

Estrategias de implementación de un SAAC para la enseñanza plurilingüe.

Estudio de caso único infanto-juvenil
con Síndrome de Angelman.

Máster de Psicopedagogía

Desarrollo profesional docente

Alumna: Sonia Vidal Grancha

Tutora: Sué Gutiérrez Berciano

Curso: 2020/2021

Gracias a C. por demostrar que las minorías son capaces de hacer GRANDES cosas.

Gracias a A. por hacer sencillas las cosas difíciles, por su colaboración imprescindible en esta investigación, por ser madre coraje y por su paciencia infinita conmigo.

Gracias a Sué Gutiérrez por orientar y asesorar esta investigación y por su calidad humana al otro lado de la pantalla.

Gracias al equipo AlfaSAAC por compartir conmigo su experiencia, su visión y sus conocimientos sobre CAA.

Por último, gracias a mi familia por cuidar lo que más quiero en este mundo mientras desarrollaba las tareas de esta investigación, mi hija Jimena.

Resumen

El estudio presenta las actuaciones del proceso de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de una niña de 13 años con Síndrome de Angelman que utiliza un sistema aumentativo y/o alternativo de comunicación (SAAC). Se ha realizado un estudio de caso observacional retrospectivo centrado en las estrategias y técnicas empleadas para estimular el desarrollo comunicativo de la menor desde los principales contextos en los que ha participado a lo largo de su vida. Además, se presta especial atención al papel de los interlocutores de la niña en cuanto al modelado de los SAACs que ha tenido a su disposición a lo largo de los años y los idiomas utilizados. Los resultados evidencian que tras la intervención basada en la metodología de la estimulación del lenguaje natural asistido han aparecido mejoras significativas en las habilidades comunicativas de la niña. Actualmente, presenta mayor nivel en la comprensión que en la expresión comunicativa. De igual modo, los datos obtenidos indican que las habilidades de comprensión de varios idiomas son superiores a sus habilidades de expresión mediante el uso del SAAC que se limitan a un solo idioma.

Palabras clave: Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), Sistemas de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa (SAAC), Lenguaje Natural Asistido, Inclusión, Plurilingüismo, Síndrome de Angelman.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. MARCO NORMATIVO	8
3.1. DERECHO A LA COMUNICACIÓN	8
3.2. LAS LENGUAS Y EL MULTILINGÜÍSMO.....	9
3.3. DERECHO A LA INCLUSIÓN.	9
4. MARCO TEÓRICO	10
4.1. COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA	10
4.2. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS SAAC	12
4.3. MULTILINGÜÍSMO Y PLURILINGÜÍSMO	14
4.4. INVESTIGACIONES SOBRE PLURILINGÜÍSMO Y CAA	15
4.5. SÍNDROME DE ANGELMAN E IMPLEMENTACIÓN CON SAAC	17
4.6. APORTACIÓN A LA SOCIEDAD Y A LA ÉTICA PROFESIONAL	19
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	21
5.1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	21
5.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	22
5.3. DIMENSIONES DE ANÁLISIS.....	22
6. MARCO METODOLÓGICO.....	24
6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO	24
6.2. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	25
6.3. ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS	29
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	30
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	60
8.1. LIMITACIONES	63
8.2. PROSPECTIVA	64
BIBLIOGRAFÍA	67
ANEXO I: CONSENTIMIENTO Y MODELO DE CUESTIONARIO INICIAL	73
ANEXO II: CONSENTIMIENTO FIRMADO POR INFORMANTE CLAVE.....	76
ANEXO III: ENTREVISTA	79
ANEXO IV: HITOS DE LA COMUNICACIÓN 2021	84
ANEXO V: HITOS DE LA COMUNICACIÓN 2018	91
ANEXO VI: INFORME FINAL CURSO 2017-2018.....	98
ANEXO VII: INFORME LOGOPEDIA 2018-2019	109

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este proyecto es contribuir a la mejora de la formación del profesorado en cuanto a la implementación de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) desde una perspectiva plurilingüe. Trata de aportar un conjunto de estrategias de implementación de un Sistema Aumentativo y/o Alternativo de comunicación (SAAC) para la enseñanza plurilingüe a la práctica profesional docente. Para ello se llevará a cabo un estudio de caso centrado en el contexto de una niña que es capaz de comunicarse a través de un SAAC con interlocutores de 3 lenguas diferentes. Se utilizará una metodología de investigación mixta, será un estudio de caso observacional.

El campo de la CAA es relativamente reciente, a nivel internacional aparece como disciplina en los años 60 y llega a España en los años 80 (Larraz, 2006). Son varios los autores que han aportado una definición. A continuación, se exponen dos de ellas:

Según Vega (2020) la Comunicación Aumentativa y Alternativa “se refiere a formas de comunicación distintas de la lengua oral que se utilizan para sustituir (de ahí el concepto «alternativa») y/o complementar o mejorar (de ahí el concepto «aumentativa») el habla natural” (p. 10).

El informe del Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEPAT, 2019) *Tu opinión CuentAA* ofrece una definición más extensa:

Medio que emplea una persona con dificultades en la comunicación oral, para expresarse e interactuar de forma efectiva en cualquier entorno, contando para ello con los apoyos necesarios y adecuados a sus capacidades, cuyo uso es compartido con sus interlocutores, y que le posibilita el ejercicio de derechos así como su participación activa en la sociedad, en igualdad de oportunidades (p.42).

Por otra parte, Tamarit (1988), define los Sistemas Aumentativos y Alternativos de comunicación (SAAC) como “Instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje”. Su finalidad es enseñar un conjunto estructurado de códigos no vocales “mediante procedimientos específicos de instrucción”. Pueden necesitar (o no) de soporte físico, permiten “funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales” (p. 4).

Como se indica en la definición, los usuarios potenciales de SAAC son personas con dificultades complejas de comunicación de origen diverso. En los entornos educativos, los niños con esta característica, presentan necesidades educativas especiales y requieren apoyo y atenciones educativas específicas. La figura docente especializada en los trastornos del lenguaje es el maestro o maestra especialista en audición y lenguaje (AyL). Es quien diseña, planifica, desarrolla, implementa y evalúa los programas de estimulación del lenguaje dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

Dependiendo de la modalidad de escolarización que sigan los alumnos, compartirá más o menos tiempo con este tipo de alumnado. Si se escolarizan en centros de educación especial, el docente de AyL puede asumir la tutoría del aula y por tanto está presente la mayor parte del tiempo de la jornada escolar. Si la escolarización es en un centro ordinario, el especialista de AyL debe distribuir las horas de su jornada laboral entre las diferentes aulas del

centro en función de las necesidades lingüísticas del alumnado matriculado. Por tanto, está presente mucho menos tiempo en el aula de referencia de los niños. También se da la modalidad de escolarización combinada en ambos centros. A veces los niños pasan unos días en el centro específico y otros en el ordinario, otras veces pasan una parte de la jornada escolar en el otro centro, etc.

En cualquier caso, el maestro de AyL no es la única persona con la que se relacionan los niños que necesitan comunicarse mediante SAAC. En el aula están presentes sus compañeros (iguales) e intervienen otros maestros y especialistas a lo largo de la jornada. Además, en el contexto escolar se ofrece servicio de comedor donde aparecen otras personas, se realizan salidas, excursiones y otras actividades extraescolares.

Teniendo en cuenta el principio de inclusión social, cada vez parece más lógico plantear la intervención para la implementación de los SAAC desde una perspectiva más amplia. Este estudio trata de poner la mirada en el contexto. Pues, además del docente de AyL, dentro del entorno escolar hay más personas con las que pueden interactuar los alumnos que utilizan SAAC. Para garantizar su derecho a participar en la sociedad, es necesario que, además del usuario del SAAC, las personas del entorno sepan utilizar estos sistemas. Así pues, la intervención que debe realizar el maestro de AyL no sólo está dirigida a que el alumnado con necesidades complejas de comunicación desarrolle sus competencias comunicativas en CAA, sino en capacitar al máximo posible de personas de su entorno como socios de comunicación para garantizar su participación social y potenciar al máximo su desarrollo personal.

Siguiendo con la mirada puesta en el contexto, no se puede dejar de lado el entorno familiar. Es el principal entorno en el que interactúan los niños. Segura y Escorcía (2019) realizaron un estudio sobre implementación y generalización de SAAC y señalaron que “Uno de los factores más importantes en relación a la implementación y generalización de los sistemas de comunicación alternativa y/o aumentativa es la coordinación y relación del docente de AyL con el resto de entornos donde se desenvuelve el alumno.” (p. 476).

Para tener garantías de éxito al introducir un SAAC, es necesario conocer las dinámicas familiares y sus interacciones para el diseño de estrategias y técnicas de CAA apropiadas (Soto y Yu, 2014).

Esta investigación tiene en cuenta la importancia del papel de la familia en la implementación de los SAAC. El contexto familiar es donde más tiempo pasan los niños y es en este contexto donde se inicia el desarrollo comunicativo de las personas. Además, la familia tiene información privilegiada sobre las fortalezas y limitaciones de sus miembros y cuentan con un vínculo socio-afectivo que facilita sus interacciones de forma continua y fluida. Como en el resto de la sociedad, hay familias que utilizan varias lenguas para comunicarse. Este aspecto también debe ser considerado en las intervenciones de CAA., King et al. (2021) defienden en su investigación que los niños con dificultades graves de habla y lenguaje que crecen en entornos con más de una lengua, pueden comunicarse en más de un idioma mediante la CAA.

El interés de este estudio radica en conocer las estrategias de implementación de un sistema de CAA para el desarrollo de la competencia plurilingüe de una niña con necesidades complejas de comunicación. En esta ocasión se pretende analizar el contexto familiar para mejorar las prácticas educativas.

Teniendo en cuenta que el contexto educativo apuesta por el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en varios idiomas, es necesario que el alumnado con necesidades complejas de comunicación tenga acceso a las mismas oportunidades mediante la

planificación de actuaciones específicas. Para ello, los profesionales del ámbito educativo de la comunicación deben conocer estrategias eficaces relacionadas con este campo y planificar intervenciones para el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguas dirigidas a los usuarios y al resto de personas del entorno en el que interactúan.

A modo de síntesis, el estudio recoge diferentes barreras y problemática que dificulta la existencia de oportunidades para el desarrollo comunicativo de las personas que requieren SAACs, especialmente para el desarrollo de su competencia plurilingüe. Esta problemática, justifica la necesidad de ofrecer referencias de implementación de SAACs desde una perspectiva plurilingüe para mejorar la formación docente sobre la que se sustentan los objetivos de este estudio. Del mismo modo, se realiza un recorrido por el marco normativo relacionado con el derecho a la comunicación, la inclusión y el tratamiento de las lenguas a nivel nacional. Además se ofrece una diferenciación de los términos “plurilingüismo” y “multilingüismo”, una revisión de literatura científica sobre la CAA, su evolución, estrategias de implementación basadas en la estimulación del lenguaje natural asistido y algunas experiencias sobre CAA en contextos multilingües. También se recogen las principales características relacionadas con el Síndrome de Angelman. Por otra parte, se explica el procedimiento metodológico de la investigación basado en un estudio de caso observacional, los resultados del estudio y las conclusiones del mismo.

2. JUSTIFICACIÓN

Pese a la existencia de evidencia científica que apoya los beneficios de la CAA en personas con dificultades graves para comunicarse. La implementación de esta modalidad comunicativa se enfrenta a diversas barreras que suponen la pérdida de oportunidades para desarrollar habilidades de comunicación en usuarios activos y potenciales. Además, este estudio encuentra un desafío añadido al plantear una propuesta de investigación relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe en personas que utilizan SAACs.

Por una parte, destaca la falta de formación profesional en esta disciplina. La implementación de la CAA no se estudia en los planes docentes de los grados de magisterio de las universidades. Los maestros no tienen esta formación de base. Sin embargo, el paradigma educativo actual apuesta por la inclusión. Entre nuestro alumnado contamos con niñas y niños con dificultades comunicativas graves y los equipos educativos necesitan formarse para atender esta demanda. Además, en algunas comunidades autónomas de nuestro país se aplican programas de enseñanza plurilingüe. Para los docentes esto supone un desafío todavía más grande, ya que, en los casos de alumnado con problemas para la comunicación, además de garantizar el acceso a la alfabetización y el desarrollo integral de todas las niñas y niños, hay que enseñarles a ser competentes en 3 lenguas diferentes. Aunque hay algunos referentes teóricos, todavía son pocos. Por esa razón considero valioso el estudio que propongo.

El interés de la investigación reside en la detección de necesidades en la formación/praxis del profesorado en general.

El informe “Tu opinión CuentAA” de la CEAPAT (2019) recoge esta necesidad entre las conclusiones en referencia a las dificultades que encuentran los profesionales en la implementación de los Sistemas de comunicación con productos de apoyo:

la escasa formación sobre cómo evaluar las capacidades de una persona con limitaciones de comunicación y uso de productos de apoyo, la falta de formación especializada sobre estos sistemas, la falta de sensibilización social y

conocimiento público sobre qué es la comunicación aumentativa y alternativa, la escasez de recursos económicos y las dificultades derivadas del necesario trabajo colaborativo dentro de un equipo interprofesional (p.38).

Una posible causa para explicar falta de formación en CAA reside en la escasez de estudios. Si nos detenemos en la CAA multilingüe encontramos todavía más limitación de trabajos de investigación. Soto y Yu (2014), confirmaban en su artículo la falta de estudios publicados sobre enfoques clínicos o educativos con usuarios de CAA bilingües. Unos años más tarde Tönsing et al. (2019) afirmaban que la investigación en la implementación de CAA continúa siendo escasa para usuarios bilingües o plurilingües. Los estudios se han centrado principalmente en la intervención monolingüe.

Por otra parte, algunos autores señalan la existencia de mitos sobre la CAA que se traducen en limitaciones de oportunidad para los usuarios potenciales. Hay estudios que confirman que los profesionales muestran resistencias para realizar intervenciones de CAA fundamentadas en intuiciones erróneas. Sin embargo, hay estudios empíricos que desmontan estas percepciones.

Romski y Sevcik (2005) exponen que estos mitos hacen referencia a la creencia de que la CAA es la última opción para rehabilitar el habla y el lenguaje; la idea de que la CAA obstaculiza el desarrollo del habla; que son necesarias capacidades precias para beneficiarse de la CAA; que se necesita cierto nivel cognitivo para acceder a dispositivos con salida de voz; que para beneficiarse de un SAAC hay que tener cierta edad; o que los niños sólo aprenden símbolos si se introducen siguiendo una jerarquía de representación desde el objeto real a la palabra escrita.

El trabajo de Smith et al. (2016) indica falsos mitos profesionales respecto a la implicación de las familias en uso SAAC y el aprendizaje de CAA de sus hijos. Existe la percepción de que la CAA no puede ser implementada en el entorno familiar por su alta complejidad; implementar la CAA es muy estresante para las familias; la tecnología de los dispositivos de comunicación supone gran dificultad para las familias; la CAA está dirigida sólo al núcleo familiar de convivencia; o que la atención temprana de la comunicación no es una prioridad.

También existen falsas creencias relacionadas con la implementación de intervenciones de CAA en varios idiomas. Se ha considerado que la introducción de más una lengua podría tener un costo cognitivo para el usuario SAAC. Basándose en esta suposición, la implementación de los SAAC se ha realizado únicamente en un idioma y se han descartado lenguas minoritarias o lenguas no dominantes en el contexto de uso. Un estudio reciente ha recogido evidencias que sostienen que la que la implementación de SAAC en dos idiomas no supone un costo cognitivo para el usuario (King et al., 2021).

Este trabajo presta atención mejora de la práctica profesional docente en CAA y la superación de falsas percepciones. Pretender incrementar las aportaciones relacionadas con esta disciplina teniendo en cuenta la evidencia empírica relacionadas con los beneficios para el desarrollo de los usuarios de CAA, su participación social y su inclusión normalizada en todos los contextos.

3. MARCO NORMATIVO

A continuación, se recoge la normativa relacionada con la temática de este trabajo. Se considera fundamental contemplar el derecho a la comunicación, así como la legislación relacionada con el tratamiento de las lenguas y el derecho a la inclusión como punto de partida que guiará el desarrollo de esta investigación

3.1. DERECHO A LA COMUNICACIÓN

A nivel normativo, la Comunicación Aumentativa y/o Alternativa está directamente relacionada con el derecho a la comunicación.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, recoge en el artículo 19 que todas las personas tienen “derecho a la libertad de opinión y expresión” así como el derecho a “buscar, recibir y compartir información e ideas a través de cualquier medio y fronteras” (Asamblea General de la ONU, 1948).

La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, ratificada en el año 2008, también contempla este derecho:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás (Art. 21, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 21 de abril de 2008).

A nivel nacional, el derecho a la comunicación está regulado en la Constitución Española de 1978 que reconoce y protege el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción (Art. 20).

Del mismo modo, queda recogido en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en relación al derecho a la igualdad en comunicación y participación. Dispone que el derecho a la comunicación, entre otros, será protegido por las administraciones públicas (Art. 7.3.).

De forma paralela, en su artículo 22.1 hace referencia a la accesibilidad de las personas con discapacidad a productos, servicios, medios y tecnologías de la comunicación.

Igualmente, el artículo 23.2.c determina que el Gobierno regulará las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación a todas las personas con discapacidad por medio de ayudas económicas, tecnologías de apoyo, tratamientos especializados. Así como “ayudas y servicios auxiliares para la comunicación, como sistemas aumentativos y alternativos” y “otros dispositivos que permitan la comunicación”.

Por último, la declaración de los derechos en comunicación, desarrollados en 1992 y actualizados en 2016, por el National Joint Committee on the Communication Needs of

Persons with Severe Disabilities, establece el derecho de las personas a influir, a través de la comunicación, en las condiciones de su existencia (Brady et al, 2016).

3.2. LAS LENGUAS Y EL MULTILINGÜISMO

El sistema educativo español contempla la enseñanza curricular plurilingüe. Esta modalidad lingüística está fundamentada en los siguientes documentos:

La Constitución Española de 1978, recoge en el preámbulo la voluntad de “Proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones.”

Además, los Estatutos de autonomía de las comunidades autónomas reconocen varias lenguas oficiales en los territorios bilingües o multilingües. Es el caso del País Vasco, respecto del euskera; en Navarra, respecto del euskera en la zona geográfica delimitada en la correspondiente Ley; en Galicia, respecto del gallego; en la Comunidad Valenciana, respecto del valenciano; en las Islas Baleares, respecto de catalán; y en Cataluña, respecto del catalán y del aranés.

Debido a la relación con el contexto de estudio de esta investigación, a continuación se expone la referencia al Estatuto de Autonomía (EA) de Catalunya. En su artículo 6, dispone en Cataluña hay dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. En su artículo 5 también reconoce el aranés como lengua oficial (Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña).

Por otra parte, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), en el apartado ochenta y nueve, establece el derecho de los alumnos y alumnas a recibir enseñanzas en las lenguas oficiales de sus territorios. Además, el punto 2 del apartado diez, entre las áreas educativas de la etapa de educación primaria, recoge la Lengua y Literatura Castellana, la Lengua y Literatura propia (si la hay) y la Lengua Extranjera.

Por último, en el punto 4. dispone que “Las Administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera u otra lengua cooficial o una materia de carácter transversal.”

3.3. DERECHO A LA INCLUSIÓN.

Esta investigación trata de aportar estrategias de formación dirigidas a los docentes para favorecer las posibilidades de desarrollo de personas con necesidades complejas de comunicación y que puedan interactuar en la sociedad con la máxima normalidad posible.

A nivel nacional, el derecho a la inclusión en la sociedad queda recogido en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. En su artículo 1, establece como objetivo “Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades” de las personas con discapacidad mediante la promoción de su autonomía personal, accesibilidad universal, acceso al empleo, inclusión en la comunidad.

En el ámbito educativo, la inclusión y alfabetización plurilingüe de personas con necesidades complejas de comunicación está contemplada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29

de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). El apartado tres recoge “la educación inclusiva como principio fundamental” para “atender a la diversidad de necesidades”. También señala la adopción de “medidas organizativas, metodológicas y curriculares (...) facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”.

Por otra parte, en el apartado ochenta y nueve, se garantiza la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y sus necesidades de aprendizaje, la prevención de las dificultades de aprendizaje y “la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones”. También contempla la colaboración con familias y voluntariado para la alfabetización y fomento de la lectura en diversos lenguajes, tecnologías y medios. Por último, señala que “Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera”, especialmente para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que “presente dificultades en su comprensión y expresión”. En estos casos “Las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”.

La normativa recogida en este apartado justifica el reconocimiento del acceso a la CAA como un derecho fundamental de las personas que presentan necesidades comunicativas que debe ofrecerse desde el ámbito educativo para que puedan acceder a las enseñanzas curriculares y como medio de participación social. Estas personas también deben tener la posibilidad de aprender a comunicarse en otras lenguas enmarcadas en los programas plurilingües escolares.

4. MARCO TEÓRICO

El desarrollo de este apartado está centrado en las teorías sobre la intervención para el desarrollo de la competencia *plurilingüe* en usuarios de *Comunicación Aumentativa y/o Alternativa* sobre las que se sostiene este trabajo. Además, se define el *Síndrome de Angelman* y sus principales características por su vinculación al sujeto de estudio de esta investigación. Se pretende tener un conocimiento más profundo de la CAA, los motivos de su aparición como disciplina de estudio, así como los referentes de las principales características del sistema de intervención comunicativa en la que participa C. desde su contexto.

4.1. COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA

En cuanto al concepto de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa, desde la CEAPAT puntualizan dos tipos de comunicación:

- Se considera comunicación aumentativa cuando el medio empleado por la persona complementa y acompaña a su comunicación oral.
- Se considera comunicación alternativa cuando el medio empleado sustituye a la comunicación oral.

Ambos tipos de comunicación permiten que la persona pueda desplegar todo su potencial comunicativo (2019, p.42).

La Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), definida en el apartado de la introducción, es un campo bastante reciente, surgido en las últimas décadas. De hecho, fue reconocida como área específica en la década de los 60 gracias a un cambio de enfoque relacionado en ofrecer apoyos para fomentar la autonomía de las personas con discapacidad. (Zangari et al., 1994). Comienzan a utilizarse símbolos como soporte para la comunicación y se da más importancia al acto comunicativo que al lenguaje y al habla (Larraz, 2006, p.18).

En España, la CAA llega en la década de los 80, coincidiendo con un cambio en las estrategias de intervención. Se empiezan a combinar los comunicadores con apoyo (pulsadores, tableros de comunicación, etc.) y sin apoyo a las personas que presentan tanto deficiencias físicas como de tipo intelectual. Hasta entonces se destinaban los comunicadores con apoyo sólo a personas con discapacidad física. Además, la intervención en entornos naturales se estableció como preferente y la CAA se fue extendiendo a más usuarios (Hourcade et al., 2004).

Carme Basil está considerada una de las pioneras en llevar a cabo iniciativas formativas y de difusión de la CAA en nuestro país. En los 80 impulsó, junto a un grupo de profesionales, la creación del Comité Nacional de Comunicación No Vocal que se encargó de diseñar documentos importantes para la CAA a nivel nacional (Larraz, 2006, p.18) como el “Informe sobre el Desarrollo de la Comunicación y Metodologías de Valoración”, en 1985, o el “Manual de Toma de Decisiones y de Evaluación para el aprendizaje y uso de los Sistemas Aumentativos de Comunicación”, en 1988 (Delgado, 2009, p. 8). Poco a poco han ido surgiendo diferentes instituciones dedicadas a la CAA como el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial en 1986 o el CEAPAT (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas), creado en 1989. También se crea la UCA (Unidad de Comunicación Aumentativa) en el Centro Atam de Madrid.

Durante la década de los 90, destacan los avances tecnológicos. Aparecen dispositivos o tecnología de apoyo que facilitan la implementación de la comunicación aumentativa y hasta entonces sólo podían adquirirse en el extranjero. Destaca la empresa ILUNION Salud, entonces conocida como TECNICAID. En 1995 se crea la UTAC (Unitat de Tècniques Augmentatives de Comunicació) en Barcelona (Larraz, 2006, p.18).

Por otra parte, en los últimos años han surgido dos organizaciones dedicadas a la CAA en nuestro país. Una es ARASAAC (El centro aragonés dedicado a la comunicación Aumentativa y/o Alternativa), nacido en 2007 y creador de materiales de libre distribución, entre los que destaca un Sistema de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa basado en pictogramas. La otra es AlfaSAAC, dedicada al asesoramiento, formación, difusión e investigación de la CAA.

Las estrategias para implementar la CAA han evolucionado a medida que avanzaban las investigaciones y la tecnología y junto a las organizaciones e iniciativas y que se han ocupado de difundir y estudiar y sobre este ámbito. Tanto por su relevancia actual, como por su relación con las estrategias llevadas a cabo con el sujeto de estudio de esta investigación, es necesario abordar el enfoque basado en la Estimulación del lenguaje natural asistido o Modelado. Se trata de un conjunto de estrategias aplicadas tanto en la utilización de los SAAC, como del lenguaje oral mientras se dialoga con la persona usuaria de CAA. Intenta reequilibrar la situación de las personas que emplean un SAAC para comunicarse y reciben como principal input lingüístico el lenguaje oral, aunque su medio de expresión es el lenguaje asistido (Smith y Grove, 2003).

Los estudios científicos realizados por autores como Drager (2009), Solomon-Rice y Soto (2014) o McCauley et al. (2017) reportan evidencias sobre los beneficios de las intervenciones de modelado asistido.

Drager (2009) realizó una investigación sobre literatura científica vinculada a la intervención mediante modelado asistido del lenguaje en niños con diagnóstico de TEA. Su estudio apoya la efectividad de incorporar el modelado asistido del lenguaje como herramienta central para niños con TEA.

El trabajo de Solomon-Rice y Soto (2014) se centró en la intervención de niños menores de 3 años que están comenzando a usar CAA. Los resultados aportaron evidencias de mejoras en el vocabulario expresivo de niños con retraso del desarrollo sin diagnóstico específico.

Por otro lado, McCauley et al. (2017), realizan un análisis de la investigación de Ronski y Sevcik de 1996 en la que se emplea la Estimulación Asistida del Lenguaje con un adolescente que presenta retraso intelectual moderado y del desarrollo, y “tendencias autísticas”. Tras 5 años de aplicando esta intervención con un comunicador, el chico desarrolló un vocabulario de más de 100 símbolos combinado con gestos y vocalizaciones.

4.2. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE LOS SAAC

En cuanto a las estrategias específicas relacionadas con el modelado de CAA asistida, Gómez y García (2016) llevaron a cabo una revisión centrada en la aplicación de estrategias para aumentar el input de la Comunicación Aumentativa y Alternativa de personas con trastornos del desarrollo. Entre las aportaciones de los trabajos de autores que realizaron estudios e investigaciones en este ámbito destacan las técnicas para la Estimulación del Lenguaje Asistido (ELA) (Goossens, 1989; Goossens et al., 1992; Elder y Goossens, 1994; y Goossens et al., 2000); el Lenguaje Asistido Natural (LAN) (Cafiero, 1998 y Cafiero, 2001); y el Modelado del Lenguaje Asistido (MLA) (Drager et al., 2006).

Las estrategias propuestas en los estudios mencionados en el apartado anterior defienden que los niños y niñas con trastornos comunicativos deben estar expuestos a la CAA mientras aprenden a comunicarse, aunque todavía no puedan utilizar esta modalidad de comunicación. También señalan la importancia de facilitar el aprendizaje del lenguaje mediante la CAA asistida de forma natural (no como un aprendizaje académico) y en todos los contextos en los que está presente el usuario (en casa, en la escuela, durante actividades cotidianas, durante el juego, etc.). De igual forma, es conveniente formar y ofrecer estas estrategias al máximo posible de personas de los diferentes contextos en los que se desenvuelve un usuario de la CAA (vecinos, profesores, compañeros de aula, otros profesionales, etc.).

Siguiendo este enfoque, el interlocutor es quien ofrece apoyo comunicativo modelando y asistiendo mediante diferentes sistemas de comunicación apropiados para el usuario mientras se comunica con él. Se utiliza el término modelar porque el interlocutor proporciona un modelo al usuario al utilizar su SAAC mientras se comunica con él. Para garantizar eficacia durante este tipo de intervención, es necesario que el interlocutor sea competente para implementar todas estas estrategias a través de un modelo participativo (Beukelman y Mirenda, 2005). Asimismo, el interlocutor tendrá un papel fundamental en la

alfabetización de usuarios de SAAC. Puede proporcionar experiencias de exploración de materiales para facilitar la comprensión de la función y forma de las letras, de modo que la interacción de usuarios de CAA con personas alfabetizadas ayuda a entender cómo se usan (Imbernón y Gómez, 2010; Imbernón, 2009).

Además, durante el modelado se contempla el uso de dispositivos de tecnología de apoyo a la comunicación y alfabetización. Se trata de materiales especializados y herramientas alternativas a los instrumentos clásicos de comunicación y lecto-escritura como lápices alternativos (teclados y abecedarios móviles), tableros de comunicación (ETAN) o comunicadores digitales también llamados Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC). Atendiendo a las características de los SAAC, se pueden clasificar en:

- Sistemas de símbolos no asistidos (sin ayuda): no precisan de soporte físico, sino que se utiliza el propio cuerpo. Se emplean vocalizaciones, gestos de uso común (señalar, asentir, negar o gestos idiosincrásicos) y el propio lenguaje corporal.
- Sistemas de símbolos asistidos (con ayuda): requieren soporte, dispositivos o instrumentos físicos relativamente fijos. Se utiliza un conjunto de símbolos para codificar mensajes señalados con medio concretos (en función de las características del usuario). Los símbolos de estos sistemas siguen una jerarquía de representación clasificados de menos a más abstractos en objetos, fotografías, pictogramas, logogramas, iconos y palabra escrita. Se utilizan unos símbolos u otros en función de la capacidad de abstracción del sujeto (Lloyd y Fuller, 1986).

Por otra parte, la intervención debe enseñar a expresar mensajes desde una perspectiva multimodal, es decir, combinar varias modalidades comunicativas. Del mismo modo, la intervención debe estar enfocada a la comprensión de los símbolos, los signos y el habla, y también a la capacidad para usar la propia herramienta comunicativa.

Otra de las estrategias durante el modelado enmarcadas en la estimulación del lenguaje asistido es la jerarquía de apoyos. Puede ser creciente (least-to-most) como sugieren Beukelman y Light (2020) o decreciente (most-to-least) como defienden Finke et al. (2017). Se trata de apoyos verbales, visuales o físicos proporcionados de forma más o menos directiva dependiendo de las características del usuario de CAA y su contexto.

En definitiva, para que el usuario SAAC llegue a ser un comunicador eficaz, es necesario que esté expuesto al modelado el mayor tiempo posible, con diferentes personas, en diversos contextos y para distintos fines comunicativos.

Para concluir el apartado, se hace necesario abordar la competencia comunicativa en relación a la CAA y al uso de SAACs. Light et al. (2003) señalan que la competencia comunicativa incluye cuatro áreas de desarrollo de habilidades para la comunicación relacionadas con el uso de un SAAC:

- Competencia estratégica: Las personas que utilizan SAAC, no siempre pueden expresar lo que quieren debido a las limitaciones de estos sistemas. Por esa razón deben desarrollar habilidades estratégicas que les permitan comunicar lo que saben de la forma más eficaz posible.
- Competencia lingüística: Los usuarios de los SAAC necesitan manejar dos códigos lingüísticos. Por una parte, el código de su SAAC (ortográfico o pictográfico) y, por otra parte, el idioma hablado con otro interlocutor (por ej. Castellano oral).

Requiere que el usuario desarrolle habilidades lingüísticas receptivas y el máximo posible de habilidades expresivas.

- Competencia operacional: Se refiere a las habilidades técnicas relacionadas con el manejo del SAAC como el encendido, apagado, acceso al vocabulario, control del volumen, etc.
- Competencia social: Hace referencia a los aspectos pragmáticos de la comunicación. También es necesario que los usuarios de un SAAC conozcan las reglas sociales de la comunicación y hagan uso de aspectos sociales y pragmatolingüísticos.

En función de la evolución de la competencia comunicativa de cada eje, se contemplan 9 etapas desde el comportamiento comunicativo preintencional hasta la comunicación autónoma de las personas que utilizan la CAA: *1. Comportamiento preintencional, 2. Comportamiento intencional, 3. Comunicación no convencional, 4. Comunicación convencional, 5. Comunicación simbólica emergente, 6. Comunicación emergente transicional, 7. Comunicación en contextos favorables, 8. Comunicación pre-autónoma y 9. Comunicación autónoma.*

4.3. MULTILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) contempla los términos “multilingüismo” y “plurilingüismo” de forma diferenciada. Define el primero como el “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”, mientras que considera el plurilingüismo como “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (p.4). Este estándar europeo incide en señalar que “La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales” (MCER, p.5).

Moreno (2010) defiende que “El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo” (p.120). Para la autora el lenguaje es un elemento regulador de pensamiento y facilitador de las relaciones sociales. Comunicarnos no consiste únicamente en hablar y escribir una lengua, también hay que tener en cuenta aspectos culturales. Según este planteamiento, un individuo competente a nivel comunicativo es aquel que maneja el conjunto de habilidades y conocimientos propios de un idioma y es capaz aplicarlos de forma socialmente adecuada en su contexto. Por tanto, la competencia comunicativa incluye las siguientes subcompetencias:

- Competencia lingüística: relacionada con la producción de enunciados correctos, aspectos léxicos, fonológicos y morfosintácticos.
- Competencia discursiva: se refiere al dominio de las reglas implícitas en el discurso para producir textos cohesionados y coherentes.
- Competencia socio-lingüística: hace referencia a las normas sociales que regulan la producción de mensajes en relación a la situación comunicativa.
- Competencia estratégica: es la capacidad de aplicar estrategias con la finalidad de alcanzar un objetivo.

Una vez clarificados los términos en relación a las lenguas y la competencia comunicativa que resultan de interés en este estudio, se recoge información relevante sobre la CAA.

4.4. INVESTIGACIONES SOBRE PLURILINGÜISMO Y CAA

Todavía son pocos los estudios previos sobre la adquisición de varias lenguas en usuarios de CAA, esta investigación ha logrado reunir algunas referencias con esta temática. Se trata de trabajos relevantes por la aportación de análisis de experiencias previas, propuestas de intervención de este tipo, valoraciones y evaluaciones sobre factores que influyen en este proceso, así como estrategias, técnicas y recursos utilizados y principales problemas que han surgido. Serán de utilidad para plantear los aspectos sobre los que recoger información en el entorno del sujeto de estudio de este trabajo.

El trabajo de Soto y Yu (2014) presenta una discusión sobre las consideraciones generales y las necesidades de investigación relevantes para el uso de estrategias y técnicas de CAA con niños bilingües para el desarrollo del lenguaje en más de un idioma, y la selección y personalización de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) para niños bilingües. El estudio plantea la provisión de servicios clínicos y educativos dirigidos a niños con trastornos de la comunicación de orígenes cultural y lingüísticamente diversos.

Realiza una revisión sobre el bilingüismo en niños con discapacidades de comunicación y analiza su implicación para la práctica en el campo de la CAA. Señala que los resultados del aprendizaje están menos influenciados por la cantidad de idiomas que se aprenden que con las condiciones bajo las que se aprende el idioma: nivel de apoyo para bilingüismo en la comunidad y en la escuela, la calidad de la exposición a los dos idiomas y los tipos de medidas empleadas para seguir el desarrollo del idioma.

Por otra parte, el estudio defiende el uso de un enfoque sociocultural para atender a los niños que presentan necesidades de CAA y viven en entornos bilingües. Esta teoría se centra en la interacción del niño con los adultos de su entorno para adquirir habilidades similares. Se trata de habilidades relacionadas con valores culturales, prácticas sociales y el uso del idioma. Tiene en cuenta el aprendizaje sociolingüístico mediante el acceso a los lenguajes que median la participación social independientemente de la presencia o ausencia de discapacidades comunicativas. Por tanto, la familia se considera el principal grupo de interacción social, cultural y lingüística. También destaca la colaboración entre educadores, médicos y familias para mantener y transmitir su herencia cultural y lingüística a sus hijos con y sin discapacidad.

En cuanto al diseño de estrategias, pautas y medidas de CAA relacionadas con la intervención y evaluación profesional, proponen que las intervenciones en niños con discapacidad se realicen en los dos idiomas de su contexto (casa y escuela), con énfasis en el idioma del hogar cuando es la lengua dominante del niño. También se considera tener en cuenta la opinión y funcionamiento de la dinámica familiar sobre las necesidades de comunicación del niño, su idioma preferido, la discapacidad comunicativa del niño y el nivel de participación y modalidad de participación con el que se sienten cómodos. En este sentido, recomiendan la enseñanza sistemática directa dirigida a la familia y otras personas del entorno para ser socios de apoyo durante la CAA para facilitar el desarrollo del idioma.

Por último, la investigación señala que los SAAC bilingües, deben estar diseñados de forma que el niño pueda cambiar de código fácilmente entre los idiomas según necesite. No se trata de traducir el mismo vocabulario a un idioma diferente. Crear un SAAC bilingüe, supone comprender la estructura subyacente del idioma de destino. Supone considerar diferentes modalidades, diferente vocabulario y su diseño, diferentes representaciones y diferentes gramáticas. Así mismo, debe considerar un diseño (brillos, colores, referentes, etc.) compatible con la cultura del niño para garantizar su implementación en su entorno social y familiar.

Por otro lado, la investigación de Tönsing, et al. (2019) consistió en describir las habilidades lingüísticas de 27 adultos multilingües sudafricanos usuarios de CAA, el uso que hacían de las diferentes lenguas y modalidades comunicativas durante sus interacciones y en recoger sus opiniones sobre su deseo de utilizar varios idiomas.

El estudio señala que en Sudáfrica coexisten 11 lenguas oficiales. La población habla en su lengua materna en el hogar, mientras que el inglés se utiliza como el idioma de los medios de comunicación y del ámbito educativo. Además, se utilizan otras lenguas para mejorar la integración comunitaria o las oportunidades laborales.

Todos los participantes habían estado expuestos a múltiples idiomas de forma habitual durante sus actividades diarias y comprendían más de un idioma. Sin embargo, presentaban limitaciones expresivas utilizando CAA en varias lenguas. Los resultados del estudio indicaron que estas limitaciones estaban relacionadas con restricciones en los sistemas de comunicación aumentativa y/o alternativa (SAAC) como falta de sistemas de voz en idiomas africanos. También había relación con las limitadas habilidades de alfabetización de los adultos en algunos idiomas que comprendían, más de la mitad de los participantes de origen no inglés (54%) no tenían acceso a su lengua materna a través de métodos ortográficos de sistemas de CAA basados en símbolos de imagen o comunicación.

Finalmente, la mayoría de los adultos deseaban tener más posibilidades de acceso a la expresión en varios idiomas y mayor acceso a su lengua materna mediante los SAAC.

El artículo de Tönsing y Soto (2020) aborda la influencia de la ideología del lenguaje en la práctica de CAA. Considera el multilingüismo como un fenómeno tanto lingüístico, como sociopolítico y sugiere mejorar las prácticas multilingües de CAA teniendo en cuenta factores de ambos tipos.

Señala que la forma de pensar del profesional de CAA acerca del lenguaje y el multilingüismo influye en las intervenciones y en la prioridad que asigna a la inclusión de la lengua materna en las intervenciones. Por otra parte, las ideologías del lenguaje condicionan el contexto legal y político a nivel nacional o regional y el nivel institucional que regula el uso de las lenguas oficiales y las lenguas de uso en el ámbito educativo. La ideología del lenguaje también influye en la preparación profesional (aspectos incluidos o excluidos en los planes de estudio) y las prioridades de investigación. Por último, se plantea que la ideología del lenguaje también determina las elecciones y prácticas lingüísticas familiares.

Como resultado de las tendencias ideológicas, los miembros de una sociedad que presentan necesidades relacionadas con el uso de CAA, pueden verse afectados, en mayor o menor medida, por factores de exclusión de oportunidades para usar y desarrollar habilidades del uso de varios idiomas.

El trabajo de McNamara (2018), plantea una propuesta de pautas para mejorar las prácticas en CAA bilingüe. Dada la escasez de estudios CAA, el artículo tiene en consideración la investigación previa en bilingüismo en la población con desarrollo típico y aquellos con trastornos del habla y el lenguaje. Se analizan las barreras a la comunicación que experimenta esta población y sus implicaciones.

Sus conclusiones indican que la práctica del monolingüismo forzado podría causar daño en el desarrollo general de las personas con necesidades complejas de comunicación. Sin embargo, pueden ser bilingües sin costo para su desarrollo. Por otro lado, la investigación revela que la existencia de mitos sobre la discapacidad, el aprendizaje de idiomas y el bilingüismo suponen una barrera de oportunidad desigual para la CAA y el desarrollo de competencia lingüística en dos idiomas.

King et al. (2021) realizaron una investigación de los factores predictivos de la capacidad de los niños bilingües para diferenciar entre el inglés y el español utilizando una aplicación de CAA para iPad con diseños de vocabulario en inglés y español combinados con salida de voz.

Durante la tarea se daban indicaciones para el cambio de idioma y se examinó si el cambio de idioma en CAA tenía asociado un costo cognitivo. Participaron 58 niños bilingües (español-inglés), 23 de ellos con dificultades en el lenguaje.

Los resultados de las pruebas indicaron que el cambio entre idiomas no incurrió en un costo cognitivo. Los tiempos de respuesta en los ensayos en los que se requirió que los participantes cambiaran de idioma fueron similares a los ensayos en los que no cambiaron.

En último lugar, el artículo de Wagner (2018), describe perspectivas y experiencias de evaluación y capacitación de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) con familias que hablan español e inglés en sus hogares.

En sus conclusiones determina que las experiencias de niños usuarios de CAA con hablantes fluidos desarrollan sus competencias comunicativas. Sugiere que es fundamental que los niños establezcan interacciones sociales frecuentes con compañeros de comunicación para aprender el idioma. Sin interlocutores que hablen de forma fluida con el usuario de CAA, es poco probable que se desarrolle un segundo idioma. Propone que los padres y los niños que utilizan CAA tengan la opción de elegir entre los dos idiomas que se usan en el hogar (español o inglés) cada vez que participen en una interacción social en la que se compartan palabras. Además, defiende que hablar con CAA y usar palabras que surgen a menudo en el contexto incrementa el número y la frecuencia de oportunidades de uso de estas referencias lingüísticas por parte del niño y aumenta el grado de participación en su entorno.

4.5. SÍNDROME DE ANGELMAN E IMPLEMENTACIÓN CON SAAC

En último lugar, se exponen las principales características del Síndrome de Angelman (SA), como referencia para el desarrollo de esta investigación. Brun y Artigas (2005) lo definen como “un trastorno del neurodesarrollo, de base genética, que se caracteriza por: retraso mental, trastorno motor, rasgos físicos característicos y patrón conductual típico.” (p. 8).

En cuanto a las características físicas pueden presentar microcefalia, aplanamiento occipital, talla baja, boca grande, estrabismo, cabellos y ojos claros entre otros rasgos. No todas las características están presentes en todos los individuos con SA.

Entre los rasgos conductuales más frecuentes, manifiestan una la apariencia feliz, risa fácil, personalidad excitable, ansiedad, hiperactividad, aleteo de manos, agresividad, fascinación por el agua y baja sensibilidad al dolor. Pueden aparecer conductas disruptivas y ansiedad con los cambios de rutina, pero el temperamento persistente en la edad adulta es alegre junto al aspecto feliz. Por otra parte, en la edad adulta pueden alcanzar cierta autonomía para desplazarse, comer sin ayuda, vestirse y desvestirse (el 50%) con prendas sencillas, realizar tareas domésticas simples, algunos deportes o actividades lúdicas e incluso realizar un trabajo supervisado.

Otros trastornos asociados son el trastorno motor que afecta al tono muscular, a los reflejos y provoca trastornos en la marcha; la epilepsia (80%) que suele mejorar al final de la adolescencia y el trastorno del sueño (90%).

Centrándonos en las características cognitivas y el desarrollo del lenguaje, las personas con SA presentan un retraso de moderado a profundo en el coeficiente de desarrollo. Este retraso va acompañado de trastorno de lenguaje y conducta hiperactiva con déficit de atención. Algunos niños presentan conductas disruptivas para expresar su frustración ante la dificultad para comunicarse. En cuanto a los aspectos comunicativos, el área expresiva está mucho más afectada que la receptiva. Sus habilidades relacionadas con la capacidad de comprender la lengua, les facilita la adaptación social. Pueden pronunciar de 3 a 5 palabras aisladas con contenido semántico (en algunos casos alguna más). Son capaces de responder a señales sociales, sentirse comprendidos, expresar sentimientos y disfrutar de actividades recreativas como música, cine, televisión, deporte, etc. Como receptores, comprenden órdenes sencillas enmarcadas en rutinas diarias.

Las personas con Síndrome de Angelman consiguen comunicarse mediante un lenguaje formal de signos o utilizando gestos significativos. También han conseguido desarrollar habilidades comunicativas bastante eficaces (en función de la capacidad de atención) gracias a una intervención de comunicación aumentativa y/o alternativa.

Los trabajos de fin de grado de Hernández Sánchez (2020) y Rivero Pellejero (2020) recogen la implementación de dos propuestas de intervención con SAAC personalizados dirigidas a una niña de 5 años y una joven de 21 años respectivamente, ambas con Síndrome de Angelman. La niña desarrolló habilidades comunicativas, aprendió los pictogramas, frases cortas, el uso de la agenda de comunicación física para comunicarse a través de ella y a comunicarse con la agenda electrónica. También la joven consiguió desarrollar habilidades para comunicarse con su entorno y mejorar su calidad de vida gracias a la utilización de un SAAC.

La fundación del Síndrome de Angelman (2009), recoge un apartado sobre características psicopedagógicas y pautas de intervención educativa para niños con este síndrome. Recomienda:

- Realizar intervenciones globales, teniendo en cuenta los ámbitos del desarrollo físico, educativo, social, cognitivo y comunicativo. (Debido a que presentan alteraciones en todas las áreas)
- Ofrecer un ambiente de aprendizaje sin restricciones que facilite la instrucción individualizada. Para atender sus necesidades de forma efectiva.
- Posibilitar la inclusión del alumno en el espacio de referencia, no separar a otro ambiente para recibir atención individualizada.

- Establecer objetivos educativos con antelación a la selección del espacio de aprendizaje. El espacio está determinado por las metas educativas.
- Tomar decisiones educativas de forma consensuada entre los miembros del equipo profesional y con la familia.
- Realizar adaptaciones y ajustes curriculares basados en evaluaciones exhaustivas.
- Diseñar programas educativos personalizados con metas alcanzables para los niños.
- Incluir la adquisición de habilidades funcionales entre las tareas de aprendizaje.
- Formación especializada del equipo profesional.
- Utilización de técnicas, recursos, materiales y tecnología específica y adaptada.
- Fomentar la toma de decisiones y elecciones.
- Mantener expectativas altas sobre su aprendizaje y ofrecer oportunidades y experiencias para su desarrollo.

En cuanto a sus características psicopedagógicas, los niños con Síndrome de Angelman requieren apoyo individualizado de un docente o educador. Pues necesitan atención frecuente para controlar la risa constante, conducta hiperquinética, problemas de atención y otras deficiencias. También necesitan estimulación y ayuda para aprender nuevas habilidades. Además, precisan de indicaciones verbales mínimas para no olvidarlas. Su nivel de atención durante la realización de tareas está relacionado con su nivel de interés y motivación. Pueden mantenerse dedicados a una actividad hasta una hora o más. Entre las fortalezas que suelen reunir destaca su actitud positiva, el interés por la gente, la interacción social y el movimiento. Por último, los promedios de aprendizaje pueden variar mucho de un alumno con SA a otro. Algunos continúan siendo dependientes en la mayoría de sus necesidades básicas, con limitaciones para expresar necesidades o deseos y poco interés en situaciones de ocio y divertimento. Y otros pueden desarrollar habilidades que les permite ser más independientes en todos los contextos (pp. 31-35).

4.6. APORTACIÓN A LA SOCIEDAD Y A LA ÉTICA PROFESIONAL

El trabajo de Brun y Artigas (2005) fue un monográfico pionero dedicado al Síndrome de Angelman en nuestra lengua. En aquel momento, los autores señalaron que sólo una minoría de personas con este trastorno podían llegar a comunicarse mediante lenguaje formal de signos, utilizando gestos significativos o con CAA.

Posteriormente, se ha demostrado que son muchas las personas con esta patología que pueden aprender a comunicarse mediante estas modalidades y obtener beneficios para su desarrollo. Los trabajos de Hernández Sánchez (2020) y Rivero Pellejero (2020), recogen evidencias de ello junto a las aportaciones de otros autores (Hyppa et al., 2013; Calculator, 2010; Roche, et al., 2020; y Pinazo et al., 2018).

Este trabajo pretende contribuir a la mejora de la inclusión social y calidad de vida de las personas con dificultades comunicativas. Para ello se hace necesario, la aportación de estudios, investigaciones y evaluaciones científicas que sirvan como referencia para diseñar intervenciones de implementación de CAA eficaces. Uno de los principales problemas a los que

se enfrentan los profesionales y familiares que atienden a personas con necesidades complejas de comunicación es la falta de información científica en este campo.

La falta de referentes y formación profesional en el ámbito de la CAA es un reclamo habitual de autores que han investigado esta área de conocimiento (Soto y Yu, 2014; Tönsing, et al., 2019; y McNamara, 2018 entre otros). Además, también apuntan que la mayoría de los trabajos de investigación sobre las personas con deficiencias, dificultades o trastornos en la comunicación y, en particular del Síndrome de Angelman, se han llevado a cabo desde una perspectiva clínica. Poco centrados en aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje o con el desarrollo de la comunicación (Hernández Sánchez, 2020).

Por otra parte, las características sociolingüísticas de la sociedad actual requieren que las personas desarrollen competencias plurilingües para su inserción social. Sin embargo, si la escasez de investigaciones para implementar CAA supone una barrera de oportunidad, los estudios científicos de CAA para el desarrollo de la competencia plurilingüe en personas con trastornos del lenguaje son todavía más limitados. En este sentido, la temática de este estudio supone una aportación de referencia para la mejora y el desarrollo de futuras prácticas de intervención e investigación docente (y otros profesionales o familiares implicados) que se enfrenten a la implementación plurilingüe de CAA.

Desde el punto de vista ético, siguiendo las recomendaciones de Valero (2018), se utilizarán procedimientos sistematizados para la recogida de datos que garanticen calidad durante la recogida de datos. Esta perspectiva ética ofrecerá a la investigación un planteamiento respetuoso respecto a la confidencialidad y anonimización de datos personales del sujeto de estudio y su entorno. No se incluirá información que pueda desvelar su identidad o la de otras personas cercanas que colaboren en la realización de este estudio como nombres, apellidos, direcciones de residencia, números de teléfono, direcciones de email, etc. En la redacción del informe aparecerá únicamente su inicial.

Además, puesto que el estudio requiere reunir información de una niña menor de edad proporcionada por su madre. Previamente a la recogida de datos se ha puesto en conocimiento de la madre de la menor las características de la investigación del Trabajo de fin de máster incluida en el Máster de psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya.

Puesto que la madre es la principal fuente de información sobre las características de la niña, para garantizar el consentimiento de utilización y difusión de la información de interés para este estudio, el diseño y planificación de cada instrumento de recogida de información durante las diferentes fases del trabajo, contará con una propuesta autorización firmada solicitando formalmente el uso de la información que va a facilitar.

Por último, el desarrollo de este estudio supone la necesidad de realizar una revisión de la literatura científica relacionada con la temática de la investigación. La justificación y fundamentación teórica de este trabajo es respetuosa con la originalidad de ideas, planteamientos, enfoques y teorías. Cada aportación aportada, recoge las referencias de su autoría de acuerdo con la 7ª edición de las Normas APA.

Para todo ello, se tiene en cuenta la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación está dirigida a estudiar las estrategias de implementación de un SAAC en un contexto multilingüe concreto para utilizarlas como referencia en otros contextos educativos.

La selección, implementación y personalización de técnicas y estrategias de CAA suponen un desafío para los profesionales que adicional cuando los usuarios utilizan más de una lengua (Soto y Yu, 2014). A pesar de que el multilingüismo es una característica presente en la sociedad actual, la práctica y la investigación en el ámbito de los trastornos de la comunicación se han centrado en intervenciones con planteamientos monolingües, basada en la utilización de idiomas dominantes (Tönsing y Soto, 2020)

Sin embargo, existen evidencias que apoyan los beneficios de la intervención en el idioma materno, además de las otras lenguas presentes en contextos de más de una lengua para niños con necesidades complejas de comunicación. Se ha demostrado que al seleccionar una única lengua en para la implementación de SAAC en un entorno multilingüe, se limitan las interacciones interpersonales y las oportunidades naturales para la práctica y generalización de habilidades lingüísticas en todos los contextos, especialmente en el entorno familiar cuando la lengua seleccionada es diferente a la que emplea habitualmente la familia (Soto y Yu, 2014 y Wagner D.K., 2018).

El planteamiento de este estudio se sustenta en una reflexión que cuestiona el enfoque de intervención en CAA monolingüe, ya que no respeta la realidad sociolingüística de las personas con necesidades complejas de comunicación de orígenes multilingües y reduce sus oportunidades de comunicación, participación e inclusión.

Como resultado de esta reflexión, esta investigación pretende conocer y compartir las estrategias y técnicas de la experiencia de implementación SAAC multilingüe de una niña diagnosticada con Síndrome de Angelman. La motivación de este trabajo está relacionada con ofrecer un modelo de referencia para futuras investigaciones y futuros planteamientos de la práctica profesional docente en el campo de la CAA que tenga en cuenta los derechos de inclusión, comunicación y participación social de todas las personas.

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Como ya se ha mencionado en la introducción, se trata de un estudio de caso centrado en una niña (en adelante C.) de 13 años con diagnóstico de Síndrome de Angelman. La menor presenta necesidades complejas de comunicación y actualmente es usuaria de un SAAC digitalizado, concretamente el sistema Grid3/Grid for Ipad.

La familia implementa el uso del SAAC de C. siguiendo el enfoque del lenguaje natural asistido. Desde su diagnóstico, a los 3 años, su madre ha cursado formación especializada en dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Habla junto a formación complementaria y autodidacta sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Actualmente C. es capaz de comunicarse con interlocutores de 3 lenguas diferentes mediante el SAAC que utiliza.

Por tanto, además de considerar las estrategias de los profesionales que han atendido las dificultades comunicativas de la niña y, teniendo en cuenta que el enfoque de implementación SAAC da mucha importancia a los interlocutores de todos los contextos sociales del usuario, la investigación tendrá en cuenta las estrategias de implementación

dentro de la familia como contexto principal. Puesto que el entorno familiar cuenta con el asesoramiento profesional de la madre, será considerada una figura fundamental en el estudio como miembro de la familia y como especialista en la implementación del SAAC con el sujeto de estudio.

Otra característica del contexto de C. es la presencia de 3 lenguas. Por una parte, su lugar de residencia se encuentra en una comunidad bilingüe que tiene dos lenguas oficiales: el catalán y el castellano. Y por otra parte, la lengua materna de su madre es el inglés.

En cuanto a la trayectoria educativa y la prestación de atención especializada para la niña, se introduce mínimamente la CAA cuando comienza a recibir el Servicio de Atención temprana. También se escolariza en una escuela infantil de primer ciclo (0-3 años), se adopta una medida de retención en el centro de primer ciclo antes de pasar al centro ordinario de educación infantil (3-6 años) y primaria. También recibe atención en un centro de logopedia externo. Al iniciar la etapa primaria (6-12 años), la familia solicita la modalidad de escolarización combinada entre el centro ordinario (2 días) y el centro específico (3 días). En 2017 entra en un programa de la Asociación Síndrome de Angelman para la implementación de un SAAC de alta tecnología con apoyo de una logopeda especializada. Al finalizar la etapa primaria, C. es matriculada a tiempo completo en el centro específico, donde actualmente cursa la etapa de educación secundaria.

5.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objetivo general de esta investigación es:

- Recoger y compartir las estrategias, técnicas y recursos utilizados en la intervención multilingüe de CAA con C. como experiencia de referencia para la práctica profesional docente en este campo.

Los objetivos específicos son:

- Identificar y analizar los contextos de interacción de la niña (personas, formación en CAA, lengua utilizada, acceso y oportunidades para comunicarse mediante SAAC)
- Describir el papel de los interlocutores en la implementación del SAAC y el tipo de vínculo con la niña. (familiares, profesionales, iguales, otros, etc.)
- Conocer características individuales de la niña (necesidades y habilidades comunicativas, fortalezas, motivaciones, etc.) y su evolución.

5.3. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

¿Qué estrategias se llevaron a cabo durante la implementación del SAAC de C. para conseguir que pase de presentar dificultades complejas de comunicación a ser capaz de emplear un SAAC con interlocutores de 3 lenguas diferentes?

Ampliando la información aportada en la introducción, algunos estudios apuntan que el aprendizaje de idiomas se basa en la participación de los niños en actividades culturalmente significativas (Thorne, 2000). Autores como Soto y Yu (2014) defienden el enfoque sociocultural para el aprendizaje del idioma en niños que presentan necesidades de CAA en

contextos bilingües. Destacan la importancia del acceso a participar en interacciones comunicativas en los idiomas ofrecidos en su entorno como medio para socializarse. Por tanto, la investigación que llevamos a cabo, sospecha que el éxito de la implementación de un SAAC está condicionado a experiencias comunicativas significativas del usuario su contexto natural. En el caso de C. hablamos de un contexto multilingüe. Por ese motivo, una de las variables a considerar en la investigación es la significatividad de las experiencias comunicativas de C. durante la implementación con su SAAC en un contexto plurilingüe. Este planteamiento requiere la formulación de la siguiente cuestión:

¿Los interlocutores involucrados en el desarrollo del lenguaje de C. han ofrecido experiencias comunicativas significativas en su contexto natural durante el manejo del o los SAAC que emplea habitualmente en los 3 idiomas: castellano, catalán e inglés?

Otra variable a considerar es el alto grado de formación en CAA desde el entorno familiar. Algunos autores defienden que la estimulación del lenguaje natural asistido requiere entornos inmersivos en CAA para implementar SAAC. El presente estudio contempla la suposición de que la especialización de la madre de C. en este campo ha garantizado que el entorno familiar participe en la CAA de C. en coherencia con los principios metodológicos de la estimulación natural del lenguaje que en su mayoría están basados en experiencias monolingües. En este sentido, este trabajo de indagación plantea la siguiente cuestión: ¿cómo llevan a la práctica estos principios?, ¿qué lengua o lenguas son utilizadas en el seno familiar?

Por otra parte, también es necesario contemplar el resto de contextos comunicativos en los que ha interactuado C. La investigación pretende indagar en las técnicas, estrategias y recursos que han influido en el desarrollo de la competencia comunicativa de C. Esta investigación presupone que además del entorno familiar, C. interacciona en otros entornos con interlocutores especializados en CAA, entornos con interlocutores no especializados y entornos que combinan la presencia de interlocutores especializados en CAA con interlocutores no especializados. ¿Qué lenguas utilizan los interlocutores de estos entornos?, ¿los métodos de comunicación de estos entornos son coherentes con los empleados en el contexto familiar?, ¿la niña tiene oportunidades para interactuar con los interlocutores de cada contexto?, ¿los interlocutores utilizan los SAAC de C. para comunicarse con ella?

Además, es necesario analizar la evolución de la competencia comunicativa de C. teniendo en cuenta sus características individuales. El síndrome de Angelman se caracteriza por la ausencia casi total del habla. Sin embargo, las personas que lo padecen presentan mayor habilidad en la comunicación receptiva (comprensión) que en la verbal (Angelman Syndrome Foundation, 2009) y pueden comunicarse mediante sistemas de comunicación aumentativa y/o alternativa. En coherencia con el enfoque del lenguaje natural asistido como modelo de implementación del o los SAAC que ha utilizado C., este estudio presupone que la intervención llevada a cabo por parte de la familia y los especialistas en CAA parte de las fortalezas de la niña (Wehmeyer y Shogren, 2017). Por ello, se pretende investigar acerca de las siguientes cuestiones: ¿Las estrategias de implementación de los SAAC ofrecidos a C. partían de un análisis de sus fortalezas?, ¿A qué edad comienza a trabajar C. sus habilidades comunicativas mediante la CAA?, ¿Qué características comunicativas presentaba C. al comenzar a trabajar la CAA con ella?, ¿En qué momento se introducen las 3 lenguas que comprende?, ¿Qué barreras de oportunidad y de acceso se han presentado durante el proceso ?, ¿se han superado?, ¿de qué forma?, ¿Qué características comunicativas presenta la niña en la actualidad?

Por último, una investigación llevada a cabo en Sudáfrica señala que los adultos usuarios de SAAC en un contexto multilingüe son capaces de comprender más de un idioma, y sin embargo, se expresan exclusivamente en una lengua (Tönsing et al., 2019). Por tanto, la investigación también se plantea las siguientes cuestiones:

¿C. ha desarrollado las mismas habilidades para comprender y expresarse en las 3 lenguas mediante la CAA?, ¿Qué factores han influido en el desarrollo de estas capacidades de la niña?

De forma intuitiva, existe sospecha de que C. sea competente (en diferente grado) a nivel de comprensión del input oral en las 3 lenguas de su entorno pero sólo sea capaz de expresarse en 1 o 2 lenguas a través de la CAA. El principal factor hipotético que puede haber influido en esta situación está relacionado con las barreras de oportunidad. En concreto al código de los SAAC que utiliza C. Es posible que no estén configurados en catalán, o que sólo utilice códigos en inglés o en castellano. Por tanto sus habilidades de alfabetización se ven limitadas en alguno de los idiomas. De manera que recibe y comprende inputs orales en 3 lenguas diferentes, pero produce output en una o dos lenguas mediante sistemas de apoyo comunicativo.

6. MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación utiliza una metodología mixta para indagar sobre las dimensiones de análisis planteadas. El objetivo es conocer actuaciones del contexto de una niña con necesidades complejas de comunicación que ha desarrollado diferente nivel de competencia comunicativa en 3 idiomas diferentes (principalmente el familiar). Concretamente, las actuaciones relacionadas con la intervención en CAA para implementar su SAAC y su competencia plurilingüe. Con los resultados obtenidos, se pretende aportar una experiencia de referencia a la práctica profesional docente.

6.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación está relacionada con la aportación de datos e información que describan y expliquen procedimientos y actuaciones de la atención que ha recibido C. para el desarrollo de su competencia comunicativa plurilingüe. Además, se presta atención a las características del contexto en cuanto a predisposición, resistencias para implementar el SAAC de la niña y a la utilización de diferentes idiomas en situaciones comunicativas en las que la menor está presente.

Por una parte, se utiliza el método de estudio de caso. Este método es adecuado para proporcionar información del fenómeno objeto de estudio y comprenderlo desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan, por esa razón se considera de utilidad para esta investigación. Siguiendo los intereses de la investigación se ha seleccionado el estudio de caso de tipo instrumental, pues se pretende que los resultados del estudio permitan la mejora de la práctica docente, a partir de un caso particular (Stake, 2005).

Por otro lado, teniendo en cuenta la necesidad de recoger datos de las características de C. y de su contexto, se emplea una metodología cuantitativa observacional. Siguiendo a Rodríguez-Gómez (2018, p.47), a pesar de que el estudio de caso está clasificado como método cualitativo, esta propuesta es adecuada para abordarse desde metodologías mixtas. Según el

autor, los estudios observacionales facilitan la recogida de información de individuos que no pueden explicar verbalmente lo que interesa al investigador (2018, p.33). Esta metodología contempla la utilización de cuestionarios y listas de control, que permiten al investigador hacer descripciones sobre la información obtenida. Sin embargo, este método suele aplicarse a grupos numerosos de individuos. Por ello, es necesario complementar la investigación con otra propuesta. Debido a las limitaciones de acceso directo al sujeto de estudio, la observación contemplada será indirecta y no participante, aportada por un informante clave, la madre de la niña. Este método considera apropiada la utilización de entrevistas para recoger datos, pues permite al investigador la obtención de información rica y contextualizada, profundizar en aspectos relevantes, reajustar y aclarar preguntas y respuestas y es un complemento eficaz de datos obtenidos mediante instrumentos cuantitativos. En este sentido se ha seleccionado una informante clave para el estudio.

DISEÑO

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo-exploratorio, basada en un estudio de caso. Descriptivo, porque trata de explicar una experiencia de intervención de CAA en un contexto determinado y exploratorio porque pretende generar futuras líneas de investigación. Respecto a la dimensión temporal, se trata de un diseño longitudinal retrospectivo, pues se pretende estudiar un hecho anterior al inicio de la investigación (Hernández et al., 2014, pp. 138-166).

6.2. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo este estudio ha sido necesario planificar todos los pasos el proceso de investigación teniendo en cuenta el escenario que se pretende estudiar y los objetivos planteados.

MUESTRA Y PARTICIPANTES

Para seleccionar la unidad de muestreo, se ha considerado la participación de la informante potencialmente más rica en información para dar respuesta a las preguntas de investigación que plantea este proyecto (tiempos, espacios, idiomas, condiciones y situaciones de la intervención comunicativa con C.) como objeto del muestreo (Vallés, 1999).

El objeto de estudio de la investigación es una niña de 13 años diagnosticada con Síndrome de Angelman usuaria de un SAAC. La investigación cuenta con la madre de la menor como principal informante. La selección de la muestra se realiza de forma intencional (Globo, 2007). La informante tiene 44 años, es Maestra en Lengua Extranjera y Licenciada en Traducción e Interpretación. Trabaja en un colegio Público y forma parte del equipo directivo. También cursó un Postgrado en Gestión y Dirección de centros educativos y un Máster en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Habla. El diagnóstico de su hija, la condujo a formarse de forma autodidacta en CAA y posteriormente en el enfoque del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de la niña. Desde entonces ha continuado formándose en varios cursos y webinars sobre CAA organizados por diferentes entidades (BJ adaptaciones, Doble Equipo, Tobii Dynavox, La Fábrica de las Palabras) y asistencia al Congreso de la Asociación Síndrome de Angelman de Reino Unido (Angelman UK) en octubre de 2019 sobre

Comunicación y Alfabetización. Actualmente también forma parte de un equipo multidisciplinar de una organización dedicada a la CAA.

La pertinencia de la muestra se ha guiado por la calidad de la información potencial y empírica que puede aportar sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, se ha seleccionado una informante que ofrezca garantías sobre conocimiento previo, la experiencia y la base teórica sobre el fenómeno de interés.

La suficiencia de la muestra está relacionada con el volumen y calidad de la información en relación al objeto de estudio.

Por tanto, la madre ha sido escogida como informante clave porque supone la mayor fuente de información sobre el proceso del desarrollo de la niña y el tipo de intervención comunicativa que ha recibido su hija desde su entorno. Tanto por presenciar la evolución de C. desde su nacimiento, como por participar en la toma de decisiones sobre su intervención, ofrecer actividades de estimulación y disponer de información sobre las actuaciones llevadas a cabo en otros contextos. Además, su formación profesional vinculada al fenómeno de estudio ofrece garantías de obtener datos fundamentados en la base teórica de la investigación.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Teniendo en cuenta que se emplea una metodología de investigación mixta, el estudio precisa de una combinación de técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos. Todos los instrumentos incluyen un modelo de consentimiento (anexo II) que requiere ser firmado por la persona informante y destinataria para incluir los datos facilitados en este trabajo y autorizar su posterior publicación.

Previamente al desarrollo de la investigación y partiendo del dato conocido sobre la competencia plurilingüe de C. en su condición de usuaria de un SAAC, se diseña un cuestionario *ad hoc* estructurado (anexo I) dirigido a la madre (informante clave) con un apartado de datos concretos del sujeto de estudio y 13 preguntas abiertas organizadas en dos apartados: datos del sujeto de estudio, su contexto y datos sobre la intervención de CAA que ha recibido. Conforme a Arias (2012, p. 74-79), se trata de un instrumento autoadministrado. El autor indica que el diseño de cuestionarios con preguntas abiertas ofrece libertad de respuesta al encuestado. Se consideró una medida apropiada para no limitar los datos potenciales sobre los que desarrollar la investigación. Las repuestas formuladas proporcionaron datos cualitativos no numéricos ni cuantificables. Por otro lado, Rodríguez-Gómez (2018, p. 61), define el cuestionario como “principal instrumento” de la investigación cuantitativa. Sin embargo, también puede emplearse en la investigación cualitativa. Mediante el cuestionario se puede obtener información precisa sobre el objeto de evaluación. Fue de utilidad durante la fase inicial del proyecto, pues se presentó la necesidad de recoger algunos datos previos concretos (características comunicativas de su hija, tipo de intervención recibida, profesionales implicados, tipo de SAACs empleados, etc.) como referencia para el planteamiento de la investigación y para el diseño de otros instrumentos que permitieran ampliar la información de interés para este estudio la entrevista en profundidad.

De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987), las entrevistas cualitativas, entendidas como entrevistas en profundidad se administran en diferentes encuentros entre el informante y el entrevistador. Son flexibles y dinámicas y se elaboran con preguntas abiertas. Estas entrevistas

están dirigidas a comprender situaciones, experiencias o perspectivas de la vida del informante explicadas con sus propias palabras. Están relacionadas con la observación participante, aunque la entrevista tiene lugar en la situación de campo natural, sino en un escenario específicamente preparado.

La elección de la entrevista, nace de la necesidad de obtener información de un observador directo que haya presenciado la evolución de C. a lo largo del tiempo en los contextos en los que interactúa habitualmente. Era necesario recoger información detallada y matizada del contexto social del objeto de estudio. Rodríguez-Gómez (2018, p.63), apunta que utilizar la entrevista como instrumento de recogida de datos es conveniente para obtener explicaciones y argumentaciones sociales complejas, profundas y matizadas. Permite al investigador la obtención de información rica y contextualizada, profundizar en aspectos relevantes, reajustar, aclarar preguntas y respuestas y es un complemento eficaz respecto a los datos obtenidos mediante instrumentos cuantitativos. Además, la entrevista en profundidad, hace posible conocer acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, como ocurre en esta investigación. Por ello, para conocer información sobre las características del contexto familiar, así como los procedimientos de intervención comunicativa para el uso del SAAC de C., se diseña una entrevista (anexo III) cualitativa semiestructurada con preguntas abiertas dirigida a la madre de C. Se incluyen cuestiones para ampliar información y profundizar en aspectos ya mencionados en el cuestionario inicial. Se hace hincapié en la recogida de información relacionada con la competencia plurilingüe de C. Consta de 30 preguntas, algunas incluyen subpreguntas. Están distribuidas en 4 apartados: datos del contexto escolar, atención profesional externa, datos del contexto familiar y características de los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación de C.

Otra técnica planteada es la recogida y revisión de documentos e informes que aporten datos sobre la evolución del desarrollo comunicativo del sujeto de estudio. Se han recopilado: un informe de final de curso de 2017-2018 (anexo VI), un informe final de logopedia del curso 2018-2019 (anexo VII) y un listado de control de 2018 con los hitos para la comunicación cumplimentado por la familia (anexo V). Se reserva la explicación de este último como instrumento a tratar en otro apartado. Hernández et al. (2014, p. 415), defienden el valor de la recogida de documentos y registros como técnica para obtener datos cualitativos y comprender el fenómeno de estudio de la investigación. Destaca su utilidad para conocer las características de una situación (antecedentes, vivencias, funcionamiento cotidiano, etc.). En este estudio será de utilidad para obtener datos sobre las características comunicativas y la intervención educativa llevada a cabo en el contexto escolar bajo la perspectiva de varias profesionales que atendieron a la niña en ese entorno.

Por último, se emplea una lista de control (anexo IV) relacionada con los hitos de la comunicación de C. Muñoz et al. (2001) y Arias (2012) recogen en sus trabajos que la lista de control, también llamada lista o ficha de cotejo es un instrumento que se utiliza en la investigación cuantitativa. Se trata de una herramienta para la observación estructurada que indica la presencia o ausencia de habilidades, comportamientos o conductas que se pretenden observar. El listado se estructura en una columna con las conductas a observar a la izquierda y otra columna con espacios para marcar si la conducta está presente o ausente. En el caso del instrumento de esta investigación, también se incluye un tercer indicador para marcar si la habilidad observada está presente en ocasiones y se considera una habilidad iniciada. Son útiles para realizar comparaciones de los datos recogidos en diferentes momentos.

Además, Hernández et al. (2014, p. 253), señalan que las investigaciones contemplan instrumentos específicos propios de cada disciplina. La lista de control de los hitos para la comunicación es un instrumento estandarizado del campo de la CAA basado en el documento AAC Goal Grid de Tobii Dynavox y elaborado por BJ Adaptaciones. Será cumplimentado por la madre de C. Las habilidades del listado están organizadas en cuatro ejes de desarrollo comunicativo del usuario de un SAAC: Lingüístico, Operacional, Social y Estratégico. En cada eje se contemplan 9 etapas comunicativas diferentes: 1. *Comportamiento preintencional*, 2. *Comportamiento intencional*, 3. *Comunicación no convencional*, 4. *Comunicación convencional*, 5. *Comunicación simbólica emergente*, 6. *Comunicación emergente transicional*, 7. *Comunicación en contextos favorables*, 8. *Comunicación pre-autónoma* y 9. *Comunicación autónoma*.

Para cada eje y etapa, se presentan unas habilidades comunicativas, en adelante objetivos para evaluar siguiendo una escala de valoración de 3 elementos: *Sí o símbolo afirmativo (si el objetivo está consolidado)*; *A/V o símbolo en ocasiones (si el objetivo es intermitente y se consigue en ocasiones)*; *No o símbolo negativo (si no se ha observado nunca que el usuario haya conseguido ese objetivo)*. Se considera que el sujeto observado es competente en una etapa cuando tiene marcados todos los objetivos como habilidades presentes. Será un usuario competente al completar las 9 etapas y alcanzar la comunicación autónoma.

PROCEDIMIENTO Y TEMPORALIZACIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO

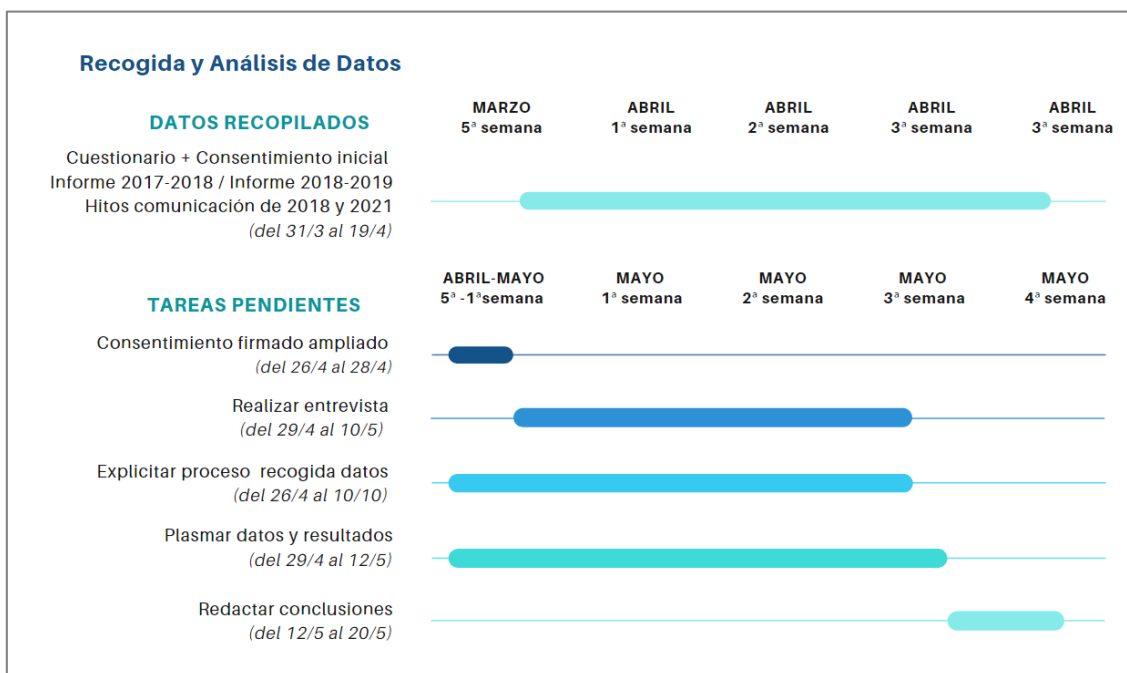
Para llevar a cabo este estudio se han recogido datos en diferentes momentos de la investigación. La Figura 1 indica los datos recogidos en la fase inicial y las tareas pendientes tras desarrollar el diseño metodológico de la investigación.

Al inicio de la investigación se explica a la informante clave el interés del proyecto que se pretende desarrollar como Trabajo de fin de Máster y se invita a participar en el estudio. Tras conocer su disposición a colaborar en la investigación, se diseña un cuestionario *ad hoc* estructurado dirigido a la madre de C. con la intención recoger información preliminar y obtener el consentimiento formal del uso de la misma en la investigación. Se facilita a la madre en formato digital y lo envía completado y firmado, autorizando el uso de la información para este estudio en el mismo formato. Una vez formalizada la participación de la informante clave (anexo I) y recogido algunos datos necesarios para el planteamiento de la investigación se procedió a desarrollar la justificación y revisión de normativa y literatura científica del marco teórico de este estudio.

Además, la madre también envió en formato digital el informe de C. de final de curso de 2017-2018 (anexo VI), un informe final de logopedia del curso 2018-2019 (anexo VII) y un listado de control cumplimentada por la familia en 2018 (anexo V) y actualizado a 2021 durante la investigación (anexo VI) con los hitos para la comunicación estructurados en cuatro ejes de desarrollo diferentes: Lingüístico, Operacional, Social y Estratégico. Se requiere de un consentimiento firmado para incorporar los datos al presente Trabajo de final de máster (anexo II).

Figura 1

Temporalización del proceso de recogida y análisis de datos



Por otra parte, para el desarrollo de la entrevista se cita a la informante clave y se concreta fecha y hora para su realización en 3 sesiones de 60' a 90'. Tiene lugar en modalidad de videoconferencia mediante la aplicación *Google meet*. Se prepara una presentación de diapositivas con las preguntas escritas para guiar la entrevista y facilitar las cuestiones planteadas. Es necesario contar con el consentimiento para grabar la entrevista e incluir la información recogida en este Trabajo Final de Máster. Por otra parte, tras cada sesión se realiza una transcripción de la información para obtener las unidades de análisis y descartar la información que no es relevante para la investigación.

Por último, aunque se gestiona un primer consentimiento firmado para incluir la información recogida en el cuestionario de la fase inicial, por cuestiones éticas se hace necesario facilitar a la informante clave de esta investigación un modelo de consentimiento más amplio (anexo II). Para agilizar la tramitación, la autorización hace referencia a todos los datos, información, informes, listados de control de los hitos de la comunicación de C., así como la grabación de la entrevista facilitados por la madre de C. Además, este modelo profundiza en los aspectos éticos y legales.

6.3. ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Para analizar los datos se utiliza la *triangulación de métodos* (Hernández et al. 2004, p. 457). Con esta forma es posible combinar los datos cualitativos y cuantitativos recogidos a partir de la aproximación metodológica mixta de esta investigación. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987), la triangulación de los datos facilitará una comprensión más profunda y clara del escenario y personas implicadas en el fenómeno de estudio. Por último, también será útil para garantizar confiabilidad en la investigación (p.91-94).

Debido al volumen de información cualitativa obtenida mediante el cuestionario, la entrevista y la revisión de documentos aportados (hitos de la comunicación e informes escolares con descripciones redactadas), para la triangulación de los datos se da más peso al análisis de tipo cualitativo respecto al cuantitativo que se emplea como apoyo.

Principalmente se emplea la técnica de análisis cualitativo narrativo para describir los resultados obtenidos. Siguiendo a Braun y Clarke (2006), realiza una categorización comprensiva de los datos ligada a las preguntas que motivan la investigación expuestas en el apartado correspondiente. La información se organiza en 5 categorías: *el contexto escolar, instituciones externas, el contexto familiar, características comunicativas de C. y Características de los SAACs empleados*. La presentación de los resultados se realiza mediante tabulación explícita de estas categorías analíticas. Miles et al. (2014) abalan un uso extenso de las tablas para presentar información relacionada y obtenida durante el análisis de datos cualitativos, principalmente provenientes de estudios de caso y de entrevistas. Defienden la utilidad de tablas (matrices) con fines exploratorios, explicativos, descriptivos o establecimiento de relaciones causales entre otros.

Por otra parte, se ha elaborado un gráfico de barras (Figura 2) para comparar la competencia comunicativa de C. en 2018 y en 2021. Según argumenta Valero (2018), los gráficos de barras son pertinentes para describir el comportamiento de varias categorías de variables cualitativas. En este caso, se pretende mostrar un análisis comparativo entre las variables y respecto a su propia evolución temporal. Para ello se han tenido en cuenta los datos cuantitativos (nº de objetivos alcanzados) de los hitos de la comunicación de las cuatro listas de control relacionadas con las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa para la utilización de un SAAC. Los listados contienen un nº de ítems de habilidades diferente, por ello se han calculado porcentajes de habilidades alcanzadas para poder hacer la comparación de su evolución. Cada subcompetencia de los hitos comunicativos representa una categoría de la gráfica: *Estratégicos, Lingüísticos, Sociales, y Operacionales*.

Por último, siguiendo a Gil (2001), se emplea un análisis DAFO para ordenar la información extraída en un cuadrante sencillo que recoja las limitaciones y potencialidades vinculadas al proceso de desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de C. Puesto que los objetivos de la investigación están relacionados con el análisis de los contextos de interacción de la niña, los interlocutores, la intervención educativa y las oportunidades que ofrece para comunicarse mediante el SAAC en 3 idiomas, el autor argumenta que el DAFO ayuda a comprender y exponer las circunstancias que rodean un hecho o fenómeno social. Esta técnica será de utilidad para generar el marco de referencia de la realidad analizada en este estudio, la intervención multilingüe de CAA con C. como experiencia de referencia para la práctica profesional docente en este campo. El análisis recoge los factores de riesgo para el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de la niña mediante el uso del SAAC clasificados en *Debilidades y Amenazas* y factores de éxito clasificados en *Fortalezas y Oportunidades* en referencia al hecho o fenómeno que se pretende evaluar (pp. 127-129).

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo con el diseño metodológico descrito en los apartados anteriores, se ha desarrollado un análisis conjunto de los datos cualitativos recopilados mediante los instrumentos explicados en los apartados anteriores.

Los datos obtenidos con estos instrumentos han permitido realizar un análisis descriptivo del proceso de intervención de la competencia plurilingüe de C. en los diferentes contextos en los que ha participado hasta la actualidad.

Para ofrecer una secuencia cronológica de los datos en relación al momento espacio-temporal en que tiene lugar la información recopilada, la categoría *el contexto escolar* se divide en subcategorías: *Escuela infantil de 0-3 años*, *Escuela infantil de 3-6 años*, *Escuela ordinaria primaria*, *Centro de educación especial. Primaria* y *Centro de educación especial. Secundaria*. Las Tablas 1, 2, 3, 4 y 5 muestran datos de la intervención escolar clasificados en 5 tipos de descriptores para facilitar la síntesis de la información. Las etiquetas utilizadas son: *Duración*, *SAACs*, *Formación Profesional en CAA*, *Características de la intervención de estimulación comunicativa* e *Idiomas*. La etiqueta *Duración* se matiza en el *contexto escolar* para considerar el *Curso* y la *Modalidad de asistencia al centro* como unidad de tiempo.

Escuela Infantil de Primer Ciclo (0-3 años)

La información recogida señala que la primera institución en atender a la niña fuera del ámbito familiar es un centro municipal de educación infantil de primer ciclo (0-3 años). Cristina comienza a asistir al centro a los 22 meses (2008) y hasta los 3 años sigue el mismo plan educativo que el resto de alumnos de la misma edad. La metodología planteaba actividades vivenciales, sensoriales, proyectos por centros de interés, trabajo transversal de las áreas y enseñanza de hábitos con elementos reales de la vida cotidiana. Se fomenta la participación de C. en todas las actividades propuestas.

Al llegar al último curso (2010), se propone a la familia de la niña llevar a cabo una medida extraordinaria de retención en el centro durante un curso más. Con esta medida se pretende dar más tiempo de maduración a C. para lograr control de esfínteres, afianzar aspectos motrices y equilibrio entre otros. Al ser nacida en noviembre de 2007, de acuerdo a la normativa del sistema educativo, debía iniciar la escuela de 3 a 6 años en septiembre de 2010 sin haber cumplido los 3 años. Durante su tercer año se le diagnostica Síndrome de Angelman.

Tabla 1*Intervención en la Escuela infantil de Primer Ciclo*

Modalidad y curso	SAACs de C.	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
Jornada Completa Cursos (22 meses-3 años) + 1 años de retención.	Ninguno	Ninguna	A partir de su diagnóstico de Síndrome de Angelman a la edad de 3 años, se inician sesiones de estimulación del lenguaje oral individuales para C. Actividades de pre-alfabetización dirigidas a todo el grupo. Se trata de lectura y narración de historias infantiles, presentación del nombre propio y algunas palabras acompañadas de imágenes.	<u>Catalán</u> (enseñanza monolingüe)

Nota. Durante esta etapa, los profesionales que intervienen con la menor creen en las posibilidades de que C. desarrolle lenguaje oral y no se plantea una intervención mediante Comunicación Aumentativa y/o Alternativa. Por otra parte, se lleva a cabo una enseñanza monolingüe en Catalán y es la lengua que se utiliza durante las actividades de pre-alfabetización dirigidas a todo el grupo.

Escuela Infantil de Segundo Ciclo (3-6 años)

Tras un curso de retención extraordinaria en la escuela infantil (0-3 años), C. fue matriculada en una escuela pública de Educación Infantil y primaria para cursar el segundo ciclo de educación infantil (3-6) años. Según la información aportada, este centro no disponía de maestra/o de Audición y Lenguaje. El equipo directivo del centro, priorizaba la socialización de C. en el aula y no destinaba sesiones de terapia individual. Destaca la figura profesional de la *Vetlladora*, (auxiliar de Educación Especial) que atendía a C. durante gran parte de la jornada escolar. De manera informal, la maestra de PT facilitaba recursos a la *Vetlladora* para el trabajo individualizado en el aula. La familia se siente que C. está integrada en el grupo-aula y las familias de los compañeros cuentan con ella en las actividades fuera de la escuela.

Tabla 2*Intervención en la Escuela infantil de Segundo Ciclo*

Modalidad y curso	SAACs de C.	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
Jornada Completa Cursos (3-6 años)	5 años Cuaderno de Comunicación. (No se modela)	Ninguna, excepto la maestra de PT (primeros 2 cursos). No incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	Estimulación del lenguaje oral. Durante sesiones puntuales, C. recibía una intervención de CAA. Se siguen las actuaciones de intervención del Servicio de Atención Temprana y hay cambios frecuentes: Introducción de pictogramas, Sistema PECS y Cuaderno de Comunicación. Finalmente, se centran únicamente en la estimulación del habla de C y el uso de algunos pictogramas. Se inicia su alfabetización siguiendo el método ordinario. Identificación del nombre propio y de compañeros, grafía y sonidos de las letras, etc.	<u>Catalán</u> (enseñanza monolingüe) <u>Castellano</u> (lengua de uso de algunos alumnos)

Nota. En la etapa de educación infantil de 3 a 6 años, la alumna era atendida por la maestra de PT en sesiones puntuales en grupos reducidos de alumnos dentro de un programa de actividades para la estimulación del lenguaje oral. En el tercer curso de infantil cambia de maestra de PT, la nueva figura no tiene formación en CAA, pero sí predisposición para fomentar la participación de C. en las actividades del aula. La intervención durante la utilización de los sistemas empleados se dirigía al desarrollo limitado de habilidades comunicativas de comprensión y expresión basada en peticiones, o formulación de respuestas a preguntas planteadas por un interlocutor para demostrar que comprendía la cuestión formulada. El entrenamiento de estas habilidades no contemplaba la generalización de interlocutores. Se realizaba desde una perspectiva académica, con la niña frente al interlocutor especialista en implementar el SAAC, por lo que hay un número reducido de interlocutores y momentos para realizar intercambios comunicativos mediante el SAAC en los espacios del centro escolar. No hubo posibilidades de que la niña pudiera acceder a la alfabetización a través de los SAAC empleados. Durante los 3 cursos de este periodo, la lengua utilizada para la enseñanza-aprendizaje es el Catalán. Sin embargo, los alumnos del grupo-aula de C. se expresaban tanto en Castellano como en Catalán.

Escuela Primaria ordinaria (6-12 años)

Su paso a la etapa de educación primaria (6-12 años) se lleva a cabo en modalidad de escolarización combinada. La familia de C. toma la decisión de mantenerla escolarizarla 2 días en el mismo centro ordinario que había cursado el 2º ciclo de educación infantil y 3 días en un centro específico de educación especial.

En su primer curso no se ofrece la atención de la figura de PT. Se considera que ya recibe esta atención desde el centro específico. La familia solicita al centro la intervención educativa del maestro de PT y se destinan 1-2 sesiones semanales. El centro traslada a la familia que C. presenta dificultades de tipo conductual.

En el segundo curso, cambia la figura de PT y permanece hasta el final de la etapa. Esta profesional tiene experiencia previa con alumnado diagnosticado con Síndrome de Angelman y la inclusión educativa es uno de sus principios pedagógicos. Colabora en el diseño de un plan individualizado con objetivos de diferentes áreas para la intervención curricular dirigida a C.

Al final de 4º curso, la familia de C. adquiere un SAAC de alta tecnología (Grid 3 symbol talker B). La familia de C. traslada al centro escolar que siguen un programa de CAA de la Asociación del Síndrome de Angelman. Trasmite a los profesionales del centro pautas y estrategias para estimular el desarrollo comunicativo de la niña mediante el modelado del SAAC relacionadas con la estimulación del lenguaje natural asistido. Se ofrece a los profesionales del centro formación gratuita especializada en la estimulación del lenguaje natural asistido. Ningún profesional asiste a la formación y no se modela el SAAC de la niña desde el entorno escolar.

En 5º curso, C. adquiere una versión superior del SAAC, el Grid 3 symbol talker D, con más funciones que el anterior y la posibilidad de añadir vocabulario. Desde el centro se empieza a asumir la necesidad de que el SAAC estuviera presente en todo momento. Ningún profesional modela el SAAC de la alumna.

Tabla 3

Intervención en la Escuela Ordinaria Primaria

Modalidad y curso	SAACs de C.	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
Modalidad Combinada 2 días en Cursos (6-12 años)	6-10 años Cuaderno de Comunicación (No se modela)	Ninguna, excepto la maestra de PT (2º a 6º curso). No incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	En 1º curso las propuestas no se ajustaban a las características y necesidades de C. Se prioriza la socialización y adquisición de autonomía. No se ofrecen propuestas curriculares para trabajar en el aula.	<u>Catalán</u> (enseñanza monolingüe)
	10 años Grid 3 symbol talker B. (No se modela)		En 2º curso se retoma la Alfabetización de C. utilizando materiales sensoriales (bandeja de arena, arroz, etc.) y se trabaja el trazo de las letras.	
	11-12 años Grid 3 symbol talker D. + Grid for Ipad (No se modela)		En 3º curso se introduce una selección de pictogramas. Se partía de actividades de identificación de cada pictograma, asociación de pictograma a un objeto (ej. Mecánico-herramienta), etc. Las estructuras de las frases trabajadas mediante pictogramas, no tenían en cuenta el código de los símbolos del SAAC de la niña (Libreta de comunicación) y no podía generalizar ese aprendizaje con su sistema de comunicación. Se utiliza el método de introducción a la lectura global (imagen-palabra).	<u>Castellano</u> (sin objetivos curriculares para C., lengua de uso de algunos alumnos)
En 4º y 5º curso se continúa con la misma metodología de trabajo individualizado con pictogramas trasladado al formato digital de los nuevo SAAC. La intervención con el comunicador era muy directiva, fomentaba la expresión de respuestas concretas.	<u>Inglés</u> (sin objetivos curriculares para C.)			
			En 6º curso se interrumpe la escolarización presencial a causa de la pandemia. Pasa a modalidad online. Se envían fichas para repasar el trazo de las letras, asociación de pictogramas, nombres y vocabulario.	

Nota. La lengua vehicular de la enseñanza durante la etapa primaria en el centro ordinario era el Catalán. No se contemplaba la enseñanza de otras lenguas como objetivo curricular. Se procuraba que las dos jornadas de C. en el centro ordinario tuvieran sesiones de música, plástica o educación física. La exposición a otras lenguas era ocasional, alguna sesión de Castellano e Inglés con objetivos relacionados con la socialización, no lingüísticos. Por otra parte, algunos compañeros del aula se expresaban en Castellano.

Centro de Educación especial. Primaria (6-12 años)

En cuanto a la información recogida en referencia a las 3 jornadas semanales en el centro específico de educación especial (3 -21 años), se trata de un centro concertado. En sus inicios surge como una cooperativa de familias con hijos con Síndrome de Down, actualmente pertenece a una Fundación. Destaca la presencia de la figura profesional de la Logopeda que interviene con C. Desde este centro, se emplea el Método Teach. Esta propuesta no da importancia a la forma del lenguaje, sino a hacer funcionales las habilidades comunicativas de los alumnos (Gándara y Mesibov, 2014).

Cuando se adquiere el primer SAAC de alta tecnología (4º curso), la familia se contacta con el centro para comunicar que se va trabajar el desarrollo de la comunicación de C. mediante el comunicador electrónico desde el entorno familiar para consensuar acciones educativas coherentes en los dos contextos (familiar y escolar). Este dispositivo permite formular mensajes, formar frases y acceder a la Alfabetización. El centro no considera adecuada la propuesta de la familia debido a que al centro específico asistían alumnos con pocas posibilidades económicas y el nuevo SAAC de C. tenía un coste muy elevado. Además, no estaban dispuestos a invertir tiempo en formación profesional para utilizar el nuevo sistema porque no era posible generalizar este aprendizaje para trabajar con el resto de alumnos. La niña no lleva el dispositivo al centro específico. La familia comienza un programa de estimulación comunicativa de la Asociación del Síndrome de Angelman (ASA) y en 5º adquiere un nuevo dispositivo de comunicación con más funciones que el anterior. La alumna lleva el comunicador al centro específico, pero no se le da uso para desarrollar su competencia comunicativa. No se ofrece modelado del SAAC.

Los profesionales del centro específico aceptaron una nueva proposición de la familia y realizaron algunas sesiones de formación en la metodología de la estimulación natural del lenguaje asistido mediante el dispositivo (SAAC) de C. por parte de ASA. El coste de la formación fue a cargo de la familia. Tras la formación, el equipo profesional del centro específico, continuaba presentando resistencia a cambiar sus prácticas educativas e introducir el nuevo método. Cuestionan la validez de la metodología de la estimulación del lenguaje asistido en el entorno natural del usuario del SAAC, ponen en duda muchas premisas y consideran que si hay pre-requisitos que excluyen a ciertos usuarios potenciales de recibir este tipo de intervención.

Tabla 4

Intervención en el Centro de Educación Especial. Primaria

Modalidad y curso	SAACs de C.	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
Modalidad Combinada 3 días en Cursos (6-12 años)	6-10 años Cuaderno de Comunicación (No se modela)	Sí. No incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	Se emplea el método Teach. En 1º curso, no se trabajaba la CAA con C., las sesiones se destinaban a la estimulación del habla de la alumna. Los primeros cursos se trabaja el trazo de las letras con fichas para repasar.	<u>Catalán</u> (enseñanza monolingüe)
	10 años Grid 3 symbol talker B (No se modela)	En 5º curso, reciben formación especializada en la estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	En cursos posteriores se comenzó a emplear apoyo visual para trabajar las habilidades de comprensión comunicativa de la niña en determinados momentos. Se trataba de apoyo visual para el horario, responsabilidades, menú del comedor. Esta técnica se generalizó al resto de aulas en las que C. era atendida, pero no como un sistema de comunicación, sino con símbolos para representar conceptos y acciones de forma aislada. También se trabajaba su alfabetización mediante el Método global de lectoescritura.	
	11-12 años Grid 3 symbol talker D. + Grid for Ipad (No se modela)	En 6º curso se interrumpe la escolarización presencial a causa de la pandemia. Pasa a modalidad online. Se intenta realizar alguna sesión por videoconferencia. C. no puede seguir este formato.	En 6º curso se interrumpe la escolarización presencial a causa de la pandemia. Pasa a modalidad online. Se intenta realizar alguna sesión por videoconferencia. C. no puede seguir este formato.	

Nota. La planificación de las actividades curriculares del centro específico era monolingüe, toda la enseñanza era el Catalán. No se contemplaba la enseñanza de otras lenguas como objetivo curricular. También está presente el Castellano como lengua de expresión de una parte de los compañeros de aula de la niña.

En cuanto a la alfabetización de la alumna, el centro contaba con una profesional especializada en lectoescritura. Los primeros cursos C. no tenía adjudicada ninguna sesión con esta especialista. Desde el centro específico se priorizaban otros aprendizajes. En el aula de referencia trabajaba el trazo de las letras con fichas para repasar. La familia solicita que C. reciba sesiones de lectoescritura y el centro acepta.

Hay una oferta limitada de oportunidades comunicativas mediante la CAA. No se aprovechan actividades como las salidas al supermercado o actividades cotidianas en el centro para implementar el SAAC de la niña. Las posibilidades expresivas de la niña durante los momentos espontáneos se reducen a una mínima selección de símbolos (ej. En la mesa del comedor escolar había una tira con los símbolos Sí, No, Más, Agua, Pan, etc.)

Modalidad online durante el confinamiento.

El último curso de primaria se interrumpe a causa de la pandemia por COVID-19. Como el resto de alumnos, C. pasa semanas confinada en casa y se instaura la modalidad educativa online en nuestro país. Se trata de una modalidad improvisada, con pocas directrices que la regulen, la atención educativa durante este periodo se lleva a cabo bajo el criterio y posibilidades de cada docente para seguir las pautas indicadas por las autoridades competentes en materia educativa. Desde el Centro Específico: se enviaban algunas fichas de lectoescritura y desde el centro Ordinario no se ofrece trabajo personalizado para la niña.

Centro de Educación Especial. Secundaria (12-16 años)

Al finalizar la etapa de educación primaria, la familia decide escolarizar a C. a tiempo completo en el centro específico para cursar la etapa de educación secundaria. Este curso 2020-2021 ha iniciado 1º de ESO en esta modalidad. Solo hay un informe sobre la evolución de los niños dirigidos a la familia al finalizar el curso, por lo que los datos recogidos sobre este entorno son limitados. Se realizan reuniones o intercambios de información bajo petición familiar.

Tabla 5

Intervención Centro de Educación Especial. Secundaria

Modalidad y curso	SAACs de C.	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
Jornada Completa en Cursos (13 años-actualidad)	Grid 3 symbol talker D. + Grid for Ipad (No se modela)	No, excepto la Logopeda.	Hasta ahora se trabajaba la competencia comunicativa de la niña con el sistema de pictogramas. La investigación no dispone de más información de la actual intervención que se ofrece a la niña.	<u>Catalán</u> (enseñanza monolingüe) <u>Castellano</u> (lengua de uso de algunos alumnos)

Nota. Al igual que en la etapa Primaria, la planificación de las actividades curriculares del centro específico en la etapa Secundaria es monolingüe, toda la enseñanza es en Catalán. No se contempla la enseñanza de otras lenguas como objetivo curricular. El Castellano está presente como lengua de expresión de la mayoría de los compañeros de aula de la niña.

La actual Logopeda recientemente ha recibido formación en estimulación del lenguaje natural asistido y comienza a explorar otras vías de intervención. Además, ha propuesto sesiones de formación de este tipo de metodología al resto de profesionales del centro. Hasta ahora trabajaba la competencia comunicativa de la niña a través de pictogramas. La principal vía de comunicación cuando los profesionales se dirigen a C. continúa siendo la oral. Consideran que es un método funcional porque la alumna se hace entender mediante gestos. Comienzan a utilizar el SAAC de forma ocasional en algunas actividades o para interactuar con la alumna cuando es necesario reconducir su conducta. No hay modelado del SAAC, los profesionales no han asumido su rol como interlocutores para el desarrollo de la competencia comunicativa de C. mediante el dispositivo.

Solo hay un informe sobre la evolución de los niños dirigidos a la familia al finalizar el curso, por lo que los datos facilitados en esta parte de la investigación todavía son limitados. Si se realizan reuniones bajo petición familiar durante el curso.

La categoría *instituciones externas* se subdividen en: *Centro de Atención Temprana, Centro de Logopedia Privado, Centro de Atención Psicológica Privado, Asociación Síndrome de Angelman*. Las Tablas 6, 7, 8 y 9 recogen datos de la intervención llevada a cabo en *instituciones externas* clasificados en 5 tipos de descriptores para facilitar la síntesis de la información. Las etiquetas utilizadas son: *Duración, SAACs empleados, Formación Profesional en CAA, Características de la intervención de estimulación comunicativa e Idiomas*.

Centro de Atención Temprana

A los 18 meses se hizo una derivación de la niña a este servicio. Tras una valoración comienza a recibir terapia semanal desde los 2 años y medio hasta los 5 años y medio aproximadamente. Los profesionales que atienden a C. son la Logopeda y Fisioterapeuta, en menor medida la Psicóloga. Había expectativas de que desarrollase el lenguaje oral.

Tabla 6*Intervención Centro de Atención Temprana*

Duración	SAACs empleados	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
1 sesión semanal de 45'. De 2 años y medio a 5 años y medio aprox.	PECS 5 años Cuaderno de Comunicación	Sí. No incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	Estimulación del lenguaje oral de la menor. También se empleaban pictogramas para la enseñanza de vocabulario relacionado con necesidades básicas y aficiones (comida, juegos, ropa, etc.). Se introducen expresiones sociales (hola y adiós) y la indicación (ya está). Programa piloto de estimulación comunicativa mediante el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS). No era funcional para C. porque el sonido y las características del material suponían un estímulo sensorial que distraía su atención.	Catalán

Nota. El idioma utilizado en este contexto era Catalán. La familia comunica que desde el ámbito familiar el idioma utilizado por la madre cuando se dirige a la niña es el inglés y el padre utiliza el Catalán. Desde Atención temprana, aconsejan a la familia ceñirse a una lengua y emplear el Catalán para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa de la niña. En aquel periodo, la familia restringe las interacciones con C. a un solo idioma, Catalán.

Centro de Logopedia Privado

La familia de C. considera insuficiente la sesión semanal ofrecida por el Centro de Atención Temprana. Cuando la niña tenía 3 años y medio aproximadamente, recurren a un Centro privado con Psicóloga, Fisioterapeuta y Logopeda para ampliar el número de sesiones de intervención. En este centro, realizaba 2 sesiones semanales y en algún momento 3 o 4 sesiones hasta los 6 años y medio aproximadamente.

Tabla 7

Intervención Logopedia Privado

Duración	SAACs empleados	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
2 sesiones semanales de 45'-60'. De 3 años y medio a 6 años y medio aprox.	Cuaderno de Comunicación.	Sí. No incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	Estimulación del lenguaje oral. Se trabajaban praxias, intercambio de turnos, atención compartida e identificación de ella misma como sujeto independiente (yo). Más tarde se introduce el uso de pictogramas y estimulación cognitiva. El vocabulario trabajado hacía referencia a materiales, juguetes, aficiones, personas, prendas de vestir, etc. La estimulación de la expresión de la niña se centraba en formular mensajes con finalidad de petición. Se introduce el uso de la Libreta de comunicación.	Catalán

Nota. La familia de C. combina las sesiones de intervención en el centro de Logopedia con las sesiones del centro de Atención temprana. Tras descartar la estimulación comunicativa mediante el sistema PECS, el centro privado introduce el uso de la Libreta o Cuaderno de comunicación. Introduce la libreta o cuaderno de comunicación que será el primer SAAC de la niña. La lengua utilizada durante la intervención en el centro era el Catalán.

Centro de atención Psicológica Privado

Durante la etapa primaria, alrededor de los 8 años de C., el centro escolar ordinario comunicó a la familia que la alumna presentaba un problema conductual. La familia busca un centro externo con servicio de atención Psicológica para trabajar la conducta hasta finales del 4º curso de primaria. En este periodo, la familia entra en un proyecto de la Asociación del Síndrome de Angelman para la estimulación de la comunicación de la niña con la posibilidad de formar a los profesionales del centro privado en la metodología de la estimulación del lenguaje natural asistido mediante el modelado del SAAC. La familia transmite la propuesta de formación a la Psicóloga para que utilice el SAAC durante la terapia. Comienza la formación, pero causa baja laboral y es sustituida por otra Psicóloga. La segunda profesional recibió alguna sesión de formación para la estimulación del lenguaje natural asistido mediante el modelado del SAAC, pero no se aplicaba en las propuestas de intervención. Tenía una visión de C. como una niña con muchas limitaciones.

Tabla 8

Intervención Centro de Atención Psicológica Privado

Duración	SAACs empleados	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
1 sesión semanal de 40´ De 8 a 10 años aprox.	Cuaderno de Comunicación.	Sí. No incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.	Se propone a la Psicóloga del centro estimular el desarrollo de la competencia comunicativa de C. mediante el uso de ese sistema. Acepta la formación ofrecida pero causa baja laboral. La persona sustituta planteaba actividades muy por debajo de las capacidades de la menor.	Catalán

Nota. El idioma empleado durante las sesiones del centro de atención Psicológica era el Catalán. El cambio de la figura profesional y el método de intervención motivó que la familia dejase el centro por no considerarlo funcional para el desarrollo de la niña.

Asociación del Síndrome de Angelman (ASA)

En 4º curso de primaria (2018), la familia es aceptada para participar en un proyecto de estimulación comunicativa mediante CAA de la Asociación del Síndrome de Angelman que tuvo una duración de 3 años aproximadamente. Este proyecto ofrecía asesoramiento y formación especializada para la estimulación del lenguaje natural asistido mediante el modelado del SAAC al entorno familiar, escolar y otros profesionales externos que intervienen con la niña. Además, una Logopeda especializada en esta metodología hace un seguimiento individualizado de C. que en ese momento dispone del dispositivo de comunicación Grid 3 symbol talker B. En 5º curso adquiere el Grid 3 symbol talker D con más funciones que el anterior y en 6º curso adquiere el Grid for Ipad.

Tabla 9

Intervención Asociación del Síndrome de Angelman (ASA)

Duración	SAACs empleados	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
<p>10 -12 años</p> <p>Diferente frecuencia:</p> <p>Formación inicial de 5 h + 1 sesión de 2h al mes durante 4 meses + 9 sesiones individuales</p>	<p>10 años Grid 3 symbol talker B (No se modela)</p> <p>11-12 años Grid 3 symbol talker D. + Grid for Ipad (No se modelan)</p>	<p>Sí. Incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.</p>	<p>Se emplean los principios de la estimulación del lenguaje natural asistido.</p> <p>La intervención se basaba en dotar de habilidades y estrategias al interlocutor para modelar el SAAC de la niña. Se interactúa con C. mediante el comunicador para ofrecer un modelo lingüístico y facilitar el desarrollo de su competencia comunicativa.</p> <p>Se ofrecía una exposición al modelo de comunicación funcional mediante el uso del SAAC para estimular el uso del sistema por parte de la niña como un instrumento para recibir y formular mensajes (Comprensión y expresión) con diferentes finalidades (petición, interrogación, respuesta, expresión de emociones y sentimientos, bromas, chistes, ideas, gustos, preferencias, formulas sociales como gracias, por favor, narración de acontecimientos vivenciados, etc.).</p> <p>El vocabulario empleado era extenso, agrupado por categorías incluye conceptos, adjetivos, verbos-acciones, pronombres, preposiciones, etc.</p> <p>Se procuraba la niña disponga del dispositivo a su alcance en todos los espacios y situaciones. Cuando no es posible, se utilizan otros formatos.</p>	<p>Catalán</p>

Nota. La lengua empleada durante la intervención del Programa de la Asociación del Síndrome de Angelman era el Catalán. La clave de esta metodología reside en dotar de habilidades a los socios de comunicación del entorno del usuario del SAAC para garantizar la exposición al modelo de comunicación funcional mediante el uso del SAAC y estimular el uso del sistema por parte de la niña. Entre las estrategias aportadas en la intervención, destacan: *no usar lenguaje directivo (evitar hacer siempre preguntas cerradas o indicaciones concretas), pensar en voz alta mientras se modela el SAAC, ofrecer descripciones, tener altas expectativas, centrarse en las palabras núcleo y palabras esenciales, no es necesario traducir siempre toda la frase ni modelar frases gramaticalmente correctas* (ej. Para decir *Ese coche es de color rojo*, se utiliza el símbolo de *coche+rojo*). Se aumenta el número de símbolos progresivamente. También es importante *dar tiempo al usuario del SAAC para responder, no coger su mano ni responder en su lugar y ampliar el output o mensaje emitido por la niña* (ej. Si C. paseando por un jardín, señala el símbolo *árbol* con su comunicador, aprovechar para modelar más características utilizando el comunicador y el lenguaje oral. *Sí, ese árbol es muy alto/símbolos: árbol+ser+alto; Mira, allí hay un pájaro/símbolos: mirar+allí+pájaro*). Por último, se hizo especial hincapié en *exponer a C. al modelado del SAAC el mayor tiempo posible, en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores* para que desarrolle su competencia comunicativa al máximo.

Finalmente, los datos de la categoría del *Contexto familiar* también se han clasificado en tablas. Del mismo modo que para las subcategorías del *contexto escolar* e *instituciones externas*, para facilitar la síntesis de la información la Tabla 10 expone los datos de la intervención desde el *contexto familiar* clasificados en: *SAACs empleados, Formación Profesional en CAA, Características de la intervención de estimulación comunicativa e Idiomas*. La etiqueta *Duración* desaparece en la categoría familiar, pues se considera de duración permanente. Por otra parte, debido a la complejidad de los datos obtenidos en la categoría de *Contexto familiar* referentes a los idiomas utilizados habitualmente en las interacciones de este contexto, se introduce otra tabla (Tabla 11) con datos cuantitativos sobre el uso de los idiomas en relación a las personas implicadas en la interacción.

Entorno Familiar

En el contexto familiar de C., además de sus padres destaca la presencia de los abuelos maternos y su tío (con necesidades complejas de comunicación) que también conviven con ella. La intervención familiar había estado influenciada por el asesoramiento llevado a cabo por los profesionales que intervenían con C. desde el contexto escolar y otras instituciones externas que han atendido a la menor. Sin embargo, la madre tenía la percepción de que la orientación sobre las pautas educativas recibidas no siempre era funcional. A veces, los criterios profesionales de las diferentes instituciones no estaban coordinados, las prioridades de intervención variaban en función de la institución y la planificación de la intervención para estimular el desarrollo de la niña no partía de un análisis de sus fortalezas. Su actitud proactiva, la llevó a buscar alternativas para que su hija pudiera desarrollar al máximo su potencial. En esta búsqueda, realizó formación autodidacta y cursó un Máster de Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Habla. Destaca su formación sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa, en concreto en el enfoque del lenguaje natural asistido para implementar su

SAAC digital que le ha permitido acompañar y entender a su hija durante el proceso de desarrollo de su competencia comunicativa.

La madre describe la formación aportada desde el programa ASA como un punto de inflexión entre la intervención que lleva a cabo con su hija antes y después de entrar en el programa cuando C. estaba en 4º curso de primaria.

Tabla 10

Intervención en el Entorno Familiar

SAACs empleados	Formación Profesional en CAA	Características de la intervención de estimulación comunicativa	Idiomas
<p>4 años Sistema PECS</p> <p>5 años Cuaderno de Comunicación</p> <p>6-10 años Cuaderno de Comunicación</p>	<p>Ninguna</p>	<p>Inicialmente se siguen las pautas de intervención indicadas por los profesionales que atendían a la niña. Para la estimulación comunicativa se empleaba un lenguaje directivo, con preguntas cerradas y un discurso muy estructurado que no favorecía la expresión espontánea de C. a través del Cuaderno de comunicación. Además, se priorizaba la comunicación multimodal de la niña (gestos, vocalizaciones y alguna palabra). Cuando no funcionaba, se recurría a los símbolos del Cuaderno de comunicación.</p>	<p>Catalán</p>
<p>10 años Grid 3 symbol talker B.</p> <p>11-12 años Grid 3 symbol talker D. + Grid for Ipad</p>	<p>Sí. Incluye estrategias y técnicas de estimulación del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC de C.</p>	<p>A partir de la experiencia con el proyecto de ASA, la se utilizan los principios del lenguaje natural asistido. Se dejar de usar el lenguaje directivo durante el modelado, se ofrecen descripciones, opiniones y dialogo mientras se modelaba el dispositivo. Se tenían altas expectativas sobre lo que C. podía conseguir. Cambia la percepción del propio rol de la madre como interlocutora mediante el modelado. Organiza el entorno para que el SAAC esté alcance de la niña siempre en formato digital y en otros formatos alternativos. Intenta formar con esta metodología a otros interlocutores del entorno de su hija.</p>	<p>Castellano</p> <p>Inglés</p>

En el Contexto familiar, la madre de C. considera que el 95% de la intervención de la estimulación comunicativa de la niña que ha reportado beneficios considerables para su desarrollo se ha llevado a cabo en desde este entorno. Su madre es la persona con mayor formación especializada en CAA y en los principios del lenguaje natural asistido para implementar el SAAC desde el ámbito familiar. El resto de miembros están asesorados por ella. Sin embargo, no modelan el dispositivo de la niña. Se dirigen a ella de forma oral y la invitan a que conteste con el SAAC. Para implicarlos en el modelado del SAAC de C. mediante la concienciación y conocimiento más profundo de lo que significa modelar el dispositivo, la madre organizó una sesión familiar de formación. Asistieron a una sesión de formación con la Logopeda especializada en la metodología de la estimulación del lenguaje natural asistido dentro del programa de la Asociación del Síndrome de Angelman. La actitud de la familia fue positiva pero continuaron sin realizar modelado del SAAC. El padre inicia el modelado ocasional del SAAC tras comprobar buenos resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa de la menor tras la pandemia. Los datos obtenidos evidencian que el periodo de confinamiento durante la pandemia por COVID-19 supone el mayor momento de modelado aplicando los principios del lenguaje natural asistido en el que ha participado C. La madre indica el aumento de tiempo de convivencia madre-hija implicaba mayor explosión al modelado del SAAC.

En cuanto a las oportunidades para el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de C. relacionadas con su exposición a input lingüístico en diferentes idiomas en durante las interacciones en el contexto familiar, la Tabla 11 recoge la frecuencia del uso de los idiomas utilizados en este contexto. Se contemplan 3 grados de uso, habitual (H), en alguna ocasión (O) y en menor medida que los anteriores (M). Durante la entrevista, la madre explicó un matiz en la interacción habitual entre la madre y la abuela materna de la niña. Se realizan en dos idiomas. La abuela se dirige a la madre en Inglés y la madre se dirige a la abuela materna en Castellano. Por esta razón, la Tabla 11 tiene una fila de interacción abuela materna-madre y otra madre-abuela materna. En general el idioma más utilizado para dirigirse a C. desde el núcleo de convivencia es el Catalán, excepto por su abuela materna que se dirige a la niña en Inglés. El Castellano apenas se usa para dirigirse a C., aunque si está presente en las interacciones entre los miembros de la familia cercana. El Catalán también es la lengua más utilizada en el entorno familiar paterno más cercano. Con el resto de familiares, tanto del entorno materno como del paterno y con las amistades cercanas a la familia se alterna el uso del Catalán y del Castellano como lenguas habituales y el inglés está presente cuando la familia se desplaza al lugar de origen de la abuela materna, se trata de viajes puntuales.

Por último, como principal interlocutor, cuando la madre modela el SAAC de C., emplea los 3 idiomas en función del contexto. En mayor medida en Catalán y Castellano y de forma ocasional en inglés, durante las visitas al lugar de origen de la abuela materna.

Tabla 11*Idiomas utilizados en el Contexto Familiar*

Interacción comunicativa	Catalán	Castellano	Inglés
Madre-C.	H	O	O
Padre-C.	H	O	-
Madre-Padre	H	H	-
Abuela Materna-C.	M	O	H
Abuelo Materno-C.	H	-	M
Abuela Materna-Madre	-	M	H
Madre-Abuela Materna	-	H	M
Abuela Materna-Padre	-	H	M
Abuelo Materno-Madre	O	H	-
Abuelo Materno-Padre	H	M	-
Abuela Paterna-C.	H	-	-
Abuelo Paterno-C.	M	H	-
Abuela Paterna-Madre	H	-	-
Abuela Paterna-Padre	H	-	-
Abuelo Paterno-Madre	H	M	-
Abuelo Paterno-Padre	-	H	-
Otros miembros de la familia materna	H	H	M
Otros miembros de la familia paterna	H	H	-
Amistades cercanas	H	H	-

En cuanto a la categoría de *Características Comunicativas de C.*, se han establecido subcategorías que permitan presentar los datos respetando un orden cronológico. Para facilitar la comprensión de la evolución de las habilidades comunicativas de la niña de forma ordenada, los datos recopilados se han agrupado en periodos y se muestran en la Tabla 12: *De 0 a 3 años, De 3 a 6 años, De 6 a 9 años y De 9 a 12 años*. Por otra parte, la Figura 2 muestra un gráfico de barras comparativo respecto a los datos recogidos sobre los Hitos de la comunicación de C. en 2018 y en 2021. Cada subcompetencia de los hitos comunicativos representa una categoría de la gráfica: *Estratégicos, Lingüísticos, Sociales, y Operacionales*.

Tabla 12

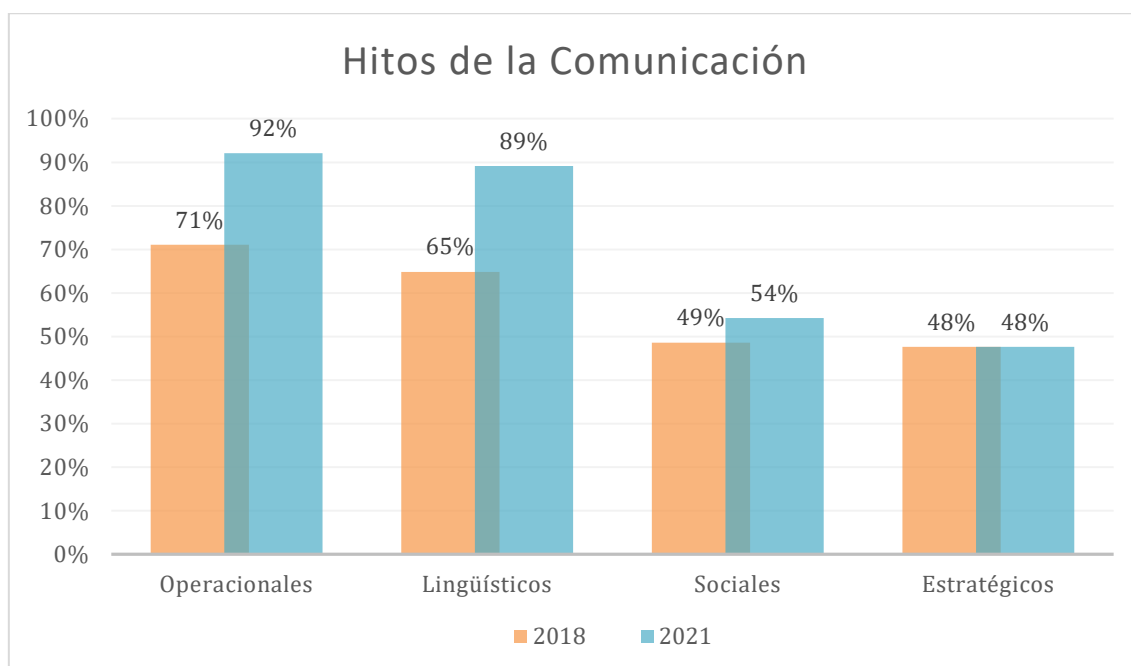
Evolución de Características de la Competencia Comunicativa de C.

De 0 a 3 años	De 3 a 6 años	De 6 a 9 años	De 10 a 12 años
<p>Mostraba intencionalidad comunicativa, dirigía la mirada al otro, se dirigía a las personas cercanas, respondía con agrado a las atenciones de las personas cercanas, sonreía.</p> <p>Utilizaba el lenguaje multimodal.</p> <p>Lenguaje corporal para interactuar con los demás (señalar, estirar de la persona para captar su atención o dirigirla a algún sitio). Emitía sonidos y vocalizaciones. Decía algunas palabras y aproximaciones: <i>mamá, papá, moo</i> (<i>more</i> en inglés).</p> <p>Los especialistas que la trataron en aquel momento coincidían en que presentaba mayor habilidad de comprensión que de expresión.</p>	<p>Continúa utilizando la comunicación multimodal.</p> <p>Interactuaba con sus iguales y adultos a través del lenguaje gestual, corporal, vocalizaciones y algunas palabras orales.</p> <p>Este tipo de expresión se daba por igual tanto en las interacciones con niños que hablaban en Castellano como en Catalán.</p> <p>Reconocía su nombre, la grafía de muchas letras (iniciales de nombres de compañeros y alguna palabra más) y vocabulario pictográfico.</p> <p>Reproducía los fonemas de las letras de forma aislada.</p> <p>Presenta mayor habilidad de comprensión plurilingüe que de expresión.</p>	<p>Utiliza el lenguaje multimodal.</p> <p>Aumenta el vocabulario que comprende e identifica a nivel oral, mediante el Método Global de lectoescritura y a través del código pictográfico. Reproduce algunas palabras y aproximaciones.</p> <p>Expresión pictográfica limitada a señalar e indicar el vocabulario sugerido (petición, respuesta, etc.). Formula mensajes señalando un símbolo para representar una frase. No podía generalizar ese aprendizaje a sus SAACs (sistemas diferentes).</p> <p>Dificultad para repasar el trazo de las letras con la pauta clásica.</p> <p>Presenta mayor habilidad de comprensión plurilingüe que de expresión.</p>	<p>Utiliza la comunicación multimodal. Muestra más interés comunicativo hacia adultos de referencia.</p> <p>Aumenta su predisposición y seguridad comunicativa con la incorporación del SAAC digital.</p> <p>Reconocía el nombre algunos compañeros y nombres de elementos (animales, alimentos, aula, estaciones, etc.) y los asociaba a su imagen. Incorpora algunos nombres, palabras y aproximaciones a su expresión oral.</p> <p>Aumenta el vocabulario pictográfico que comprende y utiliza. Expresa peticiones y respuestas de forma gestual y señalando pictogramas.</p> <p>Su habilidad de comprensión plurilingüe que es mayor que la de expresión.</p>

Las características de la competencia comunicativa de C. en todas las etapas presentadas en la Tabla 12 y en la Figura 2 indican que la niña presenta mayores habilidades receptivas que expresivas. Según la información analizada, su expresión ligada a la selección de pictogramas y palabras escritas ha sido siempre monolingüe (en Catalán), mientras que su expresión verbal era plurilingüe, durante la evolución de su desarrollo comunicativo ha incorporado algunas palabras y aproximaciones en tres idiomas (Castellano, Catalán e Inglés). Los datos recopilados, señalan que ha desarrollado su capacidad de comprensión de los 3 idiomas, lo demuestra durante las interacciones con personas que emplean los 3 idiomas en los contextos en los que está presente habitualmente. Por último, los instrumentos analizados coinciden en la mejora de la competencia comunicativa de C. y otras áreas del desarrollo a partir del periodo en el que comienza a utilizarse el modelado de su SAAC (Grid3) mediante los principios del lenguaje natural asistido.

Figura 2

Evolución de los Hitos de la Comunicación de C.



En la actualidad, C. ha logrado mayores avances en el área de la Competencia operativa/cognitiva/sensorial. Ha conseguido 35 de las 38 habilidades incluidas en este eje. Para conquistar la última etapa y alcanzar la comunicación autónoma en esta área, queda por consolidar un objetivo que realiza en ocasiones y dos objetivos que todavía no ha iniciado. En 2018 había logrado los objetivos de las 5 primeras etapas. Consiguió realizar 27 de las 38 habilidades contempladas, realizaba 2 objetivos en ocasiones y presentaba 10 objetivos no iniciados. Los objetivos pendientes pertenecían principalmente a las 3 últimas etapas. Había logrado avanzar a la etapa de Comunicación en contextos favorables.

También el área de la Competencia lingüística presenta avances significativos. Ha logrado 33 de las 37 habilidades recogidas en este eje. Requiere afianzar un objetivo que realiza en ocasiones y 3 objetivos que no ha iniciado para lograr competencia lingüística autónoma. En 2018 había alcanzado 24 de las 37 habilidades recogidas, realizaba 3 objetivos en ocasiones y no había iniciado 10 objetivos. Los objetivos afianzados se concentran principalmente en las primeras 6 etapas en ambos casos, situando la subcompetencia lingüística de C. en la etapa de Comunicación emergente transicional.

Le sigue el área de la Competencia social con 19 habilidades alcanzadas de las 35 contempladas en el eje. Se observan avances en las etapas 6 y 7, mientras que en la 8 y 9 apenas se ha iniciado. En conjunto realiza 9 objetivos en ocasiones y 11 destrezas están por iniciar para llegar a ser socialmente competente. En 2018 había logrado 17 de las 35 habilidades de este eje concentradas principalmente en las 5 primeras etapas de esta competencia, realizaba 3 objetivos en ocasiones y presentaba 10 objetivos sin iniciar. Se encontraba en la etapa de Comunicación simbólica emergente.

Finalmente, el eje menos avanzado es el de la Competencia estratégica, con 10 de las 21 habilidades consolidadas. Del mismo modo que en la Competencia social, se observan avances en las etapas 6 y 7, mientras que en la 8 y 9 apenas se ha iniciado. Quedan por consolidar 5 objetivos que realiza en ocasiones y 6 objetivos que todavía no ha iniciado para lograr Competencia Estratégica autónoma. En 2018, había alcanzado 10 de las 21 habilidades recogidas en este eje, aunque no todas coinciden con las actuales. Algunos objetivos no se han consolidado y se realizan en ocasiones y otros que se han alcanzado son nuevas conquistas. En ocasiones realizaba 2 objetivos y no había iniciado 9 objetivos. Había alcanzado la etapa de Comunicación en contextos favorables.

Para acabar el apartado sobre la categoría *Características comunicativas de la niña*, La Tabla 13 muestra una síntesis del análisis cualitativo descriptivo de los datos obtenidos sobre las características de la competencia comunicativa plurilingüe de C. en la actualidad.

Tabla 13

Características de la Competencia Comunicativa Plurilingüe de C.

Competencia Comunicativa Plurilingüe Actual

A lo largo del tiempo también ha incorporado gestos naturales y algunos trabajados en el entorno escolar.

Continúa combinando múltiples modalidades para comunicarse.

Emplea el SAAC digital de forma habitual. Especialmente cuando percibe que el mensaje que pretende expresar mediante vocalizaciones y gestos no es comprensible para el interlocutor.

Aumento de sus intervenciones en conversaciones con los demás y tipos de mensajes que puede expresar: hace bromas/chistes, pregunta, aclara, comenta, pide, rechaza, recuerda a los abuelos que se han olvidado algo, etcétera.

También construye frases con sujeto, verbo y predicado (ej. *Avi fer bikini*, abuelo hacer sandwich).

A nivel oral, ha crecido el total de palabras que puede producir y las aproximaciones en los 3 idiomas: *Mamá, papá, aquí, este, no, tonto, ya etá* (ya está), *hola, aia* (gracias), *ma* (más), *teta, tatata* (patata), *poma, mona, ma* (mano en calatán), búho, u-o (burro), bu (autobús), ten (tren), *pa* (pan en Catalán), vine (ven en catalán), mira, *Moo* (*more* en inglés), *banana, oveyou* (*I love you*), *bye-bye, nana* (término en inglés para referirse a la abuela materna), *a-i* (abuelo en catalán), *aia* (*avia* en Catalán), *mii* (dormir), *Coco* (personaje de Barrio Sésamo y nombre de su mascota), *Ana, Mar Emma, Uma, Ina* (Tina), *A-a-a-a* (Alexander), *Maia* (María), *Pau*.

Sus habilidades de comprensión en los 3 idiomas son mayores que las de expresión. Su expresión mediante los sistemas de apoyo es monolingüe.

C. tiene oportunidad de participar habitualmente en las experiencias comunicativas significativas en los 3 idiomas de su contexto natural. Actualmente, demuestra habilidades de comprensión en las 3 lenguas y utiliza el Catalán para emitir mensajes con el SAAC (ej. En el momento de la comida o cena, los miembros de la familia se comunican entre ellos en diferentes idiomas y C. interviene y responde por igual ante los 3 códigos lingüísticos del entorno familiar). Sin embargo, la madre sospecha que C. tiene mayor dominio del Catalán. Lo atribuye a que el Catalán es la lengua del entorno escolar y considera que es el entorno con mayor número de interlocutores y con más variedad de temas para incluir en los intercambios comunicativos respecto al ámbito familiar.

Los datos recogidos señalan que, desde la introducción del manejo del SAAC basado en el enfoque del lenguaje natural asistido, la participación de C. en las interacciones de su contexto en las 3 lenguas incluye la puesta en práctica de mayor número de habilidades expresivas. La expresión se produce en Catalán, el idioma de su comunicador digital. Los comunicadores de C. (Grid3 symbol talker D y Grid for Ipad), permiten personalizar los símbolos y el vocabulario. Como apreciación, la familia ha introducido algunas palabras en inglés relacionadas con platos típicos de la gastronomía inglesa o con palabras de parentesco familiar como *uncle* o *aunt*, presentes en la vida familiar sin traducir. C. dispone de ese vocabulario específico en inglés, el resto de símbolos del comunicador están en Catalán. La niña utiliza todos los símbolos para formular mensajes.

Además, en el entorno familiar dispone del comunicador digital a su alcance junto con otros formatos del SAAC en las estancias de su vivienda para ampliar la oferta de oportunidades comunicativas de C. En algunas ocasiones, es la propia niña quien prefiere utilizar otros formatos del SAAC. (ej. En su habitación dispone de un póster con varias cuadrículas con símbolos y un abecedario personalizado con imágenes significativas como fotos de familiares asociadas a cada letra. A veces lo emplea para conversar con la madre, si no le apetece recurrir al comunicador porque está relajada o reposando).

Por último, los datos analizados indican mayor desarrollo de las habilidades de competencia comunicativa plurilingüe de C. y de su manejo del SAAC tras el periodo del confinamiento por COVID-19. Además, también han aparecido otros avances en su desarrollo de la autodeterminación, autoconcepto o iniciativa para establecer relaciones sociales.

Otra categoría contemplada es *Características de los SAAC empleados*. Como se puede observar en la Tabla 14, los datos cualitativos analizados se han agrupado en 5 subcategorías: *Sistema PECS*, *Cuaderno de Comunicación*, *Grid 3 Symbol talker B*, *Grid 3 Symbol talker D* y *Grid for Ipad mini*. Se presentan en el orden cronológico en que fueron adquiridos. La tabla facilita la comprensión y comparación de sus características.

Tabla 14

Características de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación de C.

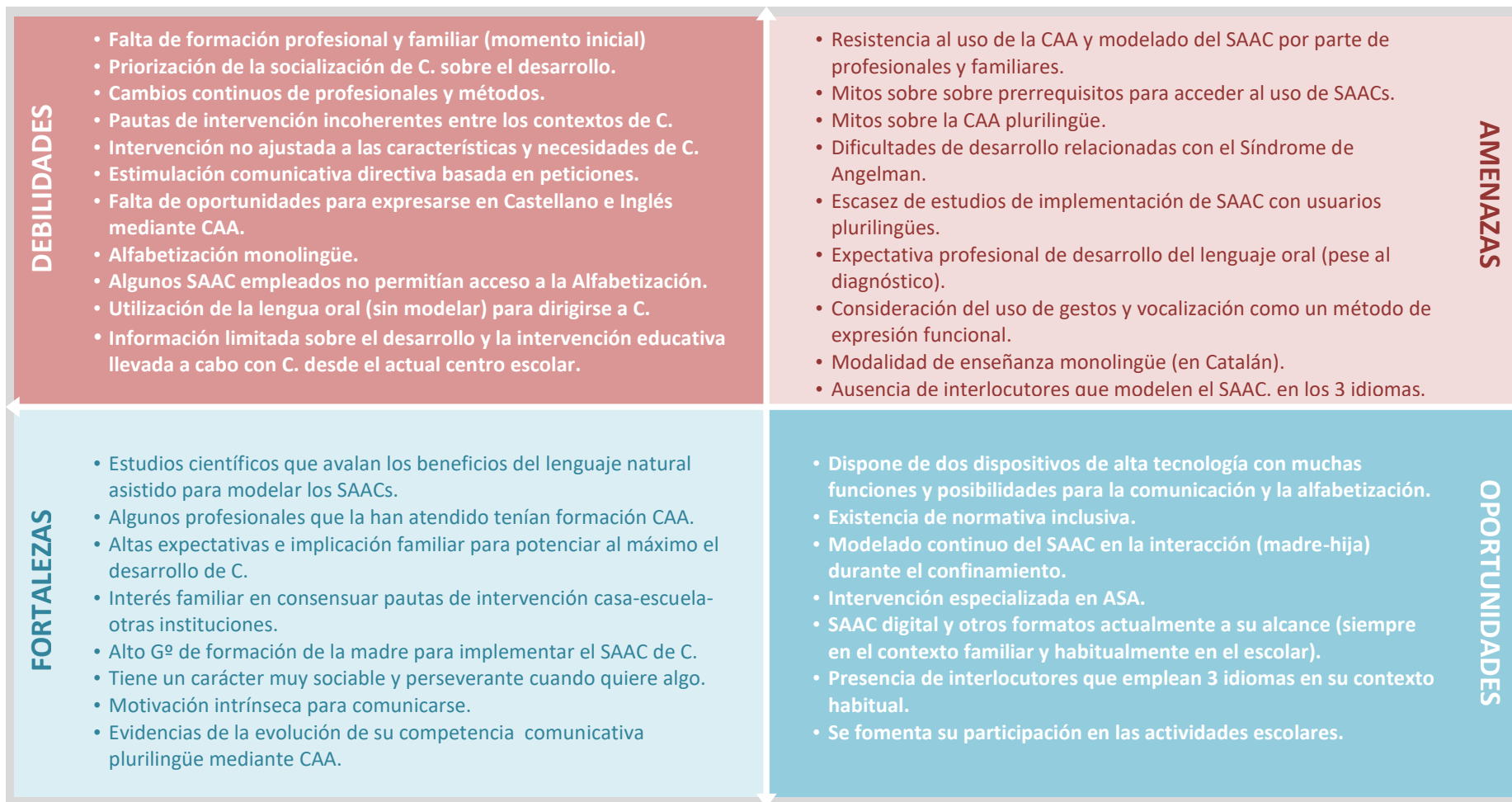
Sistema PECS	Cuaderno de Comunicación	Grid 3 Symbol talker B	Grid 3 Symbol talker D	Grid for Ipad mini
Sistema pictográfico	Sistema pictográfico	Sistema pictográfico + Sistema Alfanumérico	Sistema pictográfico + Sistema Alfanumérico	Sistema pictográfico + Sistema Alfanumérico
Formato impreso Tarjetas autoadhesivas de vocabulario en una libreta.	Formato impreso Plantillas de vocabulario anilladas.	Formato digital + impreso Salida de voz Pantallas y celdas con vocabulario personalizable	Formato digital + impreso Salida de voz Pantallas y celdas con vocabulario personalizable	Formato digital + impreso Salida de voz Pantallas y celdas con vocabulario personalizable
Se formulan mensajes colocando las tarjetas en la tira-frase	Se formulan frases señalando los pictogramas sobre las plantillas	Se formulan frases pulsando sobre las celdas. Aparecen símbolos en la línea de escritura de la pantalla + Señalando los pictogramas sobre las plantillas impresas	Se formulan frases pulsando sobre las celdas. Aparecen símbolos en la línea de escritura de la pantalla + Señalando los pictogramas sobre las plantillas impresas	Se formulan frases pulsando sobre las celdas. Aparecen símbolos en la línea de escritura de la pantalla a + Señalando los pictogramas sobre las plantillas impresas
		Funciones: Chat rápido, búsqueda de vocabulario, enviar mensajes WhatsApp, correo electrónico o redes sociales, llamadas, acceso a programas del PC, etc.	Funciones: más funciones que el anterior.	Funciones: Menos funciones que el anterior.
No ofrece posibilidad de acceder a la Alfabetización	No ofrece posibilidad de acceder a la Alfabetización	Ofrece posibilidad de acceder a la Alfabetización	Ofrece posibilidad de acceder a la Alfabetización	Más ligero para transportar Ofrece posibilidad de acceder a la Alfabetización

Nota. La información facilitada indica que el Sistema PECS es el primer SAAC de C., se propone desde el Centro de Atención Temprana pero se retira porque el formato del SAAC distrae la atención de la niña y no es funcional. Alrededor de los 5 años se introduce el Cuaderno de Comunicación desde el Centro de Logopedia privado. A los 10 años de C., la familia adquiere el Sistema Grid3 symbol talker B por iniciativa propia. Al comenzar el Programa de ASA para la estimulación del lenguaje natural asistido mediante el SAAC, cerca de los 11 años de C., adquieren una versión superior de Grid3. El symbol talker D. Actualmente C., combina el sistema Grid3 symbol talker D y el Grid for Ipad mini. Este último es más ligero para transportar y le resulta más cómodo para llevar cuando sale de casa. Todos los SAACs estaban configurados en Catalán.

Por último, se realiza un análisis DAFO. Se trata de un método analítico que surgió en el ámbito empresarial en los años 60, y que se ha extendido rápidamente a otras áreas, en nuestro caso lo empleamos en el área socioeducativa (Hill y Westbrook, 1997). La Figura 3 expone los datos del análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) en relación al desarrollo de la Competencia Comunicativa Plurilingüe de C. como usuaria de SAACs.

Figura 3

Análisis DAFO. Desarrollo de la Competencia Comunicativa Plurilingüe de C.



La información analizada señala como principales factores que han supuesto un riesgo para el desarrollo de la competencia plurilingüe de C. la falta de formación y concienciación de los interlocutores del entorno de la niña para modelar sus SAAC siguiendo los principios del lenguaje natural asistido, la existencia de mitos y resistencias respecto a la CAA, planificación de intervención que no tenía en cuenta las características y fortalezas de la niña y la falta de oportunidades para expresarse en Castellano e Inglés limitada por métodos de enseñanza monolingüe y por utilización de un comunicador en un solo idioma (Catalán). Los principales factores de éxito hacen referencia a la alta implicación y expectativas de desarrollo de la familia, el asesoramiento y acompañamiento recibido en el Programa ASA para implementar el SAAC mediante los principios del lenguaje natural asistido, el alto grado de formación de la madre como principal socia de comunicación para modelar el SAAC de C. y la presencia de interlocutores que utilizan diferentes idiomas en su entorno habitual.

8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Al inicio de este trabajo se marcó un objetivo general junto a unos objetivos específicos que han sido la referencia de todas las actuaciones llevadas a cabo durante esta investigación.

Teniendo en cuenta el objetivo general, este estudio ha logrado recoger las estrategias, técnicas y recursos utilizados en la intervención multilingüe de CAA con C. La presentación y posterior publicación del estudio hacen posible que se comparta como experiencia de referencia para la práctica profesional docente en este campo.

Atendiendo a los objetivos específicos, se han identificado y analizado los contextos de interacción de la niña (personas, formación en CAA, lengua utilizada, acceso y oportunidades para comunicarse mediante SAAC). Los datos recogidos mediante los instrumentos utilizados, especialmente la entrevista en profundidad, han aportado información sobre los centros educativos del contexto escolar, las instituciones externas y el entorno familiar. La investigación ha logrado conocer las características de estos contextos, el tipo de intervención dirigida a C. que se ha llevado a cabo ellos, las lenguas empleadas y la oferta de posibilidades comunicativas mediante el SAAC de la niña. Además, ha permitido organizar la información siguiendo un orden cronológico de las actuaciones de cada contexto. Del mismo modo, se ha descrito el papel de los interlocutores en la implementación del SAAC y el tipo de vínculo con la niña (familiares, profesionales, iguales, otros, etc.). El análisis de los resultados recoge la relación de la menor con los interlocutores de su entorno y su intervención en relación al uso que del SAAC de la niña. La mayoría no han ofrecido modelado constante. Destaca el papel de la madre como principal interlocutora que modela el SAAC de su hija. Finalmente, también se ha reunido información sobre las características individuales de la niña (necesidades y habilidades comunicativas, fortalezas, motivaciones, etc.) y su evolución. Además de la entrevista y el cuestionario, los listados de control de los hitos de la comunicación y el análisis de los informes escolares, han aportado datos sobre las características de la competencia comunicativa plurilingüe de C. en diferentes periodos de su desarrollo. Junto a la información sobre las características evolutivas de los niños diagnosticados con Síndrome de Angelman

incorporada tras la revisión de literatura científica, la información recogida a través de los instrumentos mencionados, ha permitido conocer sus necesidades, fortalezas y motivaciones como características individuales que deberían haber sido tenidas en cuenta en la planificación de las actuaciones educativas y de estimulación comunicativa.

Por otra parte, los resultados obtenidos permiten responder a las preguntas planteadas junto a las dimensiones de análisis de esta investigación. Según la información examinada, la mayoría de las experiencias culturalmente significativas durante el manejo del SAAC con interlocutores que se dirigen a C. en las 3 lenguas han tenido lugar en el entorno familiar. Principalmente en Catalán, aunque también en Castellano e Inglés. Tal como explican Soto y Yu (2014) en su trabajo sobre el Bilingüismo, el resto de contextos se han caracterizado por ofrecer un tipo de interacción de tipo monolingüe, en Catalán y con un uso mínimo del SAAC de la niña. En el entorno escolar también se utilizaba el Castellano como lengua de uso de una parte de los compañeros de aula de la alumna.

Los datos aportados a la investigación indican que, tras una introducción mínima de pictogramas desde el centro de Atención Temprana y el descarte del Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS), el inicio de la intervención en CAA con C. tiene lugar alrededor de los 5 años. Comenzó utilizando un “Cuaderno de comunicación” que fue su primer SAAC. A los 10 años, la familia entró en un programa de la Asociación Síndrome de Angelman para la implementación de un SAAC de alta tecnología con el apoyo de una logopeda especializada en el lenguaje natural asistido. Adquirieron el segundo comunicador electrónico, que era el tercer SAAC de la niña y se inició el modelado siguiendo esta metodología.

Los resultados analizados sugieren que las barreras de desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de C. que se han presentado están relacionadas con la falta de oportunidades. Destaca la limitación de las posibilidades del desarrollo de la expresión de la menor mediante los sistemas de CAA con vocabulario monolingüe restringido y pautas de intervención comunicativa directivas hasta 2018. Los métodos de intervención empleados no siempre eran coherentes entre las instituciones involucradas ni con las actuaciones llevadas a cabo desde el ámbito familiar. No se partía de un análisis de las fortalezas de la niña. Excepto durante la intervención con el programa de ASA en colaboración con el contexto familiar dónde sí que se tuvieron en cuenta. Desde los otros entornos la intervención estaba determinada por la creencia de que iba a desarrollar el lenguaje oral, las dificultades que presentaba y su capacidad para usar el SAAC, la posibilidad de generalizar recursos y estrategias empleados con el resto de alumnado, el grado de sensibilización de los profesionales para posibilitar la inclusión educativa de la niña, sus conocimientos específicos sobre CAA y su rol como interlocutores para implementar el SAAC de la niña. También había restricciones en las posibilidades de generalizar los aprendizajes comunicativos. La niña no disponía de los apoyos visuales de comunicación (pictogramas) o SAAC en todos los contextos.

Por otra parte, como se argumenta en el informe de la CEAPAT (2019), había una falta de formación profesional en CAA, especialmente en las posibilidades que ofrece el lenguaje natural asistido para el desarrollo de las habilidades comunicativas de niños con dificultades complejas de la comunicación. En este sentido, se evaluaba a la niña, sus capacidades y dificultades para utilizar los SAAC, pero no se daba una evaluación del propio rol de los profesionales como interlocutores que ofrecen un modelo lingüístico basado en un SAAC.

Además, aparecían resistencias profesionales relacionadas con los mitos para la intervención CAA y del SAAC plurilingüe explicados por Ronski y Sevcik (2005) y Smith et al. (2016). Sin embargo, la utilización de varios idiomas para interactuar con C. no ha supuesto ningún coste cognitivo tal como defienden King et al., (2021) en su estudio de sobre la implementación de SAAC en dos idiomas.

Los SAAC que ha ido manejando C. a lo largo del tiempo no eran modelados de forma habitual por los interlocutores de los diferentes contextos. Excepto por la Logopeda especializada del programa de ASA. Las oportunidades de C. para interactuar con los interlocutores de cada contexto estaban limitadas a sus posibilidades expresivas mediante el lenguaje corporal y gestual, vocalizaciones y verbalización de algunas palabras. Algunos interlocutores de estos contextos, durante sesiones de terapia o en algún momento puntual, empleaban pictogramas aislados o dentro de un sistema de comunicación como la Libreta de Comunicación. Se utilizaba un lenguaje directivo para que la niña seleccionase los símbolos como respuesta a preguntas cerradas. Más adelante, al incorporar el primer SAAC de alta tecnología, se continuaba con la misma estrategia.

Los últimos 4 años han supuesto un cambio radical, con la introducción del lenguaje natural asistido para modelar el SAAC y el acompañamiento familiar desde el programa ASA. Los resultados indican un aumento de las oportunidades comunicativas expresivas de la niña con su madre como principal interlocutora competente en esta metodología. Especialmente durante el periodo del confinamiento. No se ha generalizado al resto de contextos, pero los resultados hallados confirman las conclusiones obtenidas en estudios anteriores sobre los beneficios del lenguaje natural asistido (Drager, 2009; Solomon-Rice y Soto, 2014; y McCauley et al, 2017). C. ha desarrollado habilidades expresivas que le permiten más participación en las interacciones con personas del resto de contextos. Ha aumentado el tipo de funciones comunicativas en referencia a su habilidad expresiva: hace bromas/chistes, pregunta, aclara, comenta, pide, rechaza, etcétera. Además, puede llegar a combinar 3 o más elementos para crear una frase con sujeto, verbo y predicado. A nivel oral, ha crecido el total de palabras que puede producir y las aproximaciones. Su capacidad receptiva (comprensión) continúa siendo mayor que la expresiva.

En este sentido, el análisis de resultados sugiere que el tipo de intervención y las actitudes profesionales y familiares en cuanto a la estimulación de la competencia comunicativa plurilingüe de C. estaban determinadas por *la ideología del lenguaje* explicada en el trabajo de Tönsing y Soto (2020). Las creencias acerca del lenguaje y el uso de la CAA de las personas presentes en los contextos en los que actuaba la niña, han condicionado las oportunidades de desarrollo de las habilidades comunicativas de C. para usar el SAAC e varios idiomas.

Por último, al igual que los participantes en el estudio de Tönsing et al. (2019) sobre las habilidades lingüísticas de adultos plurilingües que emplean CAA, los resultados de la investigación señalan que C. ha desarrollado más habilidades de comprensión en los 3 idiomas de su contexto que de expresión mediante el SAAC. Su expresión se limita a un idioma, aunque expresa algunas palabras y aproximaciones en los 3 idiomas. Uno de los factores relacionados con esta limitación es la restricción de idiomas en los sistemas de comunicación que ha

utilizado. Todos los SAACs que ha utilizado C. estaban diseñados para expresarse en Catalán junto al sistema pictográfico.

8.1. LIMITACIONES

Como se ha señalado en el apartado del diseño metodológico, la investigación que se ha llevado a cabo es un estudio de caso desarrollado con metodología observacional. Era la única practicable en las condiciones en las que se han realizado la recogida de datos.

Consecuentemente, se han presentado ciertas limitaciones que ya han sido contempladas en otras investigaciones (Price y Murnan, 2004). En primer lugar, el tamaño de la muestra es reducido, por ello era complicado poder establecer relaciones y generalizaciones a partir de los datos. Sin embargo, la metodología mixta utilizada en este proyecto se apoya más en el método cualitativo y, como apuntan los autores, el tamaño de la muestra tiene menos relevancia en las investigaciones cualitativas. Por otra parte, se da mucho peso a la perspectiva de la informante clave y el estudio ha recogido datos auto-informados. Este tipo de datos conlleva dificultades para poder ser verificados y exigen ser contrastados con otras fuentes. Los principales inconvenientes para esta investigación están relacionados con el riesgo que suponen factores como la *memoria selectiva* de hechos o eventos aportados durante la entrevista. El *efecto "telescopio"* que implica cambiar la ubicación temporal de un acontecimiento. La *atribución* de resultados y hechos positivos a la propia persona y resultados o hechos negativos a otros agentes externos. Y finalmente, la exageración al describir los acontecimientos es otro de los riesgos contemplados.

Para superar la limitación relacionada con el tamaño de la muestra, se utilizó la entrevista en profundidad con la informante clave. Este instrumento proporcionó mucha información detallada y ubicada en diferentes momentos temporales con la ventaja de que la informante ha sido testigo principal de los acontecimientos descritos. En cuanto a los datos auto-informados, el análisis ha podido incorporar la perspectiva de otros profesionales mediante el análisis de documentos para contrastar datos y se han podido hacer comparaciones con datos recogidos por las listas de cotejo de los hitos de la comunicación en 2018 y durante la investigación. Además, el papel de la investigadora ha sido fundamental para observar y estar atenta a los posibles sesgos de la investigación. Ha requerido indagar en profundidad para hacer comprobaciones de fechas y datos mediante la consulta de registros como emails, mensajes y documentos revisados por la informante clave para poder verificar fechas y datos de la investigación. Como resultado de estas actuaciones poco a poco ha ido emergiendo un estudio de caso en profundidad. La relación, implicación y colaboración de la informante clave ha hecho que las limitaciones metodológicas apriorísticas, finalmente dieran lugar a la consistencia de un estado de caso único.

Por otro lado, no se han podido recoger datos más ampliados del contexto escolar de este curso. Aunque reduce el alcance del análisis hasta el momento actual, no ha supuesto un obstáculo significativo para generalizar los resultados de los datos obtenidos.

Otra limitación que se ha presentado durante la investigación del apartado del marco teórico es la escasez de literatura científica sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa

publicada. La escasez es mayor en cuanto a referencias científicas sobre plurilingüismo de usuarios de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

Además, como se indica en la introducción del apartado, el método de recogida de datos empleado ha estado determinado por las condiciones en las que se ha realizado la investigación. Se trata de limitaciones relacionadas con el tiempo disponible, pues la investigación está enmarcada dentro del plan docente del Máster de Psicopedagogía de la UOC y tiene una duración de un semestre. Además, hay que considerar que se trata de una investigación individual, por lo que no es posible dividir el trabajo de recogida de datos como estrategia para ahorrar tiempo y cumplir con los plazos fijados. Esas razones justifican el tamaño y selección estratégica de la muestra del estudio. La limitación temporal, junto a la falta de financiación para cubrir desplazamientos por parte de la investigadora y otras limitaciones relacionadas con el cierre perimetral entre comunidades a causa de la pandemia por COVID-19, también han supuesto un obstáculo de acceso presencial para observar directamente los escenarios, organizaciones, personas involucradas en el fenómeno estudiado y plantear otras técnicas para recoger datos directamente en el resto de contextos. Por último, existe otra limitación de tipo longitudinal relacionada con los hechos sucedidos con anterioridad al inicio del proyecto. Pues para la investigadora es imposible observar directamente los hechos sucedidos en el pasado.

Finalmente, señalar que la reflexión y presentación de las limitaciones presentadas en el desarrollo esta investigación pretende ofrecer una autocrítica del trabajo realizado de acuerdo con las particulares de este estudio.

8.2. PROSPECTIVA

Para concluir, se expone la prospectiva del estudio y las posibilidades de ampliarlo o complementarlo con otras investigaciones. Las limitaciones comentadas en el apartado anterior indican los aspectos susceptibles de mejora en próximas ocasiones.

Por una parte, dada la escasez de estudios en esta disciplina, se pretende aportar literatura científica sobre la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Pues la limitación de estudios previos de investigación sobre la estimulación del lenguaje natural asistido y su uso para la enseñanza plurilingüe con usuarios de SAACs, complica la posibilidad generalizar su aplicación en el entorno socioeducativo partiendo de evidencias científicas. Por ello, el estudio brinda una ocasión para identificar las carencias en la literatura y, en consecuencia, generar nuevas líneas de investigación en el campo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa por parte de otros investigadores.

En este sentido, se propone un estudio longitudinal durante los próximos tres cursos de Educación Secundaria Obligatoria que analice la evolución de la competencia comunicativa plurilingüe de C. en función de la intervención del contexto socioeducativo y familiar. Además, bien como parte del estudio longitudinal sugerido o como investigación independiente, la actual investigación tiene conocimiento de la posible incorporación de otros idiomas al SAAC de C. desde el ámbito familiar, sería interesante recoger datos sobre la intervención relacionada con la posibilidad de expresarse en otras lenguas y las consecuencias para el desarrollo de la competencia plurilingüe de la niña. Por otra parte, al margen de los informes

escolares, no se han recogido datos aportados directamente por otros de las profesiones que han atendido a la niña en algún momento de su paso por los diferentes centros escolares e instituciones externas. Podría ser una nueva línea de investigación para profundizar y ampliar el estudio presentado.

Del mismo modo, una futura línea de investigación relacionada con este tema, es llevar a cabo otros estudios similares con muestras de población que incluyan usuarios con necesidades complejas de comunicación asociadas a otros trastornos o síndromes. A medida que aumente el número de investigaciones, aumentará la posibilidad de estudiar los beneficios de la CAA y el lenguaje natural asistido en función de la naturaleza de las necesidades presentadas. Partiendo de un análisis comparativo de las similitudes y diferencias entre los casos y se facilitará la toma de decisiones educativas sobre lo que puede resultar más ventajoso para estimular el lenguaje de un individuo en función del trastorno que presente y sus características individuales avaladas por la ciencia.

Por otro lado, se espera que este estudio sea una referencia para mejorar la planificación de futuras prácticas docentes con alumnado que presenta necesidades complejas de comunicación. Asimismo, se pretende ofrecer una mirada más amplia que va más allá del análisis de las características del alumnado. También es necesario examinar el papel del profesional, las características del contexto en el que interactúan los alumnos y la implicación del entorno familiar como aliado fundamental.

Como se ha recogido en apartados anteriores, la investigación ha visto muy reducida la posibilidad de una coordinación fluida entre las instituciones implicadas en la intervención de estimulación lingüística de C.: centros escolares, instituciones externas y entorno familiar. Para la planificación de futuras intervenciones, se debe tener en cuenta que las actuaciones de estimulación del lenguaje natural asistido aplicadas de forma consensuada entre los diferentes entornos en los que interactúa un usuario de un SAAC con Síndrome de Angelman, aumentan las posibilidades de que la persona interiorice el código lingüístico del SAAC, generalice su uso en diferentes contextos comunicativos y pueda desarrollar su competencia comunicativa plurilingüe.

Otra de las futuras apuestas de esta investigación es que las intervenciones educativas dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe en usuarios de SAAC tengan en cuenta que será necesario contar con un equipo docente con actitudes positivas y con una formación adecuada para obtener buenos resultados pedagógicos que sea capaz de trabajar dentro de equipos multidisciplinares internos o externos e implicar y orientar a las familias del alumnado con necesidades complejas de comunicación. Ante la innovación educativa que representa la estimulación del lenguaje natural asistido en la actualidad, hay que señalar la existencia de mitos sobre la utilización de la CAA y el acceso a la enseñanza de varios idiomas para usuarios de SAACs. Tal como recogen los resultados de este estudio y como se ha comentado a lo largo de este trabajo, muchos docentes, profesionales externos y familiares presentan resistencias o hacen un uso pedagógico superficial de la CAA sin llegar a integrarla como un lenguaje más que debe generalizarse al máximo número de usuarios y contextos posible para potenciar al máximo el desarrollo comunicativo de las personas que utilizan SAACs. No se sienten preparados para implementar un SAAC o no están convencidos de la utilidad de estos sistemas para su labor docente. Del mismo modo, como señalan los datos

analizados en esta investigación, algunos docentes son reticentes a modificar la forma en la que ejercen la docencia. Uno de los factores que influyen en esta actitud profesional, es que los profesores sienten inseguridad y temor ante la posibilidad perder el control de la situación (Jenkins, 1998). De cualquier modo, este planteamiento implica una inversión en tiempo y formación docente que debe ser considerado por las instituciones educativas.

Por ello, para que en un futuro la CAA y los beneficios de la estimulación del lenguaje natural asistido para la enseñanza plurilingüe se puedan integrar los diferentes colectivos humanos e instituciones que participan en la intervención del desarrollo comunicativo de personas con necesidades complejas de comunicación, es necesario que un organismo fundamental recoja estos conocimientos, los organice y distribuya actualizando los criterios de análisis y la perspectiva, la Universidad. En definitiva, es preciso un enlace que defina las estrategias de intervención y características de la CAA, con el fin de incorporarlas a la complejidad de las actuaciones educativas. Todo el sistema educativo debe estar implicado. Esto permite el reciclaje y el feedback entre el profesorado, familiares y otros profesionales, a través del flujo de información y de la transformación de esta información en acciones, habilidades, actitudes coordinadas y colaborativas de todos ellos para su mejora y actualización continua.

En definitiva, la prospectiva del estudio aspira, por un lado, a motivar un crecimiento de la literatura científica en el campo de la CAA y la implementación de los SAACs para la enseñanza de varios idiomas. Por otro lado, se sugiere la necesidad de incorporar estos conocimientos a los planes de estudios de los futuros docentes, así como orientar y actualizar las prácticas educativas de aquellos profesionales que carecen de esta formación. Además, la transformación de las futuras actuaciones pedagógicas debe ser producto de la investigación y dejar de lado, falsas creencias sin fundamento científico. Y finalmente, las expectativas sobre las futuras intervenciones implican tomar conciencia de la importancia del papel del interlocutor en la implementación del SAAC así como su uso generalizado por los interlocutores de todos los contextos comunicativos en los que participa los usuarios de los Sistemas de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AlfaSAAC (s.f). <https://alfasaac.com/>
- AlfaSAAC. (26 de febrero de 2021). *¿Qué es la CAA?* <https://bit.ly/2Q0DpY5>
- Angelman Syndrome Foundation. (2009). Información acerca del Síndrome de Angelman (7ª ed.) <https://bit.ly/3dX4jlr>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.
- Beukelman y Light (2020). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (5th edition). Paul Brookes Publishing.
- Beukelman, D. R., y Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (3rd ed.). Brooks Publishing.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brun, C. & Artigas, J. (2005). *Síndrome de Angelman: del gen a la conducta*. Nau Llibres. <https://bit.ly/3wQ2mWP>
- Cafiero, J. (1998). Communication Power for Individuals with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 13 (2), 113-121
- Cafiero, J. (2001) The effect of an augmentative communication intervention on the communication, behavior, and academic program of an adolescent with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 179-193.
- Calculator, S., Black, T. (2010) Parents' Priorities for AAC and Related Instruction for their Children with Angelman Syndrome. *Augmentative and Alternative Communication*, 26 (1), 30 – 40. <https://doi.org/10.3109/07434610903585406>
- Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (s.f). ARASAAC. Recuperado el 26 de marzo de 2021 de <https://carei.es/descpcion-arasaac/>
- Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. (2019). *Informe de resultados del proyecto: Tu opinión CuentAA*. <https://bit.ly/3s9D5DC>
- Delgado, C. (2009). *Historia y evolución de la comunicación aumentativa en España*. CEAPAT, 60, 8-10.
- Drager (2009). Aided modeling interventions for children with autism spectrum disorders who require AAC. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18 (4), 114-120.
- Drager, K. D., Postal, V. J., Carrolus, L., Castellano, M. Gagliano, C., y Glynn, J. (2006). The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in 2 preschoolers with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 112–125.

- Elder, P. and Goossens', C. (1994) *Engineering training environments for interactive augmentative communication: Strategies for adolescents and adults who are moderately/severely developmentally delayed*. Southeast Augmentative Communication Publications.
- Finke, E. H., Davis, J. M., Benedict, M., Goga, L., Kelly, J., Palumbo, L. Peart, T. y Waters, S. (2017). Effects of least-to-most prompting procedure on multisymbol message production in children with autism spectrum disorder who use augmentative and alternative communication. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26 (1), 81-98.
- Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa Teacch: Filosofía y servicios. En J. García (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (pp. 41-56). Pirámide.
- Gil, M.A. (2001). Planificación Estratégica: "Método DAFO". En T. Rodríguez, M. Montañes y P. Gutiérrez, *Prácticas locales de creatividad social* (123-136). El viejo topo.
- Gobo, G. (2007). Sampling, representativeness and generalizability. En Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., y Silverman, D. *Qualitative Research Practice*. Sage.
- Gómez, M. L. y García-Eligio M. T. (2016) Una revisión sobre la aplicación de estrategias para aumentar el input de la comunicación aumentativa y alternativa asistida en personas con trastornos del desarrollo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 36 (1), 23-35. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.03.001>
- Goossens, C. (1989). Aided communication intervention before assessment: A case study of a child with cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 14–26.
- Goossens', C., Crain, S., y Elder, P. (1992). *Engineering the preschool environment for interactive, symbolic communication*. Southeast Augmentative Communication Conference Publications.
- Goossens, C., Jennings, D. y Kinahan, D. (2000). Facilitating strategies for group activities in engineered AAC classrooms. In Pre-conference workshop presented at the Ninth Biennial Conference of ISAAC Washington DC.
- Imbernón, M. C. y Gómez, M. L. (2010). La alfabetización emergente en niños con necesidades especiales de comunicación. En: Gómez Portillo, M. I. y Gómez Villa, M. (coords.). *Puentes para la comunicación interpersonal: sistemas aumentativos de comunicación en la escuela* (pp. 55-68). Dirección General de Promoción, Ordenación e Innovación Educativa de Murcia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. Ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sánchez, C. (2020). *Propuesta de intervención: desarrollo de un sistema aumentativo y alternativo de comunicación en Síndrome de Angelman* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20032>
- Hill, T. y Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long Range Planning*, 30(1), 46-52.

- Hourcade, J., Everhart Pilotte, T., West, E. y Parette, P. (2004). Una historia de comunicación aumentativa y alternativa para personas con discapacidades graves y profundas. *Enfoque en el autismo y otras discapacidades del desarrollo*, 19 (4), 235–244. <https://doi.org/10.1177/10883576040190040501>
- Hyppa, J., Reichle, J. y Chen, M. (2013) Communication Modality Sampling for a Toddler with Angelman Syndrome. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44 (4), 327-336. DOI:10.1044/0161-1461(2013/12-0108)
- Imbernón, M. C. (2009). *El desarrollo de las habilidades de alfabetización emergente en el contexto de la lectura de cuentos*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Jenkins, J. (1998). *The Connected Teacher*. Oslo, NLS.
- King M.R., Romski, M. y Rose A. Sevcik, R.A. (2021). Language Differentiation Using Augmentative and Alternative Communication: An Investigation of Spanish–English Bilingual Children With and Without Language Impairments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30 (1), 89-104. doi.org/10.1044/2020_AJSLP-20-00030
- Larraz, C. (2006). *La comunicación aumentativa*. Minusval, 17-19.
- Light, J., Beukelman, D., y Reichle, J. (2003). *Communicative competence for individuals who use AAC. From Research to Effective Practice*. Paul Brookes Publishing Co.
- Lloyd, L., y Fuller, D., (1986) Toward an Augmentative and Alternative Communication symbol taxonomy: A proposed superordinate classification. *Augmentative and Alternative Communication*, 2(4), 165-171. DOI: [10.1080/07434618612331273990](https://doi.org/10.1080/07434618612331273990)
- McCauley, R., Fey, M. y Gillam, R. (2017). *Treatment of Language Disorders in Children (CLI)*. Brookes Publishing.
- McNamara, E. (2018). Bilingualism, augmentative and alternative communication, and equity: Making a case for people with complex communication needs. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3 (12), 138–145. doi:10.1044/persp3.SIG12.138
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (2014) *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage, London.
- Moreno, M.E. (2010). El plurilingüismo como necesidad en la sociedad actual. *Pedagogía Magna Número*, 8, 120-126. <https://bit.ly/3uBQE0a>
- Muñoz, J. F.; Quintero, J. y Munévar, R. A. (2001) *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Magisterio, Aula Abierta.
- Pinazo, E., Reina, M. y Vila, E., (2018.), *Disability and Communication. Scientific Analysis, Total Communication, ICT Tools and Case Studies*. Madrid, McGraw Hill Education. <https://ecplusproject.uma.es/sites/default/files/book.pdf>
- Price, J.H. y Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35, 66-67.
- Rivero Pellejo, A.B. (2020). *Propuesta de intervención para una usuaria con Síndrome de Angelman* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Laguna]. <https://bit.ly/3e08wuK>

- Roche, L., Sigafoos, J. y Trembath, D. (2020). Augmentative and Alternative Communication Intervention for People with Angelman Syndrome: A Systematic Review. *Current Developmental Disorders Reports* 7, 28–34. <https://bit.ly/3tUVvcE>
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). Módulo 2. El proyecto de investigación. En J. Meneses (coord.), *Intervención educativa basada en evidencias científicas*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Romski, M. A., y Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention myths and realities. *Infants and Young Children*, 18(3), 174–185.
- Segura, A. y Escorcía, T., (2019). Implementación y generalización de SAAC en contextos de educación especial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 1 (2), 469-480. <https://bit.ly/32aeaoF>
- Sheldon, E. (2020). Emergent literacy. *Closing The Gap* (april/may), 34-40.
- Smith, A. L., Barton-Hulsey, A., y Nwosu, N. (2016). AAC and Families: Dispelling Myths and Empowering Parents. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 1(12), 10–20.
- Smith, M. M., y Grove, N.C. (2003). Asymmetry of input and output for individuals who use AAC. En J. Light, D. Beukelman, y J. Reichle (Eds.), *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice* (pp. 163–195). Paul Brookes Publishing
- Solomon-Rice, P.L. y Soto, G. (2014). Facilitating Vocabulary in Toddlers Using AAC: A Preliminary Study Comparing Focused Stimulation and Augmented Input. *Communication Disorders Quarterly*, 35 (4), 204–215. <https://doi.org/10.1177/1525740114522856>
- Soto, G. y Yu, B. (2014) Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 83-92. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.878751>
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tamarit, J. (1988). *Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa*. *Alternativas para la comunicación*, 1, 3-5.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Thorne, S. (2000). Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 219–243). Oxford University Press.
- Tönsing, K., Niekerk, K.V., Schlünz, G.I. y Wilken, I. (2019). Multilingualism and augmentative and alternative communication in South Africa – Exploring the views of persons with complex communication needs. *African Journal of Disability*, 8. <https://bit.ly/3thxZXa>

- Tönsing, K., y Soto, G. (2020). Multilingualism and augmentative and alternative communication: examining language ideology and resulting practices. *Augmentative and Alternative Communication*, 36, 190 - 201. <https://bit.ly/3wRPIXe>
- Valero, S. (2018). Módulo 5. El informe de investigación. En J. Meneses (coord.), *Intervención educativa basada en evidencias científicas*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Síntesis.
- Vega, F., (2020). Introducción a la comunicación aumentativa y alternativa (CAA). En N. Ahufinger (Coord), *Comunicación aumentativa y alternativa (CAA)*. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Wagner D.K., (2018) Building Augmentative Communication Skills in Homes Where English and Spanish Are Spoken: Perspectives of an Evaluator/Interventionist. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups* 3 (12), 172- 185. DOI:[10.1044/persp3.SIG12.172](https://doi.org/10.1044/persp3.SIG12.172)
- Weisleder, A. y Fernald, A. (2013). Talking to children matters. Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24, 2143-2152
- Wehmeyer, M.L., Shogren, K. A y Brown, I. (2017). Education for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. En M.L. Wehmeyer, I. Brown, M. Percy, K.A. Shogren y W.L.A. Fung (Eds), *Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities* (527-541). Brookes.
- Zangari, C., Lloyd, L. L., y Vicker, B. (1994). Augmentative and Alternative Communication: An Historic Perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 10(1), 27–59

Normativa y Legislación:

- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. <https://bit.ly/2PWxT90>
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación". (Trad. Instituto Cervantes, 2002). <https://bit.ly/2RydPdH>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el de diciembre de 2006. Ratificado por España el 23 de noviembre de 2007. *Boletín oficial del Estado* núm. 96/2008, de 21 de abril de 2008. <https://bit.ly/3dZbb7Z>
- Ley Orgánica 6/2006, de 19 de julio, de reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. *Boletín oficial del Estado*, 172, de 20 de julio de 2006, 27269 a 27310. <https://bit.ly/3a546BW>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín oficial del Estado*, 289 de 3 de diciembre de 2013, 95638 a 95673. <https://bit.ly/3uKDC0p>

ANEXO I: CONSENTIMIENTO Y MODELO DE CUESTIONARIO INICIAL

Previamente al desarrollo de los anteriores apartados del este Trabajo de fin de máster, era imprescindible contar con el consentimiento y colaboración de la familia del sujeto de estudio de la investigación que se pretende llevar a cabo.

Por ello, he diseñado este cuestionario ad hoc para recoger información inicial y obtener el consentimiento formal del uso de la misma como primera toma de contacto. No obstante, más adelante se recurrirá a nuevos instrumentos para profundizar en algunas cuestiones y reunir más datos.

CUESTIONARIO DE RECOGIDA DE DATOS PARA LLEVAR A CABO UNA INVESTIGACIÓN DE TRABAJO DE FIN DE MÁSTER DE PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUÑA

FASE I

La realización del cuestionario supone que los datos e información facilitados serán incorporados al informe de investigación del trabajo de fin de máster de Sonia Vidal Grancha. Siguiendo la normativa de protección de datos personales será necesario firmar una autorización para la utilización y difusión de los mismos.

AUTORIZACIÓN DEL USO DE DATOS PERSONALES

Yo, [REDACTED], con DNI [REDACTED], autorizo a Sonia Vidal Grancha con DNI [REDACTED] a utilizar y difundir los datos que facilito en el cuestionario dispuesto a continuación con fines estrictamente pedagógicos, de información e investigación.

De conformidad con lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Firmado:



En [REDACTED] a 31 de marzo de 2021

CUESTIONARIO	
Datos del Sujeto y su Contexto	
Nombre del sujeto de estudio	
Edad	
Sexo	
Diagnóstico asociado a necesidades complejas de comunicación	
Edad del diagnóstico	
1. Características de la competencia comunicativa presentadas a los 3 años	
2. Características de la competencia comunicativa actuales	
3. Modalidad de escolarización inicial <i>(centro específico, ordinario, combinada, etc.).</i> Especificar si ha habido algún cambio en la modalidad e indicar a qué edad y curso.	

<p>4. ¿Qué lengua o lenguas se utilizan en sus contextos comunicativos habituales (familiar, escolar, otros...)?</p>	
<p>Datos de la intervención mediante CAA</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué edad comienza a recibir atención en CAA? 2. ¿A qué edad comienza a utilizar un SAAC? 3. ¿Cuántos SAAC ha utilizado? ¿de qué tipo? 4. ¿Qué características tiene su actual SAAC? 5. ¿Qué profesionales del centro escolar intervienen o han intervenido en la implementación de su SAAC? ¿Qué lengua utilizan durante la implementación? 6. ¿Qué profesionales externos intervienen o han intervenido en la implementación de su SAAC? ¿Qué lengua utilizan durante la implementación? 7. ¿Qué miembros de la familia intervienen o han intervenido en la implementación de su SAAC? ¿Qué lengua utilizan durante la implementación? 8. ¿Qué otras personas intervienen habitualmente o han intervenido con frecuencia en la implementación de su SAAC? ¿Qué lengua utilizan durante la implementación? 9. ¿Qué enfoque metodológico define las líneas de actuación de la implementación del SAAC que recibe C.?¿Se lleva a cabo este enfoque desde el inicio o ha sufrido modificaciones? 	

ANEXO II: CONSENTIMIENTO FIRMADO POR INFORMANTE CLAVE



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TRABAJO FINAL DE MÁSTER UNIVERSITARIO EN PSICOPEDAGOGÍA

Este documento quiere informarle sobre un trabajo (de ahora en adelante lo llamaremos "Estudio") al que se le invita a participar. Este Estudio lo lleva a cabo un/a estudiante en el marco de la asignatura *MI.991-TFM Desarrollo profesional docente* y ha sido aprobado por el profesorado responsable de la asignatura. Nuestra intención es que reciba la información correcta y suficiente para que pueda decidir si acepta o no participar en este Estudio. Se le pide que lea este documento con atención y que nos formule las dudas que tenga.

Título del estudio: *Estrategias de implementación de un SAAC para la enseñanza plurilingüe.*

Objetivo del estudio: En este Estudio lo que queremos es *recoger y compartir las estrategias, técnicas y recursos utilizados en la intervención multilingüe de CAA con C. como experiencia de referencia para la práctica profesional docente en este campo.* Para ello, queremos analizar el contexto familiar y escolar de C. para recoger información sobre la intervención comunicativa que ha recibido, la presencia de las lenguas de su entorno, sus características comunicativas actuales y anteriores y su competencia plurilingüe.

Responsable del estudio: *Sonia Vidal Grancha*

Yo, el Sr./la Sra. [REDACTED], mayor de edad, con DNI número [REDACTED] y correo electrónico ajacas3@xtec.cat, actuando en mi propio nombre y representación, mediante el presente documento,

MANIFIESTO QUE HE SIDO INFORMADO/DA DE LAS CUESTIONES SIGUIENTES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO:

- Mi participación en este estudio es voluntaria y, si en cualquier momento deseo cambiar mi decisión, puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.
- La participación en este estudio consiste en:
 1. Contestar un cuestionario inicial para facilitar datos de las características comunicativas de C., del contexto familiar y escolar y de las características de los SAACs que ha utilizado.
 2. Conceder una entrevista grabada para responder cuestiones relacionadas con aspectos de las características comunicativas de C., del contexto familiar y escolar y de las características de los SAACs que ha utilizado para ampliar información obtenida en el cuestionario y recoger nuevos datos.
 3. Aportar documentos sobre características del desarrollo de C.:
 - Informe de final de curso de 2017-2018,
 - Informe final de logopedia del curso 2018-2019
 - Listado de control de 2018 con los hitos para la comunicación.
 - Listado de control de 2021 con los hitos para la comunicación.

La persona Responsable del tratamiento de mis datos personales es Sonia Vidal Grancha.

- Mis datos personales serán recogidos y tratados con finalidades exclusivamente docentes y de investigación y sin ánimo de lucro.
- Mis datos serán anonimizados, de manera que no se podrá conocer mi identidad a partir de los datos que se recojan.
- Se guardará secreto sobre la información personal que facilito, y solo se usará con finalidad docente y de investigación en el marco de este Estudio, de forma que no se me pueda identificar en los resultados del estudio.
- Siguiendo el principio de minimización, solo se recogerán los datos mínimos que sean necesarios para llevar a cabo el Estudio, y una vez haya acabado la finalidad docente o de investigación que se derive de este estudio, se destruirá toda la información de carácter personal que haya facilitado de forma definitiva.
- He sido informado/da mediante este documento y en otros contactos previos vía email sobre el Estudio, sobre su finalidad y sobre los datos que se recogerán, y he consentido a participar en este Estudio.
- En el supuesto de que el estudio requiera recoger datos de video, estos datos se recogerán a través de los medios de grabación que utilice el estudiante, y solo se usarán con el fin de realizar la investigación en el marco del Estudio. Estas grabaciones solo durarán el tiempo necesario e indispensable para la elaboración del trabajo, y no recibiré ninguna contraprestación económica.
- En el supuesto de que el estudio requiera recoger datos de video, estos datos de video se usarán para el Estudio respetando la normativa aplicable y en ningún caso supondrán una intromisión ilegítima ni una vulneración de los derechos a mi honor, intimidad personal y propia imagen.
- El tratamiento de los datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará al que se dispone al Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y a la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales. De acuerdo con el que se establece en esta legislación, podéis ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y supresión de vuestros datos de carácter personal dirigiéndoos al Responsable del tratamiento, identificado a continuación y a través de los canales de contacto establecidos.

AUTORIZACIÓN A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO:

Autorizo al Sr./Sra. Sonia Vidal Grancha, responsable del estudio, con DNI número [REDACTED] y correo electrónico personal [REDACTED], estudiante de la asignatura Trabajo Final de Máster (TFM) del Máster en Psicopedagogía de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) para que trate mis datos de carácter personal facilitados para la realización de la investigación descrita en el marco del Estudio indicado. En la tabla siguiente se resume de manera esquemática como se tratarán estos datos:

Información básica sobre protección de datos personales	
Responsable del tratamiento	Sonia Vidal Grancha [REDACTED]
Finalidades	- Llevar a cabo las actividades de investigación detalladas al marco del Estudio - Solo si usted nos lo autoriza, gestionar la autorización de uso de su imagen y utilizar el material fotográfico y audiovisual que contenga su imagen y voz al marco del Estudio.

Legitimación	- Consentimiento del interesado. - En caso de que se recojan imágenes, su consentimiento por el uso de su vídeo.
Destinatarios	Sus datos serán utilizados únicamente por <i>Sonia Vidal Grancha</i> y no se comunicarán a terceros sin su consentimiento, excepto en los supuestos previstos por la ley.
Derechos de los interesados	Podéis ejercitar vuestro derecho de acceso, rectificación, suspensión, oposición, portabilidad y limitación enviando un correo electrónico <i>sonia85_@hotmail.com</i> , adjuntando una fotocopia del DNI o documento acreditativo de su identidad.
Información adicional	Podéis revisar la información adicional sobre el tratamiento de los datos personales al apartado siguiente.

En [REDACTED] a 25 de abril 2021

El Sr./La Sra. [REDACTED] (nombre y firma)



AUTORIZACIÓN PARA EL USO DE LA IMAGEN/SONIDO/VÍDEO

Con el fin de llevar a cabo la investigación en el marco del Estudio y la elaboración del trabajo, necesitaremos hacer grabaciones audiovisuales de la imagen y voz de los participantes en el Estudio.

Haciendo una cruz en el recuadro siguiente, doy permiso a Sonia Vidal Grancha para hacer uso del material audiovisual que recoja durante la realización de las actividades que formen parte del Estudio en las que seré participe y donde aparezca, en virtud del Estudio, mi imagen y/o mi voz, durante el tiempo necesario e indispensable para la elaboración del Estudio y sin ninguna contraprestación económica.

El estudiante se compromete a que la utilización de estas imágenes respete la normativa aplicable y que en ningún caso suponga una intromisión ilegítima ni una vulneración de los derechos al honor, intimidad personal y propia imagen de los participantes.

- ✓ Autorizo el uso de mi imagen en los términos indicados.
- ✓ Autorizo el uso de mi voz en los términos indicados.

En [REDACTED] a 25 de abril 2021

El Sr./La Sra. [REDACTED] (nombre y firma)



ANEXO III: ENTREVISTA

ENTREVISTA A LA MADRE DE C.

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de Finalización:

En primer lugar, quiero agradecerle que haya concedido esta entrevista para poder desarrollar la investigación de mi Trabajo de Fin de Máster. La entrevista será grabada para poder analizar la información obtenida como recoge el documento del consentimiento firmado. Si está de acuerdo, comenzamos con la primera cuestión:

DATOS DEL CONTEXTO ESCOLAR

Escolarización

1. ¿Cuánto duró la prolongación de la escolarización en la escuela infantil de primer ciclo (0-3 años)?, ¿Es una medida habitual en los centros de primer ciclo?, ¿Qué beneficios aportó a C. esta medida?, ¿Destacaría algún inconveniente?
2. ¿A qué edad se escolariza en la escuela ordinaria de 3-6 años?, ¿Cuánto tiempo pasó desde el inicio del curso escolar hasta la incorporación de C.?¿Cómo fue su adaptación al nuevo entorno: horarios, docentes, alumnos, dependencias, aumento de la exigencia de autonomía?
3. En la escuela ordinaria, ¿ha permanecido con su grupo de referencia durante la etapa primaria? ¿Cómo era su relación con sus iguales y con el equipo docente?
4. ¿Cómo fue su adaptación al centro específico: nuevos compañeros, docentes, dependencias, horarios?, ¿Cómo era su relación con sus iguales y con el equipo docente?
5. ¿Qué beneficios aportó a C. la modalidad de escolarización combinada?, ¿Destacaría algún inconveniente?
6. ¿Su último curso en la etapa primaria fue el pasado curso 2019-2020?, ¿cómo fue su escolarización durante la pandemia por COVID-19: medidas, recursos, acceso al currículo, distribución de tareas, etc.?, ¿Qué beneficios e inconvenientes destacaría durante este periodo?
7. En cuanto a su paso al centro específico de secundaria, ¿qué ha supuesto el cambio de centro para C.: nuevo entorno y nueva metodología, etc.?, ¿Qué supone para ella las restricciones y medidas de protección contra el virus por COVID-19 a nivel educativo?

Intervención para el desarrollo de su competencia comunicativa plurilingüe desde el contexto escolar.

8. En la escuela infantil de 0-3 años...
 - a. ¿Los profesionales que atienden a C. tienen formación especializada en CAA?, ¿Qué actitud muestran respecto a la CAA: resistencia, predisposición para su aplicación, desconocimiento total, etc.?
 - b. ¿Se incluye la enseñanza de varias lenguas aplicada a la CAA?, ¿qué idiomas se incluyen?
 - c. ¿La planificación de la estimulación comunicativa, parte de las fortalezas de C.?

- d. *¿Qué enfoque metodológico se utiliza para la planificación de actividades de estimulación comunicativa relacionadas con sus habilidades de comprensión y expresión de forma diferenciada?, ¿Que lengua o lenguas se utilizan durante estas actividades?*
- e. *¿Se fomenta la generalización de interlocutores para implementar el SAAC de C. o el intercambio comunicativo se restringe a un número reducido de interlocutores? ¿Qué lengua o lengua utiliza cada interlocutor: docentes, alumnos, otros profesionales, etc.?*
- f. *¿El tratamiento del uso del SAAC como la presentación de vocabulario y el entrenamiento de las habilidades para usarlo y formular mensajes sigue una perspectiva académica sólo en sesiones de logopedia o también está integrado en actividades significativas?, ¿En qué lengua o lenguas se presenta el vocabulario y la formulación de mensajes?*
- g. *¿Hay una oferta de oportunidades comunicativas que estimulen su participación en las interacciones sociales mediante la CAA (disposición del SAAC al alcance de C. y de sus socios de comunicación, planificación de momentos para la comunicación, utilización de momentos espontáneos para ofrecer input lingüístico y estimular el output de C., etc.)?, ¿Qué lenguas se utilizan en los momentos formales e informales para la comunicación?*
- h. *Respecto a los SAACs empleados, ¿qué vocabulario, posibilidades de formular mensajes (formar frases) y acceder a la Alfabetización ofrece? ¿Qué lengua o lenguas se utiliza en los SAACs que ha tenido C.?*
- i. *¿Se realiza un Modelado del SAAC que estimule el uso de la CAA para formular mensajes con diferentes finalidades (formular peticiones, responder y formular preguntas, expresar ideas, sentimientos o emociones, hacer bromas, etc.)?*
- j. *¿Qué barreras de oportunidad y de acceso se han presentado durante el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de C.?, ¿Cuáles se han superado?*
- k. *¿Se inicia su alfabetización?, ¿Se trata de una alfabetización monolingüe o plurilingüe? Indica el o los idioma/s utilizados.*

9. En la escuela ordinaria, el 2º ciclo de educación infantil de 3-6 años...

(Preguntas de a. hasta k.)

10. En la escuela ordinaria (modalidad combinada: 2 días), etapa primaria de 6-12 años...

(Preguntas de a. hasta K.)

11. En el centro específico (modalidad combinada: 3 días), etapa primaria de 6-12 años...

(Preguntas de a. hasta k.)

12. En el centro específico (modalidad actual), enseñanza secundaria de 12-16 años...

(Preguntas de a. hasta k.)

ATENCIÓN PROFESIONAL EXTERNA AL CENTRO ESCOLAR

- 13. En cuanto a la atención de profesionales externos, ¿podría aportar/ampliar datos sobre las fechas de inicio y finalización de la intervención, edad de C., duración, tipo de intervención, materiales y recursos, idioma o idiomas utilizados, vocabulario

empleado, estimulación de formulación de mensajes con diferente intencionalidad? En referencia a:

13.1. Atención temprana, *la información facilitada con anterioridad menciona la utilización pictogramas (introducción mínima) y priorización de la estimulación del lenguaje oral.*

13.2. Logopeda externo/a 1, *la información facilitada con anterioridad menciona un centro de logopedia externo.*

13.3. Logopeda externo/a 2, *la información facilitada con anterioridad menciona la Asociación Síndrome de Angelman, proyecto ASA con B. LL. como logopeda experta para modelar el Grid3 for Ipad. Fecha de inicio aproximada: 2018.*

13.4. Algún otro profesional

DATOS DEL CONTEXTO FAMILIAR

Intervención para el desarrollo de LA competencia comunicativa plurilingüe de C. desde el contexto familiar.

14. Además de la madre, ¿Los miembros de la familia han recibido formación especializada en CAA basada en la estimulación del lenguaje natural asistido?, ¿Qué actitud muestran respecto a la CAA: resistencia, predisposición para su aplicación, desconocimiento total, etc.?, ¿cómo se lleva a la práctica este enfoque metodológico desde el contexto familiar?
15. ¿Qué características comunicativas presentaba C. antes de los 3 años? ¿Y su competencia comunicativa plurilingüe?
16. ¿La intervención para la estimulación comunicativa en el entorno familiar parte de las fortalezas de C.?, ¿Cuáles son sus fortalezas?
17. En cuanto a la utilización de las 3 lenguas del entorno familiar (Catalán, Castellano e inglés), ¿está expuesta a los 3 idiomas desde su nacimiento o se introducen en un momento concreto (edad)?, ¿Qué idioma se usa en las interacciones de forma habitual (H), en ocasiones (O) y en menor medida (M)?

Interacción comunicativa	Catalán	Castellano	Inglés
Madre-C. Padre-C.	¿?	¿?	¿?
Madre-Padre			
Abuela Materna-C.			
Abuelo Materno-C.			
Abuela Materna-Madre			
Abuela Materna-Padre			
Abuelo Materno-Madre			
Abuelo Materno-Padre			
Abuela Paterna-C.			
Abuelo Paterno-C.			
Abuela Paterna-Madre			
Abuela Paterna-Padre			
Abuelo Paterno-Madre			
Abuelo Paterno-Padre			
Otros miembros de la familia materna			
Otros miembros de la familia paterna			
Amistades cercanas			

18. ¿C. participa habitualmente en experiencias comunicativas significativas en los 3 idiomas de su contexto natural durante el manejo del o los SAAC?
19. ¿C. comprende por igual los 3 idiomas o su capacidad de comprensión lingüística varía en función del idioma? ¿Puede poner algún ejemplo/indicio que apoye esta percepción?
20. ¿Qué miembros de la familia conviven con C.?, ¿Modelan el SAAC para comunicarse con ella?, ¿Qué lengua o lenguas utilizan durante el modelado?, ¿En qué proporción?, ¿En qué lengua o lenguas se expresa C. con el SAAC?, ¿tiene oportunidad de expresar en otros idiomas mediante el SAAC?,
21. ¿En qué lengua o lenguas se expresa C. palabras a nivel oral?, ¿qué palabras y aproximaciones dice en cada lengua?
22. ¿Qué beneficios aporta a C. conocer 3 idiomas (*participación social, etc.*)?, ¿Cree que el aprendizaje de 3 idiomas supone algún inconveniente para el desarrollo de C.?
23. ¿En qué momento (señalar fecha y edad de C.), se introduce el lenguaje natural asistido con C. desde el entorno familiar?, ¿Hasta entonces, qué formas comunicativas se utilizaban con C. en el entorno familiar?,
24. ¿Puede explicar cómo se lleva a la práctica los principios metodológicos de la estimulación del lenguaje natural asistido desde el contexto familiar? (estrategias del interlocutor. Ej. No usar lenguaje directivo, pensar en voz alta, ofrecer descripciones,

tener altas expectativas, centrarse en las palabras núcleo y palabras esenciales, no es necesario traducir toda la frase ni modelar frases gramaticalmente correctas, etc.)

25. ¿Qué beneficios ha supuesto para el desarrollo de C. el lenguaje natural asistido?, ¿Destacarías algún inconveniente?
26. Desde el entorno familiar, ¿se realiza un Modelado del SAAC que estimule el uso de la CAA para formular mensajes con diferentes finalidades (formular peticiones, responder y formular preguntas, expresar ideas, sentimientos o emociones, hacer bromas, etc.)?
27. ¿Considera que las estrategias de estimulación comunicativa utilizados desde el entorno escolar son coherentes con el lenguaje natural asistido?, ¿Cree que la evolución del desarrollo comunicativo de C. podría haber conseguido logros más temprano si los profesionales del entorno escolar hubiesen introducido la CAA mediante la estimulación del lenguaje asistido con el modelado de SAAC desde la detección de sus dificultades comunicativas?
28. El último año ha supuesto un cambio en la vida de todas las familias a causa del confinamiento, restricciones y medidas de prevención contra la COVID-19 ¿Qué beneficios e inconvenientes para el desarrollo comunicativo de C. ha comportado este periodo?
29. ¿Qué barreras de oportunidad y de acceso se han presentado durante el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe de C. desde el contexto familiar?, ¿Cuáles se han superado?

CARACTERÍSTICAS DE LOS SAAC UTILIZADOS POR C.

30. *La información facilitada con anterioridad menciona la utilización pictogramas, Cuaderno de comunicación, Grid (primero) y Grid3 for Ipad, respecto a los SAACs empleados, ¿qué tipo de vocabulario, posibilidades de formular mensajes (formar frases) y acceder a la Alfabetización ofrece?, ¿Qué lengua o lenguas se utiliza en los SAACs que ha tenido C.?, ¿Podría indicar las fechas de introducción de los SAACs, la edad de C, la duración, formatos, características y funciones?*


La entrevista acaba aquí, antes de concluir, ¿le gustaría añadir algo?


No / Sí,

Gracias por su tiempo, ha sido un placer.


ANEXO IV: HITOS DE LA COMUNICACIÓN 2021

Abril 2021


	Estratégicos	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL		
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Busca un objeto deseado	✓
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Entiende que su comunicación (vocalización, expresión...) tiene efectos en el entorno	✓
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Muestra frustración cuando no ha podido comunicarse	✓
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Consigue la atención del interlocutor antes de comunicar un mensaje	✓
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Se da cuenta que tiene que repetir un mensaje cuando no se ha oído/entendido/interpretado bien	A/V
	Busca otra forma de comunicarse cuando algo no se ha entendido	✓
	Pide o coge el comunicador cuando lo necesita	✓
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Tiene una estrategia para iniciar conversaciones con personas que no suele hablar	A/V
	Busca la atención y la comprensión de su interlocutor	✓
	Utiliza estrategias para corregir malentendidos como decir letra inicial, reformular...)	A/V
	Utiliza estrategias para ir más rápido Historial del chat	✓
	Persiste cuando hay malos entendidos.	A/V
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Utiliza introducciones de conversación con interlocutores desconocidos	
	Comunica la intención de participar en una conversación (ejemplo: "Tengo una pregunta")	
	Reconoce cuando los interlocutores no han entendido la intención de los mensajes, y utiliza una frase para advertir (ejemplo: "espera", "Déjame explicartelo otra vez", etc)	✓
	Gestiona de manera proactiva las interacciones (ejemplo: "Espera", "eso es", "sí, sí", etc)	A/V
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Indica el cambio de tema con un mensaje apropiado	
	Utiliza distintas estrategias para prevenir o enmendar malentendidos en las conversaciones	✓
	Planifica con antelación conversaciones efectivas (ejemplo: prepara y organiza los mensajes antes de tu cita con el médico)	
	Selecciona el modo de comunicación apropiado a las diferentes situaciones e interlocutores	
	Analiza los errores en tus interacciones de comunicación y crea estrategias para abordarlos	

	Linguísticos	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL	Rechaza expresando incomodidad	✓
	Obtiene expresando comodidad	✓
	Muestra interés por las personas	✓
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Se dirige hacia estímulos que le llaman la atención	✓
	Protesta cuando algo le molesta	✓
	Obtiene más de algo	✓
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Rechaza moviéndose, alejándose, empujando, gritando o haciendo muecas	✓
	Da respuestas positivas con la cabeza, con contacto visual, sonriendo o cogiendo	✓
	Responde con cualquier modo de forma consistente a alguien (gestión de turnos básica)	✓
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Asiente y niega con gestos	✓
	Pide señalando, mirando o dirigiendo a alguien a algo	✓
	Pide más o repetición con cualquier modo	✓
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Se comunica para controlar actividades (más, ya está, para) utilizando habla, pictogramas o gestos reconocibles	✓
	Pide algo con vocalización, señalando o con comunicador	✓
	Usa el nombre de un objeto para pedirlo o nombrarlo en una elección de 2 o más en actividades cotidianas	✓
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Pide o nombra una acción entre 2 o más en actividades cotidianas	✓
	Describe cualidades sensoriales sencillas	✓
	Utiliza mensajes simples en actividades cotidianas	✓
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Utiliza palabras de diferentes categorías (comida, personas, transporte...)	✓
	Utiliza adjetivos sencillos (colores, formas, posición, comparación) <i>Pocos</i>	✓
	Utiliza iniciadores de frase (Yo quiero..., yo tengo...) en actividades estructuradas o rutinas <i>Con ayuda</i>	✓
	Utiliza verbos comunes o de rutina (poner, ir...)	✓
	Utiliza frases de dos palabras con diferentes combinaciones	✓
	Responde preguntas con mensajes de charla rápida	✓
	Utiliza los plurales	✓
	Reconoce el sonido de algunas letras	✓
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Organiza de una manera lógica la información, para contar historias	A/V
	Realiza cuestiones utilizando mensajes de "charla rápida"	✓
	Hace frases de más de 3 palabras, combinando vocabulario núcleo y complementario	✓
	Utiliza múltiples palabras de descripción de una variedad de categorías (ejemplo: colores, tamaños, posicionamiento, comparación,...)	

COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Utiliza palabras disponibles en el comunicador para referirse a palabras o mensajes no disponibles (ejemplo: espagueti para pasta)	✓
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Crea frases de más de 4 palabras combinando vocabulario núcleo y complementario y charla rápida	✓
	Utiliza palabras/mensajes disponibles en el dispositivo para definir o describir palabras/frases no disponibles (ejemplo: pasta para espagueti)	✓
	Compone frases complejas y compuestas, utilizando conjunciones (ejemplo: y, porque, si, que, pero, etc.)	
	Demuestra habilidades apropiadas para deletrear propias de su edad con o sin uso de palabras o símbolos de predicción	

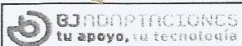
	Operacionales/cognitivos/sensoriales	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL	Conciencia de uno mismo, conciencia corporal	✓
	Localiza sonidos	✓
	Reconoce melodías	✓
	Seguimiento visual temprano, fijación de la mirada	✓
	Explora el campo visual	✓
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Hace fijamientos y seguimientos visuales	✓
	Tiene conductas anticipatorias	✓
	Establece la relación causa-efecto de forma sencilla	✓
	Explora formas, funciones y propiedades de objetos	✓
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Explora y busca objetos	✓
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Atiende a un objeto o actividad con alguien	✓
	Demuestra memoria visual	✓
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Atiende al SAAC mirándolo, escuchándolo o acercándose	✓
	Muestra interés por el comunicador explorándolo (tocando, etc.) pero no necesariamente para comunicarse	✓
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Dispone de su SAAC en actividades cotidianas	✓
	Coloca o pide su SAAC cuando se necesita	✓
	Localiza vocabulario básico durante actividades cotidianas	✓
	Utiliza el botón atrás para navegación básica	✓
	Reconoce que el comunicador necesita ajustes (por ejemplo, que no funciona, volumen bajo...)	✓
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Enciende y apaga el comunicador cuando otros lo dicen	✓
	Pide ayuda para ajustar el comunicador	✓
	Selecciona el volumen	✓
	Pide cargar el dispositivo	✓
	Busca que se vea bien el dispositivo	✓
	Navega por categorías en actividades rutinarias	✓
	Borra los mensajes	✓
	Participa en añadir nuevo vocabulario o su colocación	✓
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Lleva el comunicador de un sitio a otro de forma independiente o pidiendo ayuda	✓
	Limpia el dispositivo o pide a otros que lo hagan, independientemente	✓
	Participa en añadir palabras al comunicador	✓
	Participa de forma básica en el proceso de edición (ejemplo: modo edición, etiqueta, imagen, etc...)	✓
	Ajusta el volumen del dispositivo que es apropiado al entorno	✓
	Navega por páginas/mensajes/vocabulario para actividades, temas o compañeros nuevos o inusuales.	✓


COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Navega por diferentes tipos de mensajes o herramientas (ejemplo: categorías, preguntas rápidas, vocabulario núcleo, vocabulario clave, etc)	✓
	Navega por los diferentes pronombres, verbos, adjetivos, sustantivos...	✓
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Pide que se corrijan fallos del dispositivo o está pendiente de actualizaciones	A/V
	Accede a funciones extras como el control de entorno, correo electrónico, etc	
	Utiliza funciones avanzadas como el <u>historial del chat</u> , correcciones en la pronunciación o participa en la edición	✓

	Sociales	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL	Reconoce voces familiares	✓
	Explora el rostro humano	✓
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Llama la atención de los otros	✓
	Imita expresiones faciales	✓
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Reconoce personas y objetos	✓
	Demuestra afecto	✓
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Se comunica socialmente sonriendo, moviendo la mano o cogiendo objetos	✓
	Responde a la comunicación con la expresión facial, gestos, escuchando o actuando	✓
	Presta atención a la comunicación con interlocutores	✓
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Participa en actividades compartidas de forma activa	✓
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Utiliza mensajes de gestión de actividad (para, más, ya está...) más que conductas disruptivas	✓
	Realiza pequeños diálogos en actividades cotidianas sin error	✓
	Saluda y se despide	✓
	Presta atención a los interlocutores de forma consistente	A/V
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Hace comentarios en una actividad	A/V
	Utiliza frases como "por favor", "gracias"	✓
	Empieza y acaba conversaciones con frases grabadas en conversaciones de más de dos turnos	
	Comparte sus novedades con mensajes de "Sobre mi" con ayuda	✓
	Tiene conversaciones de más de dos turnos en diferentes contextos	✓
	Hace bromas o comentarios graciosos con mensajes grabados	✓
	Sigue una conversación y puede responder preguntas generales	✓
	Hace peticiones variadas en diferentes contextos	✓
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Hace comentarios, cuando alguien está hablando para participar en la conversación (ejemplo: ¿De verdad?, ¡Genial!, Eso suena terrible, etc)	
	Comparte información nueva o inusual, con significado personal, utilizando la variedad de herramientas comunicativas del dispositivo	A/V
	Cambia de tema de manera sutil con sugerencias (ejemplo: "Tengo algo que contarte", o "¿Adivina qué?")	
	Selecciona temas interesantes para compartir	
	Cambia el estilo de comunicación según las características del interlocutor y/o situación	
	Reconoce cuándo/cómo interrumpir una interacción	
	Solicita información (ejemplo: ¿Cuándo? o ¿Dónde?)	A/V

COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Realiza preguntas centradas en el interlocutor o relacionadas con la conversación.	A/V
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Solicita aclaraciones	A/V
	Realiza preguntas y comentarios relacionados con el tema de conversación	A/V
	Comienza y termina conversaciones, usando una variedad de mensajes de charla rápida, palabra a palabra o deletreando	
	Realiza cuestiones focalizadas en el interlocutor, utilizando vocabulario relativo al tema para continuar la conversación	A/V
	Comienza, continúa, alarga y finaliza las conversaciones de manera apropiada	A/V

ANEXO V: HITOS DE LA COMUNICACIÓN 2018


	Estratégicos	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL		
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Busca un objeto deseado	SI
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Entiende que su comunicación (vocalización, expresión...) tiene efectos en el entorno	SI
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Muestra frustración cuando no ha podido comunicarse	SI
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Consigue la atención del interlocutor antes de comunicar un mensaje	SI
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Se da cuenta que tiene que repetir un mensaje cuando no se ha oído/entendido/interpretado bien	P
	Busca otra forma de comunicarse cuando algo no se ha entendido	SI
	Pide o coge el comunicador cuando lo necesita	P
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Tiene una estrategia para iniciar conversaciones con personas que no suele hablar	SI
	Busca la atención y la comprensión de su interlocutor	SI
	Utiliza estrategias para corregir malentendidos como decir letra inicial, reformular...)	NO
	Utiliza estrategias para ir más rápido	SI
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Persiste cuando hay malos entendidos.	SI
	Utiliza introducciones de conversación con interlocutores desconocidos	NO
	Comunica la intención de participar en una conversación (ejemplo: "Tengo una pregunta")	NO
	Reconoce cuando los interlocutores no han entendido la intención de los mensajes, y utiliza una frase para advertir (ejemplo: "espera", "Déjame explicartelo otra vez", etc)	NO
	Gestiona de manera proactiva las interacciones (ejemplo: "Espera", "eso es", "sí, sí" etc)	SI
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Indica el cambio de tema con un mensaje apropiado	NO
	Utiliza distintas estrategias para prevenir o enmendar malentendidos en las conversaciones	NO
	Planifica con antelación conversaciones efectivas (ejemplo: prepara y organiza los mensajes antes de tu cita con el médico)	NO
	Selecciona el modo de comunicación apropiado a las diferentes situaciones e interlocutores	NO
Analiza los errores en tus interacciones de comunicación y crea estrategias para abordarlos	NO	

 BJ <small>UNIVERSIDAD DE LA PAZ</small> tu apoyo, la tecnología	Linguísticos	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL	Rechaza expresando incomodidad	S
	Obtiene expresando comodidad	P
	Muestra interés por las personas	P
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Se dirige hacia estímulos que le llaman la atención	S
	Protesta cuando algo le molesta	S
	Obtiene más de algo	S
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Rechaza moviéndose, alejándose, empujando, gritando o haciendo muecas	S
	Da respuestas positivas con la cabeza, con contacto visual, sonriendo o cogiendo	S
	Responde con cualquier modo de forma consistente a alguien (gestión de turnos básica)	S
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Asiente y niega con gestos <i>y verbalmente</i>	S
	Pide señalando, mirando o dirigiendo a alguien a algo	S
	Pide más o repetición con cualquier modo	S
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Se comunica para controlar actividades (más, ya está, para) utilizando habla, pictogramas o gestos reconocibles	S
	Pide algo con vocalización, señalando o con comunicador	S
	Usa el nombre de un objeto para pedirlo o nombrarlo en una elección de 2 o más en actividades cotidianas	S
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Pide o nombra una acción entre 2 o más en actividades cotidianas	S
	Describe cualidades sensoriales sencillas	S
	Utiliza mensajes simples en actividades cotidianas	S
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Utiliza palabras de diferentes categorías (comida, personas, transporte...)	S
	Utiliza adjetivos sencillos (colores, formas, posición, comparación)	N
	Utiliza iniciadores de frase (Yo quiero..., yo tengo...) en actividades estructuradas o rutinas	S
	Utiliza verbos comunes o de rutina (poner, ir...)	S
	Utiliza frases de dos palabras con diferentes combinaciones	P
	Responde preguntas con mensajes de charla rápida	N
	Utiliza los plurales	N
	Reconoce el sonido de algunas letras	S
	Comienza a jugar con combinaciones de letras	S
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Organiza de una manera lógica la información, para contar historias	N
	Realiza cuestiones utilizando mensajes de "charla rápida"	N
	Hace frases de más de 3 palabras, combinando vocabulario núcleo y complementario	N
	Utiliza múltiples palabras de descripción de una variedad de categorías (ejemplo: colores, tamaños, posicionamiento, comparación,...)	N

COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Utiliza palabras disponibles en <u>el comunicador</u> para referirse a palabras o mensajes no disponibles (ejemplo: espagueti para pasta)	Sí
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Crea frases de más de 4 palabras combinando vocabulario núcleo y complementario y charla rápida	No
	Utiliza palabras/mensajes disponibles en el dispositivo para definir o describir palabras/frases no disponibles (ejemplo: pasta para espagueti)	Sí
	Compone frases complejas y compuestas, utilizando conjunciones (ejemplo: y, porque, si, que, pero, etc.)	No
	Demuestra habilidades apropiadas para deletrear propias de su edad con o sin uso de palabras o símbolos de predicción	Sí

de libreta

↳ NOMBRES

	Operacionales/cognitivos/sensoriales	
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL	Conciencia de uno mismo, conciencia corporal	SÍ
	Localiza sonidos	SÍ
	Reconoce melodías	SÍ
	Seguimiento visual temprano, fijación de la mirada	SÍ
	Explora el campo visual	SÍ
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Hace fijamientos y seguimientos visuales	SÍ
	Tiene conductas anticipatorias	SÍ
	Establece la relación causa-efecto de forma sencilla	SÍ
	Explora formas, funciones y propiedades de objetos	SÍ
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Explora y busca objetos	SÍ
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Atiende a un objeto o actividad con alguien	SÍ
	Demuestra memoria visual	SÍ
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Atiende al SAAC mirándolo, escuchándolo o acercándose	SÍ
	Muestra interés por el comunicador explorándolo (tocando, etc.) pero no necesariamente para comunicarse	SÍ
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Dispone de su SAAC en actividades cotidianas	SÍ <i>En casa Escuela</i>
	Coloca o pide su SAAC cuando se necesita	P
	Localiza vocabulario básico durante actividades cotidianas	SÍ
	Utiliza el botón atrás para navegación básica	SÍ
	Reconoce que el comunicador necesita ajustes (por ejemplo, que no funciona, volumen bajo...)	SÍ
	Enciende y apaga el comunicador cuando otros lo dicen	SÍ
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Pide ayuda para ajustar el comunicador	SÍ
	Selecciona el volumen	SÍ
	Pide cargar el dispositivo	NO
	Busca que se vea bien el dispositivo	SÍ
	Navega por categorías en actividades rutinarias	SÍ
	Borra los mensajes	SÍ
	Participa en añadir nuevo vocabulario o su colocación	NO
	Lleva el comunicador de un sitio a otro de forma independiente o pidiendo ayuda	NO
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Limpia el dispositivo o pide a otros que lo hagan, independientemente	SÍ
	Participa en añadir palabras al comunicador	NO
	Participa de forma básica en el proceso de edición (ejemplo: modo edición, etiqueta, imagen, etc...)	NO
	Ajusta el volumen del dispositivo que es apropiado al entorno	NO
	Navega por páginas/mensajes/vocabulario para actividades, temas o compañeros nuevos o inusuales.	SÍ

COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Navega por diferentes tipos de mensajes o herramientas (ejemplo: categorías, preguntas rápidas, vocabulario núcleo, vocabulario clave, etc)	NO
	Navega por los diferentes pronombres, verbos, adjetivos, sustantivos...	NO
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Pide que se corrijan fallos del dispositivo o está pendiente de actualizaciones	SÍ
	Accede a funciones extras como el control de entorno, correo electrónico, etc	SÍ
	Utiliza funciones avanzadas como el historial del chat, correcciones en la pronunciación o participa en la edición	NO

		Sociales
COMPORTAMIENTO PREINTENCIONAL	Reconoce voces familiares	SI
	Explora el rostro humano	SI
COMPORTAMIENTO INTENCIONAL	Llama la atención de los otros	SI
	Imita expresiones faciales	SI
COMUNICACIÓN NO CONVENCIONAL	Reconoce personas y objetos	SI
	Demuestra afecto	SI
COMUNICACIÓN CONVENCIONAL	Se comunica socialmente sonriendo, moviendo la mano o cogiendo objetos	SI
	Responde a la comunicación con la expresión facial, gestos, escuchando o actuando	SI
	Presta atención a la comunicación con interlocutores	A veces
COMUNICACIÓN SIMBÓLICA EMERGENTE	Participa en actividades compartidas de forma activa	SI
COMUNICACIÓN EMERGENTE TRANSICIONAL	Utiliza mensajes de gestión de actividad (para, más, ya está...) más que conductas disruptivas	SI
	Realiza pequeños diálogos en actividades cotidianas sin error	SI
	Saluda y se despide (cuando se lo decimos)	SI
	Presta atención a los interlocutores de forma consistente	NO
COMUNICACIÓN EN CONTEXTOS FAVORABLES	Hace comentarios en una actividad	NO
	Utiliza frases como "por favor", "gracias" (cuando se le pide)	SI
	Empieza y acaba conversaciones con frases grabadas en conversaciones de más de dos turnos	NO
	Comparte sus novedades con mensajes de "Sobre mi" con ayuda → Recuerdo	NO
	Tiene conversaciones de más de dos turnos en diferentes contextos	NO
	Hace bromas o comentarios graciosos con mensajes grabados	NO
	Sigue una conversación y puede responder preguntas generales	SI
Hace peticiones variadas en diferentes contextos	SI	
COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Hace comentarios, cuando alguien está hablando para participar en la conversación (ejemplo: ¿De verdad?, ¡Genial!, Eso suena terrible, etc)	NO
	Comparte información nueva o inusual, con significado personal, utilizando la variedad de herramientas comunicativas del dispositivo → Empieza	NO
	Cambia de tema de manera sutil con sugerencias (ejemplo: "Tengo algo que contarte", o "¿Adivina qué?")	NO
	Selecciona temas interesantes para compartir	NO
	Cambia el estilo de comunicación según las características del interlocutor y/o situación	NO
	Reconoce cuándo/cómo interrumpir una interacción	NO
Solicita información (ejemplo: ¿Cuándo? o ¿Dónde?)	NO	

COMUNICACIÓN PRE-AUTÓNOMA	Realiza preguntas centradas en el interlocutor o relacionadas con la conversación.	NO
COMUNICACIÓN AUTÓNOMA	Solicita aclaraciones <i>[en el contexto familiar]</i>	SÍ
	Realiza preguntas y comentarios relacionados con el tema de conversación	SÍ
	Comienza y termina conversaciones, usando una variedad de mensajes de charla rápida, palabra a palabra o deletreando	NO
	Realiza cuestiones focalizadas en el interlocutor, utilizando vocabulario relativo al tema para continuar la conversación	NO
	Comienza, continua, alarga y finaliza las conversaciones de manera apropiada	NO

ANEXO VI: INFORME FINAL CURSO 2017-2018



INFORME FINAL 17-18

Nom i Cognoms de l'alumne/a	Aula	Curs
[REDACTED]	[REDACTED]	2017/18

Nom i Cognoms del tutor/de la tutora
[REDACTED]

ASPECTES PERSONALS I EVOLUTIUS:

Aquest curs s'han esdevingut un seguit de canvis que han influenciat el moment evolutiu de la [REDACTED] però finalment s'ha adaptat a tots aquests canvis mostrant-se cada vegada més participativa i més atenta. Sobretot en el moment de treballar a l'aula conjuntament amb els companys cosa que no tolerava.

Aquest canvi d'actitud on s'ha mostrat més contenta, més segura i relaxada l'ha permès seguir avançar i per tant a poder concentrar-se i prestar atenció. Tot i que de vegades la [REDACTED] està més pendent de les coses que fan els seus companys que de la feina que té davant arribem acords i finalment continua executant la feina.

La relació entre els companys ha millorat molt, es mostra carinyosa i amb ganes de veure'ls. La [REDACTED] té preferències a dins del grup i aquestes li serveixen per sentir-se a gust, poder escollir amb qui vol seure amb qui vol treballar, fer encàrrecs...etc. Poc a poc està acceptant i tolerant a la resta de companys. En general és una nena que es mostra comunicativa amb tothom però tendeix a fer-ho més amb els referents, mestres i educadors més que amb els nens i nenes de l'escola.

A nivell comunicatiu té ganes d'explicar coses, es mostra segura i és degut a la incorporació de la seva nova tableta de comunicació on ella veu clarament què és allò que se li demana o bé allò que ella vol expressar. La incorporació progressiva d'aquest element a l'aula ha estat un agent positiu que l'ha ajudat a motivar-se i per tant a millorar en totes les matèries. Li agrada molt treballar i fer ús de la tableta encara que seguim treballant amb fitxes. Les tolera perfectament i intenta tenir cura en les seves produccions encara que li agrada més treballar amb la metodologia teacch.

En general, la [REDACTED] va progressant a nivell actitudinal i acadèmic. Està tranquil·la i amb ganes de participar en les activitats, ajuda a la referent a l'aula i també als seus companys.

Valoració dels aprenentatges

Hàbits d'autonomia personal i social:

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Mostrar confiança en les pròpies possibilitats			X	
Acceptar petites frustracions			X	
Manifestar una actitud participativa		X		
Seguir la rutina de l'aula (hàbits)			X	
Prendre consciència de les seves tasques dins i fora de l'aula (ús del penjador, el material..)			X	
És capaç de treballar sol a l'aula		X		
Adoptar hàbits de postura adients				X
Utilitzar nous materials per afavorir la comunicació (commutador, tablet..)				X
Valoració global		PA		

ÀMBIT LINGÜÍSTIC

Àrea de llengua catalana: ([] i [])

-Treball del nom.-

L'objectiu del treball del nom és que identifiqui el seu nom i el dels seus companys i que practiqui el traç amb les lletres del propi nom. S'ha treballat bàsicament amb targetes de fotografies i targetes amb els noms dels nens i nenes de la classe, presentant primer només 3 o 4 fotos o noms per després ampliar a tots els noms de la classe. Només s'han fet fitxes de treball individual com activitat d'avaluació.

S'ha prioritzat l'actitud i els hàbits de treball, el compartir amb els companys treballant cadascú amb el seu material, respectar el material dels companys, mantenir l'atenció en la pròpia feina, treballar amb tranquil·litat, participar a les propostes de treball i ser capaç de treballar mantenint-se al seu lloc.

La [] necessita supervisió i indicacions contínues de l'adult per anar realitzant la tasca que se li proposa; perd l'atenció amb facilitat i està pendent del que fan els seus companys. En ocasions

d'entrada no vol fer l'activitat que se li proposa, habitualment després canvia d'idea i ho fa, però a la seva manera, no seguint les indicacions que se li han donat.

Identifica amb seguretat el seu nom amb diferents tipologies de lletres (amb majúscules sempre); amb els companys té més dubtes

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Identifica als companys i professores en fotografia i diu el seu nom				X
Relaciona / classifica fotografies iguals				X
Relaciona els noms que són iguals			X	
Associa la fotografia de cada nen amb el seu nom		X		
Identifica el seu nom entre tots els de la classe				X
Identifica i llegeix els noms dels companys		X		
Escriu el seu nom: omplint, repassant		X		
Agafa correctament les eines d'escriptura			X	
Respecta el material que es presenta			X	
Manté l'atenció en la tasca proposada		X		
Realitza activitats senzilles sense supervisió continua de l'adult		X		
Respecta i no molesta als companys				X
Participa a les activitats proposades			X	

Valoració Global	PL
-------------------------	----

Comunicació alternativa (SAAC):

Al llarg del curs s'ha treballat per mitjà de pictogrames, tenint en compte les demandes i les necessitats de la [REDACTED]. Aquesta en un principi les utilitzava a partir del seu quadern de comunicació ja que li era més fàcil de visualitzar allò que volia demanar. A mesura que s'ha incorporat la seva tableta s'han augmentat la quantitat de pictogrames, és a dir, el seu vocabulari a través de pictogrames adaptats des de casa que li donen al seu abast aquell recurs necessari per poder-se comunicar. Tot i que no ho ha assolit del complet s'ha iniciat fa poc i s'ha de continuar treballar, cada vegada ho incorporem a la majoria d'activitats que fa la [REDACTED] a l'aula.

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Reconeix i identifica els pictogrames de l'aula				X

PS- Progressa Satisfactòriament / PA- Progressa Adequament/ PL- Progressa Lentament / NP- No progressa

Realitza demandes a través de pictogrames			X	
Identifica les activitats de l'horari setmanal				X
Utilitza la tableta per fer demandes		X		
Respon a les demandes utilitzades amb pictogrames				X

Valoració global	PA
------------------	----

Logopèdia: (Especialista:)

El primer objectiu proposat i pensat per a aquesta aula, era crear un clima agradable per a potenciar i estimular el desig de comunicar-se en l'alumne.

Jugant, majoritàriament, es va aconseguir l'objectiu, de manera natural i sense forçar. Aleshores, vàrem poder treballar, bàsicament, l'ATENCIÓ, les PERCEPCIONS (Visual i Auditiva) i la COMPRENSIÓ ORAL.

Tot això ho treballem en l'activitat d'anar a comprar al supermercat, que fem els dilluns a la tarda. És una manera de portar a la realitat un treball d'aula. Aquesta tasca li ha agradat molt a la i ha estat beneficiós pel treball global que és la COMUNICACIÓ.

La :

- discrimina noms d'elements presentats (animals, menjars, estris de classe,...)
- associa pictogrames amb elements reals
- fa demandes, de manera gestual i assenyalant pictogrames
- troba elements en l'observació de les prestatgeries del supermercat
- gaudeix de les tasques que se li proposen
- sap comportar-se fora de l'escola. Treball d'hàbits socials

La es mostra molt contenta i participativa en l'activitat d'anar a comprar. És molt autònoma, coneix el camí. Assenjala els pictogrames i els relaciona amb els aliments reals. Pel carrer, ens demana, assenyalant, que vol prémer el botó del semàfor, i en avisa, amb sons orals, que ja podem passar. Es mostra més tolerant amb els companys i els adults i molt comunicativa.

Valoració Global	PA
------------------	----

ÀMBIT DE CONEIXEMENT DEL MEDI

La gaudeix d'aquestes activitats, sobretot de la sala multisensorial. En general és observadora, li agrada mirar i tocar les coses, en concret aquells materials naturals que pot experimentar i explorar encara que sigui poca estona. Els transvasaments han ajudat a concentrar la seva atenció i a gaudir de l'activitat. Pel que fa a la coneixença de les parts del cos les té molt assolides i no li fa falta relacionar-ho amb imatges tot i que serveixen d'ajuda quan és qüestió de malestar (mal de panxa, mal al peu, mal al cap...,etc). Identifica les emocions (coneix el content, trist, enfadat, plorant, espantat) però de vegades li costa associar-les a sentiments propis i a conductes o sentiments dels seus companys.

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Mostra interès en les activitats sensorials (aula multisensorial)			X	
Observa característiques de les estacions			X	
Identifica elements de l'entorn i les qualitats			X	
Coneix el vocabulari treballat del temps: hivern, primavera i estiu.				X
Observa i reconeix els fenòmens naturals: sol, pluja, vent, núvol..				X
Sap les parts del cos treballades i ho relaciona amb les imatges corresponents				X
Identifica les emocions treballades		X		
Realitzar transvasaments de diferents materials amb la finalitat d'omplir i buidar diversos recipients				X
Manipular objectes i materials observant com interactuen entre ells		X		
Té curiositat per aprendre			X	
Valoració global		PA		

Àrea de coneixement del medi social i cultural:

Per una banda, l'activitat del supermercat ha estat tot un èxit per la [redacted], sempre ha estat motivada i amb ganes d'anar-hi. Ha volgut participar en els encàrrecs i també s'ha mostrat molt cooperativa davant de preguntar i buscar els aliments al supermercat. El seu comportament en les sortides ha estat l'adequat ja se li permet anar sola una estona prop del grup, fa cas de les consignes i gaudeix de l'activitat. Per altra banda, li costa bastant gaudir de les festes ja que li fa molta vergonya.

PS- Progressa Satisfactòriament /PA- Progressa Adequadament/ PL- Progressa Lentament / NP- No progressa

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Observar l'entorn i els seus perills			X	
Desenvolupar-se de manera correcta fora de l'entorn escolar				X
Respectar els torns dels companys de l'aula				X
Gaudeix de les festes tradicionals			X	
Tolera treballar conjuntament amb els companys en l'activitat del supermercat				X
Respon a diferents càrrecs aleatoris en les sortides (portar els pictogrames, el commutador, la bossa amb el menjar...)				X
Parar taula i desparar la taula a l'aula pis				X
Té una actitud respectuosa amb els companys				X

Valoració global	PA
------------------	----

ÀMBIT MATEMÀTIC

Al llarg del curs la [] no volia treballar, no es sentia a gust a l'aula, es mostrava nerviosa i poc atenta a les activitats. Tot i que ha posat molta resistència a treballar de manera conjunta amb activitats manipulatives vam fomentar aquest treball individual a partir dels seus interessos per anar introduint-la en el funcionament del grup-classe. Finalment, hem aconseguit treballar tots a la mateixa taula i també compartir material i activitats. Estic molt contenta per la seva predisposició i evolució en aquest aspecte.

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Distingeixi conceptes com: poc-molt, dins-fora, gran-mitjà-petit			X	

PS- Progressa Satisfactòriament /PA- Progressa Adequadament/ PL- Progressa Lentament / NP- No progressa

Treballa per racons			X	
Busca i troba diferència entre dues imatges		X		
Coneix i respecte les normes del joc del dominó i del memory				X
Identifica les formes treballades: cercle, rodona, quadrat i triangle			X	
Fa la relació nombre-quantitat fins al 3.		X		
Fer sèries senzilles de dos elements		X		
Tolera la metodologia teacch per treballar amb racons				X
Classifica i agrupa segons criteri			X	
Explorar els objectes i materials a nivell sensorial i perceptiu			X	
Fa activitats visuals a la pantalla tàctil			X	
Treballar amb la motricitat: encaixos, caragolar-descaragolar			X	
Treballar de manera individual				X
Valoració global		PA		

ÀMBIT ARTÍSTIC

Àrea de música

Tot i que li agrada escoltar música no gaudeix de l'activitat, no és permet relaxar, ballar o bé realitzar les consignes demanades. Normalment es bloqueja i no participa en l'activitat. Quan es parlen de cançons cantades per la mestra i amb els companys li agrada més, sembla que vulgui participar però finalment no ho fa.

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Escolta les cançons amb interès		X		
Interpreta petites danses	X			

PS- Progressa Satisfactòriament /PA- Progressa Adequadament/ PL- Progressa Lentament / NP- No progressa

Interacciona amb els companys i professor/a durant l'activitat	X			
Experimenta amb els instruments utilitzats		X		
Participa activament		X		
Diferencia conceptes com: so-silenci amb l'acció del moviment		X		
Mostra interès pels instruments presentats a l'aula		X		
Es relaxa a les sessions	X			
Manté l'atenció	X			

Valoració global	PL
------------------	----

Àrea de plàstica:

La plàstica li agrada molt, el fet de poder crear alguna producció a través de les mans, amb verdura o amb gomets sempre li ha causat una bona sensació. De vegades demana poder fer algun dibuix, sobretot si és en pintura, és neta i té cura de les seves produccions ja que no li agrada quan s'embruta el dibuix. Durant aquesta activitat la seva atenció perdura.

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Gaudeix de les activitats de plàstica				X
Mostra interès en manipular diferents materials				X
Utilitza correctament els estris de l'aula			X	
Coneix i utilitza diferents tècniques plàstiques			X	
Té cura en les seves produccions			X	

Valoració global	PA
------------------	----

PS- Progressa Satisfactòriament /PA- Progressa Adequadament/ PL- Progressa Lentament / NP- No progressa

ÀMBIT NOVES TECNOLOGIES:

Anar a l'aula d'informàtica és una activitat motivadora, la [redacted] presta atenció a les activitats, sobretot aquelles que són d'atenció visual. Li agrada molt utilitzar els ordinadors tàctils perquè s'assemblen a la seva tableta de comunicació. En aquest espai es fan activitats més lúdiques.

<u>OBJECTIUS DIDÀCTICS</u>	Assoliment dels objectius			
	<u>Mai</u>	<u>De vegades</u>	<u>Sovint</u>	<u>Sempre</u>
Utilitza l'ordinador de manera autònoma			X	
Coordina ull-mà durant les activitats de l'ordinador			X	
Té cura del material				X
Accepta el temps i normes de les activitats a l'aula d'informàtica				X

Valoració global

PA

ÀMBIT PSICOPEDAGÒGIC: (Especialista: [redacted])

Al llarg del curs la psicòloga ha estat present a l'escola per tal de treballar conjuntament amb els tutors i educadors, oferint recolzament en aquelles situacions que hagin requerit la seva intervenció, ja sigui en aspectes conductuals, emocionals o socials i sempre amb la finalitat d'afavorir el millor desenvolupament de l'alumne.

ÀMBIT SENSORIAL: (Especialista: [redacted])

Objectius:

- ✓ Treballar la comunicació
- ✓ Reaccionar a diferents estímuls visuals
- ✓ Treballar diferents conceptes que es treballen a l'aula (colors, mides...)
- ✓ Treballar la discriminació auditiva
- ✓ Establir un vincle amb la terapeuta de referència
- ✓ Treballar la consciència corporal
- ✓ Treballar l'autonomia
- ✓ Treballar la relaxació
- ✓ Treballar la respiració
- ✓ Treballar l'atenció

PS- Progressa Satisfactòriament / PA- Progressa Adequadament / PL- Progressa Lentament / NP- No progressa

- ✓ Treballar l'actitud
- ✓ Treballar els torns de participació dels companys
- ✓ Gaudir de les activitats proposades
- ✓ Mantenir una actitud positiva al llarg de tota la sessió
- ✓ Utilitzar correctament els diferents elements de la sala

Activitats: jugar a identificar diferents parts del cos, jugar a sentir la respiració, jugar a tancar els ulls, triar a través de pictos diferents parts del cos i dir el nom, fer diferents activitats relacionades amb la relaxació, activitats relacionades amb l'aprenentatge dels colors, Activitats amb la llum negra i material fluorescent. Jugar a trobar l'objecte amagat...jugar a discriminar sons produïts per animals...

Continguts: La comunicació. La respiració. La relaxació. Parts del cos humà. Els colors. L'autonomia. L'actitud. Els sons, la seva discriminació

Criteris d'avaluació:

- ✓ S'esforça per fer-se entendre
- ✓ Fa demandes a través dels pictos
- ✓ Identifica els colors primaris
- ✓ Anomena les diferents parts del cos amb pictos
- ✓ Identifica les diferents parts del cos
- ✓ Es capaç de relaxar-se
- ✓ Es autònom en el trasllat
- ✓ Es autònom alhora de treure's les sabates
- ✓ Es autònom alhora de posar-se les sabates
- ✓ Es autònom alhora de guardar les sabates a l'armari
- ✓ Busca la interacció amb la terapeuta de referència
- ✓ Ha establert un vincle amb la terapeuta de referència
- ✓ Té una bona actitud
- ✓ Participa en les activitats proposades
- ✓ Respecte el torn de participació dels companys.

Metodologia de treball:

- S'anticipa amb informació visual i verbal el que s'anirà fent al llarg de la sessió
- Es buscaran activitats que puguin ser atractives per ells
- Crear un ambient tranquil·litzador amb música, amb aroma perquè els alumnes es puguin relaxar.
- Es prioritza el treball de la comunicació
- Es prioritza el treball conductual, el saber estar
- Hi haurà activitats individuals i també en grup

RECOMANACIONS PER L'ESTIU:

La [REDACTED] és una nena encantadora, carinyosa i molt simpàtica. Aquest curs ha estat una mica difícil però ho hem aconseguit! Que segueixi amb la mateixa línia i que gaudi moltíssim de l'estiu.

Una abraçada.

BON ESTIU !!!!

[REDACTED]

Signatura de la tutora

[REDACTED]

Signatura directora

ANEXO VII: INFORME LOGOPEDIA 2018-2019

Logopèdia: (Especialista: ██████████)

	Iniciat	En procés	Assolit
Tenir ganes de comunicar-se, creant un clima propici i estimulant		X	
Tenir intenció d'imitar	X		
Reconèixer objectes pel seu nom. Vocabulari		X	
Emetre sons i jugar amb ells: onomatopeies		X	
Buscar estratègies per fer-se entendre: gests, pictos,...		X	

Des del gener fins al moment de redactar l'informe la ██████████ ha fet 10 sessions de logopèdia en petit grup i 15 individuals de 20 minuts, de les quals les primeres van ser d'adaptació i d'observació.

He treballat a partir de les decisions preses per l'anterior logopeda i la tutora. Per tant: he seguit el PI que ja hi havia fet, sense introduir cap canvi; he integrat la logopèdia oralista i la no oralista; he fomentat l'ús dels pictogrames i dels signes manuals que ja s'havien implementat, sense ampliar el repertori; no he confegit cap llibreta de comunicació; i no he fet cap avaluació logopèdica. Això té com a objectius, d'una banda, afavorir les mútues adaptacions i la continuïtat de la feina feta i en curs; de l'altra, potenciar i assolir la comprensió, la progressiva retirada de les ajudes introduïdes per a l'aprenentatge, l'ús significatiu autònom i espontani i la generalització del que ja estava en procés d'ensenyança-aprenentatge; i per últim, observar l'estil d'aprenentatge de la nena. Això sí, si bé he continuat fent PECS, he usat un ajut tècnic senzill (commutador de veu) i diferents tècniques d'ensenyança per expansionar i organitzar la producció, i per fomentar la comprensió. Donat que no he pogut fer una correcta exploració del sistema estomatognàtic, la intervenció oralista s'ha limitat a fomentar la producció vocal (emissió de sons, síl·labes i aproximacions de vocabulari inicial i d'alta freqüència de noms i accions). Fer un treball miofuncional sense una valoració prèvia pot desestabilitzar el sistema i ocasionar danys, la qual cosa no és ètica. D'altra banda, pel que fa al perfil psicolingüístic he observat les seves produccions espontànies, i he prioritzat molt el nivell pragmàtic i incidit en el sintàctic i fonètic (no fonològic).

En aquest breu període de tractament crec que la ██████████ no desenvolupa el seu potencial per la seva actitud oposicionista. És una llàstima que no aprofiti l'atenció terapèutica individualitzada que se li ofereix. Quan no se li deixa fer el que vol s'enfada i posa en marxa un ventall de conductes desafiantes (diu no, es gira d'esquena, es tapa la cara, s'aixeca i s'arracona, s'aixeca i pul·lula per la classe mirant als ulls a qui li ha posat el límit, escup i estira els cabells a l'adult, pega i dóna puntades de peus (a l'adult i a la paret o mobiliari), surt de la classe si la porta és oberta; llença material a terra; etc.). Li agrada venir a logopèdia, de vegades m'ha demanat venir quan no li tocava o s'ha presentat tota sola a la classe disposada a fer sessió. Habitualment no em deixa ni tocar la tauleta ni acostar-m'hi, per la qual cosa ni puc treballar amb aquesta eina com cal, ni possibilita un intercanvi comunicatiu; el que fa és arraconar-se, arrabassar-me-la de les mans si l'agafo, o apagar-la. D'altra banda, generalment cal insistir molt en que l'agafi de la motxilla o de la classe per anar a logopèdia o a l'aula pis; algun cop estava sense bateria, però el que acostuma a passar

és que l'arracona un cop ens hem desplaçat i no accepta usar-la. Els dies que l'ha engegat i l'ha fet servir durant una estona, n'ha fet un ús molt poc funcional: no respon a les preguntes senzilles que li fa l'interlocutor; quan ha iniciat ella el tema, ha saltat constantment de tòpic fent inintel·ligible el missatge; quan ha fet frases llargues han estat totalment incoherents; quan les ha fet curtes (holofrase o pivot) o no s'entén el missatge, o és una producció circular recurrent estereotipada, sense coherència interna (per exemple, anar dient noms de persones sense que hi hagi una relació entre elles, ensenyar-me els mateixos vídeos sense acabar mai de visualitzar-los,...). He observat que si hi ha ajuts tècnics més senzills a l'abast (commutador de veu, plafons senzills de comunicació), deixa la tauleta per agafar espontàniament aquestes eines més bàsiques. L'ús que en fa és més entenedor i mostra molt més gaudi. Si li trec de les mans i li ofereixo la tauleta, la rebutja; si insisteixo, s'enfada. D'altra banda es mostra habitualment molt dispersa, centrada en allò que fan els altres. He agafat la tauleta aprofitant hores no lectives per mirar el contingut. Desconec els criteris tècnics que justifiquen l'elecció d'aquest nivell de programació, però considero que és superior a la línia base actual i la zona de desenvolupament proper de la [REDACTED], el que fomenta que es perdi i el que explicaria que no estigui fent un ús regular, espontani i funcional d'aquesta eina de comunicació. Hi ha massa set-ups enllaçats, massa lèxic, vocabulari que ella no fa servir habitualment i símbols que en l'actualitat no entén. Això explicaria que quan té a disposició la tauleta i ajuts més senzills, prefereixi els segons.

Crec que fora bo reprogramar la tauleta, baixar-ne el nivell per fer un treball sistemàtic que possibiliti l'ús espontani funcional i significatiu; quan això estigui assolit, d'aquí a un temps, pujar el nivell. Paral·lelament seria interessant reintroduir ajuts tècnics més senzills, com ara un llibret de comunicació, que revisariem i ampliaríem a mida que la nena en generalitzés l'ús dels plafons i, a la vegada, implementar més signes manuals i fomentar la producció verbal oral.

Entre d'altres coses, cal fomentar-li la motivació, l'atenció i la concentració en una tasca, fomentar la tolerància a la frustració i les estratègies de negociació de la interacció per a extingir les conductes desafiantes, incidir en els torns interactius, l'ajust i l'eficàcia comunicativa, la possibilitat de que usi els SAACs (bàsics i més complexos) en tots els contextos. Hi ha molt de treball a fer. Hi ha diferents aspectes del perfil psicolingüístic en els que fora bo incidir.

Per a afavorir l'evolució de la parla i evitar trastorns secundaris, és convenient la retirada immediata en tots els contextos d'ampolles plàstiques d'aigua que tinguin un broc que promogui el patró de succió, així com el foment d'una dieta dura que garanteixi l'aparició i el desenvolupament dels patrons musculars masticatoris i deglutoris correctes. Per a possibilitar que desenvolupi més la comprensió i per altres trastorns, fora bo reduir el visionat de televisió, vídeos, tauletes i mòbils. Quan es faci, és convenient la presència activa d'un adult que vagi interactuant amb ell.

Valoració Global	PA
------------------	----