



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular



EL JUEGO ADAPTADO COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA: APLICACIÓN EN NIÑOS CON RETARDO MENTAL



Autoras

Alejandra Elizabeth García

Valeria Rossana Ramos

DIRECCIÓN DE TRABAJO FINAL: Dra. Mariela Sánchez

Mendoza, octubre de 2019.



Resumen

Esta tesis aborda un aspecto de suma importancia para el desarrollo infantil, centrandose su atención en los beneficios del juego como estrategia de socialización, inclusión y desarrollo de habilidades físicas, cognitivas y sociales. En tal sentido se propone la elaboración y aplicación de juegos adaptados -a partir de estrategias de comunicación aumentativa- para que niños y niñas con retarde mental aprovechen los beneficios mencionados a partir del “jugar”.

Se realizó una estrategia cuantitativa -a partir de la aplicación de una grilla *ad hoc*- y cualitativa a partir de los aportes de Soprano para indagar aspectos de mejora luego de la adaptación de los juegos.

Los resultados advierten adelantos sustanciales en aspectos relacionados con la socialización, la interacción, el cumplimiento de las reglas y el grado de disfrute de la actividad. Las conclusiones resaltan la necesitan de aplicar en las currículas especiales las estrategias utilizadas en la investigación de manera de proporcionar mayores beneficios para los niños y niñas institucionalizados.

Palabras clave:

JUEGO ADAPTADO; COMUNICACIÓN AUMENTATIVA, RETARDO MENTAL

Abstract

This thesis addresses an aspect of utmost importance for child development, focusing on the benefits of the game as a strategy of socialization, inclusion and development of physical, cognitive and social skills. In this sense, the development and application of adapted games is proposed - based on augmentative communication strategies - so that children with mental retardation take advantage of the benefits mentioned after “playing”.

A quantitative strategy was carried out - based on the application of an *ad hoc*- and qualitative grid based on Soprano's contributions to investigate aspects of improvement after the adaptation of the juices.



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

The results show substantial advances in aspects related to socialization, interaction, compliance with the rules and the degree of enjoyment of the activity. The conclusions highlight the need to apply the strategies used in the research in special curricula in order to provide greater benefits for institutionalized children.

Keywords:

ADAPTED GAME; INCREASING COMMUNICATION, MENTAL DELAY



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

*Más allá de las palabras
y más allá del silencio,
existen infinitas oportunidades
para comunicar,
y el mayor desafío
que tenemos es descubrir
cuáles son...*

Mariela Sánchez (2014)



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

A mis padres que me apoyaron en mis deseos y ganas de seguir estudiando y poder así conseguir otro logro como profesional; y a mi mascota -mi fiel compañero- Yaco...

Alejandra García

En primer lugar a Dios que es quien hace -e hizo- posible todo esto... A mi familia, en especial a mi esposo por el apoyo incondicional y a mis hijos Tobías y Joaquín.

Valeria Ramos



AGRADECIMIENTOS

Esta tesis no la podríamos haber llevado a cabo sin la ayuda generosa y desinteresada de muchas personas e instituciones, hacia ellas va nuestro agradecimiento.

En primer lugar deseamos mencionar a los niños y niñas de la Escuela Especial Inmaculada Concepción (Concepción - Tucumán), su cariño, docilidad y ternura fueron una usina de energía en esta tarea. Por supuesto que el agradecimiento se hace extensivo a los directivos de dicha institución, quienes permitieron la entrada e hicieron que nuestro trabajo se realice en el mayor ámbito de comodidad. Un especial agradecimiento para Roxana Gómez Jiménez, directora del Gabinete de Fonoaudiología, por todos los favores y consideraciones con la que nos atendió.

Finalmente mencionar la guía generosa, servicial y desinteresada de nuestra Directora de Tesis, la Dra. Mariela Sánchez, por siempre estar dispuesta a guiarnos y hacer un análisis de cada pequeño detalle para que nuestra investigación pueda tener sus frutos. Su estímulo permanente está presente en cada una de las líneas que integran este trabajo. Para ella nuestro agradecimiento más profundo.



ÍNDICE

	Página
1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
Justificación del problema	8
2. MARCO TEORICO CONCEPTUAL	10
Las motivaciones dentro del juego	12
Tipos de juegos según la edad del niño	13
<i>El juego en el desarrollo del niño.</i>	14
<i>Juego y discapacidad</i>	15
<i>Lenguaje, comunicación y discapacidad intelectual</i>	16
<i>El juego en niños con discapacidad intelectual</i>	17
<i>Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación como una estrategia relevante</i>	18
3. HIPOTESIS	30
4. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	31
5. METODOLOGÍA	32
Evaluación cuantitativa	36
Evaluación cualitativa	42
6. PLANIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS	48
7. RESULTADOS	50
Matriz cualitativa	51
Matriz cuantitativa	56
8. DISCUSIONES	65
9. CONCLUSIONES	66
10. BIBLIOGRAFÍA	69
11. ANEXOS	72



1. *EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN*

El lenguaje es un componente esencial de los seres humanos, ya que por medio del él existe el hombre como ser social. El lenguaje es la facultad que le permite al hombre relacionarse con su mundo, dar a conocer sus ideas, opiniones, emociones, su personalidad, satisfacer sus necesidades, interactuar con el mundo, adquirir nuevos conocimientos, crear, inventar, explorar. Según Halliday (1985) el lenguaje tiene unas funciones en el hombre y las clasifica en macro y en microfunciones; las microfunciones las relaciona con los procesos de desarrollo del niño entre las que menciona la función interaccional, personal, heurística, imaginativa, informativa, matética y pragmática exponiendo la importancia del lenguaje en el hombre como ser social (Otero y Flores, 2015).

En los niños la comunicación es el medio que posibilita el desarrollo armónico de su personalidad, constituyéndose en un proceso para su aprendizaje y su integración social. Sin embargo, muchas veces el desarrollo del lenguaje se ve limitado por diferentes factores; como es el caso de algún tipo de discapacidad intelectual (DI) o retardo mental. Esta patología implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares. Se expresa en la relación con el entorno; por tanto, depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si logramos un entorno más fácil y accesible, las personas con retardo mental tendrán menos dificultades, y por ello, su discapacidad parecerá menor. El retardo mental generalmente es permanente, es decir, para toda la vida, y tiene un impacto importante en la vida de la persona y de su familia, y afecta, de modo sustancial, los mecanismos de comunicación.

En este contexto, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) permitirían aumentar, mantener o mejorar las capacidades funcionales en individuos con dicha discapacidad. Los instrumentos especiales de comunicación aumentativa como los aparatos electrónicos y los tableros de comunicación con dibujos y símbolos ayudarían a las personas a expresarse y comunicarse, mejorando la



interacción social, el rendimiento escolar y los sentimientos de autoestima. Por otro lado, el juego es el ámbito por excelencia para la socialización, el aprendizaje y la interacción social. En este contexto, consideramos que el juego adaptado mediante estrategias de comunicación alternativa y aumentativa constituiría un insumo útil para mejorar dichos aspectos comunicativos en niños con discapacidad intelectual moderada.

Según proclamó en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas, jugar es un derecho de la infancia y los adultos debemos velar por su cumplimiento en todos y cada uno de los niños y niñas, aunque en algunas situaciones se encuentren serias dificultades para el desarrollo de esta actividad.

En este contexto, consideramos que sería muy importante implementar los SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación) en la adaptación de juegos para ser aplicados en niños con discapacidad intelectual. Surgen así los siguientes interrogantes que guiarán la investigación:

- ¿Qué limitaciones y dificultades presenta la comunicación en niños con DI?
- ¿Estas dificultades y limitaciones podrían ser abordadas eficazmente con SAAC? ¿Dentro del amplio conjunto de SAAC, sería necesario individualizar específicamente estas herramientas para el tratamiento de cada caso? ¿De qué manera y bajo qué argumentos se procedería a dicha especificación?
- ¿Se aplican estos sistemas en el contexto de la interpretación de juegos? ¿Bajo qué formas, especificaciones y resultados han sido sus aplicaciones? ¿Qué alternativas se pueden plantear?

1.1 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Esta investigación persigue como fin la adaptación de juegos -mediante SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación) - para niños con retardo mental moderado y evaluar mejoras en aspectos de aprendizaje e interacción social. Para ello se realizará la identificación del niño con retardo mental que requiera un sistema de comunicación alternativo el cual sea funcional para la comprensión de consignas de juego. Desde el ejercicio profesional este trabajo justifica el quehacer fonoaudiológico en el área ya que se expone al mismo como el más relevante para el estudio y aplicación de la herramienta.



2. MARCO TEORICO CONCEPTUAL

Se incorporan a continuación distintos tópicos que ponen el acento en los beneficios del juego en general y en particular ante situaciones de discapacidad. bajo este contexto entendemos el juego tanto como un espacio de enseñanza y a la vez un ámbito de aprendizaje. Siguiendo los lineamientos de Piaget observamos a continuación dicho proceso.

Educar a los niños a través del juego se ha de considerar profundamente. El juego bien orientado es una fuente de grandes provechos. El niño aprende porque el juego es el aprendizaje y los mejores maestros han de ser los padres. Como adultos tendemos a pensar que el juego de los niños es algo demasiado infantil como para convertirlo en parte importante de nuestra vida, y no es así. Para los niños, jugar es la actividad que lo abarca todo en su vida: trabajo, entretenimiento, adquisición de experiencias, forma de explorar el mundo que le rodea, etc. El niño no separa el trabajo del juego y viceversa. Jugando el niño se pone en contacto con las cosas y aprende, inconscientemente, su utilidad y sus cualidades.

Los estudios de la historia de los juegos demuestran las funciones de la actividad lúdica de la infancia: biológicas, culturales, educativas, etcétera. Los juegos marcan las etapas de crecimiento del ser humano: infancia, adolescencia y edad adulta. Los niños no necesitan que nadie les explique la importancia y la necesidad de jugar, la llevan dentro de ellos. El tiempo para jugar es tiempo para aprender. El niño necesita horas para sus creaciones y para que su fantasía le empuje a mil experimentos positivos. Jugando, el niño siente la imperiosa necesidad de tener compañía, porque el juego lleva consigo el espíritu de la sociabilidad.

Para ser verdaderamente educativo, el juego debe ser variado y ofrecer problemas a resolver progresivamente más difíciles y más interesantes. En el juego, se debe de convertir a los niños en protagonistas de una acción heroica creada a medida de su imaginación maravillosa. Su desbordante fantasía hará que amplíe lo jugado a puntos por nosotros insospechados. El niño explora el mundo que le rodea. Realmente



ha de explorarlo si quiere llegar a ser un adulto con conocimientos. Los padres han de ayudarle en su insaciable curiosidad y contestar a sus constantes porqués.

Los niños, aunque tengan compañeros de juegos reales, pueden albergar también uno o varios compañeros imaginarios. No será raro ver a los niños hablar en tonos distintos de voz y tener una larga y curiosa conversación consigo mismo, está jugando. La óptica del niño sobre el juego es totalmente distinta a la del adulto, ninguno de los motivos que mueven a éste a jugar interviene en el juego del niño. Para educar jugando, hemos de ser capaces de hacer propiedad e idea de los pequeños cualquier iniciativa u orientación que les queramos dar, como si la idea hubiera surgido de ellos. Sus «inventos» les encantan.

Para el niño no existe una frontera claramente definida entre el sueño y la realidad, entre el juego y la vida real. El niño procura seleccionar, comprender e interpretar aquello que más le interesa. Con experiencias logradas con el juego, el niño puede aprender con vivacidad y sencillez las complejidades de causa y efecto. Es muy importante que vaya conociendo una buena gama de juegos y materiales para enriquecer mejor sus experiencias. Los niños no tienen las facilidades de aprender que tienen los mayores al tener a su alcance el teatro la radio, la lectura, etc. La imaginación que podemos desarrollar y educar en los niños por medio del juego es la misma que el día de mañana utilizará para proyectar edificios, diseñar piezas industriales o de decoración, etc. Necesita de esta gimnasia.

El niño, al jugar, imita, lo cual es un producto secundario de la curiosidad. El pequeño sólo seleccionará para su realización, al que capte su interés, en lo cual, su imaginación juega un gran papel. Y si imita, le hemos de poner cosas buenas delante, empezando por nuestro comportamiento. Si los padres y educadores son capaces de observar a su hijo teniendo en cuenta que el juego es su vida, empezarán a ver el juego de una forma bien distinta a su creencia de que éste es pura diversión o una enfermedad del propio hijo. Jugar ha de ser divertido. Un juego educativo que hayamos comprado, puede no ser divertido y, si no hay diversión, difícilmente habrá



aprendizaje. El niño sabe bien lo que le gusta y lo que no, y no le convenceremos de lo contrario.

El juego le permite al pensamiento acciones espontáneas y eficaces para enriquecer las estructuras que posee y hallar nuevos caminos, nuevas respuestas, nuevas preguntas. Un niño que necesita conocer el mundo desde sus posibilidades, y un docente que necesita conocer al niño, tienen en el juego un espacio que permite actos conjuntos, integradores. Este espacio favorece, además, la vivencia y la reflexión. El juego ocupa, dentro de los medios de expresión de los niños, un lugar privilegiado. No se puede considerar sólo como un pasatiempo o diversión. Es, más que nada, un aprendizaje para la vida adulta. El mundo de los juegos tiene una gran amplitud, existiendo en cantidad inagotable. Jugando, los niños aprenden las cualidades de las cosas que maneja; ve cómo el papel se deshace en el agua, cómo el carbón ensucia, que las piedras son más duras que el pan, que el fuego quema, etc.

2.1 Las motivaciones dentro del juego

El juego es fundamentalmente una actividad libre. Las personas cuando jugamos lo hacemos por placer; precisamente el poder responder a la necesidad de pasarla bien, sin otra motivación, supone un acto de libertad. El juego se aleja de lo cotidiano, ocupa parámetros especiales y temporales diferentes de los impuestos por la rutina diaria. El juego se realiza según una norma o regla, siguiendo una determinada estructura y, por consiguiente, crea orden. El juego se puede considerar como la actividad fundamental de la infancia, actividad que se prolonga en la vida adulta. Estamos seguros que éste se convertirá en el gran instrumento socializador. Entender el juego como contenido es la consecuencia lógica de considerar que éste es un elemento cultural de gran trascendencia. Es propio de todas las culturas y de todos los tiempos.

La exigencia de los juegos de adoptar puntos de vista externos a uno mismo constituye otra de sus características. Esta exigencia viene determinada, sin duda, por los conflictos y las reglas impuestas desde afuera. Tanto su resolución como la comprensión y su aceptación requieren de una progresión considerable en la



construcción del pensamiento infantil. En todo esto no podemos dejar a un lado la motivación, consecuencia del propio placer por el juego y, paralelamente a ésta, también está la necesidad de descubrir, de experimentar, que aparece muy ligada al juego infantil.

Se debe tener en cuenta siempre que la motivación es la explicación del porque de nuestras acciones. El juego es considerado el principal medio de aprendizaje para los niños; algunos lo consideran como el trabajo más serio durante la infancia, es la manera más natural de experimentar y aprender; favorece el desarrollo del niño en diferentes aspectos.

En su desarrollo socioemocional, ya que le permite expresar sus emociones y aliviar tensiones pues le proporciona placer y alegría. Es un medio que le permite socializar ya que entra en contacto con otros niños y con los adultos, aprendiendo a respetar normas de convivencia y a conocer el mundo que lo rodea. Cumple un rol muy importante en el desarrollo de su personalidad. En su desarrollo psicomotriz, pues le brinda la oportunidad de ser activo y explorar a través de su cuerpo y sus movimientos con toda libertad. En su desarrollo cognitivo, al jugar, el niño aprende y estimula sus capacidades de pensamiento, entre ellos, la atención, memoria y el raciocinio. El juego permite que el niño haga uso de su creatividad, desarrolle su imaginación y posibilita el aprendizaje significativo puesto que la actividad lúdica capta el interés y la atención del niño.

Ahora que sabemos lo valioso que es el juego para nuestros niños, es importante darle toda la libertad al niño para que “aprenda jugando”, no es prudente intervenir abruptamente o establecer un orden a sus juegos, es el niño quien en todo momento guía el juego, es fundamental respetar los temas, las reglas y los roles que asumen mientras juegan. Sólo dejándolo que experimente y haga uso de su imaginación el niño podrá desarrollarse plenamente.

2.2 Tipos de juegos según la edad del niño



Los niños juegan de diversas formas, dependiendo de su personalidad y de sus capacidades, intereses o necesidades personales; pero principalmente, el juego se presenta de acuerdo a la etapa o evolución del niño. Así tenemos:

0 a 2 años: En esta etapa el juego del niño se centra en sí mismo, en su cuerpo y en la exploración de los objetos que le rodean, este tipo de juego “solitario” es lo que hace que los niños de esta edad se deleiten agitando sonajas, tirando pelotas o armando rompecabezas solos.

2 a 3 años: Esta edad comprende el “juego paralelo”, a los niños les gusta jugar en compañía de otros, pero aún no interactúan completamente con ellos.

3 a 4 años: En esta etapa el niño juega con otros compañeros, pero cada uno le da un uso diferente, no hay roles específicos para cada niño (juego asociativo).

4 a 5 años: Aquí el niño ya interactúa completamente con los demás, de manera más organizada, asumiendo roles para obtener un producto o cumplir una meta. A esto se denomina “juego cooperativo”.

Conforme el niño evoluciona, el juego se hace más complejo, con temas más imaginarios, con reglas y detalles más estructurados.

2.3 El juego en el desarrollo del niño.

Además de recordar la incidencia y el valor del juego en relación con el desarrollo; cognitivo, lingüístico, inter-personal y social, señalamos a continuación su importancia en el aprendizaje, el control de la conducta y como fuente de placer, de la mano de autores clásicos como: La contribución de Vygotsky (1999), sobre el juego en la niñez implica una mayor apreciación de la estrecha relación que el autor establece entre el juego y el aprendizaje. Sostiene que el juego se relaciona con el papel que el niño atribuye a la imaginación, y esto depende de las necesidades, experiencias, sentimientos e intereses, así como la capacidad de la combinación de ejercicios que caracterizan esta actividad. Para hacer esto posible, hay dos tipos fundamentales de conducta humana que permiten tal plasticidad del cerebro: la actividad reproductiva en estrecha relación con la memoria, y la actividad creadora y combinatoria, en



estrecha relación con la imaginación. Para Piaget (1961), en el juego prevalece la asimilación, es decir, el niño asimila lo que percibe de la realidad a las estructuras ya construidas y en este sentido, el juego no es un factor decisivo en los cambios estructurales. Sin embargo, para Vygotsky el juego proporciona cambios en las estructuras. Otros autores, estudiaron la relación del juego con el desarrollo social, cognitivo, como Rogers y Sawyers (1995), o Levy (1978) quien defiende que lo lúdico, es diferente del juego y también de los rituales lúdicos (entretenimiento ritual que cumple la función social que facilita la transición de un miembro de una cultura particular, al estado social) y que son formalizados por los seres humanos. Citados por López Risco (2002)

La actividad lúdica tiene funciones diferentes dependiendo del juego y cómo se juega: contribuye a la exploración, al descubrimiento del cuerpo y sus posibilidades; facilita el proceso de socialización al permitir la creación de relaciones entre individuos; participa en la solución de conflictos, la toma de decisiones y la aceptación de la responsabilidad; fomenta el desarrollo de diversas técnicas como la espontaneidad, la imaginación, la creatividad, la agilidad mental, atención, percepción, motricidad; ayuda en la regulación de la tensión gracias al efecto relajante o activador; permite la estructura del lenguaje y el pensamiento, ya que estimula la capacidad de observación, la simbolización, análisis, intercambio comunicativo y promueve un aprendizaje significativo debido a su efecto motivador que permite el interés necesario para el aprendizaje. Por lo tanto, el juego es vital y debe ser utilizado como una actividad de enseñanza y aprendizaje y debe ser incluido en el currículo de educación infantil y primaria. Ahora bien, ¿cómo proceder en los casos de niños con discapacidad?

2.4 Juego y discapacidad

Sin duda, nos recuerdan Costa, M. y otros (2007), una carencia importante de juego en la infancia ocasionará un desarrollo incorrecto e incompleto de la personalidad del niño/a. Que la sociedad disponga de productos de consumo “accesibles para todos”, beneficia, en primer lugar, a las personas que tienen mayores problemas de



accesibilidad, en este caso a las personas con discapacidad. No obstante, el diseño universal de productos beneficia, en segundo término, a la sociedad en general, ya que facilita que las personas con y sin discapacidad puedan compartir recursos y momentos de ocio, y esto siempre es beneficioso para ambas partes. Según Jeffree (1986) el niño normal adquiere muchas de estas aptitudes básicas antes de la escuela, por medio del juego. El maestro especializado tiene que saber cómo aprende un niño gracias al juego y ha de estar dispuesto a aprender cosas acerca del niño deficiente mental mediante la atenta observación de sus juegos. Insiste la citada autora en lo necesaria que es la observación del juego del niño para comprender cuán importante es el juego para el desarrollo inicial de un niño. Gracias al juego va informándose acerca del mundo y de las personas que en él se mueven. También se informa sobre sí mismo y sobre sus aptitudes incipientes. Su juego refleja con exactitud la fase de desarrollo en que se encuentra... Casi todos los niños pasan por estas fases en el mismo orden, y los deficientes mentales no son una excepción a esta regla. Cada fase se levanta sobre el cimiento de la anterior y refleja el desarrollo físico y mental del niño.

2.5. Lenguaje, comunicación y discapacidad intelectual

El desarrollo evolutivo del niño o de la niña con Discapacidad Intelectual suele presentar una serie de disfunciones que repercuten en la adquisición y desarrollo de su lenguaje. Aunque generalmente podría admitirse que los niños/as con Discapacidad Intelectual presentan alteraciones en su lenguaje, algunos deficientes usan un lenguaje fluido, estructurado sintácticamente y con riqueza léxica (Gallardo, 2000).

Las principales dificultades en el lenguaje del Discapacitado Intelectual son, por lo que respecta al contenido, problemas en la adquisición de vocabulario nuevo y en la comprensión de conceptos abstractos, así como dificultades en el procesamiento semántico de frases tanto en la codificación como en la decodificación. En cuanto a la forma son reseñables problemas articulatorios, dificultades en la discriminación de sonidos y fonemas, complicaciones a la hora de adquirir reglas gramaticales y en la comprensión de secuencias verbales. Por lo que se refiere al uso, se observa una falta



de iniciativa en las interacciones verbales, dificultades en la expresión de necesidad y poca o ninguna capacidad de generalización de los aprendizajes a otros contextos (Gallardo, 2000).

Las relaciones existentes entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico parecen muy estrechas y funcionan de forma recíproca. Las limitaciones del desarrollo cognitivo y las alteraciones de su ritmo evolutivo repercutirán en la adquisición del lenguaje. Los Discapacitados Intelectuales presentan dificultades cognitivas y de aprendizaje, al igual que en el resto de las funciones superiores y en la totalidad de los aprendizajes abstractos; estas dificultades tienen incidencia directa tanto en la competencia general del individuo como en su lenguaje (Gallardo, 2000).

El sujeto con Discapacidad Intelectual, de acuerdo al DSM-IV, en cualquiera de sus tipos: Leve, Moderado, Grave, Profundo y no especificado, suele presentar una serie de disfunciones que repercuten en la adquisición y desarrollo de su lenguaje. Si bien, alguno sujetos logran desarrollar un buen dominio del lenguaje, existen situaciones de aparente buen lenguaje, que suelen ser producto de influencias externas al sujeto, es así como estaríamos frente a sujetos que poseen una engañosa fluidez verbal que no es eficaz al momento de realizar un análisis del lenguaje, por tanto nos enfrentaríamos a una ilusión de literacidad y no a un conocimiento del lenguaje que dispone de los múltiples recursos lingüísticos y la capacidad de acceder conscientemente a su propio conocimiento lingüístico (Ravid *et al*; 2002).

2.6. El juego en niños con discapacidad intelectual

Para Costa y otros (2007), las personas con discapacidad intelectual reciben, procesan y organizan la información con dificultad y lentitud. Por este motivo su posibilidad de respuesta también presenta limitaciones. La comprensión de las situaciones y problemas del entorno y la rapidez con la que responden a las demandas del mismo, se ven condicionadas por las dificultades para el procesamiento que presentan. En estas personas, todo aquello que posibilite la llegada de información exterior y la percepción de los estímulos sensoriales favorece su desarrollo cerebral. Por lo tanto, el empleo de apoyos apropiados puede mejorar sus capacidades funcionales. En este



sentido, el juego puede moldear el funcionamiento cerebral e instaurar modificaciones sustanciales y duraderas que faciliten el aprendizaje. El juego, además de servir como herramienta de estimulación, también les ayuda a relacionarse con los demás, a mejorar su autoestima, a superarse, a transferir y generalizar los aprendizajes a otros entornos y, sobre todo, a divertirse. Según Del Castillo (2007), los niños con Síndrome de Down suelen presentar un juego simbólico libre e individual no dirigido, similar al de los niños sin discapacidad y en edades similares. El juego aumenta en complejidad a medida que aumentan sus capacidades por desarrollo evolutivo, y puede observarse cambios evolutivos tanto en la estructura del juego como en su contenido. También se debe tener en cuenta la íntima relación que existe entre lenguaje y cognición y como el juego es importante en su desarrollo como nos refuerza Del Castillo (2007), para quien el juego lingüístico como instrumento didáctico es un medio privilegiado para el lenguaje y la comunicación oral. Mediante el juego, el lenguaje se usa de forma reflexiva, regulada y desinhibida, permitiéndole al niño con Síndrome de Down activar una serie de conocimientos acerca de los contenidos de éste, relacionándolos entre sí y facilitándole su aprendizaje, toda vez que el juego lingüístico, incorpora la utilización de diversas tareas cognitivas (asociación, clasificación, análisis, síntesis, elaboración de esquemas, selección de información...) además de desarrollar una serie de actitudes en el niño, tales como: Aprender a escuchar de forma activa y comprensiva, Respetar turnos de palabra, las intervenciones y las ideas de los demás etc.

2.7 Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación como una estrategia relevante

En esta propuesta, haremos hincapié en los SAAC, una de las estrategias de intervención de relevancia para el abordaje de niños con DI, dejando para otro encuentro el desarrollo de las demás herramientas mencionadas. Los SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación) se definen como "formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad" (Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa, s/f). En primera instancia, es necesario efectuar una completa evaluación



del niño, para determinar cuáles son las funciones alteradas y la gravedad de estas. Es necesario, para lograr una correcta evaluación, llevar a cabo entrevistas a los padres, con el objetivo de indagar mediante la anamnesis la historia del niño y su familia (embarazo, parto, historia médica, factores familiares y psicosociales, la existencia o no de tratamientos previos, situación familiar actual, etc.). También se utiliza la información recabada por observación durante sesiones de consultorio, aplicando el inventario del espectro autista (IDEA) de Ángel Riviére (1998). Este indica las alteraciones evaluadas cualitativamente, en doce dimensiones dentro de las cuales encontramos cuatro escalas que van de mayor a menor severidad del cuadro. Estas dimensiones son: trastorno del desarrollo social, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad y por último, simbolización.

Dentro de la primera dimensión, se evalúa el trastorno de la relación social, el trastorno de la capacidad de referencia conjunta y la capacidad intersubjetiva. Luego, en la segunda dimensión, se observan las alteraciones en las funciones comunicativas, en el lenguaje expresivo y receptivo. Posteriormente, en la tercera dimensión, se procede a evaluar el trastorno de anticipación, de flexibilidad y del sentido de la propia actividad. Y en la última dimensión, se indican aquellas alteraciones que pudieran existir en la imaginación, la imitación y la suspensión (Riviére, 1998). Este inventario nos permite obtener una mirada completa sobre las dimensiones del desarrollo del niño y determinar así el grado de alteración de ellas, para poder elaborar instrumentos de intervención adecuados. Una vez determinado el nivel de desarrollo comunicativo (gestos, señalamientos, monosílabos, etc.) sus posibilidades a través de pautas de referencia de atención conjunta y las vías de acceso, es decir, su "foco comunicativo", es que podremos comenzar a construir signos, mediante instrumentos adecuados. Luego de este período de diagnóstico, estamos en condiciones de aplicar las estrategias de intervención que mejor se adapten al niño. Es aquí que estaremos en condiciones de confeccionar y aplicar el SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación) que mejor se adapte a las posibilidades reales del sujeto en cuestión. Es importante aclarar que, lejos de impedir el desarrollo del lenguaje oral, los SAAC facilitan su aparición y permiten su desarrollo. Por esto, es que resulta una



herramienta sumamente útil a la hora de trabajar con niños que poseen lenguaje oral, como con aquel que aún no lo ha desarrollado. Esto se comprende mejor si recordamos la diferencia existente entre comunicación, lenguaje y habla¹.

Vemos que existen niños que no poseen lenguaje verbal, pero se comunican de diferentes maneras, a través de señalamientos, fotos, dibujos, pictogramas, etc.; es decir, utilizan diferentes SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación). Sea cual sea el material analógico utilizado, existe intención comunicativa en este caso. También encontramos niños que presentan lenguaje, pero este no es comunicativo, y es aquí donde predominan las ecolalias, repetición de palabras o frases, las cuales no poseen fines comunicativos. En cualquier caso, de lo que se trata es de potenciar los intentos comunicativos de los niños, y es en esta circunstancia donde los SAAC adquieren un rol fundamental. Tamarit (1993: 92, citado en Valdez, 2012) define a los SAAC como

“instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismo u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea, y generalizable), por si solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales”.

¹ Cuando hablamos de comunicación estamos haciendo referencia a la capacidad innata que tiene todo ser humano, para transmitir o receptor ideas, sentimientos, etc. En el encuentro con el otro, el proceso comunicacional adquiere relevancia significativa, ya que a través de él el sujeto construye y reconstruye su propia identidad y la del otro. La comunicación es la operación constitutiva del proceso social, en ella está inscripta la relación con el otro (Sagastizabal, 2006). En cambio, cuando hablamos de lenguaje nos referimos a un proceso simbólico de comunicación, pensamiento y formulación que conforma un verdadero sistema funcional (Alonso, 1945). El lenguaje cumple con características formales, funcionales y conductuales, es un sistema de expresión, representación y comunicación que se basa en signos y reglas formalmente definido y cuya utilización por un organismo implica una modalidad particular de comportamiento (Belinchón, 2004, citado en Solcoff, 2012). Incluimos aquí no solo en lenguaje oral, sino también la lengua de señas de la comunidad sorda y todos aquellos lenguajes que tienen estructura y reglas propias. Por su parte, podemos decir que el habla es la modalidad de lenguaje humano más primaria. Ella exige la participación de dos canales: el auditivo y el oral, lo que implica la presencia de requisitos y condiciones anatómicas y funcionales (Solcoff, 2012).



Hasta aquí podemos decir que los SAAC son aumentativos de la comunicación, por cuanto permiten a través de diferentes recursos como fotografías, dibujos, etc., potenciar la comunicación en el niño. Y a su vez son alternativos dado que en ciertas situaciones se encuentran compensando las dificultades en la comunicación oral.

Esto no implica que reemplace la palabra hablada, por lo contrario, actúa como medio de potenciación del lenguaje oral. Con esto se quiere afirmar que, los SAAC son complementarios a la rehabilitación del habla natural, y además pueden ayudar a su éxito. Las funciones principales de los SAAC son las de pedir, elegir y anticipar, como lo es el caso de las agendas visuales. Se tiende a que cada vez sean más las funciones comunicativas que manejen los niños, que puedan poco a poco solicitar información de personas, acciones, objetos, etc., rechazar a personas, acciones u objetos, responder preguntas, describir, compartir informaciones y experiencias, dar instrucciones, comentar, informar sobre eventos pasados, etc.

Los SAAC tienen por objeto aumentar la capacidad de comunicación de las personas que presentan dificultades en conseguir una comunicación verbal funcional. En los casos graves en los que no es posible la expresión verbal, estos sistemas la sustituirán siendo en este caso, como dijimos, sistemas alternativos de comunicación. Para Basil (Basil & Rosell, 2006) la comunicación aumentativa y alternativa abarca desde la interdisciplina, un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla. La utilización de estos sistemas apunta a recuperar la intencionalidad, interpretación y transmisión como elementos esenciales del proceso comunicativo, para lo cual se debe generar la necesidad comunicativa en el sujeto con limitaciones. Cuando el lenguaje oral está seriamente limitado, es necesaria la utilización de sistemas de comunicación no verbal, que sustituyan la comunicación verbal o incrementen las posibilidades comunicativas. Su objetivo fundamental será conseguir una comunicación funcional y generalizable, que le permita al sujeto expresar sus necesidades, pensamientos, opiniones y emociones. Sin duda, esto impactará directamente en una mayor integración social y un avance individual para su desarrollo personal. Estos sistemas, como se ha dicho, no implican una pérdida de las capacidades de expresión oral del



sujeto, sino que siempre que sea posible, se combinarán ambos sistemas para aumentar el nivel comunicativo (Guido Guevara, Obando, Toro, Rodríguez de Salazar & Lara, 2000). Por tanto, podemos decir que el objetivo principal de los SAAC es desarrollar o recuperar la capacidad de comunicación del sujeto y el SAAC seleccionado debe ser necesariamente transversal a todos los contextos, actores y actividades; es decir, debe generalizarse su uso en todos los ambientes y con todas las personas que frecuenta el niño a fin de garantizar un aprendizaje significativo del sistema y un óptimo desempeño.

Como ejemplos de SAAC, podemos mencionar a los gestos naturales, señas, objetos, fotos, pictogramas, etc., que sirven a la comunicación del sujeto. Y decimos que requiere de una enseñanza deliberada porque, en el trabajo con los SAAC, se plantean necesariamente objetivos, estrategias y actividades programadas y planificadas según el alumno y sus necesidades. Esto implica además una evaluación permanente y sistemática.

Existen distintos tipos de SAAC: aquellos que requieren de una ayuda externa, como fotos, dibujos, tableros, computadoras, etc., y otros que se caracterizan por no requerir ayuda externa, como los gestos, señas, etc. La elección entre uno u otro, como así también la variante dentro de ellos, dependerá de la evaluación efectuada al inicio del tratamiento. Muchas veces, un niño requiere una modalidad para su comunicación comprensiva y otra modalidad para la expresión. Según Sánchez Montoya (2002), los SAAC se pueden clasificar en:

- No asistidos o sin ayuda: no requieren del uso de un instrumento exterior, solo del propio cuerpo. El lenguaje de señas o deletreo es un ejemplo claro de SAAC no asistido. - Asistidos o con ayuda: precisan de un dispositivo externo que actúe como soporte del sistema. Entre los asistidos, se puede hablar de SAAC de baja, media y alta tecnología, que van desde el uso de cartones con signos gráficos a computadoras que a través de un software específico integran elementos hipermediales para la comunicación.

Un SAAC asistido se integra básicamente por cuatro elementos:



1. Sistemas de signos gráficos,
2. Ayudas técnicas para la conformación de mensajes y emisión de actos de comunicación (soporte de baja, media o alta tecnología),
3. Técnicas (método) para el señalamiento de pictogramas (selección directa: señalamiento, indirecta: barrido simple o complejo),
4. Estrategias para el empleo de estas ayudas, símbolos y técnicas de manera efectivas para el desarrollo de las competencias comunicacionales del sujeto (Boix & Basil, 2005).

El signo gráfico al que se hace mención es el que permite la abstracción y representación de aquello que queremos significar, y esta relación reconoce diferentes niveles de complejidad entre significado (objeto real) y significante (imagen). Según este grado de complejidad, el sistema de signos gráficos con los que podemos construir un SAAC pueden clasificarse en:

- Imágenes, es decir, fotos o dibujos.
- Pictográficos, donde la relación entre significado y significante se da por un vínculo perceptual y puede ser claramente interpretado por alguien que no maneje el sistema.
- Logográficos o ideográficos, aquí existe una relación lógica entre significante y significado que nos lleva a su interpretación.
- Palabras codificadas, aquí la relación entre significado y significante no es intrínseca, por ejemplo, el Sistema Braille.
- Escritura ortográfica, de mayor complejidad, dado que el deletreo es lento por lo cual debe combinarse con la posibilidad de seleccionar palabras o frases.

Más allá del sistema de signos gráficos al que hagamos referencia, estos siempre en su uso son divididos en categorías como verbos, lugares, objetos, etc., para su mejor comprensión y utilización (Sanz et al., 2011) (figura 1).

Figura 1. Algunos ejemplos de SAAC.



Fuente: <http://carei.es/wp-content/uploads/Folleto-ARASAAC.pdf>

A la hora de seleccionar el SAAC adecuado para cada persona será preciso realizar una valoración inicial que, si bien no es un planteamiento estructurado, sí resulta fundamental que se tengan en cuenta ciertos aspectos como (Marchesi, 1987):

- La edad del sujeto.
- Su nivel comunicativo, es decir cómo se comunica con el entorno y cómo hace este para comunicarse con él.
- Las dificultades del sujeto, pero fundamentalmente sus fortalezas.
- Las posibilidades del entorno en el que se desenvuelve cotidianamente.

El objetivo principal de la valoración inicial es decidir si la persona con dificultades en la comunicación podrá beneficiarse con el uso de un SAAC. Así, pues, la



evaluación está orientada a la toma de decisiones con la finalidad de establecer una estrategia de intervención adecuada a las posibilidades y necesidades del destinatario, como así también a las demandas y expectativas de su entorno familiar, escolar y social. El proceso de valoración proporcionará una información imprescindible para la intervención y permitirá disponer de criterios de comparación a la hora de evaluar la eficacia de la herramienta. Durante el momento de evaluación inicial, se debe dedicar el tiempo que sea necesario a observar las manifestaciones conductuales y comunicativas espontáneas de la persona a la que se debe aplicar el SAAC, estableciendo interacciones naturales.

Estas primeras formas de contacto nos servirán para conocer peculiaridades y características de la persona, sus intereses, actividades preferidas, temores, etc. Es aquí también donde debemos aproximarnos a conocer sus habilidades cognitivas, sociales, lingüísticas y comunicativas, perceptivas, motoras y manipulativas, como así también, las características del entorno familiar, escolar y social (Kraat, 1982).

Estas instancias de observación se deben complementar con entrevistas dirigidas a los familiares y a todas aquellas personas relevantes en la vida cotidiana de la persona. Todos ellos pueden aportar información sumamente útil sobre las características comunicativas del sujeto destinatario del sistema. Estas entrevistas tienen en cuenta aspectos como: el ambiente de comunicación en el entorno, nivel de comprensión del lenguaje, cómo responde la persona de manera afirmativa o negativa, si presenta intención de comunicar y cómo intenta hacerlo, qué tipo de cosas intenta comunicar y con qué personas lo hace con mayor frecuencia. Según lo que hemos visto hasta aquí, podemos decir que la elección del SAAC adecuado se centra en diversos factores que tienen que ver con el sujeto al que va dirigido y con el propio sistema a seleccionar. Con relación a la persona debemos considerar (Kraat, 1982):

- Factores cognitivos (memoria, razonamiento, atención, etc.).
- Factores motores (motricidad fina y gruesa, nivel de autonomía en el movimiento, aspectos fonoarticulatorios).



- Factores comunicativos y lingüísticos (habilidades sociales y comunicativas, habilidades de lenguaje receptivo, aspectos orales expresivos, funciones del lenguaje).

- Factores perceptivos (visuales y auditivos).

- Factores curriculares (aspectos relativos a la capacidad de aprendizaje, metodología que favorece su aprendizaje, motivación, sistema de refuerzos).

- Factores sociales, ambientales y emocionales (entorno habitual y grupos de referencia, relaciones familiares, grupos que frecuenta).

Por su parte, dentro de los factores que tienen que ver con el propio sistema de comunicación, distinguimos entre aquellos propios del sistema y los que surgen de la relación de este con el usuario. Los factores propios del sistema, consideran (Kraat, 1982):

- Características generales del sistema: tipologías de los dibujos en los sistemas gráficos, modalidad visoespacial y secuencia temporal en los sistemas con ayuda.

- Nivel de abstracción: el que necesita manejar el sujeto para poder utilizar el SAAC, y por otra parte, el nivel de abstracción que el uso del sistema permite al usuario, es decir, el nivel de elaboración de contenidos y relaciones que se pueden hacer usando un determinado sistema.

- Amplitud de vocabulario del sistema.

- Versatilidad, es decir, la posibilidad que ofrece el sistema de ser utilizado por personas con diferentes necesidades y posibilidades comunicativas y de ser utilizado de forma selectiva o completa.

- Máximas posibilidades de un sistema.

- Naturalidad/artificialidad. Esta característica se refiere al origen del sistema y de sus elementos. Si el sistema ha surgido de forma espontánea, con una finalidad expresiva y comunicativa, se dice que es natural.

Si el sistema se ha creado de forma deliberada para fines inicialmente didácticos o terapéuticos y se puede atribuir la creación a un individuo o equipo en



concreto, decimos que se trata de un código o sistema artificial. Del sistema con relación al usuario:

- Discriminación sensorial, lo cual implica tener en cuenta las habilidades perceptuales observadas al comienzo. Si existen dificultades visuales severas, será fundamental contar con el material gráfico ampliado y fácil de percibir. Si la percepción auditiva está muy afectada, debemos procurar que el lenguaje comprensivo sea de forma predominante por la vía visual.

- Debe existir una relación adecuada entre las posibilidades cognitivas del sujeto y el grado de dificultad que implica el aprendizaje del SAAC seleccionado, como así también considerar las posibilidades de generalización del uso del sistema a los demás entornos a los que concurre la persona que hará uso del sistema.

- El nivel de abstracción del sistema propuesto deberá ajustarse a las necesidades del usuario, pero especialmente a sus posibilidades.

Dado que, si el sistema seleccionado es muy complejo o no responde a las necesidades reales, puede provocar rechazo al uso y con esto inhibir toda intención comunicativa. Citamos el caso de Santiago, integrado a primer grado de una escuela común relevado por Echeguia Cudolá (2016):

“Llevar adelante el acompañamiento del proceso educativo realmente fue arduo al comienzo, pues cómo se le podía explicar al pequeño que al ingresar debía permanecer en fila con sus compañeros mientras la bandera se alzaba a lo alto, cómo explicarle a la docente que las palabras por sí solas no le significaban nada a ese alumno que más que atender al cuento que ella relataba, permanecía interesado en mirar detenidamente su reloj de "Ben Diez" del cual no se separaba nunca. Y cómo explicarle a sus compañeros que para Santiago que falte la seño de plástica y en su lugar asista la seño de música era vivido como algo muy grave e imposible de manejar. Se comenzó a intervenir en el abordaje del niño, el cual contemplaba entre otras cosas el uso de un sistema por intercambio de tarjetas que se le permitía llevar siempre consigo a la escuela, a la casa de los tíos, utilizar en su propia casa y en todos los lugares



donde asistía. Este SAAC, luego de seis meses de trabajo intensivo, en colaboración con los padres y la escuela, permitió advertir una importante mejoría en Santiago. Actualmente Santiago participa de las actividades programadas, de las salidas, paseos, los saludos a la bandera de todos los días, las meriendas compartidas en el patio y los juegos que organizan sus compañeros. Responde a preguntas que la maestra del aula le formula directamente y puede permanecer y dejar su huella en las actividades grupales. La maestra del aula, junto con el docente de apoyo a la integración que lo acompaña, enfatizan en la agenda diaria de actividades con las imágenes de las tareas que debe hacer Santiago en la jornada, la cual se encuentra expuesta en el aula en un lugar cercano al niño. Este SAAC seleccionado para Santiago ha sido producto de un trabajo en equipo ente la familia, la escuela y el equipo de profesionales que lo acompañan”.

Todos saben que estos apoyos visuales son fundamentales para la comunicación del niño y que se acude a esta herramienta frente a cualquier necesidad. Además de la agenda diaria de actividades que indica a Santiago qué deberá hacer en esa jornada escolar, se cuenta con otras imágenes que le permiten solicitar algo que quiera. Es decir que se parte del deseo de tener algo que quiere o necesita en ese momento, por ejemplo, una goma, un lápiz, ir al baño o lavarse las manos. Estas imágenes siempre se usan acompañadas del lenguaje oral, al que le agregan las señas, pues siempre es preciso que la información sea transmitida de varias maneras para asegurarnos una mejor comprensión por parte del niño. Estas situaciones de intercambio nos permiten construir signos que dan lugar a que surjan las distintas funciones del lenguaje: pedir, elegir, anticipar, negar, informar, afirmar, etc. A partir de aquí se abre el camino para más y mejores interacciones interpersonales, mejorando el bienestar emocional del pequeño y su conducta social. Este aporte fundamental que implican los SAAC en la vida de las personas con TEA tiene que ver con que el origen de estos signos compartidos no es individual, sino que es compartido con un Otro, dependen de esta intervención del Otro, puesto que la comunicación implica una construcción. El aporte relevante que otorga el trabajo con los SAAC permite que el



niño con retardo mental pueda participar de todas las actividades escolares, salidas, paseos, horas especiales, recreos, esperar su turno y participar cuando se lo solicita. Permite que los actores de la institución conozcan al niño y lo comprendan, para que partan desde allí las pautas y estrategias propicias para el pequeño. Como vemos no solo es una herramienta para el niño sino para quienes lo rodean, puesto que la maestra en el aula, sabe que frente cualquier inconveniente puede recurrir al SAAC utilizado para resolverlo junto a su alumno. El docente integrador facilita la presencia de este recurso en el aula poniéndola a disposición de los alumnos y los adultos, para que todos puedan interactuar con el niño con TEA. Favorecer la dinámica de interacción entre el alumno con TEA en la escuela permite ir retirando poco a poco las ayudas específicas, dado que la maestra del aula posee un recurso tan valioso como es la comunicación con su alumno.



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

3. HIPOTESIS

La aplicación de juegos adaptados mediante Sistemas de Comunicación Alternativa y Aumentativa (SAAC) en niños con discapacidad intelectual moderada constituye una herramienta que mejora la comunicación para el aprendizaje y la interacción social en dichos niños.



4. OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Investigar sobre las limitaciones en sus expresiones comunicativas en niños con retardo mental en edad escolar y detectar las fortalezas de los SAAC -a partir de la ejecución de juegos adaptados- como herramienta de tratamiento y mejora de la comunicación, el aprendizaje y la interacción social.

4.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Indagar sobre las características que asume el retardo mental en niños en edad escolar y las limitaciones específicas que afectan su proceso de comunicación.
2. Revisar antecedentes y aplicaciones de SAAC en juegos adaptados, como posibles herramientas para mejorar la comunicación y la autoestima en niños que padecen retardo mental.
3. Detectar las fortalezas y limitaciones del uso y aplicación de de estas herramientas en el contexto tucumano en particular.
4. Reconocer a partir del trabajo de campo la existencia de niños con retardo mental en distintas instituciones que tratan niños con esta problemática y analizar sus problemas de comunicación específicos, de aprendizaje e interacción social.
5. Aplicar en niños con retardo moderada una selección de juegos adaptados mediante estrategias de SAAC y evaluar distintos aspectos de comunicación, aprendizaje e interacción social. Proponer intervenciones específicas de SAAC en los niños con retardo mental detectados a partir del relevamiento mencionado en el punto anterior



5. METODOLOGIA

Se utilizará una estrategia metodológica cuantitativa y cualitativa. La primera considerará el uso de un esquema de componentes de elaboración propia donde se puntúan diferentes capacidades relacionadas con el desempeño en el juego. En la segunda, mediante el uso de la herramienta la “hora del juego” lingüístico (Soprano, 1997), se valorarán capacidades lingüísticas y comunicativas. El proceso contemplará los siguientes pasos:

1. Ingreso a una institución pública de atención a niños con discapacidad.
2. Sobre la base de la edad cronológica (5 a 7 años) se seleccionarán los niños a participar en esta prueba.
3. Selección y aplicación de los juegos adaptados. Sobre la base de Alonso García (2013)², se reformularon y adaptaron cinco juegos. Dichos juegos se presentan a continuación:

3.1 El juego de la oca: el objetivo es ser el primero en llegar a la casilla central de la Gran Oca, saltando de posiciones, según la tirada de los dados y sometido a unas reglas de Juego, establecidas por cada casilla:

² Alonso García, Mónica (2013). Juegos inclusivos para todos y todas. Instituto Asturiano de Administración Pública

Adaptación



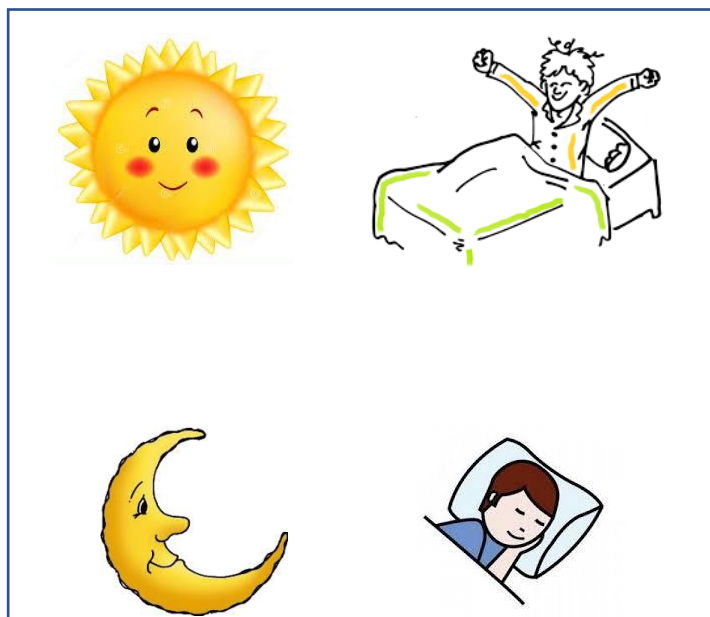
3.2 Búsqueda del tesoro: Se divide a los niños en dos equipos. Luego, con los ojos tapado, uno de cada equipo de ellos ingresa a la vez a un cuadrado delimitado en el suelo, y en cuatro patas, deben buscar “tesoros” y entregárselos a los compañeros de su equipo, quienes los irán guiando con palmas para encontrar la mayor cantidad de estos “tesoros”. Gana el equipo que acumule la mayor cantidad. En el menor tiempo posible

Adaptación



3.3 Sol y Luna: quien desarrolla el juego se pasea alzando alternativamente el sol y la luna sobre su cabeza. Cuando levanta la luna, es de noche, y ellos deben acostarse en el suelo. Cuando alza el sol, es de día, y entonces deberán simular un despertar.

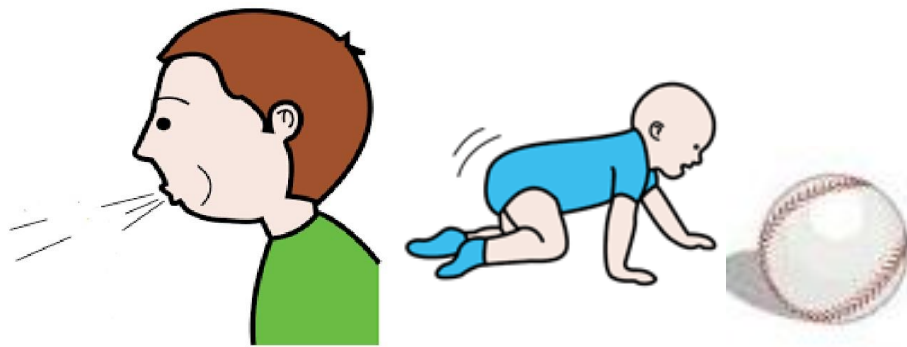
Adaptación





3.4 Relevo **soplando**: un jugador de cada equipo comienza a soplar una pelota de Telgopor y debe llegar hasta el compañero de su equipo que tiene frente a sí. Este tomará el relevo, soplando la pelota, y volverá a llevarla al punto de origen. Se hará así sucesivamente hasta que hayan participado todos los componentes del equipo. Gana el equipo cuyo último jugador acabe antes el recorrido correspondiente.

Adaptación



3.5 **Debajo de un botón**: Se colocan las sillas en círculo. Una vez sentadas se les explicará que vamos a cantar una canción que seguro ya conocen y por tanto todos pueden participar.

Los elementos de la canción estarán representados con pictogramas y que la persona adulta mostrará cuando cantan: el botón, Martín, el ratón.

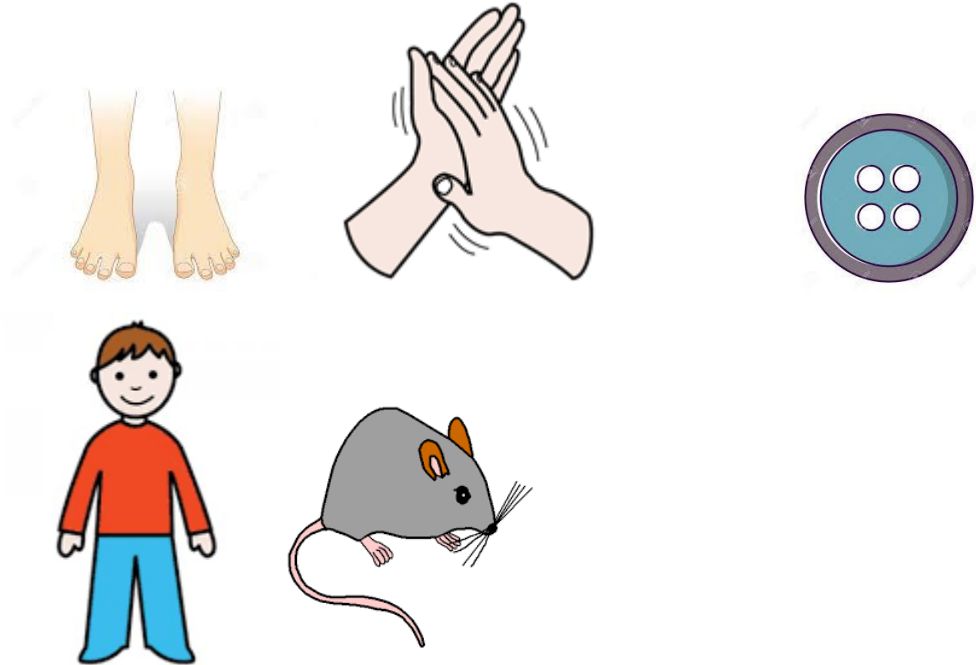
El grupo además de cantar tendrá que tocar palmas o pies, pudiéndose distribuir pies o palmas atendiendo a las características específicas del grupo.

Canción

Debajo un botón, ton (pies) que encontró Martín tin, tin (palmas)
había un ratón, ton, ton (pies) hay que chiquitín
tin, tin (palmas) hay que chiquitín tin, tin (palmas)
era aquel ratón, ton, ton (pies) que encontró Martín

debajo de un botón ton , ton (pies).

Adaptación



5.1 Evaluación cuantitativa: Diseñamos un instrumento con el cual evaluamos y puntuamos el desempeño de cada niño luego de jugar un juego común y evaluamos nuevamente luego de jugar al mismo juego, pero en formato adaptado. Vemos así si mejora la interpretación de la consigna, la relación con otros, su capacidad por divertirse, entre otros aspectos. Luego se realiza tratamiento estadístico sobre las grillas que se han relevado detectando en que medida mejoró el desempeño en el juego y que aspectos mostraron mayor beneficio. Dicho instrumento es el siguiente:



FICHA DE REGISTRO DE JUEGO CONVENCIONAL (NO ADAPTADO)

Nombre y apellido:	sexo	Institución					
Edad	Nombre del juego	Diagnóstico clínico					
		Escala de puntuación (1= mínimo, 5= máximo)					
Ítems		1	2	3	4	5	TOTAL
Inicio y conclusión en el juego							
Interacción en el juego							
Correcta interpretación de las consignas del juego							
Capacidad de diversión con el juego							
Capacidad de reflexión y creatividad							
Potenciación del desarrollo del lenguaje y comunicación							
Seguimiento de las normas y reglas del juego							
Mecanismos de autocontrol							
TOTAL GENERAL DE LA PRUEBA							
Observaciones:							

Elaboración propia sobre la discusión presentada en el marco teórico-conceptual



FICHA DE REGISTRO DEL JUEGO ADAPTADO

Nombre y apellido:	sexo	Institución					
Edad	Nombre del juego	Diagnóstico clínico					
		Escala de puntuación (1= mínimo, 5= máximo)					
Ítems		1	2	3	4	5	TOTAL
Inicio y conclusión en el juego							
Interacción en el juego							
Correcta interpretación de las consignas del juego							
Capacidad de diversión con el juego							
Capacidad de reflexión y creatividad							
Potenciación del desarrollo del lenguaje y comunicación							
Seguimiento de las normas y reglas del juego							
Mecanismos de autocontrol							
TOTAL GENERAL DE LA PRUEBA							
Observaciones:							

Elaboración propia sobre la discusión presentada en el marco teórico-conceptual



Las variables seleccionadas representan distintos aspectos enmarcados en los beneficios del juego, y tienen una escala de puntuación que varía entre 1 (uno) y 5 (cinco), según la siguiente categorización:

1: nulo

2: bajo (necesita mucha ayuda)

3: medio (necesita poca ayuda)

4: alto (prescinde prácticamente de ayuda)

5: total

Sobre los ítems considerados hacemos la siguiente distinción:

A. Inicio y participación en el juego

Hace años que la palabra “juego” ha superado el estigma que la ha acompañado durante tanto tiempo: es útil cuando se trata de divertirse. Más allá de este tópico caduco, los juegos son una oportunidad -para todas las edades- para incentivar la participación y fomentar el aprendizaje. Actualmente, esta práctica ya forma parte del plan de trabajo de buena parte del colectivo docente y se ha extendido en diversos ámbitos sociales, desde el sector privado al público. El juego también es un gran aliado cuando se trata de asuntos relacionados con Protección Civil y puede ayudar a conseguir resultados muy positivos para el grupo implicado. Uno de los resultados que destacamos es que permite asociar conceptos teóricos que posibilitan generar nuevas agrupaciones que hasta ahora no se habían tenido en cuenta.

B. Interacción en el juego

La interacción de los niños con sus compañeros de juego es fundamental para el desarrollo de sus emociones. Desde el punto de vista afectivo-social, por el juego el niño/a toma contacto con sus iguales, y ello le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, aprender normas de comportamiento y a descubrirse así mismo en el marco de estos intercambios.

Todas las actividades lúdico-grupales que realizan los niños y las niñas a lo largo de la infancia estimulan su progresivo desarrollo del yo social. Los estudios realizados destacan que



los juegos simbólicos, los juegos de reglas y los juegos cooperativos tienen cualidades intrínsecas que los hacen relevantes en el proceso de socialización infantil.

C. Correcta interpretación de las consignas del juego

Interpretar las consignas o reglas del juego es fundamental para el correcto desarrollo del juego. Estas actividades están estructuradas a base de reglas objetivas, siendo una falta la violación de las mismas. Los juegos de reglas son juegos de combinaciones sensoriomotoras o intelectuales con competencia entre los individuos y regulados por un código. Al final de la Educación Infantil el niño/a es capaz de incorporarse a los juegos de reglas, siendo esta capacidad de aceptación de las reglas un indicador de su madurez. Todo el desarrollo de la sociabilidad que promueven los juegos simbólicos individuales y colectivos se ve reforzado por los juegos de reglas.

D. Capacidad de diversión con el juego

La participación en el juego es el insumo fundamental para adquirir diversión en el mismo, y es a la vez la principal fuente de aprendizaje. El juego es una actividad, además de placentera, necesaria para el desarrollo cognitivo (intelectual) y afectivo (emocional) del niño. El juego espontáneo y libre favorece la creatividad del niño y fomenta su maduración. Los niños tienen pocas ocasiones para jugar libremente. A veces, consideramos que "jugar por jugar" es una pérdida de tiempo y que sería más rentable aprovechar todas las ocasiones para aprender algo útil.

Por medio del juego, los niños empiezan a comprender cómo funcionan las cosas, lo que puede o no hacerse con ellas, descubren que existen reglas de causalidad, de probabilidad y de conducta que deben aceptarse si quieren que los demás jueguen con ellos. Es fuente de aprendizaje porque estimula la acción, la reflexión y la expresión. Es una actividad que permite investigar y conocer el mundo de los objetos, el de las personas y su relación, explorar, descubrir y crear. Los niños/as aprenden con sus juegos, investigan y descubren el mundo que les rodea, estructurándolo y comprendiéndolo. No hay diferencia entre jugar y aprender, porque cualquier juego que presente nuevas exigencias se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje; es más, en el juego los niños y las niñas aprenden con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer.



Además, la atención, la memoria y el ingenio se agudizan en el juego, y todos los aprendizajes que realizan cuando juegan serán transferidos posteriormente a las situaciones no lúdicas.

E. Capacidad de reflexión y creatividad

La reflexión y la creatividad son procesos inherentes al juego. Jugando, el niño/a aprende porque obtiene nuevas experiencias, porque es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar sus conocimientos y de resolver problemas. El juego estimula el desarrollo de las capacidades de pensamiento, de la creatividad infantil, y crea zonas potenciales de aprendizaje.

En el plano intelectual, el desarrollo del juego de simulación o ficción incorpora muchas tendencias del desarrollo cognitivo, todas ellas relacionadas con el desarrollo de un pensamiento menos concreto y más coordinado. De las investigaciones sobre el juego y su relación con el desarrollo cognitivo, se pueden proponer las siguientes conclusiones.

F. Potenciación del desarrollo del lenguaje y comunicación

El juego es comunicación y facilita el desarrollo del lenguaje. El juego es en cierto modo el antecedente de la palabra, la primera manera de nombrar la realidad. Se puede desarrollar el papel importante de los juegos lingüísticos, a los cuales se dedican los niños y las niñas con gran placer, ya que son unas de las formas básicas de aprendizaje del lenguaje. El niño/a desarrolla esta actividad lúdica con el lenguaje en los monólogos, en diálogos ficticios o reales. En el juego explora las posibilidades de su repertorio lingüístico y paralingüístico (tono, ritmo, modulación...).

G. Seguimiento de las normas y reglas del juego

A partir del uso de las primeras reglas decididas y utilizadas por los jugadores, los niños pueden empezar a realizar otros juegos reglados con la participación o no del adulto. En estos juegos de reglas los jugadores saben antes de iniciar el juego lo que cada uno tiene que hacer, y es fundamental para concretar el mismo y poder disfrutarlo. Algunos de los beneficios que aporta el juego de reglas es que permite enseñar a los niños a ganar y perder, a respetar turnos y normas y considerar las opiniones o acciones de los compañeros de juego; son fundamentales para el aprendizaje de distintos tipos de conocimientos y habilidades, y favorecen el desarrollo del lenguaje, la memoria, el razonamiento, la atención y la reflexión.



H. Mecanismos de autocontrol

Los mecanismos de autocontrol se relacionan con la aceptación de las reglas del juego mencionadas anteriormente. Está, por supuesto, en contraposición con el berrinche y el capricho. Habitualmente creemos que solo existen reglas en los juegos colectivos, como es el caso de los deportes o los juegos de mesa. Sin embargo, la regla está presente en el juego del niño mucho antes. Muchos juegos poseen reglas severas, y actividades costosas o arduas que buscan dificultad, mientras en otras ocasiones transcurren en medio de tranquilas repeticiones y sin otra intención que la obtención de placer. Sin embargo para que haya juego y para que el niño/a se divierta los obstáculos a superar desempeñan un papel importante, y parece necesarios porque por lo contrario se cae en el aburrimiento.

5.2 Evaluación cualitativa: se analizan aspectos comunicativos, de aprendizaje e interacción social; estos operan sobre la base de los aportes de Soprano (1997)³. Se evaluarán capacidades lingüísticas y comunicativas observando los niños en situaciones informales (juego, diálogo). Consideramos que la “hora del juego” lingüístico constituye una herramienta útil, simple, de bajo costo, aplicado en diferentes ámbitos y fácilmente adaptable a distintos medios socioeconómicos y culturales. Esta técnica exploratoria, concebida desde una perspectiva sociolingüística, considera la competencia comunicativa como situacional, interactiva, funcional y evolutiva. Consiste en tomar una muestra de lenguaje a través de una sesión de juego interactivo, habitualmente del niño con el profesional que lo evalúa. Sus principales características se presentan a continuación:

Cuadro 1: La “Hora de Juego” lingüística.	
Características principales	
Objetivo	Lograr una primera aproximación global

³ Soprano, A. M. (1997). Hora de Juego "Lingüística," La. Fundación Editorial de Belgrano.



	al diagnóstico de los trastornos lingüísticos y comunicativos del niño.
Contexto situacional	Juego interactivo
Contexto Lingüístico	Variable según las posibilidades de cada niño: discurso de acción, diálogo – conversación, narración.
Niveles de análisis	Fonético – fonológico Morfosintáctico Léxico – semántico Pragmático - discursivo
Materiales	Juguetes comunes
Tiempo de administración	De 15 a 45 minutos
Métodos de registro	Video – filmación, audio – grabación o notas manuscritas según las posibilidades
Edades de aplicación	Niños de 2.6 años a 6 años (o mayores con retrasos)

Se presenta a continuación la guía de observaciones clínico evolutivas propuestas por Soprano (op. cit.) que sirvieron como eje para las prácticas y observaciones llevadas a cabo en la institución escolar.

Cuadro 2: La “Hora de Juego” lingüística.		
Guía de observaciones clínico evolutivas		
ASPECTOS FONOLÓGICOS	EJEMPLOS	Y
	OBSERVACIONES	



<p>Voz: normal -débil -fuerte</p> <p>Susurrada - ronca- nasalizada</p>	
<p>Características de la expresión</p> <p>Fonemas vocálicos</p> <p>Fonemas consonánticos</p> <p>Reduplicación de sílabas (mamama, bababa, otros)</p> <p>El balbuceo reproduce la melodía del lenguaje corriente?</p> <p>Grupos consonánticos (pl, bl, cr, tr, otros)</p> <p>Alteraciones fonéticas o de articulación</p> <p>Alteraciones fonológicas</p> <p>Procesos evolutivos de simplificación fonológica</p> <p>Autocorrecciones</p>	
<p>Inteligibilidad</p> <p>Se entiende lo que dice: bien - regular - casi nada (%)</p>	
<p>ASPECTOS MORFO-SINTÁCTICOS</p>	
<p>Forma frases de dos/tres palabras, sin/con verbo</p> <p>Frases de cuatro o mas palabras</p> <p>Respeto la secuencia (S - V - OD - OI)</p> <p>Usa oraciones coordinadas</p> <p>Usa oraciones subordinadas</p> <p>Sustantivos comunes - propios</p> <p>Género y número correctos</p>	



<p>Artículos determinados - indeterminados</p> <p>Verbos en presente, pasado, futuro, condicional (si...)</p> <p>Deícticos</p> <p>Pronombres personales (uso del yo)</p> <p style="padding-left: 40px;">Demostrativos, relativos, otros</p> <p>Adverbios de lugar, tiempo, otros</p> <p>Conjunciones</p> <p>Preposiciones</p> <p>Adjetivos calificativos - posesivos - numerales</p> <p>Disintaxia - agramatismo</p>	
ASPECTOS SEMÁNTICOS	
<p>Vocabulario: rico - mediano - pobre - sofisticado - extraño</p> <p>Sobrextensión - subextensión - neologismos</p> <p>Comprende bien lo que dice el interlocutor</p> <p>Necesita que se le repitan las preguntas</p> <p>Usa variedad de relaciones semánticas:</p> <p>Agente-acción, locación, posesión, otros.</p> <p>Parafasias fonémicas, semánticas circunloquios</p> <p>Trastornos de evocación -disnomias</p> <p>Ecolalia: inmediata - diferida</p>	
ASPECTOS PRAGMÁTICOS Y DISCURSIVOS	
Interacción verbal	



<p>Habla fluida - inicia fácilmente el diálogo</p> <p>Formula preguntas al adulto. Da ordenes</p> <p>Pedidos: de acción - de atención - de información</p> <p>De objeto - de confirmación</p> <p>Respuesta del niño al adulto: inmediata - con latencia - ausente</p> <p>Inapropiada - fuera de contexto</p> <p>Tensión corporal al emitir la palabra</p> <p>Discurso coherente/incoherente, organizado/desorganizado</p> <p>Mantiene el tópico o tema</p> <p>Ajusta su discurso a los cambios de la interacción</p> <p>Flexibilidad - sentido del humor</p>	
<p>Interés por el juego interactivo</p> <p>Busca la participación del adulto</p> <p>Prefiere jugar solo. Ignora la presencia del adulto</p> <p>Evita el contacto corporal - no mira a los ojos</p> <p>Organiza el juego en base al material presente</p> <p>Persevera en un tema</p> <p>Verbaliza y autorregula sus acciones</p> <p>Introduce la ficción (hacer como si...)</p>	
<p>Comunicación no verbal</p> <p>Se comunica solo por gestos: mirada- sonrisa -</p>	



<p>movimientos corporales</p> <p>Se comunica por reacciones afectivas: enojo - protesta - llanto - risa</p> <p>Logra una comunicación efectiva a pesar de sus limitaciones de habla</p> <p>Comprende gestos, miradas (lenguaje no verbal) del interlocutor</p>	
<p>Rasgos de conducta socio-adaptativa</p> <p>Hiperactivo dócil tímido observador</p> <p>Fatigable Tranquilo huraño excitado</p> <p>Desatento cariñoso miedoso indiferente</p> <p>Inestable sonriente negativista inexpresivo</p> <p>Ansioso agresivo obediente atento</p> <p>Triste alegre sociable desafiante</p>	



6. PLANIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Etapas	MES 1 y 2	MES 3 y 4	MES 5 y 6	MES 7 y 8
FASE 1 Desarrollo del anteproyecto. Definición de marco conceptual, variables y dimensiones de análisis	Búsqueda bibliográfica			
	Relevamiento documental			
	Desarrollo del anteproyecto			
	Presentación, corrección y reformulaciones			
FASE 2 Recopilación de información		Permiso e ingreso a las instituciones		
		Identificación de casos y entrevistas a profesionales		
FASE 3 Interpretación de resultados			Procesamiento de la información	
			Discusión de resultados	
FASE 4				Presentación de primer



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Escritura, corrección y defensa de la tesis				borrador
				Discusión y corrección
				Presentación de la versión final
				Defensa de la tesis



7. RESULTADOS

El análisis que efectuamos, y que se amparó bajo los lineamientos teóricos metodológicos expuestos, se llevó a cabo en las instalaciones de la escuela especial Inmaculada Concepción (Concepción - Tucumán) (figura 1). Dicha institución, sita en José Haimés 2700 (mapa 1), constituye una institución pública de atención a niños con diferentes grados de discapacidad, y en la cual fue posible emplear las herramientas metodológicas mencionadas mediante la aplicación de un consentimiento informado (figura 1 del anexo).

Figura 1. Escuela Especial Inmaculada Concepción.



Fuente: Fotografía de las autoras



Figura 2. Escuela Especial Inmaculada Concepción (mapa de ubicación)



Fuente: Google.maps

A. Matriz cualitativa

La aplicación de la hora del juego lingüística de Ana María Soprano permitió evaluar globalmente las capacidades lingüísticas y comunicativas, observadas a través del juego en los niños con discapacidad de la muestra. En este conjunto de niños, a partir de un análisis exploratorio se consignó una muestra del lenguaje a través del juego.

Encontramos dentro del contexto lingüístico 3 discursos:

- A) Discurso de Acción - Con objetos
- B) Discurso de Situación- Diálogo
- C) Discurso Narrativo - Enunciación

Entre las principales observaciones conceptuales que se pueden indicar es que, en primera instancia, cada vez que los niños ingresaron al aula, lo hicieron con tranquilidad, se les explicó a cada uno de ellos que se les enseñaría unos lindos juguetes, la mayoría al inicio mostró ansiedad y comenzaron a realizar preguntas ¿que



hay en la caja?; ¿qué es? Se les explicaron de a poco las consignas, siempre tratando de ser lo más claras posibles, como también repitiéndolas las veces que fueron necesarias, dependiendo de cada uno de los casos y de la dificultad de cada niño.

Al comenzar a evaluar nos encontramos con diversidad de conductas que se fueron manifestando a medida que se iba avanzando en la prueba a través del juego, nos fuimos encontrando con niños totalmente retraídos, a los cuales les costaba adquirir la confianza suficiente, como para contestar las preguntas que íbamos realizándoles de cada objeto. Había otros que tenían dificultad para encontrar el equilibrio y recurrían a la agresividad tirando los juguetes, otros casos en los cuales la reacción fue de alegría, aceleración, ansiedad al querer ya arrancar levantando los juguetes al principio todos juntos; allí se podía observar que le llamaban a todos la atención, los iban separando y clasificando por ejemplo los hombres por un lado y las mujeres por otro.

Otros de los aspectos que fuimos evaluando es el contexto lingüístico. Está relacionado con el hecho en que le fuimos pidiendo a cada uno de los evaluados que identifique expresivamente cada uno de los juguetes que le fuimos mostrando, hubo muchos de ellos en los que hubo ausencia de respuesta, error y omisión; fuimos intentando corregir así, mediante peticiones de esa forma, aclarando a la vez las consignas e intentando que recurran a la imitación indirecta. Asimismo, fuimos realizando preguntas sobre cada grupo de objetos que exhibimos, uno a uno, tratando de recibir una descripción para poder evaluar los niveles fonéticos – fonológicos que cada niño presenta, registrando a la vez el lenguaje espontáneo en una situación de intervención natural de acción (por ejemplo, a través del juego simbólico le fuimos pidiendo que traten de narrarnos una historia familiar con el grupo I de elementos). Los resultados fueron los siguientes:

a) Nivel pragmático: evaluamos en todos los casos habilidades conversacionales, tratando de conducir -a través del diálogo- a mantener la comunicación fluida, buscando siempre que exista una reciprocidad conversacional adecuada, entre ambas partes (observador – observado). Realizamos preguntas para conseguir en mayor medida que su respuesta sea adecuada, tratamos de evitar las



reiteraciones, detalles o alusiones innecesarias, para no perder el foco e interés y así poder continuar evaluando. Apreciamos la fluidez verbal, detectando, en muchos de los casos, que el tono de voz, la intensidad y el timbre eran escasos.

Observamos comprensión y uso de los estados atencionales, emocionales, integración de gestos y expresión de los actos comunicativos, la frecuencia de los mismos y espontaneidad. Con respecto a la atención, observamos que en términos generarles, si intentan dirigir su atención hacia el objeto observado.

b) Nivel morfosintáctico: podemos observar en la gran mayoría de los casos dificultad del lenguaje. Se observa que los niños no logran incorporar un repertorio lingüístico de los elementos que le fuimos presentando. Encontramos un desarrollo gramatical lento y pobre en el uso de los recursos formales, oraciones con pocos elementos, estructuras simples, que presentan a la vez rasgos poco claros de desestructuración gramatical, con alteración del orden de los elementos en las oraciones.

Los niños presentaban dificultad para acceder a las representaciones léxicas en la mayoría de los casos, es por esto que en general se mostraron callados y no comunicativos, mientras más locuaces, ya que aplican una serie de estrategias conversacionales en donde podemos evidenciar su esfuerzo por hallar palabras adecuadas para responder.

c) Léxico semántico: los niños presentaban dificultad para acceder y/o recuperar las representaciones léxicas almacenadas en el léxico mental, el desarrollo del vocabulario se ve reducido en cuanto al mismo número de palabras o bien pueden observarse dificultades y errores en el uso que los niños hacen de ellas.

Observamos problemas en la organización y formulación de oraciones y en el discurso, se denota más resaltado en los momentos que le pedimos al niño que las formule. Asimismo, se resalta más la dificultad cuando deben resolver preguntas que demuestren comprensión.



Dentro de la utilización de la Hora del Juego Lingüístico, podemos describir algunas de las patologías que se nos presentaron al momento de poder evaluar. Resaltamos a continuación algunos de los casos más representativos:

Jonás, (7 años), presenta un retraso leve, con un lenguaje caracterizado por ligeras alteraciones en fonética y fonología, con buena organización del lenguaje conservando vicios de su entorno ambiental.

María Guadalupe (7 años), conlleva un retraso moderado con alteraciones fonéticas – fonológicas, desorganización a nivel morfosintáctico, con nivel escaso de vocabulario. Incorpora en el proceso sólo algunos conceptos.

Matías Nicolás (5 años), con síndrome de Down y retraso mental moderado, su lenguaje es ininteligible con alteraciones fonéticas y fonológicas, realiza vocalizaciones o sonidos vocálicos con buena intención de comunicar, se apoya en gestos o señas y actitudes corporales para comunicar algo.

Tiago Mauricio (5 años), presenta anormalidades en la marcha y movilidad con retardo mental no especificado. Exhibe alteraciones en la fonética y fonología. Se detectan asimismo omisiones de los conectores a la hora de organizar oraciones o frases. Su nivel semántico se encuentra en desarrollo.

Juan Alexis (6 años), fue diagnosticado con retraso mental leve. En el análisis de su lenguaje se detectan alteraciones fonéticas – fonológicas, una buena organización morfosintáctica y un buen nivel semántico. Comprende todos los significados a los que nos referimos, mientras sean acordes a su entorno y a su nivel pragmático. También realiza buen uso de su lenguaje y comprensión de situaciones variadas.

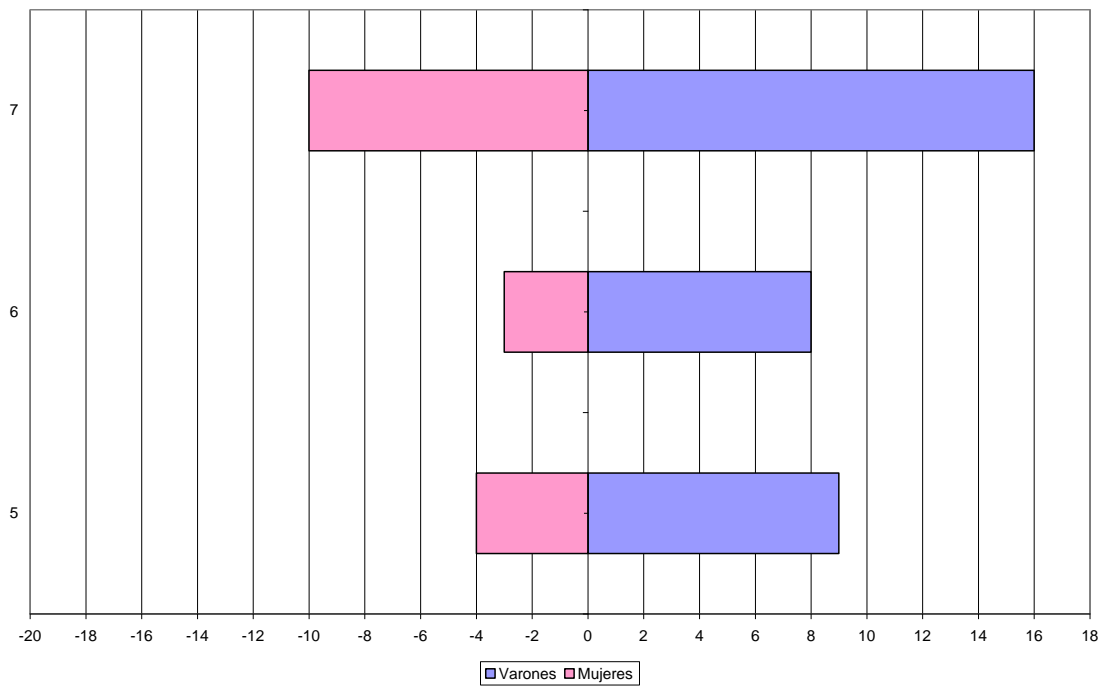
Juan Gabriel (7 años), se caracteriza por mantener rasgos psiquiátricos, con mayor predominio en la conducta. Le cuesta seguir reglas y la atención es más corta, solo por pequeños periodos. Su lenguaje está medianamente organizado en los niveles morfosintácticos, presentando algunas fallas articulatorias.



A. Matriz cuantitativa

La muestra estuvo representada por 50 niños y niñas de entre cinco y siete años (figura 3). Al analizar los diagnósticos clínicos de la muestra se observa que dominan los retrasos madurativos moderados (42%), seguidos por el síndrome de Down (26%). Si se aplica el filtro de edad se encuentra que la patología de mayor relevancia en los cinco años es el retraso mental moderado, a los seis años lo es el síndrome de Down y a los siete años nuevamente el retraso mental moderado (tabla1). Asimismo, entre hombres y mujeres se distingue, en ambos casos, con mayor prevalencia el retraso mental moderado (tabla 2).

Figura 3. Composición por edad y sexo de la muestra de estudio.



Fuente: Elaboración personal.

Tabla 1. Diagnóstico clínico según edad

Diagnóstico clínico:	5 años	6 años	7 años	Total general
Parálisis Cerebral y retraso mental no especificado	2			2
Rasgos psiquiátricos			1	1
Retraso mental leve	4	2	5	11



retraso mental moderado	5	3	13	21
Retraso mental no especificado			1	1
Síndrome de down	1	6	6	13
Sociopatía	1			1

Fuente: Elaboración personal

Tabla 2. Diagnóstico clínico según sexo

Diagnóstico clínico:	Mujeres	Varones	Total
Parálisis Cerebral y retraso mental no especificado		2	2
Rasgos psiquiátricos		1	1
Retraso mental leve	3	8	11
retraso mental moderado	10	11	21
Retraso mental no especificado		1	1
Síndrome de down	4	9	13
Sociopatía		1	1

Fuente: Elaboración personal

Buscando corroborar o rebatir la hipótesis planteada se aplicaron los juegos (adaptados y no adaptados) a la muestra en estudio. El resultado advierte comportamientos diferenciados según el juego y la presencia o no de adaptación de juegos en los niños. Se observa a continuación cada caso en particular.

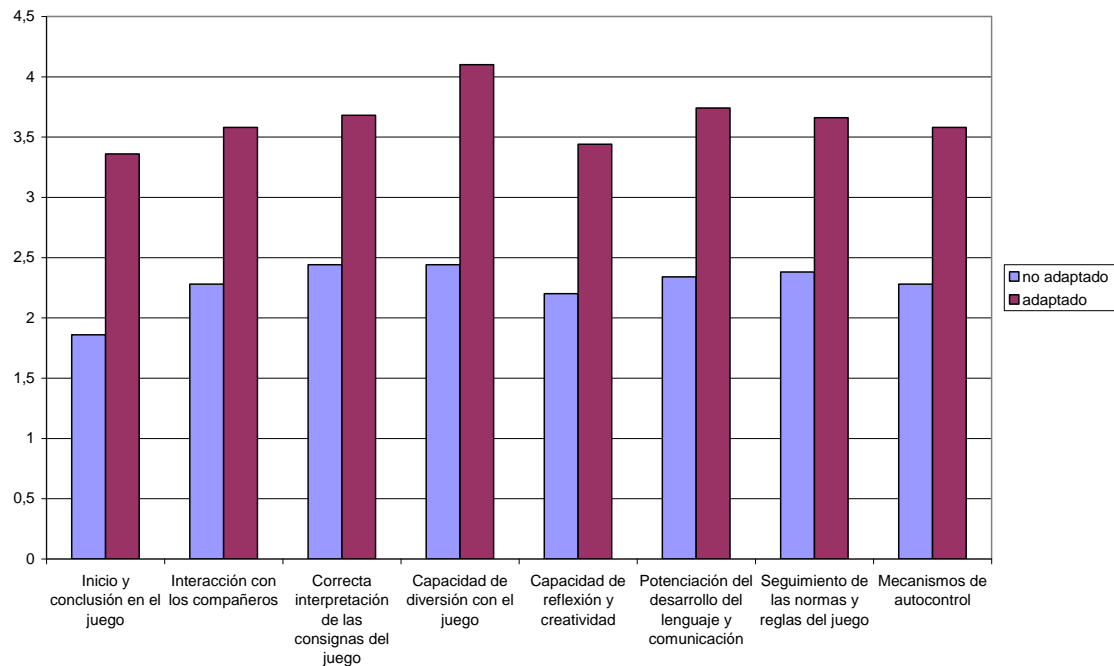
7.1 Sol y luna

En este juego, en la variante no adaptada los niños alcanzaron en promedio 18.2 puntos sobre un total de 40, siendo las variables con mayor importancia la correcta interpretación de las consignas y la capacidad para divertirse (ambas con 2.44 puntos promedio). Por el contrario, la de menor puntaje fue el inicio y conclusión del juego (1.86).

Cuando se jugó en la versión adaptada de este juego el promedio total subió marcadamente a 28.96 puntos sobre 40, siendo las variables de mayor crecimiento la capacidad de diversión. La figura 4 exhibe este comportamiento.

Figura 4. Juego sol y luna. Puntajes con y sin adaptación.

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular



Elaboración personal

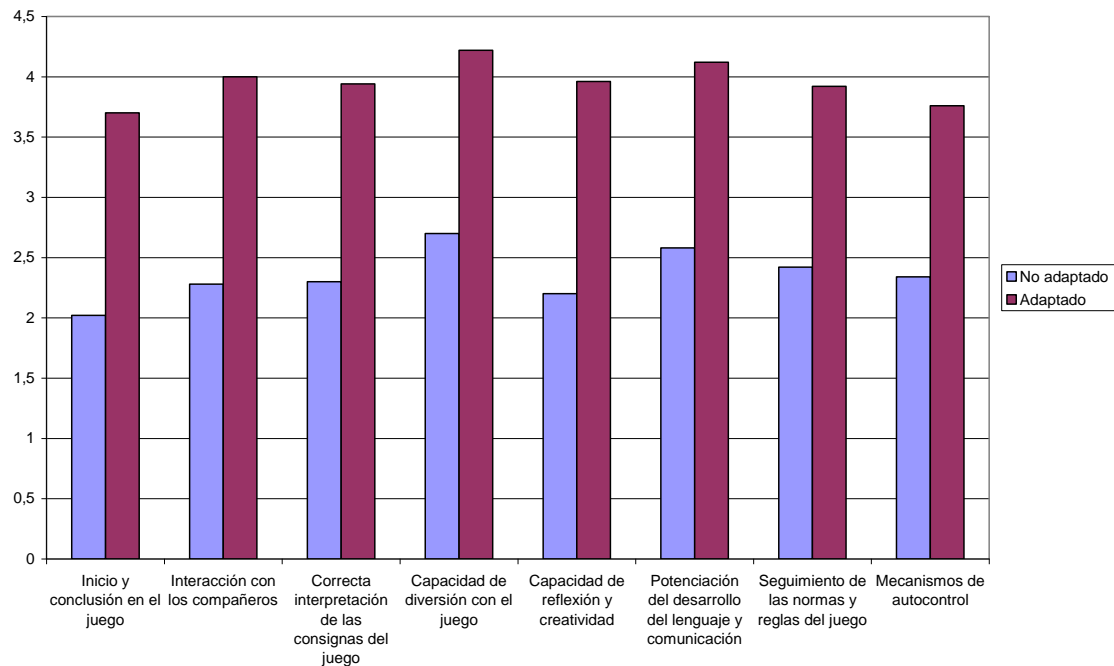
7.2 Relevé soplando

En este juego, en la variante no adaptada los niños alcanzaron en promedio 18.84 puntos sobre un total de 40, siendo las variables con mayor importancia el desarrollo del lenguaje y la comunicación (2.58 puntos promedio). Por el contrario, la de menor puntaje fue el inicio y conclusión del juego (2.02).

Cuando se jugó en la versión adaptada de este juego el promedio total subió marcadamente a 31.5 puntos sobre 40, siendo las variables de mayor crecimiento la capacidad de reflexión y creatividad. La figura 5 exhibe este comportamiento.

Figura 5. Juego Relevé soplando. Puntajes con y sin adaptación.

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular



Elaboración personal

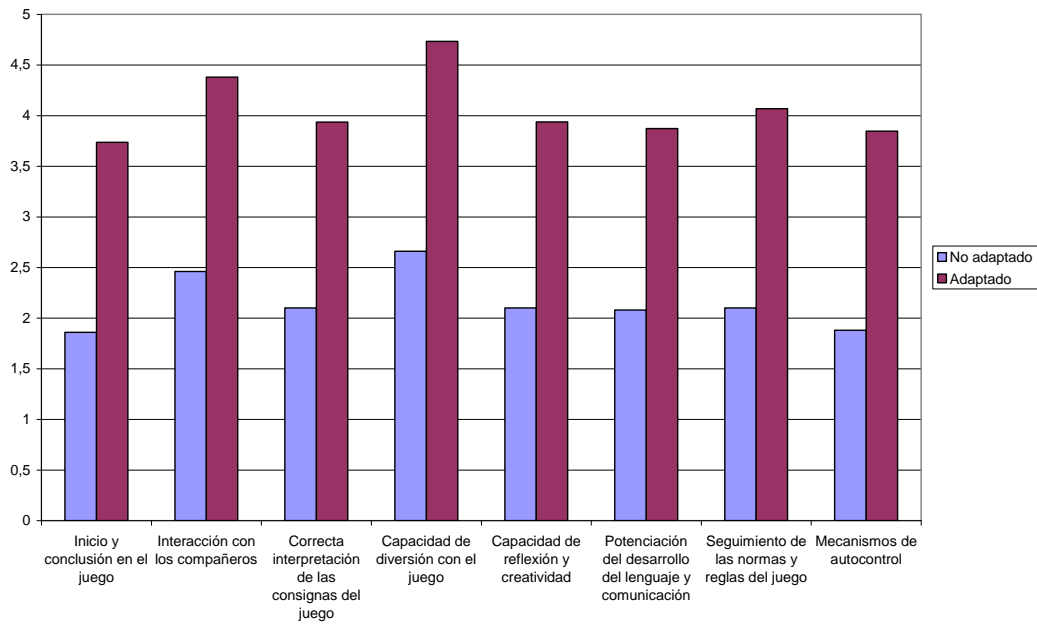
7.3 Búsqueda del tesoro

En este juego, en la variante no adaptada los niños alcanzaron en promedio 17.1 puntos sobre un total de 40, siendo las variables con mayor importancia la interacción en el juego con los compañeros (2.46 puntos promedio). Por el contrario, la de menor puntaje fue el inicio y conclusión del juego (1.86).

Cuando se jugó en la versión adaptada de este juego el promedio total subió marcadamente a 32.68 puntos sobre 40, siendo las variables de mayor crecimiento la capacidad de diversión. La figura 6 exhibe este comportamiento.

Figura 6. Juego búsqueda del tesoro. Puntajes con y sin adaptación.

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular



Elaboración personal

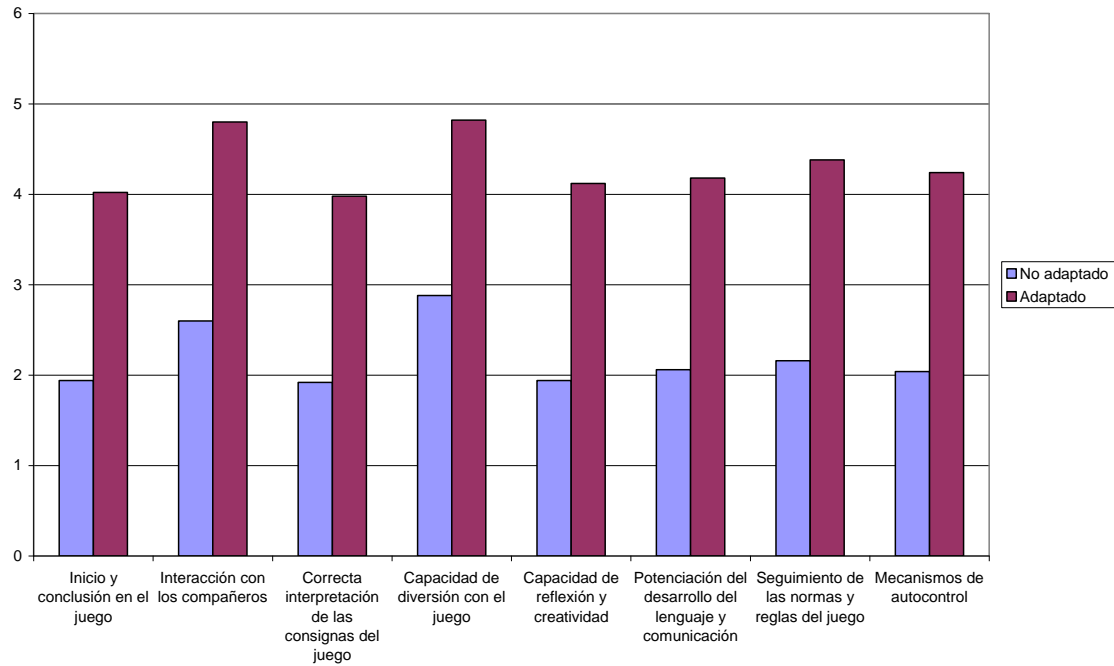
7.4 Debajo de un botón

En este juego, en la variante no adaptada los niños alcanzaron en promedio 17.54 puntos sobre un total de 40, siendo las variables con mayor importancia la capacidad de diversión (2.88 puntos promedio). Por el contrario, la de menor puntaje fue la correcta interpretación de las consignas del juego (1.86).

Cuando se jugó en la versión adaptada de este juego el promedio total subió marcadamente a 34.42 puntos sobre 40, siendo las variables de mayor crecimiento el seguimiento de las normas y reglas del juego. La figura 7 exhibe este comportamiento.

Figura 7. Juego Debajo de un botón. Puntajes con y sin adaptación.

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular



Elaboración personal

7.5 Juego de la oca

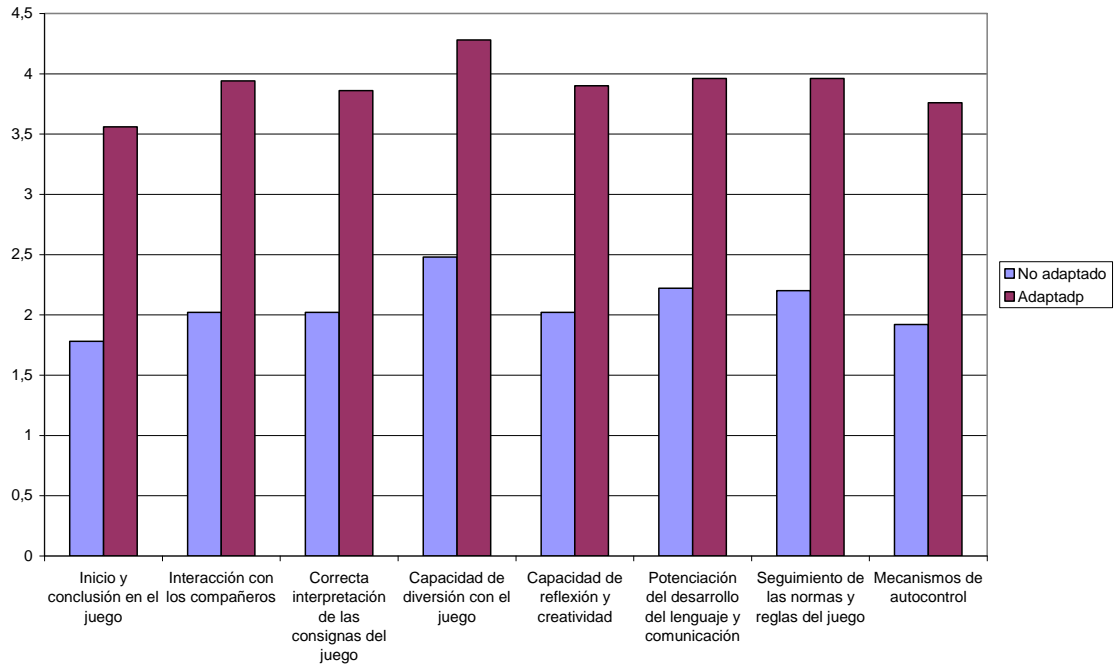
En este juego, en la variante no adaptada los niños alcanzaron en promedio 16.66 puntos sobre un total de 40, siendo las variables con mayor importancia la capacidad de diversión (2.48 puntos promedio). Por el contrario, la de menor puntaje fue el inicio y conclusión (1.78).

Cuando se jugó en la versión adaptada de este juego el promedio total subió marcadamente a 31.22 puntos sobre 40, siendo las variables de mayor crecimiento la interacción con los compañeros. La figura 8 exhibe este comportamiento.

Figura 8. Juego de la oca. Puntajes con y sin adaptación.



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular



Elaboración personal



8. DISCUSIONES

Según proclamó en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas, jugar es un derecho de la infancia y los adultos hemos de velar por su cumplimiento en todos y cada uno de los niños y niñas, aunque en algunas situaciones se encuentren serias dificultades para el desarrollo de esta actividad. Evidentemente, tanto los niños/as con discapacidad como los que no cuentan con ella tienen derecho al juego y al acceso a los juguetes, pero lo cierto es que los primeros encuentran serias dificultades para poder usar muchos de los juegos y juguetes del mercado.

En esta propuesta entendimos que: a) el juego permite desarrollar la propia capacidad física y mental, b) es una fuente de autoafirmación, satisfacción y placer; c) jugar significa ser activo y prepararse para la vida adulta, y d) Sin duda una carencia importante de juego en la infancia ocasionará un desarrollo incorrecto e incompleto de la personalidad del niño/a.

Que la sociedad disponga de productos de consumo “accesibles para todos”, beneficia, en primer lugar, a las personas que tienen mayores problemas de accesibilidad, en este caso a las personas con discapacidad. No obstante, el diseño universal de productos beneficia, en segundo término, a la sociedad en general, ya que facilita que las personas con y sin discapacidad puedan compartir recursos y momentos de ocio, y esto siempre es beneficioso para ambas partes.



9. CONCLUSIONES

Bajo este contexto desarrollamos diferentes técnicas de adaptación de juegos clásicos para incluir en su participación a niños con discapacidad, a la vez evaluar diferentes aspectos de dicha adaptación. Las herramientas teóricas - metodológicas aplicadas permiten valorar como asertivas las aplicaciones desarrolladas e identificar como satisfactorio el uso y aplicación de juegos adaptados para niños y niñas con diferentes grados de discapacidad. Los SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación), en tal sentido, se convirtieron en una estrategia de suma relevancia para dicha adaptación.

Las personas con discapacidad intelectual reciben, procesan y organizan la información con dificultad y lentitud. Por este motivo su posibilidad de respuesta también presenta limitaciones. La comprensión de las situaciones y problemas del entorno y la rapidez con la que responden a las demandas del mismo, se ven condicionadas por las dificultades para el procesamiento que presentan. En estas personas, todo aquello que posibilite la llegada de información exterior y la percepción de los estímulos sensoriales favorece su desarrollo cerebral. Por lo tanto, el empleo de apoyos apropiados puede mejorar sus capacidades funcionales. En este sentido, el juego puede moldear el funcionamiento cerebral e instaurar modificaciones sustanciales y duraderas que faciliten el aprendizaje. El juego, además de servir como herramienta de estimulación, también les ayuda a relacionarse con los demás, a mejorar su autoestima, a superarse, a transferir y generalizar los aprendizajes a otros entornos y, sobre todo, a divertirse.

Es importante iniciar la estimulación a través del juego en los niños/as con discapacidad intelectual desde los primeros meses de vida, pero teniendo en cuenta el riesgo de caer en una sobre-estimulación, lo que podría provocar una falta de motivación por parte del niño/a. Prácticamente cualquier juego puede ser adecuado para este tipo de personas.

Siguiendo nuestros objetivos específicos detectamos que:



a) El retardo mental asume diferentes características y particularidades en los niños evaluados. Su lenguaje es limitado (en algunos excesivamente limitado), no así su afectividad, que se puso de manifiesto en la mayoría de ellos. Los abrazos y expresiones de cariño para con nosotras fueron una forma de comunicar su alegría y buena disposición. Hemos observado que el uso de pictogramas en la adaptación de los juegos les facilitó la comprensión y la capacidad de disfrutar el juego. No obstante, consideramos que existe en muchos de ellos una falta de estimulación familiar, que se evidencia en distintas formas.

b) Los antecedentes hallados sobre nuestro tema, si bien fueron escasos, demostraron la plasticidad de los SAAC (Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación) como estrategia para mejorar la comunicación. En nuestro caso particular, la adaptación de juegos fue una estrategia de trascendental importancia para mejorar la comprensión y desempeño en el juego, conllevando a todos los beneficios que distintos autores pusieron de manifiesto sobre el juego en la infancia.

c) En nuestro caso de análisis, una escuela especial del interior tucumano, la estrategia fue acertada. No obstante, consideramos necesario ampliar la mirada no sólo al resto de instituciones escolares que tratan niños con discapacidad, sino también en el ámbito de los jardines de infantes, tanto de órbita pública como privada, ya que en muchos casos existen niños que precisan de estas herramientas.

d) En los niños evaluados los problemas de comunicación se observaron inmediatamente. Se distingue un lenguaje limitado, la incorrecta pronunciación y un uso inadecuado de términos y conectores, entre otros. Esto conlleva problemas de aprendizaje, tanto en la interpretación de consignas como en la ejecución de las mismas, potenciando un aislamiento y sensación de frustración, por no poder cumplir con los estándares previstos.

e) El uso de pictogramas mediante SAAC para la adaptación de los juegos se constituyó en una estrategia relevante, simple y con resultados favorables en la inclusión de dichos niños.



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Los niños juegan para divertirse, pero el juego también es un aspecto importante de su aprendizaje y desarrollo, favorece el desarrollo del dominio del lenguaje y capacidad de razonamiento, entre otros aspectos positivos.

Todos los niños/as necesitan jugar, los que tienen discapacidad también, y por eso tanto su capacidad de acceso a los juegos debería ser mayor como la posibilidad de contar con adaptación de juegos, esto conlleva a su integración plena como miembro de la sociedad.



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (1945). Prólogo. En F. Saussure, *Curso de lingüística general* (pp. 5-20). Buenos Aires: Losada.

Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM IV*. Barcelona: Masson.

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM V*. Actualización de la codificación. Barcelona: Masson.

Asperger, H. (1991). Autistic Psychopathy in childhoodby. En U. Frith (Editor) *Autism and Asperger syndrome* (pp. 1-36). Cambridge University Press.

Basil, C. & Rosell, C. (2006). Recursos y sistemas alternativos/aumentativos de comunicación. En J. L. Gallego (Coord.), *Enciclopedia temática de logopedia, volumen 1* (pp. 441-465). Málaga: Aljibe.

Cudolá, J. E. (2016). Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para el tratamiento de niños con trastorno del espectro autista. *Diálogos pedagógicos*, 14(28), 104-126.

Gobierno de Chile (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Guido Guevara, S. P., Obando, L., Toro, I., Rodríguez de Salazar, N. & Lara, G. (2000). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Colombia: Recursos Educativos Universidad Pedagógica.

Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact, Nervous Child*. Recuperado el 7 de agosto de 2014, de <https://simonsfoundation.s3.amazonaws.com/shareZ071207-leo-kanner-autistic-affective-contact.pdf>.

Kraat, A. W. (1982). *Valoración y selección de los sistemas aumentativos de comunicación. Parte II*. Alianza. Madrid.



Marchesi, A. (1987). *El Desarrollo cognitivo y lingüístico en el niño sordo*. Madrid: Alianza.

Martos, J. (2011). *Autismo y otros trastornos del desarrollo*. Buenos Aires: FLACSO.

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L. & Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Revista de Neurología*, 50 (Supl. 3), S77-S84. Recuperado el 25 de julio de 2014, www.neurologia.com/pdf/Web/50S03/bdS03S077.pdf.

National Institute of Neurological Disorders and Stroke (2010). *Síndrome de Rett*. Recuperado el 17 de septiembre de 2013, de https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/el_sindrome_de_rett.htm.

Organización Mundial de la Salud (1992). *Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades (CIE-10)*. Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid: Meditor.

Pastor, R. M., & Rubio, C. G. (2017). Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 5(1), 113-132.

Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (s/f). Recuperado el 1 de diciembre 2018, de <http://arasaac.org/>

Premack, D. & Woodruff, G. (1997). Tiene teoría de la mente un chimpancé. En E. S. Martí, *Construir una mente* (pp. 187-192). Barcelona: Paidós.

Riviére, A. (1998). *El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales*. Madrid: Apna-imsero.

Riviére, A. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En A. Riviére & J. Martos (Comps.), *El niño pequeño con autismo* (pp. 111-217). Madrid: APNS.



Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sánchez Montoya, R. (2002). *Ordenador y discapacidad. Ciencias de la educación preescolar y especial*. Madrid: CEPE.

Sánchez, Mariela. (2014). *Palabras que no son palabras. Comunicarnos es más que hablar*. Godoy Cruz: El autor.

Sanz C., Guisen A., Baldassarri S., Marco J., De Gusti A. & Cerezo E. (2011). *Herramienta educativa basada en interacción tangible para alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa*. Zaragoza: Instituto de Investigación en Informática LIDI. Facultad de Informática - UNLP Instituto de Investigación en Ingeniería de Aragón.

Solcoff, K. (2012). *Comunicación y lenguaje en los trastornos del espectro autista: psicología del lenguaje*. Buenos Aires: FLACSO.

Soprano, A. M. (1997). Hora de Juego "Lingüística," La. Fundación Editorial de Belgrano.

Valdez, D. (2012). *Comunicación y lenguaje en los trastornos del espectro autista*. Buenos Aires: FLACSO.



ANEXOS

Modelo de consentimiento informado aplicado en la institución

El presente formulario de Consentimiento Informado se dirige a los padres o tutores de los niños que asisten a la Escuela Inmaculada Concepción (Concepción - Tucumán), a quienes se les invita a participar en la investigación dirigida por la Dra. Mariela Sánchez y llevada adelante por las fonoaudiólogas Valeria Ramos y Alejandra García.

El objetivo del estudio consiste en investigar sobre las limitaciones en sus expresiones comunicativas en niños con retardo mental en edad escolar y detectar las fortalezas de los SAAC -a partir de la ejecución de juegos adaptados- como herramienta de tratamiento y mejora de la comunicación, el aprendizaje y la interacción social. Para ello, a cada estudiante se le realizará un estudio analizando su desempeño en distintos juegos -con y sin adaptación- evaluando los beneficios y las competencias adquiridas a partir de dicho desempeño.

La información recogida en este proyecto de investigación será confidencial y puesta fuera del alcance de personas ajenas al equipo de investigación. Cualquier información acerca de su Hijo, tendrá un número en vez de su nombre. Solo los profesionales sabrán cuál es su número y se mantendrá la información personal bajo resguardo institucional. Los resultados de la investigación serán sólo utilizados, resguardando el anonimato, en publicaciones científicas, conferencias, o eventos académicos.

Se deja constancia, que aun cuando los padres hayan dado el consentimiento para la intervención de los niños en el estudio, se respetará además la voluntad del menor para participar.

A completar por los Padres o Tutores

He leído o me ha sido leída la información proporcionada. He tenido la oportunidad de hacer preguntar sobre ello y se me ha respondido satisfactoriamente. Consiento voluntariamente que mi hijo participe en este estudio y entiendo que tengo el derecho de retirarlo del mismo en cualquier momento sin que afecte los derechos que le asisten.

Nombre del Estudiante _____

Nombre del Padre/Madre o Tutor _____

Firma del Padre/Madre o Tutor _____

Fecha _____ Día/mes/año

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado



Universidad del Aconcagua

Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Anexo 2. Modelo de planilla de cálculo con los puntajes individuales obtenidos en el juego convencional y en el juego adaptado

Id	Nombre y Apellido	Edad	Sexo	Diagnóstico clínico:	Juego	Adaptacion	Inicio y conclusión en el juego	Interacción en el juego con los compañeros	Correcta interpretación de las consignas del juego	Capacidad de diversión con el juego	Capacidad de reflexión y creatividad	Potenciación del desarrollo del lenguaje y comunicación	Seguimiento de las normas y reglas del juego	Mecanismos de autocontrol	TOTAL GENERAL DE LA PRUEBA
1	Lourdes Carrion	6	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	3	2	1	17
2	Lautaro Gonzalez	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	1	1	2	2	1	2	2	1	12
3	Bruno Matheo Calvo	5	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	3	2	2	2	2	2	17
4	Guillermina Maria Espeche	7	F	sindrome de down	J de la Oca	no	1	1	1	2	2	1	1	2	11
5	Catalina Galvan	5	F	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	2	2	3	3	4	3	4	23
6	Adrian Gustavo Leguizamón	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	1	3	2	2	2	2	16
7	Ulises Exequiel Corbalan	6	M	Sindrome de down	J de la Oca	no	1	2	1	2	1	1	2	1	11
8	Francisco Del Catillo	5	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	2	2	2	2	2	16
9	Galo Mauvecin	5	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	3	2	1	17
10	Lucia Bazan	7	F	Sindrome de down	J de la Oca	no	2	2	3	2	2	2	2	2	17
11	Valentino Tau	6	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	3	3	2	3	2	4	3	4	24
12	Lucia Dip	5	F	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	2	2	2	17
13	Mia Chavez Cisterno	6	F	Sindrome de down	J de la Oca	no	1	1	1	2	2	3	2	2	14
14	Samuel Gonzalez Dip	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	3	2	2	2	18



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

15	Matheo Flores Sotelo	6	M	Sindrome de down	J de la Oca	no	1	2	2	3	1	1	2	2	14
16	Ximena Flores	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	3	3	3	2	2	2	19
17	Jonas Benjamin Concha Figueroa	6	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	3	3	2	3	2	2	4	2	21
18	Juan Gabriel Puentes Jerez	7	M	Rasgos psiquiatricos	J de la Oca	no	2	2	2	2	3	2	2	1	16
19	Maria Guadalupe Castillo	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	3	2	3	3	2	2	2	19
20	Alexis Alejandra Palomino	7	M	Sindrome de down	J de la Oca	no	1	2	1	2	1	1	1	1	10
21	Lourdes Elizabeth Diaz	7	F	Retraso mental leve	J de la Oca	no	3	3	3	3	2	4	3	4	25
22	Guadalupe Del Valle Ochaga	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	3	2	2	3	2	3	3	2	20
23	Wanda Daniela Daniela	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	2	2	2	2	1	15
24	Jael Gianella Navarro	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	3	2	3	2	2	2	2	18
25	Aylen Luz Avila	5	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	3	3	2	19
26	Mateo Romero	5	M	Sindrome de Down	J de la Oca	no	1	2	1	2	1	1	2	1	11
27	Santiago Gomez Leal	6	M	Sindrome de Down	J de la Oca	no	2	2	3	2	2	2	2	2	17
28	Samuel Perea	6	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	2	2	2	17
29	Jonas	6	M	Sindrome de	J de la	no	1	2	2	2	2	1	1	1	12



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

	Villagran			Down	Oca												
30	Ludmila Beltran	5	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	14
31	Josefina Vargas	6	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	3	2	3	3	3	20	
32	Gonzalo Jose Almaraz	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	2	2	2	3	2	2	2	2	17	
33	Jonathan Cordoba	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	1	1	2	2	3	3	3	3	2	17	
34	Magali Ayelen Zurita	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	2	2	2	2	17	
35	Mateo Nicolas Lazarte	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	2	2	2	2	17	
36	Gael Emanuel Contreros	5	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	3	3	3	3	2	3	4	4	25		
37	Augusto Almada	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	3	2	2	2	3	2	2	18		
38	Ramiro Juarez	7	M	Sindrome de Down	J de la Oca	no	1	2	2	2	1	2	2	1	13		
39	Eliseo Figueroa	7	M	Sindrome de Down	J de la Oca	no	1	2	2	2	2	2	2	2	15		
40	Axel Emanuel Suarez	5	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	3	3	3	2	3	3	3	22		
41	Tiago Mauricio Leguizamon	5	M	Paralisis Cerebral y retraso mental no especificado	J de la Oca	no	1	2	2	2	1	1	2	1	12		
42	Matias Nicolas Diaz	6	M	Sindrome de Down	J de la Oca	no	1	1	2	2	2	2	2	2	14		
43	Jorge Andres Diaz	5	M	Sociopatía	J de la Oca	no	2	1	2	2	2	2	2	1	14		
44	Jose Maria Santiago	5	M	Paralisis Cerebral y	J de la Oca	no	1	2	1	2	2	1	1	1	11		



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

	Moreno			retraso mental no especificado											
45	Noemi Roldan	7	F	Síndrome de Down y retraso mental moderado	J de la Oca	no	2	3	3	2	2	2	2	2	18
46	Bautista Jesus Cuello	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	1	2	3	2	3	3	3	19
47	Juan Alexis Delgado	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	no	1	1	2	2	2	2	3	2	15
48	Carlos Emanuel Alderete	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	3	2	3	2	3	2	1	18
49	Luis Exequiel Quisque	7	M	Retraso mental no especificado	J de la Oca	no	2	2	2	2	2	3	2	2	17
50	Jonas Lionel Capdevilla	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	no	2	2	2	3	2	3	2	1	17

Nombre y Apellido	Edad	Sexo	Diagnóstico clínico:	Juego	adaptacion	Inicio y conclusión en el juego	Interacción con los compañeros	Correcta interpretación de las consignas del juego	Capacidad de diversión con el juego	Capacidad de reflexión y creatividad	Potenciación del desarrollo del lenguaje y comunicación	Seguimiento de las normas y reglas del juego	Mecanismos de autocontrol	TOTAL GENERAL DE LA PRUEBA
Lourdes Carrion	6	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	3	3	3	4	3	3	3	4	26
Lautaro Gonzalez	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	3	3	3	3	3	4	3	2	24
Bruno Matheo Calvo	5	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	5	5	5	4	5	36
Guillermina Maria Espeche	7	F	síndrome de down	J de la Oca	si	3	3	3	3	3	4	4	4	27
Catalina Galvan	5	F	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	4	4	4	33
Adrian Gustavo	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	3	4	4	4	3	3	3	3	27



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Leguizamon														
Ulises Exequiel Corbalan	6	M	Sindrome de down	J de la Oca	si	3	3	3	5	3	5	3	3	28
Francisco Del Catillo	5	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	3	4	4	5	4	4	4	4	32
Galo Mauvecin	5	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	4	4	5	4	4	33
Lucia Bazan	7	F	Sindrome de down	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	3	3	3	30
Valentino Tau	6	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	4	4	4	33
Lucia Dip	5	F	Retraso mental leve	J de la Oca	si	3	4	3	4	4	4	5	4	31
Mia Chavez Cisterno	6	F	Sindrome de down	J de la Oca	si	3	4	4	5	4	4	4	4	32
Samuel Gonzalez Dip	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	5	5	4	35
Matheo Flores Sotelo	6	M	Sindrome de down	J de la Oca	si	3	4	3	5	4	3	4	3	29
Ximena Flores	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	4	4	4	33
Jonas Benjamin Concha Figueroa	6	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	4	4	5	5	4	34
Juan Gabriel Puentes Jerez	7	M	Rasgos psiquiatricos	J de la Oca	si	4	4	4	4	3	3	4	3	29
Maria Guadalupe Castillo	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	5	4	5	5	4	5	4	36
Alexis Alejandra Palomino	7	M	Sindrome de down	J de la Oca	si	3	4	3	4	3	3	3	3	26



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Lourdes Elizabeth Diaz	7	F	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	5	3	5	4	3	4	4	32
Guadalupe Del Valle Ochaga	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	5	4	5	4	4	4	34
Wanda Daniela Daniela	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	4	4	4	4	4	32
Jael Gianella Navarro	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	5	5	4	4	5	4	35
Aylen Luz Avila	5	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	5	5	5	36
Mateo Romero	5	M	Sindrome de Down	J de la Oca	si	2	3	4	4	3	3	3	3	25
Santiago Gomez Leal	6	M	Sindrome de Down	J de la Oca	si	3	4	4	5	4	3	3	3	29
Samuel Perea	6	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	3	5	3	5	4	4	4	4	32
Jonas Villagran	6	M	Sindrome de Down	J de la Oca	si	2	3	4	4	3	3	3	3	25
Ludmila Beltran	5	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	3	4	4	4	4	31
Josefina Vargas	6	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	5	4	5	5	5	5	37
Gonzalo Jose Almaraz	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	3	3	4	4	4	4	4	3	29
Jonathan Cordoba	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	5	5	4	4	4	34
Magali Ayelen Zurita	7	F	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	5	4	4	4	4	4	4	33
Mateo Nicolas Lazarte	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	3	4	4	5	4	4	4	4	32
Gael Emanuel Contreros	5	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	4	4	5	4	4	33



Licenciatura en Fonoaudiología y Terapia del Lenguaje
Ciclo de Complementación Curricular

Augusto Almada	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	4	4	4	4	4	32
Ramiro Juarez	7	M	Sindrome de Down	J de la Oca	si	4	4	4	5	4	3	3	4	31
Eliseo Figueroa	7	M	Sindrome de Down	J de la Oca	si	3	4	4	5	3	3	3	3	28
Axel Emanuel Suarez	5	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	5	4	5	5	5	5	4	37
Tiago Mauricio Leguizamon	5	M	Paralisis Cerebral y retraso mental no especificado	J de la Oca	si	3	4	3	4	3	4	4	4	29
Matias Nicolas Diaz	6	M	Sindrome de Down	J de la Oca	si	3	4	3	4	4	4	4	4	30
Jorge Andres Diaz	5	M	Sociopatía	J de la Oca	si	4	3	4	3	4	4	4	3	29
Jose Maria Santiago Moreno	5	M	Paralisis Cerebral y retraso mental no especificado	J de la Oca	si	3	3	4	4	4	4	4	4	30
Noemi Roldan	7	F	Sindrome de Down y retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	4	3	4	4	4	5	32
Bautista Jesus Cuello	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	3	4	5	5	4	33
Juan Alexis Delgado	7	M	retraso mental moderado	J de la Oca	si	4	4	5	4	4	4	5	5	35
Carlos Emanuel Alderete	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	5	4	5	4	4	4	4	34
Luis Exequiel Quisque	7	M	Retraso mental no especificado	J de la Oca	si	4	4	4	3	4	4	3	3	29
Jonas Lionel Capdevilla	7	M	Retraso mental leve	J de la Oca	si	4	4	4	3	4	4	4	2	29