# BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Desarrollo de la competencia comunicativa de alumnos con síndrome de down en el ámbito de estudio

AUTOR: Itzel Yotzihui Moreno Loredo

FECHA: 15/07/2020

PALABRAS CLAVE: Competencia comunicativa, Síndrome de Down, Problemas de lenguaje,Educación inclusiva,Estrategias educativas.

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO**

**SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR**

**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN**

**INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

# BENEMÉRITA Y CENTENARIA

# ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

**GENERACIÓN**

**2016** **2020**

## “DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN EN EL ÁMBITO DE ESTUDIO”

**ENSAYO PEDAGÓGICO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE.**

**PRESENTA:**

ITZEL YOTZIHUI MORENO LOREDO.

**ASESORA**:

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ.

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.** **JULIO DEL 2020**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**
**CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

**A quien corresponda.**
**PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Itzel Yotzihui Moreno Loredo autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

"Desarrollo de la Competencia Comunicativa de Alumnos con Síndrome de Down en el Ámbito de Estudio"

en la modalidad de: Ensayo pedagógico para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Especial

en la generación 2016-2020 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 08 días del mes de Julio de 2020.

ATENTAMENTE.

Itzel Yotzihui Moreno Loredo.
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@becenesip.edu.mx
www.becenesip.edu.mx

BENEMERITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

OFICIO NÚM: BECENE-DSA-07-PO-07
DIRECCIÓN: REVISIÓN 8
ASUNTO: Administrativa
Dictamen Aprobatorio

San Luis Potosí, S.L.P., a 06 de julio del 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Titulación y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

# DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): ITZEL YOTZIHUI MORENO LOREDO

De la Generación: 2016-2020

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: (X)Ensayo Pedagógico ( )Tesis de Investigación ( )Informe de prácticas profesionales ( ) Portafolio Temático ( ) Tesina. Titulado:

"DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE ALUMNOS CON SINDROME DE DOWN EN EL ÁMBITO DE ESTUDIO."

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **ESPECIAL EN EL ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE**

AL CONTESTAR ESTE OFICIO FAVOR DE CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE DIO, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN. ASÍ COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

**ATENTAMENTE**

**COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

MTRA. MARTHA IBÁÑEZ CRUZ.

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ

Certificación ISO 9001 : 2015
Certificación CIIES Nivel 1
Nicolás Zapata No. 300
Zona Centro, C.P. 78230
Tel y Fax: 01444 812-6144,
01444 812-3801
e-mail: becene@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P.

# *DEDICATORIAS*

La mayor parte de este trabajo Mami es para ti, quien me apoyó tanto emocional como económicamente, teniendo presente cada cosa que necesité a lo largo de este camino, sin tu apoyo no sería la persona que soy ahora.

María de los Ángeles, mi hermana más hermosa que sin ti no hubiera elegido este camino.

A Dios por darme fuerza y  permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida.

Y no menos importante a mi familia y amigas quienes estuvieron pendientes en todo momento de este proceso, por cada momento de bromas y risas que ayudaban a despejarme y seguir adelante.

# *AGRADECIMIENTOS*

Agradezco a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de de San Luís Potosí, por darme la oportunidad de formar parte de ella, gracias a ello tuve la dicha de poseer todos los conocimientos que ahora son vitales, para ofrecer apoyo a una infinidad de alumnos que espero encontrar en mi camino como docente.

Así mismo, deseo expresar mi reconocimiento a las instituciones que permitieron realizar mis prácticas docentes en sus espacios educativos, gracias ello obtuve grandes experiencias que me ayudaron a fortalecer mis conocimientos, que sin ellos esto no se hubiera logrado.

Finalmente, agradezco a cada alumno que me brindó su cariño y sonrisas  en cada práctica, motivándome a seguir con esta labor en los momentos más difíciles.

# ÍNDICE


INTRODUCCIÓN 6

I. EL TEMA DE ESTUDIO 14

1.1 Línea temática 14

1.2 Contextualización del tema de estudio 18

1.3 Propósitos de estudio 30

1.4 Preguntas que se pretenden responder 31

II. LO QUE SE SABE DEL TEMA 32

III. DESARROLLO DEL TEMA 49

3.1 La intervención psicopedagógica 49

3.2 La experiencia del trabajo docente 52

3.2.1 “Mi rostro” 53

3.2.2 “Soy un elefante” 63

3.2.3 “Mi historia” 72

3.2.4 “Trivia léxico y semántica” 80

3.2.5 ¿Y si nos comunicamos? 88

3.2.6 “Construyendo juntos” 94

3.3. Evaluación de intervención educativa 100

CONCLUSIÓN 109

BIBLIOGRAFÍA 116

ÍNDICE DE TABLAS 119

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES 119

ANEXOS 120

# INTRODUCCIÓN

Al pasar del tiempo la educación especial ha tenido muchos cambios tanto en su organización, como en las formas de conceptuar a las personas a las que ofrece sus servicios y por ende a los propósitos educativos, situación que emerge de la necesidad de ofrecer una mejora en la calidad de vida de personas con discapacidad o que por una situación en particular se enfrenta a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Uno de los cambios generados, ha sido el paso de integración a inclusión educativa; al respecto el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) en el 2011 coordinado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), señala que la inclusión educativa surge de un cambio de pensamiento en el campo de la educación a nivel internacional, dejándose atrás el enfoque de la integración educativa y el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), para avanzar hacia el que promueve la inclusión educativa, adoptándose el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Motivo por el cuál transitar a modelo de la inclusión educativa y reconocer las BAP “implica un proceso de transformación permanente de las escuelas para desarrollar respuestas educativas a la diversidad de los alumnos y las alumnas que asisten a ellas” (Sánchez, 2011, p. 28). Por ello, como docentes de educación especial se debe estar en continua actualización para comprender la trasformación social que se genera con el propósito de ofrecer una adecuada intervención educativa correspondiente a los lineamientos que se van actualizando de manera continua.

Como docente en formación del último año de la Licenciatura en Educación Especial, con especialidad en Audición y Lenguaje cursado en la Benemérita y

Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENESLP), México, se confrontó el trabajo docente realizado en escenarios reales al estar adscrita en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) N° 1 del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER), como maestra en el área de comunicación, siendo parte del equipo itinerante que proporciona atención a siete escuelas de educación básica, tres de preescolar y cuatro de primaria. El trabajo correspondiente al maestro de comunicación, se dirige proporcionar atención y evaluación continua a todo estudiante que necesite apoyo en esta área para promover su inclusión escolar y social.

Al inicio del ciclo escolar 2019-2020 se conoció la población canalizada al área de comunicación de las diferentes escuelas donde se proporciona el servicio, durante el primer acercamiento con los alumnos, se detectaron necesidades muy variadas de atención, como son retraso en el lenguaje y trastornos de lenguaje, manifestando dificultades en la construcción de ideas, habla poco coherente en la construcción gramatical, deficiencias en la producción de fonemas, el uso social del lenguaje.

Para conocer cómo los problemas de lenguaje afectan a la comunicación de los alumnos, se observó a los alumnos en los diferentes escenarios educativos, como son en el aula, receso, en pláticas espontaneas que se realizaron con ellos; además, de entrevistas con docentes de grupo, debido a que son ellos quienes pasan la mayor parte del tiempo con los alumnos.

Para profundizar más sobre el conocimiento de las características del lenguaje que manifestaban los alumnos, se necesitó de una herramienta que ayudara a valorar a los alumnos con respecto cómo se comunican, para iniciar con la intervención para favorecer la competencia comunicativa de los alumnos partiendo de su zona de desarrollo actual e inducir el desarrollo próximo. Para valorar a los alumnos respecto las características de su competencia comunicativa, se decidió

utilizar un instrumento propuesto por Romero, (1999) porque permite ubicarlos, con el uso de una sola herramienta, en el nivel de dominio que manifiestan respecto al conocimiento del código, del mundo y de la interacción, aspectos que integran la competencia comunicativa.

Al realizar la valoración, se observó que los niveles presentados por los alumnos variaban según su propia diversidad; no obstante, el foco de atención se centró en los alumnos que presentan discapacidad intelectual asociada al síndrome de Down, ya que entre todos los casos, los niveles en los que se ubicaron mostraban una brecha significativa entre sus capacidades comunicativas, con los requerimientos escolares del nivel educativo en el que ubican.

Por otra parte, cabe señalar que, por ofrecer atención dentro del sistema educativo, el maestro de comunicación tiene la necesidad de relacionar el Plan y los programas de estudio al proporcionar su intervención docente. Por ello, se revisó cada materia que propone el currículo, ante ello se optó por recuperar la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Preescolar y Lengua Materna. Español en Primaria para centra la intervención mediante el uso del ámbito de estudio debido a que ofrece la oportunidad para que los alumnos ampliaran su conocimiento mediante la indagación, para que al expresar los saberes recuperados se favoreciera su intención comunicativa.

Esto fue lo que impulsó la selección del tema de estudio para realizar la intervención docente y documentarla en este ensayo pedagógico titulado “Desarrollo de  la competencia comunicativa de alumnos con síndrome de Down en el ámbito de estudio”, este se ubica en la línea temática 1 Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje en los Servicios de Educación Especial; transitando igualmente por la línea temática 2 Dinámica Escolar y Actores de la Educación Especial y la línea temática 3 *Educación Especial y Gestión Escolar;* Porque además de enfocarse en el aprendizaje y estrategias que favorecen al aprendizaje

de los educandos ofrece intervenciones con los diferentes actores en la educación pretendiendo resolver dudas y dan información relevante que ayude en el desarrollo de los alumnos.

Este planteamiento, pretendió favorecer cada aspecto de la competencia comunicativa, los cuales son necesarios para que los alumnos satisfagan sus necesidades de interacción y de aprendizaje, ya que de esta manera contarán con más herramientas para que puedan incluirse en sociedad al interactuar de una manera más asertiva en su entorno y adquieran una mejor calidad. Se considera que mediante el uso del enfoque del español y de las prácticas sociales correspondientes al ámbito de estudio, les ayudará a conocer temas nuevos y a partir del uso de distinta información les permitirá rescatar los aprendizajes obtenidos mediante los intercambios orales sobre los nuevos conocimientos o experiencias.

Para poder realizar lo anterior se estableció como propósito general que los alumnos, mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollarán el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa, integrando a maestros de aula y padres de familia en el trabajo que se realizó con el alumno, debido a que la intervención del maestro de comunicación atiende a un enfoque ecológico que señala que:

> El cambio de mirada de la escuela y del aula proviene, entre otros, del Paradigma Ecológico, perspectiva socio cultural que las caracteriza como sistemas de relaciones entre sujetos (social) y entre éstos con el saber y el conocimiento (cultural).
>
> La escuela y el aula se constituyen por un entramado de prácticas institucionalizadas que toman forma a través de un conjunto de discursos, prácticas, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, marcos

> teóricos, posicionamientos filosóficos y morales, articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación, pero fundamentalmente, por un campo de relaciones: entre sujetos: alumnado, maestros, familias, comunidad; con el conocimiento; con la institución –escuela-; con las circunstancias y condiciones de la vida; con valores personales e institucionales (Sánchez, 2011, p. 78).

El trabajo que realiza el docente debe de incluir la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, por ello, dicha intervención se caracterizó por integrar el trabajo colaborativo entre el maestro de grupo, los padres de familia y el trabajo docente que realiza el maestro de comunicación debido a que la constancia en el uso de estrategias específicas le posibilitará a los alumnos mejorar su proceso de comunicación.

Los resultados de este trabajo indicaron que fue útil ya que el uso de estrategias le permitieron al docente fungir como mediador para favorecer la comunicación de los alumnos; además de que, la generación de ambientes de aprendizaje donde se establecen prácticas sociales interesantes para los alumnos, como lo son las que corresponden al ámbito del estudio, les amplió el conocimiento del mundo y además, apoyó para que utilizaran su lenguaje de manera más clara y eficiente potenciándose así, también el conocimiento del código y de la interacción.

Además, se considera que este trabajo aporta conocimiento útil para docentes en formación y en servicio, de las diferentes licenciaturas en educación, ya que proporciona elementos para que al planear y aplicar su trabajo docente ofrezcan la mediación oportuna durante las diferentes actividades en las diferentes asignaturas que propone el currículo; ya que no son específicas para la asignatura de español ni exclusivas para las prácticas del ámbito del estudio, las estrategias de mediación pueden aplicarse en cualquier contexto.

Por otra parte, es necesario señalar que no todo el trabajo fue sencillo, al inicio se presentaron algunas dificultades, que ayudaron a mejorar la formación inicial. Esta se concretó a que las condiciones reales de trabajo requerían que el abordaje de la intervención para favorecer la comunicación, se realizara en el aula ordinaria; lo que contraponía con el trabajo que se había realizado en otros momentos de práctica docente, ya que la intervención se asemejaba más al modelo clínico al proporcionarla en un lugar fuera del aula y más centrada en aspectos rehabilitatorios. Por ello, al solicitar que la intervención se dirigiera a promover la educación inclusiva, la intervención tenía que ofrecerse en todo el grupo. La falta de pericia en el uso de esta forma de intervención, implicó inicialmente problemas para organización del grupo. Atender esta situación, condujo a la necesidad de conocer al grupo en general y no solo a los alumnos en atención, para diseñar las actividades atendiendo a la diversidad presente.

Otra problemática o dificultad presentaba, se debió a que al ser un docente itinerante, existían cambios repentinos en los días de visitas a las instituciones, lo que retrasaba el trabajo en las escuelas antes previstas. Esto condujo a la necesidad de organizar mejor el trabajo y aprovechar la mayor parte del tiempo en la visita a escuelas, procurando no dejar ninguna situación pendiente, ya que no se sabría si se podría subsanar en la próxima visita.

Además de ello, el tiempo dedicado a la intervención en el aula era escaso, debido a que no podía reducirse el tiempo de trabajo del docente titular del grupo; además de los horarios de intervención en los grupos no se tenían precisos. En cada visita se proporcionaba un horario nuevo para entrar al aula, donde el docente del grupo tenía que generar un espacio; no obstante, había días en que los docentes señalaban que no disponían de tiempo porque estaban retasados en el trabajo con los alumnos, por lo que se tenía que posponer la intervención para la próxima visita.

Este trabajo está integrado por varios apartados, el primero muestra *El tema de estudio*, que integra la línea temática, la contextualización de la escuela de prácticas, las preguntas y propósitos que guían el trabajo, aquí se describen las acciones que se realzaron al ingresar a los diferentes centros de prácticas para conocer, adentrarse y adaptarse al trabajo que realiza el maestro en el área de comunicación, el ambiente de trabajo en el cual se desenvuelve, la población atendida, el proceso de evaluación inicial o diagnóstica de los alumnos, entre otros aspectos que fueron determinantes para la selección del tema de estudio y su ubicación en la línea temática de acuerdo a las orientaciones proporcionadas por la SEP. (2004), para la elaboración del ensayo pedagógico. Además, se expone el objetivo del ensayo pedagógico y las preguntas que guiaron el desarrollo del mismo.

El siguiente apartado denominado *Lo que se sabe del tema* da a conocer los referentes teóricos sobre el conocimiento al que se necesitaba acceder para poder realizar una intervención argumentada a la problemática que se deseaba atender. Los referentes teóricos dan a conocer que es la discapacidad intelectual, el síndrome de Down, sus características y manifestaciones; así como, las características de lenguaje, se explica que es la comunicación, el lenguaje y estrategias para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa.

El tercer apartado denominado *El Desarrollo del tema* da a conocer el diseño de un plan de intervención dirigido a responder las necesidades presentadas por los alumnos a los que se les brindó la atención. Dicho plan de intervención se realizó bajo el enfoque ecosistémico por lo que plantea tres objetivos de atención dirigidos para intervenir en los distintos contextos en los que los cuales interactúa el niño, en este caso los padres de familia, docentes y alumnos del grupo.

Posteriormente se presenta el análisis de la experiencia docente al aplicar y evaluar las actividades aplicadas; para ello se utilizó el ciclo reflexivo de Smyth Piñeiro, (2018), por ello se muestra una descripción detallada de lo que sucedió durante el desarrollo del trabajo docente, donde se explica el porqué de las decisiones tomadas, además se analiza el resultado obtenido de las respuestas y manifestaciones de los alumnos respecto a la intervención realizada. Posteriormente, se presenta un apartado denominado la confrontación del trabajo docente, donde se realiza un análisis de las fortalezas y las debilidades del trabajo docente, mismas que permitieron la plantear los aspectos que deben de reconstruir el trabajo docente para mejorar la intervención. En este apartado, también se muestra el resultado de la evaluación de los resultados de la propuesta de intervención realizada; mismos, que son de ayuda para el docente, ya que permiten valorar si las intervenciones fueron acertadas, dando buenos resultados al promover el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se continúa con la presentación de las conclusiones en donde se da respuesta al logro de los propósitos propuestos en el desarrollo del ensayo pedagógico, le sigue la exposición de las referencias bibliográficas que dieron sustento y argumento al trabajo realizado. Se finaliza con el apartado de anexos, los que muestran las evidencias del trabajo desarrollado durante la práctica docente como lo son fotografías, instrumentos de evaluación y planeaciones, entre otras.

# I. EL TEMA DE ESTUDIO

## 1.1 Línea temática

Es importante para un ser humano la comunicación con otras personas ya que con ella se pueden satisfacer las necesidades biológicas que se presentan a lo largo de la vida, esta ha sido muy necesaria en la antigüedad hasta nuevos días, creando nuevas herramientas que ayudan a la ser humano a realizar sus actividades cotidianas, si esta no existiera sería muy difícil la vida del humano ya que para pedir a otra persona algo necesario para nosotros o saber que pasa en determinada situación nos tomaría de muchísimo tiempo por entenderlo por si solos.

Al saber que la comunicación es de vital importancia para el ser humano, y por ello desde el nacimiento se desarrolla esta interacción estando por niveles desde el más sencillo hasta una construcción compleja, imaginémonos lo complicado que esta se presenta para una persona con alguna discapacidad intelectual como lo es el síndrome de Down, su trabajo para adquirirla es más lento y difícil, por ello se necesita un cumulo de estrategias que encaminen a esta persona a poder ser adquirida esta competencia comunicativa.

Se realizó el cuarto año de la Licenciatura de Educación Especial en el Área auditiva y de Lenguaje en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, efectuando prácticas profesionales como maestra de comunicación en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) No.1, con clave 24FUA0030K, bajo la tutoría de la L.E.E Zaira Melisa. Este servicio pertenece al Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) y tiene como principal objetivo ayudar a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en lo alumnos que lo necesiten.

Esta USAER ofrece sus servicios en 7 diferentes instituciones; de ellas tres son preescolares y cuatro escuelas primarias. En cada centro de trabajo se encuentra un maestro de apoyo que atiende el área de aprendizaje que desde sus funciones busca reducir las BAP de los alumnos que le canalizan. Además, cuenta con un grupo itinerante responsable de las áreas de comunicación, psicología y trabajo social todos ellos dirigidos por una directora y supervisora quienes son apoyadas por un secretario.

Al inicio del ciclo escolar, en el mes de Agosto del año 2019 se comenzó con la participación en el taller de capacitación sobre La Nueva Escuela Mexicana (NEM), tanto en el Consejo Técnico Escolar (CTE) de la escuela como en el CTE de la USAER; fue en este escenario donde se conoció el personal de la USAER No. 1, siendo muy importante este punto porque al conocer e interactuar con cada integrante con el que se trabajará generará buena respuesta para realizar un trabajo colaborativo además de crear un buen ambiente laboral.

Posteriormente, se iniciaron labores donde se acudió a las diferentes instituciones para conocer a los alumnos canalizados al servicio del área de comunicación, así como a los maestros de grupo que trabajan toda la jornada escolar con los alumnos; esto permitió rescatar información sobre las necesidades de cada alumno, su forma de trabajo en aula y la relación mostrada con sus compañeros.

Al conocer el total de alumnos que se atenderían, se detectó que existe una diversidad relacionada con las necesidades comunicativas que van desde una dificultad en pronunciación de algunos fonemas a la falta total de comunicación debido a que se enfrentan a BAP por presentar algún signo de discapacidad como la discapacidad auditiva, visual, motriz e intelectual asociada al síndrome de Down, alumnos con dificultades severas, como quienes presentan trastorno del espectro autista y dificultades severas de comunicación.

Como actividad inicial se buscó conocer el contexto escolar en el que viven día a día los alumnos para conocer los aspectos que requieren apoyo tanto por la diversidad propia de los alumnos o bien para reducir las barreras que se generan el contexto educativo o familiar. Posteriormente se efectuó un proceso de observación en los grupos y se aplicaron actividades didácticas para evaluar el nivel desarrollo de los diferentes conocimientos que integran la competencia comunicativa propuestos por Romero, (1999) que son: el conocimiento del mundo, conocimiento del código y conocimiento de la interacción.

Los resultados obtenidos arrojaron que se requiere que desde el área de comunicación se genere un plan de intervención que facilite el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos canalizados. Al respecto, señaló que durante la formación docente, se tuvo la oportunidad de proporcionar intervención para favorecer la comunicación a estudiantes que presentan diferentes signos de discapacidad a excepción de quienes presentan síndrome de Down, quienes por sus manifestaciones verbales se detectó que se requiere del diseño de una propuesta integral que favorezca la competencia comunicativa desde los tres tipos de conocimiento y en el caso de los alumnos canalizados al servicio que manifiestan esta característica, es apremiante implementar diferentes estrategias didácticas que reduzcan las BAP que se generan en el aula con sus compañeros y docentes por lo que se recuperó esta situación como tema de estudio para la realización del presente ensayo pedagógico titulado “Desarrollo de la competencia comunicativa de alumnos con síndrome de Down en el ámbito de estudio”.

De acuerdo a las *Orientaciones Académicas para la Realización del Ensayo Pedagógico de la Licenciatura en Educación Especial* (2004) se ubica en la línea temática 1 *Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje en los Servicios de*

*Educación Especial transitando al igual por la línea temática 2 Dinámica Escolar y Actores de la Educación Especial y 3 Educación Especial y Gestión Escolar.*

Estas líneas abordan las prácticas y procesos curriculares, la primera se especializa en la aplicación de estrategias y su correspondiente evaluación, sistematizando desde el inicio de su trabajo docente todos aquellos instrumentos utilizados hasta la conclusión del mismo.

> Abarcando temas relacionados con alguna experiencia que el estudiante haya desarrollado con alumnos de educación especial y que desee analizar con mayor detalle, ya sea en la metodología de la enseñanza de alguna asignatura y el trabajo por competencias o contenido en particular. De igual forma el diseño, la aplicación y el análisis de las propuestas didácticas (SEP., 2004, p. 15).

Correspondiendo a la segunda línea temática mencionada se refiere a la intervención referente a un trabajo ecosistémico, realizando un trabajo con los actores implicados en la educación de los alumnos, buscando respuestas que se necesiten para que el trabajo con los alumnos sea positivo.

> Tienen participación en el trabajo que realiza el licenciado en educación especial como: alumnos, maestros, equipo de apoyo, autoridades educativas y padres de familia involucrados o que participan en los procesos educativos de educación básica y de los servicios que ofrece la educación especial en nuestro país. Estos trabajos darán cuenta de los procesos de conocimiento, así como de las actitudes, valores sociales y necesidades, tanto de los propios niños y adolescentes como de los adultos que participan en los procesos de aprendizaje y de enseñanza (SEP. 2004, p. 20).

Finalmente, en la tercera línea se trabajó con la administración de los tiempos, materiales que se utilizarían, apoyando a docentes en la aplicación de actividades en aula, apoyando en actividades necesarias en cada institución

> Papel que desempeña el estudiante normalista al diseñar y organizar los recursos con que cuenta, ya sean del tiempo, de los materiales, de los programas, del currículo, de los espacios y de las relaciones con los involucrados en el proceso educativo de la escuela para aplicar las estrategias con los niños y los adolescentes durante la realización de las actividades sugeridas y si logró convertirse en un educador reflexivo (SEP., 2004, p. 26).

## 1.2 Contextualización del tema de estudio

### Contexto Externo

Para poder adentrarnos a la práctica docente y dar una enseñanza de calidad adaptada a las necesidades de la población es necesario darnos a la tarea de conocer los diferentes contextos en los que se desenvuelven los alumnos a los cuales se les brindará la atención, uno de los más cercanos a los docentes es el contexto de aprendizaje denominado por Perrone & Propper, (2007) citado por Rueda, Alonso, Guerra & Martínez (2014) quien menciona que el contexto de aprendizaje es:

> Escenario montado en el aula o en el espacio físico de aprendizaje elegido que incluye todos los elementos necesarios para hacer del aprendizaje una actividad rica en creatividad, duradera y abastecedora de nuevas propuestas para lograr modalidades de aprendizaje autónomas. Incluye clima o atmósfera lograda, las actitudes y las emociones transmitidas por el

> educador, los espacios propiamente dichos, los materiales utilizados y las condiciones y predisposiciones con que vienen los/las alumno/a a la clase (pp. 22-23).

Por ello, se pretende conocer las actividades y escenarios dados por los docentes frente a grupo y así dotarnos de diferente información acerca del aprendizaje comunicativo que puede estar desarrollando en este espacio, además de esto otro enfoque por conocer del contexto es con dimensiones más amplias como lo menciona Calvo, et. al. (2005) citado por Rueda, Alonso, Guerra & Martínez (2014) quien dice que:

> Otros estudios incluyen en el contexto son dimensiones más amplias que el escenario concreto del aprendizaje, como son la ubicación geográfica donde se encuentra la institución escolar, así como el nivel educativo y las actividades laborales de la población a la que pertenece (p. 23).

En esta ocasión la información sobre el contexto que se deberá conocer será la de La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) número 1 del Sistema Educativo Estatal Regular (SEER) que brinda atención a 7 instituciones localizadas en la capital del estado siendo 3 jardines de niños y 4 primarias las cuales son:

Jardín de niños “A” se ubica en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, colonia La Lomita 2°. A sus alrededores se localizan unidades habitacionales; tiendas de abarrotes, papelerías, cocinas económicas etc. A 2 calles de la institución de ubica un centro deportivo “La Lomita” abierto a la comunidad.

Jardín de niños “B” ubicado en la zona Centro, misma que es muy concurrida ya que a sus alrededores se topa con varios establecimientos en funcionamiento como una unidad médica, 3 centros de Educación Primaria, una Secundaria y una

institución de Educación Superior, además de existir algunas tiendas de autoservicio, abarrotes, papelerías etc.

Jardín de niños “C” se ubica en la colonia Jardín, se encuentra cerca al el DIF Estatal y a un Centro de Atención Múltiple, además que en esta zona cuenta con 2 avenidas muy transitadas que son Av. Himno Nacional y Av. Venustiano Carranza, encontrando tiendas comerciales, restaurantes etc.

Escuela primaria “A” situada en la colonia Lomas de los Filtros, a sus alrededores se encuentra una clínica médica, la Facultad de Economía de la *Universidad Autónoma de San Luis Potos*í, campos de beisbol, instituciones académicas de nivel Preescolar y Preparatoria, tiendas comerciales etc.

Escuela primaria “B” ubicada en la colonia Julián Carrillo; en esta se encuentra la Sede de la dirección USAER. Se localiza frente a un jardín y cerca de otra escuela Primaria, a sus alrededores se hay tiendas de abarrotes y papelerías.

Escuela primaria "C”, localizada en la colonia San Luis, frente de la escuela se encuentra un jardín y a sus alrededores hay papelerías, carnicerías, tiendas de abarrotes a sus alrededores.  Se asiste un gran número de población ya que muy cerca está el centro de la ciudad.

Por ultimo escuela primaria “D” ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, colonia Centro y en una de las calles principales del municipio encontrando a sus alrededores locales de comida, abarrotes, papelerías; además se ubica en cercanía la plaza principal, la presidencia municipal y templos religiosos.

Las instituciones antes mencionadas cuentan con los servicios de luz, drenaje y agua, de este último la única institución que no cuenta con ella es el jardín de niños “A”, por lo que se compra una pipa de agua cada vez que es necesaria. Referente a los servicios públicos cuenta con alumbramiento público, alcantarillado, saneamiento, limpia, descomposición de desechos y seguridad pública.

Para un docente conocer el contexto externo de las instituciones en la cual realizará su trabajo es de vital importancia, ya que es un medio para poder entender al alumno, saber cuáles son sus necesidades o las actividades que realiza día a día; gracias a esto se cuenta con una parte del conocimiento necesario para planear y construir escenarios de aprendizaje útiles y provechosos para dotar a los educandos el máximo logro de aprendizaje.

**Contexto Interno.**

La infraestructura de las escuelas antes mencionadas es adecuada a las necesidades de la población ya que cuenta con: rampas, aulas debidamente iluminadas y ventiladas, espacio adecuado para trabajar de acuerdo a la cantidad de alumnos, mobiliario necesario para el resguardo de material de apoyo usado por maestros y alumnos, canchas amplias usadas para la realización de actividades cívicas y actividades recreativas.

Además, tienen un salón para cada grupo, baños destinados para niñas y niños, biblioteca escolar, aula de usos múltiples (clases de música, artes, etc.), dirección y un aula de apoyo. Finalmente, tienen áreas verdes; en la actualidad es importante contar con ellas para favorecer la exploración y el conocimiento del cuidado del medio ambiente.

Las escuelas son de organización completa; es decir, hay un director que organiza, coordina y supervisa que se lleven a cabo las actividades educativas; existe un subdirector que apoya a la dirección y toma el puesto en ausencia del mismo. Cuentan con un docente por grupo quienes dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos inscritos promoviendo un ambiente favorecedor para el logro del aprendizaje. No menos importante, se encuentra el personal de intendencia que apoya en la limpieza y mantenimiento de todas las áreas escolares, así como personal administrativo. Finalmente, se encuentra el personal de servicios de apoyo de la USAER 1 quienes guían a los docentes en la realización de ajustes razonables en planificaciones en busca de la eliminación de las barreras para el aprendizaje de los alumnos.

La USAER 1 este ciclo escolar comenzó con la dirección de la L.E.E Ana Martha realizando un cambio de personal a mediados de ciclo por la L.E.E Mayte Araceli de Jesús, en el área secretarial se ubica el C. Juan de Dios. El área de apoyo pedagógico está integrada por el equipo interdisciplinario, conformado por una maestra de comunicación la L.E.E Zaira Melisa quien se encarga de detectar y trabajar con los alumnos que presentan problemas en el lenguaje; dos Licenciados en psicología quienes son Itzel y Gerson encargados de trabajar en el ámbito emocional de los alumnos que puedan afectar en el aprendizaje escolar. Hay una trabajadora social la Lic. Alma Jazmín quien lleva el seguimiento familiar y personal de cada alumno.

La USAER, además cuenta con siete maestras de apoyo ubicadas cada una en las 7 escuelas mencionadas quienes son: L.E.E. María Clara (Preescolar “A”), L.E.E Nancy Tatiana (Preescolar “B”), L.E.E. Ma. Elena (Preescolar “C”), L.E.E. Blanca (Primaria “A”), L.E.E Eva Guadalupe y L.E.E. Sandra Jazmín (Primaria “B”), L.E.E. Bertha Alicia y L.E.E. Érica Guadalupe (Primaria “C”), L.E.E Amelia y L.E.E Vianey (Primaria “D”). Cabe mencionar que dependiendo de la demanda de la institución se sitúa una o dos maestras de apoyo.

De lo anterior comprendo que conocer el contexto interno, dota al maestro informarse sobre quienes serán los participantes con los cuales tendrá que laborar, qué tipo de interacciones se establecen para generar propuestas de intervención mediante el trabajo colaborativo.

**Perfil Grupal.**

Al comenzar las prácticas en la USAER No. 1 fue necesario conocer a los alumnos canalizados para recibir en atención en el área de comunicación; se examinó la información sobre el porqué se solicitó la atención, si presentan alguna discapacidad. También se realizó la evaluación inicial o diagnóstica para determinar el nivel desarrollo de los diferentes conocimientos que integran la competencia comunicativa propuestos por Romero, (1999) que son: el conocimiento del mundo, conocimiento del código y conocimiento de la interacción. Para ello, se utilizó la técnica de observación participante. Primero, se observó el desempeño de los alumnos en las actividades que realizaron los y las maestras de grupo y la aplicación actividades didácticas, posteriormente se aplicaron actividades didácticas para realizar la exploración de sus procesos comunicativos.

Para registrar los resultados de la observación se realizó un instrumento en conjunto con otras compañeras que se encuentran practicando en el área de lenguaje en otras instituciones (anexo 1), en este diálogo se llegó a la conclusión que las características y niveles del desarrollo de la competencia comunicativa propuestos por Romero, (1999) eran los más apropiados para observar y valorar el lenguaje de los alumnos ya que contiene aspectos enfocados a todas las áreas a desarrollar para lograr una adecuada comunicación. A continuación, se presenta el perfil grupal obtenido del proceso de evaluación inicial.

El grupo de comunicación se conforma de 70 alumnos cuyas edades oscilan entre los 4 a los 13 años. De ellos, 24 alumnos son del nivel de preescolar (4 mujeres y 20 hombres), la mayoría de los alumnos son remitidos al área de comunicación ya que presentan un retraso en el desarrollo comúnmente en el aspecto fonológico. Los 46 restantes se encuentran en el nivel de educación primaria y son 14 mujeres y 32 hombres.

De la totalidad de los alumnos de preescolar y primaria, 13 presentan discapacidad intelectual, 3 discapacidad motriz, 6 dificultad severa en la comunicación, 36 dificultad severa de aprendizaje, 5 trastorno de espectro autista, 4 hipoacusia, 2 trastorno de déficit de atención e hiperactividad y 1 sordera (anexo 2).

Al realizar la evaluación diagnostica los resultados encontrados respecto a los tres tipos de conocimiento de la competencia comunicativa son el siguiente (anexo 3):

1. Conocimiento del código da cuenta de los aspectos fonológicos y sintácticos de las producciones orales de los alumnos y es el que permite “apreciar con mayor claridad la diferencia entre los mecanismos de comprensión y producción” (Romero, 1999, p. 68), los resultados obtenidos se explican a continuación.

Nivel I: 21% de los alumnos de preescolar se encuentra en el nivel I ya que los alumnos poseen una noción de convencionalidad, además sus emisiones a un no se consideran como palabras y su comunicación aún es a través de llanto, sonrisa, mirada, ruidos, señas o gestos.

Nivel II: Se ubica un 8% de alumnos de preescolar y 4% en primaria ya que en la mayoría de sus emisiones son reconocidas para adultos como palabras

constando de una o dos sílabas simples, utilizan vocales y algunas consonantes que requieren poco control facial como: /p/, /t/, /b/,/m/,/n/ etc.

Nivel III: 13 % son de educación preescolar y 4% de primaria debido a que presentan en la mayoría de sus emisiones de dos o más palabras; sin embargo, estas no son reconocidas como oraciones, por lo que presentan un lenguaje telegráfico. Inician con el uso de marcadores de género, número y tiempo además de que aumenta el dominio de la articulación del habla.

Nivel IV: 33% son de preescolar y 24% de primaria; ellos presentan emisiones que incluyen palabras de contenido y función, realizar enlaces a través de yuxtaposición y coordinación preferentemente, igualmente emergen el uso de preposiciones y conjunciones.

Nivel V: Se sitúa, 25% de los alumnos de preescolar y 46% de primaria debido a que realizan generalizaciones morfológicas, principalmente en verbos utilizando diversos tiempos y modos verbales, incluso mejoran su pronunciación, aunque aún no pronuncian /r/ y /rr/.

Nivel VI: Se encuentra el 4% de primaria; ellos identifican forma correctas e incorrectas en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico, se autocorrigen y corrigen el hablar de otros, además construyen oraciones compuesta con 3 o más verbos conjugados.

Nivel VII: 11% de los alumnos de primaria corresponde a este nivel por elaborar un discurso coherente y cohesivo con una idea principal y detalles relevantes sobre temas variados, sus discursos contienen elementos lingüísticos para relacionar y enlazar ideas complejas además de identificar diferencias en el significado de oraciones con estructura similar.

Nivel VIII: se localiza, 7% de los estudiantes de primaria ya que presenta la capacidad para elaborar un discurso con contenidos complejos con coherencia y cohesión, logra centrar su atención en un tema y participa en discusiones, debates y otras interacciones en las que se toman en cuenta diversas opiniones.

2. Conocimiento del mundo: Romero, (1999) señala que este refiere la "comprensión de los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de sus actividades".

Nivel 1: 3% estudiantes de preescolar y 12% de primaria se encuentra en este debido a que presentan atención en las emisiones de otros por medio del contacto visual, se nota interés por los objetos con los que interactúa, se percibe un conocimiento entre el mundo y el lenguaje, conoce lo que se dice de un objeto o personas además de realizar juegos exploratorios y de práctica.

Nivel II: 12% de alumnos de preescolar y 5% de primaria en primaria debido a que utiliza palabras con diferentes categorías semánticas, imita acciones de otros de manera diferida, inicia la representación de situaciones cotidianas en el juego además de iniciar el uso del lenguaje para evocar situaciones no presentes.

Nivel III: Se ubica un 13 % de estudiantes de preescolar y 10 % de primaria, ya que usan de manera más precisa el uso de términos; las combinaciones de palabras son más de categoría semántica (agente-locativo), representa acciones cotidianas propias y de otros y se representa el uso de objetos en sustituto de otros.

Nivel IV: Se encontró, 29% de los niños de preescolar y 24% de primaria porque pueden realizar una relación semántica compleja entre objetos y eventos creando con ello un interés de las cosas haciendo que incremente el vocabulario; emplea términos más específicos.

Nivel V: 25% de alumnos de preescolar y 51% de primaria ya que aplica de manera más eficiente de los contenidos del mundo real al mundo imaginario realizando juegos de fantasía planeando verbalmente su juego; comprende y las metáforas, chistes, principalmente con contenidos asociados a características físicas.

Nivel VI: Se ubica el 5% de los estudiantes de primaria ya que muestran una construcción y reflexión de hipótesis sobre el significado y significante, usa con propósitos lúdicos o de aprendizajes relaciones con significado, realiza juegos de fantasía y sociodramáticos con planeación y negociación verbal.

Nivel VII: Se encontró un 2% de los alumnos de primaria ya que utilizan un vocabulario técnico con contenido conceptual más abstracto y complejo; entienden el sentido de definiciones escolares, al elaborar algunas definiciones incluyendo rasgos distintivos y la clase del concepto definido; además comprende las asociaciones de significado presentes en metáforas, chistes, refranes, etc.

3. Conocimiento para la interacción: “la participación (o producción) del niño en las actividades cotidianas siendo al inicio muy incipientes; posteriormente, va siendo más activo, hasta llegar a incluir en la estructura de estas actividades de manera positiva” (p. 67).

Nivel I: 12% de niños de preescolar y 3% en primaria ya comienzan con el surgimiento de la intencionalidad, la comunicación pasa de unidireccional a bidireccional; se dan cuenta que pueden transmitir deseos a través de la comunicación (intencionalidad, usa señas o vocalizaciones)para pedir objetos, controla acciones de los otros por medio de llanto, sonrisas o vocalizaciones además de participar en rutinas comunicativas simples iniciando con interacciones con otros mediante secuencias de turnos tipo diálogo.

Nivel II: Los alumnos incorporan nociones básicas en función matemática de lenguaje, se refiere a lo obvio, colores, ubicación, forma etc.; logra avances en la función interactiva reparando el discurso y empleando recursos más comunicativos según la situación. Aquí se ubica 25% de estudiantes de preescolar y 5% en primaria.

Nivel III: Se tiene un 17% de preescolar y 10% de primaria; los niños participan en diálogos con un tema compartido, emplea la comunicación para referirse a situaciones no presentes y no conocidas para su interlocutor.

Nivel IV: Se ubican aquí un 21% de preescolar y 29% primaria; ellos pueden narrar sucesos pasados de manera colaborativa, son capaces de iniciar, seguir, mantener y cambiar un tema, toman de turnos de manera más eficiente.

Nivel V: Se ubicó un 25% de alumnos de preescolar y 17% de primaria ya que comienzan a organizar su discurso de manera más coherente y clara, aunque requieren apoyo para considerar la perspectiva del oyente.

Nivel VI: Se tuvo un total de 34% alumnos en primaria debido a que realizan mayores ajustes en el contenido de su discurso dependiendo de lo que específicamente quieren comunicar y de quien lo escucha.

Nivel VII: Se ubica 2% de estudiantes de primaria porque comprenden el lenguaje sin apoyos contextuales, domina la estructura de la narración; además de poder escuchar una explicación o instrucción larga y con información nueva entendiendo ideas esenciales y realizan preguntas para aclarar o precisar su entendimiento a la información.

Al haber realizado el perfil de grupo, permitió conocer la diversidad de los alumnos presentes y sus necesidades comunicativas; se recupera que en la mayoría de ellos se requiere fortalecer, estimular su desarrollo en los diferentes tipos de conocimiento de la competencia comunicativa para que puedan comunicarse de manera efectiva en su contexto.

No obstante, un reto presentado para ser atendido durante la formación docente, es favorecer el desarrollo de lenguaje en los alumnos con discapacidad intelectual asociado a síndrome de Down debido a las característica y particularidades que presentan, en este sentido el interés se centra en poder favorecer sus procesos por lo que se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo favorecer la competencia comunicativa en niños con síndrome de Down en el aula desde las prácticas sociales que corresponden al ámbito de estudio en la asignatura de español?.

Al generar la pregunta anterior, se optó por observar con mayor detalle los resultados arrojados en la evaluación inicial de los alumnos con discapacidad intelectual asociado a un síndrome de Down, notando que su desarrollo en los distintos niveles es bajo como se muestra en la tabla 1 que a continuación de muestra:

**Tabla 1 Evaluación inicial de alumnos con Síndrome de Down.**

| Alumno | Conocimiento del código. | | | | | | | | Conocimiento del mundo. | | | | | | | | Conocimiento de la interacción. | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| NIVEL | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
| Luis | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | |
| Cristóbal | X | X | X | | | | | | X | X | X | | | | | | X | X | | | | | | |
| Bastian | X | X | X | | | | | | X | X | X | | | | | | X | X | X | | | | | |
| Estrella | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | X | | | | | | | |
| Alejandra | X | X | X | | | | | | X | X | X | | | | | | X | X | X | | | | | |

De esto se observa que los alumnos se encuentran en los primeros niveles de la competencia comunicativa la cual está identificada para niños del nacimiento a los 3 años de vida, por ello se observó que su comunicación está muy atrasada a su edad y mucho más en los alumnos del nivel de primaria, teniendo poco desenvolvimiento en la interacción ya que no se muestra un vasto conocimiento en la producción fonológica y conocimiento de su entorno.

## 1.3 Propósitos de estudio

Para poder desarrollar el ensayo pedagógico con él título “Desarrollo de la competencia comunicativa de alumnos con síndrome de Down en el ámbito de estudio” se debió planear una guía para no perder de vista las metas que ayudarían a formarse como futura docente en educación especial por ello se diseñaron los siguientes propósitos:

Propósito General:

Favorecer la competencia comunicativa de alumnos con síndrome de Down mediante el uso de las prácticas sociales de lenguaje del ámbito del estudio.

Propósitos específicos:

Conocer qué estrategias pueden favorecer la competencia comunicativa en alumnos con síndrome de Down en el aula, desde las prácticas sociales del lenguaje del ámbito de estudio en la asignatura de español.

Diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención para favorecer la competencia comunicativa en alumnos con síndrome de Down en el aula, desde el uso de las prácticas sociales del ámbito de estudio en la asignatura de español.

Reflexionar sobre el papel del docente en educación especial para potenciar la competencia comunicativa en niños con síndrome de Down en el aula desde las prácticas sociales del ámbito de estudio de la asignatura de español.

## 1.4 Preguntas que se pretenden responder

Al reflexionar el trabajo docente se inicia de preguntas rectoras, que se podrán responder a lo largo del trabajo propuesto, estas preguntas ayudan al docente a guiar sus propuestas buscando soluciones a través de la práctica educativa, por lo que se generan los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo favorecer la competencia comunicativa en niños con síndrome de Down en el aula desde las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de estudio de la asignatura de español?

¿Cómo diseñar, aplicar y evaluar actividades didácticas para favorecer y desarrollar la competencia comunicativa en alumnos con síndrome de Down en el aula desde el empleo de las prácticas sociales del lenguaje del ámbito de estudio de la asignatura de español?

¿Por qué es importante que el docente en educación especial potencie el desarrollo de competencia comunicativa en alumnos con síndrome de Down en el aula desde el uso de las prácticas sociales correspondientes al ámbito de estudio de la asignatura de español?

# II. LO QUE SE SABE DEL TEMA

Al nacer todos nos desarrollamos en un ambiente diverso y con ello presentamos distintos gustos, costumbres, conocimientos y necesidades, entre otros. “Todos los sujetos somos diferentes; por lo tanto, diferente debe ser la atención que a cada uno se nos dispone” (Aranda, 2002, p. 1); es así que han surgido diferentes estrategias de enseñanza o estrategias docentes que son entendidos como “procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Barriga, 2003, p. 3); estas son utilizadas por los docentes que proporcionan sus servicios en los diferentes niveles de educación básica.

Entendiendo lo anterior, como un análisis necesario para los docentes en educación especial, ya que la intervención realizada con cada uno de los alumnos en atención debe ser diversificada y ecosistémica, porque sus necesidades son muy específicas. Por lo que necesitan una atención más específica; se requiere la búsqueda de diferentes estrategias que se adapten al alumno para obtener un resultado positivo en su aprendizaje.

En esta ocasión se enfoca, este apartado en los servicios de educación especial que proporciona atención a los alumnos que por sus condiciones se enfrentan a BAP en la actualidad.

> De acuerdo a la SEP, (1981) en 1935 el Doctor Roberto Solís Quiroga, fue un gran Promotor de la educación especial en México y América; él planteó al entonces ministro de Educación Pública, Licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país (p. 12).

Siendo ahí los inicios de la educación especial en México creando más instituciones que apoyaron a diferentes personas con alguna discapacidad como lo fue en el gobierno encabezado por Benito Juárez García, cómo lo menciona Cruz, (2009):

> El 15 de abril de 1861, Benito Juárez quien era Presidente Interino Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, decreta una Ley de Instrucción; en el apartado correspondiente De la Instrucción Primaria señala en el artículo tercero la creación de una escuela de sordomudos (Tamayo, 1972). Entre los objetivos de esta escuela se encontraba la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera "aptitud para ello en el discípulo". Como se puede observar, no se hacía énfasis en la oralización del sordo pero sí en el aprendizaje del español (p. 135).

A partir de los cambios creados por estos gobernadores se comenzó a respetar aún más los derechos de las personas con algún impedimento o discapacidad dándole voz y voto, pudiendo acceder al sistema educativo dotándolos de los mismos conocimientos y calidad educativa que los demás ciudadanos.

Por otra parte, es importante mencionar que la educación especial es definida según Garanto citado por Jiménez & Vilá, (1999) como:

> La educación especial puede definirse como la atención educativa en el más amplio sentido de la palabra especifica que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico-sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente (p. 46).

Esta definición ayuda a los especialistas a aplicar este saber en su labor educativa, realizando una detección oportuna en los diferentes aspectos del desarrollo por lo que deben de identificar que alumnos requieren esta atención especializada teniendo como referencia esta definición para mostrar por que se remiten al área de “Educación Especial”.

En la actualidad las aulas de educación especial suelen localizarse en variadas instituciones de educación regular para apoyar a alumnos, maestros y padres de familia a saber cómo sobrellevar las dificultades que presentan los educandos además de dotaros con variadas intervenciones que ayuden a mejorar las problemáticas presentadas, estos espacios son definidos como aulas de educación especial siendo un “recurso integrado en la escuela para favorecer la atención de las necesidades educativas de los alumnos que difícilmente pueden ser cubiertas únicamente con la actividad habitualmente desarrollada en las aulas ordinarias y con los medios al alcance del profesor-tutor” (Puigdellivol, 1998, p. 145).

Ahora bien estas aulas son generadas en las distintas instituciones educativas por los distintos Sistemas Educativos del país, en las Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial son llamados “servicios de apoyo” uno de estos servicios es el de Unidad de Servicios Apoyo a la Educación Regular (USAER), esta trabaja en conjunto con las instituciones de educación regular para brindarles una adecuada atención a los alumnos que presentan BAP y con ello poder eliminar la deserción escolar del alumnado además de trabajar con maestros y directivos creando estrategias que favorezcan a la inclusión de los alumnos con BAP en las aulas regulares, al igual que realizar un trabajo con padres de familia en busca de actividades que promuevan un sano desarrollo social.

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) del 2011 concibe a la USAER como:

> La instancia técnico operativa de educación especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que generan en los contextos (Sánchez, 2011, p. 127).

Las áreas de trabajo de la USAER son Aprendizaje, Psicología, Trabajo Social y Comunicación; mismas que realizan un trabajo interdisciplinario y colaborativo. En este caso, El servicio que se proporciona en la USAER se ubica en el área de comunicación y lenguaje. Lecours y Lhermitte (1980) citado por Yáñez, (2016) definen el lenguaje como “El resultado de una actividad nerviosa compleja que permite la comunicación interindividual de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística” (pp. 123-124).

El trabajo que realiza es atender a los estudiantes que presentan problemas o algún trastorno en el lenguaje ya sea por algún desfase en el desarrollo o condición presentada, de acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5), publicado por la American Psychiatric Association (APA) citado por Yáñez, (2016) el trastorno de lenguaje Se define como:

> Desorden caracterizado por dificultades persistentes para el uso y, o adquisición del lenguaje debido a deficiencias de la comprensión o la producción del vocabulario, de las estructuras gramaticales y del discurso, que tiene su inicio en etapas tempranas del desarrollo (p. 124).

El docente en educación debe saber identificar qué necesidad requieren los alumnos con algún problema en la comunicación y para ello es importante que conozca cómo se percibe un problema de lenguaje y como está estipulado en los documentos oficiales para así poder tener un sustento legal que avale la canalización de los alumnos a la USAER.

El área de lenguaje se dota de diferentes objetivos los cuales se enfocan a desarrollar una mejora en la comunicación del alumno, con sus compañeros, profesores, padres de familia entre, otros para generarles en un futuro una buena calidad de vida. Álvarez, Aranda, Espinosa, Martín-Blas, Melo, (2002) nos mencionan que:

> Los objetivos seleccionados serán significativos y funcionales de acuerdo con los intereses de la etapa evolutiva y escolar del alumno. Para lograr el fin último en la comunicación, es preciso establecer diversas metas que permitan delimitar el proceso de desarrollo del lenguaje. Esos objetivos serán:
>
> - Mostrar intencionalidad comunicativa o expresión de un estado interno.
> - Dominar las habilidades y destrezas perceptivo-cognitivas que posibilitan el intercambio de comunicativo.
> - Fijación de mirada.
> - Atención, imitación y memoria.
> - Adquirir las capacidades lingüísticas previas a la comunicación.
> - Percepción auditiva de sonidos del entorno y de la naturaleza.
> - Identificación de los distintos componentes del habla: frase,

pares de palabras, silabas, fonemas.

- Ejercitar los mecanismos motores u de producción del habla (pp. 68-69).

Al proponerse las metas o propósitos antes mencionados el especialista en el área puede desarrollar las diferentes capacidades por separado para la ayuda de una buena obtención de la comunicación y con esto podrá generar ayudas innovadoras como lo son la aplicación diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, y con ello les sea menos complicado a los alumnos la adquisición de esta necesidad comunicativa.

Para realizar la intervención, el docente debe de tener claro qué es el lenguaje, este es “el instrumento fundamental de comunicación, es el elemento estructurador del pensamiento y la acción, un factor decisivo en el desarrollo afectivo y psicológico y es el principal medio de información y cultura” (Monfort & Juárez, (1980), p. 15). El lenguaje permite en conjunto con otros aspectos, el desarrollo pleno del ser humano ya que es la base que permite representar el mundo que nos rodea, accede a la construcción del conocimiento, así como el desarrollo de la creatividad, imaginación, reflexión y análisis necesarios para desenvolverse con eficacia.

Conforme el niño se desarrolla, aprende a hablar, construye frases, se apropia de palabras nuevas, aprende normas de interacción, para que este se desarrolle se requiere de un factor esencial, que participe en un grupo cultural en donde utilice el lenguaje en las actividades que desempeña y las relaciones que establece. Castañeda, (1999) señala que existen aspectos del desarrollo integral que influyen para que se adquiera, entre ellos señala:

1. Proceso de maduración del sistema nervioso, correlacionándose sus cambios progresivos con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular.

2. Desarrollo cognoscitivo que comprende desde discriminación perceptual del lenguaje hablado hasta la función de los procesos de simbolización y pensamiento.

3. Desarrollo socio-emocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas (p. 74).

Dichas características engloban situaciones contextuales que experimenta el individuo como parte de su desarrollo y sin duda son elementos que determinan la participación efectiva o no en eventos comunicativos que propician la adquisición de información y una relación estrecha con la cultura, posibilitando la interacción necesaria como parte de la naturaleza social del hombre.

Su desarrollo se da al parecer sin que el individuo realice algún esfuerzo, pero si generando un gran impacto en su desenvolvimiento en los diferentes contextos. Por tal motivo, detectar pautas de un desarrollo anormal es la clave para atender y contrarrestar las limitaciones que esta produce.

> La función principal del lenguaje es la comunicación y ésta es, por excelencia, de naturaleza verbal; manifestándose como la capacidad característica del hombre de comunicarse por medio de sistemas de signos (lenguas), utilizados por comunidades sociales. Se entiende también al lenguaje como la capacidad de los seres humanos de representar al mundo y todo lo que en él coexiste, por medio de símbolos convencionales codificados (Romero, 1999, p. 23).

El ser humano desde pequeño aprende a reconocer en qué momento puede hablar, de que puede hacerlo, con quien hablar sobre cierta temática, por qué, para qué y cómo hacerlo. Esto tiene que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa que "comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada" (Girón & Vallejo, (1992), p. 14). Dicha competencia incluye la aplicación de valores, actitudes, motivaciones que dirigen el acto comunicativo del individuo y su desarrollo se da básicamente en la experiencia social. Por tal motivo he decidido favorecer ésta a través de las prácticas sociales del lenguaje que es el enfoque de la asignatura de español.

Romero, (1999) señala que la competencia comunicativa engloba "la competencia lingüística que consiste en el conocimiento no consciente de las reglas para la comprensión y producción de *mensajes verbales, y el conocimiento de las reglas para la comunicación"* (p. 63); además, destaca que la existencia de tres tipos de conocimientos para el desarrollo de la competencia comunicativa:

- Conocimiento para la interacción (I), el niño puede tener desde muy pequeño una comprensión o idea general de la forma de organización de las actividades que realiza cotidianamente y percibir cambios importantes en esta organización.

- Conocimiento del Mundo (M), es posible suponer que el conocimiento para la interacción que el niño muestra incluye un conocimiento del mundo. Así, el niño que participa en rutinas familiares como comer, vestirse o ir a casa de su abuela, está comprendiendo los eventos de manera global y la función de algunos objetos que forman parte de esas actividades.

- Conocimiento del código (C) es donde se puede apreciar con mayor claridad la diferencia entre los mecanismos de comprensión y producción. Los niños son capaces de comprender expresiones en una situación particular mucho antes de que puedan emitir sus primeras palabras; son capaces de identificar cuando se les halaga o se les reprende o cuando se les pide que hagan o dejen de hacer algo.

Es necesario mencionar que el desarrollo de la competencia comunicativa se lleva a cabo mediante un proceso flexible que puede variar dependiendo de las particularidades de cada niño; si bien es cierto que es necesaria la participación en experiencias que favorezcan su desarrollo, también lo es que cada persona manifiesta diferencias en las pautas de su desarrollo. Romero, (1999) menciona que su desarrollo:

> Es un proceso largo y complejo que se inicia en el nacimiento, se desarrolla en forma intensa en la infancia temprana, y se va refinando y ajustando a lo largo de toda la vida. Los primeros cuatro años de vida son cruciales para el desarrollo de la competencia comunicativa, y la mayor responsabilidad para que el proceso se realice apropiadamente recae en el medio familiar (p. 112).

Existen alteraciones en el desarrollo de la competencia comunicativa que perjudican el desenvolvimiento social, escolar y laboral de las personas, éste tipo de alteraciones sin duda alguna afecta en gran medida a la población que la enfrenta, por ello en la escuela se deben implementar acciones que para eliminar o minimizar las BAP, especialmente hablando de la maestra de comunicación, todavía tiene mayor compromiso y debe buscar la mejor forma de que el alumno consiga alcanzar un desarrollo pleno. “Para que un individuo desarrolle su competencia comunicativa debe tener salud e integridad física y emocional, y el

medio debe ofrecerle estimulación y ajuste (sintonía) de acuerdo con las características y requerimientos de su nivel de desarrollo" (Romero, 1999, pp. 117-118).

En este sentido, el maestro de comunicación debe conocer las características que manifiestan los alumnos que atiende para dirigir su intervención en el desarrollo de la competencia comunicativa. Para lograrlo, debe existir un equilibrio entre las situaciones que rodean al alumno y dentro de las posibilidades de los centros educativos, como la estimulación de habilidades, destrezas, aptitudes, valores, entre otros, a través de diferentes prácticas sociales que permitan experimentar situaciones reales poniendo en juego los diferentes elementos con los que se cuenta.

De los casos más representativos atendidos por el servicio de la USAER y a quienes se intenciona la propuesta de intervención para documentarse en este ensayo pedagógico, son los alumnos que presentan discapacidad intelectual asociada al síndrome de Down (trisomía 21). Smith, (1999) menciona qué este es resultado de una:

> Causa genética no heredada más común del retraso mental. Ocurre aproximadamente uno de cada 700 niños nacidos vivos. El síndrome de Down es causado por la presencia de una copia extra del cromosoma número 21 en las células del cuerpo, en la mayoría de los casos el cromosoma adicional es el resultado de la" no disyunción"- una distribución imperfecta- de los cromosomas en las células germinales del padre o la madre y que resulta en la presencia de 47 cromosomas (en lugar de los 46 que es el numero normal) en el ovulo fertilizado (pp. 42-43).

Como es sabido, para planificar la intervención es necesario que el docente conozca las características de los alumnos, por ello se debe puntualizar las

propias de los alumnos que presentan síndrome de Down. En este caso se sabe que el síndrome de Down de acuerdo a Smith, (1999):

> Además de afectar la inteligencia, puede causar una o más de las siguientes características físicas: ojos oblicuos hacia arriba, nariz pequeña y achatada, boca pequeña con un paladar bajo orejas pequeñas que pueden estar más debajo de la posición normal en la cabeza, manos y pies más pequeños de lo normal y bajo tono muscular.
>
> Otras condiciones que a menudo se asocian con el síndrome de Down incluyen defectos cardiacos, malformaciones intestinales, menoscabo del oído y la visión, baja actividad tiroidea (hipotiroidismo) e inestabilidad de dos vértebras superiores por lo general, estas complicaciones médicas se curan o mejoran si se diagnostican y tratan a tiempo (p. 43).

Saber esto hace comprender al maestro de educación especial los procesos del desarrollo físico y psicomotor, cognoscitivo, lingüístico y afectivo-social de niños y adolescentes correspondiendo a su discapacidad o condición específica y así poder realizar una detección oportuna de las alteraciones en el desarrollo, y aplicar este saber en su labor educativa.

En lo que respecta a la comunicación de los alumnos con síndrome de Down, Rondal (2006) menciona que:

> Muchos niños con síndrome de Down muestran la presencia de dificultades oropráxicas y por ende, articulatorias. Los factores responsables son:
>
> 1) Cavidad bucal demasiado pequeña para la lengua que acoge, lo que afecta a la resonancia del lenguaje, una protrusión o salida de la lengua, un paladar óseo partido o corto, una disposición anómala o deformidades de los dientes lo que origina una oclusión dental defectuosa, una laringe que

> se encuentra en posición alta en el cuello, la hipotonía de los músculos del habla que comprenden la lengua, los labios, el paladar blando y los músculos respiratorios;
>
> 2) Defectos de audición: con pérdidas de 25 a 55 decibelios en la escala de frecuencias del habla, un trastorno que es en parte de carácter conductivo, en parte sensorioneural o mixto.
>
> 3) Déficit en la coordinación motora.
>
> 4) Problemas de voz (p. 3).

Ante ello propone la necesidad de trabajar respecto a estas dificultades con actividades de praxias, soplo, motricidad y percepción auditiva y visual. Respecto al campo fonológico se conoce que la articulación de los distintos fonemas en niños con síndrome de Down suele adquirirse más lento que los demás, por ello Rondal (2006) propone que para favorecer este campo "los programas están diseñados para promover que el niño reconozca las estructuras básicas del sistema fonológico, insistiendo en la práctica de escucha y producción centrada en los fonemas particulares y en los procesos fonológicos" (p. 123).

En cuanto al trabajo respecto a la parte léxica o referente al conocimiento del mundo, Rondal (2006) señala que:

> Para aprender vocabulario, es crucial establecer y mantener una atención conjunta. Un modo eficiente de mantener esta atención conjunta consiste en que el adulto siga el foco de la atención del niño, y mantenga ese foco de atención múltiples veces durante ese episodio interactivo y durante otros que se puedan promover. Esta estrategia es particularmente importante para los niños con síndrome de Down cuya limitación en la memoria verbal aumenta la dificultad para crear nuevos temas, asociarlos con otros referentes y recordar esas asociaciones (p. 123).

Especifica que al trabajar con los anteriores campos no debe olvidarse la parte morfosintáctica que debe potenciarse al producir el mensaje y el léxico conociendo que es lo que va a comunicar, lo que le posibilita crear oraciones que proporcionan sentido a sus emisiones verbales en el proceso de la comunicación.

Coincidiendo con Rondal (2006), la enseñanza de la comprensión (lenguaje receptivo) ha de preceder siempre a la de la expresión o producción (lenguaje productivo). Para ello ha de animar al niño a producir enunciados, frases y sentencias que sean breves y que se le presenten en forma auditiva dentro de situaciones apropiadas a partir del uso de estrategias de mediación como son “el modelado, refraseo, extensión de forma y significado” entre otras propuestas por Romero, (1999), de forma sistemática.

Además de lo anterior, para intervenir en la ayuda comunicativa de los alumnos con síndrome de Down se tiene presente que su desarrollo es similar al de los demás alumnos, solo que en este caso más lento como ya se mencionó; por ello para potenciar el desarrollo de este proceso se debe comenzar por reconocer el conocimiento actual que el alumno tiene para potenciar la zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky, (1979) citado por Romero, (1999) donde menciona que:

> La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual, que se refleja en lo que puede hacer una persona en forma independiente, y el del desarrollo potencial; es decir, lo que se puede lograr con la guía o colaboración de un compañero más capaz (p. 192).

Por otra parte, el maestro de comunicación además de identificar el conocimiento previo de los alumnos, sus estilos, intereses, preferencias e identificar la zona potencial del desarrollo próximo para realizar la intervención que favorezca los procesos de comunicación, es necesario que integre el uso de

diferentes estrategias para la mediación comunicativa; Romero, (1999) propone unas específicas para desarrollar de acuerdo a los tres tipos de conocimientos de la competencia comunicativa, entre ellas se encuentran las siguientes:

Mediación para el conocimiento para la interacción: Explicitación de las reglas de interacción, modelamiento de las reglas de interacción, análisis de modelos, la práctica de los discursos orales en el aula, utilidad de los discursos orales, reflexión y sistematización de la práctica, dramatización o juegos de roles, experiencias reales.

Medición del conocimiento del mundo: la contingencia semántica como recurso de mediación, comentarios contingentes, respuestas contingentes, estrategias de mediación a partir de la expresión de los a alumnos, corrección y explicación semántica, revisión semántica, preguntas reales, explicación preparatoria.

Mediación en el desarrollo de la expresión oral: reconocimiento, expresión de la forma, expansión de forma y significado y refraseo, modelos recurrentes, revisión y revisión con resumen (pp. 68-70).

Debido a que la USAER es un servicio que proporciona la SEP., el maestro de comunicación para poder intervenir en aula tiene que retomar el Plan y los programas de estudio de la educación básica denominado Aprendizajes Clave para planificar su intervención. Dada la naturaleza de la actividad que realiza el maestro de comunicación debe alinear su intervención desde las orientaciones que proponen la SEP, (2017) en el campo de Formación Académica Lenguaje y Comunicación para la educación básica.

> Agrupa cinco asignaturas que son medulares para adquirir y desarrollar los conocimientos, actitudes y valores que permitan a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de su vida y afrontar los retos que implica una

> sociedad diversa y en continuo cambio. Estas asignaturas son: Lengua materna. Español, lengua materna. Lengua Indígena, segunda lengua. Lengua indígena, segunda lengua. Español y lengua extranjera. Inglés (p. 156).

La asignatura de español como lo menciona la SEP, (2017) posee dos tipos de organizadores curriculares: los ámbitos y las prácticas sociales del lenguaje.

> Las prácticas sociales del lenguaje se organizan de acuerdo con la noción de ámbito, que surge del análisis de las finalidades de estas en la vida social, de los contextos en que ocurren y la manera en que operan. La organización por ámbitos permite preservar en el programa la naturaleza social de las prácticas. Se han establecido para primaria y secundaria tres ámbitos: “Estudio”, “Literatura” y “Participación Social”. En preescolar se incluye un ámbito más: la “Oralidad”, debido a que los estudiantes aún no saben leer y escribir (pp. 172).

En este caso se ha tomado la iniciativa de proponer un énfasis en el ámbito de estudio propuesto por la SEP, (2017) ya que se observa que el conocimiento de nuevas cosas en el entorno de los alumnos que presentan síndrome de Down promueve el interés y ayuda al docente a tener su atención y promover nuevos conocimientos con los gustos y necesidades de cada alumno.

> En el ámbito de “Estudio”, se requiere que los estudiantes aprendan a buscar información en bibliotecas o archivos digitales, a comprenderla y resumirla; a expresar sus ideas y opiniones en debates, exposiciones u otros encuentros académicos utilizando un lenguaje cada vez más formal, y conforme al vocabulario que cada disciplina requiere (p. 174).

El docente especialista en comunicación como el docente de grupo deben estar atentos a los aprendizajes clave que se pretendan proponer ya que las actividades propuestas deberán relacionarse con ello para tener un preciso conocimiento de acuerdo a lo que pretende la intervención, trabajando en conjunto observando que aprendizaje ha sido adquirido por el alumno y cual se requiere reforzar, como lo menciona la SEP, (2017).

> Para intervenir en el desarrollo de la competencia comunicativa el Plan denominado Aprendizajes Clave provee orientaciones didácticas específicas; debido al tiempo y espacios del que dispone el maestro del área de comunicación, el cual no es muy recurrente por ser un docente itinerante, se opta por la realización de actividades puntuales las cuales "Son actividades que se realizan una o dos veces al año, Tienen una duración limitada, Se pueden relacionar con el contenido de otras asignaturas; por ejemplo, "presentar una exposición acerca de un tema de ciencias"(p. 178).

Respecto a favorecer el desarrollo del lenguaje oral, se orienta que el docente Las sugerencias de evaluación para esta asignatura, son indicaciones acerca de qué evaluar, cómo evaluar, cuándo hacerlo y para qué hacerlo. La evaluación, preferentemente, no debe centrarse exclusivamente en el producto final de la práctica social del lenguaje. Ha de tener también en cuenta la producción o producciones intermedias y la evaluación inicial; lo que permitirá establecer no solo al docente sino también al estudiante en dónde se ubicaba al inicio el aprendiz, cuáles fueron sus avances durante el proceso, y qué logros concretó al final.

Finalmente, es necesario señalar que para verificar el resultado de la intervención el docente debe realizar una evaluación, entendida como lo menciona

Ruiz, (1996); Hopkins, (1998); JCSEE, (2003); Worthen, Sanders y Fitzpatrick, (1997) citado por la SEP, (2012):

> Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características (p. 19).

Es de gran importancia para un docente realizar la evaluación ya que es una herramienta que da información útil para conocer que aprendizaje adquirió el alumno de manera significativa y cuales deben volver a poner énfasis para que el alumno logre consolidar cada aprendizaje enseñado en el aula con diversas estrategias elegidas.

Al igual esta herramienta podrá pasar a docente para recabar información de que aspectos poder trabajar con el alumno en las diferentes actividades y temas a llevar a cabo a lo largo del ciclo escolar y por otra parte integrar a padres de familia teniendo prueba de que actividades llevar acabo en casa recolectando el mayor de tiempo posible a la enseñanza en los distintos contextos en los que acude el alumno.

# III. DESARROLLO DEL TEMA

## 3.1 La intervención psicopedagógica

Al conocer variadas corrientes teóricas que nos proporcionan información referente al tema de estudio por el cual se guía este documento se puede reflexionar acerca de intervenciones educativas que puedan proporcionar una ayuda adecuada para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con discapacidad intelectual asociada a un síndrome de Down.

> La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones: intervención psicoeducativa, pedagógica, psicológica, y sin que haya un total consenso, hay una referencia más común a lo psicopedagógico, para referirse a un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general (Henao, Ramírez & Ramírez, 2006, p. 218).

La intervención psicopedagógica tuvo como propósito general “Favorecer la competencia comunicativa de alumnos con síndrome de Down mediante el uso de las prácticas sociales de lenguaje del ámbito del estudio”. En este se propusieron actividades donde se integraron estrategias de mediación comunicativa para ser conocidas y puestas en práctica por los diferentes ambientes en los que el alumno interactúa día a día (anexo 4); el trabajo del maestro del lenguaje es guiar y apoyar a toda persona que necesite de estos conocimientos y así sea posible la disminución de las BAP. La propuesta de intervención incluyó tres objetivos específicos dirigidos a los actores principales que se relacionan con el entorno educativo de los alumnos.

El primer objetivo se dirige a la intervención realizada con los alumnos, el cual fue favorecer la competencia comunicativa de los alumnos con síndrome de Down mediante el uso de la práctica sociales de lenguaje del ámbito de la literatura que desarrollen el conocimiento del código, el mundo y de la interacción". Estas estas actividades fueron destinadas específicamente para apoyar esta área; dada la modalidad de trabajo del maestro de comunicación su aplicación no fue consecutivas, se realizaron dos veces al mes aproximadamente; donde se evaluó en cada intervención el avance obtenido, para observar en que aspecto de la comunicación se mejoró y en cual se presentó mayor dificultad, dando sugerencias al docente frente a grupo para focalizar la atención y ayuda en ese aspecto.

El segundo objetivo fue "Informar a los docentes como apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos con síndrome de Down en el aula. Se sabe que la mitad del tiempo del día de un estudiante es junto al profesor de grupo, por lo que fue importante generar estrategias y actividades que le proporcionen al docente un entendimiento sobre cómo aplicar estrategias en cada clase para favorecer su competencia comunicativa.

El tercer objetivo fue "Orientar a padres de familia sobre cómo aplicar en casa las estrategias de mediación comunicativa, así como, sensibilizar a padres de toda la institución sobre la importancia de un buen desarrollo comunicativo en sus hijos". Esto se planificó con la intención de que lo aprendido o la estimulación que se le dio en la escuela a los alumnos, sea significativa, lleve un seguimiento el mayor tiempo posible, para que no olvide lo aprendido y siga trabajando con la estructuración mental del nuevo conocimiento y sea adquirido.

Para esto se propuso una junta informativa con padres de familia para proporcionar un folleto informativo para explicar las estrategias de mediación comunicativa más importantes que se puedan aplicar en casa, dando diferentes

ejemplos para que la información proporcionada sea clara y sencilla para los padres; al igual, responder dudas que puedan ser generadas.

Además, de incluir posibles actividades que ayudaran al alumno a interactuar más y proveer de un mayor conocimiento de su entorno por medio de visitas a distintos sitios de la ciudad; así como, actividades cotidianas dentro de casa volviéndose un hábito ayudado por la repetición de actividades reales siendo una forma de aprendizaje significativo.

En la actualidad los padres se han ido olvidando del apoyo que requieren sus hijos dejando todo el aprendizaje en las manos del docente por ello además que estas actividades puedan ayudar en la parte de interacción y conocimiento con respecto a la comunicación, se podrá trabajar con la relación padre-hijo, conocimiento emocional y autoestima.

Otro punto, para tratar respecto a la intervención fuera de la institución es la relación que debe el docente establecer con la comunidad. Para ello, se buscó promover la concientización por medio del uso de carteles. Donde sea informa sobre las diferentes dificultades de lenguaje que pueden presentar los niños y cómo pueden ayudar a mejorar su comunicación con algunas recomendaciones.

Esto con la intención de ayudar con el proceso de la “inclusión educativa”, buscando que no se discrimine a nadie por ser diferente, se desarrollen valores como el respeto y la aceptación. Al trabajar con todos los entornos posibles el resultado será más completo, generando esa divulgación de información de una manera masiva.

Para poder intervenir con las propuestas de acción mencionadas anteriormente buscó generar principalmente un ambiente de confianza entre docentes, alumnos y padres de familia, dándonos a conocer personalmente como profesionalmente

ya que para poder un buen resultado se necesitará compromiso por parte de todos los involucrados.

### 3.2 La experiencia del trabajo docente

Como antes se mencionó anteriormente, la propuesta de intervención pretende favorecer la competencia comunicativa con niños con síndrome de Down, teniendo presente que:

> Las personas que logran un desarrollo adecuado y armónico de su competencia comunicativa cuentan con una gran ventaja para su desenvolvimiento social, laboral y personal, pues conviven mejor, obtienen mayor provecho de sus experiencias, entienden con más claridad el mundo y acceden más fácilmente al desarrollo de otras habilidades, destrezas y conocimientos (Romero, 1999, p. 117).

### 3.2.1 “Mi rostro”

La intervención denominada “Mi rostro” se aplicó en el nivel de educación preescolar, el día 17 de febrero del 2020; pertenece al campo académico “lenguaje y comunicación” del ámbito de estudio, la práctica social que se retomó fue Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos. El aprendizaje esperado fue Comenta e identifica algunas características de diversos temas. Con el propósito de que los alumnos, mediante la práctica sociales de lenguaje se desarrollará el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa. Los recursos materiales utilizados fueron: ilustraciones, hojas de trabajo de un rostro con partes faltantes, colores, pintura y popotes (anexo 5).

La actividad se llevó acabo en el grupo de 2° “A” de 9:00 a 9:30 y en el grupo de 3° “A” de 9:40 a 10:20, donde están ubicados Luis y Cristóbal, que presentan discapacidad intelectual asociada al síndrome de Down y son a quienes se les dirige la atención; la organización grupal fue mediante la distribución del centro en grupos/ clase fijos con la intención de que:

> El conocimiento que tenemos de los procesos de enseñanza/aprendizaje nos obliga a valorar una serie de condiciones que no se dan de la misma manera en los grupos homogéneos, como, por ejemplo: el aprendizaje entre iguales, el contraste entre modelos diferentes de pensar, de actuar y la aparición de conflictos cognitivos, la posibilidad de recibir ayuda de compañeros que saben más, etc. Todos estos factores nos llevan a considerar la conveniencia de que los grupos/clase fijos tengan que ser heterogéneos (Zabala, 1995, p. 122).

Al entrar al aula se explicó a la maestra del agrupo que se trabajaría con pintura por que se sugirió que los alumnos tomaran sus batas para aprovechar el máximo

de tiempo. Ella dio la indicación a los alumnos y ellos se dirigieron por sus batas; en ese momento se percataron del material que estaba frente del salón, por lo que realizaron interrogantes y comentarios, como: ¿qué es eso?, “yo sé cómo se llama eso”, entre otros.

Se les pidió que volvieran a su lugar, al mismo momento se explicó que la bata sería para que no se ensuciara su ropa. Al estar sentados en su lugar, seguían platicando. Se les dijo que para comenzar no se tenía que escuchar ruido. Cuando guardaron silencio y se encontraron bien sentados, se realizó una presentación personal, ya que la intervención en esta escuela es poco frecuente, por lo que se olvidan de los nombres del personal del equipo itinerante.

Se continuó dándoles a conocer el nombre de la actividad, solicitando que prestaran atención. Se mostró una imagen de una cara con todas sus partes, como ojos, cejas, boca y nariz. Se les dijo que observarán bien todo lo que contenía la imagen, al mismo tiempo que se decían que partes contenía, siguiendo lo que propone el Diseño Universal para el Aprendizaje, (2014) cuando señala que:

> La interacción con los diversos sistemas de representación —tanto lingüísticos como no lingüísticos— varía de unos estudiantes a otros. Por ejemplo, un dibujo o una imagen que tiene un significado para unos estudiantes, podría tener otro significado totalmente distinto para otros alumnos de contextos culturales y familiares diferentes. Y lo mismo sucede al usar símbolos, gráficos o un vocabulario determinado. Si solo se utiliza este medio para presentar la información, aquellos que no entiendan una palabra o una representación gráfica no tendrán acceso a dicha información (Alba, Sánchez & Zubillaga, 2011 p. 24).

Los alumnos observaban con atención la imagen, al mismo tiempo que se pronunciaba la parte señalada; ellos emitían la misma palabra y tocaban la parte mencionada del rostro en el suyo, por lo que se confirma que uso de imágenes focaliza la atención y apoya al aprendizaje en los niños ya que se genera una relación con lo conocido para ellos y lo que se les menciona en la clase.

Se prosiguió enseñándoles otra imagen, pero a esta le faltaban algunas partes del rostro. Se les preguntó qué partes le faltaban, manejando una pausa, para apoyar a los alumnos a detectar el uso de su turno para escuchar y comentar las respuestas emitidas, como explica Mora, (2006):

> Las pausas silenciosas y de vacilación, insertadas en el discurso, en el momento preciso pueden dar origen a la actitud atentiva o a la respuesta esperada, pues el oyente puede considerar este espacio como la presencia de su turno de habla (p. 19).

En este caso, Luis y Cristóbal solo dirigían sus manos a las partes del rostro que eran mencionadas por sus compañeros; es decir, imitaban lo que hacían los demás. Se utilizó un tiempo destinado para preguntarles a ellos qué parte del rostro les falta; su respuesta fue gestual señalando con las manos en su rostro, la parte que le falta a la imagen de manera correcta.

Se visualiza que los niños al poner atención a lo que los demás hacen, aprenden o confrontan lo que conocen con lo que los demás saben, así que el aprendizaje observacional está presente, como lo menciona Bandura, (1961) citado por Ruiz (b), (2010):

> Existen ciertos pasos en el proceso de modelado: Atención. Para aprender algo, es necesario prestar atención. De la misma manera, todo aquello que

> suponga un freno a la atención, resultará en un detrimento del aprendizaje, incluyendo el aprendizaje por observación (p. 3).

Enseguida se repartieron dibujos de la cabeza con partes faltantes, para que con ayuda de sus colores dibujaran todo o que le faltaba al rostro, para ello se les pidió que en orden pasaran por sus lapiceras comenzando por las niñas y después lo niños.

Mientras todos pasaban por su lapicera se volvió a intervenir con Cristóbal preguntando si ya sabían que era lo que les faltaba a su hoja de trabajo usando la estrategia del refraseo “la cual consiste en corregir en forma indirecta una expresión incorrecta mediante un modelo apropiado y haciendo énfasis en lo que se corrige” (Romero, 1999, p. 200). Como se muestra en el ejemplo:

Maestra: M, Alumno: L

M: ¿Haber que tengo aquí? (se señalan ojos)
L: Ti
M:  Ojos
L: Olo
M: Ojos
M: Y esto (se señala la nariz) ¿cómo se llama?
M: Naaarizz, ¿tú también tienes?
M: Y esto de aca, (se señala boca)
M: Booo-caaa
L: Observa y mueve boca sin sonido
M: Mira fíjate aqui(se señala boca)
M: Bo
L: Bo
M: Ca
L: A

M: Muy bien
M: Y esta (se señala la nariz)
M: Fíjate aca (se señala boca)
M: Naaa
L: Na
M: Riss
L: Iss
M: Muy bieeen (Moreno, I, Video 1 de Práctica, 17 de febrero de 2020).

Al ofrecerle el mediador del refraseo, se observa que el alumno no reitero la pronunciación o emisión de esta palabra, sino que solo observo la boca de la persona que la produjo, lo cual es una respuesta correcta para la adquisición del punto y modo de articulación de los fonemas. Por lo que se considera que es una adecuada respuesta por parte de alumno; conforme se practique de manera reiterada, podrá rendir frutos la intervención logrando que el alumno trate de imitar los movimientos emitidos y sonidos que le proporciona el educador.

Se dio un tiempo para que pudieran dibujar las partes del rostro que le faltaban a cada uno en su dibujo, en este momento se vio que compartieron entre ellos lo que habían dibujado. De ello se reflexiona que la socialización entre iguales es una estrategia positiva para el aprendizaje en los alumnos; además, que esta herramienta es de utilidad para el docente, donde no solo él será mediador cuando los alumnos lo necesiten; al permitir que desarrollen la habilidad de la interacción social, aprenden de los otros con mayor facilidad.

Cuando se terminó el tiempo de dibujar las partes del rostro que faltaban se les pidió que guardaran su lapicera para no tener nada más que el dibujo en sus mesas. Se prosiguió preguntando qué parte de la cabeza faltaba en su dibujo; la mayoría de los alumnos respondieron que el cuerpo. Al notar que en la mayoría de los dibujos realizado omitieron el cabello; se le preguntó ¿qué parte le falta a su dibujo?, al mismo tiempo que se emitía la pregunta, se imitaba el movimiento de

peinarse y se tocaba cabello de cada niño, para que se dieran cuenta de la parte faltante.

Esto funcionó ya que respondieron acertadamente. De esto se reflexiona que la imitación es una buena estrategia para que el alumno compare lo que está pensando con lo que es. Dando pauta a lo mencionado por Bandura, (1969) citado por Arriaga, Ortega, Meza, Huichán, Juárez, Rodríguez & Cruz, (2006): “Bandura señala que es necesario que un mecanismo cognoscitivo medie el tiempo entre una presentación comportamental de un modelo y la subsiguiente ejecución del comportamiento observado” (p. 13).

Para que realizaran el cabello se les facilitó un popote y pintura; se les proporcionó las reglas para la interacción, indicándoles que para pintar el cabello no se usarían las manos, solo un popote y su boca; se les mostró el modelo de cómo lo harían, se mencionó que pondrían un poco de pintura en la parte de la cabeza donde iba el perlo, después que respiraran profundamente por la nariz y exhalaran con fuerza soplando al interior del popote para que se deslizara la pintura, de esta manera se pintaría el pelo. Los alumnos observaron con atención. Se les dijo que antes de que pintaran el pelo, primero harían un ejercicio, así que se inhalaría por la nariz soltando el aire por la boca, que se realizaría tres veces para que no lo olvidaran.

Esta actividad busco promover el desarrollo de las praxias de soplo y la respiración con la nariz y exhalación por la boca; y con ello poder observar que dificultades puede presentar el alumno tomando encuentra los aspectos propuestos por Moriña, (2000):

> Con el soplo se trata de descubrir sus posibilidades; intensidad; las posturas de labios en el soplo; su instrumentalización; fuerza; velocidad;

ritmo; direccionalidad; reversibilidad; y evaluar la adecuada maduración del soplo (p. 5).

Al terminar las instrucciones los alumnos emocionados comenzaron a realizar su trabajo. En el caso de ambos alumnos Luis y Cristóbal se observó que les resultó difícil que la pintura se moviera, ya que el aire que expulsaban se salía por los lados del popote y no por su orificio.

Se les explicó, que tenían que dirigir el aire por el hoyo que tenía el popote, soplando primero con poca fuerza y después con mucha. Se les modeló nuevamente cómo lo iban a realizar. Se observó que al soplar fuerte la pintura comenzó a moverse de lugar, creando la ilusión del cabello de la cara del dibujo; esto los motivó e intentaron volver a soplar dentro del popote fijándose que el aire exhalado se trasladara por el interior del popote. Cuando dominaron la praxia de manipular el popote y soplar en su interior, vieron cómo se iba pintando el pelo y continuaron hasta terminar, cuando realizaba la acción expresaban lo siguiente:

Maestra: M  Alumno: L2

L2: (Señala la pintura, sonriendo)

M: Se le fue un cabellito

L2: Sonríe y sigue apuntando la pintura

M: El cabello

M: Vamos a llevarlo afuera

L2: Caballo e la cala (sonríe)

M: El cabello en la cara (Moreno, I, Video 2 de Práctica, 17 de febrero de 2020).

De esto se observa que la motivación es un papel esencial para que los alumnos intenten realizar acciones que le son complicadas y que además apoyan la comunicación espontánea.

> El clima motivacional que los profesores crean en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, que es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro.
>
> Tal representación, modificable si cambian las pautas de actuación del profesor o profesora, forma el marco desde el que los alumnos atribuyen significado a la actividad cotidiana, marco que contribuye a facilitar o dificultar la motivación por aprender (Tapia, 1998, p. 5).

Por lo que se considera que el profesor de educación especial debe generar ambientes de aprendizaje que sean motivadores para el alumno. De la misma manera, se comprende que se puede potenciar el uso de diferentes tipos de praxias para favorecer el desarrollo del lenguaje de los alumnos con síndrome de Down en escenarios que les sean gratificantes, ya que la experiencia del trabajo realizado anteriormente, ha indicado que cuando estos ejercicios se realizan de manera repetitiva y descontextualizadas, los alumnos pierden el interés por realizarlas y el trabajo termina resultando tedioso.

Al terminar el trabajo se les preguntó a los alumnos si le había gustado el trabajo que se realizó, ellos respondieron que sí; también se preguntó directamente a Luis y Cristóbal, ellos respondieron de manera corporal con un movimiento de cabeza de arriba abajo. Para finalizar se mencionó que el trabajo estaba mojado por lo que se tendría que poner a secar en el patio; además se les proporcionó un pedazo de cinta para pegarlos en la ventana fuera del salón.

La actividad se evaluó mediante la observación, con el uso del instrumento utilizado en la evaluación diagnóstica, que contiene las etapas de la competencia comunicativa donde se especifica el conocimiento de la interacción, del mundo y

del código, propuesto por Romero, (1999) para registrar los resultados obtenidos de cada intervención.

Los resultados obtenidos indicaron que con ambos alumnos en el campo del conocimiento del código la mayoría de sus emisiones son reconocidas por adultos como una palabra o aproximaciones de estas siendo así como se podrá iniciar con una posible conversación además que al producirse el refraseo se observa la percepción de contrastes fonológicos, aunque no puede producirlos aún.

Con respecto al conocimiento del mundo se observa un vasto interés por el nombre de las cosas, además de incrementar el vocabulario y el uso de términos es más específico, aunque poco entendible, además de esto se observó que al desenvolverse más en clase muestra la representación de acciones cotidianas propias y de otros.

Finalmente, con respecto al conocimiento para la interacción se nota un gran avance con respecto a la función interactiva con maestros y compañeros, además que se muestra un empleo de comunicación sobre situaciones no presentes ya sea conocidas por el o mencionadas por sus compañeros.

En otro punto respecto a la práctica social que se retomó que fue *Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos y* El aprendizaje esperado fue Comenta e identifica algunas características de diversos temas, Se observó que los alumnos mediante preguntas referentes al tema suelen comentar conocimientos que ellos poseen sobre los preguntado, recordando que partes del rostro han sido mencionadas o vistas en otros momentos, tomando en cuenta que cada uno posee diferentes conocimientos que otros simple mente suelen ser olvidados, y esos conocimientos faltantes suelen ser enseñados por sus mismos compañeros dotándolos de nuevos saberes.

Al realizar la confrontación de la práctica docente relacionada con la intervención dirigida al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos que presentan Discapacidad Intelectual, se percibe que la mayoría del aprendizaje se genera gracias a la parte social que ofrece el contexto durante el desarrollo de las actividades. En la interacción social de manera natural se propicia: a) la observación que realizan los alumnos de sus compañeros sobre o que están realizando, b) los alumnos al realizar su trabajo ofrecen modelos de cómo se realizan las acciones y c) los alumnos imitan a sus iguales. Al preguntar a los alumnos de manera individual lo que se había realizado recordaron con facilidad lo que se había trabajado.

Al analizar la parte positiva del aprendizaje social; se cuestiona sobre lo que sucederá en el momento que el alumno se encuentre en una actividad individual donde no haya patrones que le ofrezcan el modelo; acaso el aprendizaje será nulo. Esta reflexión surge a raíz de que de manera continua se habla de que las instituciones deben pugnar en ofrecer acciones que propicien la inclusión educativa, situación que se observó por completo en la actividad que se proporcionó a los alumnos que se encuentran canalizados al servicio de atención. No obstante, de manera continua, en reuniones técnicas con el personal de USAER se hace alusión a la necesidad de proporcionar el apoyo individualizado a los alumnos para potenciar, en el caso de la atención que se ofrece la comunicación.

A partir del desempeño de los alumnos a los que se le brinda la atención, se observa que pesar del trastorno en el desarrollo del lenguaje que presentan producto de la discapacidad, esto no fue un impedimento para que se comunicaran a partir de sus recursos tanto lingüísticos como corporales. Sus compañeros ofrecieron diferentes pautas comunicativas que también fueron verbales y corporales; además, la mediación que proporcionó el docente a partir del refraseo y del uso de ejercicios práxicos, en un contexto natural y holístico de

aprendizaje le proporcionó a los alumnos motivación por el trabajo y la capacidad para comunicarse, aspectos que sin duda alguna dan muestra de la inclusión educativa.

Por lo que se pone en trabajo cuestiones individuales para que los alumnos adquieran esa seguridad para poder adquirir el aprendizaje autónomo como la resolución de problemas en la vida diaria como lo marca el programa de estudios.

### 3.2.2 “Soy un elefante”

Correspondiendo a la intervención para el nivel de preescolar se llevó acabo la actividad titulada “soy un elefante” se aplicó el día 03 de marzo del 2020, relacionándose con el campo académico “lenguaje y comunicación” del ámbito de estudio, de acuerdo con la práctica social Intercambio escrito de nuevos conocimientos.

Se tomó en cuenta el aprendizaje clave *Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona*, con el propósito de que los alumnos, mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollaron el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa. Los recursos materiales utilizados en esta actividad fueron: ilustraciones, cuento “Elmer, el elefante de colores”, hojas de trabajo para colorear un elefante, colores y espanta suegras (anexo 6).

La actividad se llevó acabo en el grupo de 2° “A” de 9:00 a 9:30 y en el grupo de 3° “A” de 9:40 a 10:20, donde están ubicados Luis y Cristóbal alumnos que presentan discapacidad intelectual asociado a un síndrome de Down; cada intervención requirió de un tiempo de 30 minutos iniciando con una organización grupal.

En esta ocasión se optó por intervenir en la actividad de manera colaborativa donde participaron la maestra de apoyo del jardín de niños, la de comunicación y la educadora, para poder distribuir con mayor precisión el apoyo en los alumnos que lo requieren, en este caso Luis y Cristóbal. Al realizar este trabajo en equipo se pensó tener una mejor respuesta por lo que las aulas se integran con un gran número de alumnos y siendo nivel preescolar la demanda de atención es mayor, para poder realizarlo, según Ander, (2007) que el trabajo en equipo es:

> Un pequeño número de personas que, con conocimiento y habilidades complementarias, unen sus capacidades para lograr determinados objetivos y realizar actividades orientadas a la consecución de los mismos.
>
> El trabajo individual y colectivo propio del equipo, se realiza dentro de un contexto socio afectivo caracterizado por un clima de respeto y confianza mutua, satisfactoria y gratificante.
>
> Las características de un equipo es el espíritu de complementariedad en la realización de actividades y tareas, de las que todos se consideran mutuamente responsables, en cuanto grupo cooperativo que tienen un propósito común (p. 13).

Se inició pidiendo que pusieran atención a las instrucciones que se darían para realizar la actividad; prosiguiendo la maestra de comunicación les mencionó a los alumnos que tendrían que poner atención a la maestra de apoyo quien fue la encargada de contar el cuento de “Elmer” en el grado de 2° A. En el grado de 3° A la realizó la docente en formación.

Se organizó el ambiente áulico para que fuera diferente; los alumnos se dirigieron a la parte de enfrente del salón sin silla, pidiendo que de manera ordenada y de puntitas sin hacer ruido, todos se dirigieran adelante, quien hiciera

ruido regresaría a su lugar, en este momento se le ayudó a los alumnos en atención a dirigirse a donde se sentarían señalándoles el lugar, dando la indicación más concreta y sencilla.

Al mencionar esta premisa, se observó que para mantener el orden en el aula una opción es mediante el juego, lo cual resultó positivo en aula, siendo seguida con atención, Cañeque, (1993) citado por Torres & Torres, (2007), señala que:

> El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real (p. 10).

Siendo una buena estrategia ya que los alumnos suelen seguir las reglas al pie de la letra con el pensamiento de que es un juego, en el caso de los alumnos que enfrentan BAP, se reflexiona que, aunque sus movimientos son lentos y poco precisos siguen el juego a sus posibilidades mostrando que esto no es una barrera para poder adentrarse a la acción propuesta.

Al estar todos sentados se prosiguió por preguntar ¿están todos listos?, al ser así se les mencionó que el nombre del cuento era “Elmer, el elefante de colores” prosiguiendo con la interrogante ¿alguien ya conoce el cuento?, teniendo respuestas como: si, no, y otras fuera de tema mencionando películas que hace poco tiempo habían visto como “Sonic”.

Con esto se percibe que los alumnos suelen desviarse del tema, lo que indica que es necesario trabajar el conocimiento sobre la interacción, para establecer una adecuada conversación, debido a que se dificulta establecerla por no tener un habla fluida y proporcionar escases de información para el receptor. Por ello, se

considera que este aspecto debe ser trabajado con todo el grupo y que impactará en el desarrollo de la comunicación de los alumnos en atención.

Se dijo que se vería el cuento de Elmer, al igual que se dio a conocer a su autor, David McKee, este cuento se mostró con ayuda de imágenes para que su entendimiento fuera más certero; además, de realizar seguimiento del contacto visual para mantener la atención del alumno en el cuento, como lo menciona Romero, (2008) es indispensable "mantener el contacto visual con el niño y utilizarlo como indicador de su atención e interés en lo que se realiza. Cuando cambie su foco de atención, es necesario seguir con ese interés para actuar con el niño" (p. 77).

Siguiendo con el cuento se promovían espacios para que los alumnos completaran las frases según las imágenes que se mostraban, prosiguiendo con el manejo de una entonación diferencial y emisiones breves, para apoyar la comprensión, Romero, (2008) señala "exagerar la entonación de las palabras más importantes para que reciba el mensaje que se quiere y hablarle con frases breves, haciendo pausa entre una frase y otra" (p. 79) propicia la comprensión.

Al seguir el cuento se daban espacios con los alumnos en atención para realizar preguntas específicas sobre el cuento, promoviendo la estrategia de mediación a partir de la expresión de los alumnos donde "el maestro conozca la construcción de la idea de los alumnos para comprobar su avance en la asimilación del conocimiento y a partir de ahí hacer las correcciones y dar las explicaciones semánticas pertinentes" (Romero, 1999, p. 201) ya que se mostraban con un cierto desinterés, al aplicar el uso de esta estrategia provocaba que su atención regresara a la actividad presentada, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Maestra: M, Alumno: A

M: Ya viste, Luis ¿Qué es?

L: Vuelve la mirada a la imagen

M: Es un elefante

L: Vuelve a ver la imagen

M: ¿Qué es? E- le-fan-te

L: Mueve labios sin emitir sonido (Moreno, I, Audio 1 de Práctica, 03 de marzo de 2020)

Al realizar esta atención específica se reflexiona que los alumnos volvían su atención al cuento, aunque se notó que en esta ocasión, el alumno no mostró ninguna respuesta sonora más que gestual, pero al regresar su visión al cuento proporcionó un buena respuesta en este momento, conociendo que la atención es un factor primordial en la comunicación por lo que se conoce que:

> La información a la que no se atiende o a la que no se presta atención, la que no supone una actividad cognitiva del estudiante es, de hecho, inaccesible y lo es tanto en el momento presente como en el futuro, porque la información que pudiera ser relevante pasa desapercibida y no se procesa. Por ello, buena parte de la actividad docente se dedica a captar la atención y a lograr la implicación de los estudiantes. Estos difieren de manera significativa en lo que atrae su atención y motiva su interés. Estas preferencias, incluso en un mismo alumno, pueden variar a lo largo del tiempo y dependiendo de las circunstancias (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011, p. 38).

Con esta actividad se analiza que en este nivel educativo con los alumnos en atención, referente al cambio del acomodo del aula y solicitares que se sentaran frente al salón para escuchar un cuento, no fue muy positivo, ya que no ponían atención y comenzaban a realizar otras actividades, pero al aplicar las estrategias

mostradas por Romero, (1999) se observa que ayudan a atraer la atención de los alumnos devuelta a la actividad.

Al término del cuento se realizaron preguntas como ¿qué parte les gusto? y ¿qué había de diferente en Elmer?, promoviendo la mediación a partir de la exploración de la interpretación de los alumnos, la cual menciona que "el profesor puede hacer preguntas que favorezcan la elaboración de inferencias, opiniones aplicaciones originales del conocimiento, también llamadas preguntas reales" (Romero, 1999, p. 203) teniendo como respuestas las que se muestran a continuación:

M: Maestra, L: Alumno.

M: ¿Te gustó Luis?, Luis ¿te gusto el cuento?
L: (Mueve cabeza arriba y abajo)
M: ¿Qué viste en el cuento? Luis
A: Aí
M: ¿Que viste? (Moreno, I, Audio 1 de Práctica, 03 de marzo de 2020).

Para terminar la actividad y evaluar con un insumo individual, se mencionó que se colorearía el dibujo de un elefante del color que ellos gustaran, siendo esta parte llamativa para los alumnos ya que la mayoría de ellos preguntaba o mencionaba que su hoja estaba rota. Esto porque cada dibujo presentaba una abertura en la aparte de la trompa ya que esta sería ocupada más adelante. Se respondió mencionándoles que en un momento se arreglaría esta situación con su trabajo, que no pasaba nada si su hoja estaba rota.

Prosiguieron coloreando; en ese momento, se intervino nuevamente con el alumno en atención, a quién se había estado motivando desde el inicio de la clase, realizando el uso de la imitación siendo esta donde "se imita completa o parcialmente, con entonación exagerada, haciendo contacto visual y ofreciendo un

uso social pertinente” (Romero, 2008, p. 84) como se muestra en el ejemplo siguiente:

M: Maestra, L: Alumno.
M: ¿Recuerdas de qué color era Elmer?
L: Oloes
M: De colores, muy bien
M: Aquí de qué color le vas a poner
L: (Muestra un color)
M: ¿De qué color es ese?
L: (Señala trompa del elefante)
M: ¿Vas a colorear aquí?, ¿cómo se llama?
L: (No responde)
M: Trooompa
L: Oompa
M: Trompa, muy bien
L: (Muestra otro color)
M: ¿De qué color es ese?
L: Ul
M: Azuuul, muy bien (Moreno, I, Audio 1 de Práctica, 03 de marzo de 2020)

A pesar que el alumno en atención no quiso participar en la ronda de preguntas del cuento, se observó que su comunicación se realiza con más interés, cuando esta es de manera individual o en equipos pequeños, pero tiene que ser dirigida específicamente a él. Cuando se propone la participación grupal manifiesta desinterés de comunicación con sus compañeros.

Al terminar de colorear, se explicó que si recordaban que era lo que tenía Elmer en su cara, dando características de ello, lo cual era largo, largo, haciendo uso del modelaje y utilizando el brazo para simular una trompa, al momento de

observar esto, los alumnos rápidamente contestaron acertadamente que tenía una trompa.

Se les mostró una espanta suegras preguntando si alguien sabía qué era, a lo que respondió la mayoría que sí, que era una espanta suegras, que daban en fiestas, compartiendo todos a sus compañeros donde las habían visto. Se mencionó que el espanta suegras se convertiría en la trompa al darle la vuelta, lo cual emocionó a los niños, enseguida se repartió una a cada alumno preguntando qué color querían para satisfacer su gusto.

Al tener todos ya su espanta suegras, se prosiguió por colocarla en la abertura que contenía la hoja para convertirlo en trompa, esto para trabajar praxias de soplo, las cuales son mencionadas por Prado (2013) mencionando que son positivas para la ayuda de una buena comunicación porque : “Las técnicas de respiración y soplo tienen por objetivo conseguir la suficiente fuerza en el soplo para articular fonemas (de los sonidos del habla)” (p. 40); al inicio a algunos alumnos se les solía caer el material ya que no lo sostenían con fuerza, lo que los desilusionaba y mencionaban que no podían; esto representó una oportunidad para mejorar el soplo, para que se dieran cuenta cuando era necesario soplar despacio y cuando fuerte, puesto que fue difícil para los alumnos en general.

Para cambiar este pensamiento de los alumnos, se volvió a usar el modelaje que ha sido una estrategia positiva para que se genere el aprendizaje, mostrándoles cómo debían sujetarlo para que su trompa no saliera. En el caso de los alumnos en atención el soplo siguió siendo una dificultad ya que el espanta suegras era algo duro y su soplo muy débil, por lo cual Luis y Cristóbal estiraban el espanta suegras con las manos para que realizara el mismo movimiento que sus compañeros, esto hizo que el espanta suegras fuera más ligero por tanto movimiento que realizaban con sus manos, pudiendo después soplar de la misma manera y este ya realizaba el movimiento deseado.

Con esto se reconoce que los alumnos, sin ser guiados respondieron con un aspecto correspondiente al perfil de egreso de educación básica planteado en el Plan y programas 2017 “Aprendizajes clave” donde especifica que el: “Pensamiento crítico y solución de problemas provoca que se generen ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo” (SEP, 2017, p. 64), lo cual fue llevado a cabo para ver el resultado que tenían sus compañeros a el que ellos no realizaban, mostrando una solución para que se mostrara el mismo resultado resolviendo el problema.

Con referente a lo observado siguiendo la tabla de evaluación propuesta por Romero (1999), se percibe que respecto al conocimiento en la interacción se mostró un retroceso al ya no comunicarse con sus compañeros pensando así que esto pude deberse al ánimo o interés que mostraba el alumno ese día, por otra parte, se nota que al interactuar con el maestro logra una correcta participación en la toma de turnos esperando el momento para responder a lo preguntado.

Con respecto al conocimiento del mundo se nota un gran avance referente a la atención que mostraba al escuchar el cuento, ya que las preguntas emitidas al estar realizando el trabajo eran adecuadas a lo que se había mencionado anteriormente, a esto se le suma el aprendizaje clave propuesto mencionando que el alumno muestra su opinión sobre información leída en voz alta por otro, aunque totalmente no fue expresada una opinión personal del alumno, al responder preguntas sobre lo que se trató o decía el cuento es una buen avance para poder adquirir este aprendizaje.

Al confrontar los saberes que se tenían antes de la intervención se reconoció que el escenario comunicativo favorecedor para el alumno dependerá mucho de la confianza que sienta, mostrando respuestas favorables para la evaluación, cuando

el alumno se sienta confiado de emitir respuestas claras, por lo que el docente deberá estar atento que el alumno en verdad se sienta seguro en el ambiente creado para así poder intervenir adecuadamente para un aprendizaje certero.

Además, se sabía que la presencia de varias personas dirigiendo la actividad en el aula podría distraer la atención de los alumnos, pero en este caso se reconoce que una buena organización dando diferentes objetivos y tareas a los integrantes en la dirección de la actividad no genera descontrol si no un apoyo importante para que la actividad funcione favorablemente. Observando que el trabajo en colaborativo dio buenos resultados al presentarse estas problemáticas de la falta de atención ya que la clase seguía su rumbo, aunque esto pasara ya que cada maestra contaba con una tarea que permitía que no se desviara la actividad, como pedir silencio, llamar la atención de algún alumno entre otras situaciones.

### 3.2.3 “Mi historia”

Correspondiendo a la intervención para el nivel de primaria se llevó a cabo la actividad titulada “Mi Historia” desarrollada el día 05 de marzo del 2020, relacionándose con el campo académico “Lengua materna. Español” del ámbito de estudio, de acuerdo con la práctica social *Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.*

Se tomó en cuenta el aprendizaje *Clave Expone un tema utilizando carteles de apoyo*, con el propósito de que los alumnos, mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollarán el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa. Los recursos materiales utilizados fueron: dado, imágenes de praxias, 3 imágenes de diferente temática (invierno, granja, animales de mar), hojas blancas, colores y lápiz (anexo 7).

Esta actividad se llevó a cabo en el aula de 4° año de 12:00 a 12:30 donde se encuentra Bastian alumno que presenta discapacidad intelectual asociado a síndrome de Down quien es registrado en lista con problemas de comunicación, notando la necesidad más marcada en el aspecto sintáctico, fonológico y semántico.

Se inició la clase realizando una pausa activa para tener un tiempo de relajación, para que los alumnos se despejaran un momento de todo lo visto en sus clases con una actividad lúdica, según Santivajal (2009):

> Las Dinámica del cambio o más conocidas en el campo educativo como pausas activas pedagógicas, como su nombre lo indica son "pequeñas" pausas que se realizan durante una actividad escolar dentro de un periodo largo de actividad académica para realizar diferentes técnicas, ejercicios y/o estrategias lúdicas que ayudan a reducir los períodos de tensión de carácter fisiológico y psicológico generados en los alumnos por los ejercicios académico, técnicamente están diseñadas para ejercitar el cuerpo y la mente en periodos cortos de tiempo dentro una actividad escolar. Por tanto, estas se convierten en un conjunto de actividades físicas y psicológicas que activa la circulación, la oxigenación cerebral, la respiración, los músculos y el aumento en el nivel la energía de los estudiantes (párr. 1).

Se preguntó quién ya conocía el juego de la papa caliente a lo cual hubo diferentes respuestas positivas mencionando como se juega, en este caso se preguntó directamente a Bastian quien respondió como se muestra en el siguiente ejemplo:

Maestra: M, Alumno: L

L: Así, agando y pasadola

M: ¡¡Se la pasas a los otros!! (Tono exagerado)

L: Afirma con movimiento de cabeza. (Moreno, I., Audio de práctica 2, 05 de marzo de 2020).

Al notar que todos conocían el juego se siguió rectificando quién se quedaría con el cubo, esa persona lo lanzaría, para saber cuántas praxias imitaría, dando un ejemplo de ello. Posteriormente se dio a conocer quién diría varias veces papa caliente terminando con la palabra “Se quemó” representativo de este juego.

Al iniciar el juego todos juntos comenzaron a pasar el dado con mucha emoción por no saber a quién le tocaría, se intentó provocar que al primero que le tocara fuera a Bastian para que realizara la secuencia de praxias ayudando a su lenguaje como lo menciona Herrera, (2016):

> Las praxias son movimientos organizados, con dificultad variable, que se realizan para alcanzar un objetivo; en este caso, pronunciar y articular correctamente los diferentes fonemas para un buen uso del lenguaje. Es muy importante recordar que para hablar correctamente es necesario poseer una agilidad y coordinación de movimientos muy precisa, y es por esto que si realizamos este tipo de ejercicios lograremos un cambio en los pequeños (p. 30).

Fue el turno de Bastian quien lanzo el dado, para saber qué número de praxias haría, el número que salió fue el 6, Bastian no relaciona la cantidad con el símbolo aún, por lo que se ayudó contando los puntos del dado con voz exagerada, al mismo tiempo que él repetía el número mencionado esto para que el fuera adquiriendo el conocimiento de la secuencia numérica.

El profesor debe de estar atento todo el tiempo en la actividad a realizar, ya que puede intervenir proporcionando conocimientos de otras asignaturas, al mismo tiempo que amplía el conocimiento del alumno en todo momento durante todas las áreas que surjan en la actividad.

Al contar todos juntos se dieron el número de praxias correspondientes y estas fueron bien realizadas, se ayudó con la presentación del modelo de estas; en este momento se notó que todo el salón realizaba las praxias que le tocaban al que tiró el dado, no dejaron solo el trabajo a este compañero, lo que fue positivo ya que se notó que la actividad fue favorecedora e interesante para los alumnos por lo que todos prestaban atención a lo que pasaba en el juego.

Se realizó 2 veces más la ronda de papa caliente, para poder proseguir con la actividad prevista. Al iniciar con la siguiente actividad, se preguntó quién sabía que contienen los libros de cuentos o historias para conocer los conocimientos previos tomando en cuenta lo mencionado por Zabala (1995) “la enseñanza tiene que ayudar a establecer tantos vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos como permita la situación” (p. 36).

Se obtuvieron respuestas como, título, monos, imágenes, letras, hojas, entre otras cosas, observando que tienen conocimiento sobre ello; solo requerían darle orden a la información; después de las participación de los compañeros se le preguntó a Bastian para que mencionara la información que pudo haber recuperado de las respuestas de sus compañeros, por lo que el mencionó el título y monos.

Enseguida se hizo uso de la contingencia semántica mediante cometarios contingentes según Romero, (1999) estos son “expresiones relacionadas de lo que dice el alumno y con el tema en cuestión y añade información, clarifica aspectos en forma vaga o precisa o permite compartir experiencias” (p. 198). Se

les dijo lo que contenía un cuento, mencionándoles que es “el título, autor, imágenes y el texto o cuento”, se dijo que el autor es quien escribe el libro. Posteriormente se indicó que se crearía un cuento el cual tendría que tener un título, autor, el texto y un dibujo representativo.

Se les mostró tres imágenes, de las cuales tendrían que elegir una que sería el tema de su cuento; una imagen se relacionaba con el invierno, otra con una granja y por último una representativa del mar. Al terminar de dar las indicaciones se preguntó que si comprendían lo que tendrían que hacer, para conocer si se habían entendido las indicaciones, sus respuestas manifestaron que si fueron entendidas.

Al terminar el cuento que fue creado por cada uno, se prosiguió a que cada quien expusiera su cuento frente de sus demás compañeros, como lo es marcado por el aprendizaje clave elegido, donde en cada exposición tendría que ser de acuerdo al tema elegido, así como el dibujo realizado. Al ser el turno de Bastian se expresaron los siguientes diálogos:

Maestra: M, Alumno: L2
M: Cuéntanos cómo se llama tu cuento
L2: Neve
M: ¿Como?
L2: Neve
M: La nievee….
L2: Tineo
M: El trineo….habia una vez un trineo.
L2: Una ves, u tineo
M: A donde iba el trineo
L2: Asaclos. (Moreno, I., Audio de práctica 2, 05 de marzo de 2020).

Al ser elaborado el cuento en grupo, cuando Bastian olvidaba lo que quería mencionar, sus compañeros trataban de completarlo; aunque sus respuestas no

concordaban con el cuento, aun así, repetía lo que le decían sus compañeros. Al observar que el alumno lo decía, aunque no hubiera relación se le realizaban preguntas como ¿estás seguro Bastian?, ¿si es eso?; esto para que se diera cuenta que lo que decía no concordaba con su cuento, al darse cuenta de ello, corregía su respuesta.

Se observa que el alumno identificaba que la información dada no era correcta con la coherencia del cuento por ello es importan que el profesor de educación especial observe y analice cada respuesta dada por los alumnos ya que en cada respuesta emitida podrá intervenir con alguna estrategia que sea adecuada en ese momento aprovechando cada momento y situación por ejemplo en esta ocasión se realizaron preguntas y respuestas contingentes ya que el momento y la situación se adecua a su realización.

Se siguieron con más exposiciones por parte de sus compañeros, donde en determinados momentos Bastian y otros de sus compañeros perdían el interés y comenzaba a realizar actividades diferentes, por lo que se les mencionaba que tenía que poner atención a sus compañeros, ya que ellos habían realizado lo mismo cuando habían expuesto. Al ser varios alumnos el tiempo no alcanzó para que todos expusieran sus creaciones, así que solo algunos presentaron su cuento.

Se observó que Bastian respondió al aprendizaje clave elegido correctamente ya que manifestó seguridad al mostrar su trabajo frente al grupo, expresando sus ideas de forma oral, como lo propone Aprendizaje clave (SEP, 2017), por otra parte, otro punto importante en este aprendizaje es “la escucha respetuosamente a las exposiciones de sus compañeros”, en este aspecto se debe de trabajar con mayor énfasis, pues se observó un desinterés en escuchar cuando es el turno de sus compañeros. De ello se reflexiona que en un futuro, esto afecta en la vida del alumno, ya que una buena comunicación requiere el respeto por la utilización de

turnos prestando atención a todos los involucrados, por ello se debe trabajar para que esto sea cumplido al máximo.

Con respecto al área de comunicación como se dijo anteriormente, se evaluó considerando los niveles de desarrollo que propone Romero, (1999), de ello se recupera que en el conocimiento de la interacción, Bastian interactuó con sus compañeros el iniciaba la conversación, hasta el punto de mantenerla, aunque esta aún es muy corta la que se deberá seguir trabajando para que el alumno muestre mayor conocimiento del mundo para que cuente con mayor vocabulario e información y pueda transmitir esa información en sus mensajes; se observa y analiza que con ayuda puede realizar ajustes en el contenido de sus discurso dependiendo de lo que quiere comunicar.

Si se sigue trabajando estos aspectos con el alumno se muestra que el cambio podría ser muy positivo; los cambios vistos anteriormente manifiestan potencial para mejorar su competencia comunicativa, si el trabajo se dirige adecuadamente al siguiente nivel ayudándolo mediante la motivación del docente y compañeros.

Con respecto al área del conocimiento del mundo se siguen mostrando combinaciones de categorías semánticas como la combinación en el uso de agente-locativo; no obstante, aunque los interlocutores pueden predecir para interpretar lo que el alumno quiere expresar, es necesario realizar el uso de la expansión de la forma y el significado y el refraseo, de esta se podría proporcionar una gran ayuda a alumno. Aunque en este punto se cree que para que exista un mayor dominio de nuevos conocimientos, el apoyo debe de proporcionarse de manera continua, esto quiere decir en el salón de case y en casa, ya que esto requiere que el alumno de manera continua tenga los modelos apropiados y realice comparaciones con lo que dice y escuche para mejorar sus producciones; sin embargo también el proporcionarle información sobre un tema de manera reiterada ayudará memorizar y a recordar dicha información.

Finalmente, se puede mencionar que Bastian seguirá omitiendo el fonema como /rr/, /r/ y dificultad en sílabas trabadas donde éstos interfieren debido a la estructura orgánica, pero aun así sus emisiones son comprensibles en la mayoría de los casos por lo que se mencionaba que puede entablar una conversación, aunque sea de manera corta.

Al comparar lo que conocía Bastian, como se expresaba al conocerlo inicialmente, ahora se observa un gran cambio en el desempeño de las actividades realizadas en el grupo y en equipos de trabajo, situaciones que son muy positivas en el aprendizaje y para establecer una mejor comunicación.

Al confrontar la práctica docente, se observó que durante el desarrollo de las actividades el maestro de comunicación debe favorecer la confianza, motivación, interacción y la atención, entre otros aspectos; además que es importante que proporcione estimulación al proporcionar escenarios para que recuperen información, ideas, vocabulario. En este sentido pensar en situaciones donde se propicie la interacción con sus compañeros es ideal ya que entre ellos aprenden unos por medio de otros. En este caso la intervención en el grupo para favorecer el lenguaje es adecuada ya que sus compañeros le proporcionan ejemplos, modelos y si éstos al mismo tiempo son guiados por un docente se reducirán las BAP a las que se enfrentan los alumnos que presentan discapacidad.

De la práctica docente se recupera que las debilidades se enfocaron en el orden en cada exposición, observando que, al terminar la exposición de cada alumno, dejaban de prestar la debida atención a sus demás compañeros, el maestro frente a la actividad debe intervenir con estrategias de atención cuando esta se pierda observando todo lo que pasa alrededor para poder resolverlo.

### 3.2.4 “Trivia léxico y semántica”

La actividad titulada “trivia léxico y semántica” fue realizada el día 27 de febrero del 2020, relacionándose con el campo académico “Lengua materna. Español” del ámbito de estudio, de acuerdo con la práctica social Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.

Se tomó en cuenta el aprendizaje clave *Expresa ideas para construir textos informativos*, con el propósito de que los alumnos, mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollarán el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa. Los recursos materiales utilizados en esta actividad son: memorama de praxias, dado, tablero de juego de trivia, cartas con preguntas, imágenes referentes a las preguntas del juego (anexo 8).

Esta actividad se llevó a cabo con alumnos de 3° año de 10:00 a 10:30 donde se encuentra Estrella alumna que presenta discapacidad intelectual asociado a síndrome de Down, con respecto a esta alumna se nota un total descuido en cada aspecto del lenguaje ya que no sigue indicaciones, solo menciona palabras como, si, no, y mamá; mostrando una comunicación más gestual, por ello se optó por la elaboración de la actividad fuera del aula de clase trabajando igual con alumnos que requirieran el apoyo, mediante un taller de comunicación abierto a quien quisiera entrar a realizarlo.

La intervención requirió de un tiempo de 30 minutos optando por un juego ya que se necesita trabajar la toma de turnos además de una atención más individualizada para poder monitorear y apoyar en cada aspecto que necesite.

Primeramente, se inició la clase con una actividad para promover la atención en los alumnos además de movimientos faciales, realizando un memorama de praxias. Se preguntó si alguna vez habían jugado memorama a lo cual algunos

respondieron que sí, enseguida se preguntó cómo se jugaba a lo cual la respuesta fue nula, por lo que se notó que se debería ser más interactivo con ellos para que tomaran la confianza de conversar y comprendieran bien lo que se realizaría haciendo uso de la utilidad de los discursos orales mencionado por Romero, (1999) donde “el maestro debe dar importancia a los discursos, ser más analítico y creativo para poder promover su desarrollo comunicativo” (p. 193) se intervino diciendo que yo les explicaría mencionando que tendríamos que encontrar la par de las imágenes que se encontraban en la esparcidas en el suelo levantando dos de estas imágenes iguales mostrándolas a todos y al encontrarlas elaboraríamos lo mismo que mostraba la carta para poderla ganar usando el modelaje realizando la cara que mostraba la imagen enseñada y así el que tuviera más cartas podría ganar.

Finalmente se les pregunto si alguien tenía alguna duda o si se explicaba de nuevo ya que el docente debe atender a todos los ritmos de aprendizaje, si es necesario explicar las actividades varias veces de diferentes formas para que la información llegue a todos los estudiantes involucrados.

Al haber conocido lo que se realizaría, se prosiguió por comenzar la actividad dando un turno a cada jugador, con ello se promovió la toma de turnos en la cual se observó que los alumnos suelen desesperarse al esperar su oportunidad de participar, a esto ellos levantaban las cartas para observar que imagen contenía al no ser su turno a esto se les llamaba la atención diciendo que esperaran su turno como se muestra en el ejemplo:

M: Maestra, L: Alumno, L2: Alumno 2
M: Estrella aun no es tú turno espera
L: (Deja la carta tomada)
(Sigue el juego)
L2: Ya vi, ya vi

M: Muy bien, pero deja la carta cuando sea tú turno podrás tomarla

M: Estrella es turno de tu compañera

(Alumna no pone atención)

M: Dame la carta por favor, (se coloca la carta en su lugar)

M: ¿Quieren seguir jugando?

L y L2: Sii

M: Si seguiremos jugando tendrán que esperar su turno, si yo veo que otro levanta las cartas o más cartas de las que deben de levantar el juego se acabará ¿sí?

L y L2: (Movimiento de cabeza de arriba abajo) (Moreno, I, Audio 3 de Práctica, 27 de marzo de 2020).

Se tuvo que resolver esta situación haciendo uso del condicionamiento propuesto por Pávlov citado por Ruiz (a), (2010) donde:

> Un organismo aprende a responder a un estímulo al que normalmente no daría respuesta. Por tanto, el Condicionamiento Clásico, se produce por la asociación entre: - Un reflejo instalado en el organismo. Dicho reflejo consta de un estímulo incondicionado (EI) y una respuesta incondicionada (RI). - Un estímulo neutro (EN) que, siendo por sí mismo incapaz de producir una respuesta, adquiere esa capacidad después de asociarse repetidamente en contigüidad temporal con el estímulo adecuado. A partir de este momento, se le llama estímulo condicionado (EC). De este modo, cualquier E asociado a un EI, puede producir la R facilitada por él ya que, durante el condicionamiento, estímulos previamente neutros se transforman en estímulos condicionados. Los estímulos condicionados llevan a respuestas condicionadas, a la vez que los apareamientos entre estímulos condicionados y respuestas condicionadas son una consecuencia del aprendizaje y del entrenamiento (p. 2).

Esto ayudó en un principio a seguir con el juego y que esperan su turno para poder levantar las cartas cuando fuese su oportunidad, pero después de unos

minutos estrella volvió al mismo comportamiento de levantar las cartas, con esto se observa que la estrategia implementada es positiva, aunque solo por un determinado momento. Al ver que seguía tomando las cartas se retiró el juego mencionándoles que tendríamos que guardarlo para seguir con otra actividad, en la cual tendrían que prestar más atención que en este juego.

Enseguida se guardó le memorama prosiguiendo con la siguiente actividad la cual fue el juego de mesa de la trivia. Se les preguntó que, si conocían que es un juego de trivia esto para estar al tanto de sus aprendizajes previos sobre el juego, a esto nadie supo que responder, mirándose unos a otros. Motivándolos mencionando que no se preocuparan que todos estaban para aprender, esto ayudo a promover un ambiente de confianza pues “Sentir y percibir que se forma parte de un grupo es imprescindible para todas las personas donde establecen relaciones. Por ello son importantes los vínculos de confianza, valoración y aceptación” (Comellas, 2013, p. 12).

En seguida se hizo uso de una explicación preparatoria en la cual “el maestro aclara algún aspecto del tema que está abordando y sobre el cual va a preguntar” Romero, 1999 (p. 199) donde se mencionó a los alumnos que los juegos de trivia eran juegos de habilidad donde se realizaban preguntas fáciles y difíciles en este cada jugador va ganando puntos según las preguntas que vaya contestando correctamente. Se preguntó si ahora ya todos sabían que era un juego de trivia, seguido por preguntar si tenían alguna duda sobre lo mencionado, a lo cual la respuesta fue positiva y ninguno expreso alguna problemática.

Se mostró el material que fue un tablero del juego, dando una explicación del juego, el cual consiste en un tablero con un camino las cuales llegan a varias estrellas, para ello tendrían que lanzar un dado para poder recorrer el camino según la cantidad mostrada y para ganar las estrellas se tiene que responder a variadas preguntas pudiendo ser por medio de ilustraciones o preguntas escritas

según las posibilidades, si estas son contestadas correctamente podrá avanzar. Ganará quien tenga más estrellas acumuladas.

Es importante que el docente en educación especial tenga presente que cambiar la rutina del uso de libros y lápiz en el aula es motivante para los educandos y más para los alumnos que requieren más apoyo; el uso de un material diversificado es una buena opción para promover el aprendizaje como lo menciona Zabala, (1995) que:

> Una de las conclusiones del análisis de los recursos didácticos y de su utilización es la necesidad de la existencia de materiales curriculares variados y diversificables que, como piezas de una construcción, permitan que cada profesor elabore su proyecto de intervención específico, adaptado a las necesidades de su realidad educativa y su talante profesional. Cuanto más variados y más diversificables sean los materiales, más fácil resultará la elaboración de propuestas singulares (p. 194).

Después de explicar en lo que consistió el juego, se continuo por mencionar la explicitación de las reglas de interacción estrategia propuesta por Romero, (1999) la cual consiste que " se deben de explicitar las reglas de interacción grupal y de los diferentes tipos de discursos que se practiquen, en vez de suponer que los alumnos lo conocen y las recordaran siempre" (p. 195) las cuales consistían que el juego se realizaría por turnos esperando cada quien su oportunidad para participar, el dado solo sería lanzado una vez, respeto a toda respuesta emitida por sus compañeros y finalmente atención durante el juego.

Se inició el juego iniciando por Estrella, guiándola en cada momento mencionando que era lo que realizaría, en cada parte que realizaba en el juego se daba un significado a todas sus acciones como lo es mencionado por Romero, (2008) que: "cuando el niño realice una acción, hay que ofrecer un significado

social narrado lo que hace o tratando de interpretar sus actos” (p. 80) como lo es mostrado en el ejemplo:

M: Maestra, L: Alumno
M: Primero comenzará Estrella marinera.
L: (Sonríe)
M: Primero toma el dado para poder lanzarlo.
L: Yo
M: Si, tómalo.
L: (Toma le dado, sonriendo)
M: Ahora lánzalo para ver que numero te sale.
L: (Lanza el dado)
M: Lanzaste el dado y salió el número tres.
L: Mmm (Moreno, I, Audio 3 de Práctica, 27 de marzo de 2020).

Enseguida al seguir con el juego y tener el número que le toco a estrella se prosiguió por contar el número de casillas que avanzaría como antes se mencionó la alumna solo menciona algunas palabras, por lo que se realizó el uso del espejeo propuesto por Romeo (1999) el cual menciona que “se narra lo que sucede en el contexto inmediato o algo que el niño está haciendo, pero como si el hablara usando primera persona o su nombre” (p. 84) esto para que la alumna intentara imitar el nombre de los números que se mencionaban.

Como lo marca el juego para poder tomar la estrella de la casilla en este caso fichas se elaboró una pregunta las cuales correspondían a descripción siendo una característica del aprendizaje clave marcado donde describa personas o lugares. Para esto se usaba el uso de modelos recurrentes de Romero, (1999) la cual consiste en “incorporar al discurso y emplear reiterativamente modelos apropiados o más precisos de las formas de las formas de expresión (sonidos, palabras, frases o estructuras) que el alumno usa de manera inadecuada” (p. 209).

Esto ayudó a que la alumna tuviera la intención de mencionar la respuesta a la pregunta iniciando por que emitiera letra por letra lo que se esperaba terminando por formular la oración completa, la cual aún no fue lograda, como se muestra en el ejemplo:

M: Maestra, L: Alumno
M: Es turno de responder la pregunta, estas lista
L: Si
M: ¿Dime que viste la niña? ¿Qué trae puesto?
L: To
M: Un vestido
L: Si
M: Ve
L:Ee
M: Sss
L:Sss
M: Ti
L: Liii
M: Dooo
L:Oooo
M: Un- Ves-ti-do.
L Oooo (Articula sin sonido y emite última letra)
M: Muy bien (Moreno, I, Audio 3 de Práctica, 27 de marzo de 2020).

Al terminar el turno de Estrella se siguió por sus demás compañeros, mostrando estrella nuevamente una falta de atención y descontrol al no ser su turno, queriendo lanzar el dado de nuevo, lo tomaba cuando era la ronda de preguntas de los demás a lo que se le retiraba el cubo para que dirigiera su atención a el juego, pero esto era negativo ya que se paraba y se dirigía a otro lugar, al querer llamar su atención regresándola a su lugar se enojaba y era muy difícil regresarla de nuevo al juego.

Al llamarle la atención a Estrella se terminaba el tiempo de la intervención teniendo que regresar a todos a sus aulas ya que los maestros de grupo tenían preciso un tiempo que se les había proporcionado a lo cual se detuvo la actividad,

mencionando que la próxima vez que se regresara se traería otra actividad o si gustaban y se tenía tiempo se terminaría el juego.

Al observar a estrella en esta actividad se doy cuenta que falta mucho para poder lograr el aprendizaje clave ya que carece de producciones comunicativas y sobre el conocimiento suele olvidar muy fácil lo aprendido, ya se ha colores, tamaños o personas todo esto aún es realizado con apoyo en todo momento para poder realizar la actividad.

En cuanto a la evaluación de acuerdo a la línea de desarrollo de la competencia comunicativa propuesta por Romero (1999) se muestra que en cuanto al conocimiento del código sus emisiones siguen siendo de una a dos silabas, pero con el apoyo dado se nota que trata de construir más palabras mediante la imitación gestual aumentando el dominio de la articulación el habla. Con respeto al campo del conocimiento del mundo se observa que reconoce más objetos con diferente significado, dándoles palabra o sonido para referirse a ellos, mostrado un interés por el nombre de las cosas al tener mostrar esto por parte del estudiante el trabajo se vuelve más positivo y generador de un mayor conocimiento. Y finalmente en la parte correspondiente a la interacción se logró un avance en función a la interactiva, ya realiza actividades en compañía de sus compañeros sin aislarse lo cual era un problema en el aula, referente a la toma de turnos se ve un progreso, aunque sea por determinados momentos, pero esto es un avance que se propone seguir promoviendo para un mayor manejo.

Al reconstruir la práctica se toma en  cuenta que el tiempo de atención es muy reducido, observando que al inicio de la actividad implementando estrategias se lograba atraer la atención de la alumna de nuevo a la actividad pero después era demasiado difícil regresarla, por lo que se propone tener espacios de relajación u optar por actividades más pequeñas en diferentes momentos del día, considero que para seguir favoreciendo el conocimiento del mundo proponer el uso de

diferentes objetos por un determinado tiempo por la alumna hasta lograr su adquisición del conocimiento de esos artículos siendo cambiados cada semana o mes según sea requerido al igual que trabajar con la memorización por lo que s en observa que hace falta para su aprendizaje tanto intelectual como de comunicación.

### 3.2.5 ¿Y si nos comunicamos?

La SEP, (2017) señala que para que el alumno logre un buen desempeño en la escuela se requiera que exista concordancia de propósitos entre la escuela y la casa. Por eso es importante que las familias comprendan la naturaleza y los beneficios que proporciona el currículo propuesto. Además, señala que:

> Muchas veces los padres solo tienen como referencia la educación que ellos recibieron y, por ende, esperan que la educación que reciban sus hijos sea semejante a la suya. La falta de información puede llevarlos a presentar resistencias que empañarían el desempeño escolar de sus hijos (SEP, 2017, p. 43).

Por ello se considera necesario que los padres de familia conozcan cuál es el trabajo que se realiza en la escuela con sus hijos, ya que para exista un buen aprendizaje este debe ser continuo. Los maestros pasan la mitad del día con sus hijos donde se analizan diferentes temas de la vida diaria, pero la otra mitad del día se encuentran en casa, por lo que puede olvidar lo visto en el aula. Por ello conocer y estar pendiente de los temas que se les proporcionan a sus hijos les permite apoyar relacionando lo realizado en casa con los conocimientos que se han previsto en el aula, apoyando a partir de un aprendizaje situado que tal vez sin ser planeado por los padres será significativo, Barriga (2006) señala que:

> El conocimiento es situado. Desde nuestro punto de vista esto implica, en principio, que el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal, motivacional, etc.), por lo que resulta mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las originales o habituales y menormente transferible a situaciones distintas a ellas (pp. X-XI)

Para trabajar con los padres de familia de los alumnos que presentan una discapacidad intelectual asociada a un síndrome de Down, se visitaron las escuelas donde se ubican los alumnos, los días 21 de febrero, 25 de febrero y 6 de marzo del año en curso. La orientación se proporcionó de manera individual a los padres de familia, por ello, a la hora de salida se asistió cada salón donde se ubican los alumnos y se pegó un cartel (anexo 9). Cuando llegaron los papás al aula donde están sus hijos y con ayuda del cartel, se le explicaba a todo papá interesado en el contenido del mismo. Esto para no solo dar información a los padres que tienen algún hijo con problemas de comunicación sino para sensibilizar a la comunidad sobre esta condición, cómo detectarlo y cómo apoyarlo.

Cuando los padres de los alumnos que presentan discapacidad intelectual pasaron a recogerlos, se hizo una presentación formal con ellos, mencionando mi nombre, que era docente en formación de la escuela normal del estado, que se proporcionaba el servicio en el área de comunicación por lo que se había trabajado con sus hijos para favorecer el desarrollo de su lenguaje. Además, se les comunicó que se estaba realizando una intervención con padres de familia para favorecer colaborativamente su lenguaje, por ello se les compartirían estrategias para realizar en casa que apoyaran y desarrollaran una buena comunicación con sus hijos.

Se les invitó a pasar al área de USAER para explicarles algunas estrategias que podrían ayudar en casa y que con el trabajo constante, auxiliar al niño para apoyar

la adquisición del lenguaje de sus hijos para favorecer su comunicación. Se les mencionó que sí podrían pasar en las fechas próximas cuando se realizara otra visita del equipo itinerante de comunicación a esa institución o en ese mismo momento que no se demoraría mucho tiempo.

Esto se planeó con la consigna de no tardar más de 15 minutos ya que un docente debe tener presente que, así como los maestros organizan su tiempo, los padres de familia hacen lo mismo y esto debe de ser respetado para crear una sana convivencia y colaboración de los padres en actividades institucionales, ya que como señala Rosales, (2013).

> Resulta necesario en este sentido que se supere la todavía frecuente actitud de recelo y falta de comunicación entre padres y maestros, así como la costumbre de establecer contacto solamente en el caso de que surjan problemas relacionados con la convivencia o el rendimiento escolar (p. 7).

Cuatro Padres de familia decidieron que se les dieran a conocer la información ese mismo día, ya que las visitas del equipo no eran muy próximas. Se les entregó un tríptico que contenía información sobre algunas estrategias que podrían realizar en casa para apoyar la mejora del lenguaje de sus hijos (anexo 10).

Al entregar el tríptico a los padres se promovió un momento de confianza para que no se sintieran nerviosos; se les mencionó que se explicaría con calma, que el tríptico contenía información clara, sencilla e ilustrativa para su entendimiento, si tenía alguna duda que preguntaran, pues para eso estábamos.

Se comenzó por explicar la estrategia uno “el habla paralela”, de acuerdo a Frey (1986) citado por Castillo, (2009) consiste en que:

> El adulto ayuda al niño a desarrollar asociaciones entre la palabra y su referente emparejando el lenguaje que es simple en detalles gramaticales y semánticos, con las acciones del niño; ayuda al niño a asociar combinaciones de palabras y relaciones entre objetos (p. 7).

Se prosiguió con la explicación de lo que es el estilo interrogativo donde el adulto ayuda al niño a pensar detenidamente lo que quiere mencionar, además de que se promueve la resolución de problemas marcando el tema o la problemática presentada como lo menciona Snow, (1977) citado por Rivero, (1993) “Las interrogativas son útiles para mantener la atención del interlocutor por sus particularidades entonativas, la mayor fluidez o la mayor regularidad y duración de las pausas para marcar la segmentación del discurso” (p. 9).

Se les informó que se les puede apoyar con el modelado auditivo de palabras, que para ello es de suma importancia poner atención a lo que se dice par posteriormente proporcionarles el modelo correcto de la palabra, ya los niños para aprender utilizan la imitación. Chomsky citado por Rivero, (1993) propuso que:

> El niño genera sus propias reglas lingüísticas a partir del análisis del habla que escucha a su alrededor. Inicialmente, dichas reglas serían muy simples y generales para irse modificando y ampliando hasta constituir la base para producir habla adulta (p. 3).

Finalmente, el tríptico mostraba algunas actividades que se sugieren realizar con el niño, esto para dar a conocer al padre de familia que las actividades o juegos que puede emplear para la adquisición del lenguaje son simples y cotidianos, sin la elaboración de algún material o costos exagerados, simplemente compartir espacio y tiempo con el niño, es suficiente.

Antes de finalizar la intervención dada a los padres de familia se evaluó la actividad mediante el uso de dos preguntas abiertas: a) qué estrategia o actividad se adaptan más a las acciones realizadas en casa que podrían ser positivas para el alumno y b) además de las actividades propuestas cómo cree que pueda ayudar al aprendizaje de su hijo (anexo 11).

Los resultados obtenidos de la primera pregunta, indicaron que se adaptaba más el uso del habla paralela y del modelado auditivo, ya que los papás señalaron corregir más a los niños en la pronunciación de palabras incorrectas. Referente a lo que podrían realizar para ayudar a su hijo dejando de lado las estrategias vistas, “la atención” fue la más citada por los padres, mencionando que preguntar a los maestros sobre la evolución o problemas vistos a lo largo de la semana o mes de trabajo en la escuela de sus hijos es un buen apoyo y así podrían trabajar juntos.

Al terminar la evaluación los padres firmaron la misma, esto le ayuda al docente de educación especial a tener un registro con firma del padre que de constancia de la orientación proporcionada al explicarles las estrategias que pueden trabajar con su hijo en casa. El integrar a los padres de familia en la intervención es realizar un trabajo ecosistémico, por lo que se espera una buena respuesta para la mejora en el desarrollo del lenguaje del alumno.

Para ampliar la información a la mayoría de la población de padres de familia que acuden las escuelas y a los ciudadanos de esa comunidad se pegó el cartel fuera de la institución para generar más sensibilización con respecto a los problemas de lenguaje que pueden presentar los niños en pleno desarrollo.

Respecto a esta intervención con padres se reconoce que, al realizar la evaluación, las respuestas fueron positivas ya que los padres muestran conocimiento sobre algunas estrategias que se pueden aplicar en casa mediante juegos o actividades que hacen cotidianamente, aunque a veces se utilizan de

manera no consciente. Además, cuando no entendían algo se notó el interés por preguntar a qué se refería la estrategia y cómo poder aplicarlo en su casa integrando a todos sus hijos.

Se reitera que el trabajo con padres de familia y docentes suele ser de gran utilidad ya que si el trabajo es continuo se generaran mejores resultados que favorezcan a los alumnos para adquirir cada vez más aspectos del lenguaje que le son necesarios para su día a día; sobre todo se piensa qué pasará en un futuro con estos estudiantes. Por ello se trabaja de manera colaborativa, será más fácil establecer diferentes metas que apoyen a los alumnos a generar más autonomía, mayores capacidades para mejorar su comunicación y una buena calidad de vida.

Sin ser menos importante, se considera que el tiempo prestado por los padres es muy reducido, por lo en este tipo de intervención, se elimina información importante, por lo que es necesario considerar la construcción de nuevas formas o estrategias para que la intervención con padres sea 100% benéfica y en casa se tenga la misma ayuda o similar a la que se da en las instituciones educativas.

Por ellos, se considera importante que el maestro de comunicación proponga fechas desde el inicio de ciclo para que sean previstas desde un inicio por los padres para que puedan organizar sus tiempos. Además, se considera importante que en estas reuniones se podría integrar información de diferente índole, que apoyen al trabajo en casa con los alumnos siendo creadas por el equipo multidisciplinario de la USAER buscando satisfacer las necesidades en cada área que son importantes a desarrollar en los estudiantes.

Finalmente se reflexiona acerca de lo anterior en base al principio pedagógico “Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela” donde se menciona que:

> Se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y la autoridad en la escuela con la participación de la familia (SEP, 2011, p. 37).

Con ello se da cuenta que el trabajo en conjunto podrá generar una innovación en las formas de trabajo donde todos los integrantes estén informados, teniendo al igual responsabilidades que tendrán que cumplir, teniendo el apoyo de todos los implicados en la educación.

### 3.2.6 “Construyendo juntos”

“Un Clima Laboral favorecedor del desarrollo de la comunidad docente se caracteriza por un ambiente distendido, de confianza y de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica” (Raczynski & Muñoz, 2005 citado por Mena & Valdés, 2019, p. 7). El trabajo de los docentes frente a grupo es de vital importancia para favorecer el desarrollo de competencias los alumnos por lo que realizan durante su intervención infinidad de actividades que brinde a los estudiantes la oportunidad de adquirirlas.

Las aulas actualmente suelen están integradas de un gran número de alumnos, por lo que el trabajo del profesor para lograr los propósitos educativos es difícil atender a diversos tipos y ritmos de aprendizaje en un tiempo determinado, ahí es donde el trabajo ecosistémico entra en acción. El aula puede propiciar diferentes barreras para el aprendizaje que afecta a los alumnos. El docente tal vez no está calificado para diagnosticar situaciones particulares que interfieren en el acceso del aprendizaje de los alumnos, por lo que en ocasiones estas barreras no son detectadas.

Esta es la tarea que realiza el servicio que proporciona el equipo interdisciplinario que conforma la USAER, quién efectúa la detección de las principales necesidades educativas de los alumnos e incorpora en su trabajo la aportación del maestro de grupo quien señala con mayor exactitud las problemáticas que se enfrenta junto con los alumnos; información que en conjunto con los resultados obtenidos de la evaluación realizada le permite al personal de la USAER elaborar el plan de intervención para minimizar las BAP dentro del aula ofreciendo pautas de aprendizaje a todos los estudiantes en el aula propiciando así la inclusión educativa.

Para establecer pautas de trabajo colaborativo con los maestros del aula, se realizó una sesión de trabajo con los maestros de grupo que tienen alumnos que presentan una discapacidad intelectual asociada a un síndrome de Down en las escuelas donde se encuentra, los días 21 de febrero, 25 de febrero y 6 de marzo del año en curso- Para ello se pasó a los salones mientras el grupo tomaba clases de artes, computación o educación física que son impartidas por otros docentes para no interrumpir sus clases o crear un descontrol en el aula.

Se inició con un saludo, recordando que pertenecía al equipo de USAER como maestra en formación adscrita al área de comunicación, los docentes recordaron la participación de las diferentes actividades que se han realizado en el grupo. Lo que se consideró positivo, ya que al ser parte de personal itinerante se suelen olvidar del personal que conforma el equipo, situación que creó una empatía, comunicación y confianza entre el maestro del grupo y la docente en formación.

Se prosiguió recordando que la intervención que se realizaba en su aula buscaba favorecer la competencia comunicativa de los alumnos que manifestaban discapacidad intelectual; además se les informó los avances que los alumnos han manifestado en este aspecto.

Cuando se observó que los docentes ya estaban más receptivos a la información al estar en el mismo contexto, se explicó que para que la intervención logre el desarrollo de las habilidades que se esperan que los alumnos alcancen, se necesita conformar un equipo para que en los diferentes escenarios en los que convive el alumno, se le proporcionen diferentes estrategias, en este caso que favorezcan el desarrollo comunicativo de los alumnos mediante un trabajo consecutivo y sistemático. Por ello, se brindaría a maestros y a padres de familia orientación para que sean aplicadas por todos los que se relacionan educativamente con los alumnos en la interacción que se tenga con ellos. En este caso, que esta era una tarea que los especialistas de USAER en el área de comunicación deben de ofrecer, ya que forma parte del enfoque educativo propuesto por la SEP (2011) en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial donde menciona que :

> Las estrategias de asesoría y acompañamiento que despliega el apoyo de la USAER se articulan con la estrategia de orientación, entendida como la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. Esta estrategia perfila una toma de decisiones razonada de manera colegiada y define las líneas de acción que se llevan a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración (Sánchez, 2011, p. 136).

Posteriormente se mostró información impresa referente a lo que es el lenguaje (Anexo 12), mencionando la diferencia entre lenguaje y comunicación, debido a que es importante que el docente tenga presente los sustentos básicos para saber porque esto es importante; se le señaló que “la comunicación consiste en el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos, emociones etc.”, y el lenguaje se manifiesta como “la capacidad característica del hombre de comunicarse por medio sistemas de signos (lenguas) utilizados por comunidades sociales” como lo menciona Romero, 1999, (pp. 22-23).

Enseguida se mostraron diferentes acciones que puede ser favorable para realizar en el aula para mejorar la comunicación de los alumnos, entre ellas la integración del uso de las TIC´S por lo que el docente actualmente puede integrar este recuso a su enseñanza como lo menciona Aprendizajes *Clave (*SEP, 2017):

> El currículo considera el uso de las TIC no solo desde la destreza técnica que implica su manejo con solvencia, sino, más importante que eso, su utilización con fines educativos. En este sentido, el profesor ha de aprovechar las TIC disponibles como medio para trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, vincularlo con la realidad local, nacional y mundial, promover la generación de soluciones creativas a problemas diversos y participar en comunidades colaborativas. Para ello, los estudiantes deberán aprender habilidades para el manejo de la información y el aprendizaje permanente, por medio de las TIC y para utilizarlas (p. 129).

Posteriormente se les dio a conocer las estrategias de mediación comunicativa que propone Romero, (1999), preguntando con antelación si eran conocidas, a lo cual respondían que no. Se les mencionó que realizar estas estrategias con los alumnos era favorable debido a que le permitían al alumno asimilar los aspectos en la comunicación en los que manifestaba dificultades ya que a partir de la presentación de modelos los alumnos identifican las formas eficientes para comunicarse.

Ante las respuestas de la falta de conocimiento con respecto a las estrategias de comunicación en los maestros se analiza que en la educación además de ser necesaria la preparación en el aspecto intelectual de las diferentes asignaturas se necesita un extra con respecto a las BAP, existentes, ya que se sabe que la estimulación temprana es muy importante no se debe de perder tiempo en cuanto a la enseñanza.

Reflexionando ante esto que el profesor de educación especial tiene un papel importante no solo para los estudiantes sino también para los maestros, aprendiendo de maestro con maestro, complementándose uno al otro en todo momento.

Para finalizar esta intervención se realizaron preguntas de satisfacción a los docentes (anexo 13), esto ayudó al especialista a conocer cuáles son los intereses del docente para aplicar en sus clases y qué información es necesaria y oportuna proporcionar que no sea conocida o que quisiera aplicar en el aula, así se podría ampliar la información que se requiriera. Los resultados obtenidos indicaron que los docentes considerando que la información proporcionada fue de utilidad para atender a os los alumnos que presenta NEE. Con esta respuesta, se observa que es necesario actualizar a los docentes sobre el marco de la inclusión educativa ya que aún emplean conceptos del modelo de la integración educativa. Lo que permite analizar que si los docentes utilizan esos conceptos, aun no comprenden que la inclusión busca la reducción de las BAP que de acuerdo a Rose y Meyer, (2002) citado por Alba, Sánchez y Zubillaga, (2011) "[…] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles" (p. 4).

Señalaron que las actividades implementadas en el aula fueron positivas debido a que ayudó en el desenvolvimiento en la comunicación de los alumnos en el aula y buen avance en su aprovechamiento escolar. Ante ello, se les respondió que el avance a veces no es muy notorio, pero en los alumnos que manifiestan discapacidad intelectual un pequeño cambio es un gran logro por parte del alumno.

Los docentes señalaron que la información que se les proporcionó en esta sesión de trabajo fue muy importante porque les era desconocida y que además, esto no solo sirvió para los alumnos en atención, sino a todo el grupo completo.

Para finalizar se pidió alguna observación, que ayudara al docente en formación a mejorar su práctica educativa, ya que el trabajo del docente es importante reformularse cada día para perfeccionar el apoyo que se proporciona de manera continua, La mayoría de los docentes mencionó que el trabajo había estado muy bien, agradeciendo el apoyo proporcionado al brindar esta información, aportando que todo docente nunca deja de aprender y más si se realiza de docente con docente.

El haber realizado esta intervención fue significativa, ya que al confrontar la práctica educativa se reflexiona que el apoyo que se debe proporciona a los docentes, es más que agradecido por ellos, ya que no todos poseen la misma información y conocer un poco de todo y más cuando se requiere para mejorar la intervención educativa que se requiere, hace la diferencia en el aula ya que permite la aplicación de diferentes situaciones didácticas. Además, que gracias a este tipo de trabajo que se realiza con el docente permite reconocer indirectamente que conocimientos son importantes proporcionales para que se actualicen.

En este caso se observó que, así como se actualiza a los maestros de educación especial, estos deben actualizar a los docentes de las escuelas, para que ellos puedan realizar los ajustes correspondientes en las actividades que realizan en el aula y se atienda a la diversidad con calidad.

Al realizar esta intervención se reconstruye que no se debe de dar por hecho que al trabajar con diferentes docentes todos tendrán el mismo conocimiento, debe de haber un dialogo informativo de diferentes saberes establecer esa interacción y compartir los problemas suscitado en las aulas, el trabajo individual de un maestro para resolver las problemática es complicado, pero si este se

expone a otros docentes se podrán generar un sinfín de soluciones encontrando la adecuada para diferentes alumnos.

### 3.3. Evaluación de intervención educativa

Después de la intervención realizada durante el ciclo escolar en el área de comunicación, es necesario rescatar los resultados obtenidos teniendo presente el cumplimiento del objetivo propuesto, siendo la evaluación el proceso que apoya al docente a observar los posibles cambios generados a partir de las estrategias propuestas. De acuerdo a la SEP, (2017), ésta es uno de los elementos pedagógicos protagónicos en la enseñanza para mejorar los aprendizajes y la práctica pedagógica de los docentes, sobre todo cuando es sistemática y articulada ya que promueve la reflexión y una mejor comprensiones del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación. Estas son las características de su enfoque formativo “ya se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos” (p. 123).

Para realizar dicha evaluación, el docente responsable debe reconocer que el aprendizaje en todos los alumnos es de manera diferente, por lo que cada alumno demuestra habilidad en diferentes áreas pudiendo subir de nivel en algún aspecto determinado y en otros mantener el mismo nivel. Ello implica que en todo momento mantenga la motivación de seguir trabajándolo y aunque sea difícil, deberá reflexionar sobre su intervención confrontando su práctica y reconstruyendo su actuar en función a la búsqueda de opciones pedagógicas que le ayude a responder a las necesidades de aprendizaje no alcanzadas.

Después de haber realizado las actividades, se observa que los alumnos mostraban un mejor desenvolvimiento y confianza al trabajar con el docente y sus

compañeros, notando mejores resultados en su comunicación. Es importante saber que el trabajo inicial que se realiza en el interior del aula, paulatinamente se va transformando. Con el tiempo cuando los estudiantes se sienten en un ambiente favorecedor con todos los involucrados, las formas de comunicación se transforman, por lo que la intervención del docente debe recuperar estos aspectos, para emplearlos como recursos que promuevan o generen nuevos intercambios comunicativos.

Un aspecto que es importante considerar al evaluar es que probablemente el lenguaje de los alumnos pueda continuar siendo poco legible o entendible; sin embargo, sus procesos comunicativos puedan ser más eficientes, ya que esta tiene que ver con la capacidad que tengan el emisor y el receptor al comprender el mensaje lo que genera el desarrollo de diversas herramientas para la comunicación y el aprendizaje.

Otro punto a tener presente al momento de evaluar son los criterios que fueron expuestos en cada actividad, sin esperar algún resultado que no se haya llevado a cabo, para poder recabar información específica de las estrategias realizadas ya que como menciona Pérez, (2006) para evaluar se requiere valorar la información recogida y contar con criterios y referencias objetivas. Aspectos que deben estar especificados con antelación para dirigir la actividad de los educadores y orientar la de los alumnos, por ello los:

> Los criterios y las referencias deben estar especificados incluso en el momento de planificación de la actividad educativa, en el diseño del programa; además, han de darse a conocer para evitar que la actividad de sus destinatarios, los alumnos, su esfuerzo personal, pueda resultar poco fructífero como consecuencia de orientarlo en una dirección inadecuada (p. 36).

Para realizar la evaluación de los alumnos se recuperó nuevamente la escala de desarrollo de la competencia comunicativa (anexo 1) la que se utilizó continuamente para observar el desarrollo de la comunicación durante la realización de las actividades. Tomando como punto de partida el nivel identificado al inicio del ciclo escolar, tomando en cuenta las habilidades y características específicas en cada nivel.

Los niveles trabajados se presentan en la primera columna de lado izquierdo los relacionadas con los tres conocimientos de la competencia comunicativa antes mencionada. En la parte superior de las filas se visualiza el nombre de los alumnos atendidos; en el espacio correspondiente a cada uno se registró el color del nivel logrado a lo largo del trabajo con las actividades.

Cabe mencionar que se presentan los resultados de la evaluación inicial (I) y la final (F). Así mismo, se asignaron tres niveles de logro y sus indicadores, que fueron: a) Logrado: los alumnos aplican el conocimiento de la competencia comunicativa en sus producciones de acuerdo al contexto y la necesidad comunicativa, b) Logrado con ayuda: requiere el uso del mediador para recordar o imitar la manera adecuada para expresar sus necesidades comunicativas, ya que aún no son adoptadas permanentemente en el conocimiento de la competencia, c) No logrado: el conocimiento de la competencia es nula y no la emplea aun con el apoyo de mediadores.

Los resultados obtenidos se muestran con el color verde corresponde al nivel logrado, el amarillo presenta el nivel logrado con ayuda y finalmente el color rojo muestra el nivel no logrado, como se muestra a continuación.

**Tabla 2 Evaluación final del código**

| Conocimiento del Código | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Luis | | Cristóbal | | Estrella | | Bastian | | Alejandra | |
| | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F |
| Nivel I | | | | | | | | | | |
| Nivel II | | | | | | | | | | |
| Nivel III | | | | | | | | | | |
| Nivel IV | | | | | | | | | | |
| Nivel V | | | | | | | | | | |
| Nivel VI | | | | | | | | | | |
| Nivel VII | | | | | | | | | | |
| Nivel VIII | | | | | | | | | | |

Observando en cada uno de los niveles de la competencia comunicativa, se muestra que en el conocimiento del código representado en la tabla 2 los alumnos se equilibran ya que obtuvieron un logro en el nivel o bien lo lograron con ayuda en el nivel IV de acuerdo al “surgimiento de la sintaxis intraoracional” la cual marca que:

> La forma de las expresiones verbales del niño se asemeja ya de manera muy notoria a la forma de expresión del adulto. Estas emisiones tienen rasgos que son claramente reconocidos por sus interlocutores como frases y oraciones, pues incluyen palabras de contenido y de función en secuencia conversacionales (Romero, 1999. p. 91).

Aunque en este nivel, Estrella se ubicó en uno más bajo que sus compañeros; ya que el entorno y condiciones sociales son distintas, sin embargo, es necesario recordar que todos los alumnos tienen sus propias características y cada su propio ritmo de desarrollo, aunque todos los alumnos manifiestan la misma condición jamás el desarrollo de cada uno será igual. Por ello, es importante señalar que es

necesario seguir ofreciendo ambientes de aprendizaje donde las prácticas de lenguaje promuevan el desarrollo del conocimiento del código y cada alumno con los mediadores oportunos avanzará a la siguiente zona de desarrollo según su propia naturaleza.

**Tabla 3 Evaluación final del conocimiento del mundo.**

| Conocimiento del Mundo | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Luis | | Cristóbal | | Estrella | | Bastian | | Alejandra | |
| Nivel I | | | | | | | | | | |
| Nivel II | | | | | | | | | | |
| Nivel III | | | | | | | | | | |
| Nivel IV | | | | | | | | | | |
| Nivel V | | | | | | | | | | |
| Nivel VI | | | | | | | | | | |
| Nivel VII | | | | | | | | | | |
| Nivel VIII | | | | | | | | | | |

De acuerdo con el conocimiento del mundo se observa la adquisición del nivel III en todos los alumnos referente a los “ajustes en la precisión de la referencia” la cual señala que el empleo de la comunicación es más preciso, pero aun limitada por las pocas experiencias presentadas. Además de que suben la habilidad en la adquisición del nivel V, avanzando dos niveles, pero la mayoría con el apoyo de los mediadores, como se muestra en la tabla 3.

Como se percibe en la tabla 3, un alumno logró ubicarse en este nivel y tres alumnos manifestaron el avance con apoyo a la “referencia abstracta” la cual según Romero, (1999) el niño “avanza en sus habilidades para expresar y comprender verbalmente diversos temas y referirse con frecuencia a situaciones no presentes, al punto que consigue aplicar coherentemente su conocimiento del mundo real al mundo imaginario” (p. 94); por lo que se debe tener presente que se necesita trabajarlo para lograr esa adquisición total.

Tabla 4 Evaluación final del conocimiento de la interacción.

| Conocimiento de la Interacción | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Luis | | Cristóbal | | Estrella | | Bastian | | Alejandra | |
| | I | F | I | F | I | F | I | F | I | F |
| Nivel I | | | | | | | | | | |
| Nivel II | | | | | | | | | | |
| Nivel III | | | | | | | | | | |
| Nivel IV | | | | | | | | | | |
| Nivel V | | | | | | | | | | |
| Nivel VI | | | | | | | | | | |
| Nivel VII | | | | | | | | | | |
| Nivel VIII | | | | | | | | | | |

Finalmente en el conocimiento para la interacción, una alumna pasó al nivel II con apoyo de mediadores, dos los alumnos lograron la adquisición total del nivel II, y llegaron al nivel V con el apoyo de mediadores, mientras que otro avanzó hasta el nivel VI con un indicador de logro de requiere de mediadores externos para lograrlo, como se muestra en la tabla 4.

De los resultados obtenidos, se puede recuperar que Estrella, de acuerdo al nivel en que se ubica, Romero, (1999) menciona que "la competencia del niño como compañero de conversación es limitada, por lo que el adulto debe seguir manteniendo la sintonía fina para facilitar la comunicación" (p. 85); Mientras que en los alumnos Luis, Cristóbal y Bastian presentan con ayuda "avances en la organización discursiva" en la cual menciona Romero, (1999) que:

> El niño comienza a comunicarse de manera más eficiente; es capaz de participar en conversaciones fluidas y de relatar sucesos con mayor coherencia y claridad para su interlocutor. Aunque ya empieza a entender la necesidad de tomar en cuenta a su oyente, aun no logra ajustar toralmente su discurso al conocimiento de quien lo escucha, por lo que los adultos

tienen que apoyar el discurso del niño con cuestionamientos pertinentes (pp. 93-94).

En las tres tablas presentadas, se puede observar en la columna de evaluación final los alumnos valorados pasaron al nivel próximo lográndolo o en algunos casos mostrándolo, pero con el apoyo de mediadores. Esto es favorable, ya que se observa que responden a los patrones comunicativos que se espera alcancen ubicándose estos en la zona de desarrollo próxima, por lo que se obtiene un buen pronóstico sobre su evolución. Lo cual indica que la intervención realizada y estrategias aplicadas fueron funcionales y positivas para el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de las prácticas sociales del ámbito del estudio.

Con lo anterior se reflexiona que el trabajo realizado apoyó de manera diferente a cada alumno, logrando la adquisición de diferentes niveles comunicativos, a lo cual se observa que las estrategias proporcionadas son adecuadas a las necesidades presentadas; además de que el trabajo que desarrolla la maestra de apoyo no solo se dirige a los aspectos comunicativos, ya que también se lleva a cabo la relación con los aprendizajes esperados marcados por el Plan de estudios correspondiente, esto apoya  al alumno al igual que a la maestra de aula llevando a cabo la planeación del ciclo con temas que necesita el alumno para generar el perfil de egreso de cada grado.

Al confrontar la práctica se identifica que gracias a las intervenciones realizadas, es posible darse cuenta que el trabajo que se elabora debe de ser continuo, por lo que se observó que en algunas ocasiones los alumnos olvidaban algunos temas vistos, por lo que se trabajó con la maestra de grupo para que estos conocimiento nos fueran olvidados tomando un momento de la clase para promover el repaso de los antes visto.

Al llevar el trabajo de una especialista en el área de comunicación se observa que darle continuidad al trabajo con los niños, es complicado al ser itinerante, debido a las diferentes escuelas que se ofrece el servicio, además de cumplir con otras actividades como lo son las reuniones entre el equipo, la asistencia a los CTE, el establecer pautas de trabajo colaborativo con los docentes, padres de familia, entre otras, acorta el tiempo para ofrecer la atención a los alumnos.

Un caso que llamó la atención fue el de Cristóbal; durante la evaluación inicial se ubicó en el logro de los primeros niveles; en la evaluación final, se observó un retroceso ya que lograba el indicador solo mediante el ofrecimiento de los mediadores. Se piensa que el principal factor se relacionó con el cambio de clima educativo, al inicio del ciclo escolar se encontraba una docente y a mediados de ciclo escolar hubo un cambio. Cristóbal respondió negativamente a este cambio ya que le fue complejo adaptarse. Esto indica, que el maestro de comunicación debe poner atención, no solo en su práctica, sino en lo que pasa alrededor del alumno, para comprender por qué se generan los cambios en cada alumno.

Con todo esto se confirma, la necesidad de conocer el aprendizaje previo de los alumnos para realizar la evaluación final, ya que de esta manera se pueden percibir los cambios y si estos fueron positivos o negativos. Esto le permite reestructurar la práctica y para detectar que fue lo que no fue acertado y generó una barrera para el aprendizaje; por otro lado, detectar las estrategias que apoyaron a cada alumno, ya que estas pueden ser útiles para el próximo docente de los alumnos en cuestión, recordando que el trabajo colaborativo y buena comunicación con compañeros docentes apoyarán en la enseñanza.

Con ello al reconstruir esta intervención de la evaluación docente queda claro que serán implementadas en próximas prácticas la observación emocional y ambiental por el que pasa el niño conociendo que ha cambiado en la institución desde la última intervención en su aula hasta la próxima visita, ya que esto ayuda

al docente en educación especial a realizar los cambios pertinentes y observar nuevamente, para que esos cambios se adecuen a la necesidad que está experimentando el alumno.

.

# CONCLUSIÓN

“El papel del docente en esta labor, comprender que no hay enseñanza sin aprendizaje: una no existe sin la otra”, (SEP, 2017, p. 550) poniendo en manifiesto que el docente es muy importante en la enseñanza, ya que proporciona las herramientas necesarias para que los alumnos adquieran nuevos conocimiento, al igual que experiencias que le aportan saberes que ayudan a un desarrollo integral para la vida.

El docente de educación especial debe tener presente los propósitos que persigue de manera clara; de esa manera puede intervenir de manera profesional al dar respuestas a las necesidades que presentan sus alumnos, ofreciendo un servicio con una meta específica.

> Este docente debe tener claridad de sus funciones y responsabilidades en cuanto a la intervención educativa que ponga en marcha, concebir que su práctica tiene como referente la educación básica, y que su desempeño profesional es un factor fundamental para cubrir una preciada meta en nuestro sistema educativo: ofrecer a todas las personas una educación de calidad con equidad y justicia (SEP, 2004, p. 31).

Gracias a la oportunidad presentada al desempeñarme como maestra de comunicación en una USAER y asistir a las diferentes instituciones en las cuales se brinda el apoyo, se conoció con mayor énfasis los propósitos, enfoques y contenidos propuestos en el Plan de estudios vigente en los diversos niveles educativos lo que permitió establecer una relación de estos, con los propósitos del trabajo del docente de educación especial. Esto permitió valorar, que el trabajo que realiza el maestro de comunicación no debe de estar desvinculado al aplicar las actividades con lo que solicita el Plan de estudios, ya que existe una diversidad

de maneras de relacionarlo con los diferentes áreas de desarrollo de los alumnos, lo que posibilita potenciar el logro de los aprendizajes de cada nivel educativo, como lo plantea la educación básica.

Al trabajar con diferentes niveles educativos y grados escolares, se tuvo la oportunidad de comprender qué realizar para satisfacer las necesidades de los alumnos para atender a su diversidad. Se logró establecer la graduación respecto a la complejidad en los propósitos educativos, de acuerdo a las capacidades, estilo y ritmos de aprendizaje, de acuerdo a las características que presentan los alumnos, fomentando así la inclusión educativa.

Al conocer y aplicar las diversas estrategias educativas, permitió comprender los diferentes procesos del desarrollo del niño, lo que ayudó a tomar en cuenta la existencia de los niveles en los que se encuentran. En esta situación, la evaluación inicial fue clave, ya que mediante el uso de diferentes instrumentos diagnósticos como la observación participante, la aplicación de actividades diagnósticas y de aprendizaje permitió valorar la zona actual de desarrollo de los alumnos sobre su competencia comunicativa y ubicar la zona próxima a desarrollar mediante la intervención docente.

Al enfrentarse a diversas problemáticas para intervenir con los alumnos que manifiestan discapacidad intelectual asociadas al síndrome de Down, relacionadas con las características y actitudes mostradas por los alumnos, la investigación educativa fue un factor clave para comprender la diversidad que los caracteriza, el uso de diferentes fuentes teóricas, ayudó a resolver dichas problemáticas, valorando lo sucedido con la práctica y relacionarlo con el conocimiento teórico. Situación que permitió realizar una planificación argumentada y contrastar mediante el análisis de los resultados y de la intervención si las estrategias implementadas eran o no funcionales.

La intervención docente realizada, permitió comprender cómo favorecer el área comunicativa en los alumnos que presentan discapacidad intelectual asociada al síndrome de Down; los referentes teóricos proporcionados por Romero, (1999) referentes a lo que es competencia comunicativa y las estrategias de mediación comunicativa, facilitaron la comprensión de cómo pueden ser aplicadas en todo momento, no solo en el aula de clase. El uso del enfoque ecosistémico, fue favorable ya coadyuvó a establecer un trabajo colaborativo con padres y maestros de educación básica. El brindarles a estos actores el conocimiento de las estrategias de mediación comunicativa y cómo ajustarlas a las posibilidades de los alumnos en todos los contextos fue enriquecedor para favorecer la interacción que los alumnos establecían durante su proceso comunicativo.

Uno de los problemas que es importante mencionar ya que costó un gran esfuerzo para poder resolverlo, fue la problemática que generó tener un trabajo constante ya que el trabajo de la maestra de comunicación es itinerante, esto genera que al trabajar con los alumnos no se puede generar una secuencia. Algunos días se trabaja es unas instituciones, pero estas cambian constantemente regresando con actividades con los alumnos una semana después o más. En este caso, se observó que la docente en esta área, debe tener muy buena organización en cada institución, para no perder la continuidad con cada alumno y así tener el control de las actividades planificadas y que todos las realicen y evaluar constantemente para incidir constantemente en la intervención en aquellos aspectos en los que se va retrocediendo.

Otro aspecto, que se considera sumamente relevante fue el uso de las prácticas sociales en el ámbito de estudio, debido a que generaron ambientes de aprendizaje ideales para que durante la intervención se favoreciera el conocimiento del código; durante las prácticas sociales empleadas se integraba el uso de estrategias de intervención indirecta para estimular el aparato fonoarticulador, mediante la realización de praxias orofaciales, linguales, labiales y

ejercicios de respiración. Además, durante las producciones orales que realizaban los alumnos para transmitir información, se ofrecían los mediadores oportunos para favorecer la adecuada articulación de fonemas; además, de promover la adecuada organización sintáctica del mensaje que producían.

El desarrollo del conocimiento para la interacción se llevó a cabo en las actividades que se planearon de manera grupal o en equipos, ya que tenían que seguir las reglas de interacción, el respeto de turnos durante la interacción con sus semejantes, este fue uno de los propósitos en los que se puso mucha atención para promover la sana convivencia. Finalmente, el conocimiento del mundo se enriqueció en las diferentes actividades que proporcionaron nueva información por medio del uso de diferentes textos y de sus mismos compañeros cuando exponían sus experiencias vividas.

Con esto se concluye que la integración de estos saberes en las actividades diarias, generan respuestas adecuadas en los alumnos, siguiendo un enfoque inclusivo, por lo que la intervención, no solo se enfoca al alumno que enfrenta a alguna BAP, sino que todo el alumno del aula, favorece su competencia comunicativa de acuerdo a sus capacidades y necesidades.

Durante la intervención y al finalizar la misma en cada sesión de trabajo y de manera continua y formativa, la evaluación es otro recurso que el maestro de comunicación debe utilizar. El diseño de herramientas que permitan realizar la evaluación debe de estar pensada en los propósitos que se buscan obtener de los alumnos. En este caso, la observación es un recurso indispensable, ya que cuando aplica un mediador y ve la manera en que los alumnos responden; o bien, al identificar cómo interactúan con los demás, le ayuda a reconocer los avances y las áreas de oportunidad.

Por otra parte, es importante señalar, que cuando el maestro de educación especial estableció vínculos de colaboración con el padre de familia y el maestro de grupo, retroalimentó sobre los avances y retrocesos de los niños. Esto fue coincidente con lo que ellos también habían percibido, lo que permitió establecer acciones conjuntas por los tres implicados en el trabajo con los alumnos, esto generó mejores propuestas educativas y avances en los alumnos.

Al igual que se obtuvieron nuevos conocimiento y respuesta positivas durante la intervención docente, el conocer el trabajo que realiza el maestro de comunicación generaron el planteamiento de problemáticas relacionadas con el trabajo realizado, las cuales buscan resolverse durante las próximas intervenciones, buscando estrategias que proporcione una respuesta positiva para ello y de esa manera ofrecer mejoras en el aprendizaje.

Como se sabe también, se comprende que para resolver una problemática es necesario acudir a la investigación educativa ya que esta ofrece conocimiento teórico y educativo que ayuda a los docentes a encontrar soluciones y rediseñar su intervención de manera creativa e innovadora.

Una problemática presente, fue reconocer la repercusión que en el aprendizaje que existe ante el cambio del ambiente áulico; situación que se presentó con un alumno, ante el cambio del maestro del grupo, las manifestaciones comunicativas de los estudiantes se redujeron, debido a que el docente no realizaba ajustes ni dosificaba los contenidos para que el alumno accediera a ellos. Esto condujo a que el maestro de comunicación reconstruyera la planeación propuesta, algo que no se tenía previsto y que es indispensable para que los alumnos accedan al aprendizaje.

Otra situación fue el trabajo realizado con los padres de familia y docentes, ya que el tiempo asignado por las instituciones es reducido y es necesario brindarle

orientación e información para reducir las BAP a las que se enfrentan los alumnos. En este caso, se tuvo que posponer varias intervenciones con ellos, debido a que fue complejo acomodar los horarios y los tiempos tanto con los maestros como con los padres de familia, situación que representó una barrera para poder dar una respuesta educativa adecuada.

Además, este trabajo permitió conocer que aunque los alumnos con síndrome de Down tienen un estilo de aprendizaje diferente, en común tienen que su ritmo de aprendizaje es lento. Esto, a su vez permite al docente seleccionar las herramientas esenciales para poder lograr los objetivos, pero una situación constante es que el docente debe ser paciente y que es esencial repasar las veces que sea necesario los contenidos de aprendizaje para que adquieran los conocimientos.

Por otra parte, se reconoce la necesidad de que el maestro de comunicación identifique sus fortalezas y debilidades durante el trabajo, ya que esto le ayuda a superarse continuamente y mejore su intervención. Analizar y reflexionar sobre su práctica le permite reconstruirse y ser un mejor docente, esto denota ética y compromiso con su profesión.

Al analizar y reflexionar sobre la experiencia docente obtenida en las diferentes escuelas de práctica, se comprende que aún se piensa que la discapacidad es una barrera de presenta la persona; e la actualidad se reconoce que las barreas están presentes en el contexto, como lo manifiesta el Diseño Universal del Aprendizaje (2014), en este se proponen diferentes principios y pautas para que las personas con discapacidad puedan interactuar con su entorno, dejando de lado las limitaciones, por medio de ajustes arquitectónicos, tableros de comunicación, señales acondicionadas para el tipo de discapacidad, entre otras herramientas.

Por otra parte, se reconoce que de esta experiencia docente emergieron nuevas interrogantes como son: ¿Qué otras actividades se pueden desarrollar de manera indirecta desde el campo de exploración y conocimiento del mundo natural y social para propiciar el lenguaje de los alumnos a nivel preescolar?, ¿Desde qué otros campos formativos del Programa de estudios 2011 Guía para las Educadoras, se puede desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos?, ¿Qué materiales pueden ser creados para favorecer el desarrollo comunicativo en los alumnos de primaria y preescolar? Y ¿Qué actividades generadoras de aprendizaje se pueden realizar para todo el personal docente? Responderlas coadyuvará a la mejora de la intervención educativa como maestra de comunicación, lo que representa el planteamiento de nuevos retos profesionales.

Para ello, se requiere que exista actualización para los docentes de la educación básica y de quienes proporcionan servicios a la educación regular, pero esta debe permitir que se construya conocimiento útil, pues se ha demostrado que la teoría aporta conocimiento, pero su uso en la práctica en escenarios reales, genera la innovación en la atención educativa.

# BIBLIOGRAFÍA


Alba, Sánchez & Zubillaga. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.* España: DUALETIC.

Álvarez, Aranda, Espinosa, Martín-Blas & Melo. (2002). Área de Lenguaje. En Aranda, *Educación Especial: Áreas Curriculares para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.* Madrid (España): Pearson Educación, S.A.

Ander. (2007). *El trabajo en equipo.* México: Progreso S.A.

Aranda. (2002). Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y dificultades de aprendizaje. En Aranda, *Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.* Madrid: Pearson Educación.

Arriaga, Ortega, Meza, Huichán, Juárez, Rodríguez & Cruz. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. *Revista latinoamericana de psicología.*, 87-102.

Barriga. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa.*

Barriga. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida.* México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Castañeda. (1999). *El lenguaje verbal del niño.* Lima: UNMSM.

Castillo. (2009). El juego simbólico como estimulador del lenguaje en niños con síndrome de Down. *Afim: Ayuda, Formación e Integración del Minusválido*, 20-25.

Comellas. (2013). El clima cotidiano en el aula. contexto racional de socialización. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Heralth, Psychology and Educaction.*, 289-300.

Cruz. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 133-145.

Girón & Vallejo. (1992). *Producción e interpretación textual.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Henao, Ramírez & Ramírez. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB*, 215-226.

Herrera. (2016). *Praxias en niños y niñas con dificultades de lenguaje.* Ecuador: LATACUNGA.

Jiménez, & Vilá. (1999). *De educación especial: Educación en la diversidad.* Málaga: Aljibe.

Mena & Valdés. (2019). Clima Social Escolar. *Educarchile*. Chile: VALORAS UC.

Monfort & Juárez. (1980). *El niño que habla.* Madrid, España.: CEPE.

Mora. (2006). Estrategias prosódicas en el aula de clase. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.*, 11-26.

Moriña. (2000). Atención a la diversidad y mejora escolar: Programa para prevenir las alteraciones del lenguaje en educación infantil. *Innovación Educativa*, 301-310.

Pérez. (2006). *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La muralla, S.A.

Prado. (2013). *Técnicas de articulación fonológica para el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 5 años de la unidad educativa.* La Libertad-Ecuador: UPSE.

Piñeiro. (2018). Reflexión sobre un problema profesional en el contexto de formación de profesores. Redalyc, 1-17. Obtenido de Https://www.redalyc.org/jatsRepo/405/40557513010/html/index.html

Puigdellivol. (1998). *La educación especial en la escuela integrada, Una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona: GRAÓ.

Rivero. (1993). La influencia del habla de estilo materno en la adquisición del lenguaje: valor y límites de la hipótesis del input. *Anuario de psicologia/ The UB Journal of psychology*, 45-64.

Romero. (1999). *La comunicación en el lenguaje. Aspectos teórico-prácticos para profesores de educación básica.* México: SEP.

Romero. (2008). *La participación de los padres en el proceso de rehabilitación de lenguaje: programa y resultado.* México: UASLP.

Rondal. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: perspectiva a lo largo de la vida y principios de la intervención. *Revista síndrome de Down 23*, 120-128.

Rosales. (2013). Competencias específicas curriculares que ha de adquirir el estudiante del título de grado de maestro. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 73-90.

Rueda, Alonso, Guerra & Martínez. (2014). El contexto: factor clave en el desarrollo de la docencia en la universidad. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior, 9*, 9-36.

Ruiz. (2010a). El condicionamiento como instrumento de aprendizaje en el aula. *Temas para la educación.* (9).

Ruiz. (2010b). Aprendizaje Vicario Implicaciones Educativas en el Aula. *Temas para la educación. (10).*

Sánchez. (2011). *MASEE, Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.* México, D.F.: SEP.

Santivajal. (11 de junio de 2009). *Edurece Galeon Weblog*. Recuperado el 10 de 04 de 2020, de Pausas activas pedagógicas.: https://santivajal.wordpress.com/2009/06/11/pausas-activas-pedagogicas/

SEP. (1981). *La educación especial en México /8.* México: SEP.

SEP. (2004). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional.* México, D. F: SEP.

SEP. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México, D.F.: SEP.

SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación.* México, D.F.: SEP.

SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral.* México: SEP.

Smith. (1999). *Niños con retraso mental. guía para padres, terapeutas y maestros.* México: Trillas.

Tapia. (1998). *Motivar para el Aprendizaje.* España: Edebé.

Torres & Torres. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula.* Los Andes: Consejo de desarrollo científico, humanístico y tecnológico de la Universidad de Los Andes.

Yáñez. (2016). *Neuropsicologia de los Trastornos del Neurodesarrrollo.* México, D.F.: El Manual Moderno.

Zabala. (1995). *La práctica educativa. Como enseñar.* España: Graó.

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Evaluación inicial de alumnos con Síndrome de Down. 29
Tabla 2 Evaluación final del código 103
Tabla 3 Evaluación final del conocimiento del mundo. 104
Tabla 4 Evaluación final del conocimiento de la interacción. 105
Tabla 5 Instrumento de evaluación de la competencia comunicativa 121
Tabla 6 Matriz de datos alumnos. 124
Tabla 7 Diagnostico de niveles de desarrollo de la competencia comunicativa. 126
Tabla 8 Plan de intervención 130
Tabla 9 Planeación actividad "Mi rostro". 132
Tabla 10 Planeación de actividad "Soy un elefante". 134
Tabla 11 Planeación de actividad "Mi historia". 136
Tabla 12 Planeación de actividad “Trivia léxico y semántica”. 138

# ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Cartel 140
Ilustración 2 Tríptico informativo para padres de familia. 141
Ilustración 3 Preguntas abiertas realizadas a padres de familia. 142
Ilustración 4 Información ofrecida a docentes regulares. 143
Ilustración 5 Preguntas de satisfacción contestada por docentes. 144
Ilustración 6 Alumno Luis en actividad "Mi rostro". 145
Ilustración 7 Alumno Luis en actividad “Mi rostro” 2. 145
Ilustración 8 Trabajo final alumno Luis de la actividad "Mi rostro". 146
Ilustración 9 Alumno Cristóbal realizando imitación de movimientos. 146
Ilustración 10 Alumno Cristóbal realizando imitación del punto y modo de articulación. 147
Ilustración 11 Alumno Luis en la actividad "El elefante". 147
Ilustración 12 Alumno Luis en la actividad "El elefante" 2 148
Ilustración 13 Actividad "Mi historia". 148
Ilustración 14 Producto de alumno Bastian de actividad "Mi historia”. 149
Ilustración 15 Actividad de memorama de praxias. 149
Ilustración 16 Actividad " Trivia léxico y semántica". 150
Ilustración 17 Intervención con maestros. 150
Ilustración 18 Profesores respondiendo evaluación. 151
Ilustración 19 Difusión de información. 151
Ilustración 20 Platica con padres de familia. 152

# ANEXOS

# Anexo 1

**Tabla 5 Instrumento de evaluación de la competencia comunicativa**

| Nivel | Conocimiento del Código | Conocimiento de la Interacción | Conocimiento del Mundo |
|---|---|---|---|
| NIVEL I | INICIO DE LA CONVENCIONALIDAD | SURGIMIENTO DE LA INTENCIONALIDAD | SURGIMIENTO DE LA REFERENCIA |
| | Noción de convencionalidad.<br><br>Emisiones a un no se consideran como palabras.<br><br>Comunicación aún es a través de llanto, sonrisa, mirada, ruidos, señas o gestos. | La comunicación pasa de unidireccional a bidireccional.<br><br>Transmite deseos a través de la comunicación (intencionalidad, usa señas o vocalizaciones) para pedir objetos.<br><br>Controla acciones de los otros por medio de llanto, sonrisas o vocalizaciones.<br><br>Participa en rutinas comunicativas simples iniciando con interacciones con otros mediante secuencias de turnos tipo diálogo. | Presta atención en las emisiones de otros por medio del contacto visual.<br><br>Se nota interés por los objetos con los que interactúa.<br><br>Se percibe un conocimiento entre el mundo y el lenguaje.<br><br>Conoce lo que se dice de un objeto o personas.<br><br>Realiza juegos exploratorios y de práctica. |
| NIVEL II | EMISIONES DE UNA PALABRA O LEXEMA | REFERENCIA DESPLAZADA | COMUNICACIÓN INTERPERSONAL CON PROPÓSITO DE ORGANIZACIÓN INTERNA |
| | Emisiones son reconocidas para adultos como palabras constando de una o dos sílabas simples.<br><br>Utilizan vocales y algunas consonantes que requieren poco control facial como: /p/, /t/, /b/,/m/,/n/ etc. | Incorporan nociones básicas en función matemática de lenguaje.<br><br>se refiere a lo obvio, colores, ubicación, forma etc.;<br><br>Logra avances en la función interactiva reparando el discurso y empleando recursos más comunicativos según la situación. | Utiliza palabras con diferentes categorías semánticas.<br><br>Imita acciones de otros de manera diferida.<br><br>Inicia la representación de situaciones cotidianas en el juego.<br><br>Uso del lenguaje para evocar situaciones no presentes. |
| NIVEL III | EMISIONES PRESINTACTICAS TIPO TELEGRÁFICAS. | COMUNICACIÓN INTERPERSONAL TEMÁTICA Y DESPLAZADA | AJUSTE EN LA PRECISIÓN DE LA REFERENCIA. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Emisiones de dos o más palabras; sin embargo, estas no son reconocidas como oraciones.<br><br>Lenguaje telegráfico.<br><br>Uso de marcadores de género, número y tiempo.<br><br>aumenta el dominio de la articulación del habla | Participan en diálogos con un tema compartido.<br><br>Emplea la comunicación para referirse a situaciones no presentes y no conocidas para su interlocutor. | Usa de manera más precisa el uso de términos;<br><br>La combinaciones de palabras son más de categoría semántica (agente-locativo),<br><br>Representa acciones cotidianas propias y de otros<br><br>Representa el uso de objetos en sustituto de otros. |
| NIVEL IV | SURGIMIENTO DE LA SINTAXIS INTRAORACIONAL | INICIO DE LA ORGANIZACIÓN DISCURSIVA: SURGIMIENTO DE LA COHERENCIA TEMÁTICA | REFERENCIA COMPLEJA Y PRODUCTIVA |
| | Emisiones que incluyen palabras de contenido y función.<br><br>Realizar enlaces a través de yuxtaposición y coordinación preferentemente.<br><br>Uso de preposiciones y conjunciones. | Pueden narrar sucesos pasados de manera colaborativa.<br><br>Son capaces de iniciar, seguir, mantener y cambiar un tema.<br><br>Toman de turnos de manera más eficiente. | Realiza una relación semántica compleja entre objetos y eventos creando con ello un interés de las cosas haciendo que incremente el vocabulario.<br><br>Emplea términos más específicos. |
| NIVEL V | SINTAXIS INTERORACIONAL. | AVANCES EN LA ORGANIZACIÓN DISCURSIVA | REFERENCIA ABSTRACTA |
| | Realizan generalizaciones morfológicas principalmente en verbos utilizando diversos tiempos y modos verbales. Mejoran su pronunciación, aunque aún no pronuncian /r/ y /rr/. | Comienzan a organizar su discurso de manera más coherente y clara<br><br>Requieren apoyo para considerar la perspectiva del oyente. | Aplica de manera más eficiente de los contenidos del mundo real al mundo imaginario realizando juegos de fantasía.<br><br>Comprende las metáforas, chistes, principalmente con contenidos asociados a características físicas. |
| NIVEL VI | REFLEXIONES SOBRE LA GRAMATICALIDAD DEL LENGUAJE. | AVANCES EN LA PERSPECTIVA DEL OYENTE | INICIO DEL MANEJO METALINGÜÍSTICO DE LA REFERENCIA |
| | Identifican forma correcta e incorrecta en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico.<br><br>Autocorrigen y corrigen el hablar de otros.<br><br>Construyen oraciones compuesta con 3 o más verbos conjugados. | Realizan ajustes en el contenido de su discurso específicamente de lo que quieren comunicar y de quien lo escucha. | Muestran una construcción y reflexión de hipótesis sobre el significado y significante.<br><br>Usa con propósitos lúdicos o de aprendizajes relaciones con significado.<br><br>Realiza juegos de fantasía y sociodramáticos con planeación y negociación verbal. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| NIVEL VII | SURGIMIENTO DE LA GRAMÁTICA TEXTUAL | DISCURSO DESPLAZADO Y PRODUCTIVO PARA EL APRENDIZAJE | AMPLIACIÓN Y ESPECIFICACIÓN TEMÁTICA DE LA REFERENCIA |
| | Elaboran un discurso coherente y cohesivo con una idea principal y detalles relevantes sobre temas variados.<br><br>Los discursos contienen elementos lingüísticos para relacionar y enlazar ideas complejas.<br><br>Identifican diferencias en el significado de oraciones con estructura similar. | Comprenden el lenguaje sin apoyos contextuales.<br><br>Domina la estructura de la narración.<br><br>Puede escuchar una explicación o instrucción larga y con información nueva entendiendo ideas esenciales.<br><br>Realizan preguntas para aclarar o precisar su entendimiento a la información. | Utilizan un vocabulario técnico con contenido conceptual más abstracto y complejo.<br><br>Entiende definiciones escolares, al elaborar definiciones incluyendo rasgos distintivos y la clase del concepto definido.<br><br>Comprende las asociaciones de significado presentes en metáforas, chistes, refranes, etc. |
| Nivel VIII | INICIO DE LA GRAMÁTICA INTERTEXTUAL | CONCIENCIA DE LA VARIACIÓN EN EL USO DE LA LENGUA. | NOCIÓN SOCIOCULTURAL DEL SIGNIFICADO |
| | Capacidad para elaborar un discurso con contenidos complejos con coherencia y cohesión.<br><br>Logra centrar su atención en un tema y participa en discusiones, debates y otras interacciones en las que se toman en cuenta diversas opiniones. | Mejora sus habilidades para evaluar la situación comunicativa.<br><br>Realiza ajustes en su forma de hablar, dependiendo de los participantes y el contexto social en el que se encuentre.<br><br>Maneja apropiadamente los formulismos sociales cuando son necesarios en el contexto. | Construye la noción de significado variable en función del contexto socio-cultural.<br><br>Percibe la diferencia entre “decir” y “significar”<br><br>Logra entender mensajes breves con significado cultural profundo. |

Romero, S., (1999), “El desarrollo de la competencia comunicativa”, en La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para profesores de la educación básica, México, SEP., (integración. Materiales de trabajo), pp. 106-111.

# Anexo 2

**Tabla 6 Matriz de datos alumnos.**

| **Preescolar "A"** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 1 | Matías | 4 años 6 meses | Hombre | 2 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 2 | Carlos | 5 años 1 mes | Hombre | 2 "B" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 3 | Erik | 4 años 8 meses | Hombre | 2 "C" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 4 | Dafne | 5 años 4 meses | Mujer | 2 "D" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 5 | Mateo | 5 años 5 meses | Hombre | 2 "D" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 6 | Yurem | 5 años 8 meses | Hombre | 3 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 7 | Tadeo | 6 años 4 meses | Hombre | 3 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 8 | Daleysa Darleth | 5 años 7 meses | Mujer | 3 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| **Preescolar "B"** | | | | | |
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 9 | Ángel Rafael | 4 años 11 meses | Hombre | 2 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 10 | Angel | 5 años 2 meses | Hombre | 2 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 11 | Abraham Hassiel | 5 años 0 meses | Hombre | 3 "A" | Trastorno del Espectro Autista (TEA) |
| 12 | Brandon | 5 años 7 meses | Hombre | 3 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 13 | Nadia | 5 años 6 meses | Mujer | 3 "B" | Hipoacusia (HP) |
| 14 | Raul Isaac | 6 años 2 meses | Hombre | 3 "C" | Trastorno del Espectro Autista (TEA) |
| **Preescolar "C"** | | | | | |
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 15 | Luis Roberto | 5 años 1 mes | Hombre | 2° "A" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 16 | Lucas Eduardo | 5 años 1 mes | Hombre | 2 "A" | Discapacidad Severa de Comunicación (DSCO) |
| 17 | Aranza | 5 años 3 meses | Mujer | 2 "B" | Discapacidad Motriz (DMO) |
| 18 | Lorenzo | 5 años 4 meses | Hombre | 2 "B" | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 19 | Erick Armando | 5 años 4 meses | Hombre | 2° "B" | Discapacidad Severa de la Comunicación (DSCO) |
| 20 | Gerardo Alfredo | 5 años 2 meses | Hombre | 3° "A" | Discapacidad Motriz(DMO) |
| 21 | Cristóbal | 6 años 5 meses | Hombre | 3° "B" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 22 | Cristo | 5 años 9 meses | Hombre | 3° "B" | Hipoacusia (HP) |
| 23 | Marcos | 6 años 11 meses | Hombre | 3° "B" | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 24 | Benjamín | 6 años 3 meses | Hombre | 3° "B" | Discapacidad Severa de la Comunicación (DSCO) |
| **Primaria "A"** | | | | | |
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 25 | Iker Sebastian | 6 años 10 meses | Hombre | 1 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 26 | Julio Alberto | 6 años 10 meses | Hombre | 1 "A" | Dificultad Severa de Comunicación (DSCO) |
| 27 | Hector Gael | 7 años 2 meses | Hombre | 2 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 28 | Karol Michel | 9 años 8 meses | Mujer | 3 "A" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 29 | Carlos Israel | 8 años 9 meses | Hombre | 3 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 30 | Axel Gabriel | 10 años 4 meses | Hombre | 4 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| **Primaria "B"** | | | | | |
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 31 | Adriel Alejandro | 6 años 6 meses | Hombre | 1 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 32 | Henry Olaf | 6 años 7 meses | Hombre | 1 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 33 | Alexa Valentina | 7 años 0 meses | Mujer | 1 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 34 | Noe Michell | 6 año 6 meses | Hombre | 1 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 35 | Cristo Tadeo | 6 años 7 meses | Hombre | 1 "C" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 36 | Roberto Emiliano | 7 años meses | Hombre | 1 "C" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 37 | Byron Miguel | 8 años 1 mes | Hombre | 2 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 38 | Isis Renata | 7 años 7 meses | Mujer | 2 "A" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 39 | Alejandra Camila | 7 años 9 mese | Mujer | 2 "A" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 40 | Fabiola | 8 años 1 mes | Mujer | 2 "B" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 41 | Estrella Rubi | 10 años 5 mese | Mujer | 3 "A" | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 42 | Pablo | 10 años 5 meses | Hombre | 4 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 43 | Israel De Jesus | 10 años 4 meses | Hombre | 4 "C" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 44 | Maria Guadalupe | 11 años 10 meses | Mujer | 5 "B" | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 45 | America Monserrat | 12 años 11 meses | Mujer | 5”B” | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 46 | Gerardo Nicolas | 12 años 2 meses | Hombre | 6 “A” | Hipoacusia (HP) |
| **Primaria “C”** | | | | | |
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 47 | Shopia De Mariel | 7 años 2 meses | Mujer | 1 “A” | Dificultad Severa de Comunicación (DSCO) |
| 48 | Mario Daniel | 6 años 8 meses | Hombre | 1 “A” | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 49 | Juan Tadeo | 6 años 7 meses | Hombre | 1 “A” | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 50 | Alessia Mayerly | 7 años 0 meses | Mujer | 1 “B” | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 51 | Fernando | 7 años 2 meses | Hombre | 1 “B” | Trastorno del Espectro Autista (TEA) |
| 52 | Christopher | 7 años 9 meses | Hombre | 1 “B” | Dificultad Severa de Comunicación (DSCO) |
| 53 | Nicolas | 8 años 3 meses | Hombre | 2 “A” | Trastorno del Espectro Autista (TEA) |
| 54 | Emiliano | 8 años 8 meses | Hombre | 2 “B” | Discapacidad Motriz (DMO) |
| 55 | Vastian Alberto | 9 años 0 meses | Hombre | 3 “A” | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 56 | Hanna Judith | 9 años 2 meses | Mujer | 4 “A” | Dificultad severa de Aprendizaje (DSA) |
| 57 | Sofia Isabel | 9 años 1 mes | Mujer | 4 “A” | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 58 | Iker Moises | 11 años 2 meses | Hombre | 5 “B” | Discapacidad Intelectual (DI) |
| 59 | Dulce Melina | 10 años 10 meses | Mujer | 6 “B” | Discapacidad Intelectual (DI) |
| **Primaria “D”** | | | | | |
| Nombre | | Edad | Sexo | Grado | N.E.E |
| 60 | Arturo Joshiel | 8 años 5 meses | Hombre | 1° “B” | Trastorno de Espectro Autista (TEA) |
| 61 | Mark Alessandro | 7 años 3 meses | Hombre | 1° “C” | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 62 | Carlos Josafat | 7 años 11 meses | Hombre | 2° “A” | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 63 | Ángela sarai | 8 años 9 meses | Mujer | 3° “A” | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 64 | Gerardo Alfredo | 8 años 8 meses | Hombre | 3° “B” | Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) |
| 65 | Diego Azael | 9 años 4 meses | Hombre | 3° “C” | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 66 | José María | 10 años 6 meses | Hombre | 4° “B” | Hipoacusia (HP) |
| 67 | Diego Enrique | 11 años 2 meses | Hombre | 5° “A” | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 68 | Luis Armando | 10 años 6 meses | Hombre | 5° “B” | Discapacidad Severa de Aprendizaje (DSA) |
| 69 | Alwyn Gabriel | 12 años 3 meses | Hombre | 6° “A” | Sordera (SO) |
| 70 | Marco Antonio | 11 años 1 mes | Hombre | 6° “B” | Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) |

| | |
|---|---|
| PREESCOLAR | PRIMARIA |
| MUJERES: 4 | MUJERES: 14 |
| HOMBRES: 20 | HOMBRES: 32 |
| TOTAL: 24 ALUMNOS | TOTAL: 46 ALUMNOS |
| Total de alumnos en lista: 70 Alumnos | |

Anexo 3

**Tabla 7 Diagnostico de niveles de desarrollo de la competencia comunicativa.**

| **Preescolar "A"** | | | |
|---|---|---|---|
| ALUMNO | Conocimiento del Código | Conocimiento del Mundo | Conocimiento de la Interacción |
| Matías Isaac | Nivel II | Nivel II | Nivel II |
| Carlos Leonardo | Nivel I | Nivel I | Nivel I |
| Erik Emanuel | Nivel IV | Nivel IV | Nivel III |
| Dafne Vanesa | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Mateo | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Yurem Neftali | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Tadeo De Jesus | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Daleysa Darleth | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| **Preescolar "B"** | | | |
| ALUMNO | Conocimiento del Código | Conocimiento del Mundo | Conocimiento de la Interacción |
| Angel Rafael | Nivel V | Nivel V | Nivel IV |
| Angel | Nivel IV | Nivel IV | Nivel III |
| Abraham Hassiel | Nivel I | Nivel I | Nivel I |
| Brandon | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Nadia | Nivel III | Nivel IV | Nivel V |
| Raul Isaac | Nivel I | Nivel I | Nivel I |
| **Preescolar "C"** | | | |
| ALUMNO | Conocimiento del Código | Conocimiento del Mundo | Conocimiento de la Interacción |
| Luis Roberto | Nivel I | Nivel II | Nivel II |
| Lucas Eduardo | Nivel III | Nivel I | Nivel II |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Aranza | Nivel I | Nivel I | Nivel II |
| Lorenzo Rafael | Nivel IV | Nivel III | Nivel III |
| Erick Armando | Nivel IV | Nivel III | Nivel III |
| Gerardo Alfredo | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Cristóbal | Nivel III | Nivel III | Nivel II |
| Cristo | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Marcos | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Benjamín | Nivel II | Nivel II | Nivel II |

**Primaria "A"**

| ALUMNO | Conocimiento del Código | Conocimiento del Mundo | Conocimiento de la Interacción |
|---|---|---|---|
| Iker Sebastian | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Julio Alberto | Nivel IV | Nivel IV | Nivel V |
| Héctor Gael | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Karol Michel | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Carlos Israel | Nivel VI | Nivel VI | Nivel VI |
| Axel Gabriel | Nivel VII | Nivel VII | Nivel VII |

**Primaria "B"**

| ALUMNO | Conocimiento del Código | Conocimiento del Mundo | Conocimiento de la Interacción |
|---|---|---|---|
| Adriel Alejandro | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Henry Olaf | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Alexa Valentina | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Noe Michell | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Cristo Tadeo | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Roberto Emiliano | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Byron Miguel | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Isis Renata | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Alejandra Camila | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Fabiola | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Estrella Rubí | Nivel II | Nivel II | Nivel I |
| Pablo Efraín | Nivel VII | Nivel VIII | Nivel VIII |
| Israel De Jesús | Nivel VII | Nivel VIII | Nivel VIII |
| María Guadalupe | Nivel VIII | Nivel VIII | Nivel VIII |
| América Monserrat | Nivel VIII | Nivel VIII | Nivel VIII |
| Gerardo Nicolás | Nivel VIII | Nivel VIII | Nivel VIII |
| **Primaria "C"** | | | |
| ALUMNO | Conocimiento del Código | Conocimiento del Mundo | Conocimiento de la Interacción |
| Shopia De Mariel | Nivel III | Nivel II | Nivel II |
| Mario Daniel | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Juan Tadeo | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Alessia Mayerly | Nivel II | Nivel I | Nivel II |
| Fernando | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Christopher Zadkiel | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Nicolás | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Emiliano | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Vastian Alberto | Nivel III | Nivel III | Nivel III |
| Hanna Judith | Nivel IV | Nivel III | Nivel III |
| Sofía Isabel | Nivel IV | Nivel III | Nivel III |
| Iker Moisés | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Dulce Melina | Nivel IV | Nivel III | Nivel III |
| **Primaria "D"** | | | |
| ALUMNO | Conocimiento | Conocimiento del | Conocimiento de la |

| | del Código | Mundo | Interacción |
|---|---|---|---|
| Arturo Joshiel | Nivel IV | Nivel IV | Nivel IV |
| Mark Alessandro | Nivel V | Nivel IV | Nivel IV |
| Carlos Josafat | Nivel V | Nivel V | Nivel IV |
| Ángela sarai | Nivel V | Nivel V | Nivel IV |
| Gerardo Alfredo | Nivel V | Nivel V | Nivel V |
| Diego Azael | Nivel VI | Nivel V | Nivel IV |
| José María | Nivel VII | Nivel VI | Nivel VI |
| Diego Enrique | Nivel VII | Nivel V | Nivel VI |
| Luis Armando | Nivel V | Nivel V | Nivel VI |
| Alwyn Gabriel | Nivel V | Nivel IV | Nivel IV |
| Marco Antonio | Nivel V | Nivel V | Nivel V |

Anexo 4

Propósito General: Que los alumnos mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollen el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa.

Tabla 8 Plan de intervención

| INTERVENCIÓN CON ALUMNOS | | | |
|---|---|---|---|
| Propósito Específico: que los alumnos, mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollarán el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa | | | |
| Nivel: Preescolar | | | |
| Actividad | Tiempo | Estrategias | Evaluación |
| Mi rostro | 30 minutos | **"Competencia Comunicativa"**<br>**Conocimiento de la interacción:** explicitación de las reglas.<br>**Conocimiento del mundo:** manejo de apoyos visuales.<br>**Conocimiento del código:** refraseo.<br>**DUA:** Imágenes.<br>Praxias de soplo.<br>Exposición. | Producto-(trabajo realizado)<br>Observación guiada por desarrollo de competencia comunicativa. |
| Soy un elefante | 30 minutos | **"Competencia comunicativa"**<br>**Conocimiento de la interacción:** seguimiento del contacto visual y entonación diferencial<br>**Conocimiento del mundo**: expresión de la interpretación y mediación a partir de exploración de los alumnos<br>**Conocimiento del código:** imitación<br>**DUA:** imágenes.<br>praxias de soplo | Producto-(trabajo realizado)<br>Observación guiada por desarrollo de competencia comunicativa |
| Nivel: Primaria | | | |
| Mi historia | 30-40 minutos | **"Competencia comunicativa"**<br>**Conocimiento del mundo**: Uso de comentarios contingentes.<br>**Conocimiento del código**: Refraseo.<br>**Conocimiento del mundo:** manejo de apoyos visuales.<br>**DUA:** imágenes<br>modelado<br>exposición<br>pausa activa<br>conocimientos previos | Producto-(trabajo realizado)<br>Observación guiada por desarrollo de competencia comunicativa |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Trivia semántica - pragmática | 30-40 minutos | **“Competencia comunicativa”**<br>**Conocimiento del mundo**: Explicación preparatoria<br>**Conocimiento del código:** Espejeo, Uso de modelos recurrentes<br>**Conocimiento dela interacción:** Discursos orales, Modelaje de las reglas de interacción.<br>**DUA:** Ilustraciones<br>Praxias. | Observación guiada por desarrollo de competencia comunicativa |
| INTERVENCIÓN CON PROFESORES | | | |
| Propósito Específico: Informar mediante pláticas informativas de conocimiento y material que pueda ser utilizado en clase para fortalecer la competencia comunicativa en alumnos. | | | |
| Actividad | Tiempo | Estrategias | Evaluación |
| Construyendo Juntos | 30 minutos | Estrategias de mediación comunicativa propuestas por Romero 1999<br>Uso de TIC´S<br>**Zabala:** Uso de materiales | Preguntas de satisfacción. |
| INTERVENCIÓN CON PADRES | | | |
| Propósito Específico: Orientar a padres de familia acerca de cómo trabajar en casa estrategias de mediación comunicativa, así como de sensibilizar a padres de toda la institución sobre la importancia de un buen desarrollo comunicativo en sus hijos. | | | |
| Actividad | Tiempo | Estrategias | Evaluación |
| ¿Y si nos Comunicamos? | 15 minutos | Habla paralela (Frey 1986)<br>Interrogaciones(Snow 1977)<br>Modelado auditivo(Chomsky)<br>**DUA:** ilustraciones | Preguntas Abiertas. |

Anexo 5

Tabla 9 Planeación actividad "Mi rostro".

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO<br>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL<br>ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE<br>OCTAVO SEMESTRE<br>CICLO ESCOLAR 2019 – 2020 SEMESTRE PAR</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">PLANIFICACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Docente en formación: C. Itzel Yotzihui Moreno Loredo.</td><td colspan="2">Nivel: Preescolar</td><td>Grupos: 2° y 3° Grado.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Maestra(o) titular: LEE. Zaira Melisa Ríos Medina</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha:<br>13 febrero 2020.</td><td colspan="2">Asignatura:<br>Lenguaje y comunicación.</td><td>Forma de organización para el trabajo:<br>Grupal</td></tr>
<tr><td>Ámbito:<br>Estudio.</td><td colspan="4">Practica Social de Lenguaje:<br>Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aprendizajes Clave:<br>Comenta e identifica algunas características de diversos temas.</td><td colspan="4">Aspectos A Favorecer en el Área de Comunicación<br>Conocimiento del Mundo (semántica): Comprensión de vocabulario, expresión de ideas.<br>Conocimiento del código (fonología, sintaxis): Elaboración de un discurso (oraciones), correcta articu fonemas, refuerzo de músculos orofaciales.<br>Conocimiento de la interacción (pragmática): Organización del discurso en forma coherente, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar, respeto de turnos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Propósito:<br>Que los alumnos:<br>Mediante la práctica sociales de lenguaje se desarrolle el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa.</td></tr>
<tr><td colspan="4">PLAN DE CLASE<br>“MI ROSTRO”<br>INICIO: Se iniciará diciéndoles a los alumnos el propósito de la actividad, se mostrará una imagen de una cabeza, se les pedirá que describan qué partes tiene, manejando un tiempo de pausas para escuchar y comentar las respuestas emitidas haciendo uso de los conocimientos previos. Enseguida se mostrará otra ilustración sin algunas partes del rostro, se les pedirá que identifiquen y digan que partes le faltan, dando otro tiempo de pausas para compartir las respuestas.<br>DESARROLLO: Enseguida se repartirán dibujos de la cabeza con partes faltantes, mencionándolas una por una para que ellos mismos lo dibujen, al mismo tiempo se usará el refraseo para que se produzca una correcta pronunciación de cada nombre de las partes del rostro.<br>Al terminar con las partes del rostro, integrarán el cabello mediante el uso de praxias de soplo, con ayuda de pintura y un popote donde soplarán gotas de pintura para crear mechones de</td><td>Materiales:<br>Hojas blancas<br>Pintura<br>Popotes<br>Colores</td></tr>
</table>

cabello.
CIERRE: **Expondremos** los dibujos realizados por cada alumno; cada uno describirá y explicará cada parte, que color puso y porqué.

**Estrategias implementadas:**

**DUA:** Imágenes.
"Competencia comunicativa"
**Conocimiento de la interacción:** explicitación de las reglas.
**Conocimiento del mundo:** manejo de apoyos visuales.
**Conocimiento del código:** refraseo.
Conocimientos previos.
Praxias de soplo.
Descripción
Exposición.

**Evaluación:**

| **INDICADOR** | **SI** | **NO** | **CON AYUDA** |
|---|---|---|---|
| **Conocimiento de la interacción.** | | | |
| **Conocimiento del mundo** | | | |
| **Conocimiento de la interacción** | | | |

**(Anexo tabla de evaluación según Romero 1999.)**

Anexo 6

Tabla 10 Planeación de actividad "Soy un elefante".

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO<br>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL<br>ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE<br>OCTAVO SEMESTRE<br>CICLO ESCOLAR 2019 – 2020 SEMESTRE PAR</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">PLANIFICACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Docente en formación: C. Itzel Yotzihui Moreno Loredo.</td><td colspan="2">Nivel: Preescolar</td><td>Grupos: 2° y3° Grado.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Maestra(o) titular: LEE. Zaira Melisa Ríos Medina</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha:<br>03 de Marzo del 2020</td><td colspan="2">Asignatura:<br>Lenguaje y comunicación.</td><td>Forma de organización para el trabajo:<br>Grupal</td></tr>
<tr><td>Ámbito:<br>Estudio.</td><td colspan="4">Practica Social de Lenguaje:<br>Intercambio escrito de nuevos conocimientos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aprendizajes Clave:<br>Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.</td><td colspan="4">Aspectos A Favorecer en el Área de Comunicación<br>Conocimiento del Mundo (semántica): comprensión de vocabulario, expresión de ideas.<br>Conocimiento del código (fonología, sintaxis): Elaboración de un discurso (oraciones), uso de conjunciones, correcta articulación de fonemas, refuerzo de músculos orofaciales.<br>Conocimiento de la interacción (pragmática): Organización del discurso en forma coherente, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar, respeto de turnos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Propósitos:<br>Que los alumnos:<br>Mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollen el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa.</td></tr>
<tr><td colspan="4">PLAN DE CLASE<br>“SOY UN ELEFANTE”<br><br>Inicio: Se iniciara pidiendo que pongan atención a las instrucciones que se darán para la actividad, enseguida se organizará el ambiente áulico creando un espacio para que todos puedan observar el cuento, antes de iniciar se preguntara ¿quién conoce le cuento? Dando un momento de pausa para escuchar respuestas.<br>Desarrollo: se contará el cuento de “Elmer” con una entonación diferencial y con ayuda de imágenes para que pueda ser comprendido con mayor precisión auxiliando igual a llamar su atención usando el<br>Se realizara un tiempo para terminar con preguntas sobre el cuento leído como ¿Qué parte les gusto? Y ¿Por qué? Realizando una expresión de la interpretación de los alumnos al mencionar sus respuestas.<br>Cierre: se realizará un producto el cual consistirá en colorear un elefante según lo mencionaba el cuento, observando el trabajo de cada alumno si este es referente a lo que mencionaba el cuento realizando interrogantes del por qué se realizó así, siguiendo por colocar en la parte de la trompa un espanta suegras trabajando así con praxias de soplo que ayuden a los alumnos en la producción de fonemas en la comunicación.</td><td>Materiales:<br>ilustraciones, cuento “Elmer, el elefante de colores”, hojas de trabajo para colorear un elefante, colores espanta suegras</td></tr>
</table>

**Estrategias implementadas:**

DUA: imágenes.
Competencia comunicativa
Conocimiento de la interacción: seguimiento del contacto visual y entonación diferencial
Conocimiento del mundo: expresión de la interpretación y mediación a partir de exploración de los alumnos
Conocimiento del código: imitación
praxias de soplo.

**Evaluación:**

| **INDICADOR** | **SI** | **NO** | **CON AYUDA** |
|---|---|---|---|
| **Conocimiento de la interacción.** | | | |
| **Conocimiento del mundo** | | | |
| **Conocimiento de la interacción** | | | |

**(Anexo tabla de evaluación según Romero 1999.)**

Anexo 7

Tabla 11 Planeación de actividad "Mi historia".

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO<br>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL<br>ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE<br>OCTAVO SEMESTRE<br>CICLO ESCOLAR 2019 – 2020 SEMESTRE PAR</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">PLANIFICACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Docente en formación: C. Itzel Yotzihui Moreno Loredo.</td><td colspan="2">Nivel: Primaria</td><td>Grupo: 4° Grado</td></tr>
<tr><td colspan="5">Maestra(o) titular: LEE. Zaira Melisa Ríos Medina</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha:<br>05 de Marzo del 2020</td><td colspan="2">Asignatura:<br>Lengua materna. Español.</td><td>Forma de organización para el trabajo:<br>Grupal.</td></tr>
<tr><td>Ámbito:<br>Estudio.</td><td colspan="4">Practica Social de Lenguaje:<br>Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aprendizajes Clave:<br>Expone un tema utilizando carteles de apoyo.</td><td colspan="4">Aspectos A Favorecer en el Área de Comunicación<br>Conocimiento del Mundo (semántica): Identificación de objetos, significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas.<br>Conocimiento del código (fonología, sintaxis): Elaboración de un discurso (oraciones), uso de conjunciones, correcta articulación de fonemas, refuerzo de músculos orofaciales.<br>Conocimiento de la interacción (pragmática): Organización del discurso en forma coherente, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar, respeto de turnos, atención.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Propósito:<br>Que los alumnos:<br>Mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollen el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa.</td></tr>
</table>

**PLAN DE CLASE**

**“**MI HISTORIA”

Inicio: Se iniciará la clase realizando una pausa activa para tener un tiempo de relajación, la cual será la actividad de “la papa caliente” mencionando si alguien la conoce, enseguida se explicará que se hará un cambio al juego el cual será que el que se “queme” lanzará un dado y según el número que salga realizará esa cantidad de praxias ayudados por diferentes tarjetas para su modelado.

Desarrollo: para seguir con la actividad propuesta se preguntará a quién le han contado un cuento ya sea en su casa o en la escuela, prosiguiendo con un momento de preguntas para conocer los conocimientos previos sobre lo que contienen los cuentos o historias, realizando al mismo tiempo el uso de comentarios contingentes ayudando a clarificar sus respuestas.

Enseguida se les mencionará que realizaremos un cuento creado por ellos mismos, mostrándoles tres imágenes de las cuales ellos tendrán que elegir una la cual sería el tema de su cuento o historia.

Cierre: para terminar cada alumno expondrá su cuento a sus demás compañeros, evaluando la exposición y la atención presentada hacia el compañero que este exponiendo.

**Materiales:**

Dado

Imágenes de praxias

3 imágenes de diferente temática (invierno, granja, animales de mar)

Hojas blancas

Colores

Lápiz.

**Estrategias implementadas:**

“Competencia comunicativa”
Conocimiento del mundo: Uso de comentarios contingentes.
conocimiento del código: Refraseo
Conocimiento del mundo: manejo de apoyos visuales.
DUA: imágenes
modelado
exposición
pausa activa conocimientos previos

**Evaluación:**

| **INDICADOR** | **SI** | **NO** | **CON AYUDA** |
|---|---|---|---|
| **Conocimiento del mundo** | | | |
| **Conocimiento de la interacción** | | | |
| **Conocimiento del código** | | | |

**Anexo tabla de evaluación según Romero 1999.)**

Anexo 8

Tabla 12 Planeación de actividad "Trivia léxico y semántica".

<table>
<tr><td></td><td colspan="3">BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO<br>LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL<br>ÁREA AUDITIVA Y DE LENGUAJE<br>OCTAVO SEMESTRE<br>CICLO ESCOLAR 2019 – 2020 SEMESTRE PAR</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">PLANIFICACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Docente en formación: C. Itzel Yotzihui Moreno Loredo.</td><td colspan="2">Nivel: Primaria</td><td>Grupos: 3° Grado.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Maestra(o) titular: LEE. Zaira Melisa Ríos Medina</td></tr>
<tr><td>Fecha:<br>27 de Febrero del 2020.</td><td colspan="2">Asignatura: Lengua Materna. Español</td><td colspan="2">Forma de organización para el trabajo:<br>Grupal</td></tr>
<tr><td>Ámbito:<br>Estudio.</td><td colspan="4">Practica Social de Lenguaje:<br>Social Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aprendizajes Clave:<br>Expresa ideas para construir textos informativos.</td><td colspan="4">Aspectos A Favorecer en el Área de Comunicación<br>Conocimiento del Mundo (semántica): Identificación de objetos, significado de palabras, comprensión de vocabulario, expresión de ideas.<br>Conocimiento del código (fonología, sintaxis): Elaboración de un discurso (oraciones), uso de conjunciones, correcta articulación de fonemas, refuerzo de músculos orofaciales.<br>Conocimiento de la interacción (pragmática): Organización del discurso en forma coherente, ajustes en el discurso respecto a lo que quiere comunicar, respeto de turnos.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Propósito:<br>que los alumnos, mediante las prácticas sociales de lenguaje desarrollarán el conocimiento del código, el mundo y de la interacción para favorecer su competencia comunicativa.</td></tr>
<tr><td colspan="4">PLAN DE CLASE<br>"TRIVIA LEXICO Y SEMANTICA"<br><br>INICIO: se iniciará con una actividad de atención la cual será "El memorama de praxias" preguntado si alguien lo a jugado en casa o con sus amigos, se realizaran discursos orales para incitar a l alumno a interactuar en el juego. Para que el juego sea mejor entendido se realizara un modelaje de las reglas de interacción.<br>DESARROLLO: se proseguirá preguntando a los alumnos si conocen que es una trivia, si esto no es conocido se hará uso de la explicación preparatoria la cual explicará en que consiste para poder adentrarnos a la actividad.<br>Se mostrará el material el cual es un tablero del juego y un dado, explicando en que consiste en responder las preguntas que se les realice apoyándolos con ilustraciones o preguntas escritas según las posibilidades de cada alumno. Se les mostrará un tablero que contienen un camino que llega a donde hay a varias estrellas. Se les comentará que para recorrer el camino y ganar las estrellas se tiene que responder correctamente a las preguntas, siendo ahí donde se mencionaran las reglas de interacción que se deberán cumplir. De manera grupal se realizará el juego y ganará quien tenga más estrellas acumuladas.<br>Durante el juego se realizara el espejeo, introduciendo al igual el uso de modelos recurrentes al emitir cada respuesta de los alumnos, así se accederá a un mayor conocimiento de vocabulario.</td><td>Materiales:<br><br>Memorama de praxias.<br>Dado.<br>Tablero de juego de trivia.<br>Cartas con preguntas.<br>Imágenes</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| **CIERRE:** se pedirá a los alumnos que se guardara el juego para promover la responsabilidad y cuidado del material, enseguida regresaran realizando una serie de **pregunta**s como ¿Qué cosas nuevas conocieron?, ¿Qué pregunta fue muy difícil y porque? Y ¿cuál fue la más fácil y por qué**?. Evaluando con la observación** de la expresión y atención durante el juego y las preguntas finales. | referentes a las preguntas del juego. |

**Estrategias implementadas:**

"Competencia comunicativa"

**Conocimiento del mundo**: Explicación preparatoria
**Conocimiento del código:** Espejeo, Uso de modelos recurrentes
**Conocimiento dela interacción:** Discursos orales, Modelaje de las reglas de interacción.
**DUA:** Ilustraciones
Praxias

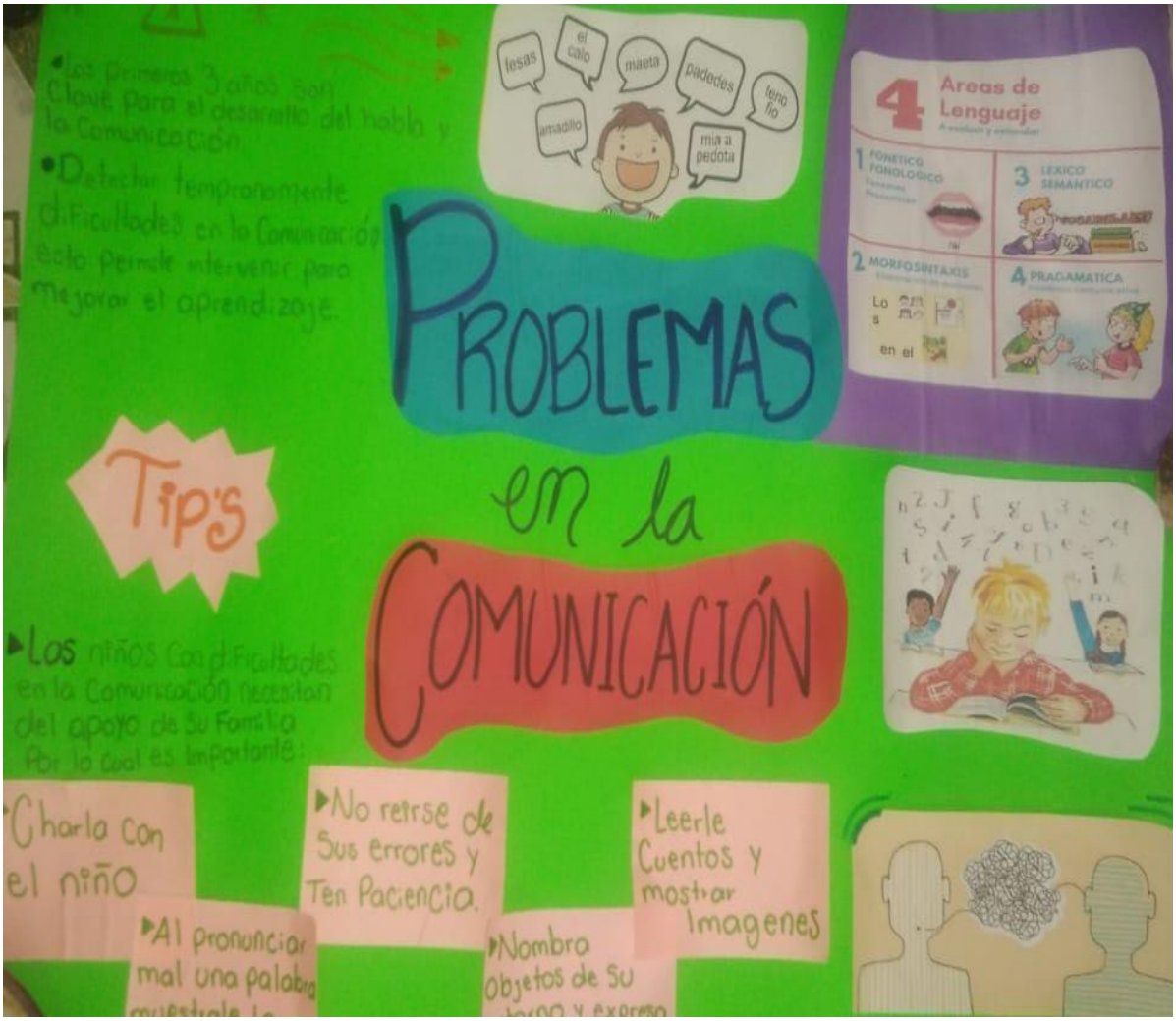
**Evaluación:**

| INDICADOR | SI | NO | CON AYUDA |
|---|---|---|---|
| **Conocimiento del mundo** | | | |
| **Conocimiento de la interacción** | | | |
| **Conocimiento del código** | | | |

**(Anexo tabla de evaluación según Romero 1999.)**

Anexo 9

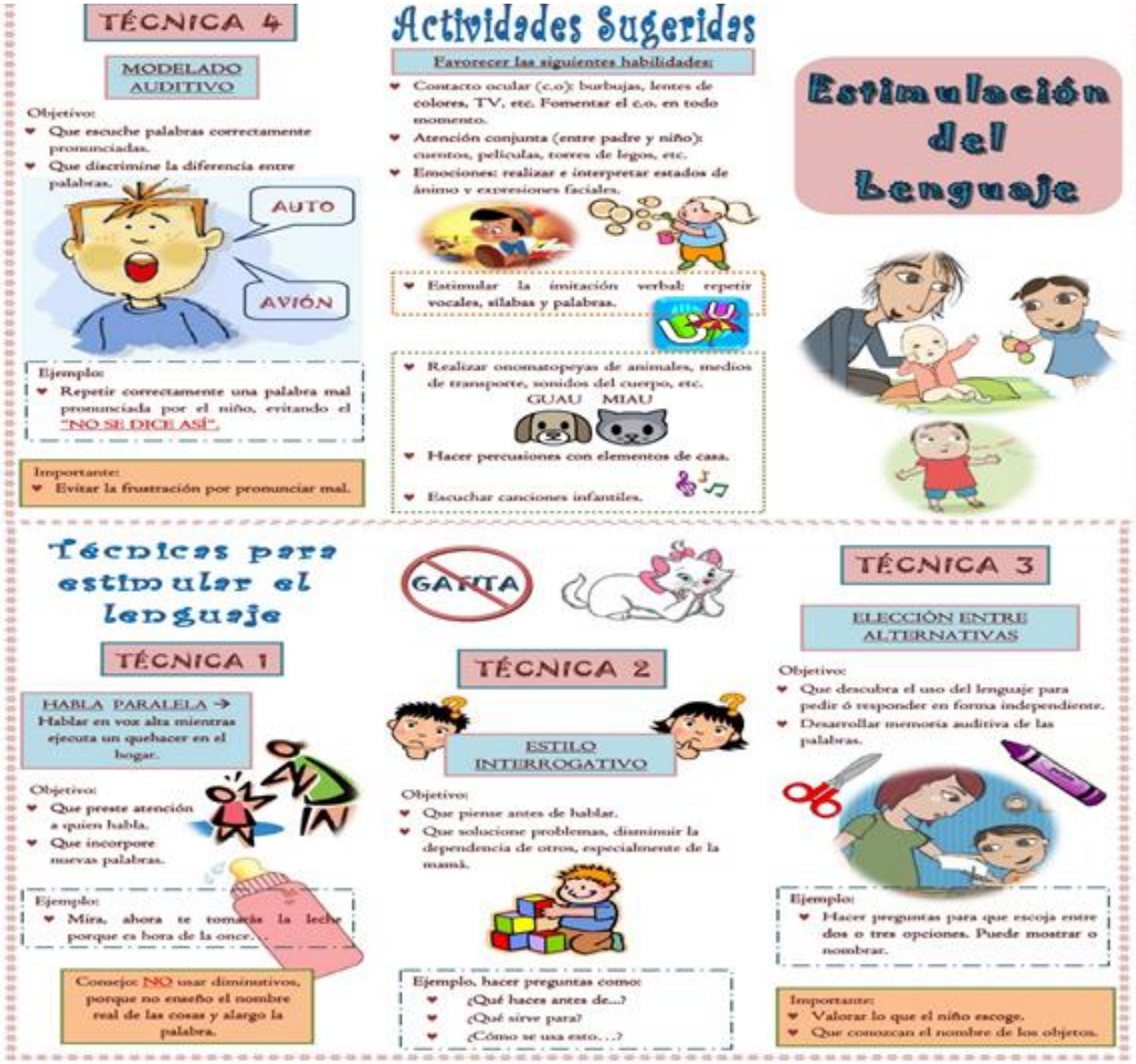
**Ilustración 1 Cartel**




Cartel para difusión sobre cómo detectar y apoyar en los problemas de comunicación.

Anexo 10

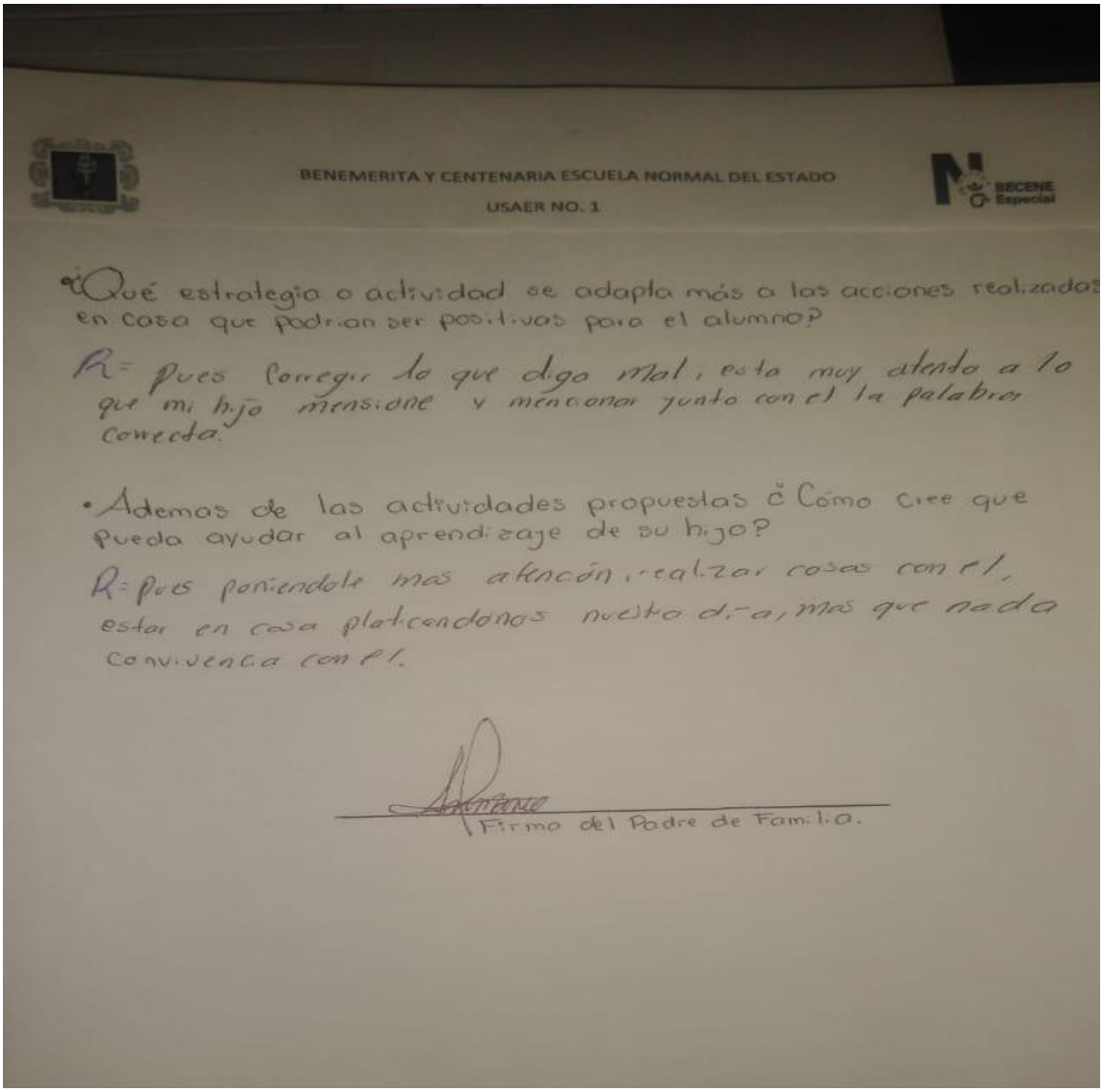
**Ilustración 2 Tríptico informativo para padres de familia.**




Tríptico informativo sobre los problemas en la comunicación que se fue entregado a padres de familia.

Anexo 11

**Ilustración 3 Preguntas abiertas realizadas a padres de familia.**



BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
USAER NO. 1

• ¿Qué estrategia o actividad se adapta más a las acciones realizadas en casa que podrían ser positivas para el alumno?

R= Pues corregir lo que diga mal, esta muy atento a lo que mi hijo mensione y mencionar junto con el la palabra correcta.

• Ademas de las actividades propuestas ¿Cómo cree que pueda ayudar al aprendizaje de su hijo?

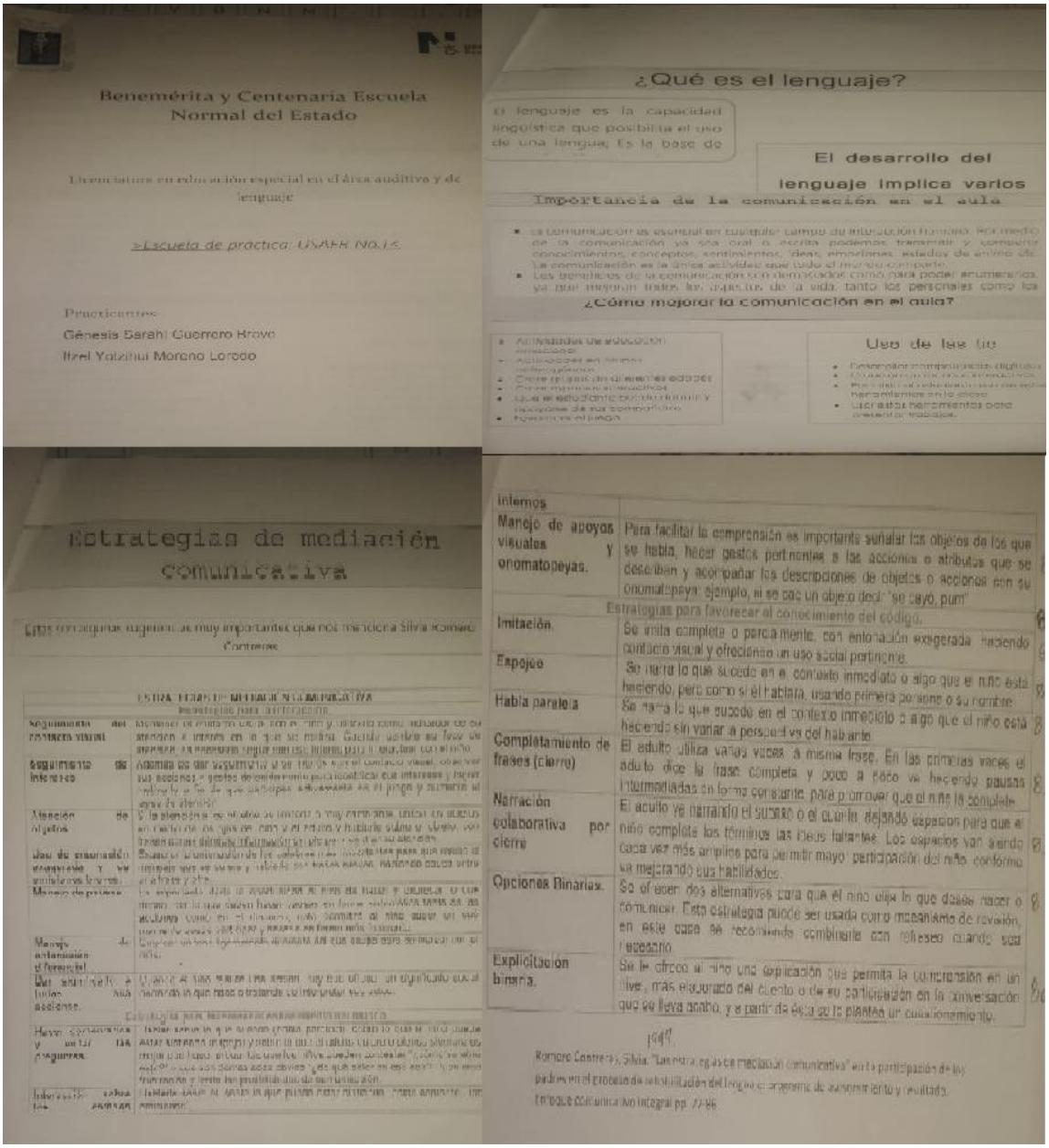
R= Pues poniendole mas atención, realizar cosas con el, estar en casa platicandonos nuestro día, mas que nada convivencia con el.

Firma del Padre de Familia.

Producto de preguntas abiertas donde los padres de familia expusieron los conocimientos obtenidos de la plática informativa sobre como apoyar a sus hijos con problemas en la comunicación.

Anexo 12

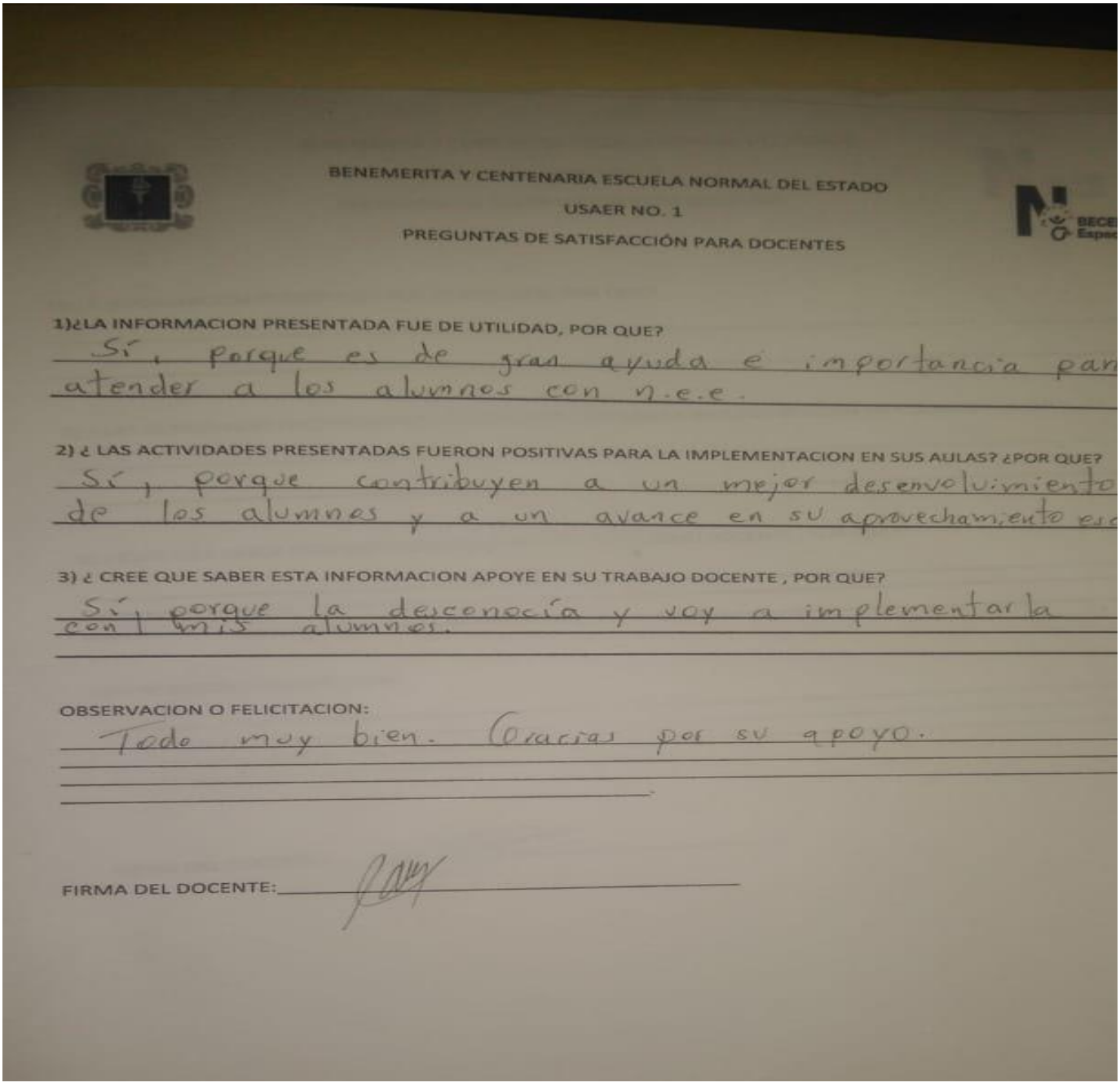
**Ilustración 4 Información ofrecida a docentes regulares.**




Documento impreso el cual contiene información acerca de la comunicación y el lenguaje, además de estrategias favorecedoras para desarrollar la competencia comunicativa el cual fue entregado a profesores.

Anexo 13

**Ilustración 5 Preguntas de satisfacción contestada por docentes.**



BENEMERITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

USAER NO. 1

PREGUNTAS DE SATISFACCIÓN PARA DOCENTES

1)¿LA INFORMACION PRESENTADA FUE DE UTILIDAD, POR QUE?

Sí, porque es de gran ayuda e importancia para atender a los alumnos con n.e.e.

2) ¿ LAS ACTIVIDADES PRESENTADAS FUERON POSITIVAS PARA LA IMPLEMENTACION EN SUS AULAS? ¿POR QUE?

Sí, porque contribuyen a un mejor desenvolvimiento de los alumnos y a un avance en su aprovechamiento es

3) ¿ CREE QUE SABER ESTA INFORMACION APOYE EN SU TRABAJO DOCENTE , POR QUE?

Sí, porque la desconocía y voy a implementarla con mis alumnos.

OBSERVACION O FELICITACION:

Todo muy bien. Gracias por su apoyo.

FIRMA DEL DOCENTE:

Preguntas de satisfacción contestada por maestro, referente a la información acerca de la información brindada sobre el lenguaje y la competencia comunicativa.

Anexo 14

Ilustración 6 Alumno Luis en actividad "Mi rostro".

Se muestra al alumno Luis realizando la actividad “Mi rostro” en el nivel de preescolar, donde al terminar el producto lo admiraba con alegría.

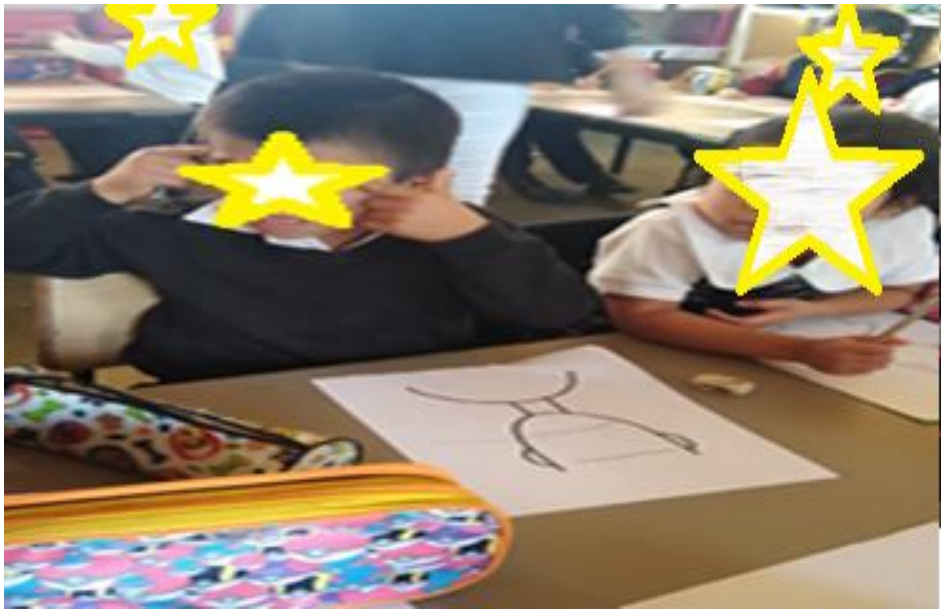
Ilustración 7 Alumno Luis en actividad “Mi rostro” 2.

Se observa al alumno Luis saliendo con sus compañeros a colocar su trabajo terminado de la actividad “Mi rostro”.

Ilustración 8 Trabajo final alumno Luis de la actividad "Mi rostro".

Producto Final de la actividad “Mi rostro” realizado por el alumno Luis, en el cual se observa el conocimiento de las partes del rostro correctamente.

Ilustración 9 Alumno Cristóbal realizando imitación de movimientos.



En la actividad “Mi rostro” mientras se explicaban las partes que contiene el rostro se señalaba con las manos, esto hacia que el alumno lo imitara reconociendo cada parte del rostro.

Ilustración 10 Alumno Cristóbal realizando imitación del punto y modo de articulación.

Para poder emitir una correcta comunicación se trabajó el punto y modo de articulación por medio del espejeo e imitación con el alumno Cristóbal.

Ilustración 11 Alumno Luis en la actividad "El elefante".

Se presenta al alumno Luis en actividad “El elefante” donde al inicio tuvo problemas para poder soplar correctamente un espantasuegras.

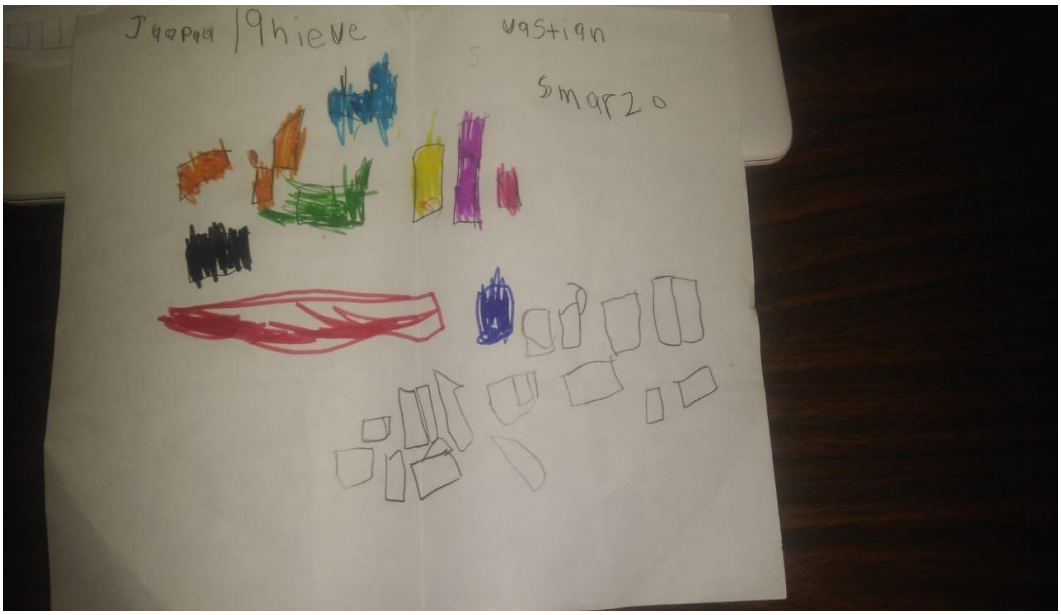
Ilustración 12 Alumno Luis en la actividad "El elefante" 2

Alumno Luis en actividad “El elefante” resolviendo satisfactoriamente el uso del espanta suegras con un soplo de manera correcta.

Ilustración 13 Actividad "Mi historia".

Se presentaron las imágenes que corresponderían a la creación de la historia eligiendo la que más les fue interesante.

Ilustración 14 Producto de alumno Bastian de actividad "Mi historia".




Producto final del alumno Bastian de la actividad “Mi Historia”, donde fue elegida la imagen de muestra del invierno, creando su historia sobre la navidad.

Ilustración 15 Actividad de memorama de praxias.

Actividad de inicio “mamorama de praxias” donde se trabajó la atención, memorización y estimulación de soplo, lingual y músculos faciales.

Ilustración 16 Actividad " Trivia léxico y semántica".

Actividad para nivel primaria “Trivia léxico y semántica” donde fue desarrollado como un juego de  mesa, siendo interesante para los alumnos.

Ilustración 17 Intervención con maestros.

Intervención realizada con docentes, donde se les explico la importancia de la competencia comunicativa, dando información de distintas estrategias que podrán aplicar en el aula.

Ilustración 18 Profesores respondiendo evaluación.

Después de ofrecer las variadas estrategias e información acerca de la competencia comunicativa se realizó una evaluación sobre la intervención realizada.

Ilustración 19 Difusión de información.

Se colocaron carteles  para difundir la información sobre que son los problemas en la comunicación y que estrategias pueden realizar los padres, esto no solo para alumnos en lista sino para toda la población que lo requiriera.

Ilustración 20 Platica con padres de familia.

Se realizó una plática con padres de alumnos en atención, para compartir información de cómo podrían ayudarles a sus hijos en el desarrollo de la comunicación en casa.