

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

CONTANDO Y RECONTANDO CUENTOS CON COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y AUMENTATIVA USANDO SCALA: EXPERIENCIA DE APOYO A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS AUTISTAS EN BRASIL

**Terra do Monte, Bárbara¹
Bez, Maria Rosangela²
Passerino, Liliana Maria³,**

¹ PPGEDU/UFRGS, Brasil
e-mail: babi.m1298@gmail.com

² FEEVALE/UFRGS, Brasil
e-mail: bezrosangela@gmail.com

³ PPGEDU/UFRGS/CAPES/CNPQ, Brasil
e-mail: lpasserino@gmail.com

Resumen. En esta ponencia se presenta una herramienta tecnológica de comunicación aumentativa y alternativa (AAC), la que combinada con un enfoque metodológico socio-histórico denominamos de Sistema SCALA - Sistema de comunicación alternativa para la alfabetización de personas con autismo. Además de discutir las posibilidades de comunicación alternativa como herramienta de mediación en el desarrollo de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) a partir de las prácticas educativas inclusivas. El SCALA es resultado de un proceso de investigación desarrollado en los últimos 7 años y se presentan en este artículo los resultados de una investigación sobre Contar Cuentos con AAC en una guardería municipal en Porto Alegre.

Palabras clave: comunicación aumentativa y alternativa, Trastorno del Espectro Autista, SCALA, Mediación



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Todo lenguaje humano se compone de un sistema de símbolos lingüísticos adquiridos en un largo proceso ontológico de aprendizaje cultural (Tomasello, 2003). El lenguaje cumple una doble función: comunicativa y cognitiva (Vygotsky, 2001). La primera, también llamada función indicativa, le permite establecer el proceso de comunicación a través de la elección y combinación de símbolos. La segunda, permite representar nuestras creencias e intenciones y, de esta manera, actuar sobre los estados mentales propios y de los demás (Tomasello, 2003). Según Luria (1986) la función cognitiva elevaría el lenguaje humano a la categoría de actividad consciente, liberándonos del contexto inmediato para comunicarnos, y por lo tanto, haciendo de la lengua un instrumento del pensamiento y de la generalización. De acuerdo con el autor, una palabra no sólo "*significa una cosa determinada también se debe incluir en un sistema particular de conexiones y relaciones [...] duplica el mundo dar al hombre la capacidad de operar mentalmente con los objetos, incluso en ausencia de estos*" (p 25; 32). Desarrollar la comunicación, por lo tanto, implica en la reorganización de las representaciones sociales, culturales y mentales que permite construir y compartir significados de los símbolos lingüísticos al unir dos dimensiones: comunicación-significado (signo)

el desarrollo del pensamiento y del lenguaje depende de los instrumentos del pensamiento y de la experiencia sociocultural del niño (...) el desarrollo del pensamiento del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, del lenguaje (Vygotsky, 2001, p.149)

Una palabra / concepto es un verdadero acto real y complejo de pensamiento, representado por la palabra (símbolo) que no puede ser adquirida por la memorización o la simple asociación. Su adquisición se realiza mediante el uso de las mismas acciones de mediación (triádicas) donde los participantes negocian y construyen el significado de forma permanente e intersubjetivamente (Wertsch, 1988). Cada símbolo incorpora una perspectiva particular sobre un objeto o evento, siendo que un símbolo puede tener diferentes perspectivas, todas ellas incorporadas al mismo (Tomasello, 2003). Cuando un niño comprende un símbolo lingüístico, esta acción no se limita a la internalización del símbolo, sino también la internalización de las diferentes perspectivas y del proceso histórico de construcción social de la misma (Passerino, 2005). Cerca de 1, 3% de la población mundial tiene dificultades en el lenguaje oral (Beukelman; Mirenda, 2005). Los factores que causan la dificultad de comunicación pueden ser neurológica, física, emocional y cognitiva, entre otros. Cuando una persona está impedida temporal o permanentemente, de comunicarse por voz o por escrito, se necesita una forma alternativa de realizar esta función comunicativa. La comunicación aumentativa y alternativa (CAA) es el área de conocimiento que tiene por objeto permitir esta comunicación de otras formas, tales como el uso de gestos, expresiones faciales, tableros de comunicación con alfabetos o símbolos pictográficos, o una combinación con el uso de sistemas de comunicadores voz, ordenadores o dispositivos móviles. En el Autismo, el proceso de desarrollo del lenguaje puede tener características propias sea en comunicación no verbal, como con la ausencia de intercambios físicos significativos o en la comunicación verbal con

fallas en los diálogos, turnos o discursos no ajustados al contexto, repetitivos o ecolalia entre otros (Jordan ; Powell, 1995; Peeters, 1998; Baron-Cohen 1988). Fernandes et.al (2009) afirman que el 35% y el 45% de los niños con autismo no logran desarrollar un lenguaje funcional y comunicativo. no por la incapacidad para pronunciar palabras o en la construcción de oraciones, pero por los aspectos semánticos del lenguaje en la comprensión de los significados de las palabras y su uso social. El uso de CAA en el autismo no es nuevo. El trabajo de Bondy y Frost (1994) que a principios de los 90 propuso un sistema llamado Sistema de Comunicación de Cambio (PECS), para enseñar habilidades funcionales de comunicación para las personas con autismo. Los estudios realizados por los miembros del proyecto SCALA se pueden encontrar en Passerino y Bez (2015) que muestran el uso de la comunicación alternativa con las personas con TEA con resultados interesantes. En el caso de los niños en edad escolar, problemas de comunicación presentes en los primeros años de la educación básica tiene consecuencia directa en su progreso escolar y, por lo tanto, en el proceso inclusivo. Es en este contexto que surge en el año 2009 el proyecto SCALA, justamente para apoyar el proceso de desarrollo del lenguaje en niños con autismo que presentan déficit en la comunicación. El sistema SCALA utiliza un banco de pictogramas compuesto en su mayoría por los pictogramas disponibles en el Portal ARASAAC con adiciones hechas por nuestros diseñadores para adaptar a la cultura local. Tiene un módulo para la construcción de tableros de comunicación y un módulo de narrativas visuales para construir historias.

El módulo Narrativas permite la creación de narrativas simples con uso de símbolos pictográficos sobre un escenario que tiene la posibilidad de modificar cada pictograma separadamente con expansión, rotación y combinación de pictogramas. Los escenarios son editables y los pictogramas pueden ser incluidos de una selección particular además del banco de pictograma existente (aproximadamente 5500 pictogramas). En el Módulo Narrativas existen diferentes posibilidades de modelos permitiendo construir libros digitales. Cada narrativa puede tener también un texto que será reproducido en audio, además de tener posibilidad de insertar diálogos entre os personajes. La forma de la exportación y de impresión le permite compartir las producciones en las redes sociales y también en formato PDF y JPG. En las descripciones de los módulos, además de las categorías de pictogramas disponibles (objetos de las personas, la naturaleza, la acción, la comida, los sentimientos y mis imágenes) existe otra categoría (diálogos) que permite la inserción de pequeños diálogos.



Figura 1: Módulo Narrativas Visuales: edición – Fuente: scala.ufrgs.br



Finalmente, con respecto a las narrativas, son consideradas como "un impulso humano básico de escuchar y contar historias [...] un intento de explicar en detalle, explícitamente, esta competencia lingüística [...] una exposición una comprensión o conocimiento cultural intuitivo (Culler, 1999, p. 85, traducción nuestra).

[...] El acto de contar una historia se convierte en un acontecimiento de la historia - un acontecimiento cuyas consecuencias e importancia se convierten en la preocupación principal. Historias dentro de historias dentro de historias. [...] El placer de la narrativa está vinculada al deseo. Los escenarios hablan del deseo y lo que sucede a él, pero el movimiento narrativo es impulsado por el deseo en forma de 'epistemophilia', un deseo de saber: queremos descubrir secretos, conocer el final, encontrar la verdad (Culler de 1999 pp. 92 y 93).

Es decir, las historias invaden los espacios internos de la mente, convirtiéndose en parte de uno, al mismo tiempo que nos transforma. Permite el conocimiento del otro y de sí mismo en las relaciones sociales, y actúa como instrumento de mediación, anclada en el imaginario de la formación de la subjetividad. En este sentido, contar cuentos usando CAA, ofrece la posibilidad de percibir contextos, informaciones e re-interpretar significados en cuanto herramientas que incorporan subjetividades y median los valores culturales y metáforas del contexto social en el proceso de nombrar, ordenar y representar la realidad. Silva (2000) advierte que la "naturaleza compleja del objeto imaginario" en sus posibilidades de uso, excede la mera ilustración del texto y el propio texto con estética y encanto. Por eso, contar historias es una actividad práctica intensa en experiencias culturales, que permite al niño interactuar y hacer que la historia de su historia, relatos esenciales, con diferentes valores, significados y sentidos (Morais, 2007).

OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación eran a) analizar la participación e interacción de niños con TEA a partir del uso del SCALA e b) comprender las posibilidades pedagógicas de diferentes estrategias de exploración de SCALA en el aula en la "Hora del Cuento".

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

El contexto de la investigación implicó en una mirada más atenta a los diferentes participantes, en un ambiente escolar con elementos significativos, configurando una dimensión rica en detalles, que están sujetos a la reinterpretación. Dicha configuración que guía e impregna el enfoque cualitativo desarrollado durante la investigación como un Estudio de Caso múltiples y exploratorio con 3 niños con TEA en una clase de Educación Infantil. Esa clase, Maternal II, pertenece a una escuela vinculada a la Red Municipal de Educación de Porto Alegre, sur de Brasil. La clase compuesta por veintiún (21) niños, de 4 a 5 años de edad, entre los cuales se encuentran tres niños con diagnóstico de TEA (Caio, Pablo y Gabriel, nombres

ficticios). Caio, Pablo y Gabriel tienen 5 años y no utilizan ninguna comunicación verbal, pero se comunican por gestos o por su propio idioma, muchas veces incomprensible. De todos, Gabriel es quien tiene mayor limitación de interacción social e infelizmente el niño no concluyó su año escolar por cuestiones familiares. Dado el grado de déficit, tanto de lenguaje como de interacción social que todos presentaban se usaron diversas estrategias tanto para fortalecer el proceso de inclusión como también, el lenguaje y de esta forma trabajar con la narración de historias, actividad que ninguno de los niños participaban pues, según la maestra “no se comportaban bien” y eran retirados. Entre las principales estrategias podemos mencionar las construcciones de narrativas a partir de trabajos artísticos en grupos; uso de objetos en la narración de historias, como instrumentos musicales; caza al tesoro con mapa hecho con pictogramas y uso de “cajas mágicas” con exploración de los diferentes ambientes de la escuela.

En este sentido, la investigación se centró en el trabajo con historias que se destacaban de los temas habituales en el cotidiano de esos alumnos con TEA. Los cuentos seleccionados tenían imágenes interesantes, para llamar la atención de los niños. También, elegimos historias con pocos textos, lo que permitió ajustes con pictogramas de fácil comprensión de la clase. Por lo tanto, siete historias trabajaron durante cuatro meses, estos: Mis problemas con las cajas; Rodolfo y el tesoro perdido; cinta de la muchacha hermosa; Música de la granja; La Casa con sueño; La Caperucita Roja y Olivia y el violín.

Al comienzo las estrategias propuestas eran simples, inicialmente captar la atención, para después presentar las imágenes y los pictogramas que representaban el texto. Todo texto fue combinado con pictogramas (figura 2) con un aumento de la utilización de la CAA y SCALA en las estrategias.

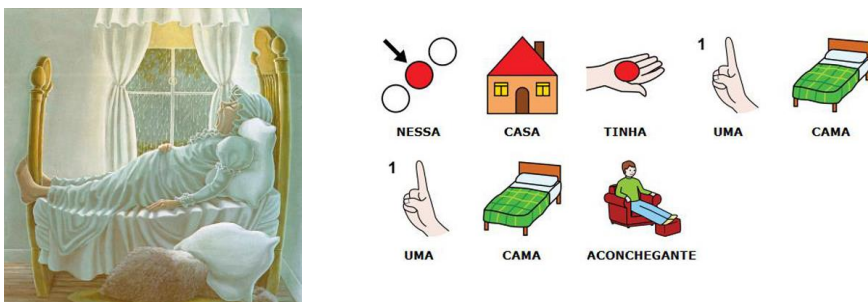


Figura 2 Ejemplo de adaptación de La casa con sueño

A título de ejemplo, y por una cuestión de espacio, presentaremos apenas dos evidencias de historias. La historia de Caperucita Roja fue una elección hecha por los niños, que, expresaron el deseo de poder contarla con los pictogramas. Esa historia, a pesar de clásica permitió crear nuevas estrategias para el grupo como uso de títeres, libro adaptado con CAA, rompecabezas con CAA y re-contar la historia utilizando



una pizarra digital con SCALA y los pictogramas de los personajes. Se presentan a seguir dos escenarios con diferentes estrategias utilizadas en la investigación. Los momentos destacados ayudarán a dilucidar los objetivos anunciados y exponer más claramente las relaciones con SCALA y el proceso de interacción social. La historia de Caperucita Roja fue a partir de la adaptación del libro (figura 3) que utilizaron imágenes del libro original (personajes) y símbolos de CAA. En esta adaptación, que fue la primera de la investigación, se optó por unirse al pictograma con la palabra, para una mejor comprensión de los niños en su lectura de la historia.

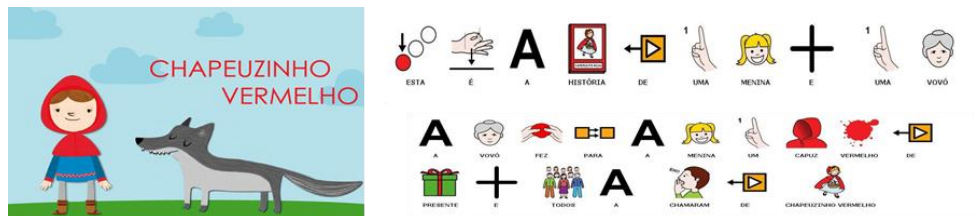


Figura 3 Cuento de Caperucita Roja adaptada con CAA. Fuente: Pictocuentos y SCALA.

La actividad se llevó a cabo en el aula, los niños se sentaron en círculo en el suelo. El libro es compartido por los niños, pasando de mano en mano para acompañar la historia que estaba siendo narrada por la investigadora. Cuando llega en Pablo, que mostraba grande curiosidad, se detiene e intenta hacer la lectura. La maestra ayudaba en la comprensión de las imágenes, pues algunas no eran muy intuitivas.

La clase se sentó en una gran rueda. Pablo, junto a mí, tenía curiosidad sobre el objeto en mis manos - un libro. Cada gesto mío, un gesto de Pablo y por lo que uno va y viene constituía- hasta el momento en que avanza sobre el libro para él leer la historia. En un corto tiempo para entender las pequeñas imágenes "extrañas" en el libro, Pablo se puso a leer. Una lenta y tímida lectura de sus susurros [...] indicando los pictogramas con sus dedos y me toca en el brazo.... (notas de investigación)



Figura 4 – Interacción registrada en la Historia de Caperucita Roja con o Pablo

En otra ocasión, una actividad desarrollada con el uso directo de SCALA por los niños para construir una historia. Esta actividad fue realizada con el libro La Casa con sueño. En la sala de los ordenadores los niños tienen la posibilidad de una construcción colaborativa utilizando una pizarra digital. Los niños elegían los pictogramas de los personajes y objetos y los colocaban en la pizarra mientras

narraban. En ese episodio, Caio explora primero las luces y sombras del proyector dispuesto en el techo de la clase. Caio interactúa con los personajes como si fuese posible moverlos, descubre los botones de edición y hace una exploración aleatoria (figura 5). Pero, principalmente [...] *Balbucea, charla, se pregunta, gesticula y observa cada entorno de la historia. Totalmente compenetrado, su atención capturada. ¡Al ver el personaje lobo en la pantalla grita Lobo! O Lobo” seguido de palabras que no son comprensibles (Notas de Investigación)* mientras Pablo utiliza el ordenador para seleccionar los personajes.



Figura 5 – Participación de Caio durante la narrativa de Pablo

EVIDENCIAS

La primera escena ofrece muchas pistas sobre la participación de Pablo y su interacción con el grupo. Pablo lee las imágenes como un proceso aún no totalmente formado, en gestación pero que tiene significado. Pablo se constituye lector, lector de imágenes y se posiciona socialmente. La imagen como un mediador semiótico contribuye tanto para los procesos afectivos como para el desarrollo intelectual donde las ilustraciones y pictogramas superan palabras. Caio va más allá, realiza la pronuncia...grita...rompe con el silencio. Participa espontáneamente y se mantiene interesado por algo que otros hacen y el participa junto. Ambos construyen escenas de atención compartida (Tomasello, 2003) y significan las acciones (Vygotsky, 2001) a partir de una acción mediada (Wertsch, 1988). Una lectura que construye formas, personajes, escenas y escenarios - un acto que permite constituir el pensamiento del sujeto en interacción con otros abre posibilidades para la inclusión.

CONCLUSIONES

Las personas con TEA tienen una amplia gama de posibilidades para compensar las limitaciones con la interacción social, especialmente apostando en la comunicación mediada por símbolos. En el contexto de esta investigación ha sido posible observar que el sistema SCALA actuó como un mediador, sea directo o indirecto en los procesos comunicativos que desembocaran en una mejora de la interacción social. Las estrategias de intervención con cuentos adaptados con comunicación alternativa permitieron aumentar la participación de los alumnos, no solo en tiempo como cualitativamente en las acciones desarrolladas. La participación



de la maestra y de la clase también contribuyó para el aumento cualitativo de las estrategias porque otros alumnos comenzaran a reconocer a los niños como posibles compañeros de diálogos. Una acción consciente e intencionada como la propuesta puede concretizar un proceso inclusivo que no está aislado del contexto de actuación de cada sujeto en el entorno educativo. El hecho que SCALA pueda ser usado tanto en material concreto como digitalmente también contribuye para la práctica de los maestros que tienen muchas veces realidades socio-económicas diferentes, especialmente se tratando de un país con grande desigualdad social como Brasil. Por lo tanto, se puede afirmar que el sistema SCALA es una herramienta que ayuda para elaborar prácticas inclusiva especialmente para los niños que necesitan utilizar diferentes sentidos para mejorar su capacidad de interacción y comunicación social, al permitir integrar sensorialmente texto, imágenes y sonidos de una forma fácil y lúdica lo que facilita que niños con pocas habilidades tecnológicas puedan manosearlo. La inclusión es un horizonte que puede ser tocado a través de una mirada profunda, que algún día podría estar más cerca, y otras veces más lejos pero que siempre se sustenta en la creencia más básica que Vygotsky nos enseñó: ¡que todos pueden aprender!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron-Cohen, S. (1988b). Without a theory of mind one cannot participate in a conversation. *Cognition*, 29, p. 83–84.
- Bondy, A., & FROST, L.1994. The picture Exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, 9, 1–19.
- BEUKELMAN, D.R. E MIRENDA, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Suporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing Co., 3rd Ed. 593 p.
- CulleR, Jonathan. (1999). *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais LTDA.
- Fernandes, A.V.; Neves, J.V.A. e RAFAEL A. (2009) Autismo. Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas. Recuperado (04/2015) de www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf.
- Gil, A. Carlos. (1997). *Método e Técnica de Pesquisa Social*, 5.ed. São Paulo, Altas.
- Jordan, R. E Powell, S. (1995). *Understanding and Teaching Children with Autism*. West Sussex, England: John Wiley&Sons,
- INEP. (2015). Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: out. 2016.
- Luria, Alexander Romanovich. (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morais, Alessandra Fonseca de (2007). *Nos caracóis do livro infantil: entre a linguagem verbal e ilustrativa*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis. 157 p.

Passerino, L. (2005). *Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudos dos processos de Interação Social e Mediação*. Tese (Doutorado em Informática na Educação)- UFRGS – Ppgie. Porto Alegre.

Passerino, Liliana Maria. (2011). Scalando: trajetórias de pesquisa na construção do sistema de comunicação alternativa para letramento de pessoas com autismo (SCALA). In: NUNES, Leila Regina d' de Paula; PELOSI, Míryam Bonadiu;

Passerino, L.M.; Bez, M. R. (2015). *Comunicação Alternativa: Mediação Para Uma Inclusão Social a partir do Scala*. 1. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 323p.

Peeters, T. (1998). *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. Whurr Publishers.

Silva, Cássia M. M (2000). *Imagem x palavra: a recuperação da informação imagética*. Interdiscursos da ciência da informação: arte, museu e imagem. Rio de Janeiro: IBICT/DEP.

Tomasello, M. (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

UNESCO. (1990). Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Jomtien, Tailândia Recuperado (10/2016) de http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.^[1]_[SEP]

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado (10/2016) de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Walter, Cátia Crivelenti de Figueiredo (Orgs.). *Compartilhando Experiências: ampliando a comunicação alternativa*. Marília: ABPEE.

WERTSCH, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Serie Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.