gracias Helen, gracias Mauricio, gracias, Dominik, gracias Tony, gracias José Manuel, gracias Johana y gracias Samy.

Que bendición tan grande fue conocerlos, no me canso de agradecer a Dios por sus vidas porque simplemente sin ustedes yo no tendría razón de ser. Gracias por enseñarme tanto y les prometo que voy a convertirme en una maestra excelente.

A mis amigas, Ximena Burgoa, Araceli Bolaños y Vianey Medellín

Agradezco mucho a Dios haberlas conocido, su compañía me hizo tanto bien a lo largo de estos cuatro años, no cambiaría por nada todas las risas y momentos que hemos compartido. Les agradezco todo su apoyo, los consejos, las pláticas y los ánimos que me daban cuando sentía que ya no podía más, ustedes fueron una pieza fundamental en mi formación.

Se que vivimos malas y buenas experiencias pero lo padre es que las vivimos juntas, amo poder ser su colega y amo compartir profesión con 3 de las personas más maravillosas que conocí en la normal. Confío plenamente en ustedes, sé que serán unas excelentes maestras, fue todo un honor haber crecido junto con ustedes.

“La amistad duplica las alegrías y divide las angustias a la mitad” Sir Francis Bacon

A mi Asesora Cristina García Gaytan

Gracias por su tiempo, por los consejos, por las correcciones, por las sugerencias. Gracias por ayudarme a elaborar este trabajo que era tan importante para mí.

También le agradezco apoyarme en los momentos difíciles y por respaldar mi trabajo cuando la necesite. Es una excelente persona y admiro la forma tan dedicada en que realiza su trabajo.

“Maestro es alguien que inspira para la vida” César Bona

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I. LOS CIMIENTOS DE LA ENSEÑANZA	11
1.1 Competencias docentes.	11
1.2 Caracterización del contexto.	16
1.2.1. Descripción del contexto socio cultural.	16
1.3 Diagnóstico del problema.	19
1.4 Formulación del problema o focalización del problema.....	20
1.5 Justificación del problema.....	22
1.6 Formulación de objetivos de investigación.	24
1.6.1 Objetivo general.	25
1.6.2 Objetivos específicos.	25
CAPITULO II. LO ESENCIAL DE LAS IMÁGENES	26
2.1 Adolescencia.....	26
2.1.1 La adolescencia y la discapacidad.....	27
2.2 Discapacidad	28
2.3 Comunicación	31
2.3.1 Elementos de la comunicación.....	32
2.3.2 Comunicación funcional.	33
2.4 SAAC.....	35
2.4.1 Tipos de SAAC.	37
2.5 PECS.....	41
2.5.1 Cómo se lleva a cabo el método PECS.....	41
2.5.2 Evaluar los reforzadores.....	43
2.5.3 Preparar los materiales.....	44
2.5.4 Fase I cómo comunicarse.....	45
2.5.5 FASE II Distancia y persistencia.	47
2.5.6 FASE III Discriminación de imágenes.	49
2.5.7 FASE IV. Estructura de la oración.....	51
2.5.8 FASE V. Responder a “¿Qué quieres?”.....	52
2.5.9 FASE VI. Comentar.....	53
CÁPITULO III. NO HAY ENSEÑANZA SIN INVESTIGACIÓN, NI INVESTIGACIÓN SIN ENSEÑANZA.	55

3.1 Investigación-Acción.....	55
3.2 Ciclos reflexivos de Smyth.....	56
3.3 Población y muestra seleccionada.....	61
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	61
3.5 Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión.....	61
3.5.1 Plan de acción 1.....	62
3.5.2 Primer ciclo reflexivo.....	64
3.5.3 Plan de acción 2.....	69
3.5.4 Segundo ciclo reflexivo.....	73
3.6 Evaluaciones del método.....	79
3.6.1 Plantilla de Selección de Vocabulario.....	79
3.6.2 Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase III.....	83
3.6.3 Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase IV.....	85
3.6.4 Evaluación Fase III.....	86
3.6.5 Evaluación Fase IV.....	90
CONCLUSIONES.....	91
REFERENCIAS:.....	95
ANEXOS.....	99
ANEXO I. Esquema sobre el proceso de la comunicación.....	100
ANEXO II. Propuesta de mejora. Fase III del método PECS.....	101
ANEXO III. Tablero de comunicación: Objetos y acciones del salón de clases.....	110
ANEXO IV. Plantilla de Selección de Vocabulario.....	111
ANEXO V. Evaluación Fase III.....	112
ANEXO VI. Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase III.....	113
ANEXO VII. Propuesta de mejora. Fase IV del método PECS.....	114
ANEXO VIII. Lotería de objetos y acciones del salón de clases.....	124
ANEXO IX. Evaluación Fase IV.....	127
ANEXO X. Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase IV.....	128
ANEXO XI. Fotografías (Evidencias de las sesiones).....	129
ANEXO XII. Diarios de campo (Evidencia).....	135

INTRODUCCIÓN

"La educación es un arma de construcción masiva."

Marjane Satrapi

La comunicación funcional es uno de los elementos más esenciales del día a día, siendo así que somos seres sociales porque la mayor parte de nuestras vidas estamos en constante relación con nuestros semejantes intercambiando información, pensamientos, emociones, deseos, inquietudes, etc. Pero qué sucede con los adolescentes que a causa de diferentes motivos no pueden desarrollarla al mismo ritmo que los alumnos regulares? Sin duda alguna esta es una problemática muy común dentro de los Centros de Atención Múltiple que trae consigo dificultades severas y que repercuten en gran medida su futuro, además de impedirles un desenvolvimiento efectivo en los contextos que le rodean.

Sin embargo existen muchos métodos que pueden fungir como una alternativa o complemento para desarrollar la comunicación, precisamente este trabajo está enfocado a la implementación de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) con la finalidad de permitirme a mí como docente en formación desarrollar una competencia profesional fundamental y al mismo tiempo ayudar a que los alumnos de secundaria del CAM 45 desarrollen esa comunicación funcional que tanto necesitan.

Este trabajo permite al lector conocer a profundidad este tema tan fundamental como lo es la comunicación y los SAAC además de los diversos métodos que se utilizaron en su elaboración para poder llevar a cabo una reflexión y transformación constante de la enseñanza.

En el capítulo I se encuentra la base de todo el trabajo y las razones de cada acción que se ejecutó, como lo son las competencias docentes por potenciar, las características del contexto el que estuve laborando, el diagnóstico del problema que explica detalladamente cómo se encontró y selecciono la situación a la que se le daría una solución, la formulación y focalización del problema la cual me ayudo a estructurar la problemática en sí a partir de realizarme algunas preguntas, la justificación en la que se argumenta el porqué de trabajar con esa problemática y la metodología seleccionada, los objetivos tanto generales como específicos que se busca alcanzar a través de la elaboración de este informe de prácticas profesionales.

En el capítulo II se encuentra el marco teórico que funge como la principal guía para poder elaborar el plan de acción en el que se profundizan temas de principal relevancia para este trabajo como lo son: la adolescencia, la discapacidad, la comunicación, Los SAAC y el método PECS.

En el capítulo III se encuentra la metodología que incluye el tema de la investigación acción pues fue el método que se ocupó para alcanzar el éxito de este informe pero principalmente en los ciclos reflexivos de Smyth que fungieron como el principal medio de transformación de mi enseñanza, todo lo referente a la población seleccionada, los instrumentos que se usaron para recolectar datos tanto del alumno como del docente. El diseño del plan de acción que contiene toda la organización general de las actividades planificadas para el aprendizaje de la fase III y IV del método PECS, los objetivos e hipótesis de cada plan de mejora, los ciclos reflexivos y los resultados obtenidos en las evaluaciones.

A si mismo se encuentran materiales que pueden ser sumamente útiles para quienes tengan la necesidad de aplicar este método con sus alumnos y experiencias significativas, que pueden tomarse en cuenta pues cabe mencionar que las actividades de este trabajo se llevaron a cabo en medio de la pandemia por el COVID 19.

De igual forma permitirá conocer las ventajas y consecuencias que trae consigo el hecho de no implementar alternativas para que todos los alumnos puedan comunicarse.

Busca justificar la necesidad que hay de implementar diversos métodos para la comunicación y más cuando ya son adolescentes a punto de incluirse en la vida adulta. Deben adquirir competencias comunicativas que les permitan tener una mayor funcionalidad y sobre todo ser autónomos pues es relevante recordar que una de nuestras metas principales como docentes en inclusión educativa es que los alumnos logren este aspecto importante como lo es la autonomía, que puedan ser ciudadanos capaces de desenvolverse en los contextos que les rodean.

CAPÍTULO I. LOS CIMIENTOS DE LA ENSEÑANZA

"La educación es un arma de construcción masiva."

Marjane Satrapi

Este primer capítulo tiene la finalidad de describir los elementos base de este informe de prácticas profesionales, hace énfasis en la elección de la competencia profesional que se ira fortaleciendo a lo largo del proceso de investigación, y su relación con la problemática identificada dentro del grupo del CAM en el que estoy realizando mi servicio social. De igual manera se encuentra la formulación de los objetivos de investigación tanto generales como particulares que me permitirán ver mi progresión y tomar las decisiones que me acerquen a cumplirlos. Así como la justificación sobre la razón de ser de este informe de prácticas profesionales. Todos estos temas conforman la estructura de los puntos claves que delimitaran la elaboración de este trabajo.

1.1 Competencias docentes.

La educación para todos inició en marzo de 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien Tailandia, a este movimiento se dieron cita representantes de 155 países y 150 organizaciones que acordaron promover la “Declaración Jomtien”. En ella se destacaba que la educación es un derecho fundamental y por lo tanto todos los países debían hacer lo pertinente para que las personas tuvieran el aprendizaje que requieren. Tiana A. (s.f.) es una de las autoras que profundizó más en este tema y mencionaba que “el asunto principal que ocupó los trabajos de la Conferencia se refirió a las considerables dificultades afrontadas por algunos países para proporcionar a su población una educación suficiente y en condiciones adecuadas. La pobreza, las desigualdades, la exclusión y la falta de personal competente confluían en muchos casos para impedir el logro de la meta de la educación para todos. Ante esa situación, los convocantes y los participantes coincidían en la necesidad de prestar apoyo a los planes y

políticas nacionales de educación. Para ello era además necesario articular y coordinar la acción de los organismos internacionales que operan en este ámbito, ya que la dispersión de esfuerzos se entendía como un serio inconveniente”. Como podemos observar la raíz de todo es una problemática en conjunto, es decir que varios países compartían, a partir de ese momento tomaron la decisión de tomar cartas en el asunto y proponer soluciones de cambio.

Esta declaración tenía los siguientes propósitos:

- La satisfacción de las básicas de aprendizaje
- Una visión y un compromiso renovados
- Universalizar el acceso y promover la equidad
- Concentrar la atención en el aprendizaje
- Ampliación de la perspectiva de la educación básica
- Valorizar el ambiente para el aprendizaje
- Fortalecer la concertación de acciones

Parafraseando lo señalado en la página del Centro Virtual de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (CEVIE-DGESuM) de la Secretaría de Educación Pública, se enunciarán a continuación algunos hechos que sucedieron a lo largo de la historia que fueron clave para el desarrollo de la Licenciatura en Inclusión Educativa:

En 1943, se fundó la Escuela Normal de Especialización, a partir del Instituto Médico Pedagógico. Los profesores de educación preescolar o primaria se especializaban en alguna área de atención. Con el tiempo se agregaron áreas de especialidad para la atención a niños con deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje, menores infractores, niños con ceguera, entre otros.

Más adelante en el año 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que tenía a su cargo los servicios de Educación Especial y la Normal de Especialización.

En los ochenta se elevó el nivel educativo de la formación de docentes, lo que originó el primer plan de estudios de formación inicial de la licenciatura en Educación Especial, Plan de Estudios 1985.

En este mismo sitio nos menciona que posteriormente en 1993 la Ley General de Educación (LGE) consagra en su artículo 41° el derecho no sólo a la Educación Especial, sino el derecho a la integración educativa de los menores con discapacidad.

Luego en la reunión de expertos celebrada en la Oficina Internacional de Educación, en Ginebra (UNESCO, 2008), se replanteó el concepto de inclusión derivado de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y se arribó al de Educación Inclusiva.

A partir de las modificaciones realizadas al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el año 2013, se promulgaron las leyes secundarias que han orientado la transformación del sistema educativo nacional en los años subsecuentes.

Los sucesos antes mencionados fueron el parteaguas para una educación que incluyera al mayor número de personas posibles hasta que llegó el enfoque inclusivo, enfoque por el cual se rige la educación actualmente. Supone un modelo que busca dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes considerando especialmente aquellos que se encuentren en alguna situación de vulnerabilidad, por ejemplo, niños en situación de calle o de bajos recursos, migrantes, niños provenientes de alguna etnia, con discapacidades, entre otros grupos.

La UNESCO (2006) define la educación inclusiva en su documento conceptual como:

...el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (p.3)

Principalmente porque cada niño tiene características, intereses, necesidades, formas de aprender diferentes y es el sistema educativo el que debe adaptarse a la diversidad de los alumnos. De acuerdo con lo descrito, Arnaiz (1997), sostiene que:

No son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse o [conformarse] a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular

progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no. (p.1)

Por esta razón debemos seguir adquiriendo todas las competencias posibles para convertirnos en docentes con suficiente capacidad de adaptación a las características de cada niño, recordando que uno de nuestros objetivos principales es que todos puedan aprender y tengan igualdad de oportunidades. No solamente nosotros como docentes sino también el currículo que ofrecemos debe ser flexible, totalmente ajustable a la forma en que cada alumno adquiere sus propios conocimientos. Ya que las buenas prácticas inclusivas, según Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009), “acciones que los profesores realizan para lograr la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que son más vulnerables”.

Actualmente las disposiciones internacionales están dirigiéndose hacia la inclusión educativa bajo los acuerdos de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Al ver la necesidad de responder a los menesteres de cada alumno, se crea la licenciatura en Inclusión Educativa en distintas escuelas normales con el propósito de formar docentes capaces de transformar el sistema, de eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, así como diseñar formas de enseñanza flexibles y ajustables a todos los alumnos. Guiados por un modelo completamente nuevo, en agosto del año 2018 se comienza a formar la primera generación de estudiantes de esta licenciatura en la Escuela Normal de Educación Especial.

Esta carrera, al igual que todas las licenciaturas, demanda ciertas habilidades y competencias que son muy importantes porque nos permiten identificar lo que se espera en nuestra preparación, lo que debemos saber hacer y cuáles son nuestras funciones, todo con el fin de aplicar lo aprendido en el ámbito laboral y desempeñar un papel de excelencia. Bunk (1994) citado por Pelayo (2012) nos menciona que:

Las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que se necesitan al ejercer una profesión, resolver problemas de la misma profesión autónoma y flexiblemente, así como tener la capacidad de asistir en el contexto profesional y en la organización del trabajo”. De aquí la importancia de

adquirirlas, pues nos permitirán realizar nuestras funciones de la manera más eficiente posible. (p.29)

A lo largo de mi formación en esta escuela normal he tomado una serie de cursos relacionados al tema central de este informe de prácticas; desde los primeros semestres tuve contacto con cursos como: Lenguaje y comunicación para educación preescolar, primaria y secundaria. En el quinto semestre consolidé lo aprendido en los semestres anteriores a través del curso llamado Estrategias de intervención en el aula para alumnos con dificultades de comunicación. Estos cursos permiten desarrollar diferentes habilidades como la identificación de los niveles de lectura y escritura; conocimiento y dominio de teorías lingüísticas, del desarrollo del lenguaje en niños de 0 a 15 años; así como la identificación y evaluación para brindar las estrategias correspondientes tomando en cuenta la condición, necesidades, características e intereses de los alumnos. He realizado diagnósticos tanto individuales como grupales; he planificado y llevado a cabo intervenciones en escuelas regulares y servicios de educación especial; he diseñado instrumentos de evaluación y he elaborado informes psicopedagógicos. Sin embargo, hay muchas otras competencias que no he logrado concretar en su totalidad y otras que todavía me falta adquirir; al revisar las unidades de competencia corroboré lo antes mencionado pues, me percaté que había varias competencias que aún me hacía falta pulir una de ellas es la siguiente:

Diseña y aplica estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela para potenciar sus aprendizajes

Elegí esta competencia principalmente porque al revisar las unidades de competencia y evaluar mi avance en cada una, me percaté que aún me falta seguir reforzando el diseño y aplicación de estrategias. Además también se relacionaba bastante con lo que tenía que trabajar con los alumnos de mi grupo, ellos necesitaban desarrollar una comunicación funcional y yo requería aprender a diseñar e implementar diferentes estrategias que fueran útiles pero sobre todo que permitieran la inclusión.

Justamente mi proyecto inició con el objetivo de trabajar con esta competencia, pues considero que para ser realmente la maestra que cada uno de mis futuros alumnos necesita, debo contar con herramientas suficientes y la preparación necesaria.

1.2 Caracterización del contexto.

1.2.1. Descripción del contexto socio cultural.

Una vez analizado el tema de las competencias profesionales comenzaré a describir el contexto en el que se desarrolla mi servicio social. El CAM 45 está ubicado en Jardines de Atizapán, en el municipio de Atizapán de Zaragoza. Por su situación geográfica el municipio es regido por un clima templado subhúmedo.

La población total de Atizapán de Zaragoza en 2020 fue 523,674 habitantes, siendo 51.6% mujeres y 48.4% hombres.

El CAM se encuentra dentro de la colonia Adolfo López Mateos. De las 7,000 personas que habitan en la colonia, 2,000 son menores de 14 años y 2,000 tienen entre 15 y 29 años.

El CAM Núm. 45 es una de las 521 instituciones públicas de la localidad y funciona en un turno discontinuo. Atiende los niveles formativos de preescolar, primaria y telesecundaria. Tiene un total de 89 alumnos, de los cuales 32 son mujeres y 57 son hombres.

La escuela cuenta con todos los servicios de luz, agua, drenaje, teléfono; en sus alrededores hay diversas escuelas, vialidades y transporte público lo cual permite un acceso adecuado para los alumnos.

La plantilla docente está conformada por una directora, una subdirectora, nueve docentes frente a grupo, una psicóloga, una trabajadora social, una docente de educación física, una docente de computación, un maestro de música itinerante, un secretario y un asistente educativo.

Tres maestras cubren la jornada de tiempo completo de 8:00 a 16:00 horas, debido al número de plazas que poseen. Seis docentes asisten en horario regular de 8:00 a 13:00 horas. A causa de la pandemia provocada por el COVID 19, los alumnos de toda la escuela están asistiendo de forma escalonada en un horario de 8:00 a 12:30 horas. Actualmente se están tomando los acuerdos pertinentes para el regreso de un número mayor de alumnos, pues hay casos en los que solamente asiste una cuarta parte del grupo en cada nivel escolar.

El plantel cuenta con dos edificios, uno de ellos de una sola planta y el otro de dos plantas; nueve aulas, un aula para computación; cuatro cubículos para oficinas administrativas, y un espacio para oficina de la supervisión; un comedor y una cocina; baños para niñas, niños y

docentes. Se cuenta con rampas de acceso y una rampa que inicia en la entrada principal de la escuela hacia los salones de la segunda planta; cuenta con un patio central y dos laterales con pasto sintético.

No se cuenta con planes y programas para las docentes. Los libros de texto no llegan para todos los alumnos y los que llegan no están del todo adaptados a las características de los alumnos.

Cada aula cuenta con material didáctico, aunque en algunos casos no es el suficiente. El mobiliario con el que se cuenta para las aulas se ha ido adecuando de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

El grupo de 1° de secundaria del CAM No. 45 está integrado por doce alumnos, nueve de ellos son hombres y tres son mujeres. Cuatro han sido diagnosticados con multidiscapacidad, tres con autismo severo y cinco alumnos se encuentran en situación de discapacidad intelectual, dos de ellos tienen síndrome de Down. La mayoría de ellos cuentan con escaso lenguaje y comunicación, son capaces de expresar sus emociones ya sea con palabras, gestos o sonidos y, aunque muchos no pueden hablar, intentan estar muy atentos cuando la maestra les habla o les da alguna instrucción. Son un grupo muy participativo y tanto los alumnos como las madres de familia apoyan en todo lo que se les indica, pues cabe mencionar que la gran mayoría de los alumnos de este grupo necesita estar acompañado de alguien para poder realizar las actividades. Logran dibujar, resolver operaciones básicas e identificar letras y números con la ayuda de sus madres. Los estilos de aprendizaje que predominan en este grupo son el visual y el kinestésico, pues es con actividades de este tipo que su atención se dispersa menos y permanecen más atentos.

La maestra refiere que once alumnos cuentan con una competencia comunicativa oral utilizando palabras aisladas, algunas contextualizadas y otras fuera de contexto; algunos emiten palabras cortas o largas de acuerdo con el tema para entablar un diálogo; otros presentan dificultad en el tiempo verbal y personal o en la articulación; algunos de ellos sólo responden cuando otra persona les va indicando lo que tienen que decir. Los otros cuatro alumnos diagnosticados con discapacidad múltiple se comunican emitiendo sonidos guturales y a través del lenguaje corporal.

Tomando en cuenta los niveles de conceptualización de la lengua escrita señalados por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, en general los alumnos se encuentran en los siguientes niveles:

Nivel presilábico: ya que algunos no logran diferenciar entre el dibujo y la escritura, en otros si diferencian ambos, sus producciones van desde hacer líneas o pseudolettras, garabatos sin límite de gráficas, además existen dificultad para lograr la coordinación motriz fina, ubicación espacial, lateralidad. Una alumna aún no define a lateralidad y utiliza las dos, manos.

Otro de los niveles de conceptualización es el silábico alfabético, los alumnos muestran una intencionalidad gráfica con valor sonoro, escriben una letra por cada sonido, así como la sílaba. Uno de estos alumnos se encuentra en un nivel alfabético convencional donde hay correspondencia entre el fonema y la grafía, llega a omitir una letra o las invierte, aún hay dificultad en la comprensión de textos pues logra leer pero no rescata la información.

De acuerdo con las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, los alumnos se encuentran en diferentes estadios que van desde el nivel sensoriomotor en donde interaccionan con el medio a través de estímulos visuales, auditivos y kinestésicos. Los alumnos con multidiscapacidad dependen de ser atendidos y asistidos por un adulto para llevar a cabo actividades básicas y de primera necesidad.

Otros alumnos se encuentran en un periodo preoperatorio ya que reconocen y nombran números con y sin orden; utilizan el manejo del conteo y agrupamiento de uno hasta diez elementos; clasificación por color y tamaño, aunque requieren que se les repitan las indicaciones y las acciones a seguir.

Solo uno de los alumnos está en el periodo de operaciones concretas llegando a reconocer los números hasta tres cifras; logra la escritura y la lectura de los números de manera no convencional; realiza operaciones básicas de suma y resta de 1 y 2 dígitos así como la resolución de problemas.

Los alumnos del grupo se reconocen entre sí y se identifican por su nombre, haciendo uso del saludo y con acciones de ayuda.

Muestran interés por el conocimiento de los animales y por el cuidado del medio ambiente.

Algunos de ellos realizan de manera independiente acciones de cuidado personal, en otros casos requieren el apoyo para llevarlo a cabo.

En general es un grupo muy diverso, sus actividades favoritas son bailar, pintar y la música.

En cuanto a las habilidades socioadaptativas algunos alumnos requieren del apoyo de su madre, los alumnos con multidiscapacidad requieren ser asistidos en todo momento a causa de la cuadriplejia neuromotora y no cuentan con movilidad.

1.3 Diagnóstico del problema.

Al estar realizando mi servicio social en el Centro de Atención Múltiple No. 45 me asignaron a un grupo de alumnos de 2° y 3° de secundaria, conforme fui interactuando con ellos comencé a conocerlos más en su forma de trabajo, en la forma en la que aprenden y por supuesto también pude darme cuenta de las competencias que poseen. Ahí me percaté que varios de ellos carecían de oralidad, al ser un grupo tan diverso poseía diferentes niveles de comunicación; la mayoría (siete alumnos) no tenía un habla fluida, tres alumnos simplemente repetían lo que se les decía y cuatro no eran capaces de pronunciar ninguna palabra debido a su condición de multidiscapacidad. Después de analizar lo anterior, identifiqué que no poseía los conocimientos suficientes para apoyar a los alumnos con esta necesidad y desconocía cómo aplicar una misma estrategia de diferentes formas para atender las características de cada alumno.

De acuerdo con ciertos sucesos recabados en mi diario de campo, pude observar diversas situaciones que daban cuenta de esta necesidad en el grupo, el primero fue lo ocurrido en la sesión virtual del 19 de octubre del 2021, cuando la maestra les pidió que explicaran a sus compañeros un dibujo sobre la ofrenda de día de muertos; cada uno mencionó los elementos que incluyó en su dibujo. Me percaté de que había tres tipos de alumnos: un primer subgrupo explicaba su dibujo repitiendo las palabras que sus madres decían; los alumnos del segundo subgrupo podían hablar (aunque con problemas en la pronunciación de la mayoría de las palabras), sin necesidad de que alguien les dijera lo que tenían que mencionar; un tercer subgrupo eran los alumnos que intentaban hablar pero no eran capaces de pronunciar ninguna palabra y utilizaban sonidos guturales y expresiones faciales.

Otro suceso ocurrió el 16 de noviembre del 2021, este día pude notar algo interesante en los alumnos que asistieron, pues durante el receso estuve intentando platicar más con ellos para

conocerlos mejor, cuando comencé a realizarles preguntas no sabían que responderme, incluso algunos intentaron decirme unas cuantas palabras, pero no logré comprender lo que me decían; a pesar de lo anterior, pude notar que ellos sí me entendían, incluso cuando decía algún chiste se reían o cuando les daba instrucciones hacían lo que se les pedía.

Un suceso más fue el 10 de diciembre del 2021 cuando llegó E un estudiante de nuevo ingreso, la situación con él era bastante particular porque provenía de una escuela regular. E es muy inteligente y es notoria la diferencia que hay entre sus compañeros y él en varios aspectos como la comunicación oral, el lenguaje escrito y dominio de las matemáticas. A partir de lo que hemos trabajado, creemos que no debe estar en el CAM; él pertenece a educación regular porque sus habilidades y competencias van acordes con su edad, necesita ajustes mínimos, no tiene ninguna dificultad. No obstante, E fue canalizado al CAM porque, al parecer algunos maestros de la escuela regular no estaban dispuestos a realizar los ajustes correspondientes que necesitaba. Tomando en cuenta lo anterior, cuando E se incorporó al grupo, intentó relacionarse con sus compañeros, pero le costaba mucho trabajo porque no lograba entablar una conversación con ninguno de ellos y se comenzaba a frustrar, incluso en los recesos mejor se iba con compañeros de otros grupos o se quedaba conmigo porque no podía hablar. Esta situación me hizo reflexionar sobre lo que le sucede a la mayoría de las personas cuando tratan de entablar comunicación con alguien que, debido a su situación de discapacidad, no puede comunicarse de la forma en que todos lo hacen, no dejamos que ellos se comuniquen como pueden hacerlo y por lo tanto nos convertimos en una barrera para su participación en la sociedad.

1.4 Formulación del problema o focalización del problema.

Tomando como base las tres experiencias significativas explicadas anteriormente, identifiqué que los estudiantes de mi grupo no tienen una comunicación funcional, pero principalmente me di cuenta de que yo no poseo los conocimientos necesarios para enseñar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, ni para definir alguna estrategia o método que permita atender las necesidades de cada uno de los alumnos dentro del aula.

Durante este proceso vinieron a mi mente una serie de interrogantes:

1. ¿Qué es la comunicación?
2. ¿Qué tipos de comunicación existen?
3. ¿Qué es la comunicación funcional?

4. ¿Por qué es importante desarrollar la comunicación funcional en los alumnos?
5. ¿Qué son los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)?
6. ¿Qué tipos de SAAC existen?
7. ¿Cuáles son las teorías que sustentan el quehacer pedagógico relacionado con los SAAC?
8. ¿Se pueden aplicar los SAAC en alumnos con discapacidad?
9. ¿Qué es el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)?
10. ¿Se puede aplicar el método PECS en alumnos con discapacidad?
11. ¿Es viable el método PECS para aplicarlo con mis alumnos?
12. ¿Cómo puedo mejorar mi práctica pedagógica y a su vez dar solución a la problemática identificada?
13. ¿Puede el método PECS funcionar como una alternativa para desarrollar la comunicación funcional con mis alumnos?

Al hacerme todos estos cuestionamientos llegué a la siguiente pregunta general:

¿Qué estrategia debo implementar para mejorar la competencia profesional seleccionada y al mismo tiempo desarrollar la comunicación funcional en los adolescentes de 2° y 3° de secundaria del CAM 45?

Necesitaba buscar una forma útil para que los alumnos que no logran expresarse oralmente lo hicieran de otra manera; en la búsqueda de estas opciones encontré que los mediadores visuales son sumamente efectivos en personas con el tipo de condición que hay en mi grupo, pues dichos mediadores visuales tienen el objetivo de que los alumnos logren expresar sus ideas a través de imágenes. Ya tengo casi un año trabajando con este grupo y apenas me estoy percatando de la importancia de este recurso para promover su comunicación funcional. Estos mediadores visuales tienen muchas opciones de aplicación como los tableros de comunicación, secuencias de tareas, etc. La que me parece más idónea para trabajar con mi grupo es la que está respaldada por el método PECS (Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes). Claramente lo menciona la Guía Curricular C.A.M. (2021) las ayudas visuales tienen muchos beneficios, incluidos:

- Ayudar a las personas a hacer cosas de forma autónoma.

- Reducen la ansiedad proporcionando una referencia permanente.
- Ayudan a las personas a hacer elecciones al mostrar claramente las opciones.
- Explican las instrucciones más claramente dando lugar a menos errores.
- Permiten que las personas puedan obtener la información a su propio ritmo. (p.63)

Los apoyos visuales son una herramienta esencial para el aprendizaje de los alumnos mismos que yo no he puesto en práctica en el desarrollo de la ejecución de la intervención debido a que desconozco este tipo de apoyos para que pueda propiciar en ellos una comunicación funcional, no tengo el dominio que debería para brindar esta atención a los alumnos. Por lo anterior, tomé la decisión de elegir trabajar con la siguiente competencia profesional:

Diseña y aplica estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela para potenciar sus aprendizajes.

De forma sintetizada la descripción de mi problemática es la siguiente:

La docente en formación presenta dificultades para implementar sistemas alternativos de comunicación con los adolescentes de secundaria del CAM. 45, para fomentar una mayor participación en sus contextos cotidianos.

1.5 Justificación del problema.

De acuerdo con el marco legal vigente Art. 41, LGE, (2016) “es una exigencia garantizar el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes, desde un enfoque inclusivo”. Por lo tanto, en el plan de estudios de nuestra licenciatura se prioriza la formación de maestros para la inclusión educativa que coadyuve en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos que cursan la educación básica.

En el transcurso de mi formación me he enfrentado a diferentes escenarios que me han permitido poner en práctica los aprendizajes adquiridos en los diversos cursos que componen la maya curricular de la licenciatura. En el Centro de Atención Múltiple No.45 a través de la observación diaria del trabajo de la maestra de grupo he podido comprender el trabajo que desempeñaré en el futuro. De igual manera, a través de la observación a mis alumnos me he podido dar cuenta

de las necesidades tanto individuales como grupales. A través de la ejecución de mis planificaciones pude percatarme que los alumnos carecen de una comunicación funcional y, en consecuencia, de herramientas para poder incluirse en la sociedad y los contextos que les rodean.

Para poder atender esta última necesidad debo contar con los conocimientos y el dominio suficientes sobre los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. Es importante la búsqueda de métodos y estrategias para encontrar la opción idónea además de ser flexible a las características de todos y cada uno de los alumnos. Tuve que realizar una investigación documental inicial para encontrar metodologías útiles y aplicables a mis alumnos, durante la búsqueda encontré el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes que es precisamente un tipo de SAAC con apoyo, pues el soporte físico que utiliza son las imágenes. El método PECS es una iniciación a intercambios comunicativos; algo que me interesó sobre este método es que no inhibe el desarrollo de la comunicación oral, por el contrario es un apoyo para la adquisición de ésta, mismo que considero, coadyuvaría al desarrollo de la comunicación funcional en los alumnos de este grupo.

Considero que es fundamental fomentar esta área en los alumnos ya que la comunicación y el lenguaje son áreas esenciales en el desarrollo de los seres humanos que nos permiten interactuar y comprender a la sociedad, además de ser un canal importante para el aprendizaje. Hasta comprender la información encontrada fui capaz de dimensionar lo útil y necesario que es poder aplicar este sistema, sin duda alguna sería fructífero para el aprendizaje de los alumnos; además, pienso que no solamente se vería beneficiada esta área, sino todas las demás involucradas en la comunicación. Desde mi punto de vista sería un gran error desaprovechar todo el potencial que tienen los alumnos, pues no desarrollar la comunicación funcional con ellos podría impedir su desenvolvimiento eficaz en el contexto que les rodea, habría una disminución en la actividad cerebral y en los circuitos neuronales, problemas en la atención y concentración, disminución de la memoria, entre otras consecuencias.

A través de esta propuesta de intervención educativa se busca dar respuesta a la problemática identificada, va dirigida hacia los alumnos ya que esta metodología debe trabajarse directamente con ellos. Con esta propuesta se busca beneficiar en gran manera a todos los alumnos del grupo quienes poseen diferentes situaciones de discapacidad con el fin de que puedan expresarse a

través del uso de imágenes y a su vez este método funja como complemento en el desarrollo de la comunicación de los estudiantes favoreciendo así su desenvolvimiento en la sociedad.

Al ser un referente del desarrollo de la comunicación funcional se busca conseguir que este trabajo pueda ser un cimiento importante para los docentes y docentes en formación al trabajar con los alumnos los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación utilizando el método PECS.

Diseña y aplica estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela para potenciar sus aprendizajes.

1.6 Formulación de objetivos de investigación.

Para poder lograr lo deseado en mi trabajo, tuve que plantearme algunos objetivos tanto generales como específicos, es importante plantearlos porque me ayudan a saber cuáles son los resultados a los que quiero llegar con la ejecución de las diferentes actividades que se planteen. Hay diferentes conceptos que definen qué es un objetivo, después de indagar diversos autores encontré mucha relación con Herrera (2006), pues ella nos dice que:

Objetivo es la categoría que refleja el propósito o intencionalidad de la investigación (el para qué), lo que debe lograrse, de modo que se transforme el objeto y se solucione el problema, expresa los límites del problema y orienta el desarrollo de la investigación al precisar qué se pretende. (p. 32)

Y su definición se parece mucho a la definición personal que tenía sobre los objetivos.

Los objetivos son fundamentales en el informe de prácticas profesionales porque fungirán como una guía que me permitirá ver qué tanto estoy progresando y tomar las decisiones que me acerquen a cumplir esos objetivos. Galvis (2011) dice que “los objetivos pueden ser traducidos como aspiraciones o intenciones que pueden ser muy interesantes y que expresan la necesidad de que el alumno adquiera determinados conocimientos, habilidades, actitudes y/o destrezas”. (p.117) Por lo tanto, serán un punto clave para reflexionar sobre mi práctica, analizar todo aquello que me ha funcionado y lo que no, de esta forma podré cambiar lo necesario en tiempo y forma. Así fue como planteo los siguientes objetivos:

1.6.1 Objetivo general.

Mejorar mi práctica pedagógica implementando sistemas alternativos de comunicación para que los alumnos de 2° y 3° de secundaria del CAM 45 adquieran una comunicación funcional.

1.6.2 Objetivos específicos.

1. Indagar sobre la importancia de la comunicación funcional como una alternativa para que los alumnos puedan expresar sus ideas, emociones y necesidades.
1. Identificar las teorías o marcos de referencia que sustenten el quehacer pedagógico relacionado con los SAAC y con alumnos en situación de discapacidad.
2. Reconstruir mi práctica pedagógica a través de la implementación de un plan de acción cíclico basado en el método PECS que responda a la problemática de comunicación funcional de mis alumnos.

Todo lo expresado en este primer capítulo constituye la planeación de mi informe de prácticas profesionales. En el siguiente capítulo se abordará todo lo relacionado con el marco teórico que da sustento a este trabajo.

CAPITULO II. LO ESENCIAL DE LAS IMÁGENES

“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado”.

Albert Szent-Györgyi

En este capítulo se abordaran los temas más relevantes de este informe de prácticas profesionales, cabe resaltar que se tomó como referente el título así como los objetivos específicos y generales. Esta información es sumamente importante porque se complementara con el capítulo 1 para realizar el plan de acción.

2.1 Adolescencia

La comunidad de alumnos con la que se aplicará este proyecto oscila entre los 13 y 18 años por lo tanto se encuentran en la etapa de la adolescencia es por ello que este es el primer tema que se planteara en este segundo capítulo.

Hemos aprendido que el desarrollo de cualquier niño ya sea con o sin discapacidad será el mismo y pasaran por las mismas etapas, uno de los autores más influyentes en este tema es Piaget ya que propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable, es decir, que todos los niños sin excepción alguna pasan por las cuatro etapas en el mismo orden y no es posible omitir ninguna de ellas.

Parafraseando lo mencionado por el Ministerio de Salud Pública de Cuba la adolescencia es un proceso cronológico entre la infancia y la adultez en la que inician todos los cambios principalmente de la pubertad se caracteriza por todas esas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente todos estos cambios cusan un efecto positivo. No es solamente un período de

adaptación a las alteraciones corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social. De acuerdo con los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Características de la adolescencia.

Características de la adolescencia	
Adolescencia temprana (10 a 14 años)	Adolescencia tardía (15 a 19 años)
<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento y desarrollo somático acelerado. • Inicio de los cambios puberales y de los caracteres sexuales secundarios. • Preocupación por los cambios físicos. • Torpeza motora. • Curiosidad sexual. • Búsqueda de autonomía e independencia, por lo que los conflictos con la familia, maestros u otros adultos son más marcados. • Cambios bruscos en su conducta y emotividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Culmina gran parte del crecimiento y desarrollo. • El adolescente comienza a tomar decisiones importantes en su perfil educacional y ocupacional. • Se ha alcanzado un mayor control de los impulsos y maduración de la identidad, inclusive en su vida sexual, por lo que está muy cerca de ser un adulto joven

NOTA: Tabla elaborada con información la Organización Mundial de la Salud.

2.1.1 La adolescencia y la discapacidad.

El grupo de alumnos de 2 y 3 grado grupo B de secundaria del CAM 45 se encuentran en la etapa de la adolescencia como lo mencionamos en el apartado anterior, sin embargo no hay que olvidar que absolutamente todos tienen discapacidades, esto no quiere decir que no van a pasar por las etapas de desarrollo que menciona Piaget pero para un individuo con discapacidad la adolescencia es una fase aún más compleja, llena de nuevos desafíos y cambios a los que él y su familia deben responder. Meresman (2014) nos dice que:

Las transformaciones físicas, el comportamiento, las nuevas necesidades del cuerpo, los cambios de humor y de estados de ánimo se dan en un contexto de «desajuste». En muchos casos la edad cronológica no coincide con la edad «mental» o de maduración y el cuerpo real no está de acuerdo con la identidad corporal (p.14)

Constantemente se ve la discapacidad como si fuese una dificultad y de forma inconsciente, se llega a esperar menos de un adolescente que presenta una discapacidad de algún tipo. Muchas veces esa percepción equivoca trae consecuencias determinantes y negativas incluso, más que la discapacidad misma.

Durante mi estancia en el CAM me he dado cuenta de que a los padres les cuesta bastante aceptar que sus hijos al ser adolescentes van a empezar a tener los mismos cambios que un niño regular, además les cuesta reconocer los cambios y adaptarse a la nueva situación. Es muy común que tengan el impulso de negar o reprimir el interés que surge por las cuestiones sexuales, o que no logren responder de forma adecuada a las nuevas preguntas y necesidades de sus hijos. Los niños y los adolescentes con discapacidad son personas sexuadas y por lo tanto también tienen la necesidad de experimentar amor, ternura y placer.

Parafraseando lo mencionado en La Guía Adolescentes, La Discapacidad; en términos generales, la discapacidad no afecta el deseo sexual de una persona y solo condiciona parcialmente su nivel de funcionamiento. Sin embargo, la discapacidad si puede afectar las habilidades de comunicación y la imagen que los alumnos tienen de sí mismo, y convertirse así en un factor condicionante de la vida emocional. Las características físicas y en consecuencia la manera de ser de los adolescentes con discapacidad puede ser diferente a la de un niño regular en incluso también es diferente con cada adolescente con discapacidad. En muchos casos la identidad corporal de este tipo de alumnos incluye desde muy temprana edad el uso de elementos como prótesis, bastones, sillas de ruedas, audífonos o lentes. Cuando se trata de un adolescente, hay que tener en cuenta que toda su identidad está en cuestión y que el hecho de tener una discapacidad no necesariamente es la característica que definirá su vida.

2.2 Discapacidad

Como ya se mencionó anteriormente este trabajo se aplicará con un grupo de alumnos que presentan diferentes situaciones de discapacidad, siendo este un punto determinante en la

elaboración y aplicación de este es importante entender primero qué es la discapacidad, Padilla (2010) nos dice que:

La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas en la función o estructura del cuerpo —por ejemplo, parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera—, pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas —por ejemplo, dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión—, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana. (p.384)

Instituciones internacionales como la UNESCO, la OMS y la ONU coinciden en que la discapacidad es un fenómeno que no pone en primer plano al individuo sino a la sociedad, es decir que su discapacidad se ve determinada por las limitaciones que le pone el contexto en el que se desenvuelve; estas instituciones reconocen un punto fundamental en la discapacidad y es que el contexto social es el factor determinante en la discapacidad de una persona. Así mismo debemos entender que en términos generales la discapacidad abarca deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones de participación.

Para dar una contextualización más completa coloque información breve y concisa de las situaciones específicas de discapacidad que hay dentro de mi grupo:

Tabla 2. Discapacidad.

Situación	Puntos importantes	Autor
Discapacidad Intelectual	La discapacidad intelectual (antes conocido como el retraso mental) es un término que se usa cuando una persona tiene ciertas limitaciones en su funcionamiento mental y en destrezas tales como aquéllas de la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales. Estas limitaciones causan que el niño aprenda y se desarrolle	Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (2010)

	<p>más lentamente que un niño típico. Los niños con discapacidad intelectual pueden tomar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal tales como vestirse o comer. Están propensos a tener problemas en la escuela. Ellos sí aprenderán, pero necesitarán más tiempo. Es posible que no puedan aprender algunas cosas.</p>	
Síndrome de Down	<p>Se trata de una alteración genética ocasionada por la presencia de un cromosoma extra en el par 21, y se produce durante la división celular en el momento de la gestación, sin que alguno de los padres sea responsable de que esto suceda. Los niños con síndrome de Down presentan rasgos físicos similares, de modo que se parecen mucho entre sí, y enfrentan una condición de vida diferente, no una enfermedad. Tres características distinguen a los niños: bajo tono muscular, discapacidad intelectual y retardo en el lenguaje.</p>	CONAFE (2010)
Autismo	<p>El trastorno consiste en un desfase en la adquisición de habilidades socioemocionales durante el desarrollo temprano y, como consecuencia, la instalación progresiva y variable de una discapacidad de adaptación social. La etiología es multifactorial e incluye alteraciones neurológicas funcionales y</p>	Reynoso, Rangel y Melgarb (2015)

	estructurales de origen genético y epigenético.	
Multidiscapacidad	Es la asociación de 2 o más deficiencias simultáneas en la persona que comprometen su desempeño para la vida diaria y el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. El elemento distintivo es el grado de dependencia que ocasiona la discapacidad, ya sea por la intensidad de la deficiencia, como por la acumulación de déficits de diversa naturaleza (motrices, físicos, respiratorios, digestivos, lingüísticos, etc).	Sense Internacional (Perú)

2.3 Comunicación

Una de las funciones sociales más importantes del ser humano es la comunicación, siendo así que somos seres sociales porque la mayor parte de nuestras vidas estamos en constante relación con nuestros semejantes intercambiando información, pensamientos, emociones, deseos, inquietudes, etc.

Etimológicamente, “comunicar” se refiere a “compartir” o a “intercambiar”. Por ello la mayoría de los autores que tratan el fenómeno de la comunicación humana coinciden en que se trata de un proceso de interacción, o transacción entre dos o más elementos de un sistema. Diversos autores tienen su propia definición por ejemplo Bateson y Ruesch (1965) afirman en su Modelo Funcional que “*El concepto de comunicación incluye todos aquellos procesos por los cuales las gentes se influyen mutuamente*”. También explican cómo las anormalidades de conducta pueden considerarse disturbios en la comunicación. Ruesch (1980) amplía el concepto manifestando que “la comunicación es un principio organizador de la naturaleza que conecta a las criaturas vivientes entre sí...”. Para Watzlawick, la comunicación se puede definir como un “*Conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos*” (Marc y Picard, 1992, p. 39). La comunicación así concebida, es un proceso permanente y de carácter holístico, un todo integrado, incomprensible

sin el contexto en el que tiene lugar. Según DeFleure (1993, p. 10) *“La comunicación ocurre cuando un organismo (la fuente) codifica una información en señales y pasa a otro organismo (el receptor) que decodifica las señales y es capaz de responder adecuadamente”*. Esta definición es aplicable a cualquier tipo de relación, incluso las existentes en el mundo animal, la particularidad del ser humano es su capacidad de abstracción y su mayor variedad de señales.

Por su parte Hervás (1998, p.12) define la comunicación como *“El proceso a través del cual una persona o personas y transmiten a otra u otras, y por cualquier procedimiento, mensajes de contenido diverso, utilizando intencionadamente signos dotados de sentido para ambas partes, y por el que se establece una relación que produce unos efectos”*.

Finalmente podemos considerar la comunicación, según H. Mendo y Garay (2005), como *“Un proceso de interacción social de carácter verbal o no verbal, con intencionalidad de transmisión y que puede influir, con y sin intención, en el comportamiento de las personas que están en la cobertura de dicha emisión”*

2.3.1 Elementos de la comunicación.

Para que la comunicación pueda suceder es necesaria la presencia de una serie de elementos que constituyen un esquema cerrado en el que todos ellos son imprescindibles:

- Emisor: es la persona que crea y emite el mensaje, mediante el proceso de codificación.
- Receptor: es quien recibe la información enviada por el emisor y la descodifica para comprenderla.
- Mensaje: es la información concreta que el emisor comunica al receptor.
- Código: el sistema de signos que emplean el emisor y el receptor para intercambiar la información. Debe ser conocido por ambos para facilitar los procesos de codificación y descodificación. Los códigos pueden ser muy variados: por ejemplo, las señales de tráfico constituyen un código; los idiomas, otro.
- Canal: es el medio por el que se envía el mensaje: el teléfono, un folio, el aire, etc. El canal puede condicionar la forma del mensaje, ya que no será igual si este se comunica por teléfono que si se hace por correo electrónico o estando frente a frente el emisor y el receptor.

- Contexto o situación comunicativa: se trata de la situación externa que rodea al acto comunicativo y que puede ayudar a la comprensión del mensaje o, incluso, modificar el significado de este dependiendo de cuál sea esa situación comunicativa. Así, el mensaje un café no requiere más elementos lingüísticos si se emite ante un camarero en una cafetería, pero sería incomprensible en una carnicería; mientras mensaje te espero en el banco puede cambiar de significado según estemos en un par que o en la zona financiera de la ciudad o el mensaje el timbre varía según lo digamos en el aula, en nuestra casa o ante una llamada telefónica, por ejemplo.

A continuación se presenta un esquema para una mayor comprensión del proceso que se lleva a cabo en la comunicación:

Figura 3. Contexto o situación comunicativa.

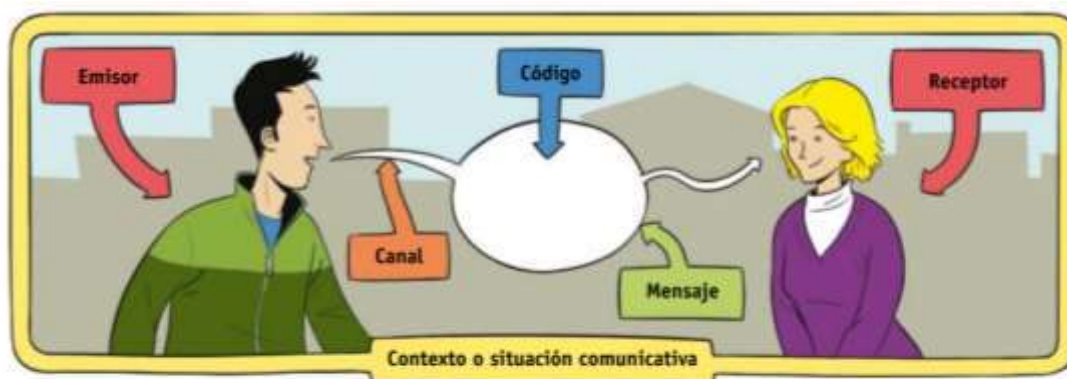


Fig. 1.1. Elementos de la comunicación.

Nota: Elementos de la comunicación. En La comunicación (p. 9).

2.3.2 Comunicación funcional.

Existen diferentes tipos de comunicación sin embargo para este trabajo me estoy enfocando solo en la comunicación funcional ya que es la principal característica que se busca desarrollar en los alumnos de mi grupo. Por ello es importante definir qué es la comunicación funcional. A lo largo del tiempo diversos autores han dado su propio concepto, sin embargo la mayoría de estas tiene puntos que coinciden entre sí por ejemplo, Suchowierska, Rupińska y Bondy (2013) nos dicen que:

La comunicación funcional es el intercambio de información entre al menos dos personas. El mensaje se puede transmitir mediante palabras, gestos, textos, imágenes o

símbolos. En otras palabras, la comunicación funcional es una especie de "intercambio" de información entre el hablante y el oyente. El oyente reacciona apropiadamente a la actividad del hablante proporcionando refuerzo (por ejemplo, prestando atención o entregando un elemento deseado), la comunicación no tiene por qué realizarse mediante palabras. (p. 86)

Para entender qué es la comunicación funcional tomaremos los ejemplos del Manual PECS pues a mi parecer la comparación que hace con estos ejemplos deja la idea muy clara.

Ejemplo introductorio: Un niño pequeño intenta alcanzar un plato de galletas, pero accidentalmente se le cae en la encimera. El niño, de unos 15 meses y con un desarrollo típico, se para, grita de forma entrecortada y mira a su madre. Cuando ella se gira, él mira hacia las galletas que se le han caído y luego mira a su madre. Continúa mirando a las galletas y a su madre hasta que ella, también, ve las galletas y reacciona. El niño todavía no ha desarrollado ninguna palabra entera pero su madre entiende con certeza que él quiere que reaccione. ¿Se ha comunicado el niño?

Para ayudar a clarificar lo que es comunicación, veamos primero una situación en la que no hay comunicación.

Ejemplo 1: Un chico entra en la sala de estar y se va directamente a la televisión. No ve a su padre que está sentado cerca. El niño alcanza un vídeo de la estantería, lo mete dentro del reproductor, enciende la televisión y empieza a verlo ¿Es este un ejemplo de comunicación? Nosotros pensamos que no. Recuerda, el niño no sabe que su padre está ahí. El niño simplemente actúa sobre algo en el mundo real (el vídeo, la televisión, el reproductor, etc.) y siguiendo estas acciones llega a una experiencia de recompensa (ver el vídeo). Las acciones del niño estaban dirigidas hacia varios objetos de su entorno. Estas acciones no hubieran cambiado si su padre no hubiera estado en la habitación, es decir, no dependían de su padre.

El Manual PECS a través de estos ejemplos nos quiere dar a entender que ¡Las acciones que son dirigidas al entorno y que tiene resultados de recompensa no son comunicativas! Algunas personas se sienten incómodas con esta conclusión. Después de todo, cuando el padre ve a su hijo puede pensar que su hijo quiere ver un vídeo o que le gusta un vídeo en particular. Es decir, al ver las acciones de su hijo, el padre puede interpretar lo que esas acciones pueden querer

decir. Pero nuestra capacidad para interpretar acciones no las hace comunicativas. Nuestra capacidad de interpretar la conducta de alguien no cambia la naturaleza de esa conducta. La comunicación requiere algo más que una simple acción sobre algo en el entorno.

Ahora un escenario diferente. Ejemplo 2: Una niña entra en el salón y ve a su madre allí sentada. La niña se acerca a su madre y le dice: "quiero mi video". Su madre se levanta, camina hacia la tele, introduce la cinta de vídeo y lo enciende. La niña se sienta y empieza a verlo. Primero, observa que desde la perspectiva de la niña, obtiene lo mismo que el niño (ver el vídeo). Sin embargo, en este escenario la comunicación existe porque la niña actúa sobre su madre en lugar de hacia alguna parte concreta del entorno (el vídeo). Así que la comunicación requiere de al menos dos personas y la acción de una de ellas tiene que estar dirigida hacia la otra. La segunda persona, por su parte, proporciona la respuesta apropiada a la primera. En este caso la niña dirige la conducta a su madre. Y su madre proporciona a la niña el acceso al vídeo. ¿Cuál es el rol de la persona a la que se dirige la comunicación, es decir, la persona que "escucha"? En nuestro ejemplo, el rol de la madre era proporcionar a su hija lo que quería, el vídeo. La reacción de la madre ayuda a extender nuestra definición de comunicación:

La comunicación implica una conducta (definida en su forma por la comunidad) dirigida a otra persona que, a su vez, proporciona recompensas relacionadas directas o socialmente.

2.4 SAAC.

La comunicación y el lenguaje son esenciales para todo ser humano, para relacionarse con los demás, para aprender, para disfrutar y para participar en la sociedad y hoy en día, gracias a estos sistemas, no deben verse frenados a causa de las dificultades en el lenguaje oral. Por esta razón, todas las personas, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos, que por cualquier causa no han adquirido o han perdido un nivel de habla suficiente para comunicarse de forma satisfactoria, necesitan usar un SAAC.

Según ARASAAC los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión diferentes del lenguaje hablado que tienen como objetivo aumentar el nivel de expresión (aumentativo) y/o compensar (alternativo) las dificultades de comunicación que presentan algunas personas en esta área. Según González M. (2003)

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son un conjunto de recursos, sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de personas que tienen dificultades en la adquisición del habla y/o en la escritura, y su finalidad es la de aumentar el habla o sustituirla. Los SAAC son también ayudas y medios que se utilizan para favorecer a las personas que presentan dificultades en el ámbito de la comunicación, de forma que puedan expresar sus deseos, intercambiar conocimientos, opiniones e, incluso, expresar su propia personalidad de manera mucho más eficiente e inteligible para los demás, enriqueciendo así su campo de experiencia. (p.129)

Por lo tanto, el objetivo primordial y global de la comunicación aumentativa y alternativa es instaurar y ampliar los canales de comunicación social de las personas con alteración o imposibilidad del habla, apoyando así a una mejor calidad de vida. Si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos, con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso muy importante en la mejora de su autoestima. Para conseguir estos objetivos es imprescindible introducirlas a edades tempranas, tan pronto como se observan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, o poco después de que cualquier accidente o enfermedad que haya provocado su deterioro. Desde el momento en que se detectan dificultades para el desarrollo del lenguaje oral, se debe acudir con los especialistas correspondientes para recibir orientaciones y diseñar un plan de intervención con la finalidad de aumentar la comunicación.

Hoy en día, no se puede sostener la hipótesis de quienes afirman que usando los sistemas y estrategias de comunicación aumentativa, se impide el desarrollo en el lenguaje oral o del habla; algo muy importante e interesante de los SAAC es que no son un sustituto o inhibe el lenguaje oral sino por el contrario funge como un complemento a la rehabilitación del habla natural, y además pueden ayudar al éxito de la misma cuando ésta no es posible. Estudios confirman que cuando la persona tiene cubiertas sus necesidades básicas comunicativas, mejora la calidad y aumenta las emisiones verbales. Además los SAAC traen consigo muchas ventajas, entre ellas el desarrollo de habilidades comunicativas, aprenden a incluirse en la sociedad, etc.

Entre las causas que pueden hacer necesario el uso de un SAAC encontramos la parálisis cerebral (PC), la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista (TEA), las

enfermedades neurológicas tales como la esclerosis lateral amiotrófica (ELA), la esclerosis múltiple (EM) o el párkinson, las distrofias musculares, los traumatismos cráneo-encefálicos, las afasias o las pluridiscapacidades de tipologías diversas, entre muchas otras. De hecho la población más numerosa que accede a los SAAC son las personas con dificultades motóricas que carecen de un habla comprensible por los demás y cuyas dificultades físicas no les permiten realizar movimientos tan finos y precisos con las manos para comunicarse, por ejemplo, mediante la lengua de señas.

2.4.1 Tipos de SAAC.

La institución Heris nos dice que existen 2 tipos de SAAC dependiendo del soporte técnico que se necesita a la hora de utilizarlos. Los SAAC sin ayuda, en los que la persona utiliza su propio cuerpo para comunicarse y los SAAC con ayuda, en los que utiliza algún tipo de herramienta externa para comunicarse.

SAAC sin ayuda:

Como su propio nombre indica, son aquellos sistemas que no necesitan de una ayuda externa para poder llegar a conseguir una comunicación. Por ejemplo, no necesitamos de ayuda externa o de un soporte físico para poder llegar a comunicarnos. Aun así, el lenguaje oral solemos acompañarlo de gestos, expresiones faciales, movimientos que ayudan al interlocutor a comprender mejor el mensaje. Los sistemas sin ayuda por lo tanto, están basados en los movimientos de manos y brazos, expresiones faciales, vocalizaciones, etc. Podríamos considerar como SAAC sin ayuda; el alfabeto dactilológico, la Lengua de Señas o cualquier otra Lengua de Signos, la lectura labial, la Palabra Complementada, el Sistema Bimodal, etc. El problema con el que se suelen enfrentar este tipo de Sistemas es que necesitan que el interlocutor conozca las normas, el lenguaje, los movimientos y todo con respecto a ello. Las personas que más se favorecen de este tipo de Sistemas de Comunicación, son las personas con discapacidad auditiva y trastornos generalizados del desarrollo.

Ejemplos de SAAC sin ayuda:

- Gestos, señas o muecas: nos ayudan a comunicarnos sin necesidad de acceder a la palabra.

- Lengua de Señas: se utilizan las extremidades superiores, concretamente las manos. Es una lengua visual-gestual. Dentro de este grupo, podemos encontrar el Alfabeto dactilológico; que consiste en la representación manual de las letras que componen el alfabeto.
- Palabra Complementada: es un sistema que posibilita la comunicación complementando con acciones de la mano a la lectura labial.
- Comunicación Bimodal: es la combinación de la comunicación signada y hablada. Como su nombre indica, se emplean los dos modos de manera simultánea; modalidad oralista junto con la modalidad visual-gestual.

SAAC con ayuda:

Son aquellos sistemas basados en estrategias comunicativas que requieren de un soporte externo para que la persona se beneficie de su uso. Utilizan signos gráficos, pictogramas, dibujos o fotografías. Pueden tener como objetivo el aumentar la comunicación, apoyándose en los recursos mencionados, o ser sustitutivo de la comunicación oral.

Las personas que pueden beneficiarse de estos tipos de sistemas comunicación suelen clasificarse dependiendo de las limitaciones o patologías. Los alumnos más comunes, presentan:

- Discapacidad física: esta suele estar generada por TCE (Traumatismos Craneoencefálicos), Ictus/ ACV (Accidentes Cerebrovasculares), enfermedades neurodegenerativas (Esclerosis múltiple, Alzheimer, etc.) parálisis cerebral, entre otras.
- Alteraciones cognitivas: discapacidad intelectual y discapacidad a nivel de lenguaje.

Los SAAC con ayuda están claramente destinados para personas que carecen o tienen dificultades a nivel de lenguaje oral, pero preservan la intención comunicativa, con un buen desarrollo del sentido comunicativo.

Ejemplos de SAAC sin ayuda:

- *Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC)*: es un sistema que se basa en el intercambio de tarjetas con dibujos sencillos.

- *Sistema Bliss*: utiliza símbolos gráficos sobre un tablero.
- **Sistema Minspeak**: sistema que se basa en la presentación de iconos.
- *LetMeTalk*: sistema informático que basa su comunicación en el uso de pictogramas de Arasaac.
- *Sistema de Comunicación de Heris (SCH)*: comunicador adaptado para personas con problemas de comunicación adquiridos. Los pictogramas o imágenes que utiliza están adaptados a la vida adulta y preestablecidos para poder comunicarse desde el primer instante. Presenta múltiples posibilidades para personalizarlo como; cambiar los botones de lado para salvar problemas de movilidad, seleccionar voz sintetizada de hombre o mujer, cambiar el tamaño de los pictogramas, conseguir un orden establecido de presentación de los campos semánticos, etc.

De igual forma que la información anterior la institución Heris nos dice que algunos puntos importantes sobre los SAAC son los siguientes:

Tabla 4. SAAC con y sin ayuda.

	SAAC SIN AYUDA	SAAC CON AYUDA
DEFINICIÓN	Sistema que no necesita del apoyo de un soporte físico o material.	Sistema que necesita un soporte físico o material para su funcionamiento.
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son similares a la comunicación gestual o manual. ▪ El emisor utiliza su propio cuerpo para poder transmitir un mensaje. ▪ El habla se encontraría en este grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son sistemas que necesitan de apoyo físico al código que utilizan, independiente del usuario.

ALGUNOS TIPOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestos, señas o muecas. ▪ Lengua de Signos Española (LSE) ▪ Palabra complementada. ▪ Comunicación Bimodal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) ▪ Sistema BLISS ▪ Sistema Minspeak. ▪ Sistema de Comunicación de Heris (SCH)
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No necesitan un soporte físico o material para su uso. ▪ Son rápidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No exige al receptor de conocer el sistema o el lenguaje. ▪ Favorece los aspectos sociales de la comunicación.
DESVENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No es indicado para personas con problemas de movilidad en las extremidades superiores. ▪ Necesitas que el interlocutor conozca el sistema. ▪ Requieren de un entrenamiento específico. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesitan de un soporte. ▪ Demandan un mínimo de destrezas motoras. ▪ Algunos son muy caros.
¿PARA QUÉ CASOS ESTÁ INDICADO?	<p>Suelen estar destinados a personas con discapacidad auditiva, personas con trastornos del desarrollo y problemas del lenguaje.</p>	<p>El colectivo que más utilizan este tipo de sistemas, suelen ser personas con dificultades motoras. Entre estas patologías, podemos encontrar: afasias, disartrias, apraxias verbales, TEL, TCE, ACV, enfermedades neurodegenerativas, etc.</p>

2.5 PECS.

El método PECS (Picture Exchange Communication System) o en Español Sistema de comunicación por Intercambio de Imágenes es un método desarrollado para emplearse con todo tipo de personas que presentan trastornos de la comunicación, con poca capacidad verbal o sin ella. Este sistema ayuda a que las personas puedan iniciar en el proceso de la comunicación enseñando la necesidad de intercambiar una imagen por un elemento deseado. Autores como Suchowierska, Rupińska y Bondy (2013) nos dicen que:

El Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes (PECS) fue desarrollado por el Dr. Andy Bondy y Lori Frost como un método para enseñar a personas con autismo y otros trastornos del desarrollo a comunicarse de forma funcional. Suele ser, aunque no necesariamente, un sistema basado en imágenes que puede servir como comunicación alternativa o aumentativa. PECS se basa en principios básicos de conducta, especialmente en el refuerzo positivo y la conformación de nuevas respuestas, y tiene su origen en el análisis de B.F. Skinner sobre la conducta verbal. El enfoque principal de PECS es enseñar habilidades de comunicación social espontáneas y funcionales. (p.86)

Desde entonces, se ha implementado alrededor del mundo, obteniendo resultados positivos con miles de alumnos, de todas las edades con diversos retos cognitivos, físicos y comunicativos.

PECS consta de seis fases; inicialmente enseña al alumno a entregar la imagen de un objeto o actividad deseados a un “receptor comunicativo”, quien inmediatamente convertirá el intercambio a una petición. Posteriormente se enseña la discriminación de imágenes y cómo ponerlas ordenadamente en una frase. En las fases más avanzadas se enseña a los alumnos a utilizar modificadores, a responder preguntas y a comentar. El objetivo principal de PECS es enseñar comunicación funcional.

2.5.1 Cómo se lleva a cabo el método PECS.

Tomando como base las ideas planteadas en el Manual PECS iniciare esta parte mencionando que la comunicación es una actividad que sucede todos los días y a lo largo del día, de igual forma es una habilidad en la cual interactuamos espontáneamente con otras personas con el fin

de obtener un resultado en particular pero muchas veces nosotros damos por sentado esta habilidad en nuestras vidas. Sin embargo la incapacidad para hacerlo es quizás uno de los obstáculos más significativos para que las personas no puedan vivir de forma independiente.

Los niños con un desarrollo regular del lenguaje empiezan a aprender a comunicarse desde el momento en que nacen, adquieren esta habilidad sin tener que trabajar de forma sistemática o específica en el lenguaje. Según Halle (1984) Lo hacen por medio de las intervenciones con sus padres y otros modelos de lenguaje más desarrollados. Pero estas intervenciones por sí solas no son suficientes en términos de cantidad o calidad para los niños con trastornos o discapacidades que se los impidan.

Por ello cuando se trabaja con niños que no desarrollan el lenguaje en el tiempo regular, debemos emplear un plan para enseñarles activamente el lenguaje. Se necesitan construir entornos de aprendizaje en los cuales los niños pueden desarrollar habilidades de comunicación funcional. Para ello se deben crear muchas oportunidades para la comunicación en entornos físicos que contengan materiales interesantes y actividades útiles. Guerrero (2009)

Los materiales didácticos deben estar orientados a un fin y organizados en función de los criterios de referencia del currículo. El valor pedagógico de los medios está íntimamente relacionado con el contexto en que se usan, más que en sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas. La inclusión de los materiales didácticos en un determinado contexto educativo exige que el profesor o el Equipo Docente correspondiente tengan claros cuáles son las principales funciones que pueden desempeñar los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.9)

También debemos sacar provecho de estas oportunidades empleando estrategias específicas para enseñar habilidades comunicativas concretas. Halle (1984) describe las formas en que a menudo entorpece hemos la comunicación o nos adelantamos a ella y por consiguiente fracasamos en crear o usar eficazmente las oportunidades comunicativas, algunos ejemplos de estas situaciones son las siguientes:

- *Adelantarse en el entorno:* esto ocurre cuando todo es fácilmente accesible, ¿por qué tendría un alumno la necesidad de comunicar una necesidad o un deseo a alguien cuando ya está todo disponible? Por ejemplo al momento de realizar una actividad dentro del

salón de clases nos aseguramos de qué el alumno tiene todo lo que quiere y necesita a su disposición.

- *Adelantarse no verbalmente:* ocurre cuando no estamos familiarizados con las habilidades y capacidades actuales del alumno y por consecuencia no esperamos o enseñamos el siguiente paso. Por ejemplo nos queremos asegurar de darle todos los materiales que necesita para la actividad al alumno porque no sabemos si puede o no pedirlo, en cambio deberíamos conocer la capacidad actual para poder enseñar el siguiente paso.
- *Adelantarse verbalmente:* ocurre cuando tomamos el liderazgo y no damos oportunidades para iniciar. De hecho lo que hacemos es desalentar las iniciaciones de lenguaje con los alumnos que tienen algo de comunicación funcional. Por ejemplo puede que digamos "toma tus materiales" en lugar de enseñarle a que los pida.

Por lo tanto un entorno propicio para el desarrollo de la comunicación para nuestros alumnos es aquél en el que:

- Creamos diversas oportunidades para hacer posible la comunicación.
- Conocemos las habilidades y capacidades actuales de nuestros alumnos para poder delimitar y trabajar en los pasos siguientes.
- Mantenemos las expectativas de comunicación.

Dentro de las actividades que se deben plantear debemos preparar oportunidades comunicativas creando situaciones en las que un alumno probablemente quiera algo, de esta manera le podemos enseñar cómo comunicarse para conseguirlo. Para ello se debe hacer lo siguiente:

- Identificar lo que el alumno probablemente quiera dada la actividad en ese momento.
- Hacer que el objeto desaparezca el tiempo suficiente para que empiece a necesitarlo o a quererlo.
- Para que los objetos desaparezcan debemos organizar el entorno físico para que los artículos no sean fácilmente accesibles.

2.5.2 Evaluar los reforzadores.

El método de comunicación PECS empieza con actos funcionales que ponen al alumno en contacto con reforzadores efectivos (peticiones), el educador debe determinar en primer lugar,

por medio de una consciente observación, lo que quiere el alumno. Este paso se realiza llevando a cabo una evaluación de reforzadores. Cuando nos damos cuenta de que está interesado en un objeto en particular debemos sacar provecho de ese interés esperando y enseñando a comunicarse. O de igual forma tentamos al alumno para construir el deseo hacia ese objeto entonces controlamos cuidadosamente el acceso del alumno al objeto de tal manera que nosotros seamos el medio para que puedan conseguirlo. Wetherby y Prizant (1989) describe varios modos de preparar el contexto para la comunicación. Se refieren a estos como "tentaciones comunicativas".

1. *Entrevista a los que rodean al alumno:* Este paso es sumamente importante ya que los padres y aquellos que han trabajado con el alumno son grandes fuentes de información sobre lo que le gusta y lo que no.
2. *Observar al alumno en una situación no estructurada de libre acceso:* los objetos que el alumno elige con más frecuencia o con los que pasan más tiempo serán probablemente los más reforzadores. La cantidad de esfuerzo que está dispuesto a poner en obtener un artículo es un buen indicador del reforzador que es ese artículo.
3. *Dirigir una evaluación formal de reforzadores:* necesitamos determinar cuáles son los reforzadores más significativos para priorizar las preferencias particulares del alumno estableciendo una jerarquía de reforzadores.

2.5.3 Preparar los materiales.

La actividad debe contener materiales que gusten al alumno para que cuando hagamos que estas desaparezcan estén motivados para recuperarlas. Debemos conocer las habilidades actuales del alumno. Esto quiere decir que si enseñamos a nuestro alumno a pedir algo debemos saber cómo lo ha estado haciendo hasta este momento.

El paso final antes de empezar con el método PECS es preparar los materiales. Para ello se utilizan dibujos en blanco y negro, a color, imágenes digitales, fotografías, dibujos de arte y logotipos de productos. Para que las imágenes duren se imprimen lo pegan en papel grueso ya sea cartulina o tarjetas posteriormente se cubren con un material resistente y liso, ya sea un papel adhesivo o con plástico para forrar. Por lo regular también se usa velcro para ponerlo en la carpeta de comunicación y detrás de las imágenes.

Cada alumno debe tener su propia carpeta o libro. Se usan carpetas pequeñas de 3 anillos y dentro de ella pegamos las tiras de velcro, así mismo, fuera de la carpeta se debe pegar la tira frase.

2.5.4 Fase I cómo comunicarse.

Los niños con un desarrollo regular aprenden la naturaleza de la comunicación a los seis meses en el momento que inician la interacción con sus padres. Estas interacciones no implican palabras sino solo un acercamiento en el que el bebé consigue la atención al realizar una acción. Aprende que la acción que realiza resulta en algo deseado sólo a través de su audiencia, estas acciones están controladas por el contexto en el que se encuentra o por una necesidad.

En esta primera fase se enseña al alumno a acercarse a una persona, dirigir la acción de dar una imagen y recibir un resultado deseado. De la misma forma que los niños con desarrollo regular no usan palabras durante este primer periodo, los alumnos que usan PECS no eligen una imagen en concreto. En vez de ello utilizan una sola imagen que el entrenador les proporciona.

Mientras que el desarrollo regular de la comunicación implica resultados que son tanto tangibles como sociables, los alumnos que usan PECS aprenden primero a comunicarse por las recompensas tangibles como lo son juguetes, comida o cualquier objeto que den mucho. Por lo tanto el objetivo de esta fase es que al ver un objeto muy preferido el alumno recogerá una imagen del objeto, alcanzará al receptor comunicativo y dejará la imagen en la mano del entrenador.

Para llevar a cabo esta primera parte del PECS se necesitan:

- 2 entrenadores para iniciar el aprendizaje.
- En esta fase no se usan ayudas verbales.
- Se presenta una imagen cada vez.
- No se realiza el entrenamiento en una sola sesión, por el contrario se organizan al menos 30-40 oportunidades a lo largo del día para que el alumno pueda poner en práctica la acción de “pedir”.
- Se usan diferentes tipos de reforzadores como juguetes comida, etc.
- Se ajusta la imagen a las habilidades motrices del alumno.

Cada uno de los entrenadores deberá cumplir con algunas responsabilidades para llevar a cabo el método de la manera más eficiente posible con el o los alumnos.

Tabla 5. Responsabilidades del aplicador PECS.

Responsabilidades	
Receptor comunicativo	Ayudante físico
<ul style="list-style-type: none"> • Atraer la atención del alumno. • Refuerza el intercambio con el objeto en medio segundo. • Empareja el reforzamiento social con el reforzamiento tangible. • Calcula el tiempo para abrir la mano rápidamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera a que el niño sea el que inicie el movimiento. • Ayuda físicamente al alumno a intercambiar la imagen. • Desvanece sistemáticamente las ayudas.

Ambos entrenadores deben esperar a que el alumno intente alcanzar el objeto, cuando intenta alcanzar el objeto, el ayudante físico de inmediato asiste físicamente al alumno a recoger la imagen, alcanzar al receptor y a dejar la imagen en la mano abierta del receptor comunicativo. El receptor comunicativo abre la mano para recibir la imagen. En sucesivas oportunidades el ayudante físico continúa ayudando al alumno a recoger la imagen pero proporciona cada vez menos ayuda física para alcanzar al receptor comunicativo hasta que el alumno independientemente lo alcanza y lo suelta en su mano. De esta forma la nueva habilidad que ha sido reforzada es dejar la imagen en la mano abierta del receptor comunicativo. Así como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 6. Fase I cómo comunicarse.



Nota: Fase I cómo comunicarse. *El manual de Picture Exchange Comunicación System. El sistema de comunicación por intercambio de imágenes.* (p. 71). Por Frost, L., & Bondy, A. (2002).

Durante esta primera fase el alumno aprende a realizar el intercambio físico para conseguir el objeto deseado, por lo tanto, se deben ir cambiando los reforzadores durante el entrenamiento. Es importante prestar atención al alumno para saber cuándo pierde el interés en un objeto en particular. El éxito de esta fase principalmente depende del interés que el alumno muestre hacia los objetos que se le ofrecen, por ello se deben cambiar tanto como sea necesario.

2.5.5 FASE II Distancia y persistencia.

Los alumnos que usan el sistema PECS no pueden alzar la voz y debido a esto generalmente encuentran más fácil no volver a intentar comunicarse o por el contrario usar otros métodos como los berrinches. Para enseñar de forma eficiente cómo persistir se debe hacer que sus iniciaciones comunicativas suban el nivel de dificultad de forma gradual.

En la fase II se enseña a los alumnos a comunicarse en situaciones del mundo real, de motivarlos a seguir intentando aun cuando sus intentos iniciales no siempre funcionen. Esto se logra eliminando sistemáticamente las ayudas del entorno que puedan ayudar la comunicación.

Por otro lado también se enseña a los alumnos a que vayan en búsqueda de la imagen cuando tengan algo que decir, es decir, aprenden a que no es necesario un lugar o una persona en específico para poder usar el método PECS. Por lo tanto el objetivo de esta fase es que el alumno vaya al tablero de comunicación, quite la imagen, se dirija hacia el entrenador, capte la atención del entrenador y deje la imagen en la mano del entrenador.

De igual manera en este punto del proceso PECS se moldea la habilidad del alumno a poder desplazarse en distancias cada vez más largas para alcanzar al receptor comunicativo; se consigue alejándose cada vez más del alcance del alumno.

Los pasos que deben llevarse a cabo en esta fase son los siguientes:

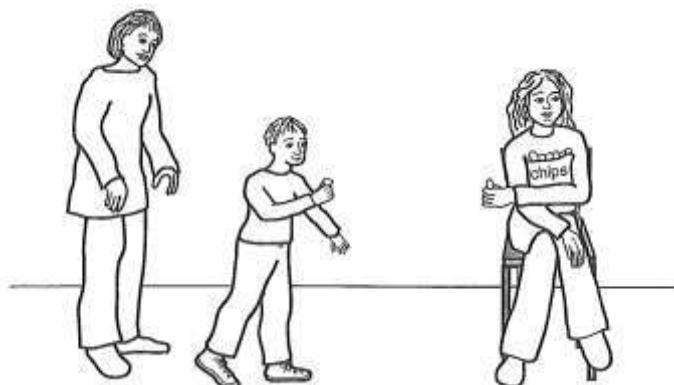
Paso 1. Quitar la imagen del libro de comunicación: Durante el entrenamiento la imagen ahora debe colocarse encima de la carpeta de comunicación, posteriormente el alumno debe quitar la imagen de la carpeta, dirigirse al entrenador y dejar la imagen en la palma de su mano.

Paso 2. Incrementar la distancia entre el entrenador y el alumno: Gradualmente se incrementa la distancia que hay entre el alumno y el entrenador para que al final sea capaz de cruzar largas distancias hasta alcanzar al receptor comunicativo.

Paso 3. Incrementar la distancia entre el alumno y el libro de comunicación: Ahora el alumno debe ir más lejos para alcanzar la imagen del libro aun cuando se encuentre al otro lado del lugar en el que esta. Aprende a ir hacia el receptor comunicativo y al libro durante un intercambio comunicativo.

Paso 4. Evaluar y eliminar las ayudas adicionales: Es importante ir eliminando en esta fase todas las ayudas o señales que puedan recordar al alumno a comunicarse con el receptor comunicativo. Conlleva ocupar las miradas y movimientos corporales para indicar lo que se le quiere comunicar. Aprenden a pedir objetos que no están a simple vista.

Figura 6. Fase II. Distancia y persistencia



Nota: Fase II. Distancia y persistencia. El manual de Picture Exchange Comunicación System. El sistema de comunicación por intercambio de imágenes. (p. 97). Por Frost, L., & Bondy, A. (2002).

Tabla 7. Responsabilidades del entrenador

Responsabilidades de los entrenadores en la fase II	
Receptor comunicativo	Ayudante físico
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza que cada alumno tenga su propio libro de comunicación. • Organiza el entorno de entrenamiento apropiadamente. • Gradualmente incrementa la distancia entre el alumno y el receptor comunicativo. • Enseña al alumno a cruzar el lugar de entrenamiento para alcanzar al receptor comunicativo. • Usa el reforzamiento apropiadamente. • Elimina las señales sutiles del lenguaje corporal. • No insiste en el habla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espera la iniciación. • Ayuda a quitar la imagen del libro si es necesario. • Guía físicamente al alumno hacia el entrenador si es necesario. • Guía físicamente al alumno hacia el libro de comunicación si es necesario. • No interactúa socialmente con el alumno.

2.5.6 FASE III Discriminación de imágenes.

Hasta este punto del PECS el alumno ha aprendido el poder que tiene la comunicación y que esta implica acercarse a una persona e intercambiar un mensaje para conseguir algún tipo de reforzador. Ahora está preparado para empezar a formular mensajes específicos, por lo tanto es necesario enseñarles a discriminar entre símbolos específicos.

La lección inicial debe ser una que enseñe al alumno que hay consecuencias cuando se elige una imagen y no otra. Por lo tanto el objetivo de esta fase es que el alumno logre pedir objetos deseados yendo al libro de comunicación seleccionando la imagen apropiada de entre una variedad de posibilidades, dirigiéndose al receptor comunicativo y dándole la imagen.

Fase IIIA. Discriminación entre un icono muy preferido y un icono distractor.

En esta fase deben rescatarse los siguientes puntos importantes para llevarlo a cabo con los alumnos:

- Cuando se enseña discriminación la nueva habilidad a aprender consiste en elegir la imagen correcta en vez de poner la imagen en la mano del receptor comunicativo.
- Es imprescindible mencionar que la fase III no es una lección sobre iniciación por lo tanto un entrenador es suficiente.
- Para iniciar se debe establecer una situación en la que el alumno deseé un objeto en específico. Por esta razón el tablero debe organizarse con dos imágenes la primera debe ser el reforzador y la otra un distractor o imagen contextual irrelevante.
- La meta en este paso de entrenamiento de discriminación es que el alumno intercambie constantemente la imagen con el objeto deseado.
- La tarea principal del entrenador es determinar que discriminación visual está realizando el alumno y construir a partir de ese punto.

Fase IIIB. La discriminación entre imágenes de dos objetos reforzadores.

Una vez que el alumno ha llegado a dominar la discriminación entre una imagen preferida y otra no deseada el nuevo objetivo es enseñar la discriminación entre dos objetos reforzadores.

- Se debe comprobar que el alumno usa la imagen específica para conseguir un objeto específico.
- Aprende a recoger el objeto que corresponde a la imagen que el alumno intercambia.
- Aprende a pedir entre diversas imágenes.
- Se deben usar halagos verbales cuando alcanza el objeto correcto.
- Deben crearse muchas oportunidades de intercambio a lo largo del día en la escuela.

Responsabilidades del entrenador:

- Organiza un entorno de entrenamiento efectivo.
- Atrae con ambos objetos.
- Refuerza socialmente tan pronto como el alumno toque la imagen.
- No insiste en el habla.
- Realiza comprobaciones de correspondencia.

- Enseña discriminación entre una diversidad de imágenes

2.5.7 FASE IV. Estructura de la oración.

Hasta este momento del método PECS los alumnos deben haber aprendido a pedir una cantidad diversa de objetos con diferentes receptores y contextos. Por lo tanto la siguiente habilidad a trabajar es la de “comentar”.

Conforme va pasando el tiempo en la vida de los alumnos con un desarrollo regular del lenguaje, van adquiriendo la necesidad de hacer comentarios a la par de las peticiones; al ser dos habilidades que se desarrollan al mismo tiempo también se usan con la misma frecuencia. El alumno que tiene un desarrollo regular del lenguaje hace saber al oyente si esa comentando o pidiendo algo a través de la entonación y los gestos, en algunos casos también suelen señalar el objeto que desean. Pero los alumnos que usan el sistema PECS al no ser hablantes no proporcionan pistas al oyente por el tono de voz ni los gestos, porque generalmente no desarrollan las habilidades de alcanzar, señalar o las miradas dirigidas. Por estas razones se deben enseñar métodos alternativos para hacer saber a los oyentes si las imágenes que están intercambiando son para pedir o para comentar. Como lo menciona el Manual PECS (2002) “en resumen los alumnos necesitan aprender dos habilidades muy importantes: una nueva función comunicativa y una manera de marcar esta nueva función y la función original como un comentario o como una petición”(p.160).

De esta manera el objetivo de esta fase es que el alumno pida objetos presentes y no presentes usando una frase de varias palabras yendo al libro, tomando la imagen de “quiero” y la imagen de lo que quiere poniéndola en una tira frase, quitándola del tablero de comunicación, y llevársela al receptor comunicativo. Al final de esta fase el alumno normalmente tiene veinte o más imágenes en el tablero de comunicación y se comunica con varios receptores.

Los puntos importantes que se deben enseñar durante esta fase son los siguientes:

- Utilizar una frase simple o un principio de oración para que sus mensajes sean interpretados de la forma correcta.
- Combinar imágenes para formar la frase: “quiero...”
- A utiliza una sola imagen para representar “yo quiero”.
- Construir la frase poniendo las imágenes en una tira frase y a intercambiar la tira entera.

- Que no siempre la respuesta será “sí” a las peticiones o comentarios que realicen.
- Cuando el alumno comience a entender mejor el proceso de las frases, el tamaño de la imagen debe reducir.

Durante esta fase el entrenador enseña dos habilidades por separado, primero a construir la frase con las imágenes y en segundo lugar enseña a leer la frase. Una vez que el alumno domine la fase IV está listo para comenzar a aprender atributos.

Responsabilidades del entrenador en esta fase:

- Guía físicamente a los alumnos a colocar las imágenes en la tira y a realizar el intercambio.
- Elogia verbalmente.
- Enseña el montaje de las imágenes en la tira.
- Refuerza apropiadamente con el objeto tangible.
- Realiza una corrección de errores cuando se da una secuencia de imágenes incorrecta.

2.5.8 FASE V. Responder a “¿Qué quieres?”.

El alumno pide espontáneamente una variedad de objetos y contesta a la pregunta: ¿Qué quieres? Los alumnos con diferentes discapacidades que utilizan el método PECS, por lo regular permanecen más receptivos a las consecuencias tangibles que siguen a una petición que a las consecuencias sociales que siguen a los comentarios. Por esta razón puede delimitarse que será más difícil para ellos lograr hacer comentarios espontáneos.

En este momento del PECS los alumnos ahora deben aprender a contestar una pregunta y comentarla. Se debe enseñar a responder preguntas relacionadas con recompensas tangibles.

Los puntos más sobresalientes que deben rescatarse al llevar a cabo esta fase son los siguientes:

- Cabe resaltar que también en esta fase debe continuar fomentándose la petición espontánea.
- Uno de los objetivos es que sea capaz de vencer las ayudas sistemáticamente.
- Cada vez que responde a la pregunta se le debe proporcionar el objeto que pidió.
- El alumno debería pedir espontáneamente el objeto si es algo que realmente desea.
- El alumno debe usar PECS para pedir una variedad de objetos a lo largo de un día entero.

- Una vez que domina la pregunta “¿qué quieres?”, el entrenador debe comenzar a mezclar oportunidades para contestar la pregunta y pedir espontáneamente.
- De forma sistemática se deben aprovechar las situaciones comunicativas para agregar vocabulario.
- Se deben evitar ocupar ayudas que el alumno pueda utilizar para responder a la pregunta.

La responsabilidad más grande del entrenador es crear diversas oportunidades para peticiones espontáneas y para contestar a la pregunta “¿qué quieres?” dentro de la misma lección.

2.5.9 FASE VI. Comentar.

Hasta este momento del método PECS se ha enseñado al alumno a utilizar un principio de oración para iniciar una petición y contestar a una pregunta para pedir. El objetivo ahora en esta nueva fase es que el alumno demuestre tantos comentarios de respuesta a preguntas como comentarios espontáneos. Para que al final pueda ser capaz de responder a las siguientes preguntas: “¿qué quieres?”, “¿qué ves?”, “¿qué tienes?”, “¿qué escuchas?” y “¿qué es?” y realiza peticiones y comentarios espontáneamente.

Una vez que el alumno aprenda a comentar como respuesta a una pregunta, se deben comenzar a introducir estrategias para promover los comentarios espontáneos. En este punto es importante recordar las diferencias que hay entre comentar y pedir, ya que comentar ocurre en respuesta a algún acontecimiento interesante o algo que ocurre en el entorno, mientras que pedir ocurre en respuesta a una necesidad o deseo del hablante. Comentar resulta en un reforzamiento social y pedir tiene resultados tangibles o directos.

Tabla 8. Tabla diferencias entre comentar y pedir.

	En respuesta a:	Resulta en:
Comentar	Un evento interesante del entorno	Reforzamiento social o del entorno
Pedir	Una necesidad/deseo	Reforzamiento tangible o directo

Nota: Tabla diferencias entre comentar y pedir. El manual de Picture Exchange Comunicación System. El sistema de comunicación por intercambio de imágenes. (p. 223). Por Frost, L., & Bondy, A. (2002).

Los puntos más sobresalientes que deben rescatarse al llevar a cabo esta fase son los siguientes:

- Se deben crear actividades que sean similares a aquellas sobre las que los niños con un desarrollo regular comentan cotidianamente.
- Se deben crear entornos apropiados.
- El alumno domina este nivel cuando no necesita más la ayuda para contestar a la pregunta usando el correcto principio de oración.
- El alumno debe diferenciar entre las preguntas utilizando el correspondiente principio de oración.
- Una vez que construya la tira frase y luego intercambie, se le debe proporcionar el reforzamiento apropiado, social (por los comentarios) y tangible (por las peticiones).
- Se debe dar apertura a que el alumno pida algo espontáneamente en medio de sus clases.
- Se debe continuar creando acontecimientos interesantes en el entorno y con nuevos receptores comunicativos, por ejemplo sus compañeros.
- Una vez que se ha introducido a este nivel de manera formal y está progresando, se le puede enseñar vocabulario adicional. Los alumnos de preescolar y primaria pueden iniciar con las estaciones del año, las vacaciones, excursiones, rutinas, la hora de jugar, etc. Los más grandes podrían empezar con contenidos de asignaturas académicas concretas

Responsabilidades del entrenador:

- Continúa creando oportunidades para peticiones espontaneas.
- Refuerza diferencialmente los comentarios y peticiones.
- Enseña discriminación entre “preguntas para comentar” y “¿qué quieres?”.
- Enseña preguntas para comentar frente a ¿Qué quieres? y frente a peticiones espontaneas.
- Crea lecciones para provocar comentarios espontáneos.
- Desvanece la pregunta para comentar frente a ¿qué quieres? Para provocar el comentario espontaneo.
- Enseña comentarios y/o preguntas para comentar adicionales.

CÁPITULO III. NO HAY ENSEÑANZA SIN INVESTIGACIÓN, NI INVESTIGACIÓN SIN ENSEÑANZA.

"Enseñar es aprender dos veces"

Joseph Joubert.

3.1 Investigación-Acción.

Para lograr los objetivos propuestos utilizaré la metodología de investigación acción ya que la meta es alcanzar el éxito de este proyecto, esto lo podremos realizar a través de un ciclo que consiste en retomar nuestras acciones para reflexionar sobre lo que hicimos bien o mal, lo que funcionó, lo que fue útil, lo que se puede retomar y también todo lo que podemos cambiar para mejorar la práctica. A este ciclo es lo que refiere la investigación acción, autores como Zuber-Skerritt (1992), Bassey (1995) y Pring (2000) nos hablan de esta metodología como una forma de investigación que realiza el docente de un grupo para comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación), cambiarlas (acción) y mejorarlas (propósito).

Al mismo tiempo esta forma de trabajo ayudara a los docentes a convertirse en investigadores capaces de mejorar la calidad de la educación y de forma indirecta transformar a la sociedad. Todo esto al investigar sobre su propia práctica lo que le permitirá implementar acciones eficientes a través de las evidencias que obtienen y del juicio que hacen de las mismas.

Como se ha mencionado anteriormente esta metodología es parecida a un ciclo porque son diferentes acciones que se repiten ordenada y cronológicamente, en la que se planifica, actúa, se observa y por último se reflexiona, Kemmis y McTaggart (1988) nos dice que la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y

reflexión. Así consecutivamente este proceso se va repitiendo para entender la situación y después proponer soluciones para conseguir buenos resultados. A continuación se pondrá un esquema de esta metodología para una mayor comprensión:

Figura 9. Metodología Investigación-Acción.



Nota. Metodología Investigación-Acción. CONALEP México.

Estos autores Kemmis y McTaggart (1988) nos recuerdan que es un método sumamente completo porque nos lleva a tener un constante proceso de aprendizaje en el que vamos adquiriendo todo lo bueno y lo malo de nuestra práctica. Sin duda alguna esto será benéfico para mí como estudiante y como futura docente en inclusión educativa.

Nosotros como docentes debemos poseer competencias que nos permitan pensar de forma crítica y sobre todo reflexiva para ser capaces de identificar problemáticas y sus posibles soluciones.

En otras palabras, requiero convertirme en una docente con pensamiento crítico, que promueva acciones para comprender y cuestionar la realidad y ayudar a transformarla para el bien común de los alumnos, con lo argumentado anteriormente puedo afirmar con Mayor, Suengas y González (1995) que el pensamiento crítico es racional, implica las habilidades para reconocer problemas, supuestos, contradicciones, problematiza la propia estructura del pensamiento y está en disposición de contrastarse con otros pensamientos; por tanto, se hace necesario que los estudiantes de Educación adquieran herramientas que les ayuden a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.

3.2 Ciclos reflexivos de Smyth.

Por lo tanto a partir de todo lo descrito anteriormente es necesario repensar mis acciones para transformar la practica como lo mencionan Liston y Zeichner (1993)

Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional. (p.2-3)

El ciclo de Smyth es un medio a través del cual podré llegar a esa reflexión sobre mi práctica docente. Esto se lograra mediante una serie de procesos que llevan a conseguir una conclusión con el fin de poder usar esta información para mejorar la calidad de la enseñanza y al mismo tiempo el aprendizaje. Para la elaboración de mis ciclos reflexivos me basé en este último autor ya que su metodología me pareció la más idónea para obtener la información que requería además de que a mi parecer es la que mejor guía el proceso de reflexión. Cabe destacar que gracias a este ciclo yo como docente puedo transformar mi propia practica para que sea más eficaz, enriquecedora y sobre todo de calidad

Este método consta de 4 fases que permitirán detectar tanto los puntos buenos como los malos de mi practica así como analizar y detectar las situaciones de riesgo que se presenten para hacer algo al respecto. La siguiente tabla contiene información de Escudero J. (1997) quien explica en que consiste cada fase así como los puntos más sobresalientes que se deben tomar en cuenta al momento de realizar un ciclo reflexivo.

Tabla 10 . *Ciclo reflexivo se Smyth.*

Fase	Descripción
Descripción	<p>La reflexión sobre la práctica comienza describiendo, por medio de textos narrativos los acontecimientos e incidentes críticos de la enseñanza.</p> <p>La etapa de descripción hace referencia a plasmar por escrito todos los aspectos relevantes ocurridos durante el proceso de enseñanza, describir permite al docente evidenciar y contrastar las actividades que son funcionales o no así como las causas y consecuencias de la toma de decisiones durante la práctica. Los instrumentos de narración pueden ser varios y el docente es libre de elegir el que</p>

	<p>mejor se acomode a sus necesidades, sin embargo, el más utilizado es el diario de práctica.</p>
<p>Explicación</p>	<p>Es preciso hacer explícitos los principios que informan o inspiran lo que se hace, lo que supone elaborar una cierta teoría y descubrir las razones profundas que subyacen y justifican las acciones. Los principios en cuestión forman una estructura perceptiva parcialmente articulada en función de los cuales se interpretan de modo peculiar las dimensiones curriculares y se reconstruyen; se filtra y contextualiza el currículo del aula. Se presupone que, al hacer explícitos y examinar críticamente los modos habituales de llevar el trabajo y los presupuestos subyacentes, la reconstrucción de la práctica puede generar nuevas comprensiones de sí mismo, de las situaciones de enseñanza y de las propias asunciones implícitas, y generar, de este modo, una posible trayectoria de cambio y mejora.</p> <p>Para que una reconstrucción cognitiva lleve a acciones congruentes, debe centrarse en las “teorías de uso”: céntrese en las teorías declaradas o argumentos que justifican lo que se hace y porqué es importante.</p> <p>En este sentido, la explicación busca sustentar la práctica desde una perspectiva teórica, la forma de actuar del docente debe obedecer a un fundamento teórico que avale de alguna manera el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo cuando es necesario hacer cambios en la metodología estos deben también centrarse en teorías que ofrezcan una explicación congruente y que justifiquen estos cambios. Así la explicación recae en un hecho de que es necesario aclarar por qué se siguen ciertos lineamientos y no otros, esto también permite al docente tener un modelo que avala dichos procedimientos.</p>

<p>Confrontación</p>	<p>En este caso se trata de cuestionar lo que se hace, situándose en un contexto biográfico, cultural, social o político que dé cuenta de por qué se emplean esas prácticas docentes en el aula. Smyth (1991:285): “Vista de esta forma, la enseñanza deja de ser un conjunto aislado de procedimientos técnicos para convertirse en una expresión histórica de unos valores construidos sobre lo que se considera importante en el acto educativo”.</p> <p>El círculo temático sobre el que recae la reflexión y cambio se va ampliando desde las dimensiones propiamente didácticas, hasta inscribir la acción del aula en la esfera institucional del centro y del contexto social y político más amplio.</p> <p>La confrontación trata de ubicar las acciones de la práctica dentro de un marco contextual desde una perspectiva social, cultural y política, es decir, enfrentar la didáctica del docente y las perspectivas ya mencionadas y lograr una articulación entre ellas. La confrontación lleva también al docente a realizar un análisis más profundo de los modelos y prácticas educativas cotidianas y que orientan su labor.</p>
<p>Reconstrucción</p>	<p>Viene a ser un proceso por el que los profesores y profesoras, inmersos en su ciclo reflexivo, reestructuran su visión de la situación, elaboran personal y colegialmente marcos de sentido y acción más defendibles, y procuran ir orientando y mejorado de este modo su propia enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos. La reconstrucción tiene lugar cuando el profesor asigna nuevos significados a la situación.</p> <p>La reconstrucción hace referencia a que una vez analizada la práctica y detectado los factores negativos dentro de ella se debe hacer una reconfiguración para lograr la mejora continua del proceso de enseñanza. En otras palabras, adaptar lo que ya se sabe</p>

	(metodología) a las situaciones nuevas, esta adaptación arroja por sí misma nuevos conocimientos (nuevas metodologías) que tienen una base previa, la reconstrucción. En este punto se culmina todo un proceso de análisis, que tiene por objetivo elevar la calidad de la práctica docente y originar nuevas formas de enseñanza apropiadas y funcionales.
--	---

El ciclo reflexivo parte de una descripción e información de la práctica docente a nivel de aula, y una vez confrontada con la de los docentes como medio para detectar y clarificar los patrones cotidianos de la acción docente, el proceso culmina en una fase de articulación y reconstrucción de nuevos y más adecuados modelos de ver y hacer para finalmente reconstruir el modelo de enseñanza en base a conocimientos previos para su continua mejora. En la imagen de a continuación se puede observar cómo inicia el ciclo de Smyth y cómo continúa con el proceso cíclico:

Figura 11. Preguntas motivadoras ciclo de Smyth.

Fase del ciclo – denominación	Acción de pensamiento	Preguntas motivadoras
Descripción	Describir, narrar, analizar.	¿Qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿con quienes? ¿de qué manera?
Explicación – Información	Explicar, dar razones de las elecciones. Interacción teoría y práctica, práctica y teoría. Resolución de problemas, creatividad y Metacognición.	¿Cuál es el sentido de la enseñanza? ¿por qué? ¿para qué? ¿qué teorías fundamentan la acción educativa?
Confrontación	Comprensión, reflexión conjunta con los colegas	¿Cómo llegué a ser de esta forma?
Reconstrucción	Reconceptualizar, generar nuevas comprensiones	¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Nota: Acciones de pensamiento y preguntas motivadoras de las fases del ciclo reflexivo. Revista Huellas. Prieto, M. (2021)

Nuestro principal compromiso es dar respuesta a la diversidad de alumnos que se encuentran en las escuelas pero esto no se lograra si no tomamos la responsabilidad de prepararnos, he ahí la importancia de conocer y hacer ciclos reflexivos.

3.3 Población y muestra seleccionada.

Para poder llevar a cabo este proyecto es importante tomar en cuenta a las personas que me ayudaran durante todo el proceso, en este caso la población seleccionada es el grupo de 2° y 3° de secundaria del CAM 45.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Como se mencionó anteriormente para la elaboración de los ciclos reflexivos es necesario recuperar la información más sobresaliente de cada intervención, por ello es fundamental ocupar distintos medios para la recabación de datos, en mi caso ocupe las siguientes:

- **Observación:** Según la Real Academia Española la observación es examinar atentamente y es por medio de esta acción que vamos a adquirir información como lo mencionan Sierra y Bravo (1984), quienes la define como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”
- **Diarios:** Según la Real Academia Española es un relato de lo que ha sucedido día por día y contribuyen a reflexionar sobre lo que va ocurriendo en la semana, recoge observaciones sentimientos, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, toma de posición, explicando hipótesis de cambio, comentarios extraídos del día a día, de la práctica concreta.
- **Cuaderno de notas:** El cuaderno de notas es una especie de diario que traduce lo que sentimos como individuos, presta atención a nuestras interpretaciones más íntimas que buscan un cauce de expresión, prescindiendo la perspectiva científica. Por otra parte, para Montenegro (2006) "Es un instrumento en el cual se anotan todas las informaciones, los datos, las fuentes de información, las referencias, las expresiones, las opiniones, los hechos y los croquis, entre otros." Por tanto, el cuaderno de notas es un documento donde se registra información de diferentes tipos, incluyendo la descripción de los hechos que ocurren progresivamente.

3.5 Planificación, Acción, Observación, Evaluación y Reflexión.

Objetivo general:

Mejorar mi práctica pedagógica y la competencia profesional seleccionada al implementar el Método PECS con el fin de que los alumnos desarrollen una comunicación funcional.

Objetivos específicos:

- Construir y ejecutar un conjunto de actividades que tendrán como objetivo el alcance de la FASE 3 del PECS para que comprendan que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una imagen y reciben algo a cambio, ya sea un objeto o la respuesta a una petición.
- Diseñar y aplicar actividades que lleven a los alumnos a alcanzar la FASE 4 del método PECS para que descubran que pueden comunicarse ejecutando frases a través del uso de pictogramas.

Formulación de hipótesis acción

Hipótesis 1

Si construyo y ejecuto un conjunto de actividades que favorezcan el alcance de la FASE 3 del PECS, comprenderán que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una imagen y reciben algo a cambio ya sea un objeto o la respuesta a una petición.

Hipótesis 2

Si diseño y aplico actividades que lleven a los alumnos a alcanzar la FASE 4 del método PECS descubrirán que pueden comunicarse ejecutando frases a través del uso de pictogramas.

3.5.1 Plan de acción 1.

Objetivo específico 1:

Construir y ejecutar un conjunto de actividades que tendrán como objetivo el alcance de la FASE 3 del PECS para que comprendan que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una imagen y reciben algo a cambio, ya sea un objeto o la respuesta a una petición.

Hipótesis acción 1:

Si construyo y ejecuto un conjunto de actividades que favorezcan el alcance de la FASE 3 del PECS, comprenderán que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una imagen y reciben algo a cambio ya sea un objeto o la respuesta a una petición.

<i>Actividad</i>	<i>Tareas</i>	<i>Responsable</i>	<i>Recursos</i>	<i>Cronograma</i>
Revisión bibliográfica sobre estrategias que favorezcan el entendimiento del Método PECS	Búsqueda de información. Selección reflexiva de las estrategias.	Investigador	Computadora Internet Libros Artículos	Marzo
Diseño de la estrategia pedagógica	Planificación y organización de las actividades. Redacción de la propuesta. Elaboración del material para las sesiones. Elaboración del instrumento de evaluación.	Investigador	Computadora Información previamente indagada.	Marzo
Aplicación de la propuesta metodológica	Construcción de una planificación para la aplicación del método PECS de la fase 3.	Investigador	Computadora Internet Impresora Mica Velcro Hojas blancas Tijeras	Abril

	<p>Cronograma de los tiempos, horarios, formas, material que se utilizará, etc.</p> <p>Observación y evaluación de los alumnos.</p> <p>Evaluación de mi propuesta para revisar todo lo positivo y lo negativo.</p>			
--	--	--	--	--

3.5.2 Primer ciclo reflexivo.

Descripción:

Para iniciar este primer ciclo reflexivo quiero mencionar algo sumamente importante que funge como el cimiento de la aplicación de mis actividades, originalmente el Método PECS consta de 6 fases que van enseñando diferentes habilidades a los alumnos con el fin de que adquieran una comunicación funcional. Sin embargo debido al tiempo que requiere la aplicación de todo el método, así como el tiempo que yo tenía para intervenir con los alumnos; me enfoqué solamente en dos fases específicas. En términos generales las fases 1 y 2 constan en enseñar a acercarse a una persona, dirigir la acción de dar una imagen y recibir un resultado deseado. Y a comunicarse en situaciones del mundo real, de motivarlos a seguir intentando aun cuando sus intentos iniciales no siempre funcionen.

Debido a la edad y las habilidades que tenían todos los alumnos de mi grupo no fue necesario detenerme en estas fases por esta razón se inició desde la fase 3 en la cual algunos alumnos todavía no alcanzaban las habilidades que se les demandaban para poder seguir con el método. En este momento del PECS se enseñaba a los alumnos que hay consecuencias cuando se elige una imagen y no otra.

Para esta serie de intervenciones enfocadas a la tercera fase del método PECS, se desarrollaron algunas actividades con la finalidad de mejorar en mi práctica pedagógica y al mismo tiempo que los alumnos logren adquirir una comunicación funcional. Estas actividades permitirían fomentar en los alumnos los conocimientos requeridos de la fase de discriminación de imágenes.

La primera sesión estaba destinada a que los alumnos conocieran el material que utilizaríamos durante todo el proceso y también para explicarles la organización de cómo se llevaría a cabo el trabajo. Se seleccionaron pictogramas que se aproximaran a sus contextos cercanos, se acomodaron en un tablero de comunicación y de esta forma los alumnos comenzaron a comunicarse utilizando este tablero, siempre que necesitaban algo debían dirigirse junto con su tablero hacia mí y seleccionar la imagen del objeto o acción que querían conseguir (ANEXO III).

Al momento de aplicar pude observar que las habilidades de discriminación ya habían sido adquiridas por la mayoría de los alumnos porque identificaban muy bien las imágenes, es decir si yo les decía “jabón” ellos buscaban entre todos los pictogramas que había e identificaban el jabón y me lo daban en la mano, por ese lado no tuve que detenerme mucho a explicarles esta parte.

Los resultados obtenidos fueron muy interesantes porque hubo alumnos que entendieron el método, esto lo pude confirmar cuando a la hora de llevar a cabo la actividad podían ser capaces de seleccionar la imagen del objeto que querían conseguir y dármele para responder a su petición, de hecho hubo alumnos que hasta se querían llevar el tablero al comedor, el problema fue que hasta ese entonces los tableros no tenían suficientes pictogramas que podían utilizarse en ese lugar y por lo tanto no era tan eficiente ocuparlos ahí. A partir de esta situación me di cuenta de que debía hacer una evaluación para poder determinar cuáles eran los objetos y situaciones que los alumnos más ocupaban para poder buscar los pictogramas correspondientes.

Por otro lado, el intercambio si me costó mucho más trabajo; debido a la diversidad tan grande y marcada que hay dentro del aula hubo alumnos que alcanzaron con mucha más dificultad esta competencia ni siquiera llegaban al nivel de discriminación requerido para la fase 3 y tuve que detenerme varias veces con ellos. Me di cuenta de que necesitaban seguir practicando, por esta razón, fue necesario planificar otra actividad que no estaba prevista con el propósito de apoyar a los alumnos que tuvieron más dificultad. Estas actividades estaban enfocadas al intercambio de imágenes por el objeto. En esta ocasión se trabajó con alimentos, pues cabe mencionar que este era un tema de interés superior en ambos alumnos. La actividad consistía en poner a los sujetos en una mesa o escritorio y del otro lado debía estar yo, después sobre la mesa estaban las tarjetas de los alimentos desordenadamente. Para que poco a poco llevaran a cabo la relación que tenía cada imagen (ANEXO II). Los resultados después de esta actividad resultaron muy favorecedores y aunque todavía les costaba un poco, lograron entender la idea general del método.

Sin embargo debido a diferentes situaciones varios alumnos faltaban constantemente y eso retrasaba en gran manera el avance que lograba en cada sesión porque, aunque habían comprendido muy bien las actividades después de ausentarse 3 días e incluso una semana completa, cuando regresaban ya no recordaban nada de lo que habían aprendido anteriormente. Esta parte fue muy complicada para mí porque tuve que volver al inicio varias veces, tantas que me tomó más tiempo de lo esperado, puedo decir que más de la mitad del tiempo que tuve lo invertí en que los alumnos comprendieran y desarrollaran las competencias que demandaba la fase III del método PECS.

Otro punto que reflexione en esta primera parte durante el proceso de aplicación fue que me di cuenta de que los pictogramas que utilice no eran tan favorecedores porque eran imágenes animadas y al estar los alumnos en una edad más avanzada debía comenzar a incluirlos en la vida real utilizando imágenes reales de los objetos y situaciones que les rodeaban.

Cabe mencionar que no apliqué el método como originalmente se hace porque no ocupe las carpetas, la principal razón era que este material era un poco elevado en cuanto al precio y no todos los alumnos tenían la oportunidad de acceder a él. Así que sustituí las carpetas por tableros de comunicación y pictogramas, quiero destacar que aunque cambie un poco la idea original del método la esencia y los objetivos seguían siendo los mismos.

Explicación:

A pesar de no haber aplicado el método como viene establecido en el manual, me fue muy bien ya que la principal razón fue haber ajustado el método a sus características y necesidades, como lo mencione anteriormente utilice los pictogramas y los tableros de comunicación como un complemento para apoyar el método y esto fue sumamente eficiente en la mayoría de mis alumnos. Como lo menciona Ruiz (2006)

Leer imágenes siempre se hace a partir de la experiencia previa, de lo que se conoce o se intuye. Los niños que aún no saben descifrar esos grafismos, a los que llamamos letras, saben descifrar e interpretar dibujos, ilustraciones e imágenes. Los niños se desarrollan rodeados de imágenes, les invade todo tipo de logotipos, pictogramas, señales y símbolos que les rodean su mundo y su forma de entender la realidad. Ofrecerles ilustraciones, es ampliarles fronteras, darles un nuevo mundo lleno de posibilidades, lleno de sensaciones que podemos extrapolar a otras facetas del aprendizaje. (p. 87)

De esta forma puedo justificar que pesar de no aplicar el método utilizando la carpeta como viene establecido en el Manual PECS, tuve buenos resultados aparte de que fue más benéfico para los alumnos porque económicamente fue más accesible lo que permitió que todos pudieron tener acceso al material.

Por otro lado al percatarme de que los alumnos requerían mayor atención tuve que detenerme y retroceder varias veces en la enseñanza, además se implementó una propuesta acorde a sus necesidades que no estaba prevista. Considero que realizar estas acciones fue una buena decisión porque respeté el ritmo de aprendizaje de todos los alumnos, como he aprendido a través de las enseñanzas de diferentes maestros de la Normal; lo que hemos revisamos con distintos autores fue que existen alumnos con aprendizaje lento, moderado o rápido y esto se mide en función de las habilidades o destrezas que han desarrollado y de igual manera se miden a partir de los estándares que la educación les impone Sin embargo, como nos menciona Morán (s.f) “no todos aprendemos a la misma velocidad”. A pesar de todo esto, nos evalúan por igual y hay márgenes muy estrechos para respetar a aquellos niños que necesitan más tiempo. En la escuela aún se dificulta que se tengan en cuenta las diferencias individuales, las potencialidades de cada alumno o su ritmo de aprendizaje.

Y lo anterior es muy cierto porque a veces queremos acelerar el aprendizaje de los alumnos sin considerar el ritmo o asimilación que cada uno tiene y esto por el contrario no supone un beneficio para ellos como lo menciona Honoré (2005) "Más, antes y más rápido no son sinónimos de mejor". Por esta razón fue que tomé la decisión de esperar a que todos los alumnos llegaran al aprendizaje esperado, aunque eso implicó que muchos tardaron más que otros.

Confrontación:

A partir de lo descrito anteriormente me di cuenta de que lo aprendido en la Normal me ayudó mucho a saber qué hacer ante las diferentes situaciones que se me presentaron porque llevaba los conocimientos teóricos que me permitieron hacerlo. Sin embargo, también aprendí que jamás será igual lo que nos presentaron en la teoría con lo que se vive realmente en la práctica. Honestamente fue muy difícil porque tenía un grupo muy complicado, por supuesto que lograron aprender pero lo que paso durante ese proceso de aprendizaje implicó un gran reto, había ocasiones en las que mis alumnos con autismo pasaban por crisis y gritaban durante toda la clase lo que ocasionaba que todo el grupo dispersara su atención, a veces otros no querían trabajar y por más que intentaba no lograba captar su atención. También tenía alumnos que destruían el material que elaboraba, y muchas otras situaciones que me hacían preguntarme ¿ahora qué hago?, ¿cómo puedo hacer para que cada uno aprenda?, ¿qué debo hacer ante las situaciones de distracción que se presentan?, ¿durante cuánto tiempo debo seguir enseñando lo mismo? Había ocasiones en que ya no sabía ni que hacer para que todos aprendieran.

Reconstrucción:

Al estar trabajando para alcanzar a desarrollar la competencia del *Diseño y aplicación de estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos*. Me hizo pensar que yo debía aprender a dar solución a cada situación de dificultad que encontré durante la aplicación del método, buscar y proponer alternativas, así como ser capaz de tomar en cuenta las necesidades y características de todos los alumnos de mi grupo.

Por lo descrito en el párrafo anterior durante la aplicación de mis actividades fui reflexionando sobre mi trabajo, planeación, actividades y el desempeño que tuve en todo momento, además también pude percatarme de lo que me funcionó pero también sobre lo que no. Por ejemplo

durante la primera actividad cometí el error de no realizar una evaluación previa a la selección de pictogramas, todo se basó en mi criterio y eso trajo como consecuencia que los tableros de comunicación no tuvieran las imágenes que los alumnos ocupaban en cada contexto escolar, me di cuenta de ello cuando quisieron llevar su tablero al comedor pero no había los pictogramas de tomar agua, cuchara, tenedor, servilleta, tortilla, etc. Si yo no realizaba una evaluación previa para selección de vocabulario, el tablero de comunicación no tendría los elementos necesarios para cumplir con la función deseada.

Así mismo conforme fueron avanzando las sesiones me percate de que las imágenes plasmadas en los pictogramas no eran tan favorecedoras para los alumnos porque no les llamaban tanto la atención, situación que debí prever a causa de la edad actual de todos pues cabe mencionar que son adolescentes, sus edades oscilaban entre los 13 y 19 años. Por lo tanto los pictogramas debían ser de objetos y acciones reales.

Por otro lado también me percate de que las imágenes en los tableros eran muy pequeñas y a algunos les costaba trabajo distinguirlas, en otros casos confundían los pictogramas entre si porque tenían casi los mismos colores. Además se llegó a presentar la situación de que los alumnos olvidaron sus tableros en sus casas y por lo tanto les fue más difícil trabajar dentro del aula, debía encontrar una solución para todas estas situaciones que encontré.

La elaboración de este ciclo reflexivo me ayudó mucho a percatarme de cosas que anteriormente no tomaba en cuenta, sin duda alguna la redacción de todo lo sucedido en este primer momento me permitirá transformar mis próximas planificaciones e intervenciones.

3.5.3 Plan de acción 2.

Objetivo específico 2:
Diseñar y aplicar actividades que lleven a los alumnos a alcanzar la FASE 4 del método PECS para que descubran que pueden comunicarse ejecutando frases a través del uso de pictogramas.
Hipótesis acción 2:

Si diseño y aplico actividades que lleven a los alumnos a alcanzar la FASE 4 del método PECS descubrirán que pueden comunicarse ejecutando frases a través del uso de pictogramas.

<i>Actividad</i>	<i>Tareas</i>	<i>Responsable</i>	<i>Recursos</i>	<i>Cronograma</i>
Búsqueda y diseño de pictogramas.	Se diseñaran nuevos pictogramas que se trabajaran en este segundo momento. Cabe resaltar que estos deben ser del tamaño de media hoja carta.	Investigador	Computadora Internet Impresora Mica Velcro Hojas blancas Tijeras	Mayo
Aplicación de la propuesta metodológica parte 1.	Construcción de una planificación para la aplicación del método PECS de la fase 4. Cronograma de los tiempos, horarios, formas, material que se utilizará, etc.	Investigador	Computadora Internet Libros Artículos	Mayo

	<p>Observación y evaluación de los alumnos.</p> <p>Evaluación de mi propuesta para revisar todo lo positivo y lo negativo.</p>			
<p>Aplicación de la propuesta metodológica parte 2.</p>	<p>Construcción de una planificación para la aplicación del método PECS de la fase 4. (pt 2)</p> <p>Cronograma de los tiempos, horarios, formas, material que se utilizará, etc.</p> <p>Observación y evaluación de los alumnos.</p>	<p>Investigador</p>	<p>Computadora</p> <p>Internet</p> <p>Libros</p> <p>Artículos</p>	<p>Mayo</p>

	Evaluación de mi propuesta para revisar todo lo positivo y lo negativo.			
Corroboración de conocimientos adquiridos.	<p>Elaboración de una actividad que permita delimitar si los alumnos pueden discriminar cada pictograma, y si conocen cuando y como utilizarlos.</p> <p>Cronograma de los tiempos, horarios, formas, material que se utilizará, etc.</p> <p>Observación y evaluación de los alumnos.</p> <p>Evaluación de mi propuesta</p>	Investigador	Computadora Internet	Junio

	para revisar todo lo positivo y lo negativo.			
Evaluación de la propuesta metodológica y evaluación de los alumnos.	Se elaborara una Evaluación general de la propuesta metodológica y también una evaluación que nos permita delimitar el nivel de conocimiento al que llegaron los alumnos hasta este último momento.	Investigador	Computadora Internet	Mayo-Junio

3.5.4 Segundo ciclo reflexivo.

Descripción:

Para esta serie de intervenciones enfocadas a la adquisición de la cuarta fase del método PECS, se desarrollaron algunas actividades con la finalidad de mejorar en mi practica pedagógica y al mismo tiempo que los alumnos logren adquirir una comunicación funcional. Estas actividades permitirían fomentar en los alumnos los conocimientos requeridos de la fase de estructuración de oraciones.

Este segundo momento podía iniciar una vez que los alumnos habían logrado entender la forma de trabajo con los pictogramas y que habían alcanzado la habilidad de discriminación que demandaba la fase III. Para comenzar con la planificación de las siguientes actividades fue sumamente importante tomar en cuenta las reflexiones de mi primer ciclo. Primero comencé a

aumentar los campos semánticos y con ello el número de pictogramas, para ello realicé una evaluación previa de selección de vocabulario que proporciona el Manual PECS y que yo adapté a las características de mis alumnos (ANEXO IV) en la que pregunté a la docente del grupo cuáles eran los objetos y acciones que ocupaban con más frecuencia dentro del aula en conjunto y también individualmente porque no todos contaban con el mismo vocabulario. A través de los resultados obtenidos de esta evaluación inicié la búsqueda de todos los pictogramas y esta vez sí tomé en cuenta la edad e interés de los alumnos como había mencionado en mi primer ciclo reflexivo. Esta ocasión busqué pictogramas de objetos y acciones reales. Cabe mencionar que se implementaron más pictogramas para que los alumnos aumentaran su vocabulario y también para tener más elementos al momento de comenzar a elaborar las oraciones (ANEXO VII). Debo decir que el resultado de usar imágenes reales fue mejor de lo que esperé porque incluso había algunas que se parecían a los objetos que los alumnos tenían en físico y comenzaron a relacionarlos de forma que para las actividades que les planteé les resultó más familiar. Además me di cuenta de que el hecho de haberme detenido tanto en la enseñanza de la fase III fue realmente una buena decisión porque consolidaron muy bien los aprendizajes y no tuvieron ningún problema en identificar que se debía hacer con las nuevas imágenes. Una vez comprendidas estos nuevos pictogramas ahora sí comencé con las sesiones para la elaboración de frases cortas. Para este momento del método el material ya no sería en un tablero pues, de acuerdo con las observaciones realizadas en mi primer ciclo me percate de que muchos alumnos no alcanzaban a distinguir del todo bien las imágenes por lo tanto elaboré pictogramas mucho más grandes y los coloqué en una de las paredes para que todos los pudieran ocupar cuando tuvieran la necesidad de hacerlo con la finalidad de que vayan desarrollando cierta comunicación funcional al usarlos con sus compañeros dentro del aula (ANEXO VII).

La actividad que utilice estaba destinada a armar frases cortas con el uso de los pictogramas que colocamos en una zona específica del salón, para ello elaboré algunas frases cortas previamente elaboradas usando específicamente los objetos o situaciones que se encuentran en los pictogramas. Estas eran algunas de las frases que había elaborado:

- Mi amigo juega en el patio.
- David no tiene hambre.
- Pamela se siente enojada.

- Erik está cansado por jugar con la pelota.
- Helen y Mariana platican y ríen.
- Dominik come tortillas.

Pero durante la actividad me di cuenta de que planteé frases muy largas y elaboradas para ellos por lo tanto la actividad fue un completo fracaso porque mis alumnos se frustraron al no poder entenderme y su atención se dispersó, sin embargo no podía desaprovechar el tiempo que tenía porque ya cada vez faltaba menos para terminar el servicio entonces tomé la decisión de enseñarles a elaborar frases aún más cortas en forma de petición. Para esta actividad coloqué todos los pictogramas en el pizarrón con imanes y primero entre todo el grupo comenzamos a armar las primeras frases solo que esta vez todas iniciaban con la imagen “quiero” seguido de una acción o situación por ejemplo “quiero correr”, “quiero un plumón”, “quiero comer”, “quiero tomar agua”, “quiero un dulce”, etc. Les preguntaba con cuáles de las imágenes podríamos armarlas y ellos me señalaban la que creían correcta y así consecutivamente armamos algunas. Después les pedí a cada uno que pasaran a armar la frase que yo les decía, por supuesto que a unos les costó más trabajo que a otros y necesitaban más ayuda pero en esta parte sucedió algo muy interesante porque el alumno más funcional de mi grupo comenzó a brindar apoyo a sus compañeros que se estaban atorando, no lo detuve y permití que fungiera como monitor, fue algo realmente enriquecedor.

Así mismo en esta actividad pasaron cosas maravillosas que no estaban planeadas un ejemplo de ello fue cuando le pedí a una alumna que pasara y que hiciera la frase “quiero un lápiz”, ella comenzó a elegir los pictogramas pero de repente dijo las siguientes palabras ”papelería comprar” (cabe destacar que la dicción de ella no es fluida pero por el tiempo que llevo trabajando con ella he aprendido a descifrar lo que quiere decir), comenzó a poner más imágenes de las que le había pedido pero no la detuve, entonces puso las imágenes de “quiero”, “lápiz”, “plumón”, “cuaderno”, “colores” y “tijeras” cuando acabó me volvió a decir “comprar papelería”. Lo que quiso decir Helen fue que cuando va a la papelería puede comprar todas esas cosas; pero llamó muchísimo mi atención que durante toda la sesión estábamos trabajando sólo con un máximo de 2 pictogramas para armar las y H uso en total 6. Esta situación dio apertura a que sus compañeros se dieran cuenta de que se pueden crear frases con un número mucho más grande de pictogramas.

Fue realmente enriquecedor trabajar porque a partir de ese momento pudimos comenzar a realizar frases un poquito más largas, usando entre 3 y 4 imágenes. Por ejemplo “quiero unos colores y un libro para colorear”, “quiero jugar con el rompecabezas”, “quiero ver la televisión”, “quiero comer un dulce”, “quiero jugar con una pelota”, etc.

Aquí también quiero comentar un suceso muy importante que ocurrió un día instantes antes de salir a receso, una de las niñas estaba intentando hablar con E el alumno que mencione anteriormente es el más funcional, él no tiene ningún problema de comunicación, pero no lograba comprender lo que quería decirle su compañera entonces la llevo hacia el pizarrón y le dijo “dime con las imágenes que quieres” y ella elaboró la frase “quiero jugar con la pelota” y después lo señaló a él. Posteriormente los dos salieron a receso a jugar. Esto me ayudó muchísimo comprobar que efectivamente este método es un apoyo para aquellos alumnos que no han logrado tener una buena dicción en sus palabras y que es una alternativa para poder expresarse con los demás.

Ahora ya sólo faltaba evaluar el aprendizaje que obtuvieron los alumnos a lo largo de todas las sesiones porque principalmente yo quería corroborar si realmente aprendieron a discriminar el objeto o situación y cuando pueden utilizarla, así que para esto elabore la actividad de la lotería esta consistió en realizar tableros como los de la lotería tradicional pero usando las imágenes de los pictogramas que hemos venido trabajando (ANEXO VIII). Esta actividad se realiza con el propósito de asegurarnos que los alumnos realmente conocen las imágenes y saben en qué momento deben ser utilizadas, por ello al momento de pasar las tarjetas para la lotería solo se mencionó en voz alta el nombre del objeto, de esta forma los alumnos tenían que recordar todo lo que habíamos visto anteriormente y poner su frijolito en el pictograma correspondiente.

La mayoría de mis alumnos logró llenar su tablero completamente solos, a veces tenía que repetir varias veces el nombre de la imagen pero fue sorprendente ver como si recordaban todo.

Explicación:

Durante las experiencias descritas anteriormente llegué a la deducción de que la alumna H había alcanzado el nivel de discriminación que el método demandaba porque cabe mencionar que había pictogramas de diversos campos semánticos, no solamente de objetos de papelería, por ejemplo: baño, televisión, agua, jugar, comer, dulces, jabón, gel antibacterial, etc. Pero H fue

capaz de seleccionar todo el campo semántico referente a los objetos que hay en una papelería y relacionarlo con una situación de la vida real. Como lo menciona el Manual PECS (2002) “en resumen los alumnos necesitan aprender dos habilidades muy importantes: una nueva función comunicativa y una manera de marcar esta nueva función y la función original como un comentario o como una petición”(p.160).

También me di cuenta de lo fundamental que es utilizar diversos pictogramas relacionados al contexto de los alumnos, esto lo puedo argumentar en la parte de que yo no le dije a H que hiciera la frase que elaboró sino que la inició a partir de recordar lo que ella ha vivido en situaciones de su vida diaria. Es importante porque los alumnos deben llegar a ver los pictogramas como algo relacionado a hechos que han realizado antes y no como simples imágenes. Como lo menciona Ruiz (2006) “Leer imágenes siempre se hace a partir de la experiencia previa, de lo que se conoce o se intuye”. (p. 87)

Por otro lado considero que el haber elaborado una actividad que me permitiera corroborar que los alumnos habían llegado a consolidar su aprendizaje y que no solamente lo hacían por imitación o repetición fue una buena decisión porque a través de ello logré delimitar el nivel de asimilación al que llegaron como lo menciona Piaget “la asimilación es el proceso mediante el cual nueva información se amolda a esquemas preexistentes”. Y es importante porque a partir de esta información podremos ser capaces de saber que prosigue para seguir transformando el aprendizaje de los alumnos.

Confrontación:

A partir de todo lo anterior comprendí también que cometí un error al inicio porque no consideré las características de mis alumnos y por esta razón no lograron alcanzar lo que yo estaba demandado en la actividad original, comprobé lo que había visto en varias de mis clases en la normal, de que a veces las expectativas que tenemos de los alumnos también pueden convertirse en una barrera para ellos, porque de no ser por la decisión que tome en ese instante los alumnos se hubieran quedado sin su clase y en consecuencia no hubieran aprendido nada. Y a lo largo de este momento también corrobore que es fundamental conocer a los alumnos, sus intereses, características, necesidades, ritmos de aprendizaje y motivaciones porque de no ser así no seré capaz de desarrollar acciones que favorezcan a todos los alumnos.

Asimismo me funcionó mucho dejar que la clase fluyera sin tener que imponer nada a los alumnos porque esto dio apertura a muchas situaciones que resultaron enriquecedoras para todos incluyéndome, en esta parte también aprendí que a veces nos vamos a tardar muchísimo en realizar una planificación que veces no va a funcionar para nada o no será útil y en el momento tendré que ser capaz de buscar una solución, por supuesto que la planificación es nuestra guía pero no siempre tendrá los resultados que esperamos. Así que tengo que estar preparada para todo lo que se me presente porque de mí depende si la clase continua o no.

También vinieron a mi mente las siguientes preguntas: ¿qué debo hacer cuando la planificación no me funcione?, ¿será bueno planear también una segunda alternativa?, ¿a qué documentos debo recurrir cuando no encuentre solución?, etc.

Reconstrucción:

La elaboración de este segundo ciclo reflexivo me ayudó a identificar todos los aspectos que no resultaron del todo bien en cuanto a las actividades, mi desempeño y la idoneidad de del aprendizaje para los alumnos, aspectos que sin duda alguna me servirán para próximas intervenciones. Uno de ellos y creo que el más importante fue el error que cometí al no considerar las características de todos mis alumnos sin excepción alguna, en la elaboración de la segunda actividad tenía expectativas muy altas sobre lo que alcanzarían los alumnos, yo quería que ellos alcanzaran lo que estaba esperando, sin embargo esto causó que la actividad fuera un fracaso porque el nivel de dificultad era demasiado alto, los alumnos dejaron de ponerme atención, se frustraron y me costó bastante retomar el ritmo de trabajo que llevábamos. Entonces aprendí que siempre nuestras expectativas deben ir empatadas con las características ya que los alumnos son siempre el punto de partida y si pongo en primer plano lo que yo “quiero que logren” antes de lo que “pueden lograr” me convierto en una barrera para ellos.

También aprendí que los alumnos pueden ser un complemento muy enriquecedor de la enseñanza, porque algunos que entienden mejor la forma de trabajo pueden convertirse en monitores de los otros a los que les cuesta más trabajo. Además que esto fomenta el compañerismo y la comunicación que tienen entre ellos. Se comprueba una vez más que el trabajo en equipo entre los alumnos y los docentes es muy importante, no todo depende del docente.

Finalmente aprendí que las enseñanzas rígidas no permiten que los alumnos potencien al máximo sus capacidades, por esta razón debo ser flexible y dar apertura para que los alumnos descubran cosas por si solos. Nunca imagine que sucederían todas las situaciones que viví es maravillo poder aprender tanto de los alumnos. Son la parte que da más aportes significativos a la práctica docente.

3.6 Evaluaciones del método.

La evaluación es uno de los momentos más importantes de la enseñanza y se complementa con la planificación, son 2 procesos de los cuales depende el éxito o no de las sesiones de aprendizaje para Pila (1997), es:

Una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del estudiante en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que inciden en la misma. Es decir que mediante la evaluación se señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados. (p. 98)

Por esta razón se realizó un apartado específico para profundizar sobre las evaluaciones que se realizaron en varios momentos de las sesiones de aprendizaje.

3.6.1 Plantilla de Selección de Vocabulario.

Esta evaluación surgió como resultado de mi primer ciclo reflexivo, pues me di cuenta de que debía realizar una evaluación previa a la búsqueda de pictogramas para poder contar con las imágenes de todos los objeto y acciones que los alumnos ocupaban más dentro del aula de clases. El manual que ocupe para guiarme en la elaboración de este trabajo proporcionaba una evaluación para definir el vocabulario, sin embargo yo lo adapte a las condiciones y necesidades del grupo como está plasmado en el (ANEXO IV).

Para esta evaluación la persona que fue clave en la recolección de la información fue la docente titular, debido a que ella ha estado con el mismo grupo durante tres años seguidos conoce perfectamente las características de cada alumno, así que ella fue quien me ayudo a responder todas las evaluaciones. A continuación se encuentran algunas de las evaluaciones realizadas.

PLANTILLA DE SELECCIÓN DE VOCABULARIO

Nombre del alumno o alumna:	David
Persona que completa la evaluación:	Galilea Alejandro
INSTRUCCIONES: Realiza una lista de 5 a 10 objetos para cada categoría, incluye los elementos que el alumno o alumna más ocupen.	
Acciones que realiza con más frecuencia dentro del aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Ir al baño - Comer - Jugar - Tomar agua
Objetos que más ocupa con más frecuencia dentro del aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Pelota - Lápiz - Tijeras - Gel A. - Plumón - Jabón - Prit
Acciones que realiza más al momento de relacionarse con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar - Escuchar música
Actividades que elige hacer en los tiempos de descanso.	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujar - Jugar - Bailar
Cuáles son sus juegos favoritos.	<ul style="list-style-type: none"> Armar rompecabezas Jugar con la pelota
Actividades que no le gusta realizar.	<ul style="list-style-type: none"> - Convivir con sus compañeros

PLANTILLA DE SELECCIÓN DE VOCABULARIO

Nombre del alumno o alumna:	Dominik
Persona que completa la evaluación:	Galilea Alejandro
INSTRUCCIONES: Realiza una lista de 5 a 10 objetos para cada categoría, incluye los elementos que el alumno o alumna más ocupen.	
Acciones que realiza con más frecuencia dentro del aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Comer - Tomar agua
Objetos que más ocupa con más frecuencia dentro del aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Lápiz - Cuaderno - Colores - Vaso
Acciones que realiza más al momento de relacionarse con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Ver la televisión
Actividades que elige hacer en los tiempos de descanso.	<ul style="list-style-type: none"> - Ver televisión - -
Cuáles son sus juegos favoritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Jugar con la pelota
Actividades que no le gusta realizar.	<ul style="list-style-type: none"> - Estar con sus compañeros -

PLANTILLA DE SELECCIÓN DE VOCABULARIO

Nombre del alumno o alumna:	Pamela
Persona que completa la evaluación:	Galilea Alejandro
INSTRUCCIONES: Realiza una lista de 5 a 10 objetos para cada categoría, incluye los elementos que el alumno o alumna más ocupen.	
Acciones que realiza con más frecuencia dentro del aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Comer - Jugar - Tomar agua
Objetos que más ocupa con más frecuencia dentro del aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 50%;">- Lápiz <li style="width: 50%;">- Colores <li style="width: 50%;">- Libro <li style="width: 50%;">- Rompecabezas <li style="width: 50%;">- Jabón <li style="width: 50%;">- Cuaderno <li style="width: 50%;">- Gel <li style="width: 50%;">- Dulces
Acciones que realiza más al momento de relacionarse con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Colorear libros - Escuchar música - Ver televisión
Actividades que elige hacer en los tiempos de descanso.	<ul style="list-style-type: none"> Colorear libros Armar rompecabezas.
Cuáles son sus juegos favoritos.	<ul style="list-style-type: none"> - Pelota - Colorear
Actividades que no le gusta realizar.	<ul style="list-style-type: none"> - Estar conviviendo con sus compañeros

Los resultados obtenidos me permitieron delimitar cuales eran las acciones y objetos que se repetían entre todos los alumnos, cuáles eran las que solo unos ocupaban, incluso me di cuenta

de que varios pictogramas que propuse en las primeras actividades ni siquiera se mencionaron. A partir de ello pude elaborar una lista con toda esta información que fue la siguiente:

Objetos	Acciones
Televisión	Jugar
Dulces	Comer
Libros	Querer
Plumón	Dibujar
Lápiz	Armar
Colores	
Cuaderno	
Prit	
Tijeras	
Gel antibacterial	
Jabón liquido	
Agua	
Pelota	
Baño	
Rompecabezas	
Música	

Después de tener claro cuáles eran los pictogramas procedí a buscar las imágenes correspondientes a su entorno real.

3.6.2 Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase III.

A lo largo de mi formación como docente pude ver en distintas ocasiones la importancia que tiene evaluar no solo al alumno sino también a nosotros como principales agentes en la enseñanza. Para la SEP (2010), en los lineamientos de evaluación docente, la evaluación del desempeño docente es un proceso sistemático cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente.

Es necesario reflexionar nuestra práctica, nuestro desempeño y la idoneidad de las actividades que panificamos entre otras cosas. Por esta razón elabore esta evaluación (ANEXO VI) que me

ayudaba a mí a determinar sobre aquellos puntos en los que me fue bien, sobre los que debo seguir aplicando pero también aquellos en los que me equivoque y que sin duda alguna debo cambiar para próximas intervenciones. La evaluación fue la siguiente:

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DEL IMPLEMENTADOR DE PECS.

FASE III

Implementador:	Grilled Aiolinn Alejandro Garcia		
Evaluador:	Gabriela Barrera		
Fecha:	Mayo 2022		
Lugar:	CAM 45		
Consigna	Logrado	No logrado	Observaciones
Organiza el entorno de entrenamiento eficazmente	✓		
Refuerza socialmente tan pronto como el alumno toca la imagen correcta	✓		Este fue muy bien trabajado
Reforzador apropiado con el objeto pedido	✓		
Utiliza una variedad de objetos distractores y una variedad de imágenes objetivo	✓		Tenia gran variedad solo que algunos distraían de más.
Organiza las imágenes en un orden diferente cada vez	✓		
Atrae con todos los objetos	✓		Esto se debe a la evaluación previa
Lleva a cabo comprobaciones de correspondencia	✓		se realizó una actividad específica para eso
No insiste en el habla	✓		
Capta la atención de los alumnos con las actividades	✓		
Observaciones: La docente alcanzó los objetivos, solo que esta parte del método debe seguir trabajándose con los alumnos.			

Evaluarme me ayudo también a transformar no solamente los medios que ocupe para la enseñanza sino la enseñanza en sí misma.

3.6.3 Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase IV.

Esta evaluación también se hizo enfocada en mí, al igual que la anterior me permitió reflexionar sobre mis acciones, solo que esta vez las consignas a evaluar eran acorde a la fase de estructuración de oraciones. Ponce (2005) el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo con sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente. Nos recuerda una vez más lo fundamental que es la introspectiva (ANEXO X).

Cabe mencionar que me hice esta evaluación durante la mayoría de las sesiones que aplique. A continuación se presenta un ejemplo:

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES DEL IMPLEMENTADOR DE PECS.

FASE IV

Implementador:	Galilea Avilina Alejandro García		
Evaluador:	Gabriela Barrera		
Fecha:	Abril 2022		
Lugar:	CAM 45		
Consigna	Logrado	No logrado	Observaciones
Inicia con la imagen de quiero para la formación de oraciones	✓		
Guía físicamente al alumno/a a poner las imágenes si así lo requiere	✓		
Desvanece la ayuda física para formar frases con las imágenes		✓	Algunas veces la ayuda permanece
Elogia verbalmente cuando el resultado sea el correcto	✓		
Refuerza apropiadamente con objetos tangibles	✓		
Da tiempo para entender lo que el alumno quiere comunicar en la frase	✓		
Evita la ayuda verbal		✓	A veces hablaba
Capta la atención de los alumnos con las actividades	✓		
Observaciones:	Cabe mencionar que se obtuvieron mejores resultados con los ajustes que hizo la docente a las actividades.		

3.6.4 Evaluación Fase III.

En esta tercera parte del método era muy importante que los alumnos comprendieran la forma de trabajo del método PECS y que al mismo tiempo alcanzaran un nivel de discriminación muy alto de los objetos y situaciones. Así fue como elabore esta evaluación (ANEXO V) que contenía todas las acciones y situaciones ocupadas así como los niveles de alcance que eran los siguiente:

Nivel	Descripción
0	No se aprecia
1	Insuficiente
2	Regular
3	Satisfactorio
4	Destacado
5	Excelente

Esta evaluación me dio la posibilidad de detectar a los alumnos que tenían más dificultades para poder hacer algo al respecto, de hecho fue a partir de ella que se tomó la decisión de implementar una actividad no prevista con el propósito de apoyar el aprendizaje de los alumnos que tardaron un poco más en comprender el método. A continuación algunos ejemplos de los resultados obtenidos:

Evaluación Fase III

Nombre del alumno:	David					
Objeto o Situación	Nivel de discriminación					
	0	1	2	3	4	5
Comer					X	
Quiero				X		
Jugar					X	
Dibujar					X	
Colorear					X	
Dulce					X	
Televisión					X	
Libro					X	
Plumón					X	
Lápiz					X	
Prit					X	
Tijeras					X	
Colores						X
Cuaderno					X	
Gel antibacterial						X
Jabón						X
Agua						X
Pelota						X
Baño					X	
Rompecabezas					X	
Música					X	

Evaluación Fase III

Nombre del alumno:	Pamela					
Objeto o Situación	Nivel de discriminación					
	0	1	2	3	4	5
Comer				X		
Quiero				X		
Jugar					X	
Dibujar					X	
Colorear					X	
Dulce					X	
Televisión				X		
Libro				X		
Plumón				X		
Lápiz					X	
Prit				X		
Tijeras					X	
Colores					X	X
Cuaderno				X		
Gel antibacterial					X	
Jabón				X		
Agua					X	
Pelota						X
Baño						X
Rompecabezas						X
Música					X	

Evaluación Fase III

Nombre del alumno:	Dominik					
Objeto o Situación	Nivel de discriminación					
	0	1	2	3	4	5
Comer					X	
Quiero			X			
Jugar				X		
Dibujar		X				
Colorear		X				
Dulce			X			
Televisión			X			
Libro		X				
Plumón		X				
Lápiz		X				
Prit			X			
Tijeras			X			
Colores				X		
Cuaderno		X				
Gel antibacterial			X			
Jabón			X			
Agua				X		
Pelota				X		
Baño					X	
Rompecabezas	X					
Música		X				

3.6.5 Evaluación Fase IV.

Para este momento del método también era fundamental evaluar qué tanto estaban logrando los aprendizajes requeridos de la fase de la elaboración de frases cortas, por esta razón se llevó a cabo esta evaluación y de igual forma que la anterior me permitió determinar a todos los alumnos que tuvieron alguna dificultad y en que parte la tuvieron, como se muestra en el (ANEXO IX) el documento contenía todas las partes que tuvieron que ser consolidadas y conforme el desempeño de los alumnos se iban marcando los recuadros. A continuación algunos ejemplos de esta evaluación:

EVALUACIÓN FASE IV

Nombre del alumno	Consigna							
	Es capaz de seleccionar las imágenes adecuadas para formar una frase correctamente		Coloca "quiero" en la frase		Coloca un objeto o acción para completar la frase.		Señala las imágenes.	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Antonio		X		X		X		X
Dominik		X	X		X			X
David	X		X		X		X	
Helen	X		X		X		X	
Erik	X		X		X		X	
Pamela	X		X		X		X	
Johana	X		X		X			X
Samantha	X		X		X		X	
Mauricio		X		X		X		X
Joe Manuel	X		X		X			X

CONCLUSIONES

Realizar mi proyecto con los alumnos de 2° y 3° de secundaria del CAM 45 fue una experiencia completamente maravillosa, aunque debo confesar que al inicio cuando nos dieron la noticia de que realizaríamos nuestro servicio social en un Centro de Atención Múltiple la emoción que más me invadía era el miedo porque durante los 3 años que llevábamos en la Normal no habíamos estado en este tipo de instituciones. Y honestamente los primeros meses que estuve trabajando de forma presencial dentro del CAM el miedo aumento aún más, pues apenas estaba dándome cuenta del trabajo tan enorme que implica ser un docente en inclusión educativa. Además sólo había trabajado con alumnos de preescolar y de primaria pero nunca con secundaria, eso me tenía bastante ansiosa, siempre había temido estar con adolescentes sentía que representaban una gran responsabilidad y que era complejo entenderlos.

Las clases de los primeros meses me ayudaron a conocer a mis alumnos y ocurrieron diferentes situaciones que me ayudaron a delimitar que este proyecto debía estar enfocado al desarrollo de una comunicación funcional que les diera la posibilidad de desenvolverse eficientemente en los contextos que les rodeaban. Las piezas se unieron poco a poco porque me percate que se complementaba con la competencia profesional que buscaba desarrollar.

Por lo tanto puedo concluir con respecto a mi objetivo general *Mejorar mi práctica pedagógica implementando sistemas alternativos de comunicación para que los alumnos adquieran una comunicación funcional*, lo siguiente: Mi practica pedagógica se vio enriquecida en gran manera al implementar los SAAC porque laborar a partir de este tema, me permitió adquirir muchos aprendizajes y al mismo tiempo logre que mis alumnos adquirieran las bases para una comunicación funcional, además de conocer esta alternativa para que pudieran comunicarse. Sin embargo no sólo se enriqueció por aprender de los SAAC porque pude aprender muchas más cosas de las que tenía planeadas en mis objetivos, elaborar este trabajo me hizo experimentar de todo y gracias a estas experiencias pude aprender también de los retos y dificultades que enfrenté en el proceso pues, formé parte del equipo de maestros que enfrentaban las consecuencias de la pandemia por el COVID 19, también me tocó un grupo de adolescentes muy complicado y batalle constantemente con diferentes situaciones, tenía alumnos con autismo que estaban acostumbrados a una rutina y les costó trabajo aceptarme, otros de plano no me querían cerca, no me hacían caso, no me tomaban en serio, hasta aprovechaban los momentos

que me dejaban sola con el grupo para hacer travesuras, entre otras situaciones muy fuertes. Pero aprendí a combinar la firmeza con el amor, jamás con la intención de lastimar a los alumnos y me fue muy útil porque todos comenzaron a respetarme y sobre todo a quererme. Ni siquiera sé cómo explicar las emociones que sentía cuando un alumno con autismo tenía demostraciones de afecto o tenía contacto visual conmigo, cuando los alumnos que al inicio no me quería comenzaban a extrañarme en mi ausencia, cuando me encontraban en la calle y me reconocían como su “maestra”, cuando los corregía y me obedecían, ahí es cuando me daba cuenta de que había valido la pena todo este esfuerzo. En ningún momento sentí que era fácil pero todo el amor tan sincero que sentía por parte de ellos me animó en gran manera para seguir esforzándome.

Aprendí también que es muy importante conocer las características, intereses, necesidades, ritmos de aprendizaje, capacidades, etc, de los alumnos porque todos estos elementos nos ayudaran al momento de planificar, si no tomaba en cuenta estos aspectos me estaría convirtiendo en una barrera para ellos, cometí muchos errores durante mis intervenciones en cuanto a esta parte pero esos errores me permitieron ampliar el panorama de los aspectos que debo mejorar para futuras intervenciones.

Así mismo aprendí que las enseñanzas rígidas no permiten que los alumnos potencien al máximo sus capacidades, por esta razón la enseñanza y los docentes deben ser flexibles y dar apertura para que los alumnos descubran cosas por si solos.

Igualmente aprendí que es importante evaluar porque nos permiten medir el aprendizaje de los alumnos e identificar a los que están teniendo dificultades para poder hacer algo al respecto, siempre ellos serán nuestra prioridad y punto de partida, así es que si alguno se atora nosotros como docentes debemos dar respuesta a su necesidad. Pero que también es necesario evaluarnos a nosotros como principales guías de la enseñanza, debemos reflexionar nuestra práctica, nuestro desempeño y la idoneidad de las actividades que planificamos entre otras cosas.

Por ultimo también aprendí que el permanecer mano a mano con los papás es fundamental y que siempre el trabajo habla por sí solo, porque cuando los padres de familia se dieron cuenta de que sus hijos estaban aprendiendo conmigo también comenzaron a darme un lugar en sus vidas, la relación que tuve con la mayoría de ellos fue muy buena y siempre me demostraban su agradecimiento. Además de que ellos son las personas que permanecen más tiempo al lado de

ellos, siempre su participación será importante y tendrá un gran peso en el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a mis objetivos específicos concluí lo siguiente:

Indagar sobre la importancia de la comunicación funcional como una alternativa para que los alumnos puedan expresar sus ideas, emociones y necesidades: Logre indagar a profundidad en el tema de la comunicación funcional en mi marco teórico, incluso pienso que nunca había hecho tanta investigación para un solo tema de interés y me ayudo bastante a comprender que era y porqué es importante que los alumnos la desarrollen.

Identificar las teorías o marcos de referencia que sustenten el quehacer pedagógico relacionado con los SAAC y con alumnos en situación de discapacidad: Puedo decir que mis conocimientos aumentaron en gran manera durante la marcha porque no había profundizado tanto en este tema, no conocía específicamente qué eran y que existían diversos tipos. Investigar tanto de ellos me ayudo a comprender que son una opción muy favorecedora y permite a los alumnos que tienen alguna dificultad en el habla, comunicar sus pensamientos a través de las imágenes. Lo que más llamó mi atención de este método y que de hecho fue uno de los factores más importantes para elegirlo fue que no inhibe el desarrollo del habla sino por el contrario lo complementa. Resultó ser de mucho interés a mis alumnos y que a pesar de no conseguir todos los resultados deseados, ayudo a que se dieran cuenta de que puedan tener una alternativa más para comunicarse y que de esta manera no permanecieran aislados como constantemente lo hacían.

Además a través de trabajar con este tema aprendí que el implementar métodos que favorezcan el aprendizaje es muy importante y enriquecedor tanto para los alumnos como para el docente porque si se observa detenidamente las necesidades y si se tienen el conocimiento suficiente de los métodos que existen, se puede encontrar alguno que complemente la enseñanza. Y de igual forma puede ser un medio para que el docente aprenda cosas nuevas.

Reconstruir mi práctica pedagógica a través de la implementación de un plan de acción cíclico basado en el método PECS que responda a la problemática de comunicación funcional de mis alumnos: Esto lo pude lograr gracias a los ciclos reflexivos que realice porque me permitían ver lo bueno, lo malo, lo útil, lo que no funcionó, lo que puedo seguir utilizando, etc., elaborar

los ciclos me permitió llegar a conclusiones. Algo muy importante es que hacer una introspección de mi práctica dio apertura a transformar cosas no solo al final sino durante el proceso. Como se menciona a lo largo de este trabajo me enfoqué específicamente en el método PECS ya que era el método que más se ajustaba a sus características e intereses y me alegra saber que tomé una buena decisión al elegir este método para aplicarlo con los alumnos, durante las sesiones ellos mismos se dieron cuenta de que las palabras no son el único medio para expresarse.

A partir de concretar en su mayoría mis objetivos también puedo concluir que logré alcanzar gran parte de la competencia profesional, porque pude ser capaz de profundizar en un tema que jamás había tocado (Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación), encontrar la estrategia idónea que respondiera a las necesidades de mis alumnos (Método PECS), elaborar actividades para que pudieran adquirir los conocimientos y habilidades necesarias (plan de acción), y a través de todos estos elementos juntos se pudiera favorecer su aprendizaje (adquisición de una comunicación funcional). Precisamente de esto se trataba la competencia de ser una docente capaz de diseñar y aplicar estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela para potenciar sus aprendizajes.

Sin duda alguna elaborar este trabajo y estar trabajando en el CAM 45 me ayudó a tener una transformación muy importante en mi formación como docente y puedo concluir que ahora soy una persona completamente diferente a la que entró al servicio social. Me ayudó a confirmar que esto es lo que quiero para toda mi vida y aunque fallé y me faltaron muchas cosas, me esforzare por aprovechar las oportunidades de mejora que tenga porque quiero convertirme en la maestra que cada uno de mis futuros alumnos necesita.

"Los niños son como cemento fresco, cualquier cosa que caiga sobre ellos deja una huella."

Haim Ginott

REFERENCIAS:

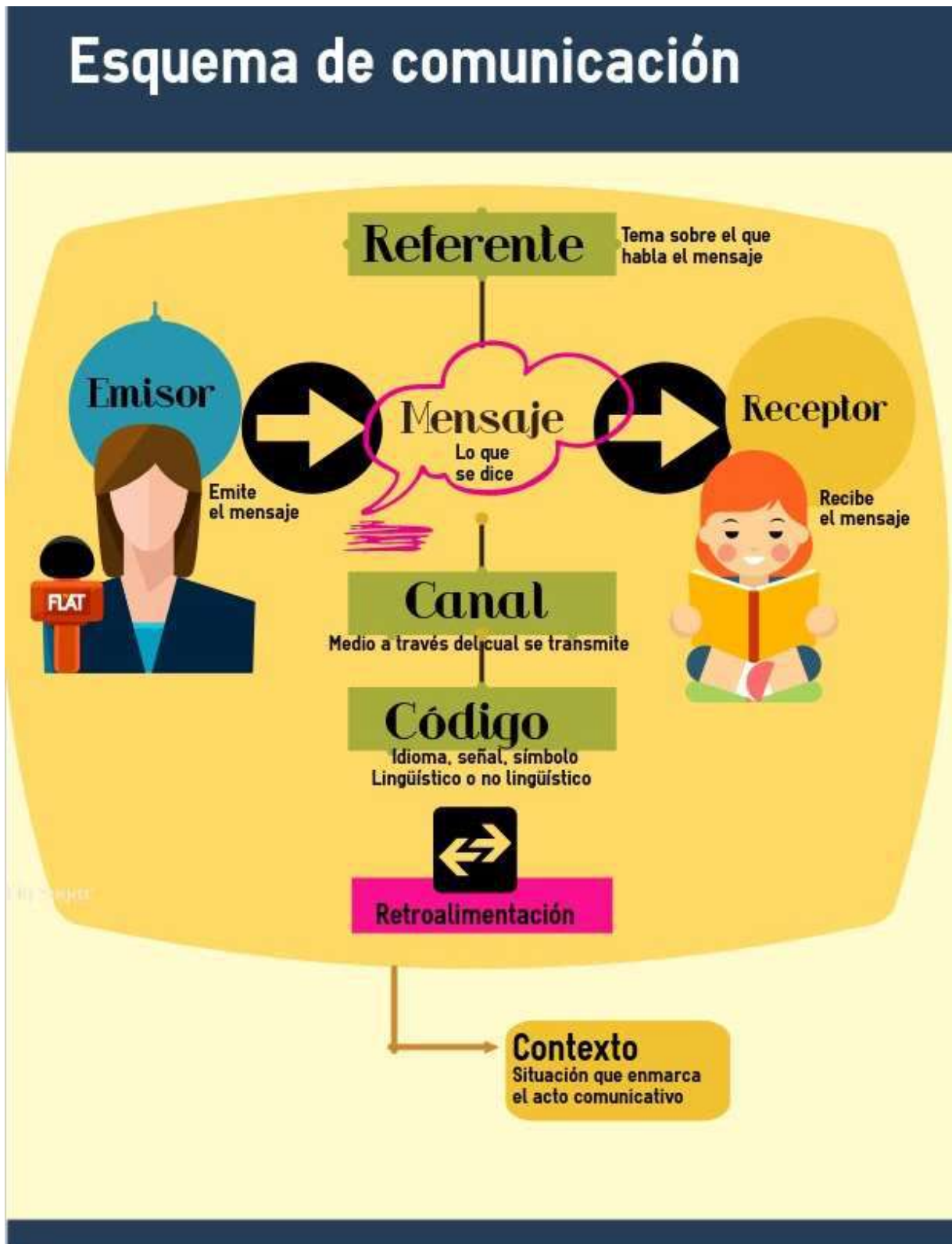
- ARASAAC. (s.f). ¿Qué son los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)?. ARASAAC. <https://arasaac.org/aac/es>
- ASHA. (s.f). Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación. American Speech Language Hearing Association. <https://www.asha.org/public/speech/spanish/los-sistemas-aumentativos-y-alternativos-de-comunicacion/>
- Bondy, A. (s.f). El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS). Pyramid Educational Consultants.
<https://pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>
- Área de logopedia del Servicio de Neuro Rehabilitación del Hospital Vithas VITHAS Sevilla. (2017). PECS: iniciando la comunicación. Neuro RHB.
<https://neurorhb.com/blog-dano-cerebral/pecs-iniciando-la-comunicacion/>
- Cabrera, C. (2018). ¿Qué información sobre los alumnos consideran relevante los docentes y qué implicación tiene sobre sus prácticas? *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(13), 55–72. <https://doi.org/10.18861/cied.2006.2.13.2746>
- Carvajal, M.y Triviño, J. (2021). Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): Alternativa en la comunicación de niños con autismo. *Polo del Conocimiento*, 6, 87-99.
- Chacón, M. (2008). Las Estrategias de Enseñanza Reflexiva en la Formación Inicial Docente. *Revista Venezolana de Educación*, 12(41), 277–288.
- Chacón, M., & Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Los Diarios de Práctica: Una Estrategia de Reflexión*, 15, 120–127.
- Ciclo reflexivo de Smyth - Práctica Docente*. (s.f). Práctica Docente. <https://sites.google.com/a/unifront.mx/practica-docente/descripcion-de-la-observacion-y-practica/descripcion-del-proceso-de-observacion-y-practica>
- Cmf, W. D. M. (2022, 31 mayo). *Investigación educativa: Técnicas e instrumentos*. Web del Maestro CMF. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/investigacion-educativa-tecnicas-e-instrumentos/>
- Como Modelo para la Educación Para Todos. (2016). Como Modelo para la Educación Para Todos. de Educación Inclusiva. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>
- CONAFE. (2010). Discapacidad intelectual Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. México: SEP.
- ConecTEA. (2020). Sistemas Alternativos y Aumentativos De Comunicación (S.A.A.C.). ConecTEA. <https://www.fundacionconectea.org/2020/06/17/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion-s-a-a->

- Guzmán L. (2017). La adolescencia principales características. México: UNAM.
- Jaume, J., & Santiago, N. (s.f). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. *Master en Paidopsiquiatría*, 7(8).
- Linares A. (s.f). Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, M. (2017). respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado de 1° ciclo de Educación Infantil mediante el trabajo por ambientes. Barcelona: Universidad Internacional de la Rioja.
- Martínez, G., & Guevara, A. (2015). La Evaluación del Desempeño Docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 113–124.
- Medina, I., & Veliz, J. (2013). Pictogramas para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. *Revista de Investigación y Cultura*, 2(2), 84–90.
- Meresman S. (2014). Guía Adolescentes. Uruguay: EME Marketing Editorial Montevideo.
- Montero P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad Bases teóricas de los SAAC. Ejemplar dedicado a: Lectura y Discapacidad, 4, 129-136.
- Morán, E. (2021). *La importancia de respetar el ritmo en el aprendizaje*. Smartick. <https://www.smartick.es/blog/padres-y-profesores/psicologia/ritmo-en-el-aprendizaje/>
- NICHCY. (2010). Discapacidades Intelectuales. Discapacidades Intelectuales. https://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/spanish/fs8sp.pdf
- Noelia. (2009). Sistema de Comunicación por Intercambio de Figuras (PECS). de Entendiendo el mundo del Autismo. <http://mirandonosalosojos.blogspot.com/2009/08/sistema-de-comunicacion-por-intercambio.html>
- Ñancupil, J., Carneiro, R., & Flores, P. (2012). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 34, 37–46.
- Parra, C. (2011). Educación Inclusiva: Un Modelo De Diversidad Humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5, 139-150.
- Pelayo, M. (2012) Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral.
- Pineda, S., y Aliño, M. (s.f). El concepto de adolescencia. En Manual de Prácticas Clínicas para la atención ... en la adolescencia. (15-23).
- Piñeiro, J., & Flores, P. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. *Educacion Matematica*, 30(01), 237–251.
- Pyramid Educational Consultants. (s.f). PECS® IV+ Guía de Inicio. Desconocido: Pyramid Educational Consultants.

- Qué significa inclusión educativa?. (2006). Qué significa inclusión educativa?. de Educación Inclusiva Sitio web: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Raigal P. (2021). SAAC con ayuda y sin ayuda: diferencias y ejemplos. Heris. <https://heris.io/blog/logopedia/saac-con-ayuda-y-sin-ayuda-diferencias-y-ejemplos/>
- Rivera, A., Badillo, M., Valentín, N., y Ramírez E. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación Educativa IPN, 14, 66.
- Rodríguez C. (2020). Hacia una definición de multidiscapacidad. El Cisne, 28-30.
- Soldevilla, J., Naranjo, M. y Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. Aula Abierta, 46, 49-56.
- Suchowierska M, Rupińska M y Bondy A. (2013). Sistema Comunicación Intercambio Imagen (PECS): Un corto “tutorial” para profesionales de la salud, 1, 1-7.
- Tiana, A. (s.f). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos: "Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje" (Jomtien, 1990) Y Marco De Acción De Dakar (2000). Desconocido: El Manifiesto Educativo.
- Yance, T., Verástegui, F., Rosales, E., y Del Carmen, Y. (2016). El Saber Y El Hacer De La Investigación Acción Pedagógica. Perú: Dala Inversiones Dalagraph

ANEXOS

ANEXO I. Esquema sobre el proceso de la comunicación






Nota: Esquema de la comunicación. Idioma Español 1° año. Liceo Shangrilá. (2018).



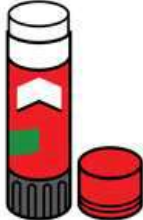




ANEXO II. Propuesta de mejora. Fase III del método PECS


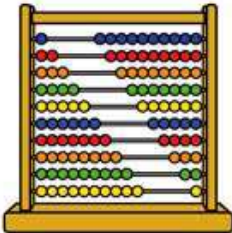




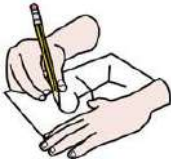
<p>MOTIVOS PERSONALES</p>	<p>En un futuro muy próximo me encontrare dando respuesta educativa a una diversidad muy grande alumnos, incluyendo todas aquellas que tengan diferentes discapacidades, por ello busco poder ser la maestra que cada uno de mis alumnos necesite y para alcanzarlo necesito equiparme de todas las competencias y habilidades que me permitan lograrlo, una de ellas es el diseño y aplicación de estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela para potenciar sus aprendizajes. En este caso estrategias para la fomentación de la comunicación funcional.</p>
<p>MOTIVOS PROFESIONALES</p>	<p>Al revisar las competencias alcanzadas durante estos años de estudio en la Normal me percate presento dificultades para implementar diversos sistemas alternativos de comunicación para desarrollar una mejor participación en los contextos cotidianos de los alumnos, por lo tanto requiero seguir indagando métodos o estrategias relacionadas a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para mejorar en mi practica pedagógica y al mismo tiempo la comunicación alternativa de los alumnos de secundaria del CAM 45.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA</p>	<p>La siguiente propuesta tiene como fin que los alumnos alcancen la tercera fase del método PECS y de esta forma puedan adentrarse aún más en la comunicación funcional que requieren desarrollar para que tengan un desenvolvimiento más eficiente en los contextos que le rodean, por esta razón contiene una serie de actividades enfocadas a la fase que se espera alcancen del método PECS, se ejecutara durante tres semanas en la medida de lo posible, cada sesión tendrá una duración de una hora aproximadamente, cabe resaltar que todas las actividades están ajustadas a las características del grupo y se avanzará conforme a su ritmo de aprendizaje para posteriormente evaluar su nivel de alcance de manera diversificada.</p>

<p>OBJETIVOS DE LA PROPUESTA</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Mejorar mi práctica pedagógica y la competencia profesional seleccionada al implementar el Método PECS con el fin de que los alumnos desarrollen una comunicación funcional.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Construir y ejecutar un conjunto de actividades que tendrán como objetivo el alcance de la FASE III del PECS para que comprendan que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una imagen y reciben algo a cambio, ya sea un objeto o la respuesta a una petición.</p>
<p>PROBLEMÁTICA</p>	<p>Como docente en formación presento dificultades para implementar sistemas alternativos de comunicación con los adolescentes de secundaria del CAM. 45, para fomentar una mayor participación en sus contextos cotidianos.</p>
<p>OBJETIVO</p>	<p>Elaborar una propuesta pedagógica sobre los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación enfocada al método PECS con el fin de fomentar una comunicación funcional además de poder demostrar que los alumnos pueden comunicarse y expresarse a través de otras alternativas.</p>
<p>NECESIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar en la competencia señalada. • Desarrollar la comunicación funcional en los alumnos.
<p>ENFOQUE ECOLÓGICO Y FUNCIONAL</p>	<p>Autores como Ahl, Johansson, Granat, Blaha, Donoso, Guevara y Hunt nos dicen que este enfoque se aplica dentro del currículo funcional, lo que hace referencia a un diseño de trabajo único que responde a las necesidades actuales y futuras del alumno. Se caracteriza por ser un modelo diseñado para determinar las destrezas prioritarias que el estudiante necesita, ofrece una atención global con el objeto de atender a las necesidades especiales promoviendo el desarrollo de sus habilidades.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>El método que se está ocupando es el método PECS. Es un método desarrollado para emplearse con todo tipo de personas que presentan trastornos de la comunicación, con poca capacidad verbal o sin ella.</p>

	<p>Este sistema ayuda a que las personas puedan iniciar en el proceso de la comunicación enseñando la necesidad de intercambiar una imagen por un elemento deseado.</p> <p>PECS consta de seis fases; inicialmente enseña al alumno a entregar la imagen de un objeto o actividad deseados a un “receptor comunicativo”, quien inmediatamente convertirá el intercambio a una petición. Posteriormente se enseña la discriminación de imágenes y cómo ponerlas ordenadamente en una frase. En las fases más avanzadas se enseña a los alumnos a utilizar modificadores, a responder preguntas y a comentar. El objetivo principal de PECS es enseñar comunicación funcional. En el caso de estas actividades la meta es alcanzar la Fase III.</p> <p><i>Fase III Discriminación de Imágenes:</i> Hasta este punto del PECS el alumno ha aprendido el poder que tiene la comunicación y que esta implica acercarse a una persona e intercambiar un mensaje para conseguir algún tipo de reforzador. Ahora está preparado para empezar a formular mensajes específicos, por lo tanto es necesario enseñarles a discriminar entre símbolos específicos.</p> <p>La lección inicial debe ser una que enseñe al alumno que hay consecuencias cuando se elige una imagen y no otra. Por lo tanto el objetivo de esta fase es que el alumno logre pedir objetos deseados yendo al libro de comunicación seleccionando la imagen apropiada de entre una variedad de posibilidades, dirigiéndose al receptor comunicativo y dándole la imagen.</p>		
CAMPO DE FORMACIÓN	Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.	ENFOQUE	Prácticas Sociales del Lenguaje
ÁMBITO	Estudio		

<p>APRENDIZAJES ESPERADOS</p>	<p>Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta señalando una foto o dibujo que lo representa.</p>						
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA</p>							
<p>PRIMERA JORNADA</p> <p>Esta primera sesión se destinará a que los alumnos conozcan el material que utilizaremos y para explicarles la organización de cómo se llevara a cabo el trabajo. Este paso es sumamente importante ya que es el principal instrumento que ocuparemos para trabajar a lo largo del proyecto.</p> <p>Para que los alumnos entiendan más el trabajo debemos seleccionar pictogramas que se aproximen a sus contextos cercanos y los pondremos en un tablero de comunicación, así será más sencillo que puedan relacionar las imágenes con lo que viven día a día. Por esta razón en esta primera sesión las imágenes que se habrán de utilizar son las relacionadas con objetos o situaciones que ocurren dentro del salón de clases como los siguientes:</p> <p>Objetos: Lápiz, Colores, Tijeras, Resistol, Estuchera, Pluma, Pizarrón, Plumón, Mochila, Mesa, Silla, Ábaco, etc.</p> <p>Acciones: Baño, Comida, Agua, Jugar, Desayunar, etc.</p> <p>Por lo tanto es muy importante que dentro del salón estén los mismos objetos o situaciones que se muestran en las imágenes.</p> <p>Lápiz:</p> <p>Colores:</p> <table border="1" data-bbox="240 1539 1089 1803"> <thead> <tr> <th data-bbox="240 1539 488 1581">Objeto</th> <th data-bbox="488 1539 1089 1581">Pictograma</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" data-bbox="240 1581 1089 1623" style="text-align: center;">OBJETOS</td> </tr> <tr> <td data-bbox="240 1623 488 1803">Lápiz</td> <td data-bbox="488 1623 1089 1803" style="text-align: center;">  </td> </tr> </tbody> </table>	Objeto	Pictograma	OBJETOS		Lápiz		<p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tablero de comunicación con pictogramas de diferentes objetos y acciones que se pueden realizar dentro del salón de clases. (1 copia del tablero para cada alumno). • Cartulina. • Stickers. • Diurex decorativo. • Colores. • Mica.
Objeto	Pictograma						
OBJETOS							
Lápiz							

Colores		
Tijeras		
Pegamento		
Pluma		
Pizarrón		
Mochila		
Mesa		

Silla		
Ábaco		
ACCIONES		
Ir al baño		
Comer		
Tomar agua		
Jugar		
Dibujar		

Armar
rompecabezas



De modo que el tablero que se les entregará será el siguiente:



Como una forma de incluir a los alumnos en su proceso de aprendizaje se pedirá a cada uno que decore su tablero como prefiera, durante esta actividad se les irán planteando las siguientes consignas:

¿Qué puedes observar en las imágenes?

¿Piensa en qué lugares has observado estos objetos?

¿Con qué situaciones de tu vida relacionas estas imágenes?

Posteriormente cuando terminen de decorar se les mencionará que de ahora en adelante para comunicarse o realizar una petición deberán hacerlo utilizando las imágenes que hay en su hoja de pictogramas. De esta manera los tableros de comunicación y los pictogramas se convertirán en un complemento de la metodología PECS.

Finalmente realizaremos algunos ejemplos con la ayuda de la maestra titular y después con ayuda de los alumnos, de la siguiente manera:




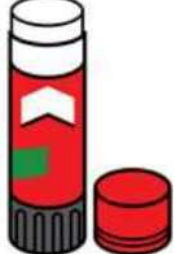

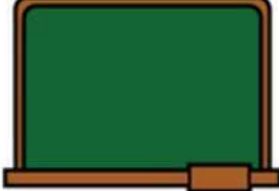



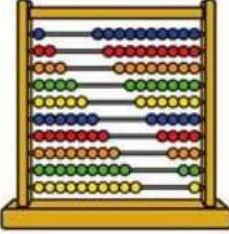

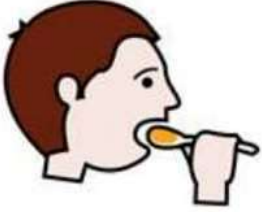


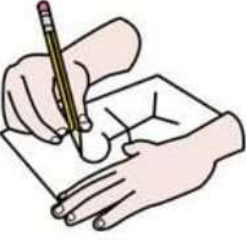
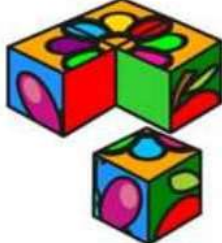
<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplo 1: Yo llevare mi hoja de pictogramas a la maestra y señalaré la imagen del lápiz entonces acto seguido la maestra me dará el lápiz de forma física. • Ejemplo 2: Señalaré la imagen de las tijeras y la maestra deberá darme ese objeto. • Ejemplo 3: Señalaré la imagen del baño y la maestra me dirá “Si Gali puedes ir al baño” • Ejemplo 4: Señalaré la imagen de comer y la maestra deberá decirme lo siguiente “No Gali todavía no puedes comer porque aún no es hora de receso” <p>El propósito de estos ejemplos es que los alumnos comprendan la diferencia que hay entre los pictogramas, en ese caso son solamente dos tipos: las imágenes de objetos y las imágenes de acciones.</p> <p>Esta semana estaremos trabajando esta parte de la discriminación de imágenes y sobre todo que entiendan que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una tarjeta y reciben algo a cambio, ya sea un objeto o la respuesta a una petición. El Manual PECS nos menciona que al menos se debe dar 60 oportunidades de intercambio a cada uno de los alumnos.</p>	
<p>PRIMERA JORNADA pt2</p> <p>Para seguir reforzando este ejercicio abordaremos actividades de intercambio de imágenes por el objeto. En esta ocasión nos trabajaremos con alimentos.</p> <p>Primero se debe poner a los alumnos en una mesa o escritorio y el docente debe ponerse frente a ellos.</p> <p>Después sobre la mesa acomodaremos todas las tarjetas de los alimentos desordenadamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentos favoritos de los alumnos e imágenes de estos.

Poco a poco iremos sacando cada uno de los alimentos para que lleven a cabo la relación que tiene cada imagen con el objeto físico de la siguiente manera:

El docente debe sacar una dona y pedirle a los alumnos que busquen la imagen de la dona entre todos los pictogramas que hay en la mesa, cuando alguno de ellos la encuentre se le pedirá que nos dé la tarjeta en la mano y posteriormente se le entregara la dona.

Así se deberá realizar con cada uno de los alimentos, es importante mencionar que se trabaja esto con todos los alumnos y no individualmente porque de esta forma todos podrán aprender de los errores o éxitos de sus compañeros.

ANEXO III. Tablero de comunicación: Objetos y acciones del salón de clases

Tablero de comunicación. Objetos y acciones del salón de clases			
Lápiz	Colores	Tijeras	Pegamento
			
Pluma	Pizarrón	Mochila	Mesa
			
Silla	Ábaco	Ir al baño	Comer
			
Tomar agua	Jugar	Dibujar	Armar rompecabezas
			

ANEXO IV. Plantilla de Selección de Vocabulario

Nombre del alumno o alumna:	
Persona que completa la evaluación:	
INSTRUCCIONES: Realiza una lista de 5 a 10 objetos para cada categoría, incluye los elementos que el alumno o alumna más ocupen.	
Acciones que realiza con más frecuencia dentro del aula de clases.	
Objetos que ocupa con más frecuencia dentro del aula de clases.	
Acciones que realiza más al momento de relacionarse con sus compañeros.	
Actividades que elige hacer en los tiempos de descanso.	
Cuáles son sus juegos favoritos.	
Actividades que no le gusta realizar.	

ANEXO VI. Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase III

Implementador:			
Evaluador:			
Fecha:			
Lugar:			
Consigna	Logrado	No logrado	Observaciones
Organiza el entorno de entrenamiento eficazmente			
Refuerza socialmente tan pronto como el alumno toca la imagen correcta			
Reforzador apropiado con el objeto pedido			
Utiliza una variedad de objetos distractores y una variedad de imágenes objetivo			
Organiza las imágenes en un orden diferente cada vez			
Atrae con todos los objetos			
Lleva a cabo comprobaciones de correspondencia			
No insiste en el habla			
Capta la atención de los alumnos con las actividades			
Observaciones:			

ANEXO VII. Propuesta de mejora. Fase IV del método PECS

<p>MOTIVOS PERSONALES</p>	<p>En un futuro muy próximo me encontrare dando respuesta educativa a una diversidad muy grande alumnos, incluyendo todas aquellas que tengan diferentes discapacidades, por ello busco poder ser la maestra que cada uno de mis alumnos necesite y para alcanzarlo necesito equiparme de todas las competencias y habilidades que me permitan lograrlo, una de ellas es el diseño y aplicación de estrategias específicas para atender las necesidades educativas de todos los alumnos con el fin de lograr la inclusión en el aula y la escuela para potenciar sus aprendizajes. En este caso estrategias para la fomentación de la comunicación funcional.</p>
<p>MOTIVOS PROFESIONALES</p>	<p>Al revisar las competencias alcanzadas durante estos años de estudio en la Normal me percate presento dificultades para implementar diversos sistemas alternativos de comunicación para desarrollar una mejor participación en los contextos cotidianos de los alumnos, por lo tanto requiero seguir indagando métodos o estrategias relacionadas a los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación para mejorar en mi practica pedagógica y al mismo tiempo la comunicación alternativa de los alumnos de secundaria del CAM 45.</p>
<p>DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA</p>	<p>La siguiente propuesta tiene como fin que los alumnos alcancen la tercera fase del método PECS y de esta forma puedan adentrarse aún más en la comunicación funcional que requieren desarrollar para que tengan un desenvolvimiento más eficiente en los contextos que le rodean, por esta razón contiene una serie de actividades enfocadas a la fase que se espera alcancen del método PECS, se ejecutara durante tres semanas en la medida de lo posible, cada sesión tendrá una duración de una hora aproximadamente, cabe resaltar que todas las actividades están ajustadas a las características del grupo y se avanzará conforme a su ritmo de aprendizaje para posteriormente evaluar su nivel de alcance de manera diversificada.</p>

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	<u>OBJETIVO GENERAL:</u> Mejorar mi práctica pedagógica y la competencia profesional seleccionada al implementar el Método PECS con el fin de que los alumnos desarrollen una comunicación funcional.
	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</u> Diseñar y aplicar actividades que lleven a los alumnos a alcanzar la FASE IV del método PECS para que descubran que pueden comunicarse ejecutando frases a través del uso de pictogramas.
PROBLEMÁTICA	Como docente en formación presento dificultades para implementar sistemas alternativos de comunicación con los adolescentes de secundaria del CAM. 45, para fomentar una mayor participación en sus contextos cotidianos.
OBJETIVO	Elaborar una propuesta pedagógica sobre los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación enfocada al método PECS con el fin de fomentar una comunicación funcional además de poder demostrar que los alumnos pueden comunicarse y expresarse a través de otras alternativas.
NECESIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar en la competencia señalada. • Desarrollar la comunicación funcional en los alumnos.
ENFOQUE ECOLÓGICO Y FUNCIONAL	Autores como Ahl, Johansson, Granat, Blaha, Donoso, Guevara y Hunt nos dicen que este enfoque se aplica dentro del currículo funcional, lo que hace referencia a un diseño de trabajo único que responde a las necesidades actuales y futuras del alumno. Se caracteriza por ser un modelo diseñado para determinar las destrezas prioritarias que el estudiante necesita, ofrece una atención global con el objeto de atender a las necesidades especiales promoviendo el desarrollo de sus habilidades.
MÉTODO DE ENSEÑANZA	El método que se está ocupando es el método PECS. Es un método desarrollado para emplearse con todo tipo de personas que presentan trastornos de la comunicación, con poca capacidad

	<p>verbal o sin ella. Este sistema ayuda a que las personas puedan iniciar en el proceso de la comunicación enseñando la necesidad de intercambiar una imagen por un elemento deseado.</p> <p>PECS consta de seis fases; inicialmente enseña al alumno a entregar la imagen de un objeto o actividad deseados a un “receptor comunicativo”, quien inmediatamente convertirá el intercambio a una petición. Posteriormente se enseña la discriminación de imágenes y cómo ponerlas ordenadamente en una frase. En las fases más avanzadas se enseña a los alumnos a utilizar modificadores, a responder preguntas y a comentar. El objetivo principal de PECS es enseñar comunicación funcional. En el caso de estas actividades la meta es alcanzar la Fase IV.</p> <p><i>Fase IV Estructura de la oración:</i> Hasta este momento del método PECS los alumnos deben haber aprendido a pedir una cantidad diversa de objetos con diferentes receptores y contextos. Por lo tanto la siguiente habilidad a trabajar es la de “comentar”.</p> <p>Conforme va pasando el tiempo en la vida de los alumnos con un desarrollo regular del lenguaje, van adquiriendo la necesidad de hacer comentarios a la par de las peticiones; al ser dos habilidades que se desarrollan al mismo tiempo también se usan con la misma frecuencia. El alumno que tiene un desarrollo regular del lenguaje hace saber al oyente si esa comentando o pidiendo algo a través de la entonación y los gestos, en algunos casos también suelen señalar el objeto que desean. Pero los alumnos que usan el sistema PECS al no ser hablantes no proporcionan pistas al oyente por el tono de voz ni los gestos, porque generalmente no desarrollan las habilidades de alcanzar, señalar o las miradas dirigidas. Por estas razones se deben enseñar métodos alternativos para hacer saber a los oyentes si las imágenes que están intercambiando son para pedir o para comentar.</p>		
CAMPO DE FORMACIÓN	Identificar las propiedades del	ENFOQUE	Prácticas Sociales del Lenguaje

	lenguaje en diversas situaciones comunicativas.		
ÁMBITO	Estudio		
APRENDIZAJES ESPERADOS	Nombra objetos, gente o acciones de forma espontánea o como respuesta a una pregunta señalando una foto o dibujo que lo representa.		
SECUENCIA DIDÁCTICA		MATERIALES	
<p>SEGUNDA JORNADA</p> <p>Para la siguiente sesión una vez entendida la forma de trabajo con este método se comenzará a subir un poco el nivel de dificultad; por lo tanto, se iniciará el abordaje de campos semánticos. Estos campos semánticos estarán relacionados con situaciones que viven diariamente dentro del aula de clases haciendo énfasis en todas aquellas cosas que les cuesta más expresar; de igual forma que la sesión anterior, se buscarán pictogramas referentes, es decir, si el campo semántico corresponde a lo relacionado con el sanitario los pictogramas que deberán usar son los del papel de baño, jabón, toalla, agua, taza de baño, lavarse las manos, secarse las manos, etc. Así se irá manejando respectivamente con cada campo semántico. Las otras situaciones serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando tienen que sanitizar: Gel antibacterial, toallitas, COVID, sanitizante, poner, limpiar. • Cuando quieren comer: Desayunar, comida, comer, agua, tortilla, vaso, plato, mucho, poco, por favor, gracias, ya acabé, satisfecho, tengo hambre, no tengo hambre, rico. • Cuando quieren jugar: Amigo, jugar, patio, pelota, compañeros, correr, reír, querer, prestar y también la foto de todos los alumnos del grupo. 		<ul style="list-style-type: none"> • Pictogramas • Velcro, diurex o imanes 	

- Cuando quieren expresar sus emociones: sentir, feliz, triste, enojado, cansado, no quiero hablar.
- Cuando quieren hablar con alguno de sus compañeros: Hola, cómo estas, bien, mal, platicar, preguntar.





Cabe resaltar que estos objetos y situaciones forman parte de la rutina de los alumnos dentro del grupo y por lo tanto se trabajaran todos los días, de esta forma podrá fortalecerse su comunicación con respecto a estas áreas. Es decir que no solo se trabajara con los pictogramas durante las sesiones de intervención sino que se ocuparan todos los días, siempre que los alumnos las requieran.

Una vez teniendo claridad de los pictogramas que se deben trabajar, procederemos a explicar a los alumnos cómo se deberá trabajar.

Para ello los pictogramas deben imprimirse y enmicarse previamente además en la parte de atrás se les pondrá velcro, es importante mencionar que ahora las imágenes ya no serán en un tablero sino de forma individual, estas deben tener un buen tamaño recomendable de la mitad de una hoja carta, pues ahora se pegarán en una de las paredes del salón para que todos las ocupen cuando tengan la necesidad de hacerlo.

Además cabe resaltar que estas imágenes se colocarán solo en el salón con la finalidad de que vayan desarrollando cierta comunicación funcional al usar los pictogramas con sus compañeros dentro del aula.

Para la forma de colocar los materiales también debemos poner velcro en la pared con el fin de que los pictogramas se peguen sin problema, pero sobre todo para que estén a la vista de los alumnos y puedan tener fácil acceso a ellos.

Una vez cubierto los pasos anteriores, procederemos a explicar la forma de trabajo a los alumnos.

Es importante que entiendan que esta etapa del trabajo es muy parecida a la de la sesión anterior para que no se confundan.

Posteriormente se les dará un ejemplo de cómo iremos trabajando con las siguientes imágenes.

Cuando alguno de ellos tenga la necesidad de ocupar o realizar alguna actividad deben ir al lugar delimitado para los pictogramas, buscar la imagen correspondiente y dármele a mí o a la maestra. De esta forma entenderemos lo que la alumna o el alumno quieren comunicarnos.

<p>Es fundamental que se esté brindando diversas oportunidades para que los alumnos tengan la necesidad de comunicarse y ocupen los pictogramas.</p>	
<p>TERCER JORNADA</p> <p>Ahora comenzaremos a armar frases cortas con el uso de los pictogramas que colocamos en una zona específica del salón, para ello tendremos algunas frases cortas previamente elaboradas usando específicamente los objetos o situaciones que se encuentran en los pictogramas. Las frases serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mi amigo juega en el patio. • David no tiene hambre. • Pamela se siente enojada. • Erik está cansado por jugar con la pelota. • Helen y Mariana platican y ríen. • Dominik come tortillas. • Johana le pregunta a José Manuel cómo esta. • Tony quiere platicar con David. • Me prestas un plato por favor. • Muchas gracias por la comida. <p>Posteriormente se le pedirá a uno de los alumnos que represente la frase haciendo uso de los pictogramas que crea más pertinentes. Cuando acabe con la ayuda del docente y del grupo se revisara si se entiende la frase y si los demás hubieran ocupado esa frase también. Después ahora entre todo el grupo elaboraremos las otras frases.</p> <p>Al finalizar evaluaré mi intervención respondiéndome las siguientes preguntas:</p> <p>¿Pudieron representar las frases con imágenes?</p> <p>¿De qué manera utilizaron los pictogramas trabajos en la sesión anterior?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Frases previamente elaboradas. • Pictogramas. • Tira Velcro.

<p>Al culminar esta actividad se les indicara a los alumnos que así como pudimos elaborar diferentes oraciones ellos también pueden hacer las que ellos quieran para comunicarse con las maestras y con sus compañeros. Y que de ahora en adelante no solo van a tener que darme una sola imagen para comunicarme lo que quieren decir porque ahora será necesario que armen la frase completa.</p> <p>Si bien la formalización de esta etapa implica todo un proceso de entendimiento Esto se ira trabajando a lo largo de toda la semana para que los alumnos puedan ir acoplándose a la forma de trabajo y que poco.</p>	
<p>Lotería</p> <p>Para poder corroborar los aprendizajes que hasta el momento se ha fomentado en los alumnos en cuanto al método PECS se elaborara la actividad de la lotería.</p> <p>Esta consiste en realizar tableros como los de la lotería tradicional pero usando las imágenes de los pictogramas que hemos venido trabajando. Se le dará a cada alumno un tablero diferente con sus respectivos frijolitos.</p> <p>En esta ocasión por el tipo de meta que quiero alcanzar no se necesitan las tarjetas que regularmente se ocupan en este juego. Pues el propósito es que el maestro mencione la acción o el objeto en voz alta y que los alumnos lleven a cabo esta discriminación de imágenes al elegir el pictograma correspondiente, sin la necesidad de un apoyo visual que les recuerde el elemento del que se les está hablando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tableros de lotería. • Frijolitos o algún objeto pequeño.

Lectura de signos y acciones del aula de clases			
San antihistamínico	Agua	Wáter	Disco
			
Crema	Empaquetador	Plumero	Limpiador
			
Montaña	Chalupa	Carra	Esquí
			
Mano	Mano	Libros	Jueto
			

Esta actividad se realiza con el propósito de asegurarnos que los alumnos realmente conocen las imágenes y saben en qué momento deben ser utilizadas. Así mismo se podrá detectar a los alumnos que presentan alguna dificultad para brindarles el apoyo que requieren.

ANEXO VIII. Lotería de objetos y acciones del salón de clases

Lotería de objetos y acciones del salón de clases			
Gel antibacterial	Agua	Baño	Música
			
Comer	Rompecabezas	Pelota	Jabón
			
Televisión	Dibujar	Lápiz	Jugar
			
Quiero	Colorear	Libro	Dulce
			

Lotería de objetos y acciones del salón de clases

Colores



Agua



Baño



Música



Comer



Rompecabezas



Pelota



Jabón



Televisión



Pritt



Lápiz



Jugar



Quiero



Colorear



Tijeras



Dulce



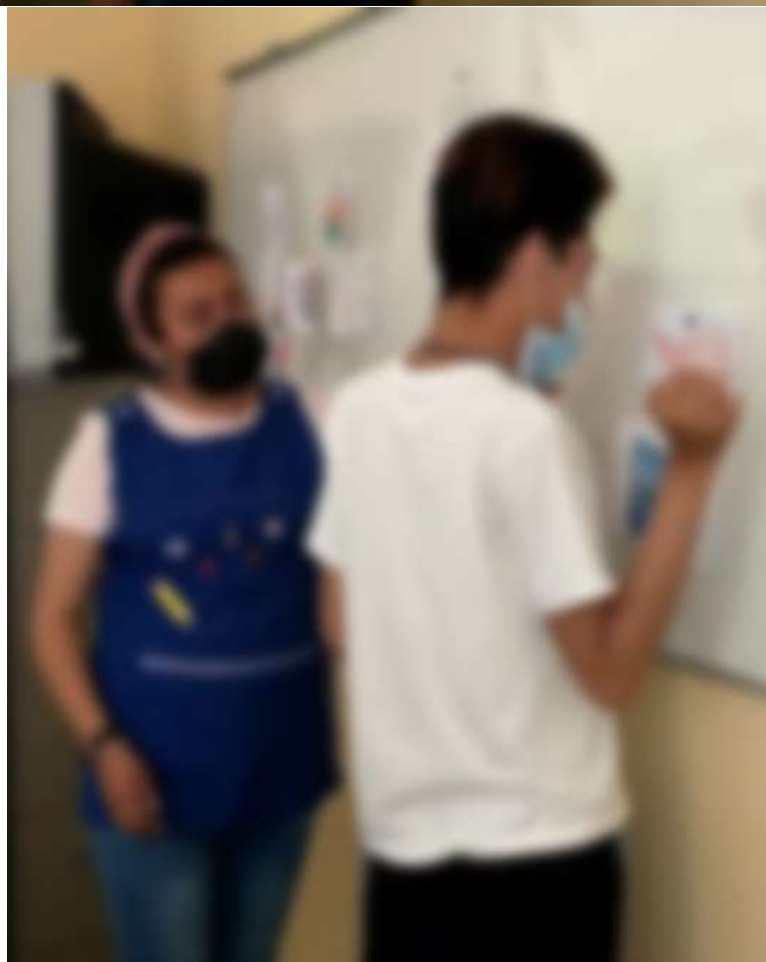
Lotería de objetos y acciones del salón de clases

Gel antibacterial	Agua	Baño	Prit
			
Comer	Plumón	Pelota	Jabón
			
Cuaderno	Dibujar	Lápiz	Jugar
			
Quiero	Colorear	Libro	Dulce
			

ANEXO X. Evaluación de las Habilidades del Implementador de PECS. Fase IV

Implementador:			
Evaluador:			
Fecha:			
Lugar:			
Consigna	Logrado	No logrado	Observaciones
Inicia con la imagen de quiero para la formación de oraciones			
Guía físicamente al alumno/a a poner las imágenes si así lo requiere			
Desvanece la ayuda física para formar frases con las imágenes			
Elogia verbalmente cuando el resultado sea el correcto			
Refuerza apropiadamente con objetos tangibles			
Da tiempo para entender lo que el alumno quiere comunicar en la frase			
Evita la ayuda verbal			
Capta la atención de los alumnos con las actividades			
Observaciones:			

ANEXO XI. Fotografías (Evidencias de las sesiones)













ANEXO XII. Diarios de campo (Evidencia)

Diario número 1:

Todo ocurrió en la semana del 21 al 25 de febrero en el CAM No.45 durante el receso donde algunos de mis alumnos estaban teniendo una conversación pero noté que uno de ellos no lograba comprender lo que su compañera quería comunicarle

FASE DE DESCRIPCIÓN O NARRACIÓN

Cuándo sucedió → Ocurrió el miércoles 23 de febrero de 2022.

Dónde sucedió → En el Centro de Atención Múltiple No. 45, específicamente en el receso.

Quién ha participado → Durante este suceso participaron dos de mis alumnos, Erik y Johana y yo.

Qué ha ocurrido → En una jornada normal de clase los alumnos salen a receso a las 10 de la mañana para que puedan convivir con sus compañeros, regularmente mis alumnos no suelen comunicarse entre sí pero justo este día Johana que tiene Síndrome de Down asistió por primera vez a la escuela después del tiempo de pandemia. Ella no había visto a ninguno de sus compañeros ni sabía nada sobre el ritmo de las actividades que había en su salón, por ello no se había percatado de todos los cambios, dentro de estos cambios fue la llegada de un nuevo integrante al grupo. Este alumno se llama Erik, realmente no sabemos con certeza cuál es su situación de discapacidad pero es el alumno más hábil del salón, sus habilidades y competencias están considerablemente por encima de todos sus demás compañeros. A diferencia de sus compañeros Erik algunas veces intenta hablar con ellos y mantener una conversación, cosa que no consigue porque no logra comunicarse de la forma en que ellos lo hacen. Así que todos estos intentos lo han llevado a mantenerse en silencio la mayor parte del tiempo. Pero este día en particular esta situación cambio porque Johana intentó hablarle durante el receso, pude observar que en determinados momentos se dirigía hacia y él y le pedía que se agachara para decirle algo, esto último es porque este alumno es muy alto y Johana debido a su discapacidad es muy pequeña; así sucedió varias veces pero noté que la cara de Erik expresaba confusión, yo pensé dos cosas, la primera era que quizá Johana le estaba diciendo algo que le incomodaba y la segunda era que de plano no comprendía lo que su compañera quería comunicarle. Después de ver lo sucedido tomé la decisión de acercarme a mi alumno y preguntarle que le estaba diciendo

su compañera y me dijo justo una de las suposiciones que me había hecho. Me comentó que no podía entender lo que le estaba diciendo pero que creía que estaba enamorada de él porque lo seguía a todos lados. Después de escuchar su versión procedí a acercarme a Johana y le pregunté qué era lo que quería decirle a su compañero y lo único que me dijo fue en voz muy baja la palabra “jugar”.

Después volví con Erik y le dije que su compañera quería jugar con él y su respuesta fue muy buena porque después comenzaron a jugar a las atrapadas.

Todo esto que pude observar con mis alumnos me hizo realizarme las siguientes preguntas:

- ¿Por qué fue tan difícil para Erik entender a su compañera?
- ¿De qué otra forma pudo haberse comunicado Johana con él para que lo entendiera?
- ¿Cómo puedo favorecer la comunicación de mis alumnos?
- ¿Qué alternativa debo tomar para que mis alumnos puedan tener una relación más estrecha?

FASE DE DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Por qué ha ocurrido → Considero que la principal causa de que Erik no pudiera entender a su compañera es que no había una segunda alternativa diferente a la comunicación oral para que Johana pudiera expresarle lo que quería, y por consecuencia no eran capaces de mantener una simple conversación.

- ¿Por qué fue tan difícil para Erik entender a su compañera?

Pienso que la forma en que ambos se comunican no es la misma y por eso es difícil que comprendan lo que quieren decirse más en el caso de Johana que no tiene una comunicación funcional desarrollada a diferencia de Erik que tiene un vocabulario bastante extenso y en el aspecto comunicativo no tiene ningún problema.

- ¿De qué otra forma pudo haberse comunicado Johana con él para que lo entendiera?

Creo que si Johana hubiera utilizado otro recurso o medio para expresarse, quizá Erik pudo haber comprendido. En este caso pienso que el uso de imágenes podría ser un método idóneo para ambos alumnos.

- ¿Cómo puedo favorecer la comunicación de mis alumnos?

En el momento de la observación me quede bastante intrigada sobre qué podía hacer yo para que mis alumnos lograran desarrollar una comunicación funcional utilizando recursos que permitieran a todos los alumnos del salón expresar sus pensamientos. Ya que la comunicación se puede expresar mediante la voz y palabras, también con nuestro lenguaje no verbal e inclusive con imágenes. De hecho, la importancia de la comunicación es que está en todas partes y es necesaria para el día a día de cada ser humano.

Y justo en este momento vino a mi mente el tema principal de mi trabajo de titulación, relacione mucho lo sucedido con los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación porque me hizo confirmar que realmente el trabajo que estoy desarrollando puede ser útil para mis alumnos en cuanto a la comunicación funcional.

- ¿Qué alternativa debo tomar para que mis alumnos puedan tener una relación más estrecha?

Además de todo también me percate de que mis alumnos casi no hablan entre si y me preocupo bastante esta situación porque la comunicación es un medio importante que les permite conocerse además de que al hablar con otras personas pueden compartir ideas, comparar puntos de vista, etc., lo cual les permitirá aprender unos de otros.

La importancia de la comunicación radica en que es la forma para tratar de entendernos los unos a los otros. En otras palabras, es la herramienta para relacionarnos, obtener lo que necesitamos o aquello que queremos y para expresar lo que somos.

Se que no puedo hacer milagros pero en verdad me gustaría hacer algo para que mis alumnos logren relacionarse más entre ellos.

FASE DE ACTUACIÓN EN CONSECUENCIA

Qué se ha utilizado, cómo has intervenido → En esta situación lo único que hice fue comunicarme con mis alumnos por separado para intentar comprender lo que querían decir y después siendo un medio para que lograran entenderse

FASE DE VALORACIÓN DE RESULTADOS

Cuáles fueron los resultados → Es importante mencionar que como esto ocurrió los últimos días que estuve en el CAM, no pude hacer mucho y el único resultado que obtuve con lo que hice fue que Erik entendiera lo que Johana quería decirle y que los dos pudieran convivir, cosa que casi no pasa con los alumnos de mi grupo.

Diario número 2:

Todo ocurrió en la semana del 14 al 18 de marzo en el CAM No.45 durante la sesión de enseñanza de la Fase 3 del método PECS donde algunos de mis alumnos estaban teniendo un aprendizaje significativo a causa de usar como complemento del método los pictogramas y los tableros de comunicación. Pero a algunos otros les costó un poco más entender el proceso de intercambio.

FASE DE DESCRIPCIÓN O NARRACIÓN

Cuándo sucedió → Ocurrió en la semana del 14 al 18 de marzo de 2022.

Dónde sucedió → En el Centro de Atención Múltiple No. 45, específicamente en la sesión de enseñanza de la Fase 3 del método PECS.

Quién ha participado → Durante este suceso participaron 4 de mis alumnos, Erik, Pamela, David y Ricardo.

Qué ha ocurrido → Como parte de la intervención que tengo que realizar para aplicar mis actividades del proyecto de titulación debo implementar ciertas actividades con el fin de que mis alumnos adquieran la primera Fase del método PECS. Por ello esta primera parte se destinó a que los alumnos conocieran el material que se y también para explicarles cómo será el trabajo de ahora en adelante. Este paso era sumamente importante ya que es el principal instrumento que ocuparemos para trabajar a lo largo del proyecto.

Lo que hice primero fue seleccionar pictogramas que se aproximaran a sus contextos cercanos posteriormente los puse en un tablero de comunicación, de esta forma sería más sencillo que puedan relacionar las imágenes con lo que viven día a día. Por esta razón en esta primera sesión las imágenes que ocupé estaban relacionadas con objetos o situaciones que ocurren dentro del salón de clases.

Por lo tanto lo que yo hice fue modificar un poco la estructura original del método y ajustarlo a las necesidades y características de mi grupo, sabía que muchos de ellos no tendrían la posibilidad de comprar el material y que algunos otros no lo trabajarían como deberían en sus casas, por ello tome la decisión de ocupar pictogramas y tableros de comunicación, de esta forma todos podrían tener fácil acceso al material y sería mucho más económico para mí como aplacadora el proporcionárselos. Cabe mencionar que no son un sustituto sino un complemento del método PECS porque la idea original de trabajo sigue presente solo que utilizando materiales distintos.

Lo que se buscó conseguir a través de lo señalado anteriormente era trabajar esta parte de la discriminación de imágenes y sobre todo que comprendieran que en general el método consiste en un intercambio, en el que dan una tarjeta y reciben algo a cambio ya sea un objeto o la respuesta a una petición.

Pude darme cuenta de que realmente trabajar de esta forma fue muy eficiente porque evidentemente todos pudieron tener su material y la mayoría de ellos logro entender en que consiste el método, fue bastante bueno plantear las actividades de esta forma.

Sin embargo durante el proceso también me percate de que a algunos alumnos se les dificulto un poco más entender. Todo esto que pude observar con mis alumnos me hizo realizarme las siguientes preguntas:

- ¿Por qué fue tan difícil para Tony y Dominik entender el método?
- ¿Por qué los demás alumnos si entendieron?
- ¿De qué otra forma puedo lograr que comprendan el método PECS?

FASE DE DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Por qué ha ocurrido →

- ¿Por qué los demás alumnos si entendieron?

Creo que la principal razón fue haber ajustado el método a sus características y necesidades, como lo mencione anteriormente utilice los pictogramas y los tableros de comunicación como un complemento para apoyar el método y esto fue sumamente eficiente en la mayoría de mis alumnos. Como lo menciona Ruiz (2006)

Leer imágenes siempre se hace a partir de la experiencia previa, de lo que se conoce o se intuye. Los niños que aún no saben descifrar esos grafismos, a los que llamamos letras, saben descifrar e interpretar dibujos, ilustraciones e imágenes. Los niños se desarrollan rodeados de imágenes, les invade todo tipo de logotipos, pictogramas, señales y símbolos que les rodean su mundo y su forma de entender la realidad. Ofrecerles ilustraciones, es ampliarles fronteras, darles un nuevo mundo lleno de posibilidades, lleno de sensaciones que podemos extrapolar a otras facetas del aprendizaje. (p. 87)

- ¿Por qué fue tan difícil para Tony y Dominik entender el método?

Pienso que la principal razón de que estos dos alumnos tuvieran más dificultad para entender el método se debe al nivel de discapacidad que tienen, si bien ambos se encuentran en un nivel de autismo severo. Como lo mencionan Bonilla y Chaskel (s.f)

Las personas con autismo tienen perfiles cognitivos atípicos, de modo que puede observarse alteración de la cognición y de la percepción social, además de disfunción ejecutiva y procesamiento de la información atípico. Estos perfiles se basan en un desarrollo neuronal anormal, en el que la genética, junto con factores ambientales, desempeña un papel clave en la etiología. La evaluación debe ser multidisciplinaria y la detección temprana es esencial para una intervención rápida, que debe estar dirigida a mejorar la comunicación social y reducir la ansiedad y la agresión. (p.

Debido a esta cuestión hay muchas cosas y situaciones que les cuesta más que al resto entender, no solamente en relación con esta actividad sino en todas las materias y en general en su vida diaria.

- ¿De qué otra forma puedo lograr que comprendan el método PECS?

Para poder aplicar las fases del método me estoy basando en el Manual PECS que es el libro más completo y con las especificaciones más claras de cómo aplicarlo y use como base para pensar en una actividad que permitiera a estos alumnos llegar a la misma comprensión que sus compañeros.

FASE DE ACTUACIÓN EN CONSECUENCIA

Qué se ha utilizado, cómo has intervenido →

La actividad de apoyo para estos alumnos que utilice fue preguntar previamente a las mamás cuáles eran las golosinas favoritas de los alumnos y posteriormente los senté frente a mi en una mesa del salón y coloqué en toda la mesa varias imágenes de comida una vez realizados estos pasos ahora saque de mi bolsa una dona y les pedí que buscaran la imagen que se pareciera a ese objeto que yo tenía en la mano, cuando Tony encontró la imagen la levanto y se la pedí y justo en ese momento yo intercambie la tarjeta que tenía la imagen de la dona por la dona en forma física. Así sucedió con cada objeto que lleve, por supuesto que los resultados no fueron inmediatos porque algunas veces solo hacían las cosas por imitación y no porque realmente llegaran a una comprensión formal del método. Pero me sirvió mucho trabajar con ambos alumnos porque de esta manera aprendían de los éxitos o fracasos del otro. Finalmente lograron entenderlo.

Por otro lado pienso que el hecho de haber trabajado con objetos de su agrado y más con comida ayudo mucho porque justamente a estos dos alumnos les gusta mucho comer, fue bueno a ver utilizado este dato para favorecer su aprendizaje.

FASE DE VALORACIÓN DE RESULTADOS

Cuáles fueron los resultados → Todos los alumnos con los que aplique esta primera fase del método lograron comprender en qué consistía y por supuesto que es algo que se debe seguir trabajando.

Diario número 3:

Todo ocurrió en la semana del 23 al 27 de mayo en el CAM No.45 durante la sesión de enseñanza de la Fase 4 del método PECS donde les estaba enseñando a realizar oraciones cortas y una de mis alumnas le dio un giro inesperado a la enseñanza.

FASE DE DESCRIPCIÓN O NARRACIÓN

Cuándo sucedió → Ocurrió en la semana del 23 al 27 de mayo de 2022.

Dónde sucedió → En el Centro de Atención Múltiple No. 45, específicamente en la sesión de enseñanza de la Fase 4 del método PECS.

Quién ha participado → Durante este suceso participaron todos los alumnos de la clase pero principalmente Helen.

Qué ha ocurrido → Como parte de la intervención que tengo que realizar para aplicar mis actividades del proyecto de titulación debo implementar ciertas actividades con el fin de que mis alumnos adquieran la cuarta Fase del método PECS. Por ello esta sesión estaba enfocada a que los alumnos lograsen realizar oraciones cortas utilizando los pictogramas que veníamos trabajado en las sesiones anteriores, todas las frases tenían que iniciar con la imagen de “quiero” seguida del objeto que deseaban conseguir por ejemplo “quiero jugar”.

Durante la actividad hubo un momento en que yo les decía que frase poner y ellos pasaban al pizarrón a elegir las imágenes correspondientes para armar correctamente la frase. Entonces era el turno de Helen y le pedí que hiciera la frase “quiero un lápiz”, ella comenzó a elegir los pictogramas pero de repente dijo las siguientes palabras ”papelería comprar” (cabe destacar que la dicción de Helen no es fluida pero por el tiempo que llevo trabajando con ella he aprendido a descifrar lo que quiere decir), comenzó a poner más imágenes de las que le había pedido pero no la detuve, entonces puso las imágenes de “quiero”, “lápiz”, “plumón”, “cuaderno”, “colores” y “tijeras” cuando acabó me volvió a decir “comprar papelería”. Lo que quiso decir Helen fue que cuando va a la papelería puede comprar todas esas cosas; pero llamó muchísimo mi atención que durante toda la sesión estábamos trabajando sólo con un máximo de 2 pictogramas para armar las y Helen uso en total 6. Esta situación dio apertura a que sus compañeros se dieran cuenta de que se pueden crear frases con un número mucho más grande de pictogramas.

Fue realmente enriquecedor trabajar porque a partir de ese momento pudimos comenzar a realizar frases un poquito más largas, usando entre 3 y 4 imágenes. Todo esto que pude observar con mis alumnos me hizo realizarme las siguientes preguntas:

- ¿Cómo fue que Helen tuvo la idea de realizar frases más largas?
- ¿Qué puedo hacer para que todos lleguen al aprendizaje que tuvo su compañera?
- ¿Cómo puedo cerciorarme de que todos los alumnos han consolidado esta fase del método PECS?

FASE DE DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Por qué ha ocurrido →

- ¿Cómo fue que Helen tuvo la idea de realizar frases más largas?

La deducción que yo hice fue que Helen había alcanzado el nivel de discriminación que el método demandaba porque cabe mencionar que había pictogramas de diversas acciones y objetos, no solamente de objetos de papelería, por ejemplo: baño, televisión, agua, jugar, comer, dulces, jabón, gel antibacterial, etc. Pero Helen fue capaz de seleccionar todo el campo semántico referente a los objetos que hay en una papelería y relacionarlo con una situación de la vida real. Como lo menciona el Manual PECS (2002) “en resumen los alumnos necesitan aprender dos habilidades muy importantes: una nueva función comunicativa y una manera de marcar esta nueva función y la función original como un comentario o como una petición”(p.160).

- ¿Qué importancia tiene usar durante el método pictogramas con los que los alumnos estén relacionados en el día a día?

En esta parte me di cuenta de lo fundamental que es utilizar diversos pictogramas relacionados al contexto de los alumnos, esto lo puedo argumentar en la parte de que yo no le dije a Helen que hiciera la frase que elaboró sino que la inició a partir de recordar lo que ella ha vivido en situaciones de su vida diaria. Es importante porque los alumnos deben llegar a ver los pictogramas como algo relacionado a hechos que han realizado antes y no como simples imágenes. Como lo menciona Ruiz (2006) Leer imágenes siempre se hace a partir de la experiencia previa, de lo que se conoce o se intuye. (p. 87)

- ¿Cómo puedo cerciorarme de que todos los alumnos han consolidado esta fase del método PECS?

Para poder corroborar el aprendizaje es necesario realizar algunas actividades que me permitan ver que los alumnos han llegado a consolidar su aprendizaje y que no solamente lo hacen por imitación o repetición.

FASE DE ACTUACIÓN EN CONSECUENCIA

Qué se ha utilizado, cómo has intervenido →

Para poder corroborar los aprendizajes que hasta el momento se ha fomentado en los alumnos en cuanto al método PECS se elaborara la actividad de la lotería.

Esta consiste en realizar tableros como los de la lotería tradicional pero usando las imágenes de los pictogramas que hemos venido trabajando.

Esta actividad se realiza con el propósito de asegurarnos que los alumnos realmente conocen las imágenes y saben en qué momento deben ser utilizadas, por ello al momento de pasar las tarjetas para la lotería solo se mencionara en voz alta el nombre del objeto, de esta forma los alumnos tendrán que identificar cuál de las imágenes es la correspondiente y esto permitirá que yo pueda darme cuenta si llegan a esta relación e identificar a los alumnos que aun tengan problemas para poder ayudarlos.

FASE DE VALORACIÓN DE RESULTADOS

Cuáles fueron los resultados → Gracias a esta actividad me di cuenta de que muchos alumnos si llegaron a adquirir las competencias requeridas en las fases 3 y 4 del método PECS pues cabe mencionar que esta actividad dio apertura para seccionarme de los avances de ambas fases. La mayoría de los alumnos logró realizar la actividad correctamente llegando a la discriminación y relación de imágenes requerida.