

Las voces del silencio

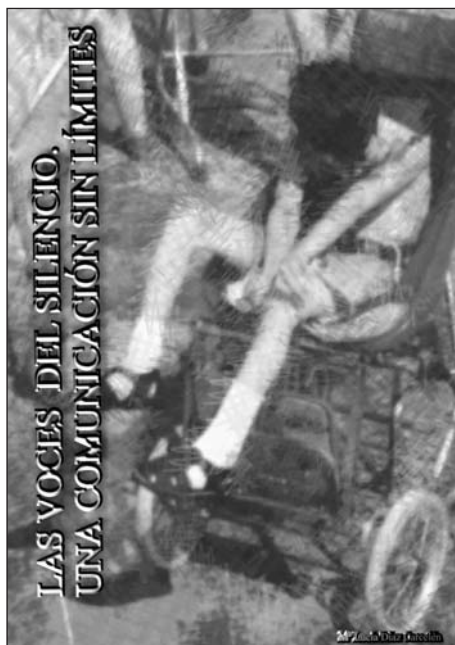
Una comunicación sin límites



LAS VOCES DEL SILENCIO ***UNA COMUNICACIÓN*** ***SIN LÍMITES***

**Mi experiencia con Alumnos usuarios
de Comunicación Aumentativa/Alternativa**

M^a Lucía Díaz Carcelén



Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación puede reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electro óptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del titular del copyright.

© M^a Lucía Díaz Carcelén
Diseño gráfico: José María Alarcón Abellán

1^a Edición: 2003

2.^a Edición: 2004

Edita: Consejería de Educación y Cultura
Secretaría General
Servicio de Publicaciones y Estadística

I.S.B.N.: 84-7564-262-4

Depósito Legal: MU-1.626-2003

Imprime: Selegráfica, S. L.
Pol. Industrial Oeste - C/. Uruguay, 23/2
30169 SAN GINÉS (Murcia)

ÍNDICE

DEDICATORIA	9
AGRADECIMIENTOS	11
PRESENTACIÓN	13
PRÓLOGO (Javier Tamarit Cuadrado).....	15
INTRODUCCIÓN	19

PRIMERA PARTE

1. Introducción a la Comunicación Aumentativa/Alternativa	21
1.1. La educabilidad: Rasgo inherente a todo ser humano	21
1.2. Definición.....	24
1.3. Clasificación y comparación de los Sistemas de C.A.A	26
1.4. Estrategias de enseñanza.....	28
1.5. Usuarios y fines.....	31
2. Trayectoria personal	34
2.1. Inicios	34
2.1.1. Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer, reseñas	35
2.2. Mi experiencia con alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa con ayuda.....	37
2.2.1. Breve reseña Sistemas SPC y BLISS	37
2.3. En integración	42
2.3.1. Trabajando el bimodal.....	42
2.3.2. Una nueva lengua: Lenguaje de Signos.....	44

2.4. Mi vuelta al Centro Especifico, aprendiendo a interpretar el silencio.....	46
2.5. En mi destino actual.....	48
2.5.1. Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados.....	49
2.5.2. Taller de comunicación para familias.....	49
2.5.3. Estimulación Basal.....	49

SEGUNDA PARTE

CASOS PRÁCTICOS

Introducción: <i>La diferencia es bella</i>	57
1. Alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa con ayuda: BLISS Y SPC	60
1.1 Experiencia en un aula de alumnos usuarios de BLISS e iniciados en la lecto- escritura.....	62
1.2 Informes	69
1.2.1. Alumnos de Centros Específicos usuarios BLISS	69
Emilia, 16 años	69
Jacinto, 16 años.....	73
1.2.2. Alumnos de Centros Específicos usuarios SPC.....	74
Tania, 15 años.....	74
Patricio, 8 años.	79
2. Alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa sin ayuda: Bimodal, aproximación al Lenguaje de Signos, Sistema Mixto (Lenguaje de Signos y Comunicación Total de Benson Schaeffer)	83
2.1. Informes	83
2.1.1 Alumnos de Centros de Integración usuarios de Bimodal y de Lenguaje de Signos:	83
Antonio, 5 años.	83
Javi, 7 años.....	88
Francisco, 8 años.....	91
2.1.2. Alumnos de Centros Específicos usuarios de un S.C.A. adaptado:	93
Juan, 9 años.	93

3. Alumnos usuarios del Sistema de C.A. “Programa de Comunicación Total” de Benson Schaeffer y Cols	97
3.1. Informes: Jorge, 7 años, Centro Específico	97
3.2. ¿Qué nos pediría un autista? Ángel Rivière	112
4. Simultaneidad de varios sistemas, comunicación e integración...	115
4.1 Informes: Julia, 8 años, Centro Ordinario, Específico y de Integración.....	115
5. Comunicación Aumentativa/Alternativa para mejorar las habilidades lingüísticas	124
5.1. Informes: Alberto, 8 años, Centro Específico.....	124
6. Comunicación Aumentativa/Alternativa en alumnos gravemente afectados	130
6.1. Informes, alumnos Centro Específico	130
Pedro, 6 años. <i>El lenguaje del silencio</i>	130
Rubén, 7 años. Varias modalidades comunicativas.....	132
Teresa, 9 años. Sistema Comunicación Total de Benson Schaeffer.	136
Federico, 7 años. Comunicación temprana.	141
7. Taller de Comunicación Aumentativa/Alternativa para alumnos con necesidades educativas de carácter grave y permanente	144
7.1. Descripción del taller y actividades	144
7.2. Informes, alumnos de Centro Específico	149
Nuria, 8 años. Comunicación temprana.	149
Vicente, 6 años. Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer..	150
Roberto, 7 años. Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer.	152
Raquel, 5 años. Comunicación temprana.	154
Federico, 7 años. Comunicación temprana.....	155
8. Conductas Desafiantes	158
8.1. Introducción	158
8.2. Modelos de Intervención	161
8.3. Principios de Intervención	165
8.4. Respuesta contextualizada	169
8.4.1. Adaptar el entorno	170
8.4.2. Prevenir conductas desafiantes ofertando códigos comunicativos	170

8.4.3. Promover la enseñanza de habilidades de planificación	172
8.5. Perfil del adulto.....	172
8.6. Reflexión poética: Una niña que grita, una niña que se comunica.	174
8.7. Informes, alumnos de Centro Específico	175
Tictor, 10 años. Comunicación temprana.....	175
Sofía, 4 años. Sistema de Comunicación Total de Benson	
Schaeffer. <i>La Sonrisa de Sofía</i>	178
9. Familia y C.A.A.	181

TERCERA PARTE

REFLEXIONES

1. Introducción	195
2. Prerrequisitos para trabajar la comunicación.....	197
3. Enfoque ecológico como punto de partida en nuestra intervención	199
4. Los cambios siempre son posibles.....	201
5. Reconocer que todas las personas nos comunicamos	203
6. Escucha activa y constructiva	205
7. Apostar por el niño sea cual sea su circunstancia y situación	207
8. La afectividad como pilar de desarrollo	209
9. Actitudes	210
10. Intervención transdisciplinar, perfil para trabajar en equipo.....	212
11. Última reflexión.....	214
BIBLIOGRAFÍA	215

DEDICATORIA

Dedico este libro a Ángel Rivière, cuyo prólogo de un libro¹ me llevó a un cambio sustancial en mi forma de escuchar...en mi práctica educativa..., y en muchos aspectos de mi vida..., por ello como negar el enriquecimiento que puede experimentar toda persona cuando interacciona con alumnos diferentes.

Aprendí a escuchar en el silencio, porque el silencio también comunica, y a veces mensajes más profundos y sentidos.

Empecé a mirar a mis alumnos más allá de lo puramente visible.

Descubrí que era real la frase que un día leí en un libro de Sistemas de Comunicación Aumentativa/Alternativa: *“todos somos legítimos comunicadores por el hecho de existir”*.

Comencé a defender la tesis de que siempre que haya un adulto dispuesto a escuchar, un niño sin duda alguna se estará comunicando.

Por todo ello, gracias Ángel. Tu aportación ha sido y será grande e intensa para los alumnos diferentes.

***“Estarás en el silencio de cada niño,
estarás en la escucha activa de cada profesional,
estarás en la búsqueda de respuesta de cada padre,
estarás...”***

También dedico este libro a la sonrisa de mis hijos, mi antídoto contra la apatía, a sus ojos chispeantes rebosantes de vida y alegría.

¹ Todos los libros y artículos citados aparecen al final en la bibliografía.
SOTILLO, M. *Sistemas Alternativos de Comunicación*, Ed. Trotta, Madrid 1993

A mi hermana Asun, por ser como era, su coraje, fuerza y espíritu de lucha hasta el último instante nos regaló una lección de vida.

Por último a mi marido, esa persona que me anima a continuar adelante con mis inquietudes, aun sabiendo el alto coste que conlleva en nuestra relación.

El amor no conoce el egoísmo...

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar a mis alumnos, de ellos he aprendido y por ellos escribo este libro, nunca podré agradecerles todo lo que han aportado a mi vida.

A sus familias, por compartir conmigo tantas y tan intensas vivencias, el intercambio siempre enriquece y te ayuda a crecer como persona.

A Javier Tamarit, por lo que he aprendido y aprendo leyendo sus artículos y libros, por prestarse a escribir el prólogo de forma tan altruista, tal y como él es. Su influencia que se hace patente en los Centros Específicos nos ha llevado a grandes avances.

A Pilar Arnáiz Sánchez, por iniciarme en este apasionante mundo de la Educación Especial, por ofrecerme su amistad y ayudarme con gran dedicación en la elaboración de este libro; sin su inestimable ayuda este libro no habría llegado a finalizarse.

A Isabel y Salvador Sánchez, por ayudarme a continuar adelante en lo remediable e irremediable de la vida.

A José Manuel Herrero, por prestarme su ayuda desinteresada para la elaboración de este libro, ofreciéndome su apoyo y su amistad.

A Flora M.^a Pérez Avilés, por su entrañable amistad, por su actitud de pygmalión positivo ante los alumnos y compañeros.

A Yolanda Royo, por su apoyo y entusiasmo hacia el mundo de la diferencia.

A Antonia Fernández, por sus rectificaciones y sabios consejos.

A Toñi Rebollo, por apoyarme y ayudarme siempre en estos momentos.

A Ginés Mateos, a Virginia Carrión y a Fuensanta Frutos, por lo mucho que han aportado a mi vida.

A Rafael González Fernández, por su gran paciencia y dedicación en la corrección del original.

A otros muchos profesionales anónimos, que a través de su ejemplo me han ayudado en el día a día de mi práctica diaria.

Al Colegio Público de Educación Especial “Pérez Urruti”, por todo lo que me ha enseñado y todo lo que me ha dado.

Al Colegio Público “Santo Domingo y San Miguel”, por concederme tan entrañable amistad en el corto espacio de tiempo que estuve.

Al Colegio Público “Santísimo Cristo de La Misericordia”, mi destino actual, por su apoyo y la confianza que deposita en mí.

A la Consejería de Educación y Cultura, por darme la oportunidad de materializar a través de este texto un compendio de experiencias que espero sirvan para mejorar la intervención educativa de las personas diferentes.

Y por último a todas las personas, que me han ayudado y animado para que el sueño de escribir este libro fuese hoy una realidad.

PRESENTACIÓN

"Las Voces del Silencio. Una comunicación sin límites"

La Comunidad Autónoma de Murcia, a través de la Consejería de Educación y Cultura, viene apoyando el desarrollo profesional de los docentes. De esta forma, me produce gran satisfacción presentar este libro, ya que su contenido va dirigido al profesorado que desarrolla su actividad educativa con alumnos con necesidades educativas especiales muy significativas, que no comparten el código comunicativo habitual y esto representa un reto fundamental en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Para aquellos alumnos con necesidades especiales que no pueden conseguir un dominio suficiente del lenguaje oral como para hacerse entender, la Comunicación Aumentativa puede convertirse en un medio para, como señala la autora, *"ser rescatados de un mundo de silencio donde la ausencia de un código entendible para la mayoría les condiciona a ser comunicadores pasivos, quedando muy mermadas las posibilidades de poder expresarnos todo su rico mundo interior."*

Consciente de ello, esta publicación viene a sumarse al conjunto de materiales que sobre Comunicación Aumentativa edita la Consejería de Educación y Cultura, como el "Diccionario de Signos para alumnos con necesidades especiales" o el "Diccionario Multimedia de Signos Schaeffer", y que se complementa con otras acciones dirigidas al profesorado y a las familias, tales como el asesoramiento a través de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de los Centros de Recursos; o las actividades incluidas en el Plan Regional de Formación del Profesorado.

El libro que tiene el lector en sus manos nos aporta valiosos datos sobre la Comunicación Aumentativa, además de ser fruto de la experiencia diaria con alumnado con necesidades educativas especiales. Y es precisamente esa dimensión vivencial que impregna la teoría lo que constituye una importante

herramienta que puede ayudar a docentes y familias de personas diferentes a romper el muro del silencio que en ocasiones levanta la carencia de un lenguaje oral.

En este libro se transmiten conocimientos y experiencias prácticas, pero sobre todo la visión esperanzadora de que todo alumno con independencia de su diagnóstico puede aprender, desarrollarse, evolucionar y llegar a establecer una comunicación con su entorno. Por eso estoy seguro de que serán muchos los alumnos, padres y profesores que se beneficiaran del trabajo presentado.

Juan Ramón Medina Precioso.
Consejero de Educación y Cultura.

PRÓLOGO

“Hace mucho, mucho tiempo, cuando desear era tener...”. Así empezaba un hermoso cuento de los hermanos Grimm. La autora del libro que tienes en tus manos, Lucía Díaz Carcelén, nos transporta con su ánimo a ese tiempo. Ella misma es pobladora de ese tiempo de desear y tener, y de su mano allí ha transportado a muchos niños y niñas que a través de signos, de pictogramas, de fotos... han logrado tener por el mero hecho de desear. ¡Magia esencial para una vida valorada y respetada, para una vida de calidad!.

Este libro no es, en mi opinión, un libro de técnica, al menos no solo, aunque en sus páginas hay múltiples ejemplos de técnica creativa y educativa. Este libro es mucho más, es un sincero testimonio. El testimonio de alguien que cree, lucha y anima a luchar por mejorar las condiciones de los niños que están en un “mundo de silencio”. Y en este sentido todo el libro está cargado de valor y de compromiso, de ética. Surgen en sus páginas, de modo continuo, valores creadores (poiéticos, como los llama Salvador García) tales como la pasión, el entusiasmo, la ilusión... valores prácticos como la técnica, y valores éticos tales como la consideración de la dignidad de todo niño con independencia de su capacidad, el respeto a su individualidad. Y esto se me antoja a mí especialmente importante, pues la educación, toda ella, ha de estar cargada de valor y de compromiso, ha de estar en permanente lucha ética, avanzando en muchas ocasiones por terrenos de duda, de error, de soledad... pero también de satisfacción, de acierto, de alegría... creciendo paso a paso para alcanzar escenarios de felicidad y bienestar para los niños y niñas que están en nuestras manos.

Dice bien la autora cuando afirma que los niños vienen a este mundo incompletos y es en la relación con el otro donde van desarrollándose. Esta idea ha sido durante mucho tiempo interpretada de otra manera muy distinta. La cultura griega clásica, con pensadores como Platón y Aristóteles, asumía la necesidad de completar el desarrollo del ser humano pero apuntaba a un modo

muy diferente de lograrlo. En su opinión el despliegue del desarrollo humano se producía por la senda del razonamiento, de modo que hasta que no se adquiría cierto nivel de inteligencia no se era esencialmente valorado en la escala de los seres humanos. ¡Cuánta de esta opinión sigue anclada en las mentes de muchas personas cuando lo que valoran por encima de todo es la inteligencia, el grado académico alcanzado, la brillantez en los logros del conocimiento! Poco valoran, consecuencia natural de lo anterior, a quienes no tienen esa capacidad; de modo que consideran de poco valor –minusvaloran– a quienes presentan, por ejemplo, una discapacidad intelectual y afirman, con su lógica, que han de estar en centros separados para no ‘contaminar’ el progreso de los ‘inteligentes’.

Sin embargo, la situación es, en mi opinión, muy distinta. El ser humano se completa, como bien dice Lucía Díaz, en el lecho de las relaciones interpersonales, en el campo de los afectos. El ser humano lo es con el otro. No se es humano en soledad. Habermas, filósofo de proyección internacional y reciente premio Príncipe de Asturias, dice así en uno de sus últimos ensayos¹: “Dado que el ser humano ha nacido ‘inacabado’ en un sentido biológico y necesita la ayuda, el respaldo y el reconocimiento de su entorno social toda la vida, la *incompletud* de una individuación fruto de secuencias de ADN se hace visible cuando tiene lugar el proceso de individuación social. La individuación biográfica culmina con la socialización. Lo que convierte, sólo desde el momento del nacimiento, a un organismo en una persona en el pleno sentido de la palabra es el acto socialmente individualizador de acogerlo en el contexto *público* de interacción de un mundo de la vida compartido subjetivamente”. (pág. 52, las cursivas son del original).

Por tanto, sentirse acogido por el otro, sentirse respetado y socialmente valorado, sentirse que se nos ve portadores de saber para el mundo, sentirse con poder sobre el otro y a la vez saberse en manos de él, es el crisol donde se gesta el desarrollo como personas. La comunicación es mucho más que técnica (aunque claramente necesite de ella), es la esencia de la relación con el otro, surgida de un compromiso humano, más allá de un compromiso laboral. Y es la llave maestra para lograr una verdadera calidad de vida. En FEAPS² estamos comprometidos en mejorar la calidad de vida de las personas con disca-

¹ Jürgen Habermas (2002, orig. 2001): **El futuro de la naturaleza humana**. Barcelona: Paidós.

² FEAPS Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. www.feaps.org

pacidad intelectual; una de las dimensiones centrales de la calidad de vida es la autodeterminación –el ser actor al menos parcialmente del propio destino, gestor del proyecto personal vital– y sabemos que esta dimensión no puede construirse si la comunicación no existe. La primera vez que un niño percibe que moviendo su manita de una forma concreta obtiene lo que desea a través de otra persona se produce la creencia de ser poderoso en el entorno, de ser capaz de autodeterminar el destino en vez de estar determinado por él, ¡la gran magia de lo humano!

Otro gran pensador, Martín Buber, escribió hace ya tiempo³: “El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas, consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que se edifica con vivas unidades de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre.” (pág. 146).

Hace mucho tiempo... cuando desear era tener... luchábamos por abrir a la comprensión de otros la relevancia de la comunicación –del ser uno con el otro, como dice Buber- y de los sistemas alternativos al lenguaje oral cuando éste no era suficiente o simplemente no existía. Hoy, a pesar de los avances producidos, no puede abandonarse esa lucha; sigue, lamentablemente, increíblemente, habiendo niños y niñas que no tienen acceso a estos sistemas, que no son escuchados en sus aparentes silencios, son niños y niñas vistos desde la lejanía educativa, seres de otro mundo, de un mundo habitado por la limitación, por el silencio, por la incomprensión del otro, un mundo al que pocos se atreven a adentrarse. Sus padres muchas veces no saben que hay otras oportunidades y se revuelven desde la desesperación y finalmente desde la indefensión. Pero un libro como éste va a azotar los mundos del silencio, los va a llenar de voces, de gestos, de signos... y puede crear tal estruendo –ojalá así sea- que difícilmente nadie podrá hacer oídos sordos a él. Los niños y niñas con discapacidad y sin un lenguaje eficaz, tienen aquí una puerta abierta a la esperanza.

Javier Tamarit Cuadrado

Julio de 2003

³ Martín Buber (1970, orig. 1942): *¿Qué es el hombre?*. México: Fondo de Cultura Económica.

INTRODUCCIÓN

Con este libro no pretendo realizar un estudio teórico acerca de la Comunicación Aumentativa/Alternativa. Existen ya muchos libros de gran calidad difíciles de superar: *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* de Basil y Puig. *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación* de Von y Martisen. *Sistemas Alternativos de Comunicación* de Sotillo; y otros muchos más que reflejo en la bibliografía.

Mi empresa es mucho más humilde, quiero narrar mi experiencia de estos últimos años trabajando con alumnos que tienen mucho que decirnos aunque no lo hagan con la voz, alumnos que emiten melódicos mensajes sin sonidos, alumnos cuya modalidad comunicativa nos enriquece y nos enseña a leer en lo más profundo de cada ser humano.

Esos alumnos, mis alumnos, de los cuales hablaré en este libro, son usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa.

Es mi intención expresar mis vivencias en el trabajo con ellos, mi búsqueda de estrategias y alternativas comunicativas, las dudas que me planteaba en muchas de las intervenciones, mis aciertos y también mis errores. Contar cómo cambiaban no sólo ellos, sino también los adultos al posibilitarles un medio de comunicarse.

Espero con este libro servir de ayuda a otras personas que tengan la oportunidad de conocer el mundo de la diferencia.

El libro está estructurado en tres apartados:

- En la primera parte, tras hacer una aproximación teórica a la Comunicación Aumentativa/Alternativa, paso a contar mi trayectoria personal, cómo cada año tuve que ir adaptándome a usuarios de diferentes Sistemas de Comunicación Aumentativa/Alternativa y de cómo pude comprobar a través de la práctica diaria el hecho de que todos se comuni-

caban, y todos sin excepción podían mejorar sus capacidades comunicativas si el adulto era capaz de poner todo su empeño en ello. Menciono parte de mi experiencia tanto en centros específicos, como en centros de integración.

- ❑ En la segunda parte expongo una serie de casos prácticos, informes de alumnos usuarios de Bliss y SPC, Bimodal, Lenguaje de signos, Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer, de la posibilidad de simultanear diferentes sistemas y modalidades comunicativas, la comunicación trabajada con alumnos gravemente afectados, la organización de un taller para alumnos con necesidades educativas de carácter grave y permanente, conductas desafiantes y por último la familia y la Comunicación Aumentativa/Alternativa.

En los informes los nombres de mis alumnos son ficticios por respeto a su intimidad, pero reflejo lo más textualmente posible los resultados y evaluaciones que en su día emití acerca de ellos, con la finalidad de que se pueda apreciar su evolución antes y después de ser usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa.

- ❑ Al final de las experiencias dedico la tercera parte a reflexiones efectuadas tras este largo camino, difícil en muchas ocasiones, pero siempre esperanzador y lleno de sentido.

¿Quién no ha experimentado una inmensa alegría ante el primer signo de un niño?...

- ✓ Ese primer signo es más que una petición.
- ✓ Es pasar del mundo del silencio a un mundo de comunicación.
- ✓ Es posibilitar que ese niño se sienta entendido, competente y con capacidad de influir en su entorno.
- ✓ Es en muchas ocasiones la mejor herramienta para remitir conductas desafiantes.
- ✓ Es un rostro radiante al saberse entendido.
- ✓ Ese primer signo es mucho...

Rescatar a un niño del silencio supone el rescate de uno mismo hacia límites insospechados.

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN A LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA

1.1. La Educabilidad: rasgo inherente a todo ser humano.

Antes de comenzar a hablar de Comunicación Aumentativa Alternativa, tenemos que partir del principio de educabilidad, pues tan solo si partimos de la idea de que no existe ningún niño, ninguna persona sin esta posibilidad, estaremos en condiciones de trabajar la comunicación convencidos de que los cambios siempre son posibles.

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable... La educación es un bien al que todos tienen derecho [...] Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y auto eficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo” (Warnock,² 1990, 12-13).

² El informe Warnock (Warnock Report). Informe sobre necesidades educativas especiales elaborado por una comisión de expertos de Educación Especial en Inglaterra presidida por Mary Warnock, del cual se inspira el modelo de Educación Especial español.

La educabilidad no es un privilegio limitado a una determinada población, es por el contrario un rasgo distintivo e inherente de la especie humana. No existe ninguna persona sin esta posibilidad, mientras haya vida habrán cambios. Tampoco existen prerequisites ni barreras si el adulto pone todo su empeño en la comunicación, sobre todo si apuesta decididamente por el niño.

El ser humano es un ser inacabado, que se va formando y enriqueciendo a través de las experiencias de su entorno circundante. Negar esta posibilidad tan evidente lleva por desgracia a restringir los estímulos del medio, fruto en ocasiones de nuestra ignorancia, fruto de no poder ver más allá de nuestros ojos.

“Hace tan solo algunos algunas décadas aún se creía que la sola masa cerebral determinaba la capacidad de rendimiento, pero pronto se descubrió que las conexiones existentes entre cada una de las células nerviosas son de especial importancia.

Ya en los años veinte se supo, en lo que a esto se refiere (Pechstein, Vester) a que en el curso de los primeros meses y años de vida, junto al crecimiento del tamaño del cerebro, tiene lugar otro proceso. Entre las distintas células nerviosas del cerebro crecen fibras que pueden unirse con las fibras de otras células, se forman conexiones sinápticas y sobre estas conexiones sinápticas se forma una malla de células nerviosas. Aun cuando el tipo y la formación de esta red se encuentran biológicamente determinadas, la densidad de la red y, de esta manera la capacidad de rendimiento depende ostensiblemente de la influencia del medio ambiente.

Los estímulos del medio que son registrados por los órganos de los sentidos de cada persona, representan según los conocimientos actuales la estimulación más importante para el crecimiento estructural del cerebro” (Fröhlich, 1982, 103-104).

Por otro lado Maria Jesús López Juez, del Instituto Fay³ (1993,4,9), afirma:

“El cerebro no es una caja cerrada y terminada, sino un proceso en constante cambio y evolución para responder a los estímulos que recibe del exterior [...] La forma más natural de llegar al cerebro es a través de sus interacciones con el medio ambiente que le rodea”.

³ Instituto Fay para la Estimulación Multisensorial . Abordan los problemas de las personas con minusvalía, con una metodología terapéutica propia.

También esta misma autora nos menciona: *“El desarrollo y la maduración del SNC⁴, son procesos plásticos y dinámicos y están claramente determinados por el número de estímulos que recibe del exterior y del número de respuestas que da a esos estímulos. Este proceso de maduración y crecimiento se puede acelerar, así como enlentecer”* (López, 1993,9).

Luego toda persona, todo niño/a con independencia de sus diferencias individuales puede y debe enriquecerse a lo largo de su vida siempre que el adulto le proporcione un entorno rico en estímulos y con adultos significativos capaces de otorgar significado a sus acciones.

Los aprendizajes no dependen tanto del niño como de nuestra capacidad de diseñar entornos motivantes, con objetivos funcionales, actividades intrínsecamente significativas y con la presencia de adultos que apuesten por el niño convencidos de que la educación siempre es posible. *“Si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos, con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso importantísimo en la mejora de su autoestima* (Torres, 2001, 28).

Por todo ello, cuando estamos frente a un niño, con independencia de su aspecto, por encima de su diagnóstico, y aunque no apreciemos cambios observables, hemos de pensar siempre que hay un NIÑO, que vive, que siente, que lucha, que quiere, que sufre, que goza... y aunque nuestros ojos no nos permitan presenciar variaciones ante nuestros estímulos, por respeto a esa persona hemos de continuar motivándolo, pues sabemos que de alguna manera su cerebro recoge los estímulos, partimos de que siempre hay posibilidad de movilizar sus circuitos neuronales, y deseamos estar en comunicación con él.

Todos los niños son educables, todos los niños pueden aprender.

Los avances de la Ciencia unidos a la actividad incansable de muchos educadores nos llevan a que el concepto de educabilidad, extensible a todo ser humano con independencia de sus características, sea hoy en día una realidad no cuestionable.

La educación no tiene límites...

⁴ SNC: Sistema nervioso central.

1.2. Definición.

Los sistemas alternativos de comunicación *“son instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o 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 mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales”* (Tamarit, 1988,4).

“Llamamos comunicación alternativa a cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara. El uso de signos manuales y gráficos, el sistema Morse, la escritura, etc., son formas alternativas de comunicación para una persona que carece de la habilidad de hablar [...] Comunicación aumentativa significa comunicación de apoyo o de ayuda. La palabra <aumentativa> subraya el hecho de que la enseñanza de las formas alternativas de comunicación tiene un doble objetivo, a saber: promover y apoyar el habla, y garantizar una forma de comunicación alternativa si la persona no aprende a hablar” (Von, y Martisen, 1993, 24).

“En la actualidad se ha ido hacia el concepto más amplio de comunicación aumentativa (CA), que incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla” (Torres, 2001, 25).

No obstante no va a ser tan importante si hablamos de Comunicación Aumentativa (C.A), de Comunicación Aumentativa/Alternativa, o de Sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicación (SS.AA.C), lo decisivo va a ser proporcionar un medio para que todos los alumnos, con independencia de sus dificultades y por encima de su diagnóstico accedan a una comunicación funcional con su entorno. Por ello utilizaré diferentes terminologías para referirme a la Comunicación Aumentativa.

⁵ Son respuestas dadas por los alumnos / as, asistentes al curso sobre C.A.A. que impartí durante el curso escolar 2000/2001, a modo de autoevaluación.

¿Qué es la C.A.A.?⁵

- Muchas personas que sufren alguna discapacidad se sienten aisladas de lo que les rodea, pero, si además su discapacidad está asociada con la comunicación y el lenguaje, se agrava más el problema, porque esas personas tienen la necesidad de expresar sus sentimientos como todo ser humano y no siempre se les ha enseñado a hacerlo.
- La comunicación puede ser de muchas formas y todas pueden ser positivas, por ejemplo a través de gestos, miradas, expresiones. Los sistemas alternativos/aumentativos facilitan la vida de estas personas y la comunicación.
- Con un sistema alternativo de comunicación se busca enseñar a una persona un código distinto al oral, pero con el mismo fin que éste, comunicarse, expresarse, interactuar con el entorno y modificarlo mediante esta interacción.
- El sistema alternativo de comunicación depende del sistema de comunicación o código que el emisor y el receptor utilicen, así para dos personas “normales” los sistemas alternativos podrían ser el lenguaje de signos, Braille, etc., mientras que si el emisor y el receptor fuesen sordos, por ejemplo, su sistema normal de comunicación sería el de signos, y todos los demás sería los alternativos para ellos.
- Podemos decir que el sistema normal de comunicación es cuando el emisor y receptor utilizan el mismo código, y los restantes son los sistemas alternativos.
- Son cualquier medio que permita al niño comunicarse con el entorno que le rodea, ya sea familia, profesores...
- Gracias a los sistemas alternativos de comunicación se puede rescatar al niño de su silencio.
- Estos sistemas permiten estimular al niño y así este puede iniciarse en la comunicación, integrarse en la sociedad, evitando así su sentimiento de soledad.
- Aprovechar cualquier capacidad que tenga el niño, por mínima que esta sea, para establecer el vínculo comunicativo.
- Dentro de los Sistemas Alternativos de Comunicación se pueden englobar desde un signo, un pictograma, hasta las técnicas más sofisticadas.
- Son una forma de dar la oportunidad a los niños con n.e.e. para que también puedan expresarse, comunicar sus sentimientos al igual que otros niños, respetando sus distintas capacidades, así se podrán relacionar tanto con sus iguales como con los adultos.

- Cada uno de estos niños tendrá un método distinto para comunicarse y también se podrán utilizar varios métodos a la vez en un mismo niño.
- Cualquier método es válido pero siempre y cuando veamos que el niño es capaz de comunicarse con ese método.
- Es darle palabras a las personas que por sus condiciones físicas no las pueden emitir, posibilitando que se expresen, se comuniquen.
- Dar códigos alternativos a los habituales para facilitar la integración en la sociedad.
- La comunicación alternativa al lenguaje oral también sería la expresión corporal, a veces no es necesaria la palabra para transmitir un mensaje. Simplemente con una mirada, un gesto o una actitud corporal se comunica.
- El tener un Sistema Alternativo de comunicación *ABRE LAS PUERTAS* del mundo interior de ese niño.

***Mi objetivo principal en este curso era transmitirles esta idea
reflejada al inicio del libro:***

***“Siempre que haya un adulto dispuesto a escuchar, un niño con
independencia de sus características, por encima de su diagnóstico y
superando el silencio se estará comunicando”.***

1.3. Clasificación y comparación de los Sistemas de C.A.A.

Para clasificar los diferentes Sistemas de C.A.A. cito textualmente a Basil, C. y a Puig, R., (1988, 23-43):

A.- Los sistemas de comunicación sin ayuda.

1. Gestos de uso común.
2. Códigos gestuales no lingüísticos.
3. Sistemas de signos manuales de los no-oyentes.
4. Sistemas de signos manuales pedagógicos.
5. Lenguajes codificados gestuales.

B.- Los Sistemas de comunicación con ayuda.

1. Sistemas basados en elementos muy representativos.
2. Sistemas basados en dibujos lineales (pictogramas).

3. Sistemas que combinan símbolos pictográficos, ideográficos y arbitrarios.
4. Sistemas basados en las experiencias de enseñanza del lenguaje a antropoides.
5. Sistemas basados en la ortografía tradicional.
6. Lenguajes codificados <con ayuda>.

Comparación de los Sistemas de C.A.A.

La exposición comparativa de las ventajas y desventajas entre los sistemas de comunicación sin ayuda gráfica y con ayuda gráfica está fundamentada tomando como referencia los trabajos de Lloyd y Karlan (1983), el cuadro comparativo entre los sistemas gestuales y gráficos de Juárez y Monfort (1989) y las consideraciones en cuanto a la clasificación del cap. II: ¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación? de Tamarit (1982).

A. Sistemas de comunicación sin ayuda gráfica

- No precisan de unos niveles cognitivos previos en algunos de los Sistema sin Ayuda, pues por su metodología de enseñanza se adecuan a la necesidad del usuario.
- Se pueden iniciar desde edades muy tempranas.
- Son menos abstractos que los sistemas pictográficos.
- Son más accesibles, ya que la persona siempre lleva las manos consigo para poder signar, lo cual facilita la comunicación en cualquier contexto y situación.
- Se requiere que la persona que signa disponga de alguna motricidad para realizar los signos, (aunque siempre los signos se pueden adaptar a las posibilidades motrices del usuario).
- El proceso comunicativo puede ser bastante rápido.
- Requieren mucha atención por parte del interlocutor, pues no quedan escritos ni grabados sino representados en el espacio.
- Exigen del interlocutor el conocimiento de los signos, con lo cual en ocasiones la comunicación no se puede generalizar a muchas personas si no hay una sensibilización de las personas del entorno cercano al niño.

B. Sistemas de comunicación con ayuda gráfica

- Para alumnos con graves problemas motrices puede suponer una respuesta comunicativa, puesto que hay muchísimas adaptaciones para que el alumno pueda señalar (con la cabeza, con los pies, aprovechan-

do cualquier resto motor de alguna otra parte de cuerpo etc.). Actualmente existe un ratón de cabeza Irdata 2000 para el acceso a ordenador sin necesidad de usar las manos, posibilita guiar el cursor del ratón con movimientos voluntarios de cabeza.

- El principal problema es que el usuario siempre ha de ir con su ayuda para poder comunicarse, ante lo cual habrá momentos del día donde no se le posibilite la comunicación.
- El proceso comunicativo se hace más lento.
- Requieren cierta atención y habilidades de discriminación visual.
- Exigen menos atención del interlocutor, pues al señalar el alumno, el adulto dispone de mayor tiempo para recibir el mensaje.
- Son más sencillos para las demás personas, ya que suelen llevar salida de voz que traduce los mensajes, o bien las letras correspondientes al pictograma seleccionado, ante lo cual con unas mínimas nociones acerca del sistema se puede conseguir una comunicación fluida.

Resaltar que lo importante no es el aprendizaje del Sistema de C.A.A., los Sistemas son un medio para la comunicación, pero no un fin en sí mismos. Lo importante es que el alumno adquiera un repertorio de destrezas que le posibiliten interaccionar con su entorno. De esta premisa se deriva la posibilidad de que se adapten los sistemas, se simultaneen con otros o se individualicen en función de las necesidades de cada usuario. En definitiva lo que nos interesa sea un método con ayuda o sin ella, es que el alumno consiga una comunicación funcional, espontánea y generalizable.

1.4. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza están tomadas de los trabajos de Camats y Basil, "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia" en Del Río, *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*, Martínez Roca, (Barcelona, 1997, 103-110).

A.- La Comunicación proceso multimodal:

Es muy importante aprovechar cualquier modo de expresión del niño por particular que este sea: una sonrisa, un llanto, gestos idiosincrásicos, legiti-mándolos como auténticas señales comunicativas.

El niño debe percibir que se le escucha, que se le entiende, pues así se motivará hacia producciones más complejas.

Si por el contrario el niño percibe que no hay receptores sensibles que le escuchen, difícilmente se esforzará, pues pensará que sus producciones no son importantes, y lo más grave, que él no es importante y por lo tanto no merecedor de atención.

B.- Vigilar, esperar, reaccionar:

No siempre el niño manifiesta de forma claramente perceptible señales comunicativas. Por ello, es muy importante que el adulto sea capaz de mantener una actitud de alerta constante, para responder contingentemente a cualquier señal del niño, por mínima que nos parezca, otorgándole un auténtico sentido comunicativo.

C.- Cadena de construir-interrumpir:

A través de ésta técnica se aprovecha una actividad que el niño tenga rutinizada, o bien se genera de forma previa para luego interrumpirla con el objeto de elicitar en el alumno una demanda para continuar con un proceso que ya tiene interiorizado.

Recuerdo a un alumno que tenía un correcto lenguaje oral pero sin sentido comunicativo, sin embargo si le escondía la pasta de dientes a la hora del aseo personal (actividad rutinizada por el alumno), sí era capaz de forma espontánea de pedirme *"la pasta"*.

La ruptura estructurada suele provocar en los alumnos señales comunicativas.

D.- Dar información por adelantado:

Es importante ofrecerle al alumno las claves necesarias que le ayuden a saber dónde está, dónde va a ir, qué actividad es la siguiente, qué adulto de referencia va a aparecer en la próxima escena.

Cuando el alumno vive en un mundo de imprecisión, caótico, donde no tiene acceso a conocer su futuro inmediato, y en ocasiones ni tan siquiera le hemos ayudado a comprender su presente, es muy difícil que esté en predisposición de aprender Comunicación Aumentativa.

La puesta en práctica del Proyecto Peana⁶ elaborado por el Equipo Cepri⁷, en muchos de nuestros Centros Educativos, ha supuesto un gran paso adelante en la Educación Especial.

⁶ Proyecto PEANA. Programa de estructuración espacio-temporal desarrollado por Tamarit y colaboradores en 1990.

⁷ CEPRI. Asociación para la Investigación y Estudio de la Deficiencia Mental. Madrid.

E.- Dar oportunidades de comunicación:

En ocasiones, nuestra prisa por conseguir una comunicación fluida y eficaz y nuestro afán por conseguir resultados cuantificables en un corto espacio de tiempo, actúan como un freno para elicitación producciones comunicativas espontáneas.

Es importante no sólo conocer la C.A.A., sino aprender a ser pacientes, a adecuarnos al estilo comunicativo del interlocutor por diferente que nos resulte, ajustarnos a sus ritmos, a su tiempo de emisión de respuesta. De esta manera, estaremos evitando formar a comunicadores pasivos.

El alumno podrá ser usuario de Comunicación Aumentativa, pero no le será funcional si no encuentra a un interlocutor paciente que le posibilite iniciar y finalizar sus mensajes sin intromisiones.

F.- Dar modelos del modo de Comunicación:

Resulta difícil hablarle a un niño de la importancia de la C.A.A. cuando ese mismo niño observa que ningún adulto la utiliza, o que ningún compañero se dirige a él con la mencionada comunicación.

Aprenderán que signar es importante si las personas significativas para él le signan mientras que le hablan, entenderán que señalar pictogramas es interesante si observan que los demás también señalan en eso que llaman *“tablero de comunicación”*, al igual que usarán las ayudas técnicas cuando puedan comprobar que los adultos importantes en su vida también lo hacen, que han sido capaces de incorporarlas a la dinámica del aula, entonces y sólo entonces estaremos favoreciendo que puedan emerger comportamientos comunicativos.

El niño usuario de C.A.A. necesita tener modelos de referencia que utilicen su misma modalidad comunicativa y es la actitud del adulto un elemento de crucial importancia para que el usuario y los compañeros perciban la C.A.A. como una forma más de comunicarse.

Otras estrategias de las que nos hablan los mencionados autores son:

- ✓ Guía física.
- ✓ Señalar las actividades.
- ✓ Dejar, iniciar y cambiar los temas de comunicación.
- ✓ Espera estructurada.
- ✓ Disponibilidad de múltiples tableros.
- ✓ Seguir la propuesta de el que aprende.
- ✓ Aprendizaje incidental.

- ✓ Enseñanza en múltiples ambientes naturales.
- ✓ Denominación.

1.5. Usuarios y fines

La clasificación de los tres primeros grupos de usuarios está fundamentada en los trabajos de Gortázar y Tamarit, "Lenguaje y comunicación", *Intervención educativa en autismo Infantil*, tema 5 y 6, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, (Madrid, 1989, 59).

- A.- Nos encontramos con alumnos que no tienen lenguaje oral pero que tienen intención comunicativa, su proceso comunicativo no está alterado, tan sólo necesitan de una herramienta válida para materializar sus pensamientos y deseos. Tal es el caso por ejemplo de niños con parálisis cerebral e inteligencia conservada, o niños sordos. Estos niños tienen dificultad para la producción oral pero sin embargo a nivel comunicativo, si se les dota de C.A.A., no tienen ninguna dificultad para hacerse entender.
- B.- Otra parte de la población de usuarios son niños que tienen lenguaje oral, pero sin embargo no han comprendido su sentido comunicativo. Tal es el caso de muchos autistas. Pueden tener una correcta articulación del habla pero no haber interiorizado que el lenguaje sirve para comunicar, para intercambiar, para afectar en el entorno e integrarse plenamente en él. En estos casos, aunque el niño hable, se hace imprescindible la implantación de C.A.A. que le trabaje las diferentes funciones comunicativas para que el niño descubra el sentido comunicativo del lenguaje.
- C.- Otro grupo, y en los Centros Específicos el más numeroso, lo componen los alumnos que tienen dificultad para el lenguaje oral a la vez que presentan dificultades para la comunicación. En algunos casos se trata de alumnos con retraso mental que presentan dificultades para mantener producciones orales funcionales así como para mantener interacciones comunicativas exitosas. Para este alumnado resulta de crucial importancia el establecimiento de C.A.A., como medio de integrarse socialmente pudiendo manifestar sus vivencias más profundas y sentidas.
- D.- El último supuesto que nos encontramos corresponde a alumnos que tienen lenguaje oral aunque poco funcional y tienen desarrollado el sentido comu-

nicativo. A este tipo de alumnado, aunque inicialmente se comunique, les puede igualmente beneficiar la implantación de C.A.A., puesto que les va a ayudar a mejorar sus producciones lingüísticas posibilitando un lenguaje más funcional, espontáneo y generalizado.

Por último, en este apartado recordar que la C.A.A. lejos de frenar el lenguaje oral, por el contrario lo potencia, mejora y favorece.

FINES:

No podemos obviar en esta aproximación teórica a la C.A.A., los fines de los que nos habla Javier Tamarit:

“...Puesto que acabamos de decir que un SAC es un lenguaje (conjunto estructurado de códigos no vocales) tenemos ya el fin que persigue... : ese conjunto estructurado de códigos permiten capacidades de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación. Además, estos actos de comunicación deben entenderse como actos de comunicación funcional (como instrumento útil para llevar a cabo modificaciones en el entorno y para el manejo del mismo de manera adecuada), espontánea (esto es, con capacidad de iniciar acciones comunicativas, sin tener que delimitarse a ser respuesta de las acciones iniciadas por los demás), y generalizable (es decir, al menos potencialmente capaz de producir emisiones comunicativas en diferentes contextos y con diferentes personas, frente a una capacidad estrecha de generar emisiones sólo en los contextos en los que se ha enseñado y/o ante las personas que las han enseñado)” (Tamarit, 1992).

Me viene a la mente un alumno al cual le estamos implantando la C.A.A. Michel es un alumno no oral diagnosticado de parálisis cerebral e inteligencia probablemente conservada (hasta ahora no evaluable).

Michel necesita un sistema de comunicación que le permita comunicarse de forma funcional, es decir, poder influir en su entorno, modificarlo, expresar sus deseos y necesidades, poder protestar en un determinado momento. Necesita un sistema de comunicación que le permita comunicarse de forma espontánea, sin esperar a que el adulto le pregunte para responder con un sí o un no, dándole la posibilidad de pasar de ser un comunicador dependiente del adulto, a un

comunicador activo y autónomo capaz de poder iniciar una conversación eligiendo el contenido de la misma.

Pero Michel también necesita un sistema de comunicación que le permita generalizar lo aprendido. O sea, por bueno que sea el sistema implantado, si hemos olvidado que ese sistema se va a desarrollar en diferentes contextos, situaciones y con diferentes interlocutores, probablemente le servirá de muy poco. Por ello, es fundamental formar a las familias y a las personas con las que el niño convive con la finalidad de que la comunicación no quede restringida a un tiempo y a una persona en concreto.

Finalizo este capítulo citando a Baumgart, Jonson y Helmstetter, (1996, 22).

“Independientemente de su edad, su tipo de discapacidad y su historia previa, si una persona es observada, escuchada y se le proporciona suficiente tiempo para responder, los mensajes que está enviando serán oídos”.

Es decir:

Siempre que haya un adulto dispuesto a escuchar, Michel con independencia de sus características, por encima de su diagnóstico y superando el silencio se estará comunicando.

2. TRAYECTORIA PERSONAL

2.1. Inicios

Comienzo mi andadura profesional en el año 1988. Mi primer destino un colegio público de Educación Especial, “Pérez Urruti”. A pesar de un buen expediente académico, mi experiencia en C.A.A. y en el mundo de la diferencia en general era muy limitada.

Pero tuve suerte. Mi primer Colegio era un Centro muy innovador y pionero en C.A.A., debido en gran medida a un profesorado entusiasmado y contagiado de la filosofía que por aquellos años, al igual que ahora, Javier Tamarit transmitía en las escuelas.

Aún recuerdo aquellas disertaciones, en ocasiones de varias horas, acerca de la Comunicación Aumentativa con Ayuda o sin Ayuda, aquellas sesiones donde se valoraba si el alumno era candidato al sistema de Schaeffer o a un SPC, o si se debía esperar antes de intervenir para evaluar varios aspectos previos a la toma de decisiones. También recuerdo los debates sobre si niños “un poco” orales debían participar en estos programas.

Eran profesionales que discutían para buscar una respuesta comunicativa a sus alumnos. Esta misma gente elaboró un panel gigante donde se narraba la historia de los Sistemas de C.A.A., así profesores nuevos como yo, podíamos visualizar lo que eran los sistemas.

Yo no solía opinar por aquellos años, absorta, comprobaba mis escasos conocimientos e intentaba aprender de aquellas discusiones.

Recuerdo que en un pasillo estaban los alumnos que utilizaban la Comunicación Aumentativa sin Ayuda, en concreto el sistema de Benson Schaeffer; y en otro pasillo los alumnos con parálisis cerebral usuarios de C.A.A. con ayuda, los sistemas BLISS y el SPC⁸.

Teniendo en cuenta que nos encontramos en el 1988, era un colegio muy avanzado. El profesorado no se conformaba con lo que sabía, pues siempre que había una oportunidad se iniciaba un debate sin fin.

Al principio no comprendía el porqué de sus discusiones. Pero posteriormente entendí que esas críticas (constructivas siempre), y esos diálogos (también a veces monólogos interminables) nacían de una profunda preocupación por los alumnos. Los profesionales debatían porque querían lo mejor para ellos.

⁸ SPC (Symbols Pictures Communication). Sistema de Símbolos Pictográficos para la Comunicación. Roxana Mayer Jonson.

Hoy me doy cuenta de que no era tan importante si un alumno pasaba al pasillo de la C.A.A. con ayuda o sin ayuda. Lo verdaderamente valioso de ese centro era que se buscaba que TODOS tuvieran un Sistema de Comunicación.

Recuerdo con cariño esos años, y aún más mi primera clase. Mi primer alumno candidato a C.A.A. era un precioso niño de 6 años diagnosticado de disfasia. Se le inició en el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

2.1.1. Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer ⁹, reseñas

Este programa incluye dos componentes que lo diferencian de otros procedimientos de intervención:

- 1) Habla Signada, el niño/adulto signa y habla de forma simultánea.
- 2) Comunicación Simultánea, los profesores, familiares y amigos utilizan dos códigos a la vez, el habla y los signos.

Su aprendizaje y utilización, ni dificulta ni frena la aparición del lenguaje oral, sino que por el contrario favorece y potencia la aparición y perfeccionamiento del mismo, tal como sucede en la C.A.A.

Las metas de este programa son:

- ✓ Lenguaje hablado espontáneo.
- ✓ Habla Signada espontánea.
- ✓ Lenguaje de Signos espontáneo.

A los niños se les enseña el lenguaje de signos y la imitación verbal como habilidades independientes al comienzo del entrenamiento, y después, gradualmente, aprenden a usar el lenguaje de signos espontáneamente.

Schaeffer sigue las funciones lingüísticas de Halliday (1975):

1. Expresión de deseos y necesidades.
2. Referencia.
3. Concepto de persona.
4. Investigadora o de petición de información.
5. Abstracción, juego simbólico y conversación.

⁹ Schaeffer, B.; Musil, A. y Kollinzas, G. (1980). *Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*. Champaign, Illinois: Research Press (nueva edición revisada de 1994).

“El objetivo más destacable (y el más destacado por los autores) es fomentar una producción espontánea por parte del niño no verbal. Este sistema resalta especialmente los aspectos expresivos (frente a otros programas o sistemas que enfatizan elementos de comprensión) y subrayan la importancia de que la persona no verbal comprenda de forma genuina el efecto de la producción de los signos; conseguir/obtener “cosas” con palabras, en este caso a través de signos” (Sotillo y Rivière, 1997,54).

Para maximizar la espontaneidad que la enseñanza de signos necesita, el Programa de Habla Signada sigue ocho pasos:

1. Empezar con la expresión de deseos.
2. No dar énfasis a la imitación y al lenguaje receptivo.
3. Usar la pausa o espera estructurada.
4. Fomentar la auto corrección.
5. Evitar la asociación de la comunicación con el castigo.
6. Proveer de información indirecta.
7. Premiar la espontaneidad incluyendo criterios de adquisición.
8. Enseñar el inglés signado (español en nuestro caso), usando la Comunicación Total.

Como técnica fundamental se utiliza el moldeamiento, el encadenamiento hacia atrás, el aprendizaje sin error y refuerzos naturales. Es uno de los sistemas más utilizado en los Centros Específicos. Su difusión y conocimiento ha ayudado a muchos escolares a abandonar un mundo de silencio.

Recientemente, la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, ha publicado un Diccionario¹⁰ de este Sistema donde además de los signos se explica la metodología del mismo.

La aplicación de este sistema con mi primer alumno usuario dio unos resultados muy alentadores. Se trataba de un alumno con retraso mental diagnosticado de afasia. Cuando llegó al centro no había tenido acceso a ningún sistema de comunicación, algunos de los datos recogidos en su anecdotario antes de implantarle el sistema son éstos:

¹⁰ *Diccionario de Signos para alumnado con n.e.e. en el área de comunicación y lenguaje: Programa de Comunicación Total de Habla Signada B.Schaeffer y Cols. Ed. Consejería de Educación y Universidades. Murcia 2001.*

Principio de curso: (Antes de ser usuario de C.A.A.).

- Alfonso no se comunica con los demás niños, no ríe, no juega. Realiza su trabajo pero su relación con los demás es escasa. Además cuando algún niño le pega reacciona llorando.

A menudo observo que sin motivo aparente tiene los ojos llorosos.

Final de curso: (Después de ser usuario de C.A.A.).

- Adquirió en un solo año 11 signos, música, pelota, agua, yogur, cosquillas, quesito, correr...

Los utilizaba de forma funcional, espontánea y generalizada.

Llegó al multisigno, y sus capacidades le permitían inventar signos, aún hoy el signo de “correr”¹¹, corresponde a la autoría de este alumno.

Al pasar al curso siguiente Alfonso no continuó con C.A.A. Fue un error que el niño no continuase, hoy estoy plenamente convencida no sólo a nivel teórico sino habiendo corroborado en la praxis diaria la bondad de la misma, por ello hoy habría luchado por su continuidad.

2.2. Mi experiencia con alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa con ayuda

En mi segundo y tercer año trabajé con alumnos usuarios de BLISS y SPC, ellos ya dominaban el sistema cuando yo tan sólo lo conocía a nivel teórico. Tres alumnos tenían tableros BLISS, dos SPC y uno un tablero mixto. Los dos son Sistemas con ayuda, precisan por lo tanto de un soporte físico, en este caso de un tablero de comunicación.

2.2.1. Breve reseña Sistemas SPC y BLISS

SPC, elaborado por Roxana Mayer Jonson (1981), es un sistema de símbolos pictográficos (dibujos), que representan la realidad.

Cada pictograma lleva escrito encima la palabra, aunque en algunos conceptos abstractos tan sólo aparecen las palabras. Tiene un código de colores

¹¹ En el *Diccionario de Signos* se puede comprobar como este signo no es natural, sin embargo se respetó la topografía que este alumno le atribuyó.

que ayuda a estructurar las frases y su sencillo uso ha ayudado a muchos alumnos a comunicarse.

- ✓ Personas : amarillo.
- ✓ Verbos: verde.
- ✓ Nombres: naranja, (están divididos en categorías para facilitar su uso).
- ✓ Miscelánea: blanco.
- ✓ Descriptivos (Adjetivos y adverbios): azul.
- ✓ Social: rosa.

Los tamaños de los pictogramas son de 2,5 cm, o de 5 cm, aunque se pueden adaptar a las necesidades y capacidades de cada usuario, y consta de unos 1.800 símbolos.

En la actualidad existen programas como el *BOARDMAKER SPC*, que permite generar diversos materiales, dando la posibilidad de elaborar cuentos, horarios, paneles informativos, tableros de comunicación, etc., agilizando la intervención.

El BLISS es un sistema logográfico diseñado por Karl Blitz.¹² Los símbolos BLISS no se desarrollaron inicialmente para alumnos con necesidades educativas especiales, BLISS buscaba encontrar un lenguaje universal, aunque más tarde se descubrió su gran utilidad para las personas con discapacidad en la comunicación.¹³

Los símbolos están compuestos por:

- ✓ Símbolos pictográficos.
- ✓ Símbolos arbitrarios.
- ✓ Símbolos ideográficos.
- ✓ Símbolos compuestos.

¹² Charles Bliss cuando cambió de nombre en Inglaterra tras su paso por un campo de concentración en 1938.

¹³ Karl Blitz publicó su primer libro, *Semantography*, en 1949, no encontrando editor. La segunda edición ampliada la publicó en 1965, *Semantography*, Sydney, Australia: Semantography Publications. En el año 1971, fueron descubiertos por Shirley MC Naughton del Centro para niños discapacitados de Ontario, desde ese momento se empezaron a adaptar los símbolos para niños discapacitados.

Los factores que determinan el significado de los símbolos según consta en el *Manual para instructores de personas con discapacidad de la comunicación* de Eugene MC.Donald, (1985), son:

- Configuración.
- Tamaño.
- Posición.
- Dirección.
- Espaciamiento.
- Localizador.
- Números.
- Referentes posicionales.
- Símbolos compuestos y combinados.

Este sistema requiere cierto nivel cognitivo debido a su grado de simbolización. Pero si el alumno logra comunicarse con BLISS¹⁴, tiene amplias posibilidades de expresarnos muchas de sus vivencias.

En la actualidad existen unidades de comunicación programables de bajo coste para el lenguaje Bliss, que nos permite usar hasta un total de 80 símbolos diferentes de este sistema. El funcionamiento de estas unidades es relativamente sencillo, emitiendo un mensaje de voz con el significado del símbolo elegido al activar éste de entre los presentados en la interface de la pantalla de cristal líquido de la unidad. Esta presentación simultánea de símbolo gráfico y mensaje de voz es posible gracias a la gestión de dos microcontroladores que permiten un buen nivel de usabilidad para el usuario, adaptándose en todo momento a sus características personales y ritmos de aprendizaje.

Mis alumnos usuarios de BLISS y SPC eran niños de miradas profundas, con deseos de comunicarse y de aprender. Una de las chicas tenía un nivel cognitivo por encima de lo normal. La recordaré siempre destrozándose la mano en una búsqueda infructuosa en la mayoría de las ocasiones de controlar sus movimientos espásticos y poder señalar.

Sus frases en BLISS eran cortas pero profundas, casi siempre señalaba “combinación”¹⁵, buscando generar nuevo vocabulario, pues a pesar de que su tablero era amplio, la profundidad de su pensamiento era aún mayor.

¹⁴ El Ministerio de Educación y Cultura tiene material traducido al castellano que figura en la bibliografía de este libro.

¹⁵ Combinación es un símbolo que significa que la palabra que se desea decir no está y se va a componer. Ej, caracol sería “combinación animal casa encima combinación”.

Me planteaba cuestiones existenciales difíciles de responder. Sus ojos azules delataban vivencias no siempre expresables en su tablero. El BLISS le permitía comunicarse, sí, pero el mundo interior de esta niña superaba las posibilidades del sistema.

Un logopeda le diseñó un mecanismo con el cual, controlando los movimientos de la cabeza al darle a una especie de cojín, podía trabajar con un sistema de barrido a través de un editor de textos (por entonces novedoso), del Servicio de Ayudas Técnicas de la Cruz Roja de Valencia, “Eneri”¹⁶. Una de las primeras frases que escribió tras mucho esfuerzo y varios minutos nos impactó mucho: “**Quiero volar como un pájaro**”. Ángel Rivière narró esta experiencia en el prólogo del libro *Sistemas Alternativos de Comunicación*, (Sotillo, 1993,9-13).

En la II Parte de este libro en los “casos prácticos” menciono las preguntas que esta chica me planteaba, preguntas no siempre respondidas por desgracia.

También recuerdo a otra alumna, muy alegre, que no mostraba ninguna frustración por su falta de lenguaje oral. No he olvidado una de sus primeras frases en BLISS que yo por cierto no comprendía: “Yo, *querer ir color blanco*” y después señalaba “*femenino*”. Como anteriormente me había señalado *combinación* al inicio y al final de la frase, ya sabía que me hablaba de algo que no estaba en el tablero y que lo quería componer.

Cuando señalaba *combinación* como la alumna anterior, yo temblaba, pues no siempre era fácil saber lo que quería expresar, eran como adivinanzas, y de si yo era capaz y competente para responder dependía que la comunicación funcionase o no.

Color blanco en femenino era *blanca*, la frase sería “yo *querer ir a color blanca*”, pero yo seguía sin comprender. La chica con aire de tristeza y frustración agachaba la cabeza resignada. A la mañana siguiente, despierta, lozana, con su cola de caballo, me miraba con unos ojos negros esperanzados en que quizás la noche me hubiese hecho reflexionar, y me repetía la frase con otras estrategias: “Yo *querer ir color blanco*”, señalaba el signo de “*más*” de la suma y después se dirigía a la parte superior del tablero donde estaban las vocales y señalaba la “a”. La frase literal era “Yo *querer ir color blanco más a*”. Después de reflexionar mucho, sentirme incompetente en este nuevo lenguaje y preguntar, buscando el acertijo que suponía para esta chica sentirse entendida por su

¹⁶ El programa ENERI es un procesador de textos. Se maneja con conmutadores y permite el acceso a la escritura mediante un sistema de barrido de teclados en pantalla, a personas que apenas tienen capacidad motriz. Autor: José R. Erdozain. Ámbito: Necesidades Educativas Especiales. Área: Interdisciplinar.

nueva profesora, encontré la respuesta: Existe un pueblo en Murcia que se llama Blanca, esta chica me decía que su ilusión era ir a este pueblo, luego supe que su abuela residía allí, y que tenía muchas amigas. Esta anécdota, que puede resultar trivial, significaba mucho para la chica.

En otra ocasión me señalaba *combinación* brazo, color rojo, gorda, familia y *combinación* para finalizar la frase, tras mucho pensar comprendí su mensaje: Con el brazo se refería a las venas, y el color rojo a la sangre. Quería saber si heredaría de mayor el ser gruesa como algún miembro de su familia.

¡Cuántas horas para descifrar este mensaje! Y si yo, adulto parlante me agobiaba en esta búsqueda, cuanto más esta chica al quererse expresar, utilizar todo lo que tenía a su alcance y comprobar cómo su profesora acababa la jornada escolar sin haberla comprendido...

El grupo que llevaba el SPC me ofrecía menos dificultad, ya que el SPC no lleva el símbolo de *combinación*, (utilizaban mensajes directos, cortos, sencillos). Eran chicas de menor edad y además no me planteaban cuestiones existencialistas como la primera de las alumnas a la cual me he referido.

Otro alumno tenía un lenguaje oral casi ininteligible para quien no hablase con él asiduamente, además rechazaba el usar un tablero de comunicación. Era difícil mentalizarlo de que no siempre los adultos serían capaces de entender sus palabras aun a pesar de sus muchos esfuerzos por vocalizar correctamente. Decía que quería hablar con la boca, incluso un día (y después de tantos años aún me estremezco al recordarlo), me trajo un papel, y me pedía que le apuntara en él, el nombre de algún logopeda o profesor que le pudiera enseñar a hablar bien. ¿Cómo explicarle que no era posible? A su madre también le pedía que le buscase un médico para que lo operase.

Aprendí de este alumno que, además de enseñarle un Sistema Aumentativo de Comunicación que podía aprender sin dificultad, en ocasiones era necesario explicarle previamente que ese lenguaje que expresaba con tanto esfuerzo probablemente nunca resultara entendible para el adulto. ***Quizás asumir un sistema de comunicación es más sencillo para aquellos alumnos que no tienen ningún lenguaje oral, y que lo vivencian por lo tanto como un mecanismo capaz de rescatarlos del silencio.***

Si al alumno mencionado le costaba trabajo aceptar que no podía hablar bien, aún más le costaba entender porqué no podía asistir a la escuela de su pueblo con sus hermanos; él sabía y decía no ser "tonto", y por ello pensaba que ese colegio no era su lugar. ¿Cómo explicarle que a la integración aún le quedaban unos años para madurar?, ¿Cómo decirle que él había llegado demasiado pronto y que tan sólo años más tarde lo que él me planteaba sería una realidad obvia?

Con voz vacilante y de forma más inteligible que nunca me repetía: “*no soy tonto*”. ¿Qué contestarle a ese chaval?

2.3. En Integración

En mi cuarto año me trasladaron a un Colegio de integración, *C.P. Santo Domingo y San Miguel* ubicado en un bello pueblo, Mula. Un Colegio que atendía a niños de integración plurideficientes así como un gran número de alumnado con déficit auditivo.

Recuerdo mi primer Claustro en ese Centro. Teníamos que presentarnos los *nuevos*, y yo con mentalidad de Centro Específico me presenté como profesora de educación especial. El director de forma enérgica me rectificó sin dudar: “profesora de apoyo a la integración”, en ese Colegio lo tenían muy claro. Ojalá en todos los centros de integración hubieran entendido esta filosofía.

También había una orientadora que, además de llevar un seguimiento muy exhaustivo de cada alumno, velaba porque la integración fuese total y por supuesto dentro del aula ordinaria.

Parecía que mi sino era la C.A.A. ahora que comenzaba a dominar el BLISS debía de comenzar mi reciclaje tanto en la figura de apoyo a la integración (muy diferente a la de tutoría en un centro específico), como en cuanto a otro nuevo Sistema de Comunicación Aumentativa. Yo nunca había trabajado con alumnos sordos, no conocía su sistema. Los signos que yo había estudiado eran los del sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer. Inmediatamente, me hice con un video del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial donde se explicaba el bimodal, y durante varias noches lo visualicé hasta aprender los signos.

2.3.1. Trabajando el bimodal

El bimodal es un Sistema de Comunicación Aumentativa sin ayuda (no precisa de ningún soporte físico), en el cual la palabra se acompaña al gesto de forma simultánea con la finalidad de favorecer el desarrollo de la lengua oral. Su gramática, a diferencia por ejemplo del Lenguaje de Signos, es la misma que la del lenguaje oral.

Monfort, Rojo y Juárez elaboraron un *Programa elemental de Comunicación Bimodal para padres y educadores en el año 1982*. Desde entonces son muchos los manuales que han ido saliendo a la luz relativos al uso de este Sis-

tema. En la actualidad se presentó en las 2ª Jornadas sobre comunicación aumentativa y alternativa (ISAAC) España¹⁷, el CD-ROM "Bimodal 2000"¹⁸ como herramienta multimedia para la Comunicación Aumentativa.

Me inscribí en la Asociación de Sordos para aprender a comunicarme con los niños con déficit auditivo, y como los alumnos tenían intención comunicativa, y su proceso comunicativo intacto, tan sólo se precisaba memorizar los signos nuevos. Estos alumnos no necesitaban de procedimientos específicos de enseñanza, aprendían rápidamente, mucho más que los adultos, y podían seguir un proceso de escolarización normal si se les prestaban los apoyos. No era necesario secuenciar qué función lingüística se le iba a trabajar, ni de seguir hojas de registro ni de discriminación de signos, era mucho más sencillo en apariencia.

Menciono la palabra apariencia pues pronto me pude dar cuenta de que el tiempo invertido en enseñar nuevos signos siguiendo la estructura lineal de nuestro lenguaje oral (ajena para muchos de ellos), el trabajar la labio-lectura, y el buscar que vocalizaran a modo de lectura aquellas fichas en ocasiones carentes de sentido para ellos, les llevaba a final de curso a aumentar de forma no muy notoria un vocabulario poco funcional. Todo ello en detrimento de la adquisición de conocimientos que sus compañeros de edad seguían, y que a éstos, por falta de tiempo y no de capacidad, les quedaban vedados.

Por suerte, había una logopeda que nos ponía al día a las nuevas profesoras ayudándonos en todo lo que podía y vigilando celosamente (en el buen sentido de la palabra), que domináramos el Sistema de C.A

Si bien algunos niños con restos auditivos seguían las clases con sus audífonos y los apoyos de una forma muy normalizada, los alumnos con una sordera profunda necesitaban de un intérprete que nunca llegó. Así, por mucho que se esforzaran logopeda y apoyo y aun a pesar de la buena voluntad de los tutores, estos niños seguían con dificultad el currículo, y no por falta de capacidad, pues los diagnósticos no justificaban este desfase, sino por otros factores ajenos pero influyentes en ellos.

Años más tarde se inició una experiencia en un Centro de Integración de Murcia, consistente en dotar de un intérprete a tiempo total a los alumnos con déficit auditivo desde la etapa de Educación Infantil, pero mis alumnos siempre eran anteriores a esas reformas...

¹⁷ ISAAC : International Society for Augmentative and Alternative Communication, organización dedicada a desarrollar el campo de la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA).

¹⁸ *Bimodal 2000*. Autor: José Sánchez Rodríguez. Curso multimedia para el aprendizaje básico de la comunicación Bimodal, como sistema aumentativo del habla asistido por ordenador.

Llevé a uno de mis alumnos un día a Murcia, para que visitara la Asociación de Sordos y pudiera relacionarse con niños como él, teniendo a su vez la oportunidad de ver a adultos comunicarse con señas (la carencia de modelos adultos es un tema que espero alguna vez se replantee seriamente en las escuelas).

La experiencia fue sorprendente, el chico se comunicaba con gran fluidez con los otros chavales, manifestando no tener barreras a pesar de proceder de lugares diferentes. Yo estaba acostumbrada a verlo signar con los otros alumnos con déficit auditivo, pero al fin y al cabo eran compañeros. Pero en esta ocasión, era con niños que no había visto nunca. Fue sorprendente verlo comunicarse, y no en bimodal, sino en el *Lenguaje de Signos*, del que hasta entonces no había llegado información a las escuelas.

Cuando inicié el segundo curso de Bimodal en la Asociación de Sordos de Murcia (constaba de dos años), me encontré con que el nombre del curso había cambiado, y no sólo el nombre, sino el espacio físico, la metodología, la filosofía, todo. En realidad se trataba de otro sistema alternativo, aunque más tarde descubrí que ellos ni siquiera lo llaman Sistema de C.A. por considerarlo un verdadero lenguaje, se trata del "*Lenguaje de signos*".

Había dos posibilidades, realizar el segundo curso de bimodal, o marchar a lo que llamaban *la casa del sordo* en otro local, y realizar Lenguaje de signos. Opté por la segunda opción y me fui a aprender este nuevo lenguaje.

2.3.2. Una nueva lengua: Lenguaje de Signos

Allí me explicaron que el lenguaje de signos es la lengua natural del sordo, también que la gran mayoría de sordos prelocutivos profundos no llegarían nunca a tener un lenguaje oral suficiente para la comunicación.

No hablaban como en el sistema de Benson Schaeffer de la topografía del signo: forma, posición y movimiento final, sino que hablaban de queremas o parámetros formacionales (configuración, lugar, movimiento, orientación de la palma de las manos y los componentes no manuales). Ya no se trataba de aprender vocabulario y adquirir rapidez con la dactilología, pues aunque no la descartaban, lo verdaderamente importante era aprender una nueva gramática, una nueva lengua, era realmente como estudiar otro idioma, ya que no seguían la estructura del lenguaje oral.

Nos explicaban que el lenguaje de señas recurre a las funciones que están íntegras, las visuales, el medio más sencillo de propiciar su pleno desarrollo y el único que representa su carácter. Pues decían que al utilizar pautas mentales visuales, necesitaban un lenguaje visual. Nos enseñaban que los mecanismos gramaticales se basaban en aspectos tales como:

- ✓ Uso particular del espacio.
- ✓ La modificación sistemática del movimiento con que viene producido el signo.
- ✓ La producción de movimientos no manuales.

Simultáneamente llegó a mis manos un documento que hablaba del lenguaje de signos como verdadero lenguaje, publicado por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, (Madrid, 1991).

La realidad era evidente, había que apostar por este nuevo lenguaje, aunque reconozco que lo que más me influyó en esta dirección no fue ni el curso, ni tampoco este documento, sino un libro que llegó a mis manos y cambió mi forma de ver la realidad de los alumnos con déficit auditivo, *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*, (Sacks, 1991).

Resulta clarificador el artículo de Grosjean, (1999,2)¹⁹ de la Universidad de Neuchâtel, Suiza.

“Un bilingüismo lengua oral-lengua de signos, es la única vía a través de la cuál el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicar desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente.”

Como conclusión y defendiendo que el Lenguaje de Signos debe de ser lo primero o de lo primero a trabajar, para los niños con una pérdida auditiva severa, argumentando que además facilitará la adquisición de la lengua oral, nos dice:

“El niño sordo debería tener derecho a crecer bilingüe y es nuestra responsabilidad ayudarle en ello” (Grosjean, 1999,4).

Me dediqué a estudiar a fondo el lenguaje de signos, pero no tuve tiempo de aplicarlo pues llegó mi tercer traslado de vuelta a mi primer centro, el Centro Específico. Inicialmente y al comprobar que en mi nuevo destino no había niños con déficit auditivo me sentí un tanto desilusionada, pues de nada, pensaba, me había servido estudiar tanto, y tendría que volver a empezar probablemente con otros sistemas.

¹⁹ “El derecho del niño sordo a crecer bilingüe”. Texto traducido al español por M^a Luz Perea Costa.

Luego, con los años, tuve un alumno que además de déficit auditivo tenía otras deficiencias asociadas, y recordé que todo lo que había aprendido anteriormente, ahora podía ayudar a este nuevo alumno.

No obstante, hoy que veo la realidad desde la distancia del tiempo me doy cuenta de que aprender otros sistemas, otros lenguajes, conocer otros niños diferentes... te ayuda a nivel personal a comprender otras realidades que la vida te depara. Aprendes a no fijarte tanto en el código, sino a buscar el mensaje no siempre expresado que puede encerrar una palabra, un gesto, un signo, un pictograma, un movimiento, una conducta desafiante. Quizás algún día vuelva a tener la gran suerte de trabajar con niños con déficit auditivo.

2.4. Mi vuelta al Centro Específico, aprendiendo a interpretar el silencio

Cuando volví a mi primer Centro, no sabía realmente dónde me encontraba, sorprendida, pude constatar que muchas cosas habían cambiado, demasiadas y muy rápidas en tan solo unos años. Afortunadamente se empezaba a defender la idea de que todos los alumnos eran educables sin excepción, que la mera existencia humana implicaba enriquecimiento, cambio, desarrollo, evolución. Alumnos que yo había conocido se integraban en los centros ordinarios y otros muchos abandonaban los centros asistenciales o salían de sus casas para reapropiarse de un proceso educativo que nunca les debió ser negado.

La filosofía subyacente era evidente: una defensa al derecho a ser diferente, reivindicar lo educable del ser humano sin excepción, reconocer la posibilidad de cambio de toda persona por el hecho de existir. Era todo un reto, un mundo nuevo por descubrir, nuevos horizontes.

El Centro de Educación Especial había cambiado, y yo debía cambiar también si quería dar una respuesta educativa a esos alumnos, acerca de los cuales en aquellos años había muy poco escrito y que merecían como cualquier escolar una educación de calidad.

A este respecto Arbea y Tamarit (1999,26), comentan:

“...la realidad actual de estas escuelas es, con carácter general, bastante confusa y en muchas ocasiones problemática. La principal causa de esta falta de autorreconocimiento bien pudiera ser el nuevo tipo de alumnado reducido mayoritariamente a personas con graves trastornos en el desarrollo”.

Paralelamente a este revolucionario proceso comenzaban de nuevo mis dudas, me planteaba muchos interrogantes: ¿cómo debía ser la respuesta educativa?, ¿cuál sería la metodología más adecuada?

Y lo que personalmente más me angustiaba era cómo trabajar la C.A.A. con estos alumnos.

Ya había trabajado Comunicación Aumentativa con ayuda y sin ayuda, al menos contaba con cinco años de experiencia; pero si no cumplían esas interminables listas de prerequisites, y sus necesidades educativas graves y permanentes no les posibilitaban ser usuarios de un Sistema de C.A.A. convencional como los que hasta ahora había estudiado, ¿cómo trabajaría la comunicación con ellos?

Mis nuevos alumnos, la mayoría gravemente afectados, y sin tener adquiridos los prerequisites que requiere la utilización de un sistema de comunicación estaban frente a mí, esperando una respuesta, un adulto significativo capaz de traducir sus mensajes a veces inespecíficos y darles un significado que les permitiese controlar su entorno. Y si los alumnos de BLISS no podían esperar, y si igualmente los alumnos con déficit auditivo precisaron de cursos intensivos de Lenguaje de signos, estos alumnos tampoco podían ni debían esperar. Una respuesta educativa ajustada y de calidad es tarea inexcusablemente nuestra.

Recuerdo que me matriculaba en cursos de C.A.A. buscando respuestas: ¿Cómo trabajar un sistema pictográfico a un alumno con P.C. diagnosticado de retraso mental profundo?, o ¿cómo trabajar un lenguaje de signos a un alumno con déficit auditivo, retraso mental y conductas desafiantes?, ¿cómo continuar con una alumna que aprendía signos de Schaeffer a tal velocidad que su dificultad motriz empezaba a frenarla pues los movimientos que podía realizar eran muy limitados?

Eran demasiados ¿cómo?, demasiadas dudas, pero mis alumnos no podían esperar, ellos necesitaban una respuesta, y yo sí les debía un “cómo” comunicarse.

Por entonces cayó en mis manos la lectura del prólogo del libro *Sistemas Alternativos de Comunicación* de Maria Sotillo, que le había escrito Ángel Rivière, (anteriormente mencionado), que me llevó a un cambio sustancial de mi práctica educativa, de mi forma de escuchar, y de mí misma como persona. En dicho prólogo A.Rivière habla de “*los habitantes del silencio*” (1993,9), de “*para-líticos cerebrales inteligentes*” (1993,11), pero también de “*los silencios estruendosos para los demás pero que no son escuchados ni sentidos por las personas que los sufren, como son los de muchos autistas deficientes*” (1993,11).

Afirmaba que “*lo que no hay es silencios impuestos que sean aceptables para los profesionales y los familiares que viven con personas con necesidades especiales. Todos sus silencios –menos los deseados por ellas- son desafiantes: obligan a un serio compromiso con la exigencia de romperlos, de abrir una vía a la comunicación*” (1993, 11).

¡Qué bellas palabras nos decía Ángel Rivière cargadas de emoción! Con ellas finalicé un Taller de Comunicación para familias que impartí en mi destino actual.

- ✓ Comencé a interpretar el silencio de mis alumnos, el silencio también comunica y, a veces, mensajes más profundos y sentidos.
- ✓ Empecé a mirarlos más allá de lo puramente visible. Dice Richard Bach en *Juan Salvador Gaviota*: “No creas lo que tus ojos te dicen. Sólo muestran limitaciones. Mira con tu entendimiento, descubre lo que ya sabes y hallarás la manera de volar” (2000,125).
- ✓ Descubrí, que aunque no encontrase la respuesta de mis alumnos en los libros, si yo estaba dispuesta a escuchar las voces que emitían desde su silencio, sin duda alguna existiría una comunicación.
- ✓ Aprendí con la experiencia a analizar cada conducta, cada comportamiento y microcomportamiento, cada movimiento, cada expresión por mínima que fuese y encontré mensajes.
- ✓ Comprobé que para llegar al niño debía buscar en su interior, leer en sus ojos, poner a máximo volumen mi capacidad receptiva, pues navegar por Internet me podría ayudar pero no me daría la respuesta.

Y empezaron a comunicarse, o mejor dicho, ya lo hacían, fui yo la que adaptando Sistemas me adapté a los niños, aprendiendo a escuchar sus mensajes a veces no demasiado específicos y a interpretarlos haciendo de intermediaria, y vaya si se comunicaban...

2.5. En mi destino actual

Después de 5 años tuve otro traslado a un Centro Específico, mi destino actual, *C.P.E.E. "Stmo. Cristo de la Misericordia"* en Murcia. En este Centro pude elegir trabajar con los más pequeños, tenía mucho interés en trabajar la comunicación Aumentativa/Alternativa con los alumnos que lo precisaran en estas edades tempranas.

Inicié tres experiencias que me hicieron aprender mucho:

- A.- Por un lado, organicé un taller denominado “Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados”²⁰, a través de él pretendía dar una res-

²⁰ “Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados”. Publicado en las Actas II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa, Valencia, 2001, (pp.201-209). VV.AA

puesta comunicativa a aquellos alumnos que debido a sus niveles cognitivos no les era posible en un principio trabajar la C.A.A. (mostraré algunas evaluaciones de los mismos en las que se constata que la comunicación siempre es posible sin excepción).

B.- Por otro lado, la orientadora de este centro me brindó la oportunidad de trabajar con los padres, organizando un taller de comunicación para familias donde se impartían charlas coloquio y de donde surgió la comunicación que presenté en A.E.T.A.P.I, Vigo (2000), así como la publicación de “Obradoiro de Comunicación para Familias”, en la revista *Maremagnum*²¹.

C.- Actualmente trabajo la comunicación con los alumnos gravemente afectados a través de sesiones de Estimulación Basal, siguiendo para ello las directrices del *Programa de estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes, Informe sobre nuevas experiencias escolares* (Fröhlich y Haupt, ed, V. Hase y Kohler, Mainz, 1982).

2.5.1. Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados.

Tema desarrollado en el punto 7 de la II Parte de este libro.

2.5.2. Taller de comunicación para familias.

Tema desarrollado en el último punto de los casos prácticos.

2.5.3. Estimulación Basal.

- ❖ Antes de hablar de estimulación basal, realizo una pequeña reseña respecto a los agrupamientos de los alumnos en los centros específicos para abordar la respuesta educativa.

²¹ Maremagnum. Publicación Galega sobre o Trastornos Autista Nº 5. Año 2000/2001. Edita Autismo Galiza.

En los centros específicos se plantea en muchas ocasiones la disyuntiva, a la hora de agrupar a los alumnos, de si el criterio edad cronológica puede ser acertado, al igual que en la escuela ordinaria, o si por el contrario agruparlos en función del nivel de competencia curricular organizando grupos más homogéneos, sería lo indicado con el fin de facilitar la respuesta educativa. Las dos opciones tienen ventajas e inconvenientes.

Si agrupamos a los alumnos teniendo como criterio principal la edad, tendremos grupos heterogéneos, plurales, enriquecidos por la diversidad del alumnado, a la vez que nos acercaremos más al principio de normalización siguiendo criterios similares a los de un centro ordinario. Sin embargo, se dificulta en ocasiones dar una respuesta educativa e incluso individualizar la enseñanza cuando alumnos con niveles de aprendizaje y necesidades tan diferentes están ubicados en el mismo espacio físico. A mí se me ha dado el caso de tener que trabajar a la vez con alumnos que requerían estimulación basal, con otros que estaban abordando la lecto-escritura e incluso diferentes sistemas de Comunicación Aumentativa en una misma aula.

Si por el contrario agrupamos a los alumnos según el nivel de competencia curricular, quizás sería más fácil organizar materiales, recursos educativos y ajustar la respuesta educativa, pues los grupos serán más homogéneos. No obstante tendremos la gran desventaja de que en este caso la variedad no enriquecerá al grupo, tendremos clases de alumnos gravemente afectados, clases de alumnos instrumentales, etc. En definitiva actuaríamos en contra de lo que le pedimos a la escuela ordinaria, ***“aceptar que la diversidad y la diferencia lejos de ser un handicap es una oportunidad para enriquecer al grupo clase”***, además nos podría también ocurrir que se quedaran agrupados en una clase sólo niños no orales, usuarios de comunicación aumentativa, sin tener la oportunidad de tener modelos comunicativos y lingüísticos de su edad.

Por ello, la opción que toman algunos centros específicos por los que he pasado es la de agrupar a los alumnos en aulas siguiendo principalmente el criterio edad y así formar grupos heterogéneos y variados. Pero para trabajar determinados aspectos curriculares se rompe la estructura grupo-clase y se organizan en grupos flexibles los alumnos de las diferentes aulas de un mismo ciclo en función del nivel de competencia curricular. Así se facilita la enseñanza de determinados contenidos curriculares con grupos más homogéneos.

Los alumnos se enriquecen de un grupo de iguales heterogéneo, plural, en el que el principal criterio de adscripción al grupo clase es la edad cronológica. Por otro lado, en momentos puntuales y a través de los denominados grupos flexibles, se organizan grupos más homogéneos para facilitar la respuesta educativa.

Mencionaré el grupo flexible del que yo formaba parte, *Estimulación Basal*.

❖ *Aproximación al término Estimulación Basal*

Estando trabajando en mi primer destino, el C.P.E.E. “Pérez Urruti”, tuve la oportunidad de escuchar y aproximarme al término de “Estimulación Basal”. El Centro de Profesores y Recursos Murcia 1 organizó un seminario de centros específicos, y durante dos días (15 y 16 de diciembre de 1995), dos compañeros de la Institución Balmes nos iniciaron en este apasionante tema capaz de dar una respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas de carácter grave y permanente.

Desde entonces, y siguiendo las orientaciones del *Programa de estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes, Informe sobre nuevas experiencias escolares*, de Fröhlich y Haupt, vengo trabajando la Estimulación Basal en los diferentes centros donde he sido destinada.

La Estimulación Basal según Fröhlich (1982, 110), *“intenta abrir vías para los impulsos que el niño pueda registrar y asimilar, en la medida en que posibilita estimulaciones bien organizadas en todos los hábitos de la percepción. Estos estímulos deben paliar el déficit secundario de los primeros momentos de vida o impedir, por medio de la estimulación temprana, siquiera su aparición [...] La Estimulación Basal es pues, el intento, teniendo en cuenta la plasticidad del cerebro humano, de posibilitar el aprendizaje en un nivel elemental de crear la condición necesaria para ello; su objetivo es la consecución de una actividad motriz y perceptiva semejante a la que se puede encontrar normalmente en un niño al final de su cuarto mes de vida”*.

El término de estimulación basal implica más que una técnica o una metodología. Para mí, es toda una filosofía aplicada al alumno gravemente afectado. Yo aquí tan sólo expondré mi experiencia en un taller, pero para quien desee más información le recomiendo ir directamente a la fuente del programa anteriormente mencionado y que figura en la bibliografía²².

Introducir un apartado de estimulación basal, en un libro que habla de la comunicación, tiene su sentido. Os menciono a este respecto una cita verbal que tomé de Joaquín Blesa y Carlos Pérez, de la Institución Balmes, que la considero muy clarificadora: *“La comunicación basal no es para cambiar al niño sino para crear una comunicación entre él y yo”*.

²² Recomiendo a los lectores la lectura del artículo “La atención a los alumnos plurideficientes profundos: aportaciones desde el modelo de estimulación basal”, Duch, R y Pérez C.I. en *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*, (VV.AA, Gobierno de Navarra, 1995).

Retomando el tema de los grupos flexibles, cuya justificación he mencionado con anterioridad, exponeros que uno de dichos grupos del centro específico donde actualmente me encuentro, se dedica a la estimulación basal. La estructura que se sigue al entrar en la sala, especialmente habilitada para el correcto desarrollo de dicho programa, es la siguiente:

- ✓ Ritual de entrada grupal, nombrando a los adultos significativos y a todos los niños.
- ✓ Saludo individual a cada niño, de manera que cada uno reciba una estimulación individual que le anticipe la sesión que va a dar comienzo.
- ✓ Desarrollo de la sesión.
- ✓ Ritual de salida para comprender la finalización de la actividad.

En este grupo flexible trabajamos diferentes perfiles profesionales, llevando a la práctica el principio de transdisciplinariedad.

Los profesionales que lo formábamos éramos: fisioterapeutas, auxiliares técnicos educativos y profesores. Era de destacar el buen clima generado en las sesiones, así como el trabajo en equipo, en un ambiente de diálogo, aceptación y respeto al compañero.

Las actividades referidas a las necesidades básicas quedaban integradas dentro de la estimulación basal, siendo las sesiones muy variadas, con el fin de ofrecer a los alumnos una propuesta curricular atractiva y diversa.

Entre otras, siguiendo las indicaciones recomendadas en el *Programa de estimulación* de Fröhlich, realizábamos actividades de:

- ✓ Estimulación vibratoria: con diversos medios.
- ✓ Estimulación somática: duchas secas, secador, piscinas de diferentes materiales, guantes de diferentes texturas, estimulación plantar.
- ✓ Estimulación vestibular: pelota Bobath, hamaca, y diversas actividades que implican movimientos amplios.
- ✓ Estimulación visual: en este apartado éramos muy cautelosos siguiendo las directrices de Andreas Fröhlich, para evitar ataques epilépticos a la luz, (no debemos minimizar el riesgo, y si tenemos dudas respecto de algún niño evitamos dicha estimulación). Entre otras actividades trabajábamos contrastes de luz, oscuridad, seguimiento visual con ayuda a través de linterna, oferta de estímulos ópticos brillantes, oferta de estímulos ópticos móviles, sesiones de diapositivas en blanco y negro (método Filadelfia), siempre reali-

zando las pausas oportunas recomendadas, para evitar los riesgos antes descritos.

- ✓ Estimulación olfativa: buscábamos que los alumnos fueran conscientes de este sentido, y se trabajaba con diferentes esencias, siempre guardando la higiene postural y los descansos oportunos.
- ✓ Estimulación del oído: a través de palos de lluvia, canciones y objetos sonoros.
- ✓ Estimulación del tacto: mediante diferentes materiales, sobre todo trabajando las partes distales.

Además, incorporamos como recurso comunicativo el “masaje”, (los fisioterapeutas nos dieron unas nociones básicas para poder efectuarlo con los alumnos, proporcionándonos una estimulación somática intensa y muy relajante que propiciaba la apertura de círculos comunicativos).

Resaltar que la comunicación la trabajábamos de forma globalizada durante toda la sesión, interrumpiéndola si así se precisaba ante la emisión de una conducta comunicativa. Se incidía mucho en la sobreatribución intencionada, en responder ante cualquier emisión repitiéndola a modo de feed-back acústico, en el llamar intencionado, y en el diálogo tónico como forma principal de comunicación.

La afectividad mostrada hacia el niño era uno de los principios que dirigía nuestra intervención educativa, siempre partiendo de un profundo respeto hacia el alumno y de una valoración de sus aspectos positivos que, como el resto de las personas, si se les busca tienen.

Es de destacar la importancia que le dábamos al ambiente dentro de la sala, pienso que la estimulación basal es mucho más que movimientos y duchas secas, es un lugar privilegiado para que los alumnos se encuentren cómodos en un entorno receptivo a ellos, cálido, estimulante, comunicativo y adaptado a sus necesidades.

Por ello, a final de curso elaboré unas recomendaciones para seguir en la sala de basal y que a continuación menciono.

❖ *Recomendaciones para Estimulación Basal.*²³

- Dejar fuera de la sala no sólo los zapatos, sino el mal humor que se pueda llevar, actitudes negativas..., buscamos que aflore lo mejor que hay de nosotros mismos para dárselo a los niños.

²³ Son indicaciones por mi elaboradas para que los adultos que entren en la sala las tengan en cuenta, inspiradas, algunas de ellas, en las aportaciones mostradas por diferentes profesionales en el I Encuentro Estatal de Estimulación Basal. Barcelona. Año 1999.

- Seguir siempre los rituales de saludo de entrada y despedida. Para ellos es fundamental poder anticipar donde están, con quién se encuentran y cuáles van a ser las actividades. Es muy importante darles información por adelantado de todo lo que les concierne.
- Respirar siendo conscientes de ello, así estaremos más relajados y en predisposición de relajar al alumno.
- Es conveniente utilizar durante todo el curso un mismo perfume, así tendrán los alumnos otra clave acerca de nosotros.
- Manifestar siempre afecto, respeto e interés hacia el niño con independencia de que sus reacciones sean observables, nosotros sabemos que se está enriqueciendo de las experiencias que le ofrecemos.
- Hablar con el niño utilizando el “baby-talk”, es una forma de acceder a su estilo comunicativo.
- No hablar nunca de patologías delante de niño, aunque no comprenda el lenguaje, captan el tono, nuestros gestos... y ellos se merecen otro tipo de mensajes.
- Emitir mensajes siempre en positivo.
- Hablar lo mínimo con los adultos, intentar centrar nuestra atención en cada niño con el que trabajamos.
- Ir nombrándole siempre al niño las partes del cuerpo que estemos trabajando, y no olvidar que la comunicación debe impregnar todas las actividades integrantes de basal.
- Cuidar las condiciones del entorno, luminosidad adecuada, música relajante si procede, materiales motivantes y accesibles.
- Cuidar siempre la postura del niño, que se sienta cómodo y relajado, y ante cualquier oferta estimular nueva, probarla antes con nosotros mismos.
- Al finalizar la actividad, despedirnos siempre afectuosamente del niño, como cuando nos despedimos de un amigo con el que hemos pasado un rato agradable.
- Por último pero no menos importante, pensar, sentir y transmitir que el niño es un ser importante y valioso. Antes que un síndrome, una patología o una enfermedad hay un NIÑO a la espera de un adulto significativo que apueste por él.

SEGUNDA PARTE

CASOS PRÁCTICOS²⁴

1. **ALUMNOS USUARIOS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA CON AYUDA: BLISS Y SPC**
2. **ALUMNOS USUARIOS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA SIN AYUDA: BIMODAL, APROXIMACIÓN AL LENGUAJE DE SIGNOS, SISTEMA MIXTO (LENGUAJE DE SIGNOS Y COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHAEFFER)**
3. **ALUMNOS USUARIOS DEL SISTEMA DE C.A. “PROGRAMA DE COMUNICACIÓN TOTAL” DE BENSON SCHAEFFER Y COLS**
4. **SIMULTANEIDAD DE VARIOS SISTEMAS, COMUNICACIÓN E INTEGRACIÓN**
5. **SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS**
6. **COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA EN ALUMNOS GRAVEMENTE AFECTADOS**

²⁴ Los *casos prácticos* se refieren al trabajo realizado con mis alumnos, si bien solamente expongo las partes más significativas de los mismos referidas a los sistemas de C.A.A. algunas de las áreas trabajadas, estrategias metodológicas y adaptaciones materiales. En **negrita** reflejaré las observaciones actuales.

- 7. TALLER DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER GRAVE Y PERMANENTE**
- 8. CONDUCTAS DESAFIANTES**
- 9. FAMILIA Y SISTEMAS DE C.A.A.**

INTRODUCCIÓN

En esta *Segunda Parte* presento experiencias personales, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con alumnado que presenta dificultades en la comunicación y el lenguaje. No se trata de proyectos de investigación, de análisis científicos, ni siquiera de estudio de casos o seguimientos longitudinales. Los criterios que he seguido para evaluar a los alumnos en el transcurso de mis años de docencia, no han sido los mismos; estos criterios se han ido enriqueciendo progresivamente, del mismo modo que mi forma de evaluar ha ido cambiando. En algunos casos se explican los inicios de la implantación de un sistema de C.A.A. y en otros su evolución estando ya instaurados. No obstante, aunque son casos muy diferentes, en todos se puede apreciar la incidencia que ha tenido para un alumno poder acceder a la Comunicación Aumentativa, cómo todos ellos con diagnósticos muy diferentes y no siempre esperanzadores, con sistemas de comunicación en ocasiones adaptados o simultaneados con otros, y con intervenciones educativas no totalmente acertadas, se comunicaban sin ninguna excepción.

Cada caso práctico es único e irrepetible, en él se plasma el tiempo de la vida de *un habitante del silencio* (como los llamaba *Ángel Rivière*), instantes de su vida y el intercambio de vivencias que me posibilitaron enriquecerme como persona.

A través de estos casos prácticos el lector podrá apreciar:

Que todos los alumnos se comunican con independencia de su afectación.

Que siempre es posible dar un paso adelante.

Que los límites sólo los pone el adulto cuando deja de creer en los niños.

Que tras adquirir un sistema de C.A.A. les dábamos la posibilidad de desvelar todo un rico mundo interior.

Lo que quiero es comunicar mi experiencia educativa, similar a la de muchos otros profesionales inquietos, y que puede servir de estímulo para otros que están comenzando su andadura en el mundo de las personas con dificultades en la comunicación y el lenguaje.

Explicitar:

- Cómo abordo dicho proceso de forma diferenciada en cada caso según las necesidades educativas que cada alumno/a manifiesta.

- Cómo este intento de dar respuesta educativa adecuada supone un reto a nivel profesional.
- Cómo la búsqueda de respuestas no siempre tienen un fin, sino que abren interrogantes nuevos, nuevos retos a resolver.
- Cómo ha supuesto para mí un motivo de enriquecimiento personal.

Tan sólo si aceptamos de forma genuina la individualidad de cada ser humano, sin intentar cambiarlo sino comprenderlo, sin arrastrarlo hasta nuestro mundo, sino invitándolo a entrar, sin enjuiciar sus actuaciones, sino interpretándolas y dándoles sentido, estaremos preparados para estar en comunicación con él.

La diferencia es bella

Estoy en el monte y observo el arbolado, aunque más que verlo me dejo inundar de su belleza. ¡Cuánta sincronía parecen guardar sus diferentes clases, cuánta armonía encierra en sí!

Daría la sensación de ser un preciado y singular rompecabezas en el que cada pieza, cada árbol, cada fruto diferente al otro resulta ser imprescindible para llegar a tan bello contraste.

Lo que más me llega a impresionar de este contraste es su cercanía en la diferencia, es el viento el que provoca que se unan las hojas de los diferentes árboles mezclando colores, y lejos de desentonar llegan a formar armoniosos contrastes.

Este majestuoso paisaje, fruto de la diferencia, me lleva a pensar en mi lugar de trabajo, un centro específico de Educación Especial, un entorno restringido y segregado donde conviven niños especiales, niños diferentes, niños...

Y me pregunto sin hallar respuesta el porqué de su ubicación;

Y me planteo y me cuestiono mi trabajo...

Si la sociedad es plural, si ningún ser es igual al otro, si todos somos diferentes y necesarios, si todos formamos parte de una misma globalidad...

¿Qué sentido tiene entonces dicha marginación?

Tras muchos años de estrecha vinculación con mi trabajo intento realizar una reflexión profunda de mi praxis e intuyo que si bien es cierto que los medios son importantes, lo que va a decidir y a inclinar la balanza a favor de la integración no va a ser la infraestructura material, ni tampoco las necesidades educativas especiales de los niños, sino la firme convicción de que todos los niños pueden y deben beneficiarse de entornos normalizados, convicción que pasa necesariamente por un cambio actitudinal.

Cuando se parte de la idea de que todos somos diferentes,

Cuando se apuesta claramente por una escuela inclusiva,

Quando se asume sin titubeos que la diversidad enriquece al conjunto y lo embellece.

“Entonces Todo es posible”(Arnáiz, 2003).

La naturaleza, mucho más sabia que el hombre, parece asumir estos postulados desde hace miles de años.

Yo confío en un futuro donde exista una única escuela,

- ✓ donde todos los niños vayan a aprender,
- ✓ donde se respete el ritmo individual de cada niño sin buscar homogeneizar la enseñanza,
- ✓ donde no se tema lo desconocido,
- ✓ donde la diferencia desemboque en un enriquecimiento mutuo,
- ✓ donde tengan cabida todos los niños con independencia de sus diferencias.

Y ese día la sociedad habrá dado un paso hacia adelante, todos estaremos más llenos, pues habremos subido un peldaño en el proyecto de ser personas pues sólo cuando se acepta la realidad sin negarla ni esconderla, se puede iniciar el camino.

1. ALUMNOS USUARIOS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA CON AYUDA: BLISS Y SPC

“Hola yo soy César.

Ahora voy a explicar por qué yo hablo con los símbolos BLISS.

Antes la gente que estaba conmigo no me entendía y si al cabo de mucho tiempo ellos no me entendían yo decía a todo que sí, yo tengo necesidad de decir todo (lo) que me pasaba por la cabeza y no podía hacer esto.

Después trajeron los símbolos BLISS yo empecé a aprender. Ahora yo no puedo ir por allí (ahí) sin los símbolos BLISS porque yo estoy perdido”.

César, “Compartir en Bliss” (Campos, 1989, 19- 20-21).

Quizás a algún lector le pueda sonar paradójico cuando al hablar de Sistemas de C.A.A como el BLISS y el SPC, mencionemos los tableros de comunicación, insertos en una era en la que la revolución informática te brinda múltiples posibilidades, impensables hace poco más de una década. En la actualidad las tecnologías de ayuda nos ofrecen muchas respuestas para alumnos con un lenguaje oral deficitario: comunicadores de un solo mensaje, de varios mensajes, sistemas con salidas de voz sintetizada y digitalizada, visualizadores fonéticos, pantallas táctiles, y un sinnúmero de revolucionarios avances.

Sin embargo, la realidad de las escuelas no siempre camina en consonancia con estos logros, ni tampoco la situación socioeconómica de algunas familias, lo que dificulta que estos adelantos lleguen siempre a los alumnos. Además no necesariamente el último avance es la respuesta a un déficit comunicativo. Por ello, narro experiencias con alumnos usuarios de BLISS y SPC, pues los niños no pueden ni deben esperar a comunicarse hasta que llegue una subvención que les posibilite un *AlphaTalker*²⁵.

En ocasiones oigo comentarios respecto a que el BLISS se utiliza ya poco, y no siempre porque se haya encontrado una ayuda técnica que favorezca más el proceso comunicativo, sino por un desconocimiento del mismo. A veces se sustituye por un SPC aunque el alumno tenga la inteligencia conservada. Los profesionales que hemos trabajado los dos sistemas sabemos que el SPC es un sistema muy útil pero bastante limitado, sin posibilidad de combinacio-

²⁵ AlphaTalker, marca registrada de Prentke Romich Company: Dispositivo ligero y portátil de comunicación, diseñado para personas con capacidades comunicativas limitadas. Lenguaje Minspeak.

nes ni de generar nuevo lenguaje a través de señalizadores; es más sencillo pero posibilita una comunicación más limitada a lo concreto. Si un niño o niña tienen capacidad para trabajar con un BLISS, no debemos frenar sus posibilidades.

Si tiene un buen nivel cognitivo para comunicarse con BLISS o con sistemas de compactación semántica como un *Minspeak*²⁶, se les puede posibilitar desplegar su mundo interior mucho más que con un sistema de símbolos pictográfico. El argumento que en ocasiones escucho, relativo a no iniciar a un niño en BLISS, va referido a la dificultad del BLISS (tengo que aclarar que es relativo), pues piensan que ese tiempo se puede ganar para trabajar la lecto-escritura, que sí es un sistema entendible por todos.

Debo clarificar ante este argumento, que mientras que un BLISS se puede aprender rápidamente si el niño tiene buenas competencias, el proceso lecto-escritor puede durar años, y no considero ni pedagógico ni ético mantener a un niño en el silencio hasta que aprenda a leer. Nosotros primero hemos aprendido a hablar, a comunicarnos, a expresar nuestros deseos, intereses, vivencias; y, en segundo término, la lecto-escritura. No pretendamos saltarnos ese paso con éstos niños por ser diferentes, pues en realidad no lo son tanto cuando los conocemos.

Pienso que todo niño, con afectación motora o no, con lenguaje oral entendible o sin él, primero ha de aprender a comunicarse, y después vendrá lo demás. Además de este argumento, hay otro más de peso y es el relativo a que en ocasiones a niños con inteligencia conservada e incluso por encima de lo normal, les cuesta muchísimo el proceso lecto-escritor al no poseer la retroalimentación auditiva de sus vocalizaciones, como tienen los niños orales en sus primeros deletreos.

Actualmente, las nuevas ayudas técnicas con habla digitalizada o sintetizada pueden ayudar a los niños no orales a tener acceso a la vía fonológica. En Valencia dentro de las Segundas Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC-España), presentaron el tablero silábico de Mariam de Ochoa de Eribe con salida de voz. Todos estos recursos, indudablemente facilitan la adquisición más temprana del proceso lecto-escritor, no obstante aun así y en mi opinión, primero se debería dotar al niño de un modo rápido de comunicarse a la edad más temprana posible.

²⁶ Minspeak es un sistema pictográfico, que se usa en comunicación aumentativa, basado en el principio de compactación semántica patentado y desarrollado por Bruce Baker en 1980.

1.1. Experiencia en un aula de alumnos usuarios de BLISS e iniciados en la lecto-escritura

A continuación, expongo las dificultades que presentaban un grupo de estos alumnos para acceder a la lecto-escritura, aun a pesar de llevar un método adaptado que les había elaborado la tutora, la logopeda y la profesora de apoyo con las que habían estado años atrás, y que eran las que les habían implantado el Sistema de C.A. (toda una hazaña si nos remontamos al año 1986 cuando ellas empezaron).

Cuando yo comencé a trabajar con los alumnos de este aula (alumnos con parálisis cerebral y no orales), se comunicaban a través de un tablero BLISS y se suponía que habían trabajado casi todas las letras. Habían llevado un método adaptado a ellos pero parecía que a pesar de todos los esfuerzos no acababan de captar el proceso lecto-escritor. Habían memorizado de forma mecánica algunas palabras pero no podían leer; así sabían leer “papá”, pero no sabían leer “pepe”. En los informes de la tutora anterior decían que la ruta fonológica estaba distorsionada y aconsejaban un método global.

En los artículos²⁷ “Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación” y “Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación II”, Celdrán y Piqueras explican que el objetivo principal del método era crear imágenes verbales sonoras y explicaban los tres refuerzos empleados:

- ✓ Visual.
- ✓ Gestual.
- ✓ Gestual-sónico.

También mencionan los quince pasos del método. Pero ¿qué fallaba?, ¿por qué aplicando un método tan adaptado para ellos eran incapaces de evocar mentalmente el fonema? Me dediqué a documentarme buscando una respuesta.

“La lectura es una operación complicada que requiere que actúen numerosas capacidades. Éstas incluyen la habilidad de identificar letras, la habilidad fonológica (convertir letras en sonidos utilizando ciertas reglas), habilidades del grafema (se utiliza la Gestalt visual de una pala-

²⁷ “Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación”, (1988, p.8-9), “Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación II”,(1989, p.17-18). María Isabel Celdrán Clares y Ascensión Piqueras Cantero, Boletines de la UCA (Unidad de Comunicación Aumentativa Atam-Fundesco). “*Alternativas para la comunicación*”. Números 6 y 7.

bra para acceder a un sonido aprendido previamente), habilidades secuenciadoras en las que se analizan y se combinan en secuencia numerosos sonidos, y habilidades de la memoria a corto plazo para retener piezas de información a medida que se extraen secuencialmente del material escrito” (Kolb, 1986,680).

Luego no es suficiente una buena discriminación visual, según Rodríguez (1986,21-22):

“De poco sirven pues las técnicas visuales de la mostración reiterada de las letras confundidas y ello por la sencilla razón de que el problema tiene un componente lingüístico-perceptivo y no visual en la mayoría de los casos”.

En este sentido Arnáiz y Ruiz (1997, 133-134), nos dicen que: *...“El aprendizaje de la lectura, mediante el método fonético, implica aprender a discriminar una importante variedad de sonidos durante los estados iniciales de la instrucción”.*

Por ello había que incidir en la ruta fonológica:

“El sistema de procesamiento de la información escrita se realiza analizando la palabra en segmentos a los que se les atribuye un valor fonológico y no un significado. Los segmentos fonológicos así obtenidos van a ser ensamblados dando lugar a la representación fonémica fonológica abstracta que está relacionada con los sonidos del habla mediante un sistema complejo de reglas fonológicas. Esta forma de representación da lugar a la identificación de la palabra [...] Este proceso analítico que hace intervenir el código o la representación fonológica, contribuye a crear un código de acceso al léxico, que es el llamado código ortográfico, [...] según este proceso la fonología desempeña un papel primordial” (Ochoa de Eribe,1988, 8).

Los datos que aporta esta autora son decisivos, pues en la mayoría de los casos de los alumnos que yo conocía, el sistema fonológico estaba distorsionado, y por ello quizás no accedían a la lecto-escritura. Mis alumnos no presentaban problemas ante un tipo de escritura ideográfica o semiográfica, de hecho la tutora anterior les había enseñado BLISS muy rápido, e igualmente podrían haber aprendido ideogramas chinos, puesto que representan un significado. El problema estribaba en que nuestro sistema de escritura es un siste-

ma fonográfico, y un fonograma representa tan sólo un sonido, y no un sentido como una escritura semiográfica como la del BLISS. Igualmente Arnáiz y Ruiz (1996,84) indican a este respecto: *“En los sistemas de escritura alfabética (como por ejemplo el español, inglés italiano, ruso , francés..), a cada letra le corresponde de forma invariable una serie limitada de fonemas (sonidos). Los niños que aprenden a leer a través de este sistema tienen que aprender necesariamente las reglas de conversión grafema-fonema. Sin embargo, en los sistemas de escritura ideográfica (por ejemplo, el chino), los niños no necesitan aprender estas reglas, ya que cada palabra escrita funciona como un todo, no existiendo referencia a los sonidos en los signos gráficos. En este sentido la lectura es similar a la tarea de nombrar objetos o dibujos en castellano”*.

Estos alumnos habían accedido sin dificultad al Bliss, un sistema muy influenciado por los símbolos chinos, sin embargo presentaban dificultad para acceder a una escritura alfabética.

Celdrán y Piqueras (1988,8) se planteaban porqué niños con una buena inteligencia no accedían a la comprensión lectora siendo capaces de componer palabras al dictado, cito textualmente su conclusión:

“Mientras que en el dictado se le presentaba un patrón auditivo verbal, cuando se le pedía que compusiera la palabra correspondiente a una imagen no era capaz de organizar fonéticamente la palabra a nivel mental.

Lo mismo ocurría cuando hacía la lectura mecánica con gestos, pues éstos tenían para ella una relación con el grafismo, pero no con el sonido de ese fonema, con lo que no se crearía el patrón o imagen verbal de la palabra leída. Debía de ser ésta una lectura sin sonidos, que no suscitaba ni imágenes verbales ni visuales de la palabra leída, y por tanto no era comprendida. La presencia de feed-back que se observa en el niño que comienza a leer, es lo que en este caso faltaba, y que en otros niños PC con problemas de articulación se daría, quizás distorsionada, pero suficiente como para crear estas imágenes”.

Luego podían:

- Escribir palabras al dictado, asociando sonido a grafía.
- Sabían los gestos correspondientes tanto de una grafía como de un sonido, pasando de grafía a gesto (sonido) y de sonido a gesto.
- Y asociaban imagen BLISS con grafía.

No podían:

- Escribir una idea, pasar de una imagen mental a una grafía, ni tampoco pasar de esa imagen a unos gestos que recordaran el sonido.
- Tampoco podían leer, pues pasaban de la grafía a los gestos, pero luego no unían los sonidos simbolizados por los gestos.

Un día comprobé como en un juego de asociación de tarjetas diseñado por las profesoras anteriores, una niña asociaba la grafía casa con el símbolo BLISS de casa y con la imagen de casa. Esto me llevó a pensar que ya sabía leer casa, que empezaba a poder leer. Sin embargo acto seguido esta niña me preguntó en su tablero que le dijera el sonido que tenía el símbolo BLISS de casa, que no sabía cómo sonaba cuando alguien decía: “voy a mi casa” (en BLISS). Me seguía insistiendo en que sabía que la grafía casa correspondía a la imagen de casa, pero que no sabía cómo sonaba. Me desconcerté, era incapaz de imaginar, de pensar de forma sonora, pero ella no era sorda, había oído muchas veces el sonido de casa. Entonces, ¿cómo viendo el símbolo BLISS de casa no podía imaginarse el sonido si veía la imagen? Ella, al igual que el resto del aula de usuarios de Bliss, pasaba constantemente de sonidos a imágenes, yo les hablaba en sonidos y ellos me respondían en Bliss. ¿Porqué no pasaba ni ella ni sus compañeros de la imagen al sonido? Si podían materializar su pensamiento en BLISS, ¿porqué no en palabras? ¿En imágenes sonoras? ¿En sonidos?

Otro ejemplo con otro alumno del aula: conocía las letras de la palabra campana, podía leer el término pues realizaba los gestos de “cam”, de “pa” y de “na”, sin embargo no sabía lo que ponía, no conocía su significado.

Yo le ayudé verbalizando aunque no de forma seguida sino haciendo pausas:

1. “cam”.
2. “pa”.
3. “na”.

A pesar de oírme y de que yo lo escribiera en la pizarra con signos de suma en las tres sílabas, no era capaz de unir los tres sonidos. Empecé a plantearme que quizás el problema no estaba en realizar ejercicios fonológicos puesto que este alumno sí era capaz de imaginarse de forma aislada los sonidos. En cambio, lo que no podía, al igual que sus compañeros, era unirlos, realizar ese ejercicio de interiorizar de forma lineal los sonidos para darles sentido. La falta de esa linealidad auditiva, que parece alterada en ciertos casos de afasia, le impedía seguir los principios de sucesión de los sonidos necesarios para la

comprensión escrita. Otro alumno del aula igualmente, ante una viñeta de la figura humana, era capaz de decirme en BLISS las partes del cuerpo, pero no en grafía o en gestos (sustitutos de sonidos), aquellas partes no memorizadas.

Un último ejemplo que pondré es el de un alumno con parálisis cerebral e inteligencia conservada que poseía habla pero de forma ininteligible. Escribía, a través de un tablero silábico, tal como él pronunciaba algunas palabras: *Cejas*, eran “*petas*”, *cuello*, “*peto*”... Le expliqué que pensara cómo sonaban esas cosas en la voz de los demás y no en la suya, pero me decía que no podía. Le pedí que no verbalizara para así evitar los errores y que escribiera lo que quería decir (sin pasar por un deletreo que por su incapacidad resulta ininteligible), pero no le resultaba posible. Para leer y escribir necesitaba oírse él, y como él oía lo que leía de forma ininteligible, no llegaba a una comprensión lectora.

Rodríguez y Sánchez de Bustamante (1989, 19) narran la experiencia de un alumno cuando comienza la lecto-escritura a través del tablero fonético de la siguiente manera:

“...Nos encontramos con un problema: no integra las palabras tal y como son, sino deformadas debido a la ausencia de articulación (solamente vocaliza), con lo cual no señala las sílabas adecuadas ni el número de ellas porque su registro no es correcto. ¡Hay que trabajar en esto!”

Busqué respuestas, y teniendo conocimiento de que hay niños con P.C. (paralíticos cerebrales), no orales que leen y escriben a través de un tablero silábico todo lo que quieren expresar, quise saber qué factores habían sido decisivos para que estos niños aprendieran.

Leí un artículo de Puyuelo (1896,111), donde narraba la experiencia de diecinueve niños de los cuales consiguieron aprender a leer y a escribir correctamente siete de ellos, pero no observaba en el método ningún paso que yo hubiese obviado con mis alumnos.

Visité un centro específico donde habían niños con P.C. no orales que leían y escribían. Pensaba que tendrían algún método o estrategia diferente para aprender y me quedé perpleja al comprobar que aprendían con métodos normales del mercado, ni tan siquiera adaptados ni combinados con Bliss; incluso una de las niñas vino ya de casa al colegio sabiendo leer. Me indicaron que efectivamente tenían problemas al no poder pronunciar las palabras, pero que ellos mismos iban aprendiendo aunque no todos y, desconocían al igual que yo su causa.

Buscando una explicación, consideré que quizás la clave estaba en la edad, pues no encontraba otra variable diferenciadora. Los niños de este colegio

habían entrado con 6 años, y se les había iniciado la lecto-escritura a una edad temprana; sin embargo algunos de mis alumnos habían sido escolarizados a los doce años y sin experiencias previas con el lenguaje escrito.

Pensé, (leyendo a Lennemberg (1967) que hablaba del periodo crítico para el aprendizaje de la lengua), que si las investigaciones dicen que los niños que tienen lateralizado el lenguaje en el Hemisferio Derecho²⁸ presentarán dificultades en la lectura fonológica, quizás mis alumnos al llegarle estos aprendizajes de forma tardía lateralizaron las operaciones verbales a través del Hemisferio Derecho. El Hemisferio Izquierdo al no haber sido estimulado en el periodo crítico no respondió posteriormente, pasando el lenguaje a depender del H.D. Por ello, podían realizar una lectura de tipo logográfico, leer palabras memorizadas, realizar reconocimientos de tipo sintético y leer en BLISS pero no podían seguir la secuencialidad auditiva de la fase alfabética, ni sumar los fonemas para leer y escribir las palabras al carecer de un sistema fonológico o tenerlo distorsionado.

Meccaci (1985,48), menciona también que la escritura japonesa dispone de dos sistemas: uno ideográfico, *Kanji*, y otro alfabético, *Kana*. Dice este autor que recientes investigaciones han puesto en evidencia que para el reconocimiento de los *Kanji* interviene el H.D. como en el caso de todas las formas visuales complejas, mientras que para los *Kana*, está implicado el H.I. Según estos datos, mis alumnos podrían acceder a los Kanji pero tendrían dificultad con el Kana.

No continué investigando en esta dirección, no soy una experta en temas del cerebro, y pensaba que fuera esa la causa u otra había que continuar intentándolo. Me planteaba la misma cuestión que Ochoa de Eribe (1988,9) se cuestionaba en el documento anteriormente citado:

“¿Es capaz el niño P.C. no oral de traducir los segmentos ortográficos en fonológicos?”

“¿Es capaz de utilizar esta vía de forma que le permita tener una representación ortográfica de la palabra escrita, que le de acceso directo al léxico? O mejor,

²⁸ H.D. y H.I.: Hemisferio derecho e izquierdo del cerebro. Las funciones del lenguaje se localizan normalmente en el hemisferio izquierdo (procesa la información verbal, codifica y decodifica el habla), aprenden por medio de los símbolos, analítico, lineal y secuencial, maneja la lógica y todo lo relacionado con ella, crítico, contable y matemático, el hemisferio derecho tiene que ver con la emoción y con los sentimientos, sintetiza (busca y construye relaciones entre partes separadas), es analógico, tiene visión de conjunto, precisan manipular, tocar y moverse.

“¿Qué dificultades presenta para la elaboración de esta representación ortográfica, es decir, de este código de identificación directa que le permita finalmente reconocer la palabra sin pasar por el proceso de transformación fonológica?”

Si tal como nos dice Arnáiz (1996,125), *“Las habilidades del análisis del lenguaje están relacionadas con el éxito en el inicio de la lectura por tres razones”*:

1. *“La segmentación fonética es un indicador de la aptitud del niño para analizar el lenguaje”.*
2. *“El conocimiento fonológico permite tanto la codificación como la decodificación del lenguaje”.*
3. *“Hacen posible el acceso al léxico interno a través de la vía fonológica”.*

Nos vemos un tanto bloqueados ante alumnos con los que no sabemos como puede abordarse directamente la no disposición fonológica.

Pero otros datos nos dicen que sí es posible llegar a una lectura estrictamente visual, luego en este caso la oralización no sería un requisito imprescindible.

Según la misma autora Arnáiz (1996, 124), basándose en una serie de expertos nos dice: *“no parece que éste sea un requisito indispensable, ya que de hecho el mayor desarrollo de la conciencia fonológica se produce cuando el niño aprende a leer y escribir”.*

Por otro lado:

“La codificación fonológica tiene un gran peso en el proceso de lectura. Este tipo de codificación no es necesario para obtener el significado de las palabras sino que más bien su importancia deriva del papel crucial que ocupe en el procesamiento de la información secuencial necesaria para la comprensión de un texto” (Marchesi, 1987, 250).

Luego no había que perder la esperanza. Según estos datos sería posible que los niños aprendieran prescindiendo de la ruta fonológica. Pues aunque estuviese bloqueada había otras vías que podían ser utilizadas, y siempre hay que pensar que la persistencia en los procesos de enseñanza de alguna manera deben favorecer esta ruta posiblemente distorsionada.

Con estas afirmaciones en ningún momento persigo que el lector desista de intentar la lecto-escritura con alumnos con parálisis cerebral. Actualmente las

ayudas técnicas con salida de voz permiten a los niños tener un “*feed-back*”²⁹ acústico de sus producciones y por lo tanto favorecer la interiorización de los sonidos. Lo que intento defender es la idea de que no se puede esperar a que un niño sepa leer y escribir para que se comunique.

Los alumnos usuarios del sistema Bliss aprendieron la lecto-escritura, pero fue un proceso lento y costoso. ¿Qué hubiese sido de ellos si todos estos años hubiesen estado sin un Sistema de Comunicación Alternativa esperando a la lectura? Me asusta pensar en el coste del silenciado sufrimiento que implica la respuesta.

1.2. Informes

A partir de ahora os voy a presentar una serie de casos prácticos que ejemplifican lo argumentado hasta ahora. Cada caso práctico llevará en primer lugar una breve historia de cada usuario y en segundo lugar la evaluación por áreas que yo realizaba para los tutores. Por ello, en muchas ocasiones cambian los tiempos verbales, dependiendo de si es un texto dirigido al lector o una recopilación de extractos de informes emitidos en su día para dar continuidad al sistema de comunicación aumentativa/alternativa iniciado.

Algunas de las reflexiones actuales irán en negrita.

1.2.1. Alumnos de Centros Específicos usuarios de Bliss

❖ Emilia.16 años

Emilia pasó los primeros once años de su vida en casa. No estaba escolarizada ni poseía ningún medio para comunicarse. Presentaba una parálisis cerebral con tetraparesia espástica flexora intensa. Se le trabajó el Sistema BLISS con óptimos resultados, lo que posibilitó que esta chica pudiera manifestar el rico mundo interior que encerraba tras esa profunda mirada. Cuando yo la conocí ya dominaba con mucha soltura este sistema.

²⁹ Retroalimentación, método empleado para mantener la eficacia de un sistema mediante la revisión continua de los elementos del proceso y del resultado, y la incorporación de las rectificaciones necesarias para el perfeccionamiento de los mismos: *Las lenguas son sistemas que disponen de feed-back*. Ed. Santillana S.A.

Alumna con inteligencia conservada, se planteaba muchos interrogantes, cuestiones de la vida que el adulto no siempre sabía o podía responder. Preguntaba acerca de su futuro, de porqué había nacido así, porqué no podía hablar aunque se esforzara, porqué...

Esta circunstancia se veía acentuada por haber sido escolarizada en plena adolescencia en un centro específico. Además como tenía muchas dificultades para adquirir el proceso lecto-escritor y presenciaba cómo alumnos con retraso mental lo adquirían, se cuestionaba entre sollozos si ella tendría mayor retraso mental que aquellos compañeros. Buscando explicarnos la causa de su dificultad para leer, nos decía en BLISS, que ella pensaba en fotos (imágenes), carencias de sonido, y nos pedía una explicación a este hecho. Igualmente nos cuestionaba si antes era la foto (imagen) o el sonido en el pensamiento, y si acaso no sería "tonta" por no poder pensar en sonidos...

Preguntas de este tipo eran muy frecuentes en Emilia. A veces resultaba difícil trabajar con ella, debido a su grado de ansiedad ante las tareas escolares, pero también resultaba muy motivante enseñar a una alumna que tenía fuertes deseos de aprender y que se esforzaba tantísimo.

Sistema y Áreas trabajadas

Emilia se comunica con su tablero BLISS, su forma de señalar consiste en un barrido con el dedo pulgar, lo realiza de arriba abajo, y con la mirada nos dice si quiere que le paséis el tablero de página. Situaos frente a ella, ponerle los frenos a su silla, o bien sujetar con vuestros pies (sentados frente a ella) los reposapiés del carro. Emilia al señalar tiene movimientos tan espásticos que si no está sujeta puede salir despedida.

Es lenta en señalar, hay que esperar con paciencia, pues si se pone nerviosa, aumenta su rigidez y tarda muchísimo más (es importante una ratio baja que permita una atención muy individualizada). Cuando Emilia señale, repetís el símbolo hablando y así ella ve si se ha equivocado al señalarlo y le ayudáis en el lenguaje; además si alguna palabra sabe escribirla con letras lo hace (están en la parte superior del tablero, plano central).

Recomendaciones al tutor siguiente:

Sería conveniente que tras el verano se realizara un repaso de todos los símbolos, en su clase hay un diccionario BLISS donde van todos ellos, y posteriormente se puede ir completando el tablero. Además tiene en clase un juego Bliss con el que asocia tarjeta BLISS, la imagen y la palabra; le gustan mucho las actividades de emparejar. Sería conveniente que al finalizar la escolaridad se llevara a su casa un tablero nuevo y completo de símbolos que sería el definitivo para toda la vida. En este caso al estar completo se puede plastificar para

evitar que se le estropee. ***Hoy ya sabemos que esto no es correcto, los símbolos o pictogramas hay que modificarlos en función de la edad y de las necesidades cambiantes.***

De seguir yo con ella el próximo curso, sabiendo que le queda un año y que lleva cuatro con el tema de la lecto-escritura, le daría prioridad a manejar con soltura el tablero por encima de las otras áreas. Una vez acabe la escolaridad, si ha aprendido a comunicarse bien, le vamos a facilitar mucho la vida.

Ideas para trabajar con Bliss:

Con el BLISS hacemos diálogos orientados, asambleas, y múltiples juegos, muchos de ellos tomados de las técnicas Rodari³⁰. Le gusta luego ver por escrito sus producciones, por ello yo le pongo sobre unas plantillas de cuadros el símbolo con rotuladores del color correspondiente al tablero, y encima el significado con letras. ***Buscaba, en definitiva, un uso funcional de los símbolos, que le ayudara a descubrir el placer de comunicarse.***

Área de Experiencias.

En este área, al no poder la niña manipular y vivenciar con su cuerpo el medio, lo que hacemos es proyectarle diapositivas de los temas o centros de interés. Se le hacen fotos a aquellos motivos que por su edad pueden interesarle y, a partir de lo que ve en las mismas, iniciamos preguntas cuya respuesta implica un sí o un no, que puede responder con gestos, (otras preguntas las contestaba señalando los símbolos de su tablero). ***En la actualidad intento realizar preguntas abiertas, pues las preguntas cerradas favorecen una comunicación pasiva y una dependencia del adulto.***

Realizamos salidas donde compañeros suyos mayores que ella ayudan a llevar su silla de ruedas, lo cual favorece la interacción con sus compañeros en estos momentos.

Me he quedado a medio en el tema de la sexualidad, sería conveniente continuarlo, en el Departamento de Orientación hay materiales respecto a este asunto. Le podéis hablar de todo pues os comprenderá, le van bien los temas del ciclo medio, aunque en las técnicas instrumentales lleve un nivel de ciclo inicial.

³⁰ Gianni Rodari: *Gramática de la fantasía – Introducción al arte de inventar historias*. Técnicas para desarrollar la imaginación y la fantasía, Editorial Reforma de la Escuela, (1999).

Área Matemáticas.

Tiene un libro de matemáticas que lo traerá de su casa, también sus libretas de cálculo y su libro de problemas. Hay bastante material hasta acabar la escolaridad.

Hay un tablero numérico plastificado, con el cual ella puede responder a las operaciones. Para sumar avanza lugares con la mirada y para restar a la inversa. También se realizaban con ella operaciones pero sólo con los 10 números que tenía en su tablero BLISS. De esta forma desarrolla más su pensamiento matemático, pues tiene que retener las cantidades al no tener todos los números reflejados delante de ella y sólo tener 10 para realizar las operaciones.

Este curso nos quedamos a medio de aprender el reloj.

Área Comunicación y Lenguaje.

Emilia tiene su libro de lenguaje plastificado. Como contestarlo con letras resultaba una tarea muy complicada, pensé que era mejor que lo escribiera en BLISS, y así se desarrollaba su propio lenguaje, su forma de comunicación, yo le realizaba las lecturas y ella me contestaba a las preguntas en su Sistema de Comunicación Alternativo.

El tema de la lecto-escritura es un problema, Emilia quiere aprender, los padres quieren que lea pero la realidad es que no sale de un repertorio de palabras aprendidas de memoria. Os dejo fichas de lecto-escritura para el próximo curso ya elaboradas, si las finaliza sólo faltaría trabajarle los sinfonos. Dejo unas hojas que llevan los gestos de cada letra, eso es muy importante, pues se apoya en ellos para recordar sonidos. Si le hacéis vosotros los gestos ella intentará evocar el sonido. También utiliza el tablero silábico de Mariam de Ochoa de Eribe, para realizar sus ejercicios de lecto-escritura señalando en el mismo.

El sistema Bliss le permitió a Emilia manifestar el rico mundo interior que encerraba tras su silencio. Emilia podía preguntar, podía expresar sus vivencias más íntimas, podía opinar, podía...

Situación actual de Emilia.

Emilia es ya una mujer de 28 años. Utiliza como medio de comunicación el sistema BLISS y el ordenador. Su acceso al mismo es a través de conmutadores adaptados al respaldo de su silla que activa a través de movimientos voluntarios de la cabeza, tiene adquirida la lectura y la escritura y es capaz de realizar operaciones de cálculo. En este momento asiste a un taller ocupacional y su actividad formativa la desarrolla en el taller de informática donde maneja el procesador de textos Microsoft Word y programas multimedia.

❖ Jacinto.16 años

Jacinto presentó al nacer anoxia, cianosis, y crisis convulsivas en las primeras horas de vida, necesitando ser hospitalizado durante 22 días; como consecuencia de ello se produjo una parálisis cerebral tetraparésica con restos motores en miembro superior derecho. Su inteligencia la tiene conservada. No tiene lenguaje oral utilizando como medio de comunicación el BLISS.

A continuación expongo unos registros que rellené en su día.

I. Variables³¹ relacionadas con la habilidad para comunicarse con los símbolos BLISS.

- *Interés por la comunicación:* Tiene muchísimo, hay que mantenerlo.
- *Actitud cara al aprendizaje de nuevos símbolos:* Muy alto.
- *Integración de la comunicación por símbolos:* Generalizar el uso del tablero a un número mayor de personas y situaciones. Este es un objetivo muy importante.
- *Actitud del individuo cuando su mensaje no es comprendido por el interlocutor:* Hay que mejorar el deletreo con el alfabeto.
- *Naturaleza de la interacción social:* Inicia la interacción pero solo con un número reducido de personas. Hay que aumentar este número.
- *Lugares de utilización:* Hay que generalizar el uso además de la clase en el colegio. Que lo lleve siempre consigo. Hablar con la familia.

II. Variables relacionadas con la habilidad para utilizar los símbolos.

- *Número de símbolos con los que el niño se relaciona:* No utiliza todos los que tiene.
- *Eficacia en la utilización de los símbolos:* Podría y hay que conseguir que utilice los símbolos de forma significativa y eficaz.

³¹ Los ítem están sacados de un documento denominado "Evaluación del Progreso", traducido del inglés al francés en el taller "BLISS" llevado a cabo en el Centro Mackay en Montreal del 7 al 10 de Marzo de 1979. Traducido del francés por el Departamento de Comunicación No Oral ASPACE (Asociación de Parálisis Cerebral) San Sebastián. Febrero 1982. Aunque esta evaluación del progreso va pensada para alumnos usuarios de Bliss, también la utilizábamos para otros sistemas pictográficos por considerarla de interés.

- *Número de categorías:* Hay que introducirle fórmulas de cortesía y trabajarle las preguntas, emociones y palabras descriptivas.
- *Eficacia en la utilización de estrategias de símbolos y sus indicadores:* No tiene en el tablero ni exclamación ni indicador de partes de la oración y no utiliza ni pequeño, ni grande ni partículas relativas.
- *Eficacia en la utilización de estrategias no simbólicas:* Continuar y mejorar con el deletreo en su alfabeto.
- *Interés para crear nuevos símbolos:* Muy bueno.
- *Tipos de enunciados:* Trabajarle la pregunta y la negativa.

III. Variables relacionadas con aspectos secundarios.

- *Frustración:* Ninguna, le hace ilusión tener un ordenador. Para ello hay que enseñarle a manejar el del colegio y hablar con la familia.

Situación actual de Jacinto.

Jacinto tiene actualmente 30 años, ha adquirido la lectura y la escritura, realiza procesos de cálculo y se encuentra integrado en un centro ocupacional desarrollando su actividad formativa laboral en un taller de informática. Al final, a través de unas becas, tuvo no sólo un ordenador personal, también una silla de ruedas con motor que él mismo podía manejar aprovechando los restos motores en miembro superior, que le cambió su vida.

Se comunica con el sistema BLISS y con un ordenador personal.

1.2.2. Alumnos de Centros Específicos usuarios de SPC

❖ Tania. 15 años

Tania es una chica de 15 años, usuaria de SPC, en su diagnóstico figuraba una encefalopatía crónico secundaria a anoxia connatal, con discreta atrofia córtico-subcortical con resultado de parálisis cerebral (tetraparesia), con mayor afectación en miembros inferiores que superiores. Presenta una discapacidad psíquica difícil de determinar y una elevada intención comunicativa. Utiliza silla de ruedas en sus desplazamientos, presentando grandes dificultades en el lenguaje oral por lo que precisa utilizar Sistemas de Comunicación Aumentativa, aunque utiliza también gestos y expresiones faciales, y la emisión de algunos

sonidos sobre todo para responder a algunas preguntas que implican una respuesta sencilla tal como el sí o el no.

Áreas trabajadas:

Área Personal-Social.

Tania interactúa con frecuencia con el adulto, y su relación con él es amigable, cálida y afectuosa, escucha las consignas respondiendo a los estímulos presentados. Es una chica atenta trabajadora y aplicada. Su nivel de autoestima es aceptable y se incrementa con las aprobaciones verbales del adulto cuando realiza bien los ejercicios, y se esfuerza muchísimo en todas las tareas escolares e intenta siempre superarse.

Pese a sus limitaciones, se sabe desenvolver en su entorno, acepta cuando las cosas no le salen bien, incluso sus fracasos, además sabe defenderse si se siente agredida, aunque como es muy sensible si se siente rechazada por sus compañeros llora. Su capacidad de adaptación es buena, reconoce que hay unas normas en el colegio y las sabe cumplir, pidiendo ayuda si la necesita. Se relaciona muy bien con sus compañeros, participa en las actividades del pequeño, mediano y gran grupo y no presenta grandes dificultades para encontrar amigos; se queja de que en casa al estar cuidada por una señora mayor, no tiene amigos como en el colegio. Es una chica muy simpática, de carácter alegre y abierto, casi siempre está sonriendo, siendo sus explosiones de risa frecuentes. Además sabe captar el humor de las situaciones. El problema reside en no poder hablar, verbalizar emociones, por ello pienso que hay que incidir con ella en el aprendizaje y uso de símbolos de su tablero, lo que le va a posibilitar exteriorizar sus vivencias.

Ayuda a sus compañeros y sabe participar en asambleas grupales y votaciones; busco sobre todo que con su tablero de comunicación sea cada vez más autónoma y capaz de tomar decisiones.

Área de Experiencias

En este área le proyectamos diapositivas de los centros de interés además de efectuar salidas.

Área Matemáticas.

Se le pueden adaptar casi todos los juegos, Ej.: si son formas geométricas de cartón se pueden plastificar, así no se rompen por la saliva y además se pue-

den desplazar más fácilmente arrastrándolas con un dedo, o bien si trabajamos el concepto grande-pequeño, le forramos la mesa de papel continuo y le hacemos dos círculos de diferente tamaño para que ella realice la clasificación de los elementos que estarán previamente plastificados a modo de tarjetas, para que los pueda desplazar.

Otro truquillo se realiza con rotuladores que se borran luego, con ellos podéis hacer de la mesa una pizarra para matemáticas, y luego ella va desplazando cosas para responder a los ejercicios. Para contar le ponemos platos de plástico en su mesa con números dibujados, y ella tiene que llenarlos con palotes o regletas de Cuisenaire³² (las puede coger con dos dedos de la mano derecha), según indique la cantidad, en realidad, adaptándole los materiales a sus posibilidades no hay problema ninguno en trabajarle las matemáticas.

Área Artística.

Tania puede hacer cuadros de plastilina, primero hace churros, y luego puede ayudar a extender la plastilina rellenando algún dibujo que haya realizado la profesora u otro niño. También puede colorear (colocándole el lápiz entre dos dedos), o extender pintura con la mano. Le encanta pintar.

Área Comunicación y Lenguaje.

Cuando yo llegué al aula de P.C.³³, Tania ya llevaba el sistema SPC. Le habían elaborado un tablero de comunicación con símbolos pictográficos con el cual se comunicaba. Este tablero va ordenado en una clave de colores lo que le ayuda a estructurar su lenguaje.

Su comprensión verbal es buena, comprende órdenes sencillas, órdenes complejas, enunciados positivos, negativos y diferencia el humor en las conversaciones. A nivel expresivo su lenguaje oral consiste en unas pocas vocalizaciones ininteligibles, por ello se comunica a través de su tablero, que lleva diariamente al colegio, es su medio de hablar.

Hemos dado prioridad a la comunicación con el tablero más que al acceso del aprendizaje de la lecto-escritura. En el último informe figuran los ejercicios

³² *Los números en color* de G. Cuisenaire. *Relaciones dinámicas para el descubrimiento de la matemática en el aula*. José Antonio Fernández Bravo. Año 1989. Seco Olea Ediciones, S.L. Las regletas Cuisenaire son bloques de madera de distintas longitudes y colores, con ellas la idea del número resulta asociada a la longitud. Cada regleta representa un número, del 1 al 10.

³³ P.C. :Parálisis Cerebral

de pre-lectura que realizamos, y para el aprendizaje de las letras Tania puede colorearlas en fichas, picarlas y, si se le plastifican, desplazarlas según las consignas del adulto.

En la parte superior de la mesa pintamos con vileda las vocales, luego le podemos pedir a Tania que las ordene según la secuencia, desplazando cada tarjeta de vocal a su sitio. También señala la vocal que el adulto nombra. Otro ejercicio que realizamos es buscar la e por ejemplo en una hoja de vocales, nosotros pasamos un puntero letra por letra y cuando ella piensa que ha llegado a la e nos dice con la cabeza que sí. Así la preparamos para programas de barrido.

En realidad hay mil formas de adaptarle ejercicios, aquí os cito algunos para aproximaros a lo que se ha podido trabajar con ella en estos años, lógicamente a vosotros se os ocurrirán otros muchos.

Se le ha iniciado en:

- ✓ Aumentar su deseo de comunicarse.
- ✓ Motivarla para que nos quiera contar cosas y participar.
- ✓ Identificar y reconocer nuevos símbolos.
- ✓ Estructuración de frases sencillas.

Para reforzarle la estructuración de frases, se le pueden hacer tarjetas de esos símbolos y plastificárselas de forma que en su mesa realice frases primero dirigidas y luego espontáneas. También ponerle una frase desordenada, primero verbo, después adjetivo y luego el nombre, e incidiéndole en los colores pedirle que la ordene. Y así otros muchos juegos para estimularle el lenguaje con el tablero. Hay que conseguir que en su casa lo utilice también, que generalice su uso.

A Tania le pasamos este registro que a continuación muestro, para evaluar la evolución que presentaba como usuaria de un SAC, en principio está pensada para el Bliss, pero le vimos aplicabilidad igualmente para el SPC.

I. Variables relacionadas con la habilidad para comunicarse con los símbolos BLISS.

- *Interés por la comunicación:* Tiene algo de interés pero no demasiado. Sería bueno estimularla a que hablara con su compañera que también lleva SPC y con las demás. La estrategia a seguir puede ser preguntarle acerca de cosas en las que ella tiene interés.

- *Actitud cara al aprendizaje de nuevos símbolos:* Le hace ilusión el aprender símbolos nuevos, pero es conveniente afianzar los que ya tiene.
- *Integración de la comunicación por símbolos:* Hay que trabajar con ella no sólo la identificación de los símbolos sino su utilización en la comunicación expresiva.
- *Actitud del individuo cuando su mensaje no es comprendido por el interlocutor:* Hay que insistirle en que utilice su tablero, no es bueno anticiparnos siempre. Cuando no se le entienda lo que dice, proponerle que utilice el tablero en vez de repetirlo.
- *Naturaleza de la interacción social:* Hay que motivarla por un lado a que inicie la interacción dándole ocasiones donde ella sea la protagonista y por otro lado trabajar el que interaccione con el resto de la clase.
- *Lugares de utilización:* Generalizarlo al máximo de situaciones posibles.

II. Variables relacionadas con la habilidad para utilizar los símbolos.

- *Eficacia en la utilización de los símbolos:* La única forma de aumentar la eficacia va a ser a través de ejercitar de forma constante el uso del tablero.
- *Número de categorías:* Sería bueno introducirle fórmulas de cortesía e iniciarla en las preguntas y en la manifestación de emociones.
- *Eficacia en la utilización de estrategias no simbólicas:* Hay que seguir trabajando las que ya tiene pero siempre que esto no entorpezca su expresión, pues nosotros anticipamos. Debe de expresarse de una forma comprensible al otro.
- *Tipos de enunciados:* Sólo realiza el positivo. Hay que trabajarle el negativo y la pregunta.

III. Variables relacionadas con aspectos secundarios

- *Alerta:* Hay que incrementar el interés que tiene por su entorno.

Situación actual de Tania

Tania tiene actualmente 27 años y asiste a un centro ocupacional desarrollando su actividad formativa en el taller de informática.

Tiene una actividad laboral.

Manifiesta sus vivencias.
Es muy feliz.
Puede comunicarse con nosotros...

❖ **Patricio. 8 años**

Patricio es un alumno de 8 años, con muchas ganas de aprender y fuertes deseos de comunicarse. Su diagnóstico nos dice que es un niño con un retraso de tipo límite en el área cognitiva y de comunicación y un grave retraso motor que se manifiesta en una tetraplejia. Su espasticidad es generalizada y más acentuada en el hemisferio izquierdo, además presenta crisis epilépticas y problemas visuales.

Asistía a un centro específico y no a uno de integración debido al grave problema motor y comunicativo. Tenía lenguaje oral pero era ininteligible, ante lo cual nos planteamos la implantación de un Sistema de C.A. como objetivo prioritario cuando se escolarizó, iniciándosele en el SPC. Tomó mucho interés en la comunicación con el tablero, y con la ayuda del ordenador, que le proporcionó autonomía para trabajar sin depender tanto del adulto, posteriormente fue integrado en el colegio de su pueblo, saliendo del centro específico.

Patricio desde el principio no se sentía bien en el centro, preguntaba constantemente ¿qué vamos a hacer?, ya que no encontraba siempre *iguales* con los cuales compartir sus intereses, además al no poseer un sistema de comunicación aumentativa, su comunicación se veía muy restringida.

Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Patricio lleva un tablero donde se integran símbolos de SPC (algunos adaptados a su grado de visión con más claves), fotos naturales y otros pictogramas sacados de diversos medios. No me preocupaba el simultanear tantas modalidades de símbolos, pues partía de las indicaciones de la autora del SPC, que recomienda flexibilidad y creatividad en el uso del tablero buscando la funcionalidad del mismo. Lo que me interesaba en definitiva era el hecho de que Patricio se comunicara.

- ✓ Hay que recordarle que cuando señale vocalice a la vez.
- ✓ Señala mejor los signos situados en la parte superior del tablero.
- ✓ Hemos hecho ejercicios de estructuración de frases, y se puede jugar a poner absurdos para que estructure bien la frase.

- ✓ Discrimina los signos del tablero, aunque habrá que darle un repaso en septiembre, sobre todo, a los más difíciles que pueden ser los adjetivos y algunos verbos recién incorporados.
- ✓ La familia colabora muchísimo.
- ✓ Le gusta mucho utilizar el tablero y que escuchen lo que dice él.
- ✓ Trabaja bien sobre el atril y sobre la mesa, siempre que estén a una distancia adecuada.

Cuenta muchas cosas, le gusta mucho mantener una conversación con cualquiera que le hable mostrando interés hacia los mensajes. Y sobre todo tiene una gran curiosidad que hay que satisfacer, ya que le llevará a conocer más cosas y a mantenerlo motivado.

Ej. Vocabulario adquirido.

1. *Personas:*

Patricio (él), abuela, padre, abuelo, profesora, madre, hermano Serafín, primo Fede, primo Tomás, Lucía, Carmina, Virginia, Verónica, Carmen, Salva, Fina Mari, payaso.

2. *Verbos:*

En la parte superior antes de los verbos lleva en su tablero SI y No. Querer, trabajar, beber, estar, cantar, comer, llorar, comprar, reír, pintar, dormir, querer, ir a ver el fútbol, leer, hablar por teléfono, hacer los deberes, ser.

3. *Sustantivos:*

Televisión, gafas, ordenador, agua, lapicero de color, leche, pescado, magdalena, silla de ruedas, bocadillo, danone, bebé, nene.

4. *Adjetivos:*

Feliz, enfermo, triste, feo, rápido, bonito/a, delgado, calor, gordo, frío, harta.

El motivo de que no lleve más pictogramas es debido al tamaño de los mismos, y a su dificultad para señalar; por ello no se le pueden poner muchos más, a no ser que se le adiestre a nivel visual y se reduzca su tamaño, con lo cual ganaríamos en cantidad, (trabajo que se puede proponer para el próximo curso). ***Actualmente los Sistemas de Comunicación Aumentativa tales como el “Minspeak”, basados en la compactación semántica, en el cual cada pictograma puede tener diferentes significados posibilitando a su vez generar lenguaje de una forma más fluida, hubiera salvado este obstáculo, pero entonces aún no se tenía conocimiento de ese método.***

Los ejercicios de estructuración se realizan con tarjetas en un folio situado sobre un atril que lleva los tres recuadros donde poner el nombre, el verbo y el sustantivo. Igualmente sobre el atril realiza los ejercicios de lectura (*sería conveniente estudiar para este curso si Patricio discrimina mejor así, que sobre el plano de la mesa*).

Funciones lingüísticas adquiridas: (Según Halliday)

- ✓ *Expresión de deseos y necesidades.* Adquirida.
- ✓ *Referencia.* Adquirida
- ✓ *Concepto de persona.* Se sabe los nombres de profesores, compañeros y otros.
- ✓ *Investigadora o de petición de información.* Pregunta la hora que es, lo que toca después, dónde vamos, etc.
- ✓ *Abstracción, juego simbólico y conversación.* Cuando se le entiende después de convivir con él un tiempo llega al nivel de la conversación.

Lenguaje expresivo.

Patricio realiza con la logopeda y conmigo ejercicios de discriminación auditiva con objetos.

Lenguaje Comprensivo.

Muchísimo mayor que el expresivo.

- ✓ Identifica objetos reales.
- ✓ Identifica objetos en imagen.
- ✓ Identifica acciones reales.
- ✓ Identifica aunque con dificultad acciones en imagen.

Lecto-escritura.

- ✓ Conoce las vocales.
- ✓ Conoce las consonantes *p*, *t* y *s*.
- ✓ Forma sílabas directas con ellas, palabras y frases sencillas.
- ✓ Cada fonema se apoya y refuerza con un gesto.
- ✓ Cada palabra lleva un dibujo para presentársela.
- ✓ Cuando las discrimina bien las lee sin apoyo.

Reproduce las palabras en el ordenador con el procesador de textos infantil WPK³⁴, pulsando con el dedo índice sobre el teclado, donde previamente se le han destacado los fonemas trabajados con gomets, y siendo imprescindible que Patricio tenga a su alcance un ordenador multimedia para desplegar todas las posibilidades de los programas.

Patricio inicialmente comenzó a trabajar en el ordenador con un programa de barrido denominado Cazacosas³⁵, con un programa de cálculo, y con el Win ABC del PNTIC. Comenzó trabajando con un pulsador para posteriormente acceder al teclado, utilizando el ratón adaptado para algunos programas.

Situación actual.

Patricio, como ya hemos mencionado, asiste a un centro de integración, donde convive, trabaja, aprende y juega con niños de su edad y de su barrio. Disponer de un ordenador que le dio independencia para trabajar sin la ayuda constante del adulto, y ser usuario de un Sistema de C.A. que le posibilitara mostrar todo su mundo interior, fueron dos piezas claves para su proceso de integración.

Resulta curioso que en tan sólo dos años, dos alumnos al dominar un Sistema de C.A. y por tanto poder desarrollar todas sus potencialidades, fueran candidatos a la integración, y que la misma se realizara con éxito. Cuando pienso en ellos me pregunto cuántos alumnos más habrá esperando un sistema de comunicación que les brinde la posibilidad de desarrollar todo su mundo interior...

³⁴ Procesador *Word Procesor For Kids* o WPK, sólo tiene letras que pueden ser mayúsculas o minúsculas, de gran tamaño, muy visibles (blancas sobre fondo azul).

³⁵ Cazacosas. Autor: Edicinco. Área: Multidisciplinar. Recomendado para alumnos con dificultades de aprendizaje o discapacidad motora y funciona con un sistema de barrido con posibilidad de graduar la velocidad.

2. ALUMNOS USUARIOS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA SIN AYUDA: BIMODAL, APROXIMACIÓN AL LENGUAJE DE SIGNOS, SISTEMA MIXTO (LENGUAJE DE SIGNOS Y COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHAEFFER)

“En el caso de la seña, lo distintivo del lenguaje, su “carácter”, es también biológico, pues está enraizado en el gesto, en lo icónico, en una visualidad radical, que lo diferencia de cualquier lengua hablada. El lenguaje surge (biológicamente) de abajo, de la necesidad irreprimible que tiene el ser humano de pensar y comunicarse. Pero se genera también y se transmite (culturalmente) desde arriba, es una encarnación viva e indispensable de la historia, las visiones del mundo, las imágenes y las pasiones de un pueblo. La seña es para los sordos una adaptación única a otra forma sensorial; pero es también y al mismo tiempo la encarnación de su identidad personal y cultural. Pues, como dice Herder, en el lenguaje de un pueblo “reside todo su dominio mental, su tradición, su historia, su religión y la base misma de su vida, toda su alma y todo su corazón”. Esto es particularmente cierto en el caso de la seña, que no es sólo biológica sino cultural (e insilenciablemente), la voz de los sordos”

(Sack, 1991,157-158-159).

2.1. Informes

2.1.1. Alumnos de Centros de Integración usuarios de Bimodal y Lenguaje de Signos

❖ Antonio. 5 años

Antonio es un alumno diagnosticado de encefalopatía crónica por anoxia neonatal con retraso psicomotor asociado, pérdida auditiva de 60 dcb y retraso mental ligero. Se integró en el aula de infantil de 5 años del C.P. “Santo Domingo y San Miguel” de Mula. Disponer de restos auditivos, junto con otras variables, lo llevaron a comunicarse con el bimodal integrándose en su grupo clase.

Indicar que era un Centro que:

- ✓ A nivel pedagógico contaba con una pluralidad metodológica adecuándose a cada alumno, circunstancia concreta, y momento de desarrollo.

- ✓ Apostaban decididamente por cada uno de sus alumnos. Se guiaban por las teorías del *constructivismo*, partiendo de que el alumno es el principal protagonista de su aprendizaje.
- ✓ Creían en la integración, de hecho se acogieron al programa desde su inicio de forma voluntaria y se reciclaban periódicamente siempre en aras a dar una respuesta educativa lo más ajustada a las n.e.e. de su alumnado.
- ✓ Además tenían en cuenta la atención a la diversidad en los niveles altos del diseño del currículo, por ello las adaptaciones muy significativas eran las mínimas.
- ✓ Destacar como rasgo distintivo el hecho de que en este Centro existía un seminario permanente de integración donde se aclaraban dudas acerca de las adaptaciones de acceso al currículum, al cual asistían no sólo aquellos tutores que tuvieran alumnos de integración, sino toda la Comunidad Educativa. En Navidad todo el colegio ensayó un villancico en Bimodal.
- ✓ Daban prioridad a las actividades comunicativas, incorporando a modo de juego el bimodal y enseñando a los niños a utilizarlo y a interpretarlo de manera lúdica, con la finalidad de que lo vivenciaran como otra forma de expresión tan válida como el lenguaje oral.
- ✓ Hablar y signar a la vez era práctica habitual en el aula, lo que fue muy beneficioso no solo para este niño sino para todos.

El rendimiento de un alumno no depende de su nivel cognitivo, ni tampoco es suficiente la implantación de un Sistema de C.A.A., para actualizar sus potencialidades, se necesita además un *contexto favorecedor de la comunicación*. Si dotamos al niño de un sistema, y luego no encuentra con quién compartirlo, realmente el sistema no le va a servir de mucho. Así, resulta de crucial importancia ser capaces de diseñar situaciones comunicativas en las cuales el alumno pueda sentirse partícipe como cualquier otro hablante, *sin dependencias, sin desventajas y en igualdad de condiciones*. Melero (2002, 18), nos dice *“Precisamente porque la cultura de la diversidad exige otro modo de actuación pedagógica, ya que el respeto y la convivencia democrática se dará en las escuelas cuando su profesorado reconozca a las personas excepcionales como valor y como un derecho que tienen como alumnos que, además tienen que disfrutar como personas con dignidad y no como una lacra que tienen que sufrir”*. Y esta situación ideal se debe gestar desde el inicio, desde la Educación Infantil, por ello considero que este colegio tenía tanto mérito.

Oliver Sacks menciona en su libro *“Veo una Voz”* (1991), un experimento en el cual se trabaja el lenguaje de señas en preescolar (educación infantil para

nosotros), entre niños y oyentes normales; el resultado fue una mejora en la lectura y en otros campos. El autor argumenta que estos resultados son consecuencia o producto del reforzamiento de la capacidad analítico-espacial que produce el lenguaje de señas. No obstante, en este Centro no era necesario demostrarle científicamente la conveniencia de enseñar señas a todos, pues estaban y me consta que continúan estando *“por y para la integración...”*.

■ Año I.

Cuando Antonio se incorporó, no fue tarea fácil el que se integrara a su grupo de iguales. Intentaba llamar la atención optando por actitudes de agresión a otros compañeros o desinterés hacia las tareas escolares. En este aspecto fue crucial la actitud de su tutora, ignorando todas sus llamadas de atención y reforzando todas aquellas conductas que se acercaran a una actitud integradora. Igualmente le favoreció el clima del aula, donde cada niño trabajaba a su nivel, desechando tendencias homogeneizadoras.

Hago mención a este aspecto porque esa forma de entender la enseñanza ayudó mucho a Antonio para que se adaptara al centro, ya que muchas de sus actitudes negativas no eran más que el reflejo de que era consciente de sus limitaciones y de sus dificultades para trabajar con los demás. Si bien, como tutores y apoyos, no podemos eliminar estos sentimientos de impotencia que pueden aparecer en niños diferentes, sí podemos hacer que éstos sean menores, y también les podemos ayudar a que se acepten, se valoren y sean conscientes de las muchas cosas que “sí” pueden hacer.

Lógicamente conseguiremos este objetivo con una enseñanza abierta y flexible que dé respuesta a la diversidad del alumnado y que permita a cada uno desarrollar todas sus potencialidades sin olvidar el respeto a la diferencia.

Antonio a final de curso estaba más integrado, sus compañeros habían aprendido a ayudarlo y entendían que sus trabajos, aunque distintos, no por ello eran menos importantes.

Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Antonio muestra mucho interés por la comunicación, manifestando agrado e inclinación hacia el mundo de los signos. Le gusta aprender y ampliar el vocabulario. Se puede considerar que ha integrado los signos para comunicarse. La actitud inicial de Antonio cuando su mensaje no era comprendido por el interlo-

cutor era la de repetir o incidir a través de otras estrategias hasta hacerse comprender. En la actualidad su competencia comunicativa ha mejorado.

Respecto al vocabulario aprendido, y que sería lo primero a repasar el próximo curso, vamos a reflejar el trabajado con la profesora de apoyo, pues en el informe complementario de la logopeda figuran las palabras trabajadas correspondientes al centro de interés así como las acciones: Yo, Paco, papá, tijeras, negro, uva, mano, seño, mamá, nena, lápiz, pollo, vaso, sí, mesa, reloj, nube, flor, silla, no, dedo, ratón, pájaro, mono, taza, dinero, libro, hoja, igual, diferente (distinto), rojo, amarillo, verde y azul. Incidir en que lo importante no era el número de signos, sino el hecho de que los utilizaba de forma espontánea y no sólo en el colegio sino en la casa, pues la madre además de asistir a las sesiones de bimodal para padres, venía una tarde a la semana a trabajar conjuntamente conmigo y con el niño.

Comprensión y expresión oral:

- Identifica objetos y dibujos y sigue órdenes sencillas.
- Su nivel de expresión es inferior a su nivel de comprensión, ya que cuando le hablas en bimodal te entiende muy bien, pero su nivel de expresión a nivel gestual se ve entorpecido por su deficiencia motora. Ante esta situación hemos de seguir motivándolo muchísimo teniendo en cuenta que no se le puede exigir un nivel de perfección en algunos de los parámetros formacionales de los signos, pero sí que vocalice cada uno (es importante que se acostumbre a que cada signo lleva asociado un sonido).

También le hemos trabajado la lectura labial³⁶, aunque a nivel de iniciación.

En estos años le daba mucha importancia a la oralización. El curso de Lengua de Signos lo inicié en el curso siguiente.

■ Año II.

Este alumno lleva dos cursos con nosotros, repitió en 5 años (de forma excepcional), con la finalidad de que estuviera más preparado para la lecto-

³⁶ Lectura labial o labio-facial: es uno de los medios visuales más comúnmente empleado por las personas sordas en sus intercambios comunicativos, referido al movimiento de la boca, posición de los labios e información facial (como se mueve la boca, la posición de los dientes y la lengua, la forma que adquieren los labios), etc. "La palabra complementada (cued speech)". Valmaseda, M. y Alonso, P.

escritura y para enfrentarse a los contenidos de Primaria. Las adaptaciones curriculares son no significativas y ha terminado el curso con adaptaciones únicamente de acceso (bimodal), ya que ha conseguido llevar el mismo ritmo que sus compañeros, salvo en grafomotricidad, que debido a su problema motor no puede realizarla correctamente.

El año pasado trabajaba contenidos distintos al resto, no siendo así este curso, ya que Antonio ha evolucionado mucho. Su madre continúa (al igual que el curso anterior) asistiendo al curso de bimodal para padres, y además trabaja con la profesora de apoyo que le indica los contenidos de cada semana para que le refuercen en casa, consiguiendo unos óptimos resultados. En la actualidad, tiene una percepción visual muy precisa que le puede ayudar de mayor a leer en los labios lo que no capte con el oído.

En ocasiones pega a sus compañeros, pero no buscando la agresión sino la comunicación, el contacto con el otro. A pesar de haber aumentado mucho su vocabulario, todavía le queda un largo recorrido para poder compartir con sus compañeros todas sus vivencias. El apoyo ha trabajado en pequeños grupos dentro del aula, ya que Antonio es muy suspicaz en cuanto a trabajar solo, o a trabajar cosas distintas a los demás. Se inicia la actividad con un compañero, y él por imitación capta el propósito, además el ser un poco orgulloso le ayuda a ir superándose poco a poco.

Concluyendo:

- ✓ Ha mejorado su competencia comunicativa.
- ✓ Ha trabajado todos los contenidos referidos a la Educación Infantil, conoce todas las vocales y las consonantes *p*, *m* y *t*, también distingue los diez primeros números y sabe ordenarlos en serie.
- ✓ A nivel de socialización está totalmente integrado en su grupo.
- ✓ Hay que seguir implicando a la madre en los trabajos de su hijo, ya que el resultado de este año se ha debido en gran parte a la colaboración familiar

Situación actual.

Antonio continuó avanzando, llegó a la comprensión de mensajes orales y escritos sencillos con apoyo gestual, la lectura, la concordancia de género y número, la ortografía y caligrafía, así como la identificación de los tiempos verbales en presente pasado y futuro. Y, lo más importante a mi parecer, es el hecho de que se siente feliz e integrado con su grupo de iguales al dominar un Sistema de Comunicación Aumentativa, pues ha logrado ser comprendido.

❖ Javi. 7 años

Javi asistía a 3º de EGB, en el mismo colegio que Juan. Con una pérdida auditiva superior a 100db según BERA³⁷ y una inteligencia media alta. Hay que resaltar que tiene otros dos hermanos sordos profundos. Desde abril del 1992 lleva audífonos retroauriculares con posición T.

A Javi se le trabajó el bimodal a nivel formal, pero utilizaba el lenguaje de signos para comunicarse con otros compañeros con déficit auditivo. *Podría haber omitido este informe, un informe que habla de bimodal y de unos logros que no se consiguen del todo, debido ahora lo sé, a un sistema que no era el adecuado para ese alumno. No obstante, es mi intención reflejar la práctica que realizaba por aquellos años tal y como era, pues el objetivo de este libro no es el de ser un ejemplo de cómo instaurar un sistema sin error, sino un cúmulo de experiencias unas acertadas y otras no a partir de las cuales cada lector puede sacar conclusiones y algún provecho, espero, para su práctica diaria.*

Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Aunque Javi no lee en los labios, es un niño bastante avisado y a través de claves visuales, suele interpretar el contexto e integrarse en la dinámica del aula. Presenta problemas si tiene que comprender a través de la labio-lectura³⁸, e incluso en bimodal si la estructura de la frase no es simple. A nivel de expresión oral está más flojo. Javi tiene una importante pérdida auditiva que le influye en no articular de forma correcta el lenguaje. Además no tiene asumido el hecho de que tiene que esforzarse y emitir un sonido ante cada signo aunque su pronunciación resulte ininteligible. El nivel cultural de la familia en ocasiones también imposibilita realizar un trabajo conjunto que sería de vital importancia para su desarrollo lingüístico.

Su expresión en bimodal también es pobre, le cuesta comprender la estructuración de la frase. El próximo curso debe recibir más horas de apoyo, y lo ideal sería que hubiera dos logopedas en el centro. ***La solución no eran dos logopedas, sino probablemente una estructuración sintáctica que se ade-***

³⁷ Estudio audiológico de respuesta evocada de tronco cerebral (B.E.R.A.), llamado de latencia rápida por el tiempo entre el estímulo y la aparición de las ondas.

³⁸ La labio-lectura *"implica observar el movimiento de los labios y de la expresión de la cara de la persona que habla"*. Flores et al, 1991. *"...la labio-lectura consiste en leer en la boca del que habla"*. Perelló et al. 1978.

cuara a su forma de procesar la información. La estructura del lenguaje oral es lineal, y Javi no la captaba, hubiese sido mejor una estructura simultánea, espacial, visual, tal como lo es la Lengua de signos.

A pesar de esforzarse muchísimo este alumno, los resultados desde mi punto de vista son muy pobres. Aprende palabras pero las olvida con mucha facilidad. Necesita reforzar la memoria visual, que la tiene desarrollada en los signos, pero no en las grafías. ***El informe psicopedagógico realizado en el curso siguiente daba una memoria visual excelente, dos años por encima de su edad.***

Javi trabaja con el libro “Ven a leer”³⁹, y con palabras relacionadas con el centro de interés. Pero pienso que hay que buscar otros métodos o alternativas para que su aprendizaje sea más rápido. No obstante estos datos hay que contrastarlos con el informe de la logopeda, que es la que lleva varios años trabajando con él. Ya que en ocasiones el problema no está en un aprendizaje lento del niño, sino en unas expectativas demasiado altas, posibilidad que no descarto.

En el curso siguiente solicité una revisión diagnóstica, los resultados de la misma daban una inteligencia media alta, aunque ya había datos para sospechar que dicha lentitud podía ser debida a un problema metodológico y no a unas expectativas demasiado altas.

También su lento aprendizaje se puede deber a que cada año la profesora de apoyo ha sido diferente, teniendo que reciclarse y aprender el bimodal, adaptarse a un código visual y a un sinfín de pautas comunicativas que son únicas en cada alumno sordo. Esa variable también influía, suerte que la logopeda además de ser muy competente y entregada a su trabajo, siempre era la misma.

Adaptaciones Curriculares.

Quincenalmente nos reunimos la logopeda, la tutora y yo como profesora de apoyo a la integración, con la finalidad de realizar adaptaciones curriculares individuales que sean efectivas y le ayuden a Javi a seguir el currículum. La coordinación entre los diferentes perfiles profesionales que inciden en un niño es de crucial importancia para garantizar el éxito en la integración.

³⁹ Autores: Ribera, P y otros. *Ven a leer*. (3 niveles). Material de apoyo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Siglo XXI de España Editores, S.A.(1992).

Comportamiento y grado de socialización.

El comportamiento de Javi es del todo satisfactorio. Tiene muchos amigos, les ayuda siempre que puede, se relaciona con todas las maestras con signos o utilizando diversas estrategias comunicativas. La intención comunicativa la tiene muy desarrollada. Además es muy trabajador y constante, no presentando ningún problema ni en el trabajo individual ni en pequeño grupo. Se ha mostrado inquieto en gran grupo cuando no estaba su tutora, intentando acaparar la atención que el apoyo mostraba al aula en general, quizás ha asumido que la profesora de apoyo y la logopeda somos para él (en un sentido afectivo).

En general se puede decir que está muy socializado y que no presenta ningún problema de comportamiento. Debo resaltar que a Javi le ha beneficiado mucho poder comunicarse con sus dos hermanos mayores también sordos. Además el hecho de que sean varios los alumnos sordos en el colegio, permite que tengan los más pequeños modelos mayores a imitar y además la posibilidad de que entre ellos desplieguen su propio lenguaje. Se pueden realizar grupos flexibles a la hora de determinadas actividades puntuales, lo que rentabiliza los servicios, sin olvidar nunca el principio de integración. Creo que es muy enriquecedor y estimulante no sólo la diversidad, sino tener otros compañeros con quien compartir un mismo lenguaje.

Colaboración padres-profesores.

Su actitud es positiva, vienen siempre que se les llama, y se muestran dispuestos a colaborar con el colegio. El problema estriba en que su déficit cultural hace casi imposible un trabajo conjunto a nivel de comunicación, que es lo que beneficiaría a Javi. No obstante la comunicación ha quedado cubierta desde el primer momento.

En los primeros años de mi profesión aún creía en la firme influencia del desarrollo cultural de la familia, hoy soy bastante más escéptica en este tema. En ocasiones ocurre que a mayor nivel cultural se acepta menos a un niño diferente, es como si el choque de que no pueda llegar al status de los padres les supusiera si no un rechazo, sí bastante angustia. Por el contrario te encuentras familias como ésta, con varios hijos sordos, sin un sueldo fijo, que no saben ni bimodal, ni lenguaje de signos, pero dispuestos a aprenderlo en la escuela y teniendo claro, la madre sobre todo, que los signos eran la puerta para comunicarse con sus hijos, asumiéndolo con una naturalidad difícil de entender en ocasiones por personas con mucha cultura.

“Schelinger cree que el diálogo pobre, la comunicación deficiente, no sólo genera limitación intelectual sino timidez y pasividad; Un diálogo creador, un intercambio comunicativo rico en la infancia, despierta la imaginación y la inteligencia, propicia la autonomía, la desenvoltura, el espíritu juguetón, el humor, características que acompañarán al individuo el resto de su vida. Schelinger, cree que en el fondo da igual que el diálogo entre madre e hijo sea a través del habla o a través de la seña; lo que importa es su propósito comunicativo” (Sacks, 1991,96).

Fuera lenguaje de signos, bimodal, o cualquier otro código pactado con la madre, lo que sí era cierto es que Javi se comunicaba con su madre y sus vínculos afectivos estaban sobradamente cubiertos.

Concluyendo, recordar que al realizarle a Javi el diagnóstico anteriormente mencionado, las puntuaciones lo situaron en una inteligencia media alta, destacando con resultados de tres años por encima de su edad en memoria visual y en atención, en un año por encima en organización temporal, con dos años en coordinación visomotora y con dos años en abstracción de conceptos y analogías. Además en el informe se refleja que no tiene especiales problemas de aprendizaje.

Reflexión:

“Aunque el Sistema de C.A.A. es importante, también lo son las personas que lo implantan”, pues sea bimodal, lenguaje de signos o cualquier postura intermedia, como lo era la de este alumno, lo decisivo en la mayoría de las ocasiones va a ser un equipo de profesionales que apuesten por el niño, y crean en él aún sin un diagnóstico que les confirme su grado de inteligencia.

¡Cómo olvidar a Javi signando..!”

❖ **Francisco. 8 años**

De este alumno reseño algunos datos relevantes que avalan mi propuesta de que los alumnos con déficit auditivo, necesitan, aunque estén integrados, de otros compañeros con los cuales practicar el lenguaje de signos, pues este alumno, al igual que Javi, aunque en clase utilizaba el bimodal, en su lenguaje espontáneo con otros compañeros sordos sus manos se deslizaban por el espacio a una velocidad insospechada con el lenguaje de signos. Evento que

no podía ocurrir con el resto de los compañeros oyentes. Este niño en cuestión, presentaba: una sordera según diagnóstico clínico “posiblemente total”, no siendo posible realizar una audiometría; ausencia de habla; y buena inteligencia en general unida a una inmadurez social y conductual.

Poner de manifiesto, que el niño no aceptaba que se le diese clase de apoyo, si la profesora también daba clase a niños con retraso mental, así como su empeño en seguir el ritmo de los demás. Sus problemas de adaptación al colegio se aminoraron al trabajar conjuntamente con otro niño sordo.

Francisco fue cambiado de grupo, lo cual aumentó sus problemas de comportamiento. No era comprendido por sus nuevos compañeros (no conocían los signos), así su actitud fue de rechazo y de comunicarse con ellos a través de agresiones intentando ganarse el respeto utilizando el miedo. En un sociograma realizado en clase fue uno de los alumnos más rechazados.

Tampoco aceptó con agrado el hecho de que la profesora de apoyo fuera la misma que la de un compañero con retraso mental. Decía con gestos que *él no era tonto* y que por lo tanto no trabajaba con el apoyo. ***De ahí la conveniencia de que en todas las escuelas existan intérpretes especializados en lengua de signos.***

Toda esta situación se veía agravaba por su actitud persistente de querer hacer exactamente lo mismo que los demás, no aceptando ninguna adaptación del material ni de los contenidos, ya que él decía: *“yo igual que todos”*. ***Necesitaba demostrar que a pesar de tener un sistema de comunicación diferente podía ser uno más. En sus gestos y con su corta edad nos estaba traduciendo el principio de normalización...***

Entre tutora, logopeda y apoyo buscamos estrategias para subsanar estos problemas. La actitud flexible de su tutora, unido a su gran paciencia eran de admirar, pues buscaba en todo momento otras alternativas para que pudiese participar sin recurrir a la agresión.

En aquellas actividades que él sí podía realizar le daba protagonismo, además la logopeda a través de las sesiones grupales de bimodal conseguía que toda la clase conociera el sistema y se pudiera comunicar con Francisco.

Destacar en el deporte y sentirse valorado, también contribuyó mucho a que se integrara, pues en los partidos de fútbol él demostraba que podía ser (y de hecho lo era), uno más. También fue decisiva la estrategia que como apoyo busqué de hacer adaptaciones grupales con otro niño sordo. Francisco sabía que este otro niño era muy inteligente, así parecía comprender que yo no sólo estaba para los niños con retraso mental. A su vez se veía muy motivado al comprobar cómo Javi, siendo más pequeño que él y asistiendo a un curso inferior, tenía muchos más conocimientos. Ante esto reaccionaba aumentando su interés y esforzándose por llegar a su nivel.

Recuerdo a los dos niños trabajando en la sala de apoyo, realizando numerosas actividades. Al trabajar juntos rendían mucho más, y entre trabajo y trabajo sus manos se movían tan aprisa que yo no podía entender sus mensajes, pero lo que sí entendía era el hecho de que se sentían felices al poder compartir su lenguaje en igualdad de condiciones, sin tener que ralentizar sus movimientos a la espera de la traducción de un hablante. Me enseñaron que por mucho que yo estudiase su idioma (pues el lenguaje de signos no es un sistema alternativo), nunca podría compartir con ellos muchas de sus vivencias, de sus sensaciones, pues vivo inserta en un mundo de sonidos. Por ello, era necesario no privarles de modelos adultos sordos o al menos de otros compañeros con quienes compartir este lenguaje.

2.1.2. Alumnos de Centros Específicos usuarios de un S.A.C. adaptado

❖ Juan. 9 años

Juan vino iniciado el curso al C.P.E.E. “Pérez Urruti”, sus informes eran muy exhaustivos en todas las áreas salvo en una, la de comunicación. Nunca tuve acceso a información sobre ese área.

Juan, a pesar de presentar un importante déficit auditivo (hipoacusia bilateral profunda), no era candidato a bimodal o a lenguaje de signos, pues su déficit cognitivo y severo retraso psicomotor le dificultaba el acceso a estos sistemas. Además presentaba conductas desafiantes que incluían el riesgo físico para él mismo y para los demás, aunque dichas autolesiones no eran más que intentos frustrados de comunicarse con su entorno, y que cesaron en cuanto se le dotó de un código comunicativo.

Juan necesitaba un sistema de comunicación. El bimodal resultaba tremendamente complejo para él, no sólo por la dificultad de realizar los signos ya que Juan tenía también dificultades motrices, sino por la secuencialidad similar al lenguaje oral que le impedía la adquisición de este sistema. Al leer el libro de Oliver Sack, *Veo una voz*, me clarificó mucho acerca de este nuevo mundo en el cual las pautas mentales visuales juegan un papel privilegiado. El sistema tenía que ser visual, ¿pero cuál?

El lenguaje de signos parecía en principio ser el adecuado, pero se presentaban tres problemas:

- a) El primero la complejidad de los signos, signos pensados para alumnos sordos inteligentes, con agilidad manual y sin problemas motrices.

- b) El segundo la falta de una metodología que posibilitara la adquisición del sistema. Se supone que el alumno sordo aprende a comunicar comunicándose, pero en el caso de otras afectaciones en las cuales hay una disfunción de las habilidades pragmáticas se precisa de un sistema estructurado, pautado donde se trabajen de forma progresiva las funciones comunicativas. Por ello, desde este punto de vista la metodología de Schaeffer era la más idónea.
- c) El tercer problema era que si los signos aprendidos eran los del lenguaje de signos, no tendría ningún compañero con quien comunicarse, puesto que era el único alumno con déficit auditivo en el centro, sin embargo en el aula se tenía por costumbre signar y hablar a la vez para beneficiar a todos los alumnos siguiendo los signos de Schaeffer.

Me decidí (pues sus autolesiones aumentaban y no podía esperar) por el Schaeffer, debido a la sistematización de su metodología, a la sencillez de los signos a nivel manual, y a la posibilidad que brinda de comunicarse con otros interlocutores. Pero tampoco la decisión fue ajustada. Juan no podía seguir un sistema lineal que se asemejara al lenguaje oral.

“Sólo los lenguajes de señas tienen a su disposición cuatro dimensiones: las tres dimensiones espaciales a las que tiene acceso el cuerpo del que las hace y además la dimensión tiempo. Y el lenguaje de señas explota plenamente las posibilidades sintácticas a través de su medio de expresión cuatridimensional” (Sack,1991,119-120).

Así resultaba infructuoso exigirle el tercer componente de un signo siguiendo el sistema de Schaeffer (el movimiento final), pero sí se le podía insistir en los queremas o parámetros formacionales que menciona el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial:

- Configuración de la mano.
- Lugar.
- Movimiento.
- Orientación.
- Componentes no manuales.

Fue una mañana en una salida a los entornos próximos cuando el mismo Juan, ese niño que había sido excluido de todo programa de comunicación, me desveló el sistema a seguir. Me acerqué para advertirle que se columpiaba

demasiado fuerte, y para mi sorpresa me habló en su sistema, un sistema no escrito en los libros pero válido para él. Ante la duda de que lo obligara a bajar del columpio me signó “*columpio*”, pero no me dijo siguiendo la estructura del lenguaje oral: “*No me columpio fuerte*”, sino el signo de “*columpio*” del Schaeffer, “*fuerte*” dibujado en el espacio aumentando la velocidad del movimiento del signo, y “*no*” a través de una expresión facial de enfado. ***Juan me estaba describiendo un nuevo sistema, su sistema de comunicación.***

Juan podría realizar los signos de Schaeffer más sencillos para su dificultad motriz y con más posibilidades de comunicarse con sus compañeros, era una metodología sistemática, aunque la estructura básica de su lenguaje no era la del lenguaje oral, temporal y lineal, sino la del lenguaje de signos espacial, simultánea, gestual y visual. De hecho “*fuerte*” lo dibujaba en el espacio con la maestría de unos mecanismos predominantemente espaciales.

Así hubo una simbiosis de los dos sistemas, y en apenas dos meses que Juan asistió al centro (pues tuvo otro traslado) adquirió 37 signos: (yogur, agua, babi, beber, cuchara, cuchillo, galleta, dormir, pipí, toalla, tenedor, vaso, silla, peine, colonia, lavarse, manzana, pera, plátano, melocotón, naranja, servilleta, abrigo, comer, lápiz, pelota, plastilina, tijeras, cuarto de baño, papelera, persiana, llorar, mesa, bicicleta, televisión, coche, cojín...).

Así el Sistema de C.A. era una simbiosis del Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer, y del Lenguaje de signos:

- La topografía de los signos se tomaría del diccionario Schaeffer.
- En la metodología se seguirían las pautas del sistema de Benson Schaeffer y las funciones lingüísticas de Halliday.
- La estructura del lenguaje sería la del lenguaje de signos, (espacial, simultánea, gestual y visual).

El proceso para registrar cada signo era.

1. Si podía imitarlo motrizmente.
2. Si realizaba el signo ante el objeto.
3. Si reconocía el objeto ante el signo del adulto.
4. Si discriminaba el signo ante dos objetos.
5. Si lo pedía de forma espontánea en clase.
6. Si lo pedía de forma espontánea en otros contextos.

Fue muy significativo el hecho de que cesaran sus autolesiones, era un niño feliz, conectado con su entorno, con deseos de comunicarse y con un medio de expresarse sin necesidad de recurrir a conductas desafiantes.

En el documento de *Orientaciones para la adaptación del currículo en los Centros de Educación Especial*⁴⁰, se dice que “Los S.A.C. juegan un papel muy importante en la formación del autoconcepto”.

No dispuse de datos científicos que validaran la simbiosis de estos sistemas, (lenguaje de Signos y Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer). Había un alumno que se comunicaba a través de conductas desafiantes, y hoy es un alumno que se comunica con signos. Quizás mañana se investigue un método mejor que se adecue a sus necesidades, pero hasta ese mañana Juan no podía esperar, necesitaba de una respuesta, y por ello combiné los dos sistemas.

No podemos ni debemos mantener a un alumno en el silencio porque los sistemas conocidos hasta el momento no den la respuesta. Siempre se abrirán otras puertas... Yo estoy convencida de ello.

⁴⁰ DOCUMENTOS – *Orientaciones para la Adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial. I El Proyecto curricular*. M.E.C. Ed. Centro publicaciones 1995.

3. ALUMNOS USUARIOS DEL SISTEMA DE C.A. “PROGRAMA DE COMUNICACIÓN TOTAL” DE BENSON SCHAEFFER Y COLS

3.1. Informes

❖ Jorge⁴¹. 7 años. Centro Específico

Cuando llegué al colegio público de Educación Especial Pérez Urruti, una de las primeras cosas que hice fue copiar el siguiente fragmento (acostumbraban a colgar de las paredes en papel continuo frases significativas, quedando algunas indelebles en mi persona):

“Para que el profesor <exista> ante los ojos del niño autista, es necesario que:

- a) Configure secuencias de relación fáciles de comprender, predictibles, ordenadas y no caóticas.*
- b) Establezca límites a sus alteraciones de conducta.*
- c) Le refuerce de forma discriminativa sus conductas <mejores>.*
- d) Programe situaciones estables y estructuradas.*
- e) Establezca límites a sus caprichos y le haga progresivamente capaz de demorar las gratificaciones.*
- f) Sea claro en sus instrucciones, consignas y pautas comunicativas.*
- g) Adopte una actitud más bien directiva en cuanto a la estructuración del tiempo y las tareas” (Rivièrè,1988, 510).*

Jorge se escolarizó en el centro Pérez Urruti, Churra, en Septiembre del año 1994. Cartera nueva, mirada profunda, así recuerdo a Jorge.

Describiré cómo era Jorge para pasar después a las evaluaciones de los dos años en los que yo fui su tutora, con la finalidad de que se pueda apreciar su evolución antes y después de ser usuario de un Sistema de Comunicación Aumentativa. Clarificar que son meras aproximaciones que realicé en su día. Un niño siempre es mucho más que un conjunto de datos, y por mucho que el adulto pretenda describirlo y aproximarse, la riqueza del mundo interior que todo ser humano encierra no se puede materializar en palabras.

⁴¹ El caso de este alumno se llevó al VIII Congreso de Autismo organizado por A.E.T.A.P.I. Año 1995.

Presentaba un diagnóstico de autismo atípico, y ciertamente aunque respondía a la tríada de características generales ya que tenía grandes dificultades para la comunicación, para la interacción social y sus intereses eran restringidos y estereotipados, presentaba una serie de manifestaciones que difieren notablemente de lo que entendemos por un niño autista. Estamos hablando de un *Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado*, según DSM IV. (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, de *American Psychiatric Association*)⁴².

- ✓ Mantiene un notable control de su entorno.
- ✓ Su capacidad de simbolización es sorprendente, juega como si metiera folios en una máquina de escribir y sus juegos suelen ser complejos.
- ✓ Simula situaciones y efectúa engaños.
- ✓ Interacciona aunque de forma pobre con otros niños y mucho con el adulto.
- ✓ Tiene mucha expresión en su cara acorde con la situación ocurrente.
- ✓ Nunca da la sensación de estar desconectado de lo que ocurre a su alrededor.

Os menciono otras características que recuerdo de él:

La fisonomía de Jorge así como su destreza psicomotriz eran las de un niño de su edad, su capacidad viso-espacial sorprendente, sobre todo si la comparamos con su pobreza lingüística, pues carecía de un código comunicativo adecuado y el único medio que conocía para influir en los otros era un cúmulo de rabietas y crisis que una vez comenzadas escapaban al control del propio niño.

En ocasiones mantenía un lenguaje ecológico⁴³ frente a un espejo sin ninguna funcionalidad ni propósito comunicativo. Como carecía de medios para controlar un entorno sin demasiado sentido para él, y en ocasiones confuso, caótico y temeroso, su modo de sentir control era manteniéndolo invariable. Por ello, cambiar una rutina o simplemente el mobiliario provocaba un episodio de crisis. “...la resistencia a los cambios en el medio constituirá también – como la evitación de la conducta exploratoria y de búsqueda sistemática de la novedad – una defensa contra la amenaza de caos con la consiguiente movilización de

⁴² *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición* (DSM-IV), sistema de diagnóstico psiquiátrico utilizado en Estados Unidos y por clínicos e investigadores de todo el mundo. Su clasificación de enfermedades psiquiátricas está aceptada internacionalmente.

⁴³ La ecolalia : el lenguaje se imita antes de comprender o expresarse (9-10 meses). Estado ecológico: repetición de la última sílaba o palabra dicha.

recursos de alerta” (Rivière, 2002, 65). Sus intereses eran fijos y estereotipados y su interacción con los iguales la efectuaba de forma rígida y mecánica.

Sus manifestaciones conductuales eran:

- Soliloquios frente al espejo y canciones imitando como si cantara, con un lenguaje ininteligible.
- Fijaciones hacia objetos y en ocasiones hacia tarjetas, predominando aquellos con forma de micrófono.
- No respondía a órdenes que podía realizar, su respuesta era la de salir corriendo con la intención de que el adulto lo persiguiera.
- En ocasiones se desconectaba.
- Tenía la fijación de tocar la nariz de los adultos con su dedo pulgar.
- Quitaba carteles y objetos de otras clases, que le llamaban la atención, escondiéndolos posteriormente.
- Cambiaba los materiales de la clase y la organizaba como a él le gustaba obviando las consignas del adulto.
- Te cogía de la mano y clavaba las uñas.
- En el comedor me daban quejas de su actitud.
- En ocasiones se agravaba su conducta manifestando componentes agresivos hacia los compañeros, así como una excitación motora tan intensa que le incapacitaba para la realización de los trabajos, llegando a pedirme tirado en el suelo que le contuviese para que cesaran sus continuos movimientos, y que le pusiera límite a su agitación, pues llegaba un momento que la misma escapaba de su control.

■ Año I.

Jorge era candidato a un Sistema de Comunicación Aumentativa. Cuando llegó al colegio hablaba y en la casa según la madre cantaba flamenco de maravilla, pero su lenguaje no era funcional, no le servía para integrarse en su entorno como era deseable. No tenía adquirida la primera función lingüística de petición, tampoco indicaba ni señalaba con el dedo. Sabíamos que quería algo cuando manifestaba una rabieta, su conducta era muy desadaptada y su estar con los otros y consigo mismo inadecuado. Se le inició en el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer, pues como ya hemos mencionado, aunque tenía lenguaje oral, éste carecía de valor comunicativo e intentamos a través de este sistema que comprendiera que el lenguaje sirve para conseguir cosas, para pedir lo que deseaba, no teniendo que recurrir siempre a un cúmulo

lo de rabieta incontrolada hasta que el adulto adivinase cuál era su petición.

Su primer signo fue el de pelota, su topografía la aprendió rápidamente, además podía repetirlo o responder ante la pregunta ¿qué es esto?, ante lo cual decía correctamente su nombre apoyado del signo, sin embargo no era capaz de utilizar el signo como petición. Tardó tiempo en comprender que los signos servían para conseguir cosas, para pedir, para afectar en el entorno y modificarlo, ya que en principio vivenciaba el sistema como un juego.

Desde el comienzo detectamos que sentía interés hacia el mundo de los signos, se reía exagerando los movimientos de los mismos (por ejemplo los del signo de manzana). Así me imitaba hablando despacio, marcando las sílabas, acompañando los movimientos del signo, como si fuese él mismo el que estuviera instruyendo el aprendizaje de signos a otra persona. Sus capacidades imitativas eran sorprendentes, ***a veces sospechaba que el imitarme era una búsqueda de interacción conmigo, una manera de jugar con el otro.***

Destacar que corría más rápido con el habla que con los signos, por lo que comencé a ayudarlo a hablar más despacio. Le ayudaba mucho a ampliar su vocabulario, no sólo el gesto, sino el introducir soniquete a cada palabra, de este modo aprendía más deprisa.

Una vez adquirida la función lingüística de petición, descubrimos que aunque era capaz de nombrar las cosas no podía seleccionar un objeto ante una emisión verbal. Si yo le preguntaba ante una *pera* ¿esto que es?, Jorge me contestaba *pera*; sin embargo si yo le solicitaba entre dos objetos que me diera la *pera* se bloqueaba y no sabía responder. El trabajo en el gabinete de logopedia y luego continuado en el aula le ayudó a mejorar su capacidad comprensiva llegando más tarde a seleccionar objetos ante una orden verbal incluso con varios elementos distractores.

Los signos que se le trabajaron el primer año fueron: pelota, cuchara, plato, naranja, manzana, pera, melocotón, autobús, correr, saltar, chocolate, agua, dormir, jugar, comer, vamos, cantar, trabajar, patio, música, adiós, hola, palmas, mesa, cabeza, silencio, pegar, pellizcar y morder.

Jorge evolucionaba de forma increíble con el Programa de Comunicación Total.

Resultaba difícil saber como funcionaba el cerebro de Jorge, lo que sí podemos decir es que procesaba la información de forma distinta a la nuestra, y que teníamos que adecuarnos a su estilo de aprendizaje y esto implicaba necesariamente el seguimiento de este sistema. Hubiese sido un error pedagógico, quizás irremediable el no seguir este sistema en sucesivos cursos, por lo que a continuación voy a explicar.

Como ya he mencionado Jorge no procesaba de forma adecuada la información verbal, es como si oyera otro lenguaje, a lo más lo repetía fielmente

guardando incluso la entonación de forma ecológica. Sin embargo, cuando este lenguaje iba acompañado de un gesto previamente trabajado con él, aunque inicialmente no lo comprendía, pasado un tiempo era capaz de responder, e igualmente incluso sin la apoyatura gestual. Tengo la impresión, de que precisaba para poner en marcha el hemisferio izquierdo eminentemente analítico, pasar la información por el derecho; requería una información viso-espacial, y una vez que la dominaba y la asociaba a la correspondiente información verbal, quizás había unas conexiones ínter hemisféricas que permitían que el hemisferio izquierdo procesara esta información sin necesidad de la vía visual (estos datos hay que tomarlos como simples conjeturas mías). Era importante, pues, apoyarse en los signos y necesario que existiese una continuidad del sistema en su proceso de aprendizaje para no perder lo adquirido. ***Hablar y señalar a la vez “Comunicación Total”, ayudaba a Jorge, pues necesitaba del soporte de los signos para ampliar sus habilidades comunicativas y sus posibilidades lingüísticas.***

Ya avanzado el curso, Jorge seguía sin saber los nombres de sus compañeros, sin embargo en una foto sí discriminó un guiñol que era Caperucita Roja, en aquel momento me desconcerté. ¿Cómo podía este alumno no reconocer las fotos de sus compañeros que estaban en grande y muy trabajadas, y reconocer en una foto una imagen diminuta de un guiñol y decirme que era Caperucita? La explicación era muy simple y la descubrí más tarde. Un día al tener un alumno sordo les enseñé sus nombres con gestos, y en esa misma mañana Jorge los aprendió. Bastó menos de una hora en adquirir algo que no había conseguido en dos trimestres, seguía necesitando de los signos incluso para los nombres. Por eso reconocía a Caperucita Roja, porque yo les contaba este cuento con gestos, así su cerebro estaba en marcha, y al ver esta imagen recordaba su sonido no ocurriendo así con las fotos de los compañeros, las cuales carecían de signos y por lo tanto para él no se producía la asociación viso-auditiva.

En los últimos días de clase, le di un mensaje complejo pero signado, lo mandé a mi clase estando ubicado en otra aula y le pedí que me trajera el vaso de José Luis (un compañero), le signé incluso el nombre del compañero, y al momento me trajo el vaso amarillo correspondiente. También le pedí un poco de papel para limpiar la mesa, (el papel estaba cerca de él), pero era una palabra no trabajada anteriormente, Jorge no conocía su signo, ante lo cual obvió la consigna actuando como si yo no le hubiera hablado. Probablemente le pedía algo por encima de sus posibilidades.

A partir de estos datos me cuestionaba:

- ¿Porqué una parte del cerebro aparentemente dormida a la hora de procesar la información verbal empezaba a activarse?

- ¿Porqué cuando se trabajaba la asociación viso-auditiva de un gesto con un sonido lo interpretaba correctamente pudiendo prescindir pasado un tiempo del signo?
- ¿Podría generalizar esta habilidad y a partir de un tiempo interpretar cualquier emisión verbal?
- Como dice Wetherby (1984), podría estar usando las habilidades de tratamiento gestáltico del hemisferio derecho como un recurso heurístico para inducir las normas del lenguaje.

Responder a cada pregunta supondría un laborioso y apasionante estudio.

A pesar de los avances de Jorge, aún queda mucho trabajo pendiente, las funciones lingüísticas no las adquirió con una secuencia lógica, no sé si por error al implantarle el sistema por mi parte o por peculiaridades suyas. **Creo, con todo, que al seguir una progresión de funciones lingüísticas, si un niño puede acceder a la siguiente, aun sin tener consolidada la anterior, es conveniente no limitarlo y aplicarle de forma flexible dicha progresión.**

Cada niño es un mundo, y adecuarnos a él puede suponer todo un arte.

Funciones lingüísticas adquiridas: (Según Halliday)

- ✓ *Expresión de deseos y necesidades.* Con respecto a la función lingüística de petición, ha seguido un proceso laborioso y si bien la tiene adquirida con algunas necesidades, no la tiene generalizada. Pide pipí, agua, bizcocho, galleta, fanta, gusanitos y alguna cosa más, pero casi siempre en situación muy estructurada y provocándole la situación, ya que tiende a señalar o a cogerte el brazo para conseguir lo que quiere. No tiene adquirido el multisigno.
- ✓ *Referencia.* La función de referencia la tiene en su primera fase, nombra muchas cosas, frutas, elementos, acciones... Pero le faltan otras fases de esta función.
- ✓ *Concepto de persona.* Igualmente pasa con la función de concepto de persona, ha aprendido los nombres de los compañeros a través de signos pero no los utiliza de forma funcional.

Lo que quiero expresar es que estas funciones lingüísticas no están conseguidas, sino levemente trabajadas, y el próximo curso tendremos que seguir en ello.

Dice frases del tipo:

- "A mí". Cuando vió en una ocasión que abrazaban a otro niño.

- "Me cago en la leche". Me pareció oír.
- "Jonathan no está". Me repite.
- "Voy a hacer pipí". Un día que yo le indicaba que se pusiera los zapatos.
- "Cuidado nena".
- "No te quiero".
- "No me toques".
- "Está rica". Al ver el agua.
- "Pupa", "Caca".

Lenguaje expresivo.

Ha mejorado su nivel de articulación, pero lo más importante es que Jorge empieza a tener un lenguaje funcional. Tiene adquiridos los imperativos y con respecto a los declarativos hay que estudiar y discriminar mejor si los tiene o si se confunden con la utilización del imperativo en su fase más evolucionada de utilizar al adulto como sujeto pero igualmente para conseguir algo y no para interaccionar.

Lo que más despista es que en alguna ocasión sí me ha indicado cosas y no para pedir sino para compartir, *caca* si veía algo sucio, o *buba* si veía algo rojo, aunque son actos muy aislados y raros a lo largo de todo un curso.

Lenguaje comprensivo.

Percibe contingencias ambientales y anticipa situaciones sin problemas. Identifica objetos reales. Inicialmente si yo le pedía un objeto era incapaz de dármelo, no comprendía la consigna aunque fuera capaz de nombrarlo minutos antes, viendo el objeto recordaba su sonido, pero oyendo el sonido no reconocía el objeto, al final de curso lo superó ayudándose de la comunicación simultánea. Le gusta mucho jugar al engaño, así en los ejercicios de comprensión me decía respuestas erróneas, riéndose ante mi actitud de sorpresa, pues él conoce las respuestas correctas.

- ✓ Identifica objetos en imagen.
- ✓ Identifica acciones en imagen.
- ✓ Realiza mensajes siempre que o bien sean signados, o que anteriormente se le hayan trabajado los signos.

Si el adulto adapta el lenguaje y la forma de interaccionar con Jorge, su nivel comprensivo puede resultar muy bueno.

■ Año II

Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Jorge está en la fase de desvanecimiento de los signos, habla mucho sin signar, e incluso ha aprendido vocabulario sin previo signo, aspecto que en el curso pasado raras veces ocurría, parecía requisito imprescindible asociar al sonido un signo para que lo asociara a un referente; no obstante le queda mucho por trabajar, sobre todo en las dos últimas funciones lingüísticas de *Benson Schaeffer*.

Cuando el niño va a adquirir un concepto nuevo, precisa del signo como apoyatura, así los tamaños grande-pequeño se lo enseñamos con el signo. Hay que enseñárselo casi todo con signos, utilizando el habla signada. Por ejemplo con las preguntas, entiende ¿cómo te llamas?, pero no el ¿qué haces? Para que lo aprenda lo induzco a acciones y le hago el gesto del ¿qué haces?, dándole luego la respuesta o induciéndole con el signo a que él lo diga.

De Jorge me interesaba no tanto que aprendiera muchos signos sino que llegara a una comunicación funcional, espontánea y generalizable. Optó por imitarme cuando yo llamaba a una compañera, con tal exactitud que la misma confundía la voz de Jorge con la mía. Inicialmente era una situación graciosa, había aprendido a imitarme con tal precisión que era casi imposible reconocer quien de los dos llamaba. Después esta situación se tornó confusa, pues al yo llamar a esta compañera y Jorge repetir lo mismo sucesivas veces, no se sabía si la insistencia correspondía a una urgencia o al eco que tan fidedignamente reproducía Jorge de mi voz. Tras estudiar el caso, pensé que lo mejor era darle un sentido comunicativo a esa imitación y cuando quería llamar a mi compañera le pedía a Jorge que él mismo lo hiciera para darle el recado.

De esta manera le dábamos funcionalidad a una conducta ecológica, revisitiéndola de sentido comunicativo, con la finalidad de lograr un lenguaje cada vez más funcional.

Funciones lingüísticas adquiridas: (Según Halliday)

- ✓ *Expresión de deseos y necesidades.* Realiza peticiones utilizando el multisigno, “yo quiero...”; cuando ejecuta la petición de forma correcta, yo le hago el principio del signo que quiere con una ayuda parcial y entonces lo pide de forma correcta. Ej. *Yo quiero hacer pipí, yo quiero*

bocadillo. Aprovecho la hora del almuerzo o cuando sé que tiene sed para que pida las cosas. *Aprovechaba* las situaciones de la vida diaria capaces de generar conductas comunicativas para conseguir un lenguaje cada vez más espontáneo y funcional.

- ✓ *Referencia*. Designa muchas cosas, ante ordenes, pero también de forma espontánea: objetos e igualmente tarjetas, acciones en tarjetas, describe si le señalamos cosas de los cuentos, etc. Una actividad que hace casi todos los días, es ir al comedor, saluda o despide al cocinero, vemos el menú y, al llegar a clase seleccionamos las fotos correspondientes, las coloca en el día de la semana que toca y realiza de nuevo una lectura de ellas. Sabe mover las flechas de los días de la semana si le indicamos el color.
- ✓ *Concepto de persona*. Reconoce a sus compañeros, también a los adultos del nivel tanto en la realidad como en fotos, sabe el color de cada niño, y es capaz de poner las fotos de todos colocando cada una en su lugar, cuando no está un compañero dice p.e. “*Joaquín no está*”, y pone su foto de espaldas. En el curso pasado tardó mucho en aprender los nombres de sus compañeros, parecía algo casi imposible, hasta que al venir un niño sordo al aula y ponernos signos, los aprendió en ese mismo día sin ningún esfuerzo. En los últimos días de curso vino a vernos un alumno de otra clase, se aprendió su nombre y lo estuvo repitiendo y señalando donde se sentó varios días. No sé cómo reaccionará en el nuevo nivel. Le he enseñado a que me diga cada cosa de quién es, (la cartera de Teresa, o tráeme el babi de José Luis). Le ha ayudado a aprender el hecho de tener cada uno un color, al principio asociaba las fotos con la persona sólo por el color, pero ahora las reconoce con independencia de esta clave.
- ✓ *Investigadora o de petición de información*. Es capaz de hacer preguntas a través del tono. Si quiere una guitarra y no la ve dice ¿guitarra? con entonación de pregunta, no obstante no tiene adquirida esta función lingüística, no comprende todas las preguntas. Hay que continuar trabajando el próximo curso.
- ✓ *Función de abstracción, juego simbólico y conversación*. A través de impulsos didácticos y haciendo nosotros el principio de los signos, es capaz de iniciarse en la conversación. Por ejemplo, con un horario a base de imágenes le digo *nos vamos al...* y, viendo la foto del autobús

contesta “autobús a casa”. Casi todos los cambios de actividad van precedidos de un cambio de cartel o de foto que él es el encargado de colocar. Cuando se *atranque* en la conversación o bien hable muy deprisa omitiendo sílabas, debemos exigirle que signe a la vez, con esta estrategia habla mucho más claro y pausado. Responde bien a los ejercicios de pronunciación, para que diga *José* con la *J*, basta hacerle el gesto de la *J*. Igualmente decía “atobús”, y como el *AU* del lobo la decía bien, conseguí que la integrara y dijera *autobús*. También se le han trabajado mucho las canciones. Es muy gratificante trabajar con él.

Lenguaje Expresivo.

Ha mejorado bastante su nivel articulatorio, aunque lo más importante es que su lenguaje es funcional y lo utiliza con sentido. Para que pronuncie algunos fonemas sigue precisando de un signo que le recuerde el sonido. Tiene claramente imperativos y declarativos, que no estaba claro que los tuviese el curso pasado, y designa cosas. Así, si ve a su logopeda con la boca mala le dice “buba”, o señala y dice “los dientes”, al comprobar que está estropeado el secador dice “está roto”, además lo generalizó y al ir al comedor y ver un carro de servir roto me lo repitió, “está roto”.

En el último trimestre, Jorge hacía movimientos raros con la lengua, los hemos ignorado y han disminuido. Es capaz de realizar ritmos.

Lenguaje Comprensivo.

- ✓ Percibe contingencias ambientales y anticipa situaciones.
- ✓ Identifica objetos reales, y en imagen, también acciones.
- ✓ Realiza mensajes sencillos.
- ✓ Comprende órdenes orales, siempre que el vocabulario que lleven se haya trabajado. Si el mensaje implica vocabulario que no ha aprendido previamente a través de un signo, es probable que nos repita el mensaje a modo ecolálico y no lo realice.

En general tiene un buen nivel comprensivo.

Incidencia de la implantación del Sistema de Comunicación Aumentativa en otras Áreas.

Área Identidad y Autonomía Personal
Imagen de sí mismo y respecto a los otros.

Pienso que la imagen de Jorge respecto a sí mismo ha mejorado, desde el momento en que ha vivido que se puede comunicar con los demás y que es entendible. Y lo más importante, es que ha conseguido sustituir un sistema inadecuado de rabietas incontroladas por un sistema de comunicación aumentativa que le permite dominar su entorno social, el mundo de los otros. Estoy convencida de que la adquisición de modalidades comunicativas más adaptadas ha repercutido de forma positiva en su autoimagen. Le cuesta cambiar sus rutinas, si a través de un cartel o de un horario personal le dices que nos vamos de excursión o de paseo y luego por circunstancias diversas no se puede ir, él no entenderá ese cambio, de hecho a principio de curso quería ir a psicomotricidad con la psicomotricista del año anterior, y no parecía entender que ésta persona ya no estaba, él recordaba esa actividad con esa persona concreta y al tenerla rutinizada la requería.

A veces coge fijaciones que con el tiempo cesan, como por ejemplo llevar revistas todos los días a clase. En estos casos pactamos una postura intermedia, no le quito la revista para evitar la rabieta, pero tampoco se la dejo en la mano pues le impide trabajar, así que dejo que se siente encima de ella.

Ocasionalmente lleva en la mano papelillos o pelufas, igualmente adopto una actitud intermedia y se los dejo, pero en su bolsillo, de forma que las manos le queden libres para poder signar.

En estos dos años ha progresado mucho en el respeto a los demás, el primer año se comunicaba con ellos tocándoles fuertemente la cara, generando rechazo pues les molestaba, sin embargo el último año les habla, les dice “no llores” (si los ve llorar les seca las lágrimas), les dice “hola”.

Utilización de las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del cuerpo.

Jorge tiene un buen nivel de imitación, excesivo en el lenguaje, ya que tiende a repetirlo todo, como si lo estuviera procesando en su cerebro. He tomado la decisión de no inhibir tal conducta, ya que una vez fijada la información a base de soliloquios repetitivos y pasado un espacio de tiempo, es capaz de utilizar la información de forma adecuada y totalmente funcional. Quizás ese sea su estilo de aprendizaje... Recuerdo cuando trabajamos el signo de *zapato*, pasó varios días frente al espejo diciendo y signando de forma simultánea *zapato*, se observaba mientras acompañaba con gran exactitud y lentamente

cada sílaba a un movimiento, parecía como si estuviese ensayando un nuevo signo. Sin embargo luego fue capaz de utilizar el signo de forma funcional.

Con Jorge aprendí que hay que respetar las peculiaridades de cada persona, por extrañas que nos puedan resultar. La conducta de ir al espejo, su sitio favorito, donde además había puesto el cartel de “cantar” cambiándolo de donde estaba, y repetir ecolólicamente el vocabulario adquirido, le servían de entrenamiento, ya que pasado un tiempo se desvanecían estos ensayos de forma paralela a su uso funcional en situaciones espontáneas. **Los mecanismos que cada persona tiene para aprender son diversos, y los de éste alumno un poquito más.**

Hábitos.

Se aprovechan los hábitos adquiridos para provocar situaciones comunicativas.

Cuando veo que sale de prisa al aseo o que sólo dice *pipí*, le cierro la puerta hasta que me diga: *Yo quiero hacer pipí*, si se le olvida una palabra, por ejemplo, *hacer*, yo le hago el signo y enseguida lo recuerda. Por ello es bueno que todos conozcamos los signos que él sabe, pues cuando no habla o tiende a pedir las cosas señalando o con “*Ummm*” le hacemos el signo (sólo es necesario al principio), y Jorge lo recuerda inmediatamente.

Progresivamente he empezado a disminuir y a usar de forma combinada las ayudas táctiles, visuales y verbales. Es capaz de ordenar la clase tras una orden, y cuando ha sistematizado diferentes rutinas es capaz de realizarlas diariamente. Hay que llevar especial cuidado con no fomentar las fijaciones, recordando que las variaciones han de ser progresivas y anticipadas para evitar la desestructuración que le provocan los cambios en su entorno. Si siempre las sillas están de una manera, luego no admite que una de ellas yo la saque al aseo para una actividad, las ventanas quiere que estén perfectamente cerradas, con independencia del calor que haga, y así varias cosas.

En ocasiones estas secuencias se pueden aprovechar como rupturas estructuradas para elicitar situaciones comunicativas, Ej. En su aseo diario, al no estar la pasta de dientes en su bolsa (yo la había escondido previamente), de forma espontánea nos dice en habla signada y con un tono interrogativo “*la pasta*”.

Jorge necesita para estar tranquilo y en predisposición de aprendizaje que esté todo organizado, estructurado, que sea predecible, de forma que no queden espacios libres de consigna o rutinas, en este caso los cubre con conductas no adecuadas, correr de un lado a otro sin rumbo, mirarse en el espejo hablando con sonidos ininteligibles. Le ayuda mucho el estructurarse los horarios de clase y tener un horario personal.

Los datos mencionados contrastan con la actitud que toma cuando todo sigue su cauce rutinario y él puede predecir lo que va a ocurrir, en estas ocasiones su conducta y su “estar”, es muy adaptado. Realiza los trabajos que se le encargan, con la salvedad de que requiere que el adulto esté frente a él.

*Área Descubrimiento del medio Físico y Social.
La relación con los otros.*

Inicialmente Jorge sólo interaccionaba con el adulto y en ocasiones a través de agresiones. En la actualidad ha mejorado, no sólo a nivel cuantitativo, sino cualitativo, ya que su estilo de interacción (aunque rígido y poco espontáneo), dista del anterior. Ahora es más normalizado, pues al hablar y signar se siente entendido, tiene menos rabietas y se comunica de forma más adecuada.

Interacciona con sus compañeros. En ocasiones les ha dado un beso al igual que a los adultos, dice *hola* y *adiós* adecuándose al contexto, es capaz de realizar juegos colaborativos si van dirigidos por el adulto y él puede controlar la situación. Juega al corro previa consigna y aprende los nombres de sus compañeros corrigiéndome a mí si observa que me equivoco. Sin embargo de forma espontánea en raras ocasiones interactúa con sus compañeros, y cuando lo hace, es con patrones aprendidos previamente y con muy poca flexibilidad. La evolución se traduce en que ya le gusta estar con sus compañeros, los saluda, en juegos les coge de la mano.

En relación al juego interactivo y simbólico, decir que si bien coge el micrófono y simula cantar, y con una máquina de escribir hace como si metiera los folios y alguna otra actividad más, lo demás tiene que ser dirigido o no es capaz de jugar. Imita al adulto si este se lo indica pero de forma espontánea, cuando lo dejo para observarlo, no juega (tiene dificultad para el juego simulado si este es espontáneo). Más que juego simbólico, quizás sería más adecuado hablar de utilización funcional de los objetos, es pues conveniente trabajarle mucho este apartado.

Orientación y conocimiento de los espacios cotidianos.

Tiene bastante autonomía en su medio ambiente, aunque hacer recados le cuesta un poco si no va guiado del adulto. Para que pueda ganar en autonomía se le ha diseñado un cartel para los recados donde indica el lugar a donde tiene que ir, a quién dirigirse y qué pedir. Aunque sustituye la apoyatura del adulto por otra que también es física (cartel), esta estrategia le va a suponer un cierto nivel de despegue y autonomía.

Para ello le ha ayudado mucho el proyecto denominado PEANA⁴⁴, los carteles, rótulos, horarios personales, paneles informativos, etc., le ayudan mucho a estructurarse.

Oliver Sack dice que algunos niños autistas pueden tener problemas neurológicos específicos en la esfera auditiva y tener mucho más intacta la esfera visual. Por ello precisaba una organización del entorno para conseguir su autonomía.

Área Conocimiento de las Normas y Hábitos de Comportamiento.

Jorge conoce las normas, y en la medida que puede tiene hábitos de comportamiento, aunque a menudo presenta dificultades en la relación con el otro. No se porta mal para fastidiarnos, aunque sea un experto en llamar la atención del adulto, es que hay días que Jorge viene mal, algo le ha ocurrido, y su forma de manifestarnos su malestar es con la rabietas, aunque lo bueno es que en cada vez más ocasiones verbaliza o signa lo que le ocurre.

Tuvo muchas rabietas a mediados de curso, no quería subir al autobús, luego en casa se negaba a bajar del mismo y la madre se tenía que dar una vuelta con él, se negaba a entrar en clase, o lo hacía y lloraba interfiriendo la dinámica del aula.

Yo lo interpretaba como que quería que le resolviera el problema antes de continuar la clase, ya que si yo lo ignoraba y seguía trabajando se irritaba aún más, pues él quería participar del trabajo pero primero resolviendo su conflicto que por desgracia muchas veces no sabíamos cuál era. Jorge es de ideas fijas, y si memoriza que en el Corte Inglés hay granizado de limón en el puesto en verano, y luego va en invierno y no está el puesto, pide granizado de limón alterándose si no lo encuentra. Os cuento estas anécdotas para acercaros al niño, **a un niño que a veces está preso de sus necesidad de invariabilidad.**

Es importante marcarle desde el principio unas normas claras, estructurarle las cosas aunque no en exceso; es un niño listo, sabe con quién puede y con quién no, y lo diferencia. Conviene darle mucha actividad y cargos de responsabilidad, eso parece gratificarle bastante. Las rabietas son menores en número y en ocasiones (no todas) en intensidad, apreciándose una evolución positiva. Tras las rabietas suele venir un periodo de descanso. Todo lo que en estados de relajación cuesta mucho trabajo que tenga un lenguaje espontáneo, en las rabietas te habla y signa en la búsqueda de que le respondas. En una de las últimas decía “Antonia yo quiero la bici”.

⁴⁴ PEANA. Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas, elaborado por el Equipo del Centro CEPRI, Madrid. Actas del VI Congreso Nacional de A.E.T.A.P.I. Palma de Mallorca.

Quiero comentaros que tras ponerme muy firme e incluso tenerlo que retener físicamente, cuando se relaja le doy muestras de cariño, con el fin de que comprenda, como dice *Schaeffer*, que lo que busco no es reprimir al niño sino a su conducta. No obstante su evolución ha sido muy positiva pues el sistema aumentativo le ha proporcionado la posibilidad de ser entendido en sus peticiones, sustituyendo los gritos por un signo, las rabietas por un sistema de comunicación...

Apreciación de la evolución de Jorge durante el curso:

- *Septiembre*. Largos soliloquios frente al espejo. Lenguaje ininteligible. No funcional.
- *Noviembre*. Rabietas cuando pide algo y no lo comprendo.
- *Diciembre*. Problemas de conducta constantes.

Tras implantarle el sistema, empezando con la expresión de sus deseos, Jorge aprendió algo más que un signo. Aprendió que el lenguaje es una valiosa herramienta personal y que ese signo enseñado servía como un mecanismo para conseguir algo, teniendo esto una reacción positiva por parte de los demás.

En definitiva tenía un medio que le ayudaba a controlar como diría Javier Tamarit:

1. Su *entorno físico*, ya que era más entendible para él (al organizarlo visualmente).
 2. Su *entorno social*, puesto que podía influir en los otros.
 3. Su *propio entorno*, ya que el lenguaje supuso una regulación de su propia conducta.
- *Febrero*. Pide que le ponga los zapatos tras la clase de psicomotricidad.
 - *Abril*. Peticiones: Bizcocho/ Pegamento/ Agua/ Gusanitos.

Inicio curso siguiente.

- Hace peticiones utilizando el multisigno: Yo quiero chocolate/ Yo quiero gusanitos.
- Se reducen considerablemente los problemas de conducta.
- Aumenta el nivel de interacción con el adulto y con los iguales.
- Su conducta mejora sensiblemente al sentirse entendido y su estar con los otros ha evolucionado de la agresión a la comunicación.

Concluyendo os diré que Jorge sigue presentando rasgos autistas, con todo lo que ello conlleva, pero él sabe que hay otra forma de comunicarse con los demás y que es entendible, sustituyendo un sistema de

rabietas incontroladas que no producían el efecto deseado por él en el medio, por un Sistema de C.A. que sí produce variaciones en su entorno, que sí repercute en los demás. Reconvirtiendo sus emociones negativas en expresiones lingüísticas y captando, tal como dice Schaeffer, que los sentimientos difíciles no tienen que convertirse en conductas difíciles, ni deben romper su unión con el mundo social.

Espero que con el relato de estos dos años de un alumno usuario de un Sistema de Comunicación Aumentativa sin Ayuda, haber aproximado al lector de los avances que puede suponer en todas las áreas la implantación de un sistema. En ocasiones aún se cuestiona el hecho de que si un niño habla, porqué utilizar un sistema aumentativo. Pero lo que hemos de plantearnos, es si sus vocalizaciones tienen un sentido comunicativo, si le sirven para conectarse con su entorno actuando sobre él, pues de no ser así, un sistema de comunicación aumentativa le puede ayudar mucho.

Hoy este niño habla sin necesidad de recurrir a los signos, pues evolucionó del habla signada al lenguaje oral.

Mis afirmaciones suenan a muy obvias, más hoy en el año 2003, y después de dos Congresos de Comunicación Aumentativa/Alternativa, la realidad es muy diferente. Aún hay especialistas que aconsejan a los padres que tienen niños que no se comunican de forma oral, que esperen a que hablen, aún hay adultos que no les permiten signar.

La angustia y desilusión de los padres va en aumento, proporcionalmente a la que siente el niño al no sentirse entendido y al serle exigido un medio de expresión que por diferentes razones le resulta inaccesible, como un bucle que se repite sin cesar, la desilusión de uno influye en la desesperanza del otro. Aunque parezca increíble aún hay muchos niños en las escuelas esperando la presencia de un profesional atrevido que trabaje sistemas alternativos para comunicarse. Para ellos he escrito estas páginas, por si mi experiencia les puede servir de ayuda.

Finalizo este capítulo con las bellas palabras que Ángel Rivière nos dejó para entender más a estos alumnos, veinte frases, veinte poemas, veinte lecciones, veinte consejos, veinte esperanzas...

3.2. ¿Qué nos pediría un autista? Ángel Rivière.

- *Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.*
- *No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi*

modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.

- *No me hables demasiado, ni demasiado deprisa. Las palabras son “aire” que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo.*
- *Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuando he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede lo que a ti: me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.*
- *Necesito más orden del que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.*
- *Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.*
- *No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.*
- *Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo una rabieta o me golpeo, si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones!*
- *Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme.*
- *Las otras personas sois demasiado complicadas. Mi mundo no es complejo y cerrado, sino simple. Aunque te parezca extraño lo que te digo, mi mundo es tan abierto, tan sin tapujos ni mentiras, tan ingenuamente expuesto a los demás, que resulta difícil penetrar en él. No vivo en una “fortaleza vacía”, sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo mucha menos complicación que las personas que os consideráis normales.*
- *No me pidas siempre las mismas cosas ni me exijas las mismas rutinas. No tienes que hacerte tú autista para ayudarme. El autista soy yo, no tú.*
- *No sólo soy autista. También soy un niño, un adolescente, o un adulto. Comparto muchas cosas de los niños, adolescentes o adultos a los que llamáis “normales”. Me gusta jugar y divertirme, quiero a mis padres y a*

las personas cercanas, me siento satisfecho cuando hago las cosas bien. Es más lo que compartimos que lo que nos separa.

- *Merece la pena vivir conmigo. Puedo darte tantas satisfacciones como otras personas, aunque no sean las mismas. Puede llegar un momento en tu vida en que yo, que soy autista, sea tu mayor y mejor compañía.*
- *No me agredas químicamente. Si te han dicho que tengo que tomar una medicación, procura que sea revisada periódicamente por el especialista.*
- *Ni mis padres ni yo tenemos la culpa de lo que me pasa. Tampoco la tienen los profesionales que me ayudan. No sirve de nada que os culpéis unos a otros. A veces, mis reacciones y conductas pueden ser difíciles de comprender o afrontar; pero no es por culpa de nadie. La idea de "culpa" no produce más que sufrimiento en relación con mi problema.*
- *No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemelo lo que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, pero no me des ayuda de más.*
- *No tienes que cambiar completamente tu vida por el hecho de vivir con una persona autista. A mí no me sirve de nada que tu estés mal, que te encierres y te deprimas. Necesito estabilidad y bienestar emocional a mi alrededor para estar mejor. Piensa que tu pareja tampoco tiene culpa de lo que me pasa.*
- *Ayúdame con naturalidad, sin convertirlo en una obsesión. Para poder ayudarme, tienes que tener tus momentos en que reposas o te dedicas a tus propias actividades. Acércate a mí, no te vayas, pero no te sientas como sometido a un peso insoportable. En mi vida, he tenido momentos malos, pero puedo estar cada vez mejor.*
- *Acéptame como soy. No condicione tu aceptación a que deje de ser autista. Sé optimista sin hacerte "novelas". Mi situación normalmente mejora, aunque por ahora no tenga curación.*
- *Aunque me sea difícil comunicarme o no comprenda las sutilezas sociales, tengo incluso algunas ventajas en comparación con los que os decís "normales". Me cuesta comunicarme, pero no suelo engañar. No comprendo las sutilezas sociales, pero tampoco participo de las dobles intenciones o los sentimientos peligrosos tan frecuentes en la vida social. Mi vida puede ser satisfactoria si es simple, ordenada y tranquila. Si no se me pide constantemente y sólo aquello que más me cuesta. Ser autista es un modo de ser, aunque no sea el normal. Mi vida como autista puede ser tan feliz y satisfactoria como la tuya "normal". En esas vidas, podemos llegar a encontrarnos y compartir muchas experiencias (Rivière, A. 1997, 2000-2002).*

4. SIMULTANEIDAD DE VARIOS SISTEMAS, COMUNICACIÓN E INTEGRACIÓN

4.1. Informes

❖ Julia. 8 años. Centro Ordinario, Específico y de Integración

La simultaneidad de los Sistemas de Comunicación Aumentativa/Alternativa, no es un capricho, falta de sistematización o arbitrariedad. Por el contrario, es una búsqueda para posibilitar una interacción comunicativa para todos los alumnos sin excepción. Es reconocer la posibilidad que tiene toda persona de comunicarse y el deber inexcusable de los adultos mediadores de propiciar los mecanismos necesarios que hagan realidad la interacción con un entorno que legal, moral y humanamente les corresponde.

Existen ocasiones donde se invierte demasiada energía siguiendo las directrices de un sistema que si bien puede resultar válido para unos determinados alumnos, para otros puede precisar variaciones e incluso la simultaneidad con otro sistema paralelo, sin que ello frene para nada el proceso comunicativo, sino que por el contrario posibilite un despliegue de estrategias para que el alumno pueda comunicarse de una forma funcional y espontánea.

Con Julia se puede apreciar cómo la simultaneidad de varios sistemas, unido a otras variables, propició que esta alumna pasara de estar escolarizada en un centro específico a uno de integración.

Julia asistía a un centro ordinario hasta tener un accidente que le provocó un traumatismo con secuelas neurológicas, motrices y sensoriales graves, quedando muy afectada el área de comunicación. Después de superar un coma profundo y, tras un largo periodo de hospitalización, fue escolarizada en nuestro centro, un centro específico.

Vino remitida por edad y por necesidades educativas al nivel de comunicación, (un nivel formado para alumnos que precisaban un sistema de C.A). No presentaba problemas de relación social, pero carecía de un código de comunicación estructurado. Así en dicho nivel se le realizó un estudio y valoración para determinar el Sistema de Comunicación Aumentativa a implantarle como tarea prioritaria ya que, a pesar de tener una clara intención comunicativa, su nivel de vocalizaciones era tan pobre que precisaba de un sistema si queríamos que la niña se comunicara, y tuviera acceso a los aprendizajes escolares. ***Sufría al no sentirse entendida, llegando a manifestar alguna rabieta, pues además no tenía la oportunidad de expresar lo que era capaz de hacer.***

Su primera tutora, le implantó el Sistema de Comunicación Total de *Benson Schaeffer*, que le iba a permitir comunicarse con el resto de sus compañeros que también eran usuarios de este sistema. Los resultados fueron del todo exi-

tosos, ya que en poco tiempo la niña empezó a comunicarse y a aprender signos, aunque no con total precisión debido a su dificultad motora, pudiendo demostrar a nivel cognitivo de lo que era capaz al tener un código entendible para todos. En tan solo un curso adquirió las tres primeras funciones lingüísticas (siguiendo a Halliday) y fue iniciada en la cuarta. Los resultados eran del todo óptimos, pero las dificultades motrices de la niña empezaban a ralentizar la ampliación del vocabulario.

Dotar a la niña de un sistema de C.A., le permitió expandirse, darse a entender y comunicarse. ***Ya a finales de su primer año en el centro específico, se vislumbraba la posibilidad de la integración.***

Pasado un curso escolar y debido a que el repertorio del que la niña era capaz de signar aumentaba, podía surgir el problema de que al no poderle exigir la topografía de algunos signos, estaba llegando el momento en el que se podrían confundir unos con otros; por otro lado, nos demandaba un mayor número de signos para comunicarse con independencia de su precisión a la hora de realizarlos.

En su segundo año su logopeda y yo nos decidimos a ampliarle el sistema a claves pictográficas que le permitieran un aumento de vocabulario sin menoscabo de sus posibilidades motrices. Finalmente tener un sistema de comunicación más amplio y con mayores posibilidades comunicativas le supuso la escolarización en un centro ordinario.

Partiendo de un proceso reflexivo respecto al Sistema de C.A., y evitando el uso inflexible de reglas en la toma de decisiones, se pensó en la posibilidad de integrar dos sistemas, siguiendo las últimas orientaciones respecto a los sistemas alternativos de comunicación, en las cuales Javier Tamarit nos dice que lo importante no es el signo utilizado o sistema, pues esto es un mero vehículo, sino el uso funcional de los mismos.

La integración de los dos sistemas consistió en que para expresar sus necesidades básicas o expresiones muy sencillas, la niña utilizaría el sistema que ya conocía, que vendría a ser su primera lengua, y para expresiones más complicadas, nuevas, o que precisaran conceptos más abstractos, utilizaría su tablero. El seguimiento del SPC no fue lineal, argumentaré la decisión citando a la autora.

Roxana Mayer Jonson (1989,17), autora de los Símbolos Pictográficos para la Comunicación, nos recomienda flexibilidad y creatividad en el uso y manipulación de los símbolos, precisamente por la importancia que concede al ajuste de las necesidades de cada usuario, y lo expresa diciendo:

“Puede que todas las palabras que el sujeto necesita o desea no estén incluidas en los SPC. Puede ser deseable usar un símbolo específico y cambiarle el título o usar un título con un símbolo completamente dis-

tinto. Sea creativo y flexible en el uso de los SPC para mayor provecho de la persona”.

De igual forma, señala la posibilidad de combinar los SPC con símbolos de otros sistemas, fotografías, etc., siempre que se considere necesario.

El proceso para trabajarle el tablero de comunicación fue un adiestramiento a nivel visual para que la niña tomara agilidad en manejarse con claves pictográficas, así como un adiestramiento de la mirada de izquierda a derecha lo cual consiguió con éxito, llegando a un nivel de precisión visual que le permitía identificar y utilizar el tamaño más pequeño de los pictogramas. Ante lo cual ganábamos en posibilidades de ampliarle vocabulario.

En el tablero los pictogramas eran mixtos ya que se fueron complejizando según iba avanzando la alumna:

- Las personas conocidas eran fotos reales en tamaño grande, ya que al principio de trabajarle el uso del tablero este tamaño era el más adecuado.
- Para los alimentos se utilizaron elementos reales, se le pegó en el tablero arroz, garbanzos, etc., lo cual hizo que los aprendiera con mucha agilidad.
- Algunos dibujos fueron de “elaboración casera”, realizados por distintas personas, Ej., Un zapato donde se transparentaba el pie con piedras, significaba algo que a menudo le molestaba tras jugar en el patio “piedras en el zapato”.
- Otros pictogramas fueron tomados de unos dibujos que utilizaba un profesor para enseñar inglés y que los vi muy gráficos.
- Otros pictogramas eran la representación de los signos del Schaeffer, ya que consideraba adecuado que si ya tenía muy instaurada la asociación mental del gesto con el significado, podía agilizar el proceso comunicativo el dibujarle ese mismo gesto en vez de ponerle uno nuevo que en ocasiones podía resultar bastante poco significativo.
- Llegó un momento donde le introducimos los pictogramas S.P.C, algunos tal como son y otros adaptados para que entrañaran menor dificultad para la niña, (o bien coloreándolos, o poniéndole algún indicativo que le hiciera más fácil su identificación).
- Cuando se le inició en la lecto-escritura, algunos signos fueron representados solamente a nivel de grafía.

Este era el vocabulario de su tablero:

- *Los pictogramas de personas:* El de ella, mamá, papá, hermana, Mari, abuelo Paco, abuela María, abuelo Manuel, Pedro Alfonso, Lucía, Virginia, Salva, Carmen, Fina Mari, payaso, Sonia, Ana, Juan.

- *Los pictogramas de verbos:* Querer, llorar, dormir, reír, comer, cantar, beber, llover, caer, bailar, pelear, atar, leer, hacer los deberes, estar, jugar.
- *Los pictogramas de sustantivos:* Guantes, camisa, blusa, falda, pantalón, sombrero, zapatos, pantalón corto, zapatillas, abrigo, vestido, calcetines, bata, bragas/ Gafas, toalla, cepillo, esponja, pasta de dientes, peine, cepillo de dientes, ducha, colonia, espejo, jabón, pañuelo de papel/ Cuarto de baño, tienda, colegio, circo, montaña, iglesia, casa, parque infantil, médico, playa/ Avión, moto, coche, tren, barco, bicicleta, camión, autobús/ Cerdo, caballo, bicho, perro, pájaro, conejo, pez, vaca, gato, oveja/ Televisión, pelota, cámara, teléfono, muñeca, paraguas/ Manzana, pan, lentejas, caramelo, huevo, leche, arroz, pollo, naranja, queso, chocolate, habichuelas, pera, bocadillo, galletas, plátano, refresco, patatas fritas, espaguetis, helado, sopa, ensalada, pescado, garbanzos, chicle, yogur, croquetas/ Tenedor, servilleta, vaso, cuchara, cazo, cocina, cuchillo, taza, plato, frigorífico.
- *Los pictogramas de adjetivos:* Contento, delgado, bonito/a, enfermo, feo, gordo, triste, limpio, calor, sucio, frío/ Soleado, lluvia, viento.

Utilizar ***tantas modalidades de pictogramas, no correspondió a un capricho ni a una falta de sistematización en el proceso, sino a la búsqueda de que la comunicación fuera lo más funcional y espontánea posible, dando prioridad a este aspecto más que al pictograma en sí.*** También realizaba diversos ejercicios de estructuración de frases, yo le dictaba una frase, y utilizando tarjetas grandes ella tenía que escribirla de forma ordenada, apoyándose para ello en la clave de color de las mismas.

Nos encontramos con el problema de que no usaba el tablero con la sistematicidad que debía y que podía. Teníamos que recordarle cuando no se le entendía que lo usara, y además tan sólo lo utilizaba con los adultos, ya que muchos de sus compañeros no podían acceder a estos niveles de comunicación. Quizás el contexto no era el más adecuado y por ello pensamos que en un centro de integración Julia tendría más posibilidades comunicativas que donde se encontraba en ese momento.

Funciones lingüísticas adquiridas: (Según Halliday)

- ✓ *Expresión de deseos y necesidades.* Es capaz de expresar deseos y necesidades y ha accedido al NO y al SÍ.
- ✓ *Referencia.* Tiene la función de referencia.

- ✓ *Concepto de persona.* Tiene la función de concepto de persona, sabe quien ha venido y quien no, los nombres de sus compañeros, de los maestros, casi todos signados, etc.
- ✓ *Investigadora o de petición de información.* Pregunta si se va con Miguel, un compañero, etc.
- ✓ *Función de abstracción, juego simbólico y conversación.* Adquirida, aunque su conversación es de oraciones simples a nivel de gestos o de tablero, o bien palabras como refleja en su informe la logopeda.

Lenguaje Comprensivo.

- ✓ Identifica objetos reales.
- ✓ Identifica objetos en imagen.
- ✓ Identifica acciones reales.
- ✓ Identifica acciones en imagen.

Conclusión de esta simbiosis: LA NIÑA ERA ENTENDIDA, así presentaba cuatro modalidades de expresión:

1. Schaeffer.
2. SPC
3. Lenguaje escrito (algunas palabras).
4. Lenguaje oral (algunas palabras).

Resaltar que la familia en todo momento colaboró con el Centro en la implantación, seguimiento y evaluación del Sistema de Comunicación Aumentativa, así como en el refuerzo de los aprendizajes, igualmente nos apoyaron en la idea de integrarla. Son un claro ejemplo de que Familia-Escuela deben y pueden trabajar interconectados y de forma colaborativa.

Propuesta de Integración⁴⁵.

La niña había avanzado considerablemente desde su escolarización en el Centro, quedándose un tanto desfasada con respecto a sus compañeros, ya que la población que nos llegaba eran niños gravemente afectados que anteriormente asistían a Centros asistenciales o bien quedaban en casa y que afortunadamente hoy están escolarizados.

⁴⁵ Datos extraídos de la comunicación titulada "Una alumna, dos centros educativos", presentada en el I Congreso Internacional "Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio", Murcia, 18,19,20,21 de febrero de 1998, y en el Primer Seminario Regional de Centros de Educación Especial. Autores: Arnao, M^aJ., Carrión, V., Díaz, M^aL., Franco, M.D., Piqueras, A.

Julia se quedaba un tanto descolgada en el nivel, pues el curriculum del centro específico le resultaba insuficiente, debiendo realizar para ella una adaptación curricular. Por tanto, nos planteamos que una vez que había que realizar estas adaptaciones, mejor sería que se llevaran a cabo en un centro ordinario, ya que el entorno sería más normalizado y enriquecedor. Por otro lado el tablero de comunicación, tal y como hemos mencionado con anterioridad, sólo podía usarlo con los adultos, ya que los niveles de sus compañeros no permitían el acceso a éste, y así comenzamos a pensar que en un centro de integración la niña tendría más posibilidades comunicativas de las que tendría en el nuestro.

Julia contaba además con la experiencia llevada a cabo por el nivel de comunicación de *recreos compartidos* con un centro ordinario, la cual resultó del todo beneficiosa para nuestra alumna, no presentando ningún problema de adaptación en las sesiones.

Fuimos realistas y partimos del presupuesto de que nuestra alumna no iba a seguir los mismos niveles académicos que el resto de sus compañeros, pero pensábamos que la integración escolar es algo más que eso, y que aunque nuestra alumna precisara adaptaciones muy significativas se iba a beneficiar de un ambiente más enriquecedor, se iban a normalizar sus condiciones de vida, iba a poder mantener iniciativas en contextos normalizados, podría identificar modelos de comportamiento social positivo, observar patrones de acción normalizados, usar de forma funcional su tablero, etc., y con esas esperanzas se solicitó su integración. Nos detenía un poco la posibilidad de fracaso, pero no quisimos privar a Julia de esta posibilidad, de esta experiencia que de resultar positiva le iba a beneficiar enormemente en todas las facetas de su vida, y por ello continuamos adelante con la propuesta.

“Hay que mentalizar y mentalizarse a padres, maestros y a ciudadanos en general, de que el objetivo de la educación- integración es que el niño diferente se eduque entre y con los niños normales, y no que alcance los mismos conocimientos que los niños normales [...] El objetivo de esta educación integradora es la convivencia (el compartir el mismo autobús, el mismo patio de recreo, el mismo comedor...) y el aprendizaje social, y no la adquisición de conocimientos [...] La educación-integración, así entendida, deja de ser un objetivo a conseguir, no se sabe cuando, y cumple su auténtica función, la de ser un medio para que el niño diferente sea aceptado socialmente y reconocido como persona con sus derechos y deberes; o sea, que se normalice su situación educativa” (López 1984, 26).⁴⁶

⁴⁶ LÓPEZ, M. Autor entre otras : *La integración, otra cultura. Lecturas sobre integración escolar*. “Reforma educativa y diversidad, otro modo de entender la cultura escolar”, etc.

Escolarización en el Centro Ordinario.

En este apartado se muestran los resultados tras la integración.

Durante este curso en el cual la niña ha permanecido por primera vez integrada en nuestro Centro, no nos ha ofrecido ningún tipo de problema. Su adaptación tanto en clase, como en el Colegio, así como con todos los niños y adultos ha sido excelente.

La clase en la que la niña ha sido integrada, se adapta perfectamente a sus necesidades. Los demás niños han compartido en cursos anteriores aula con niños con necesidades educativas especiales, asumen la diversidad en el aula y los diferentes ritmos de aprendizaje como algo natural y no como un problema, entienden que todos son diferentes pero igual de importantes, necesarios y valiosos. En este ambiente, la niña no ha tenido dificultad en adaptarse a nuestro ritmo de trabajo, teniendo en cuenta que su tutora ha jugado un papel muy importante.

El centro de integración nos cuenta:

Aunque la niña vino del C.P.E.E. Pérez Urruti, (Centro Específico), con unos informes muy pormenorizados en cuanto a las adquisiciones logradas, nosotros optamos por iniciarla en algunos procesos y cambiarle otros a fin de que su situación personal se normalizara más. La gran disposición ante el trabajo que tiene la niña, nos ha facilitado mucho la labor. Le confeccionamos un dossier con diversos materiales, abarcando las áreas de aprendizaje que nos interesaban con el objetivo de ir introduciéndola cada vez más en las habilidades instrumentales. Así, empezamos por adaptar poco a poco su sistema alternativo de comunicación, olvidándonos por completo del *Schaeffer* y trasladándose todo a SPC. Buscábamos la posibilidad de que su sistema de comunicación aumentativa le permitiera interaccionar con sus compañeros y con el resto de personal del Centro. Para ello se le hizo un soporte nuevo y se le introdujeron símbolos de todas las materias que se iban trabajando.

Paralelamente a su proceso comunicativo, se le fueron introduciendo prerrequisitos que nos ayudarían a ir logrando objetivos más ambiciosos, como la adquisición de la lecto-escritura por la que la niña sentía un gran interés. Cuando llegó al centro tenía un lenguaje oral deficitario, candidato a mejorar, sólo tenía adquiridas las vocales, y un repertorio de palabras limitado, sobre todo a nivel espontáneo.

Presentaba gran torpeza en los movimientos de los órganos fono-articulatorios, sin embargo su comprensión oral era buena. Como ayuda para la estimulación oral utilizamos el alfabeto dactilológico, ya que en este tipo de altera-

ción es conveniente apoyar el aprendizaje del lenguaje con refuerzos visuales, además de los auditivos.

Durante este curso, ha conseguido prácticamente todos los fonemas excepto la *R* y sinfonos. Generalmente, asocia mejor los fonemas consonánticos con las vocales *a*, *o*, *u*, que con las *e*, *i*, aunque se ha aproximado a una articulación correcta de las mismas.

Pronuncia palabras de dos sílabas en lenguaje dirigido, y comienza a hacerlo con algunas muy cercanas a ellas en lenguaje espontáneo. Es capaz de decir algunas acciones sencillas en tercera persona. También se trabaja la estructuración de frases en su tablero, y va respondiendo bastante bien. Tiene mucha intención comunicativa y se vale de diversos medios para hacerse entender y lo logra.

El aprendizaje de la lecto-escritura que hemos iniciado con ella, hay que verlo a largo plazo, ya que contamos con algunas dificultades, no sólo a nivel de expresión oral, sino también a nivel motriz. De cualquier forma ella se ha empeñado en aprender a escribir letras y números, y en ello estamos, ya que su excelente disposición compensa las dificultades motrices que presenta. Los pasos que seguimos en el proceso de lecto-escritura, son muchos y variados y no los vamos a enumerar. Sólo deciros que también nos apoyamos en el alfabeto dactilológico y que nos está dando algo de resultado.

El tipo de letra con la que trabajamos es la script porque es la que llevan los símbolos de su tablero y la que se utilizará en el ordenador.

No podemos decir, en estos momentos que la niña vaya adquiriendo el proceso de una forma rápida, pero sí que ya ha conseguido algún fonema consonántico.

Resultados⁴⁷.

- Se logró no solo la integración física y social sino también la educativa.
- Aumentaron sus posibilidades comunicativas.
- Los otros niños aprendieron a usar otras formas de comunicación.
- Aumentó su motivación.
- Se logró la aceptación plena por parte de sus compañeros.
- Mejoraron los aspectos de comprensión social y de conexión con el medio.
- Se observaron respuestas sociales al medio más ajustadas.

⁴⁷ En este apartado, se analizan entre los dos centros (Específico y Ordinario), las conclusiones de la experiencia de integrar a esta alumna.

- Surgieron actitudes de ayuda, colaboración y aceptación.
- La pluralidad y la diversidad enriquecieron al grupo.
- La experiencia constituyó un aprendizaje de la aceptación, la diversidad y la diferencia.

Para finalizar diremos que:

El avance conseguido por la niña, confirma la propuesta formulada por el C.P.E.E. *Pérez Urruti*, sobre la necesidad de integración de algunos de sus alumnos.

Con toda probabilidad no nos hubiésemos planteado la integración de esta alumna de no tener implantado un Sistema de Comunicación Aumentativa que le posibilitase entre otros objetivos el de poder acceder a los aprendizajes escolares.

En la actualidad, Julia continúa con su proceso lecto-escritor y utiliza el lenguaje oral para comunicarse, el sistema Aumentativo le sirvió para comunicarse en un momento donde sus vocalizaciones eran muy escasas y propició la evolución del lenguaje oral, ***un ejemplo más de que la implantación de un Sistema de C.A. no frena la aparición del lenguaje oral sino que lo propicia***. Para Julia su viejo tablero mixto, los signos *Schaeffer*, el Centro Específico... todo queda muy atrás, pertenece a su pasado, hoy es una adolescente integrada en un Centro Ordinario.

Y nosotros, los profesionales, hemos de continuar adelante con otros alumnos, la experiencia nos demuestra la importancia de los Sistemas de C.A.A.

5. COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

5.1. Informes

❖ **Alberto. 8 años. Centro Específico**

En ocasiones los sistemas de comunicación aumentativa son útiles para alumnos con dificultades en la comunicación aunque tengan:

- Lenguaje oral.
- Intención de comunicarse.
- Funcionalidad en sus expresiones.

Nos encontramos en las escuelas alumnos con necesidades educativas especiales y con problemas en el lenguaje oral, tal como nos dice Juárez y Monfort aunque un niño tenga lenguaje oral “...*si un niño habla mal y no responde adecuadamente a las expectativas de sus padres, esta situación se cargará probablemente de ansiedad; el clima de gratificación mutua que rodea habitualmente la adquisición del lenguaje y que tiene un papel fundamental en el refuerzo de las situaciones de aprendizaje, se tornará tenso*”. Sin embargo cuando empezamos a trabajar con este alumnado Comunicación Aumentativa, observamos que les ayuda a adquirir un vocabulario cada vez más complejo, conseguir otras funciones lingüísticas, llegar a un mayor grado de estructuración, mejorar la comprensión. La práctica diaria me desveló, que al utilizar la Comunicación Total de *Benson Schaeffer* con alumnos no orales “usuarios en sentido formal”, se veían también favorecidos aquellos otros compañeros orales y “no usuarios”, resultando beneficiados de las estrategias comunicativas diseñadas para la implantación del Sistema, aunque en principio no habían sido diseñadas para ellos.

Ya he mencionado en el apartado de los Sistemas de C.A.A. sin ayuda, y en concreto *el lenguaje de signos*, cómo al trabajar un sistema de comunicación aumentativa, se beneficiaron no sólo los potenciales usuarios del sistema, sino todos los alumnos.

“Se ha realizado recientemente un experimento pedagógico en Prince George’s County, Maryland, en el que se ha introducido el lenguaje de señas en la enseñanza preescolar y de primer grado entre niños oyentes normales. A los niños les gusta y lo aprenden fácilmente, y cuando

lo hacen muestran una mejora perceptible en la lectura y en otros campos. Es posible que esta facilitación de la lectura, de la capacidad de reconocer las formas de las palabras y las letras se deba al reforzamiento de la capacidad analítico-espacial que produce el aprendizaje del lenguaje de señas” (Sack, 1991,142-143).

Igualmente, en el caso anterior, se cita cómo se utiliza el alfabeto dactilológico con Julia para la estimulación del lenguaje oral, argumentando la importancia de apoyar el aprendizaje del lenguaje con refuerzos visuales, además de los auditivos.

En el caso de este alumno, Alberto, narro la experiencia de cómo aun no siendo usuario en un principio de un sistema de C.A. se benefició de su uso en el aula. El sistema era el programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Una experiencia más de que los sistemas de comunicación aumentativa, lejos de frenar el lenguaje oral, lo potencian y estimulan.

Sistemas y Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Sistema Aumentativo/Alternativo de Comunicación.

Alberto presentaba un diagnóstico de encefalopatía, y retraso mental severo, pero no era en principio candidato a un sistema de comunicación aumentativa, puesto que tenía un mediano nivel articulatorio y su lenguaje era funcional. Sin embargo pensamos en utilizar con él el sistema de *Benson Schaeffer*, pues a nivel comprensivo le ayudaría a captar más la información. La experiencia nos desveló que su nivel expresivo también mejoró muchísimo.

Alberto tenía dificultad para discriminar estímulos, quizás si la información con el sistema le llegaba por varios canales sensitivos (auditivo, visual,...) a través de los signos, tendríamos más posibilidades de que aumentara su capacidad receptiva.

Y así sucedió pues su nivel de comprensión mejoró muchísimo.

Transcurrido un tiempo de trabajarle este sistema descubrimos que cuando queríamos trabajarle la memoria a corto y largo plazo, la evocación de sucesos pasados, o bien la anticipación de cosas que iban a ocurrir, bastaba con iniciarle la forma y posición del signo (ayuda visual), y Alberto era capaz de poner en marcha los motores cognitivos y mejorar sus habilidades comunicativas. No obstante, como ya he mencionado, la utilización de este Sistema de C.A. llegó más lejos con Alberto de lo que en un principio nos habíamos propuesto, ya que utilizándolo de la forma anteriormente expuesta fue capaz de ordenar secuen-

cias en el tiempo, seguir horarios de aula, comprender órdenes verbales, seguir conversaciones (a través también de impulsos didácticos), relatar sucesos pasados... Y todo ello con un sentido muy funcional. Si yo le indicaba (y le signaba), que le toca por la tarde una actividad, me preguntaba más tarde por ella.

A todos estos logros contribuyó también la puesta en práctica del Proyecto Peana con Alberto, el cual estaba en funcionamiento varios años en otras aulas.

Observamos que, además del Sistema de *Benson Schaeffer*, sería bueno trabajar con Alberto la estructuración de frases con otra apoyatura gráfica tipo SPC u otros Sistemas de Comunicación Aumentativa, si bien en este curso nos íbamos a centrar en las posibilidades del primero de ellos. Contábamos también con la buena predisposición de los padres ante este sistema de comunicación aumentativa.

Funciones lingüísticas adquiridas: (Según Halliday)

- ✓ *Expresión de deseos y necesidades.* Desde que llegó al colegio pedía *música* de forma funcional, espontánea y generalizada, pero se limitaba a esta petición. Después de trabajarle un Sistema Aumentativo, aumentó su repertorio y ahora pide: *Bocadillo/ galleta/ pipi/ ir con Fuensanta* (la psicomotricista)/ *ir al autobús*. En su segundo año, las peticiones han ganado en complejidad utilizando el multisigno.

Así nos dice frases del tipo:

"Yo quiero pipí".

"Yo quiero música".

"Yo quiero choate" (chocolate).

"Yo quiero agua".

"Ponme el último de la fila".

"Quiero tatas"(si no le exigimos el quiero es capaz de pronunciar patatas).

"Toñi yo quiero agua".

Por lo general pide sólo diciendo una palabra. Ante esto o no se lo damos, o le recordamos el signo de *"quiero"*. Solo al ver Alberto el signo ya recuerda como se piden las cosas.

- ✓ *Referencia.* El primer año designaba muchas cosas sobre todo ante una orden. Este segundo año ayudado de los signos, ha aprendido a designar tarjetas, a Alberto le gusta mucho trabajar con fotos, aprendiendo de

este modo los menús, acciones, objetos diversos, animales. También le gusta ver cuentos y si le señaláis cosas es capaz de deciros lo que son.

- ✓ *Concepto de persona.* El primer año era capaz de llamar y nombrar a los compañeros y profesoras del nivel. El segundo año es capaz de reconocer a las personas tanto en la realidad como en fotos.
- ✓ *Investigadora o de petición de información.* Cuando no ve a un alumno pregunta por él nombrándolo en interrogación, por ejemplo si no ve a Teresa dice: ¿Teresa?
También nos pregunta por el mismo sistema si le vamos a poner música, si le toca ir con un profesor o con otro, si nos vamos en el autobús. No hace la estructura interrogativa pero expresa las preguntas a través de la entonación.
- ✓ *Función de abstracción, juego simbólico y conversación.* Sigue conversaciones simples pero ayudándole a través de impulsos didácticos y la comunicación simultánea.
La madre nos manda notas informándonos de lo más significativo, y nosotros desde el colegio hacemos lo mismo, así si sabemos que ha estado en la playa, le decimos “*has estado en la.....*”, y “*has jugado con los cubos y las...*”. Con estas estrategias es capaz de seguir una conversación y cuando se detiene le ayudamos haciéndole los signos de la palabra que sabemos que desea decir. La madre es receptiva a las notas y colabora, con lo cual es más sencillo conseguir una comunicación funcional.

Lenguaje Expresivo.

Alberto hacía frases con ayuda el primer año y sin ayuda este segundo, y ha mejorado un poco en los dos últimos trimestres su nivel articulatorio.

Lenguaje Comprensivo.

Su nivel comprensivo mejoró bastante al apoyarnos en un sistema signado. Alberto percibe contingencias ambientales, anticipa situaciones y es capaz de seguir un horario. Mencionar que funciona mejor en situaciones estructuradas.

- Identifica objetos reales, los nombra y los da ante petición siempre que no existan muchos elementos distractores.

- El primer año tan sólo era capaz de darnos el elemento nombrado si tan solo estaba ese elemento y tras varias instigaciones verbales. No siendo así para nombrar.
- A finales del primer año daba el objeto incluso con tres elementos distractores.
- En el segundo año ante cuatro objetos es capaz de dar uno, pero este ejercicio lo hace mejor con los objetos en imagen. En teoría debiera de ocurrir al revés y tener mayor facilidad ante los objetos reales, lo que pienso es que quizás al ser las fotos menos atractivas le cuesta menos discriminar lo que le decimos. Me planteo si en los objetos influyen aspectos motivacionales fuertes que le dificulten el escoger el que le hemos dicho y le llevan a coger el que más le gusta.
- Identifica objetos en imagen y ofrece al adulto el que se le pide.
- Identifica personas en imagen.
- Identifica acciones reales y en imagen, correr, saltar, llorar, comer, dormir, etc.
- Realiza órdenes siempre que se las repitamos varias veces, y sean preguntas repetitivas y en situaciones estructuradas.
- Ante la pregunta cuantos años vas a cumplir, dice ocho, si le decimos el tiempo que hace, nos dice Sol o viento, para ello el adulto le ha de preguntar hablando y signando a la vez. Igualmente si le hacemos el signo a modo de recordatorio es capaz de nombrar a los compañeros que no están. Cuando le cortan el pelo nos suele decir el nombre del peluquero, etc.
- Realiza órdenes simples.

Podemos concluir diciendo que su nivel comprensivo y expresivo ha mejorado bastante al apoyarnos en un sistema de comunicación aumentativa.

Pronunciación.

El sistema le sirve para la pronunciación unido a otras estrategias que a continuación detallo.

Para lograr que dijera *pito*, la primera sílaba la hacíamos con el gesto onomatopéyico indicado por la logopeda y la segunda del *Schaeffer*. Así se consiguió que lo dijera.

Para *muñeco*, como sabía que la vaca hace “*mu*”, yo le preguntaba ¿*Qué hace la vaca?*, y en cuanto me decía “*mu*” yo cogiéndole su mano le moldeaba a la vez que le decía “*ñeco*”. Llegó un momento en el que unió el “*mu*” de la vaca con “*ñeco*”, y pedía “*muñeco*” y no “*queco*”. Con estrategias similares aprendió a decir *patata*, “*choate*” se lo enseñó la madre, y no “*tate*”.

Le cuesta más pronunciar si le exigimos el multisigno, así es capaz de decir “*patatas*”, pero cuando hace el multisigno te suele decir “*yo quiero tatatas*”.

Actualmente estábamos intentando que dijera *lápiz*, para ello cantábamos una canción que decía “*la*”, “*la*”, “*la*”, “*lala*”, “*lala*”, “*la*”, y después decíamos “*piz*”, buscando que lo uniera, en alguna ocasión ha realizado la unión.

Aunque pronuncia bien las sílabas luego no las integra en las palabras, para “*la*” también pusimos un signo.

Si lo dejamos ante el espejo tiende a realizar muchos soliloquios ininteligibles y sin funcionalidad aparente.

Orientaciones.

Es conveniente continuar trabajando en esta línea con Alberto, con el fin de que continúe mejorando su lenguaje y que mantenga posturas y actitudes normalizadas.

Alberto necesita muchísima estructuración a nivel metodológico y organizativo. El estilo de intervención deberá de alternar en función de la situación, actuando como facilitadores de situaciones comunicativas y sociales. Ofrecerle pocos estímulos pero claros.

Tener siempre presente que si se adapta el entorno diseñando las condiciones para que se propicien conductas adaptativas y de aprendizaje, Alberto puede funcionar muy bien.

El Sistema de C.A., le sirvió para mejorar de forma notable sus habilidades lingüísticas, aumentando por tanto su comunicación con el entorno. El trabajo con este alumno me hizo reflexionar acerca de que el hecho de trabajar utilizando la comunicación total aunque en el aula estén ubicados alumnos orales, para nada les va a frenar sus habilidades lingüísticas, sino por el contrario, les ayudará a complejizar las que ya tienen perfeccionando sus niveles comunicativos. Así considero factible y para nada incompatible el hecho de que en un aula asistan niños orales y niños que se comunican con Sistemas de Comunicación Aumentativa. La experiencia nos demuestra, que de dicha convivencia salen todos beneficiados.

6. COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA EN ALUMNOS GRAVEMENTE AFECTADOS

6.1. Informes alumnos Centro Específico

- ❖ En este apartado narraré una serie de experiencias de alumnos cuyos diagnósticos los calificaban de retraso mental severo y profundo, todos ellos escolarizados en Centros Específicos de Educación Especial. Busco transmitir la idea de que los límites de estos alumnos no los marcaba su diagnóstico, ni su historia personal, los marcan los propios adultos, cuando dejan de confiar en ellos. La experiencia me muestra que todos estos alumnos, con independencia de su diagnóstico y aun a pesar de no haber recibido un tratamiento individual de logopedia por no reunir unos supuestos prerequisites, podían aprender y de hecho aprendían, estos alumnos, se podían comunicar y también de hecho se comunicaban. Hoy veo la realidad desde otra perspectiva, con otros ojos, con otra mentalidad. De mi práctica recuerdo aciertos y también errores que me conducen a una reflexión: ***“Aunque el método no sea acertado si aprendemos a encontrar estrategias comunicativas que nos permitan acercarnos a su mundo, estaremos iniciando el camino...”***

❖ Pedro. 6 años. *El lenguaje del silencio*

Ahora os hablaré de Pedro, un alumno que me desveló muchos secretos del lenguaje del silencio. Pedro estaba diagnosticado como plurideficiente, con retraso mental grado severo, encefalopatía congénita y síndrome convulsivo. A Pedro le gustaba la música, pero no toda, especialmente la de *Romina Power* y *Albano*, y dentro de sus canciones descubrí que habían una en especial que le gustaba más: *“Jóvenes”*. Sus pupilas se dilataban al oírla, sonreía, sus micro-comportamientos me llevaban a saberlo.

Mantengo la firme convicción de que aunque un niño no manifieste respuestas las tiene siempre. El problema reside en la capacidad de escucha de algunos adultos (yo me incluyo), que no siempre somos capaces de poner al máximo el volumen de nuestra capacidad receptiva. El sistema de comunicación pactado con él consistía en ponerle la caja de la cinta de cassette vacía, sujeta a la mesa con un imán adhesivo. Así cuando Pedro deseaba escuchar la cinta, con gran esfuerzo pero lográndolo golpeaba la caja hasta tirarla. Inmediatamente yo le ponía la cinta a la vez que verbalizaba su demanda traduciéndola en palabras.

Inicialmente esta conducta era modelada, yo le ayudaba a tirar la cinta y de forma contingente le ponía su música favorita. Pedro aprendió muy pronto esta relación, y era él quien me pedía la cinta. Incluso cuando la estaba escuchando y se acababa, la volvía a pedir. Lo importante no era que pidiese música, pues en su casa disfrutaba de ella, ya que los padres conocían con todo detalle los gustos y aficiones de Pedro. Lo importante a mi entender era el hecho de:

- Sentirse entendido.
- Saber que podía influir en su entorno.
- Que con un movimiento suyo yo reaccionaba.
- Que no estaba desconectado.
- Que sabíamos que dentro de su mente había todo un rico mundo interior.
- Y que sus movimientos sin control no le impedían poder controlar su vida, y realizar sus propias elecciones.

Era mucho más que una cinta de cassette.

Más tarde aprovechando que debido a la rigidez de su mano si se la engan-
chaba a una anilla activaba un móvil musical, comenzamos a trabajar el que él
mismo se pusiera la música lográndolo con éxito. Cuando la mano se le soltaba
y no podía volverse a enganchar aprendió a decir un “*¡ah!*”, para que el adulto le
prestase tan solo la ayuda física necesaria para que él continuase su trabajo.

Los padres aprendieron a adaptarle juguetes y se sintieron contentos al
comprobar que en el colegio coincidíamos con su misma opinión: ***“Aunque
Pedro no pudiese hablar, tenía muchas cosas que contarnos...”***

PEDRO

Estoy en la colchoneta con Pedro,

6 años, *un niño*

no habla, *un niño*.

Apenas realiza movimientos voluntarios, *un niño*.

Deficiente mental profundo, *le gusta Romina Pover y Albano*.

Gravemente afectado, *muestra complicidad con el adulto*.

Ausencia de un código estructurado, *habla el lenguaje del silencio*.

Estoy conversando con él.

Su estar en el mundo me comunica.

Charlamos largos ratos,
me cuenta sus vivencias, ilusiones y sueños.

No trabajo con él las necesidades básicas *sino la básica necesidad*
de PROXIMIDAD, CERCANÍA EMOCIONAL, ESCUCHA, COMUNICACIÓN.

La metodología empleada, la terapia de las manos desnudas.

La estrategia didáctica, la escucha activa y entusiasta capaz de oír
las voces del silencio.

Los recursos, la cercanía corporal y emocional impregnada de disponibilidad,
receptividad sensible y autenticidad.

La filosofía que subyace a esta intervención comunicativa: Todos sin exclusión
somos legítimos comunicadores por el hecho de existir.

Pedro, *un niño*.

Esta fue la reflexión dedicada a este alumno que tanto me enseñó y que abre camino a este capítulo de experiencias con alumnos gravemente afectados. Se presentó como conclusión en las Primeras Jornadas de Estimulación Basal en Barcelona, año 1999.

❖ **Rubén. 7 años, varias modalidades comunicativas**

Rubén es un niño escolarizado en un centro específico y ubicado en un *nivel* denominado *comunicación* destinado como ya he comentado anteriormente a aquellos alumnos con los que se pretendía favorecer los procesos comunicativos básicos, y dotarlos de un sistema de comunicación aumentativa/alternativa si así lo precisaban. Su diagnóstico de plurideficiencia, parálisis cerebral, retraso psicomotor secundario a encefalopatía no filiada y retraso mental profundo ***para nada frenaba la intervención educativa***.

Rubén lloraba muchísimo, luego se adaptó y empezó a relacionarse con sus compañeros. Al principio les tiraba del pelo y les quitaba las gafas pero no con intención de agredir, sino en una búsqueda de interacción y de juego como cualquier niño de su edad. También interaccionaba con el medio a través de miradas, gestos, movimientos y otras expresiones. Le gustaba que le tirasen pelotas y diversos juegos.

Desde el comienzo se le trabajó mucho la comunicación temprana, reforzando aquellos sonidos que emitía atribuyéndoles significado y sentido.

Aunque en un principio no se le trabajó el Sistema de Comunicación Total de *Benson Schaeffer*, como norma general se le hablaba siempre utilizando la comunicación simultánea (hablando y signando a la vez), también se le trabajó mucho la sobreatribución sin descartar la implantación de un Sistema de C.A.A.

En su segundo curso de escolarización sí fue iniciado en su primer signo siguiendo la metodología de Benson Schaeffer.

Ya estando iniciado en este Sistema de Comunicación Aumentativa (pues en principio era un candidato claro a este sistema), como a Rubén le encantaban las fotos, decidí pasar a un sistema de señalización directa pictográfico. Pues a pesar de ser más abstracto y tener un mayor grado de complejidad, había que aprovechar esa motivación que presentaba Rubén hacia el mundo de la imagen, ***los niños presentan muchas veces intereses insospechados, y lo que los adultos ven como coherentemente más difícil, a ellos les puede resultar más sencillo.***

Utilizamos diferentes estrategias metodológicas para conseguir nuestros fines, como los horarios personales, la señalizaciones, etc., siguiendo las directrices que Tamarit nos da a través del Proyecto PEANA.

De forma paralela trabajábamos el lenguaje comprensivo.

■ Año I.

Sistemas y Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Sistema de C.A.A.

Este curso ha sido la primera toma de contacto con Rubén, y se le han trabajado prerrequisitos del lenguaje, constatando que es un claro usuario de un sistema de comunicación aumentativa aunque se le tuviera que adaptar a él. Se ha beneficiado de que los demás le hablen y signen a la vez de forma simultánea.

Hay que seguir trabajando en esta línea el próximo curso.

Lenguaje Expresivo.

Se aprecia una mejoría en este aspecto sobre todo si se trata o de llamar a su compañero Juan Luis, o bien de contestarle e incluso imitarle.

- ✓ En la casa, según nos indica la madre dice muchas más cosas.
- ✓ En el cole, hace pedorretas, dice *ta, ta, ta*, balbuceos y vocalizaciones aisladas.

Con respecto a los gestos naturales, en ocasiones ha hecho un gesto distinto de sus estereotipias, que podríamos darle el sentido (si es que no lo tiene ya), de un adiós. Lo ha hecho en varias ocasiones.

- ✓ Hemos de trabajarle mucho todo el programa de imitación vocálica.
- ✓ Sería muy necesario que recibiera logopedia.

Lenguaje Comprensivo.

- ✓ Comprende mensajes simples, del tipo baja las piernas de la mesa.
- ✓ Resulta difícil saber hasta qué punto comprende otro tipo de mensajes.

■ *Año II.*

Sistemas y Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Sistema de C.A.A.

Tras moldearle el signo de patata con el S.A.C. de *Benson Schaeffer*, varias veces llegó a cerrar el puño al cogerle la mano (anticipando la forma del mismo), **se nos abrió una puerta...** También al ver que le encantaban las fotos, y que se pasaba mucho tiempo mirándolas, opté por hacerle un tablero pintado de su color con fotos de lo que le gusta, así le puse la de su fisioterapeuta, y la de *agua*. Luego las cambié de posición donde Rubén mejor pudiera señalarlas.

Hasta ahora, yo le moldeo que toque el tablero con golpecitos antes de darle el agua, y, tras repetírselo en varios ensayos, se ha conseguido que en los últimos haga él solo el movimiento (siempre en los primeros golpecitos ha de moldearle el adulto la mano). Este es un tema a trabajar más con él, recordando que señala mejor en la parte inferior del tablero.

Rubén señala mayor número de veces la foto del agua si se le refuerza mucho a nivel social, con cosquillas y caricias, lo cual me lleva a plantearme que responde más al refuerzo social, que al hecho de que tras señalar le demos el agua, dato a tener en cuenta a la hora de la intervención. ***La causa podría residir en que era necesario seguir la metodología de Schaeffer y darle inmediatamente el agua antes que otro tipo de refuerzos.*** También le hemos

proporcionado un horario personal, consistente en una cajita de su color (que es el azul), de la cual sacaba una pelota que significaba que le tocaba fisioterapia, y que luego se sustituyó por una foto en un tablero.

Lenguaje Expresivo.

A veces emite algunas pederretas, vocalizaciones, “aaa”, “tatata”, entre otras, sobre todo creo que para llamar la atención de Juan Luis, su compañero.

Hace el gesto de adiós. Tras sobreatribuirle ese sentido, acabó realizándolo como rutina social.

Necesita seguir recibiendo logopedia.

Lenguaje Comprensivo.

Últimamente parece estar más conectado y que entiende más, pero es muy difícil baremar hasta donde llega o puede llegar su nivel de comprensión.

Mensajes sencillos del tipo “baja las piernas de la mesa”, parece comprenderlos. Me sorprendió el hecho de que estando en psicomotricidad, comentábamos los adultos a una niña que pusiera bien la cabeza, y a los pocos instantes, Rubén que estaba cerca se la puso derecha, lo cual es índice de comprensión. Otro hecho significativo, fue un día que guardé la foto de su fisioterapeuta tras el tablero, y él lo levantaba para verla. Estos datos nos indican que es muy difícil saber hasta donde entiende Rubén. ***Intentaba transmitir la idea al tutor/a siguiente de que no le pusieran límites al niño, pues a pesar de su diagnóstico se observaban ciertas conductas por encima de los niveles esperados. Pensaba y pienso que los informes deben de orientar, pero nunca limitar ni condicionar.***

Sabe encontrar su foto y ponerla en el tablero bajo orden.

Si al principio sobre todo mantenéis una relación empática con él, observáis que es un niño cariñoso con el que se puede trabajar muchísimo.

La reflexión que realizo tras analizar los dos años con este alumno es que la Comunicación se puede trabajar con diferentes Sistemas, y que no va a ser tan importante si es un Sistema con Ayuda o sin ella, sino de si somos capaces de adecuarnos y adaptarnos a cada niño y confiar en sus muchas posibilidades con independencia no sólo del diagnóstico, sino de unos resultados esperados que no siempre se hacen visibles a nuestros ojos.

❖ Teresa. 9 años. Sistema Comunicación Total de Benson Schaeffer

Teresa es una niña no usuaria de ningún Sistema de C.A.A., con un diagnóstico poco esperanzador donde se asocia muy baja capacidad cognitiva unido a una dificultad motora, que le impide en teoría signar, (parálisis cerebral con retraso psicomotor y mental de carácter severo).

Los Sistemas de Comunicación Aumentativa con Ayuda pictográficos tan recomendables para muchos alumnos con parálisis cerebral no eran adecuados para Teresa, pues no era capaz de reconocer imágenes y pensaba y pienso que hay otras modalidades que exigen menos capacidad cognitiva aunque no se descarten en un futuro otras posibilidades. Nunca hay que descartar pero sí EMPEZAR...

El ordenador tampoco era la mejor herramienta, en todo caso un comunicador de un solo mensaje tipo *Big Mack* le hubiese venido bien, pero en aquellos años ni se conocía ni estaba comercializado, "... hoy en día, casi todo es posible con la tecnología de la rehabilitación..." (Comisión Europea, 1999, 13), pero no ocurría lo mismo en la década de los 90. Así, el sistema más adecuado aplicable a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes que yo conocía hasta ese momento era el Schaeffer. Un sistema inicialmente no diseñado para alumnos con parálisis cerebral, pero en definitiva un sistema que podía rescatar del silencio a esta niña... Era consciente de que su dificultad motriz nos llevaría a tener que adaptar los signos, y que eran muy pocos los movimientos que podía realizar, pero aunque sólo pudiese adquirir un signo (que luego no fue así), merecía la pena intentarlo. Pues no era tanto el que fuese capaz de pedir muchas cosas, sino el que se sintiese con capacidad de controlar su entorno. Ese era el objetivo que yo me planteaba.

■ Año I.

Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Por la dificultad motora unida a sus necesidades educativas de carácter grave y permanente, a Teresa se le ha adaptado el Sistema de Comunicación Total de *Benson Schaeffer*, de forma que a nivel comprensivo se le ofrecen todas las claves gestuales, pero a nivel expresivo sólo se le exige en algunas palabras una leve aproximación al signo.

Lenguaje Expresivo.

A nivel expresivo Teresa emite algunas aproximaciones de palabras, inicialmente en situación estructurada y con el referente frente a ella, y actualmente en situación espontánea.

Pide “agua”, “papas”, dice el “sí” con la cabeza (¿te vas con Fina Mari?, ¿Has comido caramelos?, ¿Llevas caca?), Aunque no siempre responde a la pregunta.

Dice “guapa”, “papá”, y algunas emisiones vocálicas, las cuales buscamos incrementárselas. En una ocasión me decía algo parecido a “lalala”, pero que por su insistencia debía de tener algún significado, no obstante no supe a que se refería, **en muchas ocasiones la comunicación no es funcional no por el niño, sino porque el adulto no es capaz de comprender, de interpretar o de atribuir.**

Para elicitir situaciones comunicativas, ponemos fuera de su alcance objetos de deseo, no dándoselos hasta que nos realiza la petición. En alguna ocasión ha pedido *comer* con el signo, es capaz de protestar con quejidos si le quitan la muñeca y ya manda besitos...

Lenguaje Comprensivo.

Resulta muy difícil baremar hasta qué punto Teresa comprende algunas cosas. Lo que sí sabemos es que cuando las palabras van acompañadas de gestos, y las situaciones son repetitivas y muy, muy estructuradas, el nivel comprensivo de Teresa aumenta, **suele ocurrir en alumnos con n.e.e. de carácter grave y permanente.**

A través de múltiples claves multisensoriales, Teresa percibe contingencias ambientales y anticipa situaciones próximas. Identifica un objeto real, por ejemplo la naranja, pero con un solo elemento distractor. Identifica su foto, pero apoyada en el panel de colores que le ofrece otra clave, o en una regleta que tiene muy trabajada y que en ella también sabe reconocer por la situación espacial su foto. Ante una orden realiza correcciones posturales, pellizca bajo consigna, me reconoce a mí y a mi compañera.

Teresa tiene una capacidad de reacción muy ralentizada, cualquier mensaje que se le dé hay que repetírselo muchas veces, y aun así puede que realice la consigna cuando nosotros hemos cambiado de actividad. Sigue órdenes verbales muy simples.

Teresa necesita para mejorar su competencia comunicativa que se le hable y se le signe a la vez, así como continuar implantándole el Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer aunque muy adaptado a ella.

Orientaciones para Vacaciones.

Teresa ha trabajado mucho durante el curso, no obstante además de salir con sus hermanos, descansar y pasarlo muy bien, sería conveniente que le repasarais los signos aprendidos, para ello basta con provocar situaciones en las que Teresa tenga que pedir lo trabajado, por ejemplo sacar chocolate y esperar a que lo pida, ponerle el cassette cerca pero sin conectarlo para que solicite música, etc.

Al principio, puede suceder que confunda unos signos con otros, esto no es preocupante, es normal que ocurra, en estas ocasiones recordarle el objeto nombrándoselo, "Teresa es choco...", si aún persiste en cambiar el signo, recordárselo haciendo nosotros el gesto y nombrándole el objeto.

Hablad mucho e intentad que juegue con sus hermanos.

■ Año II.

Sistemas y Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

Sistema de C.A.A.

El curso pasado no imaginábamos el avance tan espectacular de Teresa: Ha empezado a signar y de forma funcional.

Lenguaje expresivo.

A nivel oral dice lo que ya sabía desde casa, "papas", "aba" (agua), y dice el "sí" y el "no" con la cabeza

Los signos que se le han trabajado han sido:

- ✓ *Patatas*: os explicaré cómo lo hace..., en vez de cerrar todo el puño, se le salen algunos dedos, el movimiento resulta así mucho más dificultoso, pero no para ella.
- ✓ *Música*: para recordárselo decirle que se meta el dedo en la oreja, no hace los 3 movimientos pero es capaz de meter el dedo en la oreja. Si no lo hace y sólo lo aproxima, exigiárselo, puede hacerlo.
- ✓ *Chocolate*: lo realiza sin ninguna adaptación.
- ✓ *Queso/quesito*: lo realiza como bocadillo. Nos cuenta la madre que lo usaba últimamente cuando tenía hambre.
- ✓ *Vamos*: Lo realiza sin dificultad cuando cantamos la canción o bien en casa cuando se quiere marchar.

- ✓ *Quiero*: no se lo he trabajado, puesto que todavía no lleva 10 signos, pero lo hace por imitación de otros niños.

En general discrimina bastante bien los signos y los utiliza de forma espontánea en mi clase, en otros contextos y con otras personas, pero habrá que reentrenarla para que no deteriore la forma de la mano en los signos. Igual pienso que quizás siempre precise de repasos para recordar. Pero lo importante es que se comunica.

El signo de quesito al tercer o cuarto ensayo entró una profesora y lo pidió con la mano izquierda.

Otro aspecto importantísimo del sistema es que Teresa se motiva mucho a través del refuerzo social, hay que exagerar los gestos mucho con ella, funciona muy bien para trabajar, o bien cuando veo que se me va a desconectar le decirle hablándole en *"baby talk"*: *"Y mi niña bonita"*. Dice con la mano *"hola"* y *"adiós"* cuando se lo pedimos, y a veces signa *"quiero"*, lo cual no le refuerzo porque los últimos días parecía entender que *quiero* era petición de un objeto y se paraba ahí, y yo le tenía que recordar lo siguiente, así que si lo hace no se lo impido pero tampoco refuerzo. He preferido ir paso a paso y esperar a que tenga adquiridos diez o doce signos antes de introducirla en el multisigno. ***Hoy pienso que aunque un alumno no lleve los 10/12 signos, si se considera pertinente se puede iniciar.***

Un aspecto muy curioso es el hecho de las autocorrecciones, cuando ve que se ha equivocado y no le damos lo que pide, hace otro signo y a partir de aquí me planteo:

- a) ¿Sabe el signo que es correcto, pero hace el último trabajado por contaminación y ella sola se autocorriga cuando reacciona?
- b) ¿No recuerda el signo que es, y hace uno tras otro hasta acertar?
- c) ¿Porqué en unas ocasiones discrimina y en otras no?, ¿estarán influyendo factores motivacionales?

Las sesiones de discriminación las suele hacer bastante bien, cuando por ejemplo al ver chocolate signa bocadillo, le decimos: Teresa es *cho...* que sería un refuerzo verbal, con esto suele bastar. Si no funciona basta con hacerle la primera parte del signo, aproximamos la mano a la mejilla (en el caso de chocolate) a modo de recordatorio sin hacerle el signo completo, y Teresa recuerda y pone en marcha sus motores cognitivos inmediatamente.

No obstante, no siempre se equivoca, igual que lleva días mejores que otros.

A nivel expresivo signa *"quiero"* y luego balbucea *"baba"*, (agua).

Lenguaje comprensivo.

Ha mejorado bastante, y aumenta de forma proporcional si las situaciones son repetitivas y estructuradas, aunque en ocasiones obedece las órdenes a la primera; por ejemplo, entra la logopeda y dice: “*vamos a mandar besitos*”, y Teresa lo hace. ***Por ello sabemos que comprende más de lo que pensábamos en un principio.***

- ✓ Lleva los cojines a su sitio si se lo decimos, lleva el bocado, va a la papelería, etc.
- ✓ Identifica su foto, objetos reales.
- ✓ Pone la foto en su sitio.
- ✓ Señala a los compañeros bajo orden.
- ✓ Sigue las consignas simples, hacer palmitas, tocar la nariz, pellizcar a un compañero.

El curso pasado su nivel de reacción estaba muy ralentizado, no ocurriendo así este año que parece haber tenido un despegue en todos los niveles. No obstante cuanto más claves le ofrezcamos a través del Peana u otros medios, mayor será su nivel de comprensión.

Conclusiones

El curso pasado no imaginábamos este avance:

- Los resultados fueron del todo espectaculares, empezó a signar y de forma espontánea, pues pedía las cosas sin el objeto presente, en diferentes contextos y a diferentes personas.
- Se le adaptó el sistema para ella, no exigiéndole siempre forma, posición y movimiento final, sino que para cada signo se planteaba un nivel de exigencia.
- Nuestras expectativas sobre Teresa cambiaron, parecía que era más mayor, más capaz de aprender cosas, más autónoma. Y no eran solo nuestras expectativas, es que Teresa había cambiado...
- El sistema no sólo le sirvió para conseguir lo que deseaba, sino para interaccionar con el otro, para afectar en su medio y salir de un mundo de desconexión donde el llanto era su principal forma de manifestarse.
- Así las interacciones de Teresa han aumentado en cantidad, y en calidad. Ahora ya no tiene miedo de situaciones distintas a las del aula, va de una clase a otra, pide signando cosas, busca a otros amigos y obser-

vo que a veces no signa tanto por conseguir un objeto o alimento solicitado, sino por establecer contacto con el adulto, y por el refuerzo social que ello conlleva.

- Teresa se comunica. Se siente feliz, lo demuestra en su cara cuando la otra persona se le acerca y la escucha, pues se siente entendida y escuchada, pasando de una actitud ausente a ser una niña activa y con deseos de interaccionar con su entorno.

Mereció la pena intentarlo, como casi siempre que se intenta la implantación de un Sistema de Comunicación Aumentativa, puede que Teresa se equivoque en la discriminación de signos, puede que nunca pueda realizar con precisión ni la forma ni la posición de la mano, puede incluso que haya que recordarle los signos antiguos, pero hay una razón de peso que aún puede más para continuar adelante con el sistema: Teresa se COMUNICA.

❖ **Federico. 7 años. Comunicación temprana**

Federico es un alumno con necesidades educativas graves y permanentes, no usuario de ningún Sistema de C.A.A. pero con capacidad de comunicarse si se le escucha como a cualquier persona. Su diagnóstico nos habla de plurideficiencia, encefalopatía hipóxico isquémica residual muy grave, sufrimiento fetal agudo y sin posibilidad de evaluación cognitiva. Federico se comunica fundamentalmente a través de vocalizaciones y de un diálogo tónico. Si el adulto se adapta a su nivel de reacción de emisión de respuesta y sabe esperar el tiempo que necesita, Fede emite mensajes comunicativos.

Áreas trabajadas.

Área de Comunicación y Lenguaje.

En este área fundamentalmente estamos trabajando la percepción de contingencias ambientales y la anticipación de situaciones próximas. Trabajamos mucho la comunicación Preverbal.

De Fede ya sabemos:

- Acepta el contacto corporal mediante masajes, caricias, balanceos y abrazos.

- Lloro como llamada de atención molestia o rechazo.
- Sonríe como muestra de agrado, bienestar y aceptación.
- Utiliza la mirada para conectar con los demás.
- Demuestra interés por establecer estrategias comunicativas.

Estamos insistiendo mucho en la protoconversación⁴⁸ a través de sonidos y miradas, y trabajando mucho la sobreatribución intencionada. Cuando Fede emite algún sonido le atribuimos un significado, de esta forma construimos un andamiaje, para que la comunicación se desarrolle.

Al principio cuando preguntábamos a Fede si había venido, una simple respiración la dábamos por válida como respuesta afirmativa y al cabo de muchos ensayos, Fede ha aprendido que sus sonidos tienen una consecuencia, que él puede afectar en su entorno y modificarlo, por ello cada vez emite más sonidos. Es muy importante repetir los sonidos que haga Fede, y le hablarle siempre utilizando el “*Baby-talk*”⁴⁹. Seguimos las orientaciones de *Pauposek*, que *Fröhlich* nos cita en su libro y que a continuación reflejamos:

- ✓ *Nos dirigimos frontalmente a la cara de Fede.*
- ✓ *La distancia es de unos 20-30 cm.*
- ✓ *Repetimos con frecuencia los mensajes.*
- ✓ *Nuestra voz es un poco más elevada.*
- ✓ *El ritmo más lento.*
- ✓ *El tono y la entonación más resaltados, (Fröhlich, 1982, 239-241).*

En definitiva seguimos los pasos de la comunicación prelingüística que se da entre una madre y un hijo. También hemos trabajado con un micro amplificador, poniéndolo cerca de la boca de Fede, de forma que oiga su respiración y cualquier sonido amplificado. Es interesante trabajar con juguetes que se accionan con los sonidos.

Hemos trabajado con Fede los diálogos de vocalización, repetimos los sonidos que hace Fede durante unos minutos y luego nos callamos para darle turno y que responda, ejercicio al que reacciona con agrado, y cada vez incorpora

⁴⁸ Protoconversación: primeros intercambios comunicativos (intercambio de sonrisas, juegos del cucú...) entre el niño y el adulto. Objetivo: entrenar al niño para que haya un intercambio entre emisor y receptor.

⁴⁹ Denominación que se da a la forma de dirigirse los adultos a los niños, mediante inflexiones de voz, cambios de tono, gestos etc.

Definiciones recogida en http://www.mentor.mec.es/educ_infantil/Material115.htm.

otros sonidos, ahora dice “Ana” y “hola”, lo cual hay que seguir reforzando, pues son ejercicios que le gustan. También continuamos trabajando mucho el *llamar intencionado*, antes de llevarlo a cualquier lugar, le preguntamos si desea ir, y esperamos a que nos conteste.

De esta forma el niño capta que su opinión cuenta, y que por lo tanto merece la pena emitir sonidos, y hemos observado en este último trimestre, que continúa evolucionando.

Ha sido iniciado en el uso del comunicador de Canon, como una forma de estimularle la producción de sonidos, la precisión en su control motriz, la relación causa-efecto asociada a una fuente sonora, así como el “*feed-back*” acústico y el reconocimiento de sus propias emisiones.

Es necesario diseñar situaciones de comunicación para Federico a través de contextos ricos en estímulos, adecuados a sus posibilidades y con personas de referencia que sean muy significativas para él, de forma que Federico sienta la necesidad y el placer de comunicarse.

***Si escuchamos atentamente y sin prisas,
escucharemos muchos mensajes de Federico, no lo olvidéis.***

7. TALLER DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA/ALTERNATIVA PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS DE CARÁCTER GRAVE Y PERMANENTE

En el curso escolar 1999/2000, dos compañeras decidimos organizar un taller denominado comunicación. Nuestro objetivo era demostrar que todos los alumnos con independencia de sus n.e.e. pueden y deben comunicarse y que somos nosotros, los profesionales que trabajamos con ellos los que hemos de poner al máximo el volumen de nuestra capacidad receptiva, diseñando situaciones comunicativas y adaptando, reelaborando o reinventando si es necesario sistemas de comunicación aumentativa que den respuesta a sus n.e.e. y que posibiliten que ellos también puedan dar respuesta a su entorno.

Von Tetzchner (1993,14) nos habla de “la necesidad de proporcionar a todos los niños amplias oportunidades para adquirir el lenguaje a la edad más temprana posible, ignorando cualquier prejuicio sobre posibles prerequisites cognitivos”.

7.1. Descripción del taller y actividades

El primer año el taller estaba formado por seis alumnos/as todos con diagnóstico de plurideficiencia y con necesidades educativas especiales de carácter grave y permanente.

“.... Pensamos que la inmensa mayoría de los bebés de la especie humana, aun a pesar de determinados déficit sensoriales, motores, neurológicos o genéticos, pueden desarrollar algún sistema lingüístico de comunicación, oral o de otro tipo, siempre y cuando permanezcan intactos, o mejorados, los mecanismos sociales interpersonales facilitadores de la adquisición del lenguaje” (Del Río, 1997, 26).

Construir, consolidar y favorecer dichos mecanismos sociales interpersonales era el objetivo principal de nuestro taller.

Primera actividad.

Se iniciaba la actividad con una canción:

“Venimos a este grupo, venimos a jugar, venimos muy contentos para comunicar. Para comunicar, para comunicar, venimos muy contentos venimos a jugar”.

Siempre cantábamos la misma canción, de forma que los alumnos pudieran llegar a anticipar la actividad a través de una rutina teniendo por tanto la posibilidad de controlar su entorno al dotarlo de claves accesibles a ellos.

Segunda actividad.

Se pasaba lista a los alumnos que habían venido. Era una manera de trabajar su identidad y la autoestima, pues cada alumno era mencionado utilizando claves multisensoriales. Intentábamos transmitirles la siguiente idea: *“eres importante, quiero comunicarme contigo, espero tu respuesta aunque tardes en emitirla...”*.

Clarificar que aquí la actitud del adulto es fundamental, pues sólo si se es capaz de sentir una aceptación genuina del niño y de su modalidad comunicativa por particular que esta sea, estamos en condiciones de mantener una cercanía emocional, requisito previo para comunicarnos.

Perinat (1986,108) nos habla de la interacción criatura-adulto como bucle creativo, autopoietico⁵⁰.

Al pasar “Lista”, se daba por válida la topografía que cada niño podía utilizar, siempre partiendo de las señales que el niño ya producía. Esta validación de señales comunicativas idiosincrásicas no respondía a una falta de sistematización o aprendizaje, sino a la búsqueda de una comunicación funcional y espontánea, para lo cual era necesario legitimar tales señales.

Ante la pregunta ¿Ha venido x?

Vicente levantará la mano.

Fernando enderezará la cabeza.

Pedro extenderá sus brazos al ofrecérselos el adulto.

Federico contestará con su “ay”.

Francisco se esperará a que levante el brazo.

Rosa levantará la mano a través de un aprendizaje coactivo y si pasado un tiempo no evoluciona a una modalidad de aprendizaje cooperativo, se utilizará otra estrategia.

“El lenguaje que se establece entre la madre y el hijo es totalmente arbitrario, convencional y se establece desde lo que la madre adjudica como significado a lo que el niño hace. Si la madre no adjudica ese significa-

⁵⁰ De AUTOPOIESIS (por H. Maturana). Un sistema que se autoorganiza, es cambiar de manera continuada junto con el medio que cambia junto con él.

do entonces el niño no va a tener lenguaje de ninguna especie y va a carecer de instrumentos para comunicarse, ya que no encuentra respuestas diferenciadas para actitudes diferenciadas” (Coriat, L. y Jerusalinsky, N. y A. 1984, 36) .

Tercera actividad.

Prizant y Wetherby (Siglo Cero, 150), argumentan que *“la noción de continuidad del desarrollo desde los niveles preverbales a los verbales, un aspecto del desarrollo vertical, ha conducido a la comprensión de que el propósito comunicativo debe ser el foco primario de los esfuerzos para mejorar la comunicación y de que la comunicación no hablada es una meta legítima para muchas personas”.*

Por ello tras pasar lista se generaban situaciones interactivas a través de actividades reforzadoras individuales capaces de elicitar respuestas utilizando distintos medios de expresión y comunicación.

Pedro.

Su canción era: *“Pedro canta ya, ya, ya, Pedro juega ya, ya, ya, Pedro baila ya, ya, ya, Pedro toca ya, ya, ya.”.* Ante esta canción utilizada como reforzador auditivo, se elicita una respuesta motora por parte de Pedro consistente en golpear la mesa.

Federico.

Su canción era: *“Abre tú la mano Federico ya, sí,sí, Federico ya, Federico ya” Bis.* Se esperaba a que Fede sin prisa y ofreciéndole los refuerzos verbales necesarios abriera su manita.

Vicente.

Su canción consistía en un sistema de turnos entre adulto niño. Niño: Ama, Adulto: Yo le digo a mi mamá, Niño: Ama, Adulto: Yo le digo al despertar. Niño: Ama, Adulto: quiero mucho a mi mamá, Niño: Ama, Adulto: Quiero ir con mi mamá.

Se esperaba trabajar con Vicente un *“turn talking”*, que le ayudase a interiorizar las secuencias rítmicas que implica todo diálogo.

Roberto:

Su canción: *Roberto to to to, Roberto to to to, Roberto to to to, Roberto to to to.*

Se esperaba provocar la risa, interpretándola como una conducta comunicativa en complicidad con un llamar intencionado por parte del adulto.

Fernando.

Ay, ay, ay, a mí me gusta el Ay. Ay, ay, ay, a mí me gusta el Ay. Se esperaba que Fernando emitiese el último Ay. Era muy emotivo ver sus esfuerzos abriendo la boca y no cesando hasta que conseguía decir su Ay correspondiente, pues sabía que le íbamos a dar el tiempo que necesitase. Para nuestra sorpresa, Fede también emitía Ay aunque no le tocase a él.

Rosa.

Su canción: *Ah, ah, ah, ah, Yo le digo a Rosa. Ah, ah, ah, ah, Rosa dice ah. Bis.* Se espera que al hacer el adulto el Ah, a modo de indio poniendo la mano sobre la boca al emitir el sonido (actividad que ya realiza), se sienta imitada reforzando por tanto su actividad vocal e incrementando cuantitativamente su número de emisiones.

Cuarta actividad.

Gloria Soto (1997), nos dice que el comportamiento que tiene valor comunicativo fracasa si los esfuerzos no son reconocidos por las personas con las que nos estamos intentando comunicar. Así trabajábamos entre otras actividades:

- *El llamar Intencionado.*

Siempre que un niño emitía una conducta (vocal, gestual o de otra modalidad), nos acercábamos corporalmente y le cantábamos cogiéndole las manitas y meciéndole: “Fede, (u otro nombre) llama vamos a jugar.” Atribuyéndole una llamada.

Inicialmente las emisiones eran escasas y poco diferenciadas, pero tras este juego corporal y tras varias sesiones todos los niños emitían señales de demanda para participar en este juego interactivo. Clotet y Virgili (1995, 254), nos dicen: “Cuando el niño consigue interactuar corporalmente, sólo ha conquistado un paso pequeño pero muy importante, en la cadena del desarrollo comunicativo.”

- *La sobreatribución.*

“La interpretación de la madre del intento comunicativo del hijo es lo que parece que hace que la interacción verbal continúe y continúe hasta que el niño se queda conforme o la madre renuncia a su intento” (Bruner, 1975, 224).

En dicho taller se sobreatribuía como práctica común y habitual ante cualquier manifestación de los niños. Éramos conscientes de que exis-

tía la posibilidad de que nos equivocásemos en la sobreatribución. Pero partimos de la idea de que siempre es mucho más doloroso para un ser humano:

- ✓ No sentirse escuchado.
- ✓ Comprobar que nadie reacciona ante sus emisiones.
- ✓ Que nadie se detenga a observarlo.
- ✓ Que no se repitan sus vocalizaciones tras tanto esfuerzo en emitirlas...

Esto puede llevar a pensar a los alumnos que ellos no son merecedores de atención para los demás. Por el contrario, si al sobreatribuir el adulto se equivoca, el chico pensará:

- ✓ Se ha equivocado pero me han observado.
- ✓ Se han detenido frente a mí.
- ✓ Me responden.
- ✓ Desean comunicarse conmigo.
- ✓ Merece la pena que lo vuelva a intentar...

“La interacción madre-hijo es sobre todo el esfuerzo que aquella hace por entrar dentro de un vaivén de intercambios significativos con la criatura. Y ello a pesar de que muchas veces es consciente de que el elemento semántico en ese tipo de comunicación reside mucho más en su imaginación que no en la realidad” (Newson, 1977,86).

“La intención comunicativa germina en actos expresivos (sonrisas, gargardeos, tender bracitos etc.), ante los cuales los adultos reaccionan, retroalimentándolos con sus interlocutores. Los niños entran en la comunicación al sentirse arrastrados en el flujo de comunicación que los adultos creamos para ellos” (Perinat,1998,152).

- “Turn-talking”.
- Manifestaciones sonoras con carácter comunicativo.
- Escuchar y responder a los microcomportamientos del niño.
- Juego intensivo.
- Diálogos de vocalización.

- Actividades de feed-back acústico.
- Y otras muchas, pero siempre partiendo de una comunicación afectiva. Ya hemos mencionado a Kent (1983,79), cuando nos dice que: “el primer lenguaje del niño es una extensión del sistema de comunicación afectiva previamente establecida entre el niño y sus familiares”.

Quinta actividad.

Realizábamos el ritual de salida cantándoles una canción que evoca el autobús que los dirige a su casa, utilizando simultáneamente claves multisensoriales: auditivas con la canción, visuales a través del pictograma correspondiente al autobús y táctiles al ponerles las mochilas y las chaquetas.

Conclusión:

Como conclusión y a modo de resumen del taller, mencionaremos una cita de Stremel (1990,19): *“Toda conducta es comunicativa, y ningún alumno o alumna tiene un grado tan importante de discapacidad que no pueda beneficiarse de programas aumentativos y alternativos.”*

7.2. Informes⁵¹, alumnos de Centro Específico

❖ Nuria. 8 años. Comunicación temprana

Nuria tiene un diagnóstico de plurideficiencia, síndrome de Aicardi y retraso mental profundo. Carece de visión y tiene crisis continuas además de problemas serios de salud asociados. Aunque Nuria no tiene un Sistema de C.A.A (en sentido formal), sí es capaz de comunicarse.

Su rostro lleno de dulzura y su sonrisa reservada para aquellas personas más significativas, nos dicen mucho de sus vivencias. Nuria se comunica fundamentalmente a través de su carita, en ella se refleja si se encuentra feliz, si le agradan las actividades o si por el contrario le resultan indiferentes. También emite sonidos con la boca que indican cuando se siente contenta.

⁵¹ Las evaluaciones las realizamos siguiendo la progresión de los mensajes prelingüísticos que nos expone Louise R. Kent en la Rev. Logop. Fonoaud., vol.III, N° 2 (78-95), 1983, en el artículo “El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención”.

Mensajes comunicativos.

Atención:

Nuria muestra atención cuando le cantamos su canción, cuando le soplamos en el flequillo y anticipa que vamos a trabajar con ella, cuando escucha una voz familiar.

Muestra esta atención a través de los cambios en su expresión facial.

Petición:

Nuria cuando se muerde la mano, en realidad está realizando una petición implícita, que es una demanda de atención, cuando está motivada y contenta no se muerde la mano.

Agrado/enfado:

Muestra agrado sobre todo si se le mece en el balancín, cantándole su canción, soplándole, haciéndole mimos y carantoñas, cuando le damos agua y se queda satisfecha. También cuando mueve los móviles y los hace sonar, mover las piernas en la piscina de bolas pues le resulta muy motivante, cuando emite gorjeos y soniditos.

Nuria no manifiesta enfado, aunque sí se refleja en su cara cuando no se encuentra bien. Al igual que cuando le va a dar una crisis “nos avisa” moviendo mucho una pierna (siempre se le atribuye intencionalidad a sus acciones como se puede observar).

Valoración global:

Nuria este año, debido a motivos de salud, ha faltado mucho, esperemos que el próximo curso pueda venir más veces con el fin de continuar trabajando con ella en esta línea.

Nuria no necesita hablar para comunicarse, si somos capaces de observarla, jugar con ella, mecerla, y mantener una cercanía emocional, escucharemos muchos mensajes a través de la vía corporal. Siempre que haya una persona dispuesta a escuchar en el silencio, un niño con independencia de sus características, se estará comunicando.

❖ **Vicente. 6 años. Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer**

Vicente llegó al aula de Infantil con 4 años. Su diagnóstico de plurideficiencia, encefalopatía crónica no progresiva y retraso mental severo, para nada frenó nuestra intervención educativa. Se le inició en el S.A.C. de Benson Scha-

effer desde el primer año. Los resultados fueron muy alentadores, hoy en la actualidad tras 4 años de escolarización Vicente tiene adquiridos casi quince signos. Trabajar con él un Sistema de Comunicación Aumentativa ha abierto muchas puertas a Vicente.

Vicente tiene muchos recursos comunicativos, siguiendo como Sistema Aumentativo de Comunicación el Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Mensajes comunicativos.

Atención.

Vicente es capaz de mostrar atención ante la presencia de cosas que le gustan, dirigiéndose y siendo persistente en aquello que desea. Igualmente cuando algo no le agrada, sabe retirar la atención.

Petición.

Pide *yogur* realizando la topografía del signo correctamente, tanto la forma, como la posición y el movimiento final. Además lo tiene generalizado, puesto que lo realiza de forma espontánea, en ausencia del objeto, en diferentes contextos y con distintas personas. También sabe pedir *agua*, discriminando los dos signos sin ningún problema. Pero lo más significativo de este segundo signo, es que no han sido necesarias sesiones de discriminación, Vicente los discrimina sin ningún error y sin ser necesarias sesiones de entrenamiento; es capaz de pedir canciones, p.e. “*chocaron dos coches*”, la pide tocándose con su dedo la nariz, y la de “*mamá*”, la pide diciendo *lmal*. ***Se respetaba su forma idiosincrásica de petición legitimando sus señales comunicativas.***

Esta rápida adquisición nos llevo a pensar que Vicente está en su mejor momento para trabajarle la comunicación y, teniendo en cuenta la gran plasticidad neuronal en los primeros años de vida, hay que aprovechar este momento madurativo y seguir trabajando a “tope” como hasta ahora, tanto en la escuela como en la familia, no dejando pasar estos años que van a tener tanta trascendencia a lo largo de su vida.

Agrado/enfado.

Vicente demuestra agrado cuando consigue lo que quiere, y lo manifiesta claramente mostrándose muy feliz y riéndose. Además es consistente en sus propósitos, y por ello cuando consigue las cosas se muestra complacido. Igualmente si no son satisfechas sus necesidades manifiesta enfado, poniendo cara muy triste, girándola hacia un lado indicando su disgusto y hasta incluso lloran-

do. Esto es muy importante, no lo interpretamos como cabezonería sino como autoafirmación, pues es consciente de lo que quiere y persiste en su empeño; lo cual supone una madurez. ***En ocasiones es la actitud del adulto lo que va a determinar si una conducta se considera desafiante o por el contrario como una autoafirmación.***

Rechazo/oposición.

Cuando no desea algo lo rechaza apartando lo que no quiere lejos de él, o bien alejándose él mismo o girando su cara.

Complacencia/negativa.

Obedece al adulto siguiendo en ocasiones sus consignas, además es capaz de manifestar resistencia si no le interesan. Muestra atención a las peticiones.

Valoración global.

Vicente ha evolucionado muchísimo en el área de comunicación, a la que le hemos dado mucho peso este año por considerarla fundamental para la adquisición de posteriores aprendizajes. Le ha favorecido mucho para la adquisición del sistema aumentativo haberle trabajado con insistencia el ritmo. Ha desarrollado la permanencia del objeto. A nivel vocal dice /ca,ca,ca/, lo cual hay que reforzárselo repitiéndoselo mucho. También dice mucho /mamá/, y es capaz de verbalizarlo cuando corresponde siguiendo una canción. Últimamente decía /pa/, y se lo hemos estado reforzando con la canción de “palmas, palmitas que viene tu papá, te trae un borreguito que dice PA”.

No podemos dejar de mencionar que gran parte de los progresos de Vicente se deben a la colaboración de la familia, que se ha volcado de lleno en su hijo trabajando conjuntamente con la escuela. Un aplauso por su actitud. Para el próximo curso esperamos seguir trabajando muchísimo, tanto en la escuela como en la familia, aumentando a ser posible sus sesiones de logopedia y formando parte de aquellos talleres o grupos flexibles que favorezcan los procesos comunicativos.

❖ **Roberto. 7 años. Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer**

Roberto presenta un diagnóstico de plurideficiencia, encefalopatía crónica por hipoxia isquémica neonatal con retraso mental severo. Previo a la implantación del Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer, se le trabajó mucho la comunicación a través del juego intensivo (Roberto se comunica fundamentalmente a través de la vía corporal en sesiones de juego intensivo), mejorando notablemente su interacción con el entorno.

Mensajes comunicativos:

Atención.

Roberto muestra atención ante distintos reforzadores positivos, se fija cada vez más en los objetos, tiene preferencia por personas, etc. Siendo capaz de retirar su atención cuando la actividad no le interesa.

Petición.

Roberto a través de la anticipación de juegos interactivos y de una relación interpersonal afectiva es capaz de pedir:

- ✓ Solicita su canción (*Roberto to, to, to*) cogiendo nuestras manos para que se la repitamos.
- ✓ Solicita también el juego interactivo “*aserrín, aserrán*”.
- ✓ Ante juegos motores con sus manos y a través de la expresión corporal solicita su repetición si estos son de su agrado.

Agrado/enfado.

Roberto muestra agrado cuando se satisfacen sus peticiones, así como cuando se le aprueba verbalmente, se le estimula y se le mima; igualmente manifiesta enfado si ve contrariados sus deseos.

Rechazo/oposición.

Roberto es capaz de oponerse a las actividades que no le gustan, si un objeto no le interesa lo tira o lo aparta, es capaz de empujar lejos de sí lo que no le interesa y de apartar la mirada.

Complacencia/negativa.

Roberto manifiesta complacencia, respondiendo a las peticiones y preguntas del adulto, dice sí con la cabeza, abre cajas musicales cuando se le solicita, juega a la pelota siguiendo un sistema de turnos con el adulto, mueve la cabeza para decir que ha venido.

Valoración Global.

Roberto es capaz de comunicarse si el adulto aprende a relacionarse con él. Sus procesos comunicativos mejoraron muchísimo con el juego intensivo así en la actualidad está iniciado en su primer signo “*agua*”. **Roberto (al igual que el resto de las personas), si siente que hay una persona deseosa de escuchar sus mensajes, se esfuerza mucho más en emitirlos.**

Sed pacientes con él, tiene muchas cosas que contaros...

❖ **Raquel. 5 años. Comunicación temprana**

Raquel tiene un diagnóstico de plurideficiencia, encefalopatía malformativa con afectación de línea media cerebral, síndrome de West secundario y retraso mental severo. Raquel tiene muy poca visión, carece de emisiones verbales y de movilidad voluntaria, pero su sonrisa y expresión facial cómplice de las situaciones diferentes delatan que Raquel tiene un mayor nivel de conexión con el entorno del que en un principio se espera.

Raquel expresa deseos muy fuertes de comunicarse con el adulto.

Se comunica de muchas maneras, se le han posibilitado diferentes vías comunicativas no excluyentes, con el fin de favorecer la comunicación en todas sus dimensiones, entre ellas han sido:

1. La vía corporal.
2. El diálogo tónico.
3. Las expresiones faciales.
4. Vocalizaciones.
5. Señalizaciones de objetos reales y de tarjetas (en esta modalidad el adulto debe tener en cuenta que queden en paralelo a sus ojos para que su visualización sea la adecuada, posibilitándole a la vez el que ella pueda acceder a la elección con sus movimientos).

La canción que le cantamos en su taller para que anticipe la actividad y responda a nuestras demandas es:

*“Raquel, Raquel, Raquel,
levanta la cabeza,
Raquel, Raquel, Raquel,
Levántala otra vez,
Una, dos y tres”.*

Mensajes comunicativos.

Atención.

Raquel demuestra atención ante distintos reforzadores positivos, y es capaz igualmente de solicitarla cambiando su conducta vocal (llorando), y cambiando su expresión facial.

Petición:

Raquel tiene adquirida la función comunicativa de petición. Es capaz de pedir atención hacia el adulto, también de emitir vocalizaciones para decir que

quiere más de algo (siempre que el adulto provoque esa situación elicitando respuestas). En ocasiones llorando nos dice que no desea estar en una determinada posición.

Agrado/enfado.

Raquel muestra agrado cuando se satisfacen sus peticiones, sonríe, cesa de llorar y su expresión facial se llena de alegría. Igualmente muestra enfado, llegando a llorar cuando no se satisfacen sus peticiones. Ocurre por ejemplo en el patio si la situamos acostada en posición hacia arriba.

Valoración global:

Raquel responde a su nombre.
Sabe llamarnos para interaccionar.
Ha desarrollado su capacidad anticipatoria.
Es capaz de actividades de causa-efecto.
Puede seguir una protoconversación.

Dada la evolución de Raquel y los deseos tan grandes que manifiesta de comunicarse unido a su corta edad que nos brinda muchas posibilidades por su plasticidad neuronal, recomendamos para el próximo curso escolar que continúe su asistencia a talleres de comunicación sin excluir ninguna modalidad comunicativa y ofreciéndole un abanico de posibilidades para que su grado de conexión con el entorno y su posibilidad de incidir sobre él, sea cada vez mayor.

❖ **Federico⁵². 7 años. Comunicación temprana**

Fede es un niño especial, pero no por su diagnóstico sino por su esfuerzo continuado por conectarse con su entorno. Si somos capaces de adaptarnos al tiempo de reacción de Fede y a no tener prisa con él, aprenderemos de él muchas cosas.

Curiosamente Fede sabe quién espera una respuesta de él y quien no. Por ello es tan importante antes de trabajar con un niño realizar una pausa y plantearnos si realmente confiamos en las posibilidades de todo ser humano. Federico se comunica fundamentalmente a través de vocalizaciones, y de un diálogo

⁵² A Federico ya lo he mencionado en el punto 6 de este libro al tratar los Sistemas de Comunicación Aumentativa /Alternativa en alumnos gravemente afectados.

go tónico. El adulto debe de ser capaz de esperar el tiempo suficiente para que Fede emita una respuesta, pues su nivel de reacción es lento y precisa de repetidas instigaciones verbales.

Mensajes comunicativos.

La canción con la que iniciamos el saludo a Federico y que ha llegado a anticipar cuando se la cantamos es:

*“Abre tú la mano Federico ya,
sí, sí,
Federico ya,
Federico ya”*

Esta canción se la repetimos las veces que sean necesarias y Fede finalmente responde abriendo su manita.

Atención.

Federico manifiesta atención cuando le cantamos su canción, cuando le soplamos en el flequillo y anticipa que vamos a trabajar, cuando escucha una voz familiar. Muestra esta atención a través de los cambios en su expresión facial, tono corporal, emitiendo sonidos, llamando a /Ana/ (su fisioterapeuta).

Petición.

Federico realiza una serie de peticiones a través de diversas vías, por ejemplo, llora para solicitar que se le baje de su silla, para que le cambien el pañal, si la postura que adopta no es confortable. También demanda atención y mimos a través de vocalizaciones y gorjeos.

Agrado/enfado.

Muestra agrado si realizamos actividades que le motivan: si le mecemos en la mecedora, si le cantamos canciones, cuando le hacemos mimos y carantoñas, al cambiarle el pañal, al darle el desayuno cuando tiene hambre, al asearlo, cuando sale a los entornos próximos y, sobretodo, en la piscina moviendo sus piernas, emitiendo sonidos y con una cara radiante de felicidad. Manifiesta enfado llorando cuando al finalizar una actividad que le motiva lo sentamos en su silleta.

Rechazo/oposición.

Federico rechaza o se opone a seguir tomando su desayuno, si se siente molesto o no tiene apetito derramando su contenido fuera de la boca y retirando la cabeza.

Complacencia/negativa.

Muestra complacencia, ya que accede a las peticiones del adulto. Cuando pasamos lista y le solicitamos una respuesta dice “ay”, y últimamente una aproximación a “hola”, también es capaz de mantener diálogos de vocalización a modo de protoconversación para conseguir una interacción con el adulto. Ante la canción “*abre tu la mano Federico ya*”, responde a la solicitud del adulto.

Es capaz con el /ay/ de llegar a una repetición inducida.

Es capaz de responder a las demandas del adulto si éste se adecua a sus posibilidades.

Valoración global.

En este curso continuamos trabajando en la misma línea que el curso anterior. Como dato diremos que cuando oye la canción de Gerardo (otro alumno), se nos anticipa y dice el “ay” correspondiente si el compañero se retrasa. Otro dato respecto al curso anterior es el hecho de que realiza un “*llamar intencionado*”, es capaz de llamarnos a las dos tutoras para que juguemos con él. Cuando lo hace nuestra respuesta reforzante consiste en cogerle la mano y traqueteándolo a modo de juego intensivo le cantamos “*Fede llama , vamos a jugar*”. Nuestras expectativas son muy favorables, Fede cada vez presenta mayores deseos de comunicarse con su entorno.

8. CONDUCTAS DESAFIANTES

En este capítulo abordaré el tema de las conductas desafiantes basándome sobre todo en los diferentes artículos que Tamarit, a lo largo de varios años, nos ha ido regalando para mejorar nuestra intervención ante problemas de comportamiento.

Trataré de ejemplificar en alumnos que yo he tenido, muchos de los principios. No obstante, aconsejo al lector que desee llegar a un análisis más profundo del tema, que acuda directamente a las fuentes en las que me baso y que figuran en la bibliografía.

8.1. Introducción

Todo niño es mucho más que una comportamiento, más que un diagnóstico, más que su apariencia externa. Nuestra experiencia nos dice que todo niño encierra un rico mundo interior a la espera de un adulto significativo comprometido e ilusionado que sea capaz de traducir sus conductas.

Emerson (1985,4-5) define la conducta desafiante como:

“Conducta culturalmente anormal de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o bien es probable que limite el uso de los recursos normales que ofrece la comunidad, o incluso que se le niegue el acceso a esos recursos”.

“Cuando las personas oyen por primera vez el término de conducta desafiante en su aplicación al alumnado con necesidades educativas especiales, inmediatamente lo asocian con un tipo de comportamiento provocador, retador, de llamar la atención por parte del alumno/a hacia quien le educa o hacia su familia. Este no es el sentido del término que aquí tratamos. Este termino (del inglés: Challegig Behaviour) apunta a una consideración radicalmente diferente de la conducta” (Tamarit, 1999).

Realmente hay un desafío, pero un desafío al entorno que debe de ser capaz de generar contextos ricos en estímulos, predecibles y estables, con la presencia de adultos significativos que prevean tales conductas.

Carr (1994,36-37) nos habla de seis tesis fundamentales:

- 1) *“La conducta problemática generalmente cumple un objetivo para la persona que la manifiesta”*. El niño actúa así por algo, siempre hay un motivo, siempre hay una razón.
- 2) *“La evaluación funcional se utiliza para identificar la finalidad de la conducta problemática”*. De esta forma podremos saber a qué obedece.
- 3) *“El objetivo de la intervención es la educación, no simplemente la supresión de la conducta”*. Puede ocurrir que lejos de solucionar la situación al suprimir una conducta se sustituya por otra aún menos deseable.
- 4) *“Los problemas de comportamiento generalmente tienen muchas finalidades y por tanto requieren muchas intervenciones”*. Es necesario realizar una valoración global del niño y de su contexto, mantener una labor de equipo, y realizar un programa de intervención familia-escuela para ofrecer al alumno una respuesta educativa coordinada, coherente y de calidad.
- 5) *“La intervención implica cambiar sistemas sociales, no individuos”*. En la mayoría de las ocasiones es necesario diseñar lo que Tamarit llama “entornos aumentativos de comunicación”.
- 6) *“El objetivo último de la intervención es el cambio de estilo de vida”*. Así nuestro fin último no va a ser la modificación de la conducta de un alumno, sino, la normalización de sus condiciones de vida de manera que pueda llegar a un proceso de habilitación.

Siguiendo las tesis de Carr, me viene a la memoria el caso de un alumno, de mi alumno Juan.

Juan llegó a un centro específico a la edad de 8 años, por las tardes al pasar al aseo volvía muy agitado poniéndose su cartera con la finalidad de marcharse del colegio, pero no era la hora. Ante mi negativa a su salida se autolesionaba golpeándose la cara.

Su diagnóstico hablaba de retraso mental, pérdida auditiva muy significativa y problemas de comportamiento.

Según las tesis de Carr anteriormente mencionadas:

- 1) Esta conducta tenía un objetivo para Juan. Juan gritaba y se autolesionaba por algo, obedecía a un objetivo pero no tenía otro modo de manifestarlo, y no tanto por su pérdida auditiva sino por no poseer un sistema de comunicación Aumentativa/Alternativa.
- 2) Tras una evaluación funcional de su conducta, identificamos la finalidad de sus autolesiones. Juan, al pasar al aseo a las 4,30, veía desde la

ventana el autobús aparcado y no comprendía que aún quedaba media hora para salir. No le habían diseñado un horario personal y, al no ser usuario de un sistema de C.A.A., tampoco lo podía comunicar. Como el adulto no lo dejaba marcharse, se desencadenaba el episodio de conductas autolesivas.

- 3) El objetivo de intervención con Juan era la educación. De nada nos hubiera servido suprimir la conducta, pues si le hubiésemos impedido golpearse la cara, ofreciéndole por ejemplo actividades incompatibles donde tuviese ocupadas las manos sin analizar la causa de su angustia, su conducta habría evolucionado con bastante probabilidad hacia otra forma de autolesión, y quizás aún más penosa y desafiante.
- 4) Fueron necesarias muchas intervenciones, instaurar el Peana en su grupo clase, realizar un horario personal, trabajarle un sistema de C.A.A. formar a los padres en relación al nuevo sistema, reforzar su autoestima mermada por la falta de conexión con su entorno, generalizar las nuevas conductas comunicativas adquiridas...
- 5) El objetivo por lo tanto no era cambiar a Juan, se precisaba un cambio, efectivamente, pero era su entorno próximo el que debía realizar un gran esfuerzo para hacerse accesible a Juan.
- 6) La intervención con Juan, además de frenar parte de las autolesiones, le permitió acceder a un sistema de C.A.A., que su familia se diese cuenta de que era posible que su hijo, ese niño inmerso en un mundo de silencio durante 8 años, ahora pudiera expresar todo lo que llevaba dentro.

A menudo encontramos en las aulas conductas retadoras, desadaptadas, que no comprendemos, que se escapan a nuestra comprensión, que nos interrogan y angustian.

Hace años se pensaba que antes de implantar un Sistema de C.A.A. era necesario trabajar el control de dichas conductas, sin tener en cuenta que en muchas ocasiones carecer de un Sistema de C.A.A. era lo que las generaba. En la actualidad sabemos que a menudo dichas conductas tienen un marcado sentido comunicativo, son intentos frustrados de comunicarse con el entorno. Y por ello no se busca eliminar ni extinguir tales conductas, sino sustituirlas por otras más adaptadas que cumplan la misma función que las anteriores. En consecuencia, uno de los mejores métodos de prevenir la aparición de dichas conductas es proporcionar entornos saludables, comunicativos y enriquecedores.

“... las conductas que suponen un riesgo para la calidad de vida de quienes la realizan y para su entorno suponen un reto, un desafío, que la

comunidad educativa ha de hacer suyo. El alumno no tiene culpa, la respuesta depende de nosotros, de nuestras actitudes y de nuestra competencia, de nuestra capacidad para enseñarle habilidades significativas que sean relevantes para comprender y regular de modo positivo y enriquecedor su entorno físico, social y personal. Recojamos el desafío” (Tamarit, 1999).

Son desafiantes porque suponen un reto para el profesional, un reto para el contexto, les debemos una respuesta...

8.2. Modelos de Intervención

A continuación expondré los diferentes modelos desde los que podemos intervenir y que nos van a condicionar en gran medida un estilo de respuesta u otro. En efecto, es muy importante, antes de diseñar un programa de intervención, conocer desde qué paradigma queremos intervenir.

Nunca podrá ser igual una intervención desde un modelo médico, más centrado en la etiología, en el diagnóstico, recayendo la explicación en causas internas al sujeto, que intervenir desde un modelo ecológico teniendo en cuenta los diferentes contextos y situaciones en que aparecen ciertas conductas. Asimismo se hace del todo necesaria una evaluación no tanto de la persona como de los diferentes grupos sociales, que en ocasiones pueden estar reforzando, sin saberlo, la emisión de conductas inadecuadas o desafiantes.

Podemos intervenir, según Rubio (1994), desde diferentes modelos, tal y como se muestra en el cuadro que aparece en este apartado: Modelos de Intervención.

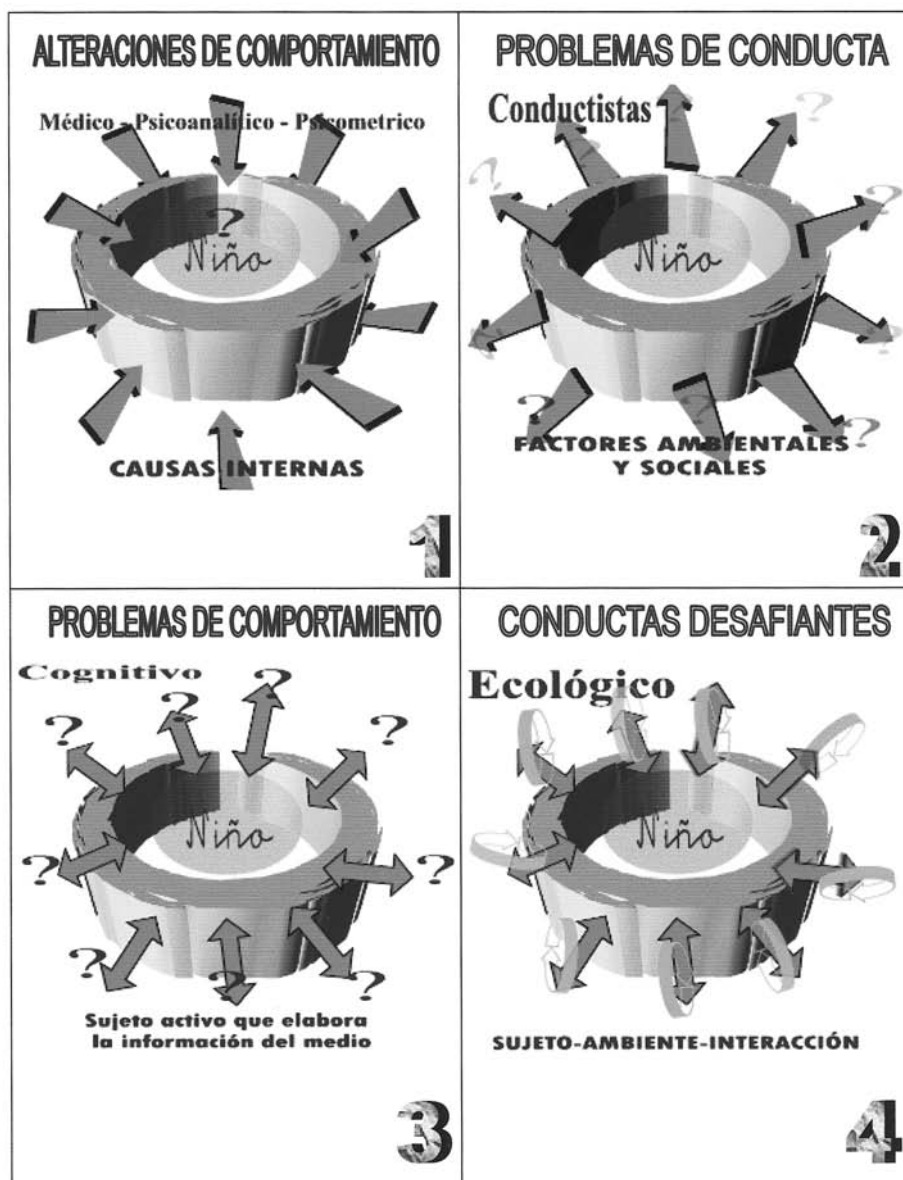
- 1) Los modelos médico, psicoanalítico y psicométrico defienden que las causas del problema son internas al sujeto. Esto nos puede llevar al determinismo y ha considerar que las posibilidades de cambio son pocas. La explicación del comportamiento del sujeto la da el propio diagnóstico. En estos supuestos hablaríamos de “alteraciones del comportamiento”. La explicación al comportamiento anómalo de Juan sería precisamente su propio diagnóstico.
- 2) El modelo conductista considera que las causas que determinan el comportamiento del sujeto son variables externas al individuo, achacándolo a factores ambientales y sociales. Por lo tanto, modificando el ambiente se modifica la conducta. Desde esta posición se permiten muchas

más posibilidades de intervención que con los anteriores, pero no se considera la individualidad del sujeto y el hecho de que no todos los sujetos reaccionan de la misma manera ante estímulos similares; olvida que cada persona es individual y lleva un proceso diferente, aunque los factores ambientales sean los mismos. Ahora hablaremos de “problemas de conducta”.

Desde este modelo a Juan se le aplicaría una modificación de conducta en la creencia de que variando los antecedentes y consecuentes de su acción cesarían las autolesiones.

- 3) En el modelo cognitivo se considera que el sujeto procesa de una forma activa la información que recibe del exterior y que su modo de actuar es característico de sí mismo. Por tanto en la intervención conductual atendemos tanto a factores internos del individuo como a factores circunstanciales. Desde este modelo estudiaríamos “problemas de comportamiento”; nos empezamos a acercar al modelo ecológico, aunque nos queda un paso más. Ahora se tendrían en cuenta los procesos internos de Juan, lo que le motiva internamente a desarrollar tales conductas.
- 4) Con el modelo ecológico la conducta del sujeto es resultado de su modo particular de interactuar con el ambiente. Se trata de un proceso dinámico y continuo de adaptación del individuo al medio y de modificación del medio para cubrir las necesidades del sujeto, donde hay un feedback permanente. Desde este modelo, en el cual no sólo se evalúa el sujeto y al ambiente sino también cómo la interacción entre ambos vuelve a incidir, hablaríamos de “conductas desafiantes”. Pues realmente dichas conductas no son una alteración o un problema de conducta o comportamiento, sino un desafío al contexto que tiene que replantearse su organización y sistema para dar una respuesta. Analizaríamos no solo a Juan, sino a su entorno escolar, social y familiar como la incidencia de las relaciones que la interacción sujeto-ambiente provocan sobre su propia conducta y a su vez sobre el propio contexto.

MODELOS DE INTERVENCIÓN



Si observamos la evolución de la definición de Retraso Mental según la A.A.M.R. (1977), también apreciamos una clara evolución del término conductas desafiantes, el cual ha tenido diferentes sentidos a lo largo de los años.

En los 60 la A.A.M.R hablaba de comportamiento adaptativo, así en su definición encontramos: *"El retraso mental está relacionado con un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, que se origina en el periodo del desarrollo, y se asocia con deficiencias en el comportamiento adaptativo"*. Sin embargo, en el año 73 se sustituye por el término de conducta adaptativa referida a: *"la calidad del funcionamiento diario afrontando las demandas ambientales"* (Grossman, 1983, 42), en (Verdugo, 1994, 8).

Es en el 92 cuando la nueva definición nos habla de habilidades adaptativas: *"Mientras que en anteriores definiciones se hablaba que junto al déficit de inteligencia debía de existir un déficit en la conducta adaptativa, en esta ocasión se habla de limitaciones en dos o más áreas de habilidades de adaptación. ...Lo más importante es la modificación del concepto de conducta o comportamiento adaptativo. Frente a un entendimiento global del mismo, que permitiría su evaluación en general, se opta por la especificación en dominios concretos de adaptación. ...La nueva definición de la A.A.M.R.⁵³ integra las tendencias y desarrollos más avanzados habidos en los últimos años en la investigación y en los servicios y prácticas profesionales... se puede apreciar fuertes influencias de los modelos ecológicos y comportamentales que acentúan el estudio del carácter interactivo del comportamiento del individuo en su relación con ambientes concretos"* (Verdugo, 1994, 10).

No obstante en el 2002, nos encontramos con una evolución de la mencionada definición que implica un nuevo cambio terminológico respecto a las habilidades de adaptación:

"Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y Cols, 2002, p. 8)". Verdugo (2003, 8).

Entre otras novedades de esta nueva propuesta nos encontramos el término conducta adaptativa, buscando superar la ambigüedad de la terminología anterior. *"De esta manera se habla de un "modelo de competencia" que no habla de conducta o habilidades adaptativas sino de evaluación de la inteligencia conceptual, práctica y social"* Verdugo (2003, 8).

⁵³ A.A.M.R. American, Association on Mental Retardation (1977). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid, Alianza Psicología.

Si bien en el 1992, se menciona como Dimensión primera: el funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas, en el 2002 la Dimensión primera menciona habilidades intelectuales, y la segunda: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica). Además para desarrollar la evaluación de esta dimensión mencionan: *"... ahora se especifica con claridad que para diagnosticar limitaciones significativas en la conducta adaptativa se debe hacer "por medio del uso de medidas estandarizadas con baremos de la población general, incluyendo personas con y sin discapacidad" (Luckasson y Cols, 2002, p. 76). Y el criterio para considerar significativas esas limitaciones, al igual que al evaluar la inteligencia, debe ser el de dos desviaciones típicas por debajo de la media"* Verdugo, (2003, 11).

Desde hace unos años se viene cuestionando el término "retraso mental", proponiendo finalmente su sustitución por "discapacidad intelectual". Tan frecuentes cambios terminológicos que implican profundas transformaciones, me llevan a pensar que hay que continuar hacia delante, investigando sobre nuestra práctica diaria, adecuándonos a una sociedad en constante cambio y evolución.

8.3. Principios de Intervención⁵⁴

Si importante es conocer las diferentes técnicas y estrategias para reducir y extinguir conductas, para aumentarlas o para fomentarlas y ampliarlas, no menos importante es tener claros los principios desde los cuales se interviene.

No es lo mismo intervenir contra una conducta entendiendo que el alumno además es culpable de ella, que partir de una aceptación del niño buscando cambiar las condiciones que la generan y no tanto la eliminación de dicha conducta.

"Cuando una persona es capaz de sentir y comunicar aceptación genuina de otra persona, posee la capacidad de ser un poderoso agente de ayuda para esa persona. Su aceptación del otro, tal como es, es un factor importante para fomentar una relación en la que la otra persona puede crecer, desarrollarse, hacer cambios constructivos, aprender a resolver problemas, ir hacia la salud psicológica, volverse más productiva y creativa y actualizar su potencial al máximo" (Gordon, 1977,37).

Por ello haré mención a cuatro principios a tener en cuenta a la hora de intervenir.

⁵⁴ Los tres primeros principios corresponden a J. Tamarit, Equipo Cepri.

- 1) *“La intervención ha de realizarse a través de métodos positivos y no aversivos. Estos niños y niñas no son “culpables” de sus conductas, necesitan nuestra ayuda y nuestro apoyo”* (Tamarit, 1995, 15).

⁵⁵Meyer y Evans (1989, 9) nos dicen que las técnicas no aversivas son:

- ✓ Humanas.
- ✓ Eficaces.
- ✓ Válidas socialmente.
- ✓ Legales.
- ✓ Prácticas.
- ✓ Integradoras.

Las técnicas aversivas generan en el alumno una relación muy negativa con el adulto y resentimiento hacia un entorno que además de incomprensible le resulta hostil.

El objetivo es potenciar una conducta adaptativa que le permita al alumno regular su entorno físico, social y emocional.

- 2) *“La intervención no es tanto una intervención “contra” la conducta definida como desafiante, sino una intervención para la construcción o fortalecimiento de conductas alternativas o incompatibles con esa conducta”* (Tamarit, 1995, 15). La estrategia no es suprimir, sino reemplazar por una habilidad que cumpla la misma función, pues si reducimos o eliminamos las conductas sin fijarnos el objetivo de que el sujeto adquiera otras respuestas adaptativas, con frecuencia se sustituirán con otros problemas de conducta y quizás más graves. Recuerdo el caso de Merche, una alumna diagnosticada de síndrome de Aicardi y con la conducta de morderse la mano constantemente. La solución no era tanto impedirle el acceso de la mano a la boca como proporcionarle actividades relevantes y significativas que la motivaran a realizar otro tipo de reacciones más normalizadas y adaptadas a su entorno. Así se le diseñó un juguete musical, que podía ser activado al tirar de una anilla. Merche dejó de morderse, había encontrado otra actividad mucho más placentera y estimulante. Igualmente en el caso de Juan de poco hubiese servido cerrar la ventana del aseo desde el que veía el autobús, o prohi-

⁵⁵ Meyer, L.H y Evans, I.M.: *Nonaversive intervention for behavior problems. A manual for home and community*. Baltimore: Paul H. Broker, mencionado en Belén G.: “La conducta autolesiva en personas con retraso mental: revisión de las técnicas de intervención”. Siglo 0, Marzo-Abril 1998, 9.

birle el paso al servicio, necesitaba una organización de su tiempo a través de un horario personal y el acceso a la comunicación.

- 3) La intervención se debe de realizar en su contexto natural. Menciono el caso de Pedro, este alumno tiene una modalidad de escolarización combinada (3 días en un centro específico y dos en uno de integración). Pedro intenta hacerse notar en su nuevo contexto, el centro ordinario, y se muerde la mano, pues sabe que a sus iguales les impacta que realice esta conducta. Sin embargo en el Centro Específico, al ser una conducta “más corriente” y no provocar reacción en sus iguales, no se da prácticamente nunca. En este supuesto de poco serviría una intervención en el Centro específico donde no se dan estas conductas, habrá que actuar sobre el contexto donde se producen analizando las variables susceptibles de cambio.

- 4) La labor de equipo es necesaria:
 Una labor de equipo, coordinada y coherente es una necesidad prioritaria para abordar una conducta desafiante.
 Vamos a pensar en Adrián, un alumno que asiste a un centro específico de Educación Especial. Su diagnóstico es de trastorno desintegrativo infantil,⁵⁶ conductas desafiantes que hacen peligrar su integridad física y la de los compañeros y adultos.
 Adrián se despierta a las 7'30 h., cuando su madre lo despierta con un beso antes de marchar a la fábrica.
 Llega Luisa, una muchacha joven que lo vestirá y lo llevará a la parada del autobús escolar.
 Son las 9 h. de la mañana y el autobús ha llegado, lo sube Merche, una monitora de autobús.
 Son las 10 h. de la mañana cuando Adrián llega al colegio; a su clase lo acompaña M^a Ángeles, una auxiliar técnico educativo.
 Entra a su clase con su tutora Conchita.
 A las 10'30 h. marcha con Ana su fisioterapeuta.
 Vuelve a clase, y a las 12 h. se va con Beatriz, la logopeda.
 12'30 h., viene M^a José, le toca Religión.
 A la 13'30 h. llega Paqui, la monitora del comedor.

⁵⁶ Trastorno desintegrativo infantil. Según el DSM IV, es un trastorno bajo la categoría de los Trastornos Generalizados del desarrollo tal como a continuación se expresa: Trastorno Autista, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo de la Niñez, Trastorno de Asperger, y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado.

Son las 15'00 h., el centro no tiene jornada continua, vuelve al aula con Conchita.

Las 15'30 h. es la hora de los talleres, va con Isabel al Taller de Cerámica.

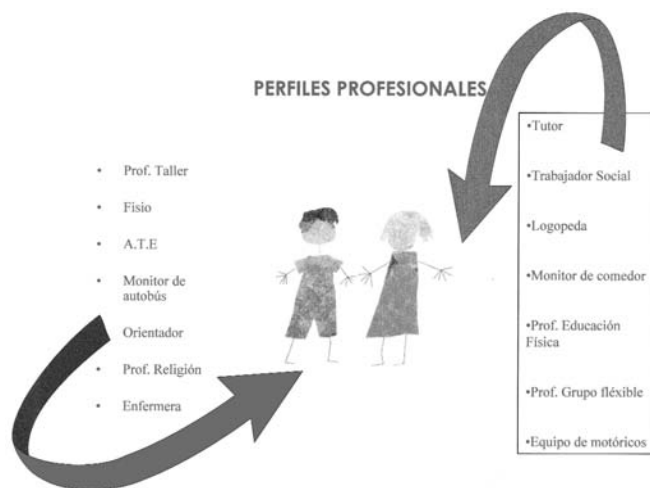
A las 16'00 h. en punto, Juani la enfermera, le dará su medicación.

Ya queda menos para salir, son las 16'30 h. y viene Pepa la Orientadora con un programa de habilidades sociales.

Las 17'00 h., de vuelta a casa con M^aAngeles que le lleva al autobús, con Luisa que lo espera en la parada, y por fin las 19'00 h. de la tarde, ha vuelto mamá, y durante dos horas estará en exclusiva con él, es el momento del día que más le gusta...

Las 21'00 h. de la noche, Adrián duerme felizmente tras una Jornada con 12 adultos.

Si pensamos en otros muchos de nuestros alumnos no dudaremos en resaltar la importancia del trabajo en Equipo, donde debe existir una coordinación de todos los perfiles profesionales que intervienen con el niño. Nos dice Gloria Soto⁵⁷ que es muy importante abogar por una intervención transdisciplinar en la que los miembros del grupo comparten sus conocimientos y experiencias superando las fronteras de las diferentes disciplinas y funciones.



⁵⁷ Gloria Soto nos explicó el concepto de intervención transdisciplinar en el año, 1997, en un curso organizado por la Universidad de Murcia y denominado "Sistemas Alternativos de Comunicación.

A menudo nos encontramos en las aulas con casos muy difíciles, con autolesiones de carácter grave, en estos casos es conveniente seguir las directrices de Rodríguez⁵⁸, acerca de la *Terapia de Redes* (1999).

Según este autor, *“surge la necesidad de un trabajo de red cuando el trabajo realizado con el paciente y la familia es insuficiente o ha fracasado. Igualmente hace aconsejable un trabajo de confluencia de esfuerzos cuando la gravedad del caso y la implicación de diferentes estancias asistenciales y profesionales están implicadas de forma descoordinada y en ocasiones contradictoria”* (Rodríguez, 1998, 8).

“Las técnicas empleadas en estas sesiones de red van dirigidas a evitar efectos de contraposición de medidas terapéuticas, facilitar los procesos de comunicación entre la familia y las instituciones, resolver en situaciones de crisis las pautas repetitivas disfuncionales entre los subsistemas intrafamiliares e interinstitucionales, y potenciar los recursos existentes en la comunidad. En definitiva, se pretende la potenciación de las facultades terapéuticas y de crianza de la propia familia y en su propio contexto, facilitando el complejo efecto de generalización de adquisiciones desde ambientes clínicos a los entornos familiares y sociales” (Rodríguez, 1999, 134).

De poco le serviría a Adrián diseñarle un programa de intervención que no se pudiese generalizar con todos los profesionales y familiares que están con él. Por ello, es muy importante que cada colegio diseñe un sistema de autoformación, donde todos los componentes de la Comunidad Educativa tengan acceso a la información necesaria para favorecer entornos estructurados, motivantes y con la presencia de adultos significativos capaces de favorecer la normalización de sus condiciones de vida.

8.4. Respuesta contextualizada

La intervención ha de partir de la interacción de la persona con su entorno. Recuerdo un colegio al que asistí con el motivo de un alumno que presentaba conductas desafiantes en el aula. La solución aportada para que no distorsionara en el aula era sacarlo a la biblioteca con diferentes profesionales por turnos. Así, sin saberlo, a Pedro le estábamos reforzando sus conductas inadecuadas.

⁵⁸ Rodríguez, J. y Sales, H. Nos ofrecieron un curso en Murcia en el año 1991, denominado “Tratamiento de graves problemas de comportamiento en Centros de Educación Especial”.

cuadas, pues recibía la atención en exclusiva de un adulto para él y en un entorno reservado para tal finalidad. Mi intervención con Pedro debía de comenzar dentro el aula, donde se originaban las conductas, en su contexto, en su medio; analizando los reforzadores que dicho entorno mantiene ante el alumno para poder incidir no tanto sobre Pedro, como sobre el contexto que para nada favorecía su integración.

8.4.1 Adaptar el entorno.

“Un ambiente carente de estímulos, con falta de relaciones sociales, pobre en objetos motivantes, o sin actividades estructuradas es un campo abonado para la presencia de conductas desafiantes... El problema a veces no es tanto la estereotipia o la autolesión sino, principalmente, la falta de actividades relevantes, motivantes, significativas, predecibles y ajustadas al nivel o capacidad y a los intereses de los niños y niñas que despliegan esas conductas.

En definitiva, que uno de los mejores modos de afrontar y prevenir las conductas desafiantes es crear ambientes motivantes, afectivos, positivos, claramente predecibles, ajustarnos a los intereses y capacidades de los alumnos” (Tamarit, 1995, 6).

El caso anteriormente mencionado de la alumna diagnosticada de síndrome de Aicardi es un claro ejemplo de la necesidad de adaptar el entorno. Esta alumna se autolesionaba mordiendo la mano debido a que faltaban materiales, actividades y estrategias de intervención que fueran accesibles a ella. Por ello, al proporcionarle materiales motivantes y significativos y sobre todo una estrecha relación con un adulto significativo capaz de interpretar sus mensajes, esta alumna cesó de morderse.

“El dominio y control sobre el entorno propicia una flexibilización de nuestra conducta y nos permite expresarnos con un mayor grado de espontaneidad” (Tamarit y otros, 1990).

8.4.2. Prevenir las conductas desafiantes ofertando códigos comunicativos.

La mayoría de las veces las conductas desafiantes revisten un carácter comunicativo. La comunicación va a ser la herramienta básica y el objetivo prin-

cial de las conductas desafiantes. Todavía hoy se cuestiona la subdivisión entre niños que tienen o no intención comunicativa. Las *Orientaciones para la Adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial*, (MEC, 1995,54), nos dicen que “... podemos inferir que en todo acto de comunicación existe una intención **“intrínseca”** del emisor o persona que comunica, aunque no sea consciente de ella, y una **intención atribuida** por el receptor al mensaje recibido, que no es otra cosa que el significado adjudicado por el receptor al mensaje transmitido. Hacerse consciente de este proceso es una de las claves en donde basar la intervención educativa”.

Luego que un niño se comunique o no, va a depender no de su intención comunicativa sino de la capacidad del adulto para sobreatribuir de forma intencionada.

“Watslawick, Beavin y Jackson (1968) presentan un análisis muy diferente de la comunicación. Para estos autores, “comunicación” es sinónimo de “conducta”. Toda conducta es considerada parte de alguna interacción o relación con otras personas y, por lo tanto, siempre influye sobre otros: a causa de esto, toda conducta tiene “valor de mensajes”. Así como uno no puede no comportarse, tampoco puede no comunicarse en todo lo que uno hace. “Comunicación” abarca así toda interacción, y es analizada en términos de sus consecuencias y efectos. El término no se restringe a los casos de intercambio intencional y exitoso, donde existe comprensión mutua, sino también incluyen las comunicaciones fallidas y distorsionadas,” (Perinat, 1986, 203).

Carr (1996, 35) nos dice que *“como las formas comunicativas que se enseñan son más eficaces que la conducta problemática para influir en los demás, finalmente sustituyen a la propia conducta problemática”.*

Recuerdo las rabietas de un alumno mencionado en los casos prácticos, entraba en el aula, miraba hacia arriba y se irritaba, aparentemente no tenía sentido esta actitud. Cuando aprendió el signo de pelota lo comprendí, me signó pelota señalando el techo... Efectivamente, se había colado entre los tubos de la calefacción una pelota del mismo color del techo, ante lo cual era muy difícil discriminarla para nosotros, aunque no para nuestro alumno. De no haber aprendido el signo de pelota probablemente aún seguiríamos sin saber la causa de su malestar.

8.4.3. Promover la enseñanza de habilidades de planificación

Tamarit (1995,161) recomienda en su artículo: “Respuesta contextualizada ante las conductas desafiantes en escolares con autismo”.⁵⁹

- 1) *“Diseñar tareas en las que, valiéndose de claves, les enseñemos a ordenar secuencias de acción que posteriormente han de efectuar en la realidad”.*
- 2) *“Dar permanentemente información por adelantado, que permita predecir eficazmente lo que va a ocurrir, y, por tanto, planificarse para ajustarse a esa acción futura”.*

Con toda probabilidad, el peor momento para intervenir quizás sea cuando se está produciendo una conducta desafiante. Cuando uno de mis alumnos entraba en una fase de crisis, lanzando objetos y organizando patataletas, acababa en el suelo, sudando, y me pedía que lo contuviese, agarrando mis brazos para que lo parase mientras su cabeza se movía de derecha a izquierda sin cesar. En ese momento la contención y el protegerlo de autolesiones era lo más importante.

Precisamente era antes de producirse esa rabieta cuando había que darle las claves de las que nos habla Tamarit, previniendo por lo tanto la aparición de dichas conductas.

“...Conforme enseñamos a planificar y, consecuentemente a entender las posibles modificaciones de la planificación estaremos generando comportamientos “escudo”, contra las llamadas conductas desafiantes, y, en concreto, con aquellas que catalogamos como rutinas y obsesiones. En definitiva, el objetivo de reducir o controlar las conductas desafiantes se cumple dirigiendo nuestra actuación a la adaptación del entorno, enseñando habilidades comunicativas y sociales, y enseñando habilidades de planificación y predicción” (Tamarit, 1995,162).

8.5. Perfil del adulto⁶⁰

A continuación, reflejaré una serie de características que debe de reunir una persona a la hora de abordar una “conducta desafiante”, ya que la actitud del

⁵⁹ Publicado en las Actas del VIII Congreso Nacional de A.E.T.A.P.I. 1995.

⁶⁰ Elaborado para una ponencia denominada “Intervención en el área adaptativa”, en el

adulto, su predisposición hacia una escucha activa, el grado de aceptación que sienta hacia el niño y las perspectivas que tiene hacia el mismo, son de una trascendental importancia a la hora de valorar resultados.

■ Analizar nuestra percepción del niño.

“Las expectativas que una persona tiene acerca del comportamiento de otra se convierten en una profecía de cumplimiento inducida” (Bonet, 1994, 15).

- ✓ ¿Creemos en las posibilidades de cambio del niño?
- ✓ ¿Apostamos por él?
- ✓ ¿Somos capaces de diferenciar entre el niño y su conducta?
- ✓ ¿Podemos actuar de pygmaliones positivos? *“Ser pygmalión positivo CONSISTE en una actitud de cálido aprecio e interés por la otra persona, por su bien, por su felicidad, por su desarrollo... Una actitud que le hace permanecer alerta a cualquier signo de bondad, de capacidad, de talento, y que incluso le permite descubrir y adivinar los valores latentes en la otra persona” (Bonet, 1994, 119).*
- ✓ ¿Aceptamos de forma genuina al niño con independencia de sus conductas?
- ✓ ¿Cuál es la narrativa que tenemos acerca del niño? *“El foco de intervención no sólo se centra en el individuo, la familia o la red, sino también y de forma especial en las historias que se construyen en torno al problema por las personas y los grupos en interacción”. “El cambio de narrativa o forma particular de definir y describir la realidad conlleva la transformación del problema.” (Rodríguez, 1998, 5).*

- Partir siempre del principio de educabilidad, manteniendo la esperanzadora convicción de que siempre los cambios son posibles.
- Positivos y constructivos.
- Con una buena autoestima, con capacidad de aprender sin traumas de nuestro propio error.

Seminario sobre Educación del alumnado con autismo y otros TGD. Murcia, 2002, y adaptado del “Perfil de un adulto significativo” expuesto en el Primer Encuentro estatal de Estimulación Basal, Barcelona, 1999. MªLucía Díaz.

- Relación empática como pilar de desarrollo.
- Sin angustias ni proyecciones negativas, capaces de desdramatizar situaciones.
- Capaces de trabajar en equipo y de una intervención colaborativa.
- Deseosos de enriquecerse de las experiencias de los demás.
- Utilizar el lenguaje de la aceptación, emitiendo mensajes en positivo y practicando la forma activa de escuchar.

Por último mencionaré una cita de Vigotsky⁶¹, sobre un párrafo de Ana Karenina de Tolstoi: *“Nadie comprendió lo que había dicho... Nikolai Levin, sólo Kitty. Y lo comprendió porque su pensamiento estaba dedicado constantemente a lo que él podía necesitar”.*(Párrafo de Tolstoi).

8.6. Reflexión poética: Una niña que grita, una niña que se comunica

Dedicada a una niña que vi en el patio de un centro específico...

Una niña que grita, una niña que se comunica.

Me toca guardia de patio, y mientras juego con algunos niños, alguien me observa sin yo saberlo, es una niña de las mayores, desconozco su nombre, su diagnóstico, pero entiendo su lenguaje, un lenguaje en el silencio...

Me coge de la mano fuertemente y me lleva a un banco, parece utilizarme como medio para algo, desea algo, y yo me dejo utilizar intentando transmitirle con mi cuerpo que estoy disponible, quiero responderle, que se sienta escuchada desde su silencio, aspirando a poder mediar de intérprete entre sus acciones y el mundo circundante. Al fin conectamos, entramos en sintonía e interpreto que lo que busca la niña es que juegue con ella, quiere “palmitas”, quiere “currín, currín”, me siento en el banco junto a ella, pero me levanta y me sitúa frente a ella, aún más, me coloca mi cabeza a su misma altura, aún más elige la distancia que prefiere para comunicar. Parece tener muy claro

⁶¹ La cita de Tolstoi, está tomada de Meccaci, L. *Radiografía del cerebro*, 1985,36.

aunque no hable, muchos principios de la Comunicación, o quizás también ocurre que cuando uno desea escuchar al otro y pone en ello todo su empeño e ilusión que lleva dentro, las palabras dejan de tener un lugar privilegiado.

Me alejo (es la hora), pero me retiene con su mano, no quiere dar por terminada nuestra charla...

Y cuando me distancio de ella y me dispongo a ir con mi clase, la oigo chillar alargando su mano, cuántos mensajes encierra ese grito... cuántas terminales comunicativas cada dedo de su mano...

Y pienso que no busca tanto comunicarme algo como el entrar en comunicación con otro lo que la motiva a chillar.

Y yo, persona con posibilidad de hablar, espero que esa niña siga gritando. Pues mientras la oiga gritar sabré que está latente su deseo de conectar.

Porque cada grito es una búsqueda de un receptor sensible y sensibilizado que sea capaz de dotar de significación su mensaje.

Porque es su medio de entrar en contacto con el entorno.

Porque cada grito es COMUNICACIÓN.

Por ello, mientras no seamos capaces de posibilitarle otras vías de llegar a nosotros, espero que grite.

Quizás algún día sea escuchada...

8.7. Informes, alumnos de Centro Específico

❖ Tíctor. 10 años. Comunicación temprana

Retraso grave en su desarrollo secundario a patología neurológica e importante desconexión con el medio. Tiene episodios de irritabilidad que manifiesta con agresiones (mordiscos, pellizcos, arañazos) y autoagresiones (golpes en la cabeza sobre la pared, suelo, esquina), conducta de pica⁶² y déficit de atención e hiperactividad. Un diagnóstico que habla de trastorno profundo y generalizado del desarrollo, de ausencia de lenguaje oral, conductas desafiantes, mirada triste..., pero nosotros sabemos que Tíctor es mucho más.

“Las conductas desafiantes son una expresión más de las interacciones entre las personas y sus entornos. No son una fatalidad vinculada sin remedio a la patología de las personas” (Tamarit, 1997,1).

⁶² Pica: Trastorno raro, consiste en la ingestión persistente de sustancias que no son propiamente alimenticias (vgr. Cabellos, tiza, hojas, insectos, tierra).

Propusimos que Tíctor asistiera a este taller de Comunicación pues pensamos que dotarlo de estrategias comunicativas podría ayudarlo y ayudarnos a nosotros los adultos a comprenderlo mejor.

Las vías comunicativas para trabajar con él debían ser a través de:

- ✓ Descubrir el valor comunicativo, la finalidad a la que obedecen las conductas desafiantes.
- ✓ Evaluación de la función que cumplen las conductas autolesivas antes de diseñar el programa de intervención.
- ✓ Aplicar la técnica “*floor time*”.
- ✓ Sesiones de juego intensivo.

La canción que desde el curso pasado le cantamos y que responde a ella anticipando e incluso a veces le supone una conexión con el entorno y una disminución aunque no muy duradera de sus conductas autolesivas es:

*“Tíctor canta ya, ya, ya,
Tíctor juega ya, ya, ya,
Tíctor baila ya, ya, ya,
Vamos a jugar, gar, gar”.*

Se le repite varias veces y en las últimas sílabas, *ya, ya, ya*, o *gar, gar, gar*, inicialmente damos una palmada a su mano situada junto a la nuestra, y posteriormente el niño anticipa y es él por propia iniciativa el que nos da las palmadas.

Mensajes comunicativos.

Atención.

Tíctor es capaz de mostrar atención y de manifestarla, lo interesante y difícil a su vez es averiguar a que demandas corresponde dicha atención. Mis compañeras y yo, en el grupo, intentamos reforzarle positivamente “la no emisión” de conductas inadecuadas, ignorando cuando es posible aquellas que consideramos no procedentes.

Petición.

Tíctor también es capaz de pedir atención con cambios de actividad, cambios de estimulación, además consigue comunicar dicha petición con vocalizaciones, levantándose, a veces con irritabilidad y conductas autolesivas. No

interpretamos esto como un problema de conducta, sino como que nos comunica cosas que nos resultan difíciles de interpretar, y que el modo que conoce Tíctor de expresarlas es éste. En esos momentos intentamos desviar su atención, darle otras alternativas de estimulación, un juguete en la mano, y no sentir ni mostrar rechazo ante sus conductas, pues el niño, pues todo niño, es mucho más que una conducta. Mostramos una actitud comprensiva e intentamos comunicarnos con él a través de su canción para conectarlo con el grupo.

No obstante hemos de reconocer que es difícil la intervención, por ello recomendamos a las futuras tutoras que no sólo hablen con su tutora anterior sino con la orientadora y con el resto de profesionales que inciden en el niño.

Agrado/enfado.

Tíctor demuestra agrado cuando se siente tranquilo y relajado, y lo manifiesta claramente mostrándose muy feliz y cesando sus conductas no adecuadas.

Cuando Tíctor se siente mal (a veces es difícil averiguar la causa), es capaz de comunicarnos enfado.

Valoración global.

Tíctor empezó el curso pasado en este taller, su antigua tutora le atribuyó una canción como al resto de niños con la intención de que anticipara y de que tuviera un eslabón auditivo que le ayudara a reconocer que estábamos en el *Taller de Comunicación*. Para nuestra sorpresa, tras dos meses de verano, en la primera sesión Tíctor anticipaba su canción, ponía su manita en el momento justo esperando las palmadas, y en su cara se reflejaba serenidad. Nosotras lo interpretábamos como un signo de complacencia al ser capaz de asociar dónde estaba, al ser capaz de poder controlar lo que iba a ocurrir superando la arbitrariedad de la vida a la que a veces sin darnos cuenta están sujetos algunos niños. Sí, Tíctor para nuestra sorpresa reconoció su canción, y ha respondido a ella en las diferentes ocasiones. Ha habido sesiones donde ha estado más relajado que en otras, lo interesante en Tíctor sería analizar la función que cumplen sus acciones y elaborar un programa de intervención conjuntamente con todos los servicios sin olvidar la familia. Por lo pronto aconsejamos que siga en talleres de comunicación, pues si es capaz de comunicarse le estaremos abriendo muchas puertas en su mundo circundante.

“Siempre hay algo que hacer, y toda persona con independencia del síndrome, mejorará en la conducta si le proponemos los apoyos adecuados” (Tamarit, 1997, 2).

❖ Sofía. 4 años. Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer. La Sonrisa de Sofía

Sofía es una preciosa niña, al nacer le diagnosticaron síndrome de Down, tiene 4 añitos, está empezando a andar y ha adquirido su primer signo. Hay muchos niños con síndrome de Down con problemas de comunicación. Narro esta experiencia porque implantarle un Sistema de Comunicación Aumentativa a Sofía le ayudó mucho, tal y como a continuación se refleja.

Sofía se comunica fundamentalmente a través de la vía corporal en sesiones de juego intensivo y en la actualidad a través del Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer. Cuando vino al nivel de Infantil decidimos iniciarla en este Sistema, que tan buenos resultados ha dado con muchos de estos niños, ya que Sofía carecía de un medio adecuado para comunicarse. El primer signo fue el de de “fanta” (lo que más deseaba); sin embargo no respeté la topografía de dicho signo, sino que aproveché su costumbre de darse palmadas en la cara de forma consistente para reconvertir dicha estereotipia en un signo, en su primer signo. Canalizando una conducta repetitiva y sin funcionalidad aparente en una producción comunicativa.

“Lo importante es el proceso de enseñanza y no los signos. Más importante que la enseñanza de signos es el uso social ajustado a esos signos, enseñarles topografías de relación social” Tamarit.

Mensajes comunicativos.***Atención.***

Sofía muestra atención ante distintos reforzadores positivos, se fija cada vez más en los objetos. Tiene preferencias por personas, y es capaz de retirar su atención cuando la actividad no le interesa.

Petición.

Sofía es capaz de pedir *fanta* realizando un signo consistente en darse dos palmadas sobre la cara. Como observamos que tenía la costumbre de darse palmadas de forma consistente en el rostro y sin funcionalidad aparente, dotamos dicha acción de significado, reconvirtiendo así una estereotipia en un signo, y canalizando una conducta repetitiva hacia una producción comunicativa. Mencionar que tanto la forma, como la posición y el movimiento final los realiza sin ayuda, llegando a este logro en tan sólo dos sesiones. Además se podría considerar este signo generalizado, puesto que lo pide de forma espontánea, en ausencia del objeto y a diferentes personas en distintos contextos. En

sesiones de juego intensivo, pide al adulto que le dé volteretas, pide tirar torres hechas con cubos, jugar al coscorrón. Solicita ayuda del adulto para abrir una caja musical.

Agrado/enfado.

Sofía muestra agrado cuando se satisfacen sus peticiones, nunca olvidaremos la sonrisa tan especial que mostró cuando descubrió que un signo servía para conseguir un objeto de deseo, lo importante no fue la adquisición del signo, sino su agrado al sentirse comprendida y capaz de modificar su entorno en el momento en que los adultos respondían a sus demandas. Igualmente muestra enfado, llegando a llorar cuando no se satisfacen sus peticiones.

Rechazo/oposición.

Sofía manifiesta oposición a actividades que no le gustan. Si un objeto no le interesa lo tira o lo aparta. Es capaz de empujar lejos de sí todo lo que no le interesa y de apartar su mirada.

Complacencia/negativa.

Sofía es capaz de atender a las peticiones del adulto, si estas son adecuadas y responden a sus intereses, también de resistirse cuando las indicaciones no las tolera con agrado.

Valoración global.

- ✓ Sofía ha evolucionado muchísimo.
- ✓ Emite sonidos /ca/, /a/.
- ✓ Imita praxias⁶³ (juego del indio).
- ✓ Reconoce su canción.
- ✓ Es capaz de imitar y realizar juegos interactivos.
- ✓ Hace palmitas, pon, pon.
- ✓ Llega a pedir con un signo respetando la topografía del mismo, reconvirtiendo una conducta desafiante en un signo comunicativo.

Por todo ello, sugerimos que el próximo curso se le continúe incidiendo en este área tanto en la escuela como en la familia (aumentando sus sesiones de logopedia y formando parte de aquellos talleres o grupos flexibles donde se favorezcan los procesos comunicativos).

⁶³ Las praxias representan sistemas de movimientos secuenciados y coordinados en función de un resultado o de una intención, que es a su vez, el resultado de una experiencia individual del comportamiento, que se opone a una coordinación innata.

La Sonrisa de Sofía.

Sofía es una niña de Educación Infantil, ubicada en un centro específico, manifiesta movimientos estereotipados sin aparente finalidad alguna.

No se conecta con su entorno, o quizás su entorno no sabe traducir sus mensajes comunicativos.

No sonríe, no se la aprecia feliz, vive en su mundo...

Pero ha ocurrido un hecho revolucionario que ha modificado su situación, no tanto por lo que de aprendizaje conlleva la adquisición de un sistema de comunicación aumentativa, sino por lo relevante que tiene para un ser el sentirse escuchado... el ser usuario de un mecanismo que le permite incidir en su medio dejando de ser un sujeto pasivo, Sofía no nos dice cómo se siente con palabras, pero su sonrisa nos dice que hoy es más feliz.

En sólo dos sesiones, en tan sólo dos días, empezó a modular un signo, su primer signo, el signo de fantá.

La topografía correspondiente resultaba muy dificultosa para una niña tan pequeña por un lado y, por otro, se nos presentaba una oportunidad para reconducir un movimiento estereotipado sin significado, una conducta desafiante, en una petición, en un signo que sí afecta en su entorno, mostrándose como una personita con capacidad de influir en los otros y de conseguir cosas.

Hoy ha empezado con su estereotipia, mas al lentificar yo mucho el signo y moldearle su mano para signar fantá, al llegar a la segunda sílaba, Sofía se ha detenido, sus movimientos se han paralizado, pues sabía que después del signo vendría la fantá, algo deseado para ella.

No sé qué ha pasado por su mente, pero en tan poco tiempo ha asociado que si esos movimientos repetitivos los detenía acompasados con la detención de mi voz verbalizando el signo, ella conseguía fantá.

Pero lo que sí sé es que me ha sonreído con una intensidad y dulzura que hasta ahora no había percibido.

Probablemente Sofía haya aprendido algo más que un signo, ha aprendido que ella es importante, que una conducta de ella puede variar la situación, que puede afectar en su entorno, que tiene capacidad para modificarlo, creo que Sofía acaba de descubrir que ya es una persona independiente.

Por ello hoy Sofía sonríe con más intensidad.

9. FAMILIA Y C.A.A.

Incluyo este apartado como *casos prácticos* porque lo que intento reflejar aquí es mi experiencia con los padres a través de estos años. Parte de su elaboración corresponde a la comunicación que presenté en el X Congreso de A.E.T.A.P.I., “Taller de comunicación para familias”, y a la comunicación “Obra-doiro de Comunicación para familias”, *Maremagnum, publicación gallega sobre o trastorno autista*, nº 5- 2000/2001.

Me gustaría transmitir la idea de que una apertura a la familia resulta enriquecedora para los niños, para la familia y para nosotros los adultos significativos, tanto a nivel profesional como personal. La familia, el seno en el que nace y se desarrolla el niño, constituye el primer contexto de socialización, lugar privilegiado donde se genera un peculiar, intenso e irrepetible vínculo afectivo futuro motor de procesos y vivencias posteriores. Por ello, si presumimos de una escuela inserta en un marco ecológico, no podemos obviar la tríada de relaciones entre el sujeto, el ambiente y la interacción mutua. Desde este paradigma, la formación de la familia es una tarea más de los adultos significativos que intervienen con los alumnos / as.

Nos llevaremos gratas sorpresas al trabajar de forma colaborativa, nos enriqueceremos como ya he mencionado como docentes y como personas, pues la profundidad acerca del mundo de la diferencia que nos aporta la relación humana a través de estos encuentros no es suplible con un manual teórico. Abogando por una colaboración plena, continuada, y coherente que genere actitudes de intercambio formación conjunta y colaboración, finalizo esta introducción con una cita de Arbea y Tamarit (1998, 28-29): “...*Los padres y familias en muchos aspectos conocen a su hijo o hija, mucho mejor que los profesionales y aunque no nos vayan a decir qué y cómo les tenemos que educar, sí que nos pueden ayudar con matices y sugerencias a mejorar nuestra respuesta. Otra vez la cultura de la colaboración como eje contextual en los procesos de enseñanza-aprendizaje*”.

❖ *Mis primeras andaduras con los padres.*

Fue en el 1988 cuando tuve la gran oportunidad de dedicarme al mundo de la diferencia, decisión que cambió mi vida y me ayudó a ser mejor persona, o al menos a intentarlo. En esos primeros años tuve la oportunidad de conocer a muchos padres con diversas actitudes, a veces no todas entendibles desde mi punto de vista. Hoy que soy madre de dos hijos empiezo a comprender muchas de sus angustias, al igual que soy capaz de compartir muchas de sus esperanzas.

Mantenía muchas reuniones con los padres, quería recabar por un lado toda la información de sus hijos, por otro ofrecer lo que yo conocía y finalmente establecer pautas de actuación comunes que dieran a los niños una respuesta educativa coherente y coordinada. Fui consciente de que en la mayoría de las ocasiones no bastaban sesiones de tipo asesoramiento técnico, sino que era en esas sesiones grupales con varios padres a la vez, donde se expresaban muchos sentimientos de angustia, que en ocasiones bloqueaban la comunicación con sus hijos. En aquellas reuniones que siempre se alargaban más del tiempo establecido pude observar cómo entre ellos se generaba una dinámica muy positiva, en la cual se desdramatizaban situaciones, se sentían más apoyados y salían esa tarde más felices del colegio de Educación Especial, ese centro que tanto cuesta al principio asimilar a unos padres.

No evalué de forma cuantitativa el nivel de conocimientos adquiridos en aquellas reuniones, pero sí que pude constatar que veían a sus hijos desde un prisma más positivo, con mayores expectativas, con más ilusión, y ello revertía notablemente en los niños. Siguiendo las Orientaciones para la Adaptación del currículo en los centros de Educación Especial del M.E.C (1995,38) que nos dice que: *“el concepto de uno mismo está muy vinculado por una parte al conocimiento de los aspectos físicos que la persona va construyendo a partir de la organización de las percepciones y al sentimiento de autoestima, autoconfianza y autoeficacia para incidir sobre el entorno, forjadas sobre la base de las percepciones, actitudes y expectativas de las otras personas significativas”*, llegaremos a la base de que los adultos significativos, los padres, nosotros, somos un espejo en el cual se reflejan, y sólo en la medida en que mantengamos una aceptación genuina de su persona y una actitud positiva, creyendo firmemente en las posibilidades de enriquecimiento de todo ser humano con independencia de su discapacidad, podremos ser pygmaliones positivos para los niños (Bonet, 1994), adultos significativos, personas de referencia, mediadores..... posibilitando así su desarrollo y crecimiento.

❖ **La colaboración con los padres en un centro de integración.**

Mi primer destino definitivo fue el C.P. “Santo Domingo y San Miguel”, Mula. Un colegio dinámico, convencido de la integración y apostando diariamente por ella. En aquellos escasos pero intensos dos años tuve la oportunidad, junto con el equipo de apoyo, equipo directivo, logopeda y orientadora de participar en una doble modalidad de formación a padres.

Por un lado, dicho equipo dirigido por la logopeda mantenía una reunión quincenal con todos los padres cuyos hijos eran usuarios de sistemas de C.A.A.

con la finalidad de formarlos en cuanto a sistemas. Y, por otro, de forma simultánea, cada tarde venían veinte minutos antes los padres de cada niño usuario, con la finalidad de trabajar conjuntamente y en un mismo contexto la familia y nosotros. Los resultados fueron muy provechosos y el sistema de simultanear las sesiones grupales de padres con las individuales de cada alumno supuso una mejora en la adquisición y generalización de los sistemas de C.A.A.

❖ **De vuelta en el centro específico.**

Volví a mi primer centro específico, el C.P.E.E. “Pérez Urruti”, Churra. Y me encontré con una realidad muy diferente: los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes formaban la gran mayoría del mapa escolar, *“afortunadamente se desterraba por fin el concepto de asistencialidad”*. Se asumían opciones pedagógicas por encima de cualquier etiqueta y se incorporaban nuevos recursos (figura del A.T.S. Asistente social, Orientador...), con el fin de garantizar que todos los alumnos sin excepción tuvieran una respuesta educativa en el centro escolar.

Paralelo a este cambio también se precisaba una apertura mayor hacia las familias, era consciente de la importancia y de la necesidad de un trabajo conjunto entre escuela y familia; por ello en el año 1993/94, formando parte del equipo docente del nivel de comunicación, elaboré el programa que a continuación reflejo denominado PIAFIP:

Programa de Información, Asesoramiento, Formación e Intervención con Padres. (PIAFIP).

A través de este programa pretendía sistematizar las frecuentes reuniones que mantenía con las familias. Sobre todo con las de alumnos usuarios de C.A.A. Buscaba a través de este trabajo conjunto que el alumno llegara a la adquisición de una comunicación más funcional, ya que los padres eran enseñados a provocar situaciones comunicativas en contextos naturales facilitando así la generalización de lo aprendido en el aula. *“El gran reto es poder comunicarnos con nuestros alumnos y ayudarlos a desarrollar sus potencialidades por imposibilitadoras que sean sus condiciones físicas; trabajamos en una escuela habilitadora”* (Cardona, Gallardo, Salvador, 2001, 28).

Los objetivos propuestos fueron:

- 1) Informar a los padres.
- 2) Asesorarles en todo lo concerniente a sus hijos y a la dinámica familiar.
- 3) Formarles en C.A.A.
- 4) Intervenir conjuntamente con ellos desde un marco ecológico.

Información:

La familia tiene derecho a conocer todo lo referente a la realidad de su hijo. Por ello les informaba acerca de:

- ✓ Todo lo que conocemos de su hijo.
- ✓ Características del centro al que asiste (es muy importante que los padres conozcan cómo es el colegio al que asiste su hijo, incluso pasar una jornada en él y observar las diferentes modalidades comunicativas que el niño puede establecer con su entorno social).
- ✓ Servicios que recibe o puede recibir. Es importante que conozcan todo lo que se trabaja con sus hijos, buscando una participación activa para garantizar la generalización de lo aprendido en la escuela.
- ✓ Posibilidades tras la escolaridad.
- ✓ Opciones de ocio y tiempo libre. Un aspecto en ocasiones descuidado que nos puede servir como medio para normalizar sus condiciones de vida y hacer realidad el principio de normalización.
- ✓ Cualquier aspecto que nos demanden.

Asesoramiento:

Es muy importante que nos vean como un equipo de apoyo, al que pueden recurrir para recibir asesoramiento en un momento determinado. Buscábamos formarles en la dinámica familiar para aunar criterios de actuación comunes entre los padres, hermanos, etc. respecto a:

- ✓ Los aspectos más relevantes de la intervención con el niño/a.
- ✓ Pautas de actuación ante problemas de comportamiento.
- ✓ Intervención con el resto de los hermanos (buscando armonizar la dinámica familiar).
- ✓ Otros servicios que el niño puede necesitar, (médicos, psicológicos, recreativos...).
- ✓ La influencia de la familia en el niño.
- ✓ Otros aspectos que nos demanden.

Formación:

Nuestra intención era formarles en cuanto a la Comunicación Aumentativa/Alternativa:

- ✓ Formar a los padres en la utilización y seguimiento de los sistemas de C.A.A. en alumnos que o bien no sean orales, o siéndolo no usan la oralidad de forma funcional. Para ello seguimos la metodología que Schaffer aconseja para trabajar con padres.
- ✓ Las conductas desafiantes como una respuesta ante la falta de habilidades comunicativas.

- ✓ La correlación directa entre la autoestima del usuario y la adquisición funcional de la C.A.A.
- ✓ Otros aspectos que surjan.

Intervención:

Este apartado se generaliza a todas las instituciones y/o personas que de alguna manera inciden en la vida del niño.

Buscaremos entre todos pautas comunes de intervención con el niño que se ajusten a sus necesidades y le ayuden a ser más autónomo.

Para ello es muy importante seguir el planteamiento de Rodríguez, J. de "terapias de redes" (1988). Así en el caso de Juan, un alumno con una considerable pérdida auditiva, adquirió a través de este trabajo conjunto un elevado número de signos en apenas tres meses. Aunque lo verdaderamente importante no era el número de signos que aprendió sino que cesaran sus autolesiones al acceder a la C.A.A. Ahora Juan dispone de un medio (los signos) para comunicar sus necesidades y deseos sin recurrir a la agresión.

En definitiva, buscamos llevar a la práctica el principio de normalización entendido no como exigir al niño ser normal, sino como ofrecerle un medio, un hogar, un colegio, una sociedad...lo más normalizada posible, derecho, inherente a todas las personas.

Guión de la entrevista del programa PIAFIP:

Con el fin de llevar un seguimiento exhaustivo de cada reunión con la finalidad de establecer pautas de actuación, elaboraba un guión de cada entrevista con los siguientes apartados.

1. Alumno.
Todos los datos referidos al alumnado.
2. Contenido de la reunión.
Es muy importante llevar un guión preparado de los puntos que deseamos tratar, con independencia de que si surgen otros temas de mayor relevancia se sustituyan por los mismos. Pero en principio es necesario llevar un guión de la sesión.
3. Información relevante aportada por los padres.
En este apartado anotamos todos aquellos datos de interés aportados por la familia que nos pueden ayudar al respecto.
4. Valoración de la sesión.
Tras valorar la sesión se toma nota de todos aquellos aspectos en los que hemos de incidir no sólo sobre el alumno sino sobre los contextos en los que se desenvuelve.

Los resultado de este programa fueron muy positivos:

- ✓ Desdramatizaron la situación.
- ✓ Se eliminaron posibles sentimientos de culpabilidad que aparecían en algunos de los padres.
- ✓ Tomaron conciencia de ser los principales responsables de la formación de sus hijos y de lo mucho que pueden hacer por ellos.
- ✓ Se disminuyeron angustias, ansiedad y posibles futuras proyecciones negativas.
- ✓ Se les enseñó a comunicarse de forma funcional con sus pequeños.
- ✓ Se les ayudó a aceptar a sus hijos tal y como eran, aceptándolos y valorándolos de forma ajustada, sin minimizar sus posibilidades, ni tampoco exagerarlas ya que unas expectativas desproporcionadas, a largo plazo generan desilusión.

El tema de la acción tutorial con padres fue también una de las tres áreas del Plan Anual de Mejora 1997/98 que dicho centro elaboró resultando premiado.

❖ **En mi último destino.**

Teniendo mi último destino en el centro específico C.P.E.E. “Santísimo Cristo de La Misericordia”, me decidí a organizar un taller de comunicación para familias.

Taller de comunicación para familias:

“Ninguna madre está preparada para recibir a un niño con problemas. La presencia de ese niño fractura la imagen inicial que ella tiene de un niño. Esto produce un trastocamiento de todos los significados que le había otorgado. Se rompe la posibilidad de codificar lo que el niño hace en términos del lenguaje de la madre. La madre empieza a estar muy desorientada, además de que está cargada con el duelo por el niño que quería tener y no tuvo [...] Además, está profundamente desorientada porque este niño es diferente” (Coriat, y Jerusalinsky, 1984, 36).

El motivo de la elección de este tema residía en el gran número de alumnos que no se comunicaban de forma oral y que tampoco eran usuarios de C.A.A.

entendida en sentido formal. El niño diferente inicialmente emite señales comunicativas poco diferenciadas, ante lo cual la madre puede comenzar a desalentarse y a reaccionar ante ellas con menor frecuencia. En consecuencia, el niño empieza a disminuir tales señales, ya que no encuentra un efecto en su entorno, y así circularmente la comunicación se va deteriorando. Por ello, consideré tan importante dedicar estas charlas a la comunicación de los alumnos con mayor grado de afectación.

Buscaba transmitir a los padres la idea de que no existen límites para trabajar la comunicación, pues siempre es posible. Decirles que un llanto, una rabieta, un grito al igual que un silencio puede ser una búsqueda frustrada de conectar con su medio, de querer decirnos cosas, de manifestarnos que están ahí, junto a nosotros. Convencerlos de que todo niño encierra un mundo interior que desea compartir a la espera de ser escuchado.

“La tarea más urgente, biológicamente hablando, no es enseñar al niño a reconocer a la madre, sino lo contrario: enseñar a la madre a reconocer al niño y a dedicarse a él... La madre ha de salir al encuentro no sólo de las necesidades corporales del niño, sino también de sus necesidades emocionales y comunicativas estructurando su entorno de manera que aprenda” (Bateson, 1979, 73).

Mi objetivo no era tanto enseñar diferentes Sistemas de C.A.A., como concienciarlos de la muchas veces que los niños nos hablan sin sonidos, y de que todo ser humano con independencia de su afectación siempre se puede enriquecer de las experiencias de su entorno. Y con esa filosofía y en la ilusión de mejorar los procesos comunicativos de mis alumnos me aventuré en este **Taller de Comunicación para Familias**.

El Programa inicial fue:

A. Primera sesión:

A.1. Introducción: Importancia de la familia.

En esta primera toma de contacto, se presentaron diciendo cada uno algo muy significativo y peculiar que caracterizara a su hijo. Era una forma de entrar en conexión con los otros padres identificándose y buscando cosas positivas de ellos, dando comienzo a unas charlas que apostaban de forma incondicional por las inmensas posibilidades que tiene toda persona por el hecho de existir.

Tras esta dinámica se trató el tema de la familia como agente educativo de primer orden, como primer contexto de socialización.

Resultaba decisivo que se sintieran importantes, dotándolos de los mecanismos necesarios para que se considerasen con capacidad de comunicarse con sus pequeños.

A.2. Lectura comentada del poema del colegio.

Un padre procedió a la lectura de un poema que elaboró un profesor hace muchos años, sus bellas y profundas palabras hablaban de nuestros alumnos diferentes, por ello en las paredes de muchas clases permanecen indelebles estas letras:

**Canto de los niños y las niñas
del C.P.E.E. Stmo. Cristo de la Misericordia
Murcia**

*Quiero dar gracias porque desde mi fragilidad,
aún puedo abrir las alas
unirlas con las vuestras
y juntos hacernos personas.*

*En mi dificultad os espero de pie
con los brazos abiertos,
saltemos a la vida
a reír y llorar,
aprender y enseñar,
a dar y recibir
a volar... a ser felices.*

*Entre el verde y puro azul de Murcia
quiero todos los días
traeros un mensaje de esperanza,
la mirada alegre y sincera;
que me améis como soy
y os dejéis amar como yo os veo
"Amar, jeso sí que es suerte;"*

Ginés Mateos Martínez (1985).

Y a partir de aquí se comentó una frase de Saint-Exupéry:

*"He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino con el corazón.
Lo esencial es invisible a los ojos" (1971,87).*

Se habló de que toda persona está inacabada, en proceso, y que los estímulos del medio representan según los conocimientos actuales la estimulación más importante para el cerebro. Igualmente se abordó la importancia de un receptor sensible y la aceptación genuina del otro como punto de partida.

A.3. Principio de Educabilidad.

Se hizo mención a la frase de Fierro referida a que absolutamente nadie es ineducable, tampoco las personas con limitaciones muy significativas del funcionamiento intelectual y de la conducta adaptativa.

“Nadie es ineducable, tampoco el deficiente mental profundo [...] El veredicto de ineducabilidad, si es que alguna vez tuviéramos que llegar a pronunciarlo, sería, en todo caso, no una sentencia sobre un sujeto pasivo, sino, antes de nada, un juicio acerca de nuestra propia capacidad o, más bien, incapacidad, impotencia, para poner en marcha su proceso educativo con los medios efectivamente a nuestro alcance” (Fierro, 1984, 14).

Igualmente se partió de las ideas de Vall, y Riñón, (1998, 21): *“El intelecto está condicionado por el cerebro pero no es el cerebro”*.

Si no conseguimos que los padres crean, como diría Fröhlich, A. (1982), que siempre se pueden activar de alguna forma los procesos de desarrollo, que siempre los cambios son posibles, puede resultar un tanto paradójico hablar de Comunicación Aumentativa/Alternativa.

A.4. El ser humano en su dimensión amplia.

Reconocer que todo niño con independencia de sus diferencias, diagnóstico o etiología, es único, irrepetible, necesario, valioso y que es capaz de enriquecerse a lo largo de su vida (pues toda persona tan sólo por existir encierra un universo de sabiduría en espera de un adulto capaz de traducir), constituyó un preámbulo para estas charlas.

B. Segunda sesión

B.1 Concepto de comunicación y lenguaje.

Se les explicó en esta sesión la diferencia entre comunicación y lenguaje siguiendo lo que nos dicen las *Orientaciones para la adaptación del currículum en los centros de Educación Especial*, M.E.C (1995, 45):

“Lenguaje y Comunicación no son procesos idénticos. El Lenguaje es una actividad humana compleja que tiene fundamentalmente dos

dimensiones básicas: una representativa, por medio de la cual los individuos se construyen una representación personal del mundo, y otra comunicativa, función primaria de intercambio social. Ambas dimensiones aparecen simultáneamente en los procesos de interacción y no se excluyen en absoluto. ...La Comunicación se puede entender como el proceso mediante el cual unos seres hacen partícipes a otros de aquello que hacen, tienen, sienten o piensan mediante una determinada actividad que supone un intercambio de información produciendo cambios en el entorno. Este proceso tiene lugar gracias a diferentes mecanismos simbólicos con un mayor o menor grado de representación y convencionalidad”.

Se les explicó buscando desmitificar la importancia del lenguaje oral, que un niño puede hablar y no tener habilidades comunicativas, y que para comunicarse no se precisa de un código oral. Les insistí mucho en la importancia de suprimir las barreras psicológicas.

B.2. El principio de Comunicación.

Otro aspecto que se trabajó en esta sesión fue la imposibilidad que tenemos de “no comunicarnos” (Watzlawich nos habla de esa imposibilidad de no comunicarse), y se insiste en la idea de que toda persona es legítima comunicadora, sin excepción. Trevarthen (1975), hace referencia a que el niño está biológicamente diseñado para comunicar.

B.3. Conductas desafiantes como comunicación.

Otra premisa fundamental a transmitir era el hecho de que las conductas desafiantes son a menudo el único medio que posee un niño para comunicarse, por ello había que analizar no sólo la “conducta problema”, o topografía, sino la función que cumplía dicha conducta, el propósito que perseguía, y analizar el contexto donde se desarrollaban tales comportamientos. Nuestro objetivo no iba a ser tanto el suprimir dichas conductas como buscar una conducta alternativa que, cumpliendo la misma función, fuera adaptada socialmente, insistiéndoles en que la mayoría de estos comportamientos desadaptados corresponden a intentos frustrados de conectarse con su entorno.

Carr, nos dice que si el entorno físico es pobre y está sin estructurar, aumentan las posibilidades de que ocurran graves alteraciones en el comportamiento de personas con autismo u otros trastornos profundos.

“Frente a la conceptualización y medición tradicional de las habilidades conductuales desadaptativas, entendidas como conductas emitidas en

exceso o indeseables o inapropiadas, ahora se pasa a considerar que éstas constituyen a menudo una respuesta a las condiciones ambientales y, en algunos casos, a una falta de habilidades alternativas de comunicación” (Verdugo, 1994,15).

Se abordó este tema siguiendo el libro *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*, de Baumgart, Johnson y Helmstetter (1995, 35-50). En concreto el apartado: “El tratamiento de las conductas problema como comunicación”.

A continuación, se pasó a la lectura comentada de un documento que se utilizó como base para la reflexión y el diálogo.

C. Tercera sesión

C.1. La comunicación Preverbal.

Siguiendo el libro de Perinat (1986) y el informe de Fröhlich y Haupt (1982) se trabajaron los siguientes aspectos a través de la visualización de una serie de imágenes:

- ✓ Diálogo tónico.
- ✓ Empatía.
- ✓ Receptor sensible y sensibilizado.
- ✓ Estar en comunicación.
- ✓ Sintonía emocional.
- ✓ Sobre interpretación.
- ✓ Escucha activa y entusiasta.
- ✓ Protoconversación.
- ✓ Diálogos de vocalización.
- ✓ Manifestaciones sonoras con carácter comunicativo.
- ✓ Imitación.
- ✓ “Feed back” acústico.
- ✓ Andamiaje cognitivo.
- ✓ “Baby talk”.
- ✓ Llanto como primera herramienta comunicativa.

D. Cuarta sesión

D.1. Comunicación y afectividad.

Se les habla del concepto mencionado en las *Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de Educación Especial* (M.E.C.,1995, 39).

“...En las atribuciones y valoración que la persona hace respecto de sí misma juega un importante papel la aceptación, cuidado y respeto que recibe de las otras personas y, sobre todo, las expectativas que éstas tienen sobre sus conductas y la forma de responder a ellas y valorarlas. En relación con lo anterior cabe afirmar que en gran medida, la estima que uno se tiene y la confianza y seguridad con que se actúa, depende de la estima y confianza que los otros significativos tienen y depositan en él”.

También se estudiaron las teorías de Casriel a través de Fröhlich (1982,86).

“Casriel en 1978 describió la necesidad de cercanía emocional y física –“bonding”- como una necesidad biológica y existencial, de cuya satisfacción dependen tanto la salud psíquica como también muchas veces la física. La carencia de esta cercanía puede conducir, según sus observaciones, a depresiones”.

Por ello resultaba de crucial importancia a la hora de garantizar una comunicación, que el adulto fuese capaz de manifestar una afectividad sentida, de convertirse en una persona de referencia, en un adulto mediador.

Les dije que teníamos que ser capaces de mantener una apertura emocional, auténtica, genuina, sentida y aceptada; capaz de posibilitarnos el actuar de mediadores entre las acciones inespecíficas de los niños y su entorno, dotando de sentido y significatividad dichas acciones y favoreciendo una interacción social positiva y afectiva con su medio. Desde la afectividad podíamos mantener una actitud entusiasta, alerta y con un alto volumen para escuchar los mensajes que todo niño emite desde su silencio.

D.2. Comunicación y autoestima. En el documento *Orientaciones para la adaptación del currículo en los centros de educación especial (M.E.C., 1995)*: nos habla de que los sistemas de C.A.A., juegan un papel decisivo en la formación del autoconcepto, por ello se resaltó mucho la autoestima como pilar de desarrollo y se abordó el efecto Pygmalión ⁶⁴ para finalizar este tema.

⁶⁴ El efecto Pygmalión o el efecto halo: *“Ten altas expectativas de alguien, hazle creer que le sobra capacidad para satisfacerlas y las veras cumplidas”.* *Pygmalion in the Class-room*. R. Rosenthal .Hold., Rinehart and Winston., New York., 1968.

E. Quinta sesión

- I. Sistemas de Comunicación Aumentativa/Alternativa.
- II. Definición.
- III. Usuarios.
- IV. Clasificaciones.
- V. Objetivos.
- VI. Consideraciones Generales.

F. Perfil Comunicativo del adulto

A este apartado se le dedicaron varias sesiones, posteriormente elaboraría una Comunicación presentada en el Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal (Barcelona, 1999).

Entre otros aspectos, se trataron las siguientes ideas:

- ✓ La Educabilidad como punto de partida ante cualquier intervención.
- ✓ Es necesario estar convencidos de las posibilidades de todo ser humano por encima de las diferencias.
- ✓ Hay que ser positivos y constructivos, siempre con expectativas favorables de progreso respecto al niño
- ✓ Actuar como “pygmaliones” positivos.
- ✓ Estar formados en cuanto a la C.A.A.
- ✓ Mantener posturas de colaboración con la escuela o con otros servicios.
- ✓ Es importante poseer una buena autoestima.
- ✓ Ser capaces de aprender de los errores sin traumas reconvirtiéndolos en fuente de conocimientos.
- ✓ Manifestar aceptación genuina del niño.
- ✓ Mostrar empatía como pilar de desarrollo.
- ✓ Estar concienciados de que siempre son los principales protagonistas de la formación del niño.
- ✓ Por último, pero no menos importante practicar la escucha activa y entusiasta, capaz de oír las voces del silencio.

G. Evaluación taller

- ✓ Se asumió la idea de que todos los niños sin excepción pueden y deben enriquecerse a lo largo de su vida si las condiciones del ambiente les son propicias.
- ✓ Se destacó la importancia del ambiente como motor de desarrollo y vía de enriquecimiento.
- ✓ Las conductas desafiantes fueron analizadas desde una perspectiva comunicativa.
- ✓ Aprendieron a traducir los silencios de los niños, sus rabietas, su quietud, su hiperactividad. Entendieron que los niños se deben de sentir escuchados si queremos favorecer su autoestima que a su vez será motor de futuros aprendizajes.
- ✓ Se aceptó como legítima la tendencia a sobre-interpretar los mensajes de los niños como motor de desarrollo.
- ✓ El lenguaje coloquial empleado permitió el poder opinar constantemente, sentirse importantes y capaces de dirigir los procesos educativos de sus hijos.
- ✓ Se superaron sentimientos de angustia al compartirlos con otros padres.
- ✓ Todos descubrieron muchos aspectos positivos de sus niños.
- ✓ Se sintieron los principales protagonistas de los programas comunicativos de sus pequeños.
- ✓ Se acabaron viendo como normales otras modalidades comunicativas diferentes a las del lenguaje oral.

Escuchar las voces del silencio, romper el silencio, escuchar de forma activa y entusiasta, estar en comunicación, son algunos de los objetivos más significativos que espero que ese grupo de padres no olvide cuando estén con sus hijos.

TERCERA PARTE

REFLEXIONES

1. INTRODUCCIÓN

Es mi intención en este último apartado, manifestar una serie de reflexiones que a lo largo de estos años trabajando con alumnos usuarios de Comunicación Aumentativa/Alternativa me planteo. No son máximas a tener en cuenta, ni tan siquiera principios pedagógicos a seguir, son vivencias y pensamientos materializados en palabras que deseo compartir con vosotros. En estos años he tenido aciertos, también errores, momentos de profunda alegría y también de angustia y tristeza, mi vida a nivel no sólo profesional sino también personal ha dado muchos giros. Pero siempre he tenido presente que merecía la pena seguir adelante, y que nunca los duros momentos de la vida deben de impedir continuar el camino. Al principio de mi andadura profesional buscaba conocer todos los métodos, todas las técnicas, ingenuamente pretendía adquirir todos los conocimientos en un corto espacio de tiempo.

Recuerdo la sala de profesores de mi primer colegio, la hora del recreo era el momento de los interrogatorios, preguntaba y preguntaba sin cesar. Aún creía que las experiencias se podían generalizar y servir para todos los alumnos, y que los Sistemas de C.A.A., cuando los alumnos reunían la lista de los prerrequisitos exigidos, no habían de plantear más dudas, pero no era tan sencillo. Compraba muchos libros, los leía, los subrayaba, los resumía y algunos los estudiaba aplicadamente. Llené mi cerebro de datos, tenía prisa, no podía esperar a que la experiencia de los años me diera los conocimientos, deseaba trabajar bien desde el principio.

Con los años fui descubriendo que aunque estudiar era importante, había otra serie de aspectos a cultivar que nada tenían que ver con aquellos libros. La profundidad de la mirada de mis alumnos encerraba muchos más mensajes que todo lo que yo tan celosamente había estudiado aquellos años. En ellos estaban las respuestas que yo había estado buscando...

Debía de aprender a escuchar, y a escuchar no precisamente palabras, sino un nuevo lenguaje, el lenguaje del silencio. Mi actitud hacia ellos, aceptarlos de forma genuina tal como eran, escucharlos, compartir con ellos mis vivencias, disfrutar de ellos superando la obsesión de la adquisición de un listado de objetivos, era más enriquecedor y me ayudaba a ser mejor docente que adquirir el último libro de C.A.A. Con esto no pretendo difundir la idea de que no hay que estar formado, y que tan sólo siendo sensible y afectuoso se puede trabajar con estos alumnos. Esa idea además de ser errónea nos llevaría a concebir a los alumnos con necesidades educativas especiales como personas que con cariño y dedicación ven suplidas sus necesidades. Por el contrario, yo siempre he defendido que son alumnos que aprenden sin excepción si el adulto es capaz de poner los medios y de diseñar las condiciones para que el entorno sea favorecedor de aprendizajes.

Lo que busco transmitir, a quien lea este libro, se traduce en que el profesional de la enseñanza además de estar formado, ser competente, dominar la materia y ser conocedor de los últimos avances en cuanto a tecnologías de ayuda, necesita *además*, otra serie de actitudes si desea llegar a la titularidad de *“adulto significativo para el niño”*. Los métodos son importantes, hay que dominar los Sistemas de C.A.A., conocer las tecnologías de ayuda, trabajar en entornos naturales, diseñar actividades significativas, elaborar materiales motivantes. Sin embargo, los recursos humanos, esos adultos significativos, esas figuras de referencia para el niño, tienen una importancia decisiva para la intervención no siempre mencionada. A través de estas reflexiones esbozaré algunas de las características que pueden ayudar a aquellas personas que deseen “estar” en comunicación con un niño.

2. PRERREQUISITOS PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN

“Nadie ha de ser excluido de programas para el desarrollo de habilidades de comunicación debido a sus discapacidad. Esta exclusión cero nos plantea a los profesionales un importante reto: avanzar sin descanso hacia tratamientos lo más eficaces posibles y que incluyan a toda persona que los necesite, independientemente de su alteración o grado de retraso” (Tamarit, 1990, 10).

Cuando yo comencé a trabajar en el 1988, recuerdo que se le daba mucha importancia a la valoración para la toma de decisiones. Hoy pienso que si bien esta valoración es muy importante, para nada nos puede frenar ni enlentecer nuestra práctica docente. Hemos de evaluar interviniendo e intervenir de forma paralela mientras evaluamos a modo de “*feed-back*”. Y nunca esta evaluación ha de limitarnos. Ha de servir como elemento orientativo pero no prescriptivo, pues un niño es siempre mucho más que un conjunto de datos.

“A veces la evaluación funciona como un freno para el desarrollo, se acostumbra a dedicar más esfuerzo a prácticas de evaluación de dudosa utilidad que a proporcionar situaciones y estrategias funcionales para superar la discapacidad” (Von, 1993, 64,9,28).

Recuerdo que para trabajar BLISS se hablaba de capacidades previas:

- ✓ Habilidades visuales y discriminativas.
- ✓ Mínima capacidad de memorización.
- ✓ A nivel cognitivo estar situado en el final del periodo sensoriomotor o en el quinto estadio de este periodo.

Hoy todavía se continúa hablando de prerequisites pero afortunadamente en otro sentido. Perinat (1998, 146-148) menciona a este respecto los prerequisites biológicos de la comunicación: la sensibilidad cenestésica, las capacidades perceptivas y expresivas y los ritmos y pautado temporal.

Es necesario en primer lugar llegar a lo que este autor llama *intonía emocional*. Otros autores como Kent (1983, 79), nos hablan de la afectividad al mencionarnos que: *“el primer lenguaje del niño es una extensión del sistema de comunicación afectiva, previamente establecido entre el niño y sus familiares”*.

A lo largo de este capítulo dedicado a las reflexiones relataré diferentes casos en los que se manifiesta la necesidad de una afectividad como primer pilar de desarrollo.

En segundo lugar, siguiendo la progresión de Perinat otro prerrequisito serían las capacidades receptivas y expresivas. Por ello, en muchos centros específicos todo el campo de la percepción se trabaja en sesiones especializadas de estimulación basal, buscando que el niño descubra su mundo exterior, ayudándole a vivenciar una serie de experiencias que sin el apoyo de otra persona le quedarían vedadas.

Y, por último, menciona los ritmos y el pautado temporal. Hemos de posibilitar que el niño realice relaciones contingentes entre sucesos y organizar el entorno para que pueda anticipar situaciones. Luego los juegos de dúo de tradición cultural, así como aquellos dedicados a que se establezcan cadenas de interacción a través de diálogos de vocalización pueden ser decisivos para evolucionar a manifestaciones comunicativas más complejas.

No obstante, ya se trate de prerrequisitos biológicos de comunicación, o de prerrequisitos cognitivos, hemos de partir de la premisa de que la comunicación siempre es posible, no existe la posibilidad de la “no comunicación”. Por lo tanto, si aprendemos a escuchar no sólo con nuestros oídos sino con todo nuestro ser, estaremos en predisposición de adquirir la titularidad de adultos significativos para nuestros alumnos.

3. ENFOQUE ECOLÓGICO COMO PUNTO DE PARTIDA EN NUESTRA INTERVENCIÓN

“En la investigación didáctica, el modelo ecológico ha supuesto un cambio de perspectiva tanto conceptual como metodológica. Parte de un concepto amplio de enseñanza, la considera como una serie de procesos bidireccionales en los que participan diversas variables: profesor, alumnos y contexto... Se da gran importancia al modo como aprenden los alumnos, a la forma de transmitirles los conocimientos y el tipo de relaciones humanas que se establecen en la escuela” (Grau, 1994, 143).

Durante mucho tiempo se ha dado mucha importancia a los diagnósticos, a la etiología premarcada e inamovible que acompañaba inexorablemente el historial de cada alumno. Dicho dictamen, en muchas ocasiones, lejos de clarificar una intervención educativa servía tristemente como una sentencia que etiquetaba a la persona de por vida. Desde estas tesituras, si el alumno no aprendía no había que replantearse otras cuestiones respecto al entorno, ni si las actividades eran funcionales o significativas, o si los contenidos eran relevantes. Tampoco había que cuestionarse si el alumno disponía de claves para controlar su entorno físico y social que le posibilitaran algún nivel de autonomía, pues en definitiva siempre el diagnóstico podía justificar su situación. Aún recuerdo mis temarios de oposiciones. Las clasificaciones de los alumnos no se realizaban en función del tipo e intensidad de los apoyos como ahora nos dice la nueva definición de retraso mental de la A.A.M.R., eran alumnos educables, adiestrables, custodiables y punto. Por suerte, la mayoría de los profesores no le solíamos dar mucha importancia ni crédito a esos informes clínicos y en las aulas continuábamos trabajando convencidos de que los alumnos siempre podían aprender, ya que apostábamos por la persona con independencia de su diagnóstico.

La experiencia de trabajar en un Centro Específico marca de por vida, pero en el sentido positivo. Debería de ser una condición inexcusable pasar una temporada por estos centros antes de impartir docencia en integración. Y no porque en estos centros los profesionales seamos más competentes, sino porque las vivencias que se mantienen tras sus paredes, rejas o barandas protectoras distan mucho de lo que uno se puede llegar a imaginar. Aquí cada día buscas nuevas alternativas a un alumnado con afectaciones graves y permanentes, nuevas estrategias, preguntas a los compañeros sobre cómo continuar. Se genera toda una dinámica de búsqueda de alternativas y no te planteas tanto el diagnóstico, sino “qué hacer” para que ese alumno continúe aprendiendo. Los profesionales que deciden permanecer en estos centros creen en las posibili-

dades ilimitadas de todo ser humano, y por ello continúan. Y los profesionales, que por diversas circunstancias marchan a los centros ordinarios como profesorado de apoyo, llevan de por vida el sello del Centro Específico, siempre ven el lado positivo de cada niño, siempre encuentran alguna alternativa. Y aunque no siempre vean avances, continúan, pues saben por experiencia que antes o después si se ponen los medios ocurrirán cambios.

No de forma gratuita Las Orientaciones para la Adaptación del currículo en los centros de Educación Especial (MEC, 1995, 44) mencionan:

“Como favorecedor del desarrollo, el Centro de Educación Especial puede ofrecer a los alumnos escolarizados en él, oportunidad de relacionarse con el medio, disponiendo, durante todo el proceso de escolarización, de las ayudas personales, de adultos mediadores sensibles y expertos que adaptan y disponen los elementos del ambiente, incluidos sus propios comportamientos, la organización y los materiales, de forma que faciliten su incorporación a actividades de valor educativo intrínseco que promuevan su seguridad, bienestar, conocimientos y autonomía”.

Con estas afirmaciones no persigo defender la idea de que lo ideal es que el alumno asista a un centro específico, todos los alumnos podrían estar integrados si se les posibilitaran los recursos necesarios y sería lo mejor. Lo que intento transmitir es que es en estos centros y es precisamente con estos alumnos donde más se lleva a la práctica lo que Verdugo (1994, 9) define como el *“énfasis dado al ambiente frente al individuo”*.

4. LOS CAMBIOS SIEMPRE SON POSIBLES

“La etiología no es un destino” (Verdugo, 1994,18).

Hemos de partir siempre de una actitud que emane de la filosofía demostrable científicamente, de que siempre todos podemos evolucionar, pues el hombre es un ser inacabado, que se va enriqueciendo, perfeccionando y evolucionando a partir de las experiencias de su entorno circundante. Hoy no me planteo ya si un niño cumple unos prerequisites o no los cumple, si está en un estadio o en otro, o hasta qué punto entenderá mis mensajes. Por el contrario me planteo otras cuestiones:

- Si su entorno es accesible para él.
- Si soy capaz de escuchar sus microcomportamientos.
- Si mantengo una cercanía no solo física sino emocional.
- Si se ha generado una empatía genuina.
- Si realmente apuesto decididamente por ese niño.

Puesto que los cambios siempre son posibles, hemos de replantearnos nuestra actuación para acelerarlos, y no tanto la capacidad del niño.

“Los estudios neurofisiológicos sobre el crecimiento del cerebro se remontan a principios de este siglo y todos ellos llevan a la misma conclusión: El cerebro crece con el uso”
(López, 1993, 9).

Por ello no hemos de poner límites a los niños, ni a ninguna persona, pues siempre hay posibilidad de enriquecimiento de todo ser humano sin excepción, aunque por su situación particular dicha persona no pueda demostrarlo. Es muy importante *“tener confianza en las potencialidades de cada niño y no determinar el techo de sus capacidades previamente”* (Cardona, Gallardo y Salvador, 2001, 62).

Ese no poner límites debe de hacerse extensible a las capacidades de los alumnos, tanto expresivas como comprensivas. No es casual que en mi aula además del cartel en el cual se explicaba la modalidad comunicativa de cada alumno, se solicitaba a los adultos que entrasen en ella que siempre emitiesen mensajes en positivo, evitando hablar de patologías. Nunca se debe hablar delante del niño de su diagnóstico, ni de sus posibles problemas de salud, ni de su familia, ni de si va mejor o peor aseado. Si no actuamos así en la escuela ordinaria, tampoco con estos alumnos debemos hablar en esos términos, pues creo que aunque no comprendieran nuestros mensajes verbales (argumento

bastante cuestionable), sí captan todos los mensajes que emitimos desde nuestro cuerpo. El tono empleado, si es en positivo o en negativo, nuestros gestos, nuestra actitud (diferentes estudios nos dicen que el lenguaje analógico supone el 93%, frente al puramente verbal o digital que se compone del 7%).

Estoy convencida de que captan más de lo que creemos y de lo que en ocasiones queremos: Acababa de tener un problema y no me encontraba demasiado bien, no obstante, pensaba que mi estado de ánimo para nada influiría en mis alumnos, así que proseguí mi clase con toda “normalidad”. Cuando trasladaba a una de mis alumnas en su silla de ruedas, ésta me preguntó en BLISS, qué me ocurría. Esta pregunta me desconcertó bastante y durante mucho tiempo, pensé, ¿cómo lo había captado?

Como era una alumna con inteligencia conservada me contestó en Bliss. Su respuesta fue ésta: Lo he sabido por la forma de llevar la silla de ruedas.

Esta alumna podía preguntarme lo que sucedía y recibir una respuesta que le explicara mi actuar anómalo. Pero, ¿y los demás niños que no pueden expresarnos sus dudas, acaso no merecen una respuesta aun no siendo solicitada?

Puesto que los cambios siempre son posibles, puesto que debemos abogar por una enseñanza donde no nos limiten unos prerrequisitos cognitivos, finalizo este apartado con una cita de Aranguren y Tamarit (1998, 26) que nos invitan a:

“Reconocer no sólo el derecho, sino la auténtica y esperanzadora convicción de las posibilidades educativas de estos alumnos gravemente afectados...”

5. RECONOCER QUE TODAS LAS PERSONAS NOS COMUNICAMOS

“Watslawick, Beavin y Jackson (1968) presentan un análisis muy diferente de la comunicación. Para estos autores, comunicación es sinónimo de conducta. Toda conducta es considerada parte de alguna interacción o relación con otras personas y, por lo tanto, siempre influye sobre otros: a causa de esto, toda conducta tiene valor de mensaje. Así como uno no puede no comportarse, tampoco puede no comunicarse en todo lo que uno hace. “Comunicación” abarca así toda interacción, y es analizada en términos de sus consecuencias y efectos. El término no se restringe a los casos de intercambio intencional y exitoso, donde existe comprensión mutua, sino también incluyen las comunicaciones fallidas y distorsionadas” (Perinat, 1986,203).

Las comunicaciones fallidas y distorsionadas de las que nos hablan estos autores pueden derivar en conductas desafiantes. De aquí la importancia de partir del principio de la comunicación: No existe ninguna persona, ningún niño sin posibilidad de comunicarse.

En ocasiones se ha subdividido a los niños bajo la tesitura de si tienen o no intención comunicativa y por lo tanto si son o no merecedores de estimulación del lenguaje. En cambio, el documento “Orientaciones para la Adaptación del Currículum en los Centros de Educación Especial” nos dice que:

“Se puede inferir que en todo acto de comunicar existe una intención intrínseca del emisor o persona que comunica, aunque no sea consciente de ello, y una intención atribuida por el receptor al mensaje recibido, que no es otra cosa que el significado adjudicado por el receptor al mensaje transmitido” (MEC, 1995, 54).

Luego, es necesario admitir que la comunicación es un rasgo inherente a la existencia y abogar por una intervención donde no nos condicionen unos prerrequisitos para trabajar el lenguaje.

Recuerdo a Pepe, un alumno con el que charlaba en algunos momentos. Era una comunicación sin palabras, emitía algún gorjeo casual al cual yo le respondía a modo de “*feed-back*” acústico, el niño empezó a pensar que emitir sonidos era importante, pues ocurría algo a su alrededor, ya que siempre el adulto se acercaba y repetía sus sonidos de forma contingente. Con el tiempo empezamos a trabajar un sistema de turnos, era capaz de emitir un sonido y esperar mi respuesta. Si alguien me hubiese preguntado cuál era nuestra conversación, mi respuesta hubiera sido esta frase: “*Sea cierto o no que el niño*

está tratando de decir algo (y sea o no esto en principio comprobable), lo importante es que los adultos de hecho se comporten con respecto a los niños como si estos estuvieran tratando de decir algo. En un esfuerzo por comprender lo que consideran un intento del niño por hablar, las madres a menudo repiten o amplían su enunciado o alteran algún aspecto del contexto no lingüístico” (Ryan, 1974,189).

Eran muchos los mensajes en aquellos diálogos, más de los que se pueden traducir al intentar materializarlos en palabras. Pepe se sentía escuchado, sabía que queríamos estar junto a él, que lo que nos decía era muy importante, y por ello nos acercábamos a su lado para que continuase la comunicación. Sabía que merecía la pena esforzarse en emitir dichos sonidos, y reía mientras pedaleaba con sus pies para manifestarnos la alegría que le producía el conectar con su entorno. Parecía incluso mayor. Cuando pasé a coordinar un Centro de Recursos y no estaba ya a tiempo total de tutora con los niños, Pepe, estaba sereno casi siempre menos en un momento: cuando yo entraba por la puerta. Aunque no hablase, aunque no me viese (pues no estaba claro si tenía restos de visión), no sabemos cómo pero sabía que estaba allí, y comenzaba a llorar hasta que retornaba la comunicación con él tal y como estaba acostumbrado.

¿Acaso Pepe, aun no teniendo lenguaje oral, ni tampoco tener instaurado un Sistema de C.A.A. en sentido formal, no se comunicaba? Su llanto llevaba implícito una demanda, una petición. Todavía hoy sigo sin conocer a ningún niño que no se comunique, y sé con toda certeza que no lo encontraré.

Luego si todos somos legítimos comunicadores, si la mera existencia implica comunicación y le arrebatamos al término de intención comunicativa la primacía para establecer la comunicación, reivindicando que es la sobre-interpretación del adulto, su capacidad receptiva e interpretativa el pilar decisivo para una comunicación efectiva, estaremos abriendo nuestros oídos a un niño, abriendo puertas a la comunicación.

6. ESCUCHA ACTIVA Y CONSTRUCTIVA

“En este contexto el Centro de E.Especial se convierte en lugar de desarrollo que debe potenciar los procesos de relación y comunicación basándose en lo que se podría denominar “escucha activa” o receptividad sensible, por parte de los adultos respecto de los posibles mensajes que pudieran subyacer a las manifestaciones diversas de sus alumnos”

“La figura del adulto/cuidador adquiere aquí una gran relevancia como figura que anticipa necesidades, responde a manifestaciones de cualquier tipo, organiza y acerca el mundo al niño o adolescente en desarrollo, haciendo de intérprete y mediador ante sus respuestas inespecíficas, otorgándoles un significado” (MEC,1995,53,54).

Como ya indiqué anteriormente, que un alumno se comunique o no, no va a depender de si tiene intención comunicativa o si no la tiene, de nada sirve clasificar a los alumnos bajo esta tesitura. La comunicación va a depender mucho más de la capacidad que posea el adulto para escuchar de forma activa y sobre-atribuir y llenar de contenido las acciones en ocasiones inespecíficas de los niños. Se precisa de una actitud de escucha hacia el niño, que probablemente no todos los profesionales poseen o quieren aprender a tenerla. Y esta escucha debe ser una escucha activa y constructiva. Y no podremos ser capaces de escuchar a los alumnos si no partimos de una aceptación genuina de la diferencia, si no los creemos capaces de emitir significados. Es necesario que estemos convencidos de la capacidad del niño y de su autenticidad en la emisión de sus mensajes si deseamos escucharlos.

Cuando llevas muchos años empiezas a escuchar no tanto lo que el niño dice, como lo que el niño intenta transmitir, no tanto la última conducta, como lo que busca con ella. Toda persona, todo niño, encierra un número inimaginable de vivencias que desea compartir, pero a veces la única forma que le hemos posibilitado de manifestarse es a través de una rabietta, o de una auto-lesión. Por consiguiente es muy importante aprender a escuchar no lo que el niño dice, ni lo que el niño hace, sino el mensaje subyacente que encierra en su interior a la espera de una persona capaz de escuchar audazmente, y reconducir tales manifestaciones al reconocer su sentido comunicativo.

Cuando Jorge organizaba una pataleta al cambiar de actividad sin ser previamente informado, en realidad Jorge nos estaba diciendo muchos mensajes:

- *“Necesito que me organices mi entorno”.*
- *“No comprendo estos cambios”.*

- *“Anticípame lo que me va a ocurrir”.*
- *“No me des sorpresas”.*
- *“Dame la posibilidad de poder controlar las secuencias del día”.*
- *“Merezco saber qué va a ser de mi vida en cada momento”.*
- *“Dame claves, no me dejes sin ellas, no sé dónde estoy”.*
- *“Si me organizas el entorno puedo mejorar”.*

Jorge no sólo tiraba sillas (manifestación externa), Jorge tenía mucho que contar y los adultos no le habíamos enseñado otro modo de hacerlo...

7. APOSTAR POR EL NIÑO SEA CUAL SEA SU CIRCUNSTANCIA Y SITUACIÓN

“El ser humano es mucho más que unos miles de genes, es sobre todo convivencia y emoción. Y ésta, la convivencia se produce al aceptar al otro como es y no como nos gustaría que fuera. Es esta la razón de la educación el aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia” (López, 1997, 183).

Es necesario partir de la idea de que todo niño con independencia de sus diferencias es único, irrepetible, necesario y valioso, que puede y debe enriquecerse a lo largo de su vida. Hemos de apostar decididamente por el niño, ayudándole a desarrollar sus capacidades. Pues sabemos que *“las expectativas que una persona concibe sobre el comportamiento de otra, pueden convertirse en una “profecía de cumplimiento inducida” (Bonet, 1994, 115).*

Cuando el adulto espera una respuesta de un alumno, e internamente le está transmitiendo mensajes, de “tú puedes”, “tú eres capaz”, “eres importante para mí”, “sé que lo harás”, “deseo comunicarme contigo”, “espero tu respuesta aunque tardes en emitirla”... Todos esos mensajes, que repito, se pueden transmitir bien a través de la vía corporal o diciéndolos verbalmente, van a influir decisivamente en el niño para que emita una respuesta. *“El comportamiento no verbal del pigmalión es más influyente que el meramente verbal” (Bonet, 994, 123).*

Si por el contrario lo que sentimos es que estamos en un Centro Específico, y que por lo tanto las expectativas siempre serán muy bajas, al niño le estamos transmitiendo nuestra misma frustración, y pensará que no vale la pena esforzarse, y probablemente no lo hará, al fin y al cabo el adulto sabe más y no espera nada de él.

Recuerdo a Fede cuando queríamos que emitiera una respiración más profunda para sobreatribuir que contestaba al pasar lista. Mi compañera y yo lo alentábamos:

“¿Ha venido Fede?”,
 “vamos”,
 “silencio que va a responder”,
 “Fede no quiere que le pongamos falta”,
 “vamos a esperar, seguro que responde”,
 “¿Fede?”.
 “¿Ha venido?”,
 “y ahora va a responder”,

“vamos”,
“que te va a salir el sonidito”,
“silencio, que Fede va a hablar”,
“otra vez”,
“inténtalo”,
“no hay prisa”,
“vamos que sabemos que puedes”.

Fede, contento y orgulloso contesta tras varios minutos, ¡Ay, ay, ay, ay!. Inmediatamente le cantábamos un *a la bim, a la bam, a la bim, bom bam, Fede, Fede que habla ya, biennnnn*, y así varios refuerzos sociales. Lo importante no era tanto el “ay” de Fede, como el hecho de que sabía que merecía la pena emitirlo, que existía un entorno deseoso de recibir sus respuestas, que había adultos que apostaban por él y que sin prisa le esperaban.

Fede se sentía feliz y orgulloso tras responder al pasar lista.

Debemos transmitir confianza, entusiasmo y pensar, sentir y decir:

Tú eres,
Tú existes,
Tú vales.

8. LA AFECTIVIDAD COMO PILAR DE DESARROLLO

“La unión, sincronía y comunicación se van desarrollando de forma natural entre la madre y el hijo”.

“Sus intercambios son una especie de comunicación entre amantes que no requieren palabras”.

“Este sistema de comunicación es la base para el lenguaje y la conversación posterior” (Kent, 1983, 80).

Es necesario que seamos capaces de mantener una autenticidad en nuestras intervenciones impregnadas de disponibilidad física, psicológica y afectiva. El niño precisa de un ambiente cálido y segurizante, donde pueda controlar su entorno al adecuarlo a sus necesidades cambiantes y donde se sienta querido, aceptado y valorado. Si la calidad de la enseñanza es importante la calidez de la misma va a posibilitar un despliegue de capacidades y una actualización de las potencialidades que cada niño guarda en su interior. Tiene gran trascendencia nuestra actitud para la formación de su autoconcepto, si no somos capaces de mantener una afectividad en nuestras intervenciones difícilmente podremos aprender a escuchar el silencio de los niños. No de forma gratuita Ángel Rivière en el prólogo del libro de Sotillo (1993,13) nos decía que eran necesarias: *“actitudes de entrega, aceptación y vinculación afectiva”*. Quizás sería la primera cuestión para reflexionar antes de dedicarse uno al mundo de la diferencia, donde los conocimientos se pueden adquirir, los métodos perfeccionar, pero el enganche afectivo, esa capacidad de conectar con el otro y poder sintonizar con él, debe de ser intrínseca a la persona que enseña.

9. ACTITUDES

“El niño deviene un sujeto competente en el arte de extraer y compartir significados a tenor de las exigencias de cada situación comunicativa. ...El niño tiene una gran predisposición a sintonizar con las personas que le dedican su atención” (Perinat, 1986, 38-39).

También nos dice que los niños son capaces de entrar en comunicación por el arrastre que sienten de los adultos hacia ellos, por la corriente que se genera...

¿Seremos capaces de generar esa corriente a través de nuestra actitud?

En este apartado pretendo reflejar algunas de las actitudes que debe de poseer una persona que desee comunicarse, pues si importante es conocer la C.A.A., las últimas tecnologías de ayuda, o los avances de la Ciencia, la actitud del adulto, su predisposición a comunicarse, su deseo de conectar con el otro, la aceptación genuina de la diferencia, el respeto a cada ser humano, son una serie de principios que por su relevancia pueden resultar decisivos en muchas de las ocasiones para garantizar una comunicación con el otro. Es necesario por tanto contar con profesionales con una buena autoestima, decididos, valientes y convencidos de su trabajo, que partan de la idea de que trabajar con y para el otro es importante, es gratificante y te enriquece como persona, se precisan *actitudes* más que *aptitudes* para aprender a escuchar el silencio.

Es fundamental poder diferenciar entre el niño y sus conductas, manifestar corporal y verbalmente afectividad, respeto y aceptación a todo niño con independencia de sus conductas.

Debemos ser capaces de mantener una cercanía emocional, además, se hace necesario adecuar nuestra modalidad de interacción a las características del niño. Se precisa sentir y comunicar aceptación genuina hacia el otro. Se requiere practicar la forma activa de escuchar. Ser capaces de mantener una autenticidad en nuestras intervenciones. Poseer una disponibilidad hacia el otro. Tener, sentir y transmitir un respeto incondicional hacia el niño. Emitir mensajes constructivos tanto verbales como no verbales. Transmitir la idea: “eres importante”, “quiero comunicarme contigo”, “me gusta estar junto a ti”.

Gordon, nos dice acertadamente:

“Cuando una persona es capaz de sentir y comunicar aceptación genuina de otra persona, posee la capacidad de ser un poderoso agente de ayuda para esa persona. Su aceptación del otro, tal como es, es un factor importante para fomentar una relación en lo que la otra persona puede crecer, desarrollarse, hacer cambios constructivos, aprender a

resolver problemas, ir hacia la salud psicológica, volverse más productiva y creativa y actualizar su potencial al máximo” (Gordon, 1982,37).

“Ciertas clases de mensajes tienen un efecto sano o terapéutico en las personas. Los hace sentirse mejor, los anima a hablar, los ayuda a expresar sus sentimientos, fomenta una sensación de valor y de la propia estima, reduce la impresión de amenaza o el temor, facilita el crecimiento y el cambio positivo” (Gordon, 1982,41).

Es muy importante que el niño perciba que su familia, que su profesor, cree en sus inmensas posibilidades. En una ocasión escuché una frase que nos decía: “Si no lo creo, no lo veo”. Efectivamente, si no apostamos por las posibilidades del niño, si no lo alentamos o motivamos, es muy probable que no sienta el deseo de salir de su silencio.

En una conferencia del Doctor Chopra, autor de libros como *Cuerpo sin edad, mente sin tiempo*, nos dijo que cuando una persona tiene un pensamiento, emoción, sentimiento o deseo, su cerebro convierte dicho impulso no material en una molécula mensajera.

A partir de aquí podemos llegar la siguiente reflexión: ¿respiran nuestros alumnos moléculas de aceptación, de valía...?

Por último diremos que en Las Orientaciones para la Adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial (M.E.C.,1995,38) se nos menciona: *“El concepto de uno mismo está muy vinculado por una parte al conocimiento de los aspectos físicos que la persona va construyendo a partir de la organización de las percepciones y al sentimiento de autoestima, autoconfianza y autoeficacia para incidir sobre el entorno, forjadas sobre la base de las percepciones, actitudes y expectativas de las otras personas significativas”.*

Luego nosotros, con nuestra actitud, somos un espejo en el cual los niños se reflejan, y tan sólo en la medida en la que mantengamos una aceptación genuina de su persona y una actitud positiva, creyendo firmemente en las posibilidades de enriquecimiento de todo ser humano con independencia de su discapacidad, podremos ser para ese niño, un adulto significativo, una persona de referencia, un mediador... y posibilitar por lo tanto su desarrollo y crecimiento.

10. INTERVENCIÓN TRANSDISCIPLINAR, PERFIL PARA TRABAJAR EN EQUIPO

Con respecto al equipo, se precisa que sus componentes mantengan un alto grado de cohesión, que sean capaces de coordinarse y generar contextos de intervención equilibrados, coherentes, dando una respuesta educativa conjunta en un clima afectivo, dialogante, y participativo. Gloria Soto⁶⁵ exponía en un curso de “Sistemas Alternativos de Comunicación” celebrado en la Universidad de Murcia, (1997), que mientras en los equipos multidisciplinares sus miembros reconocen y respetan las fronteras marcadas por diferentes disciplinas y cada miembro del equipo se centra en su área con la esperanza de que la mejora en ese área resulte en una mejora en la totalidad del individuo, en los equipos transdisciplinares los miembros del equipo comparten información y habilidades que crean las fronteras de las diferentes disciplinas. También explicaba que estos modelos han surgido en reconocimiento de que las capacidades del individuo no pueden ser consideradas independientemente las unas de las otras, ni tampoco independientemente del entorno.

Por ello:

El trabajo emanará a partir de una dinámica de consenso, en la que los mensajes serán emitidos siempre en positivo, donde la crítica tenga un sentido constructivo y se utilice el lenguaje de la aceptación. De este modo, si se consigue construir un clima de empatía y de respeto hacia el otro practicando la escucha activa, se generarán cauces de intercambio e intervención que mejorarán nuestra práctica educativa a la vez que nos sentiremos mejor en nuestro trabajo. Cuando uno se siente aceptado, escuchado y comprendido está en una mayor predisposición para transmitir todo lo bueno que lleva en su interior.

Perfil para trabajar en equipo:

“Necesitamos trabajar juntos para entender las capacidades y necesidades de aquellos que no pueden hablar” (Warrick, 2001, 59).

No podemos obviar la importancia que tiene el trabajo en equipo, por el enriquecimiento que supone y, a su vez, porque posibilita una dinámica a través de la cual se pueden compartir muchos aciertos y errores, ilusiones y esperanzas, ayudando al adulto a tener más conocimientos y también más seguridad si se

⁶⁵ Gloria Soto (Departamento de E.E. y Trastornos de la Comunicación. San Francisco State University).

encuentra apoyado. Deseo reflejar una serie de principios a tener en cuenta a la hora de trabajar en equipo a partir de las reflexiones anteriores. El niño representa una globalidad, y por adecuadas que sean nuestras intervenciones individualmente, si no están coordinadas con las de otros especialistas, le podemos dar al niño una respuesta educativa fragmentada, incoherente, pudiendo llegar en ocasiones a ser contradictoria con la de otros profesionales. De poco serviría que el profesor especialista le implantara un Sistema de C.A.A. a un alumno, si luego el resto del equipo lo desconoce y el niño no tiene posibilidad de actualizar lo aprendido (ya he mencionado que en un colegio de integración en Mula, se trabajaba a través de un seminario de formación permanente los Sistemas de C.A.A., y a él se invitaba a toda la comunidad educativa, pues los sistemas no son cuestión de un especialista). La comunicación es necesaria en todos los momentos de la vida del ser humano. Por ello es tarea de todos, y aprender a trabajar con “todos”, no es una opción aconsejable, sino un deber ineludible si deseamos contribuir a la mejora de la comunicación de nuestros alumnos para normalizar sus condiciones de vida.

Principios para aprender a trabajar en equipo.

- ✓ Tener expectativas favorables acerca de la capacidad del compañero/a, para aportar respuestas, con una actitud comprensiva, no evaluativa hacia el equipo, hacia el otro, capaz de ponerse en distintos puntos de vista.
- ✓ La relación ha de ser de colaboración, ayuda, respeto intercambio y afecto, siendo capaces de aunar modos de trabajo implícitos y explícitos a la hora de abordar una intervención.
- ✓ Ser constructivo y positivo.
- ✓ Tener posturas colaborativas hacia las personas integrantes del equipo.
- ✓ Ser humilde y deseoso de enriquecerse de las vivencias de los demás.
- ✓ Capaz de integrar conocimientos teóricos con la sabiduría práctica, reflexionando en y sobre la acción y perfeccionándose en el día a día, buscando siempre nuevos caminos, nuevas vías de intervención.
- ✓ Reconocer los errores y ser capaz de aprender, sin traumas, del propio error reconvirtiéndolo en fuente de conocimiento.
- ✓ Investigar de forma colaborativa y conjunta en la búsqueda de un perfeccionamiento de la práctica diaria.
- ✓ La ilusión ya mencionada, las ganas de trabajar y el deseo de aprender de las experiencias y conocimientos de los demás, juegan un papel decisivo a la hora de intervenir.
- ✓ En definitiva, un perfil profesional entusiasmado y con capacidad de entusiasmar.

11. ULTIMA REFLEXIÓN

Fellman, nos menciona un viejo proverbio:

*“La savia no circula por la corteza de los árboles, sino por su interior”
(1996, 32-33)*

Detrás de todos estos años, en los que he trabajado diferentes Sistemas de Comunicación Aumentativa/Alternativa, he aprendido que todos los alumnos se comunican, que todos emiten mensajes y poseen un rico universo interior en espera de compartir con nosotros, aunque no siempre son conscientes de ello. Y aunque el sistema elegido, simultaneado, y en ocasiones inventado podía no ser el más adecuado, el hecho de confiar en las posibilidades comunicativas de mis alumnos, el escuchar sus mensajes sin sonido y responderles adecuándome a su modalidad comunicativa les había posibilitado mejorar su conexión con el entorno.

El muro entre nuestro mundo sonoro y el de los niños sin comunicación oral es amplio, pero no infranqueable. Mi trabajo con ellos me demuestra que hay fisuras, hay grietas por las cuales filtrar las aguas comunicativas.

Se precisa para esta empresa adultos significativos capaces de subir el volumen de su capacidad receptiva, adultos sensibles y sensibilizados, que crean en las posibilidades comunicativas de todo alumno con independencia de su afectación. Pero somos nosotros, adultos significativos, los que hemos de hacer ***Posible la ILUSION, Realidad la UTOPIA, transformar el Silencio en COMUNICACIÓN...***

***Y ahora,
vamos a las aulas.
Los habitantes del silencio (como los llamaba Ángel Rivière)
nos esperan.
Cuando sus silencios son escuchados, sus mensajes son traducidos
y les posibilitamos influir en su entorno, nuestra vida y
no sólo la suya se enriquece.
No hay barreras, no hay distancias, ni siquiera hay
tantas diferencias.***

Vamos...

BIBLIOGRAFÍA

- ARBEA, L. (coordinador): *Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 1998.
- ARBEA, L. y TAMARIT, J.: "Una escuela para Juan: Respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo", en *Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con Necesidades de apoyo generalizado*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, Pamplona, 1998. (pp.13-31).
- ARNAIZ, P.: *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe, Málaga, 2003.
- ARNAIZ, P.y LOZANO, J.: *Proyecto curricular para la diversidad*. CCS, Madrid, 1996.
- ARNAIZ, P. y DE HARO, R.: *10 años de Integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Universidad de Murcia, Murcia, 1997.
- ARNAO, Mª., CARRIÓN, V., DÍAZ, MªL., FRANCO Mª., PIQUERAS, A.: "Una alumna, dos centros educativos", comunicación presentada en el *Primer Congreso Internacional de Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio*, celebrado en Murcia, 18,19,20,21, de Febrero, de 1998. (En prensa).
- ATAM-FUNDESCO: "Alternativas para la comunicación", *Boletines de la UCA. Unidad de Comunicación Aumentativa*, nº: 6 y 7, Atam-Fundesco, Madrid, 1988/1989.
- BARON-COHEN, S.: "Autismo: un trastorno cognitivo específico de ceguera de la mente", *Actas del VII Congreso Nacional de Autismo*, Salamanca, 1993.
- PRIZANT, B.M. y WETHERBY, A.M.: "Mejorar el lenguaje y la comunicación en el autismo, de la teoría a la práctica", *Siglo Cero*, Nº 150.
- BASIL,C y PUIG,R.: *Comunicación aumentativa, curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal*, organizado por FUNDESCO y el Comité Nacional de Comunicación No Vocal, en el Centro Nacional de ATAM, Madrid, diciembre 1985 y dirigido por Basil, C., Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1988.

- BASIL, C. y PUIG DE LA BELLACASA, R.(Eds): "Comunicación aumentativa": *curso sobre sistemas y ayudas técnicas de comunicación no vocal organizado por FUNDESCO y el Comité nacional de Comunicación NO Vocal*, en el Centro Nacional de ATAM, Madrid, diciembre 1985 y dirigido por Carmen Basil Almirall, INSERSO, Instituto Nacional de Servicios Sociales, 1990.
- BASIL, C., EMILI, S., MARTÍN, M.: *Discapacidad motora, interacción y adquisición del lenguaje. Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación*. Coordinación Mar Martín Martín, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Desarrollo Curricular, Madrid, 1995. (Incluye 4 videos).
- BASIL, C., SORO, E., ROSELL, C.: *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones*. Masson, S.A, Barcelona, 1998.
- BATESON, M.: "La epigénesis de la conversación. Impresiones personales en torno a una investigación sobre el desarrollo", 1979, en PERINAT, A: *La comunicación Preverbal*, Ediciones Avesta, Barcelona, 1996, (pp.64-85).
- BAUMGART, D., JOHNSON, J., HELMSTETTER, E.: *Sistemas Alternativos de Comunicación para personas con discapacidad*, Alianza Psicología, Madrid,1996.
- BEHRMANN P.: *Actividades para el desarrollo de la percepción auditiva*, Editorial médica panamericana, Buenos Aires, 1978.
- BERMEJO, G : "La conducta autolesiva en personas con retraso mental: revisión de las técnicas de intervención". Siglo Cero,1995.
- BOBATH, K.: *Base neurofisiológica para el tratamiento de la P.C.* Editorial Médica panamericana, Buenos Aires, 1990.
- BONET, J.: *Sé amigo de ti mismo*, Sal Térrea, Santander, 1994.
- BRAVO, L.: *Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*, Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1997.
- BRUNER, J.: "De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica", 1975, en PERINAT, A.: *La comunicación Preverbal*. Ediciones Avesta, Barcelona, 1986, (pp. 209-262).
- BUSTO, M.: *Reeducación del habla y del lenguaje en el P.C.*, Cepe, Madrid, 1984.
- CAMPOS, C.: "Compartir en BLISS"en *Boletín de la UCA*. (Unidad de Comunicación Aumentativa Atam-Fundesco), Alternativas para la Comunicación. Nº 7, Marzo, 1989, (pp.19-21).
- CANAL, R.: "Entrevista al Dr. Ángel Rivière. El autismo hoy en España", *Siglo cero*, 149, 1993, (pp.41-44).
- CANAL, R.: "El autismo 50 años después de Kanner". *Resumen del VII Congreso Nacional de Autismo, Siglo Cero*, Vol. 25 (1), 1994, (pp.44-49).
- CANAL, R: "La escuela y los alumnos con graves retrasos en el desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 1994, (pp.47-53).

- CARDONA, M., GALLARDO, M^a.V., SALVADOR, M^a.L.: *Adaptemos la escuela, orientaciones ante la discapacidad motórica*, Aljibe, Málaga, 2001.
- CARR, E. y Otros: *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*, Alianza Psicología, Madrid, 1994.
- CELDRAN, M^aI. y PIQUERAS, A.: "Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación. Alternativas para la comunicación.". En *Boletines de la Unidad de Comunicación Aumentativa Atam-Fundesco*, N° 6, 1988, (pp.8-9).
- CELDRAN, M^aI., PIQUERAS, A.: "Sistema BLISS: Lecto-Escritura y comunicación II" en *Boletines de la Unidad de Comunicación Aumentativa*, Atam-Fundesco, n° 7, 1989, (pp.17-18).
- CLOTET, N. y VIRGILI, M.: "La intervención logopédica en niños y niñas con plurideficiencias: una experiencia de trabajo multidisciplinar", *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, Vol XV, N° 4. 1995, (pp.251-256).
- COMISIÓN EUROPEA DG XIII: *Programa de Aplicaciones Telemáticas Sector de Personas con Discapacidad y Ancianas*, 2001.
- CORIAT, L., JERUSALINSKY, N. y A.: "Estimulación en el primer año de vida", *Siglo Cero*, N° 92, 1984.
- CUETOS, F. y VALLE, F.: "Modelos de lectura y dislexias". Universidad de Oviedo.
- DEL RIO, M^a J.: *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*, Martínez Roca, Barcelona, 1997.
- DÍAZ, M^aL.: "Perfil de un adulto significativo", Comunicación presentada en el *Primer Encuentro Estatal de Estimulación Basal*, Barcelona, 1999, (en prensa).
- DÍAZ, M^aL.: "Un niño, varios sistemas alternativos, un solo objetivo: Comunicación" en *Actas del X Congreso Nacional de Autismo*, Pontevedra, 2000, (publicación electrónica en CD).
- DÍAZ, M^aL.: "Obradoiro de Comunicación para Familias" en *Maremagnum*, N°5, Autismo Galiza, 2000/2001, (pp.73-86).
- DÍAZ, M^aL.: "Taller de comunicación para familias" en *Actas del X Congreso Nacional de Autismo*, Pontevedra, 2001, (publicación electrónica en CD.).
- DÍAZ, M^aL., REBOLLO, M^aJ., CAPEL, A.: "Programación de un entorno natural: Marco teórico. Ejemplificación práctica", en *Actas VIII Congreso Nacional A.E.T.A.P.I.*, Murcia, 1995, (pp. 263-272).
- DÍAZ, M^aL., CAPEL, A., REBOLLO M^aJ., ORTEGA, I. : "El Centro de Educación Especial amplía sus fronteras: algunas propuestas integradoras" en *Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial*, Universidad de Murcia, Murcia, 1997. (pp.137-146).
- DÍAZ, M^aL., BROTONS, A., BLAZQUEZ, I., HERRERA, M.: "Taller de comunicación para alumnos gravemente afectados", en *Actas II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa*, Valencia, 2001, (pp.201-209).

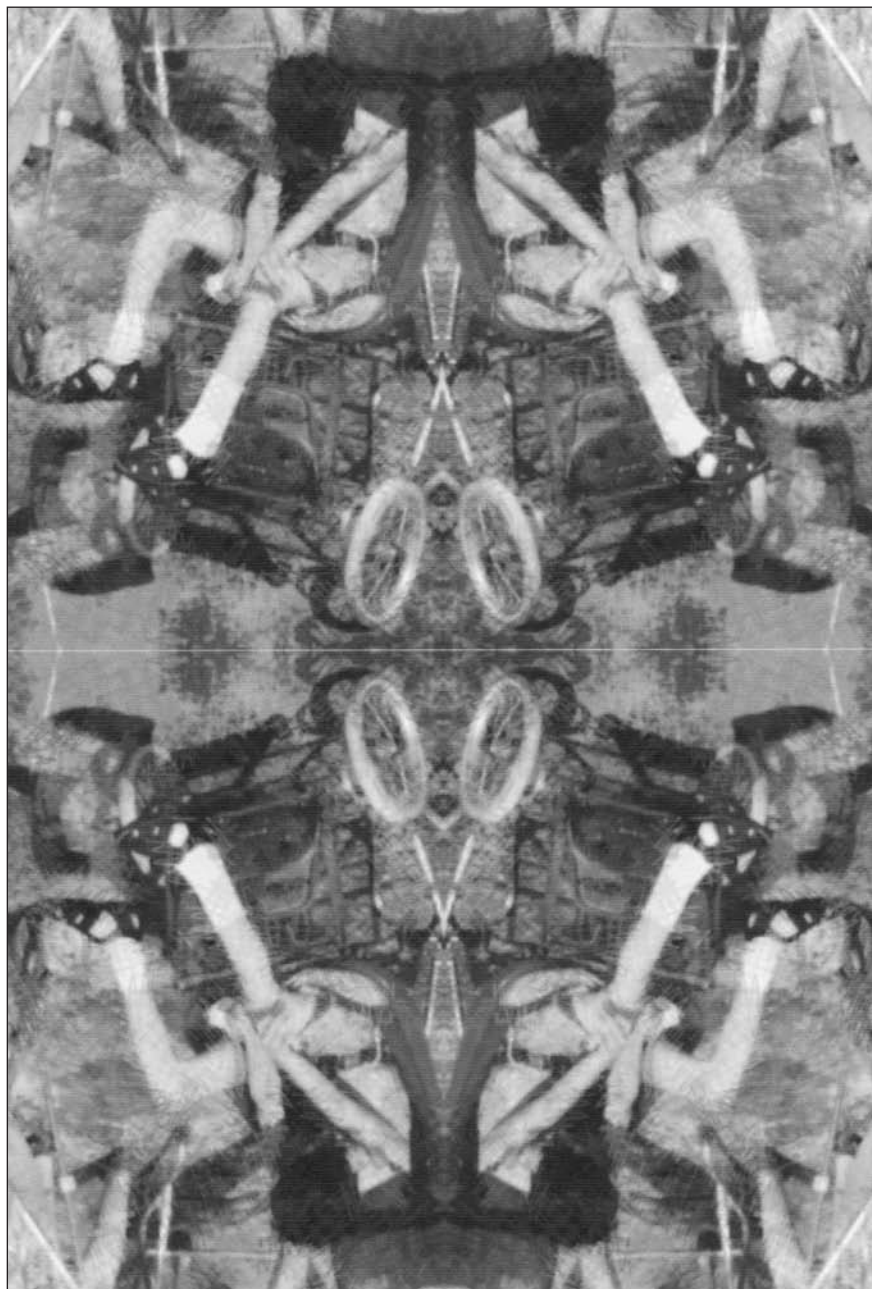
- DUCH, R y PÉREZ, C. I.: "La atención a los alumnos plurideficientes profundos: aportaciones desde el modelo de estimulación basal" en VV.AA. *La atención a alumnos con Necesidades Educativas Graves y Permanentes*, Gobierno de Navarra, 1995.
- EMERSON, E.: *Challenging Behaviour*, Cambridge University Press, 1995.
- FELLMAN, E.: *El poder del pensamiento positivo*, Martínez Roca, Barcelona, 1997.
- FERNÁNDEZ, A. y DÍAZ M^a L.: "Coordinación y motivación bases para el éxito", comunicación presentada en el *Primer Congreso Internacional de Educación y Diversidad ante el Tercer Milenio, celebrado en Murcia, 18,19,20,21, de Febrero, de 1998. (En prensa)*.
- FIERRO, A.: "La integración educativa de escolares diferentes", Siglo cero, 1984, 94, (12-23).
- FRITH, U.: "Aspectos psicolinguísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y Trastorno", MRC. Cognitive Development Unit. Londres.
- FRÖHLICH, A. y HAUPT, U.: *Programa de estimulación para el desarrollo de niños muy deficientes, Informe sobre nuevas experiencias escolares*, Editorial V. Hase y Kohler, Mainz, 1982.
- GORDON, T.: *PET. Padres Eficaz y Técnicamente preparados*, editorial Diana, México, 1977.
- GORTAZAR, P. Y TAMARIT, J. con la colaboración de SÁNCHEZ, P.: "Lenguaje y Comunicación", *Intervención educativa en Autismo Infantil*, tema 5 y 6, M.E.C., Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1989.
- GRAU, C.: *Educación Especial. Integración escolar y necesidades educativas especiales*, Colección: Renovación Pedagógica, Valencia, 1994.
- GROSJEAN, F.: "El derecho del niño sordo a crecer bilingüe". Sección de Educación de Difusord (Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda). Barcelona, (extraído de Internet).
- HALLIDAY, M.A.: *Explorations in the development of language*. London: Arnold, 1973.
- HALLIDAY, M.A.: *Learning how to meen*. London: Edward Arnold, 1975.
- JOHNSON, R.M.: *SPC. Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989.
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M.: *Estimulación del Lenguaje Oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*, Aula XXI, Santillana, Madrid, 1989.
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M.: *Estimulación del Lenguaje Oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales*. Entha, Madrid, 2001.

- KANNER, L.: "Trastornos Autistas del contacto afectivo", (Traducción Teresa Sanz), Siglo Cero, 149, 1993, (pp. 5-25).
- KENT, L.: "El niño que no se comunica: bases teóricas y prácticas para la intervención". Rev. *Logopedia y Fonoaudiología*, vol.III, nº 2, 1983, (pp.78-95).
- KIERNAN, C., JORDAN, R. y SAUNDERS, C.: *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*, Colección Rehabilitación, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1990.
- KOLB, B. y WHISHAW, I. : *Fundamentos de Neuropsicología Humana*, Labor, Barcelona, 1986.
- LENNEBERG, E.H.: *Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons, New York, 1967.
- LEVITT, S.: *Tratamiento de la P.C. y del retraso motor*, Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires, 1982.
- LOPEZ, M^aJ. (Instituto FAY): "Introducción a la lesión cerebral". (Trabajo mecanografiado).
- LOPEZ, M.A.: "La integración escolar del deficiente. Viabilidad hoy en nuestras escuelas", Rev. Siglo Cero, 1984, (pp.17-28).
- LOPEZ, M.A.: "Diversidad y Cultura: en busca de los paradigmas perdidos", en ARNAIZ, P. y DE HARO, R. *10 años de Integración en España*. Universidad de Murcia, Murcia, 1997, (pp.181-207).
- LOPEZ, M.A.: "Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora". XXI, Revista de Educación. Publicaciones Universidad de Huelva, Huelva, 2002, (vol. 3, pp.15-55).
- MACKAY, G. y ANDERSON, C.: *Enseñanza a Niños con Dificultades Pragmáticas de Comunicación. Intervención en el aula*, Entha, Madrid, 2000.
- MARCHESI, A.: *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Alianza Editorial, 1987.
- MCDONALD, E.: *Sistema BLISS. Enseñanza y uso*, Ministerio de Educación y Ciencia, Toronto, Ontario, 1985.
- MECACCI, L.: *Radiografía del cerebro*, Ariel, Barcelona, 1985.
- MIRANDA, A.: *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*, Promolibro, Valencia, 1988.
- MONFORT, M., ROJO, A. y JUAREZ, A.: *Programa elemental de Comunicación Bimodal para padres y educadores*, CEPE, Madrid, 1982.
- NEWSON, J.: "La interacción madre-hijo: Una descripción sistemática e intersubjetiva"(1977), en PERINAT, A: *La comunicación Preverbal*, Ediciones Avesta, S.A. Barcelona. 1986, (pp. 86-102).
- OCHOA DE ERIBE, M.: "La lecto-escritura en el P.C. NO-ORAL". Centro de Educación Especial Goizalde, Parálisis Cerebral, 1998. (Trabajo mecanografiado).

- OWRAN, L.: *Los símbolos BLISS. Una introducción*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.
- PERINAT, A.: *La Comunicación Preverbal*. Presentación, recopilación y traducción de textos por Perinat, A. Ed. Avesta S.A., Barcelona, 1986.
- PERINAT, A.: (Con la colaboración de Lalueza, J.L. y Sadurní, M.): *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*, Edhasa, Barcelona, 1998.
- PUYUELO, M.: "Experiencia sobre comunicación no vocal y lecto-escritura llevada a cabo en cuatro niños afectados de parálisis cerebral", revista *Logopedia y Fonoaudiología*, Vol X, nº 2, 1986, (pp.228-234).
- REBOLLO, M^aJ., CAPEL, A., SÁNCHEZ, T., DÍAZ, M^aL., ÁLVAREZ, M^a L., PÉREZ, F., ALARCÓN, JM^a.: *Diccionario de signos para alumnado con n.e.e. en el área de comunicación y lenguaje*, Consejería de Educación y Universidades, Murcia, 2001.
- RICHARD, B.: *Juan Salvador Gaviota*, Suma de Letras, S.L. Madrid, 2000.
- RIVIERE, A: Prólogo en SOTILLO, M: *Sistemas Alternativos de Comunicación*, Ed. Trotta, 1993.
- RIVIERE, A: "Educación del niño autista", *Manual de Educación Especial*, Anaya, Madrid, 1988.
- RIVIERE, A: "¿Qué nos pediría un autista?", en video del centro Gaspar Hauser. Asociación de padres de niños autistas de Baleares. Directora Maribel Morueco, 1999.
- RIVIERE, A: *Obras escogidas, volumen I: Diálogos sobre Psicología de los cómputos mentales a los significados de la conciencia*. Directores: Ruiz, J.M^a y Belinchón M., Panamericana. Madrid, 2002.
- RIVIERE, A: *Obras escogidas, volumen II: Lenguaje, simbolización y alteraciones del desarrollo*. Directores: Ruiz, J.M^a y Belinchón M., Panamericana. Madrid, 2002.
- RIVIERE, A: *Obras escogidas, volumen III: Metarrepresentación y semiosis*. Directores: Ruiz, J.M^a y Belinchón M., Panamericana. Madrid, 2002.
- RIVIERE, A. y MARTOS, J. (Compiladores): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*, APNA, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1997.
- RODRÍGUEZ, D.: *La disortografía, prevención y corrección*. CEPE, Madrid, 1986.
- RODRÍGUEZ, J.: "La terapia familiar sistémica en autismo y alteraciones profundas del desarrollo, en: NAVARRO, J.: *Avances en terapia familiar sistémica*. Barcelona, 1995.
- RODRÍGUEZ, J.: "Intervención en redes sociales y terapia familiar sistémica en autismo y trastornos profundos del desarrollo". Congreso Nacional Familia y Discapacidad. 1998.
- RODRÍGUEZ, J.: "Intervención terapéutica en autismo infantil y trastornos generalizados del desarrollo: autolesión y autoestimulación". Revista de Neurología (1999).

- RODRÍGUEZ, P. y SÁNCHEZ M^aL.: "Del sistema BLISS a la lectura". *Boletines de la Unidad de Comunicación Aumentativa*, Atam-Fundesco, N^o 7, Madrid, 1989, (pp.18-19).
- RONDAL, J. y SERON, X.: *Trastornos del lenguaje I*, Ediciones Paidós, Barcelona, 1988.
- RYAN, J.: "Los inicios del lenguaje, un análisis desde el ángulo de la comunicación" (1974) en PERINAT, A: *La comunicación Preverbal*, Ediciones Avesta, Barcelona, 1996, (pp.182-207).
- SACKS, O.: *Veo una voz*, Anaya, Madrid, 1991.
- SAINT-EXUPERY, A: *El principito*, Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1971.
- SCHAEFFER, B., MUSIL, A. y KOLLINZAS, G.: *Total communication. A signed speech program for nonverbal children*, Illinois, Résearch Press, 1980.
- SORO, E. y BASIL, C.: "Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños con discapacidad motora y plurideficiencia", en DEL RIO, M^aJ: *Lenguaje y Comunicación en personas con necesidades especiales*, Martínez Roca, Barcelona, 1997, (pp.87-112).
- SOTILLO, M y Otros.: *Sistemas Alternativos de Comunicación*, Ed. Trotta, Madrid, 1993.
- STREMEL, K: "Prólogo" en BAUMGART, D., JONSON, J. y HELMSTETTER, E.: *Sistemas Alternativos de Comunicación para personas con discapacidad*, Alianza Psicología, Madrid, 1996.
- TAMARIT, J.: "Programa de Comunicación Total: su influencia sobre el desarrollo general del niño". *Actas del IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantil*, A.E.T.A.P.I. Valladolid, tomo I, 1986, (pp. 275-340).
- TAMARIT, J.: "Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado". ASPANRI. Sevilla, 1995.
- TAMARIT, J.: "Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa". *Alternativas para la Comunicación*, 6, 1988, (pp.3-5).
- TAMARIT, J.: "Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: intervención mediante sistemas de Comunicación Total". En BASIL, C. y PUIG, R., Eds): *Comunicación Aumentativa*, INSERSO, Col, Rehabilitación, Madrid, 1988.
- TAMARIT, J.: "Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1, 1989, (pp.81-94).
- TAMARIT, J.: "¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación?", en *Sistemas alternativos de Comunicación*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Marzo, 1992.
- TAMARIT, J.: "La escuela y los alumnos con graves retrasos en el desarrollo", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 1994, (pp.47-53).

- TAMARIT, J.: "Respuesta contextualizada ante las conductas desafiantes en escolares con autismo". Equipo Cepri. Actas VIII Congreso Nacional de A.E.T.A.P.I., Murcia, 1995.
- TAMARIT, J.: "Conductas desafiantes y contexto: El caso de Hector, un joven *con retraso mental vinculado a un síndrome de Cornelia de Lange*". *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat SUPORTS*, 1997.
- TAMARIT, J., DE DIOS, J., DOMÍNGUEZ, S. y ESCRIBANO, L.: "PEANA: Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas". Memoria final del proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C., Madrid, 1990.
- TORRES, S.: *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*, Aljibe, Málaga, 2001.
- VERDUGO, M.A.: "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental. La nueva definición de la AA.M.R.", *Siglo Cero*, Vol. 25, (3). 1994.
- VERDUGO, M.A.: "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la AA.M.R. de 2002", *Siglo Cero*, Vol. 34, (1). 2003.
- VALLS, J. Y RIÑÓN, J.: *Los aprendizajes Tempranos*, Casals, Barcelona, 1998.
- VON, S.: "Desarrollo del lenguaje asistido". *Infancia y aprendizaje*, 64, 1993, (pp.9-28).
- VON, S. y MARTISEN, H.: *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*, Aprendizaje-Visor, Madrid, 1993.
- VV.AA.: *Intervención educativa en autismo infantil*, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1989.
- VV.AA.: *Lenguaje de Signos*, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, 1991.
- VV.AA.: *Orientaciones para la adaptación del Currículo en los Centros de Educación Especial*, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro de Desarrollo Curricular, Madrid, 1995.
- VV.AA.: *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*, departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, 1998.
- WARNOCK, M.: *Special Educational Needs. Report of the committee off enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO, 1978. Traducido al español en la revista Siglo Cero, 130, 12-24: "Informe sobre necesidades educativas especiales", 130, 1990, (pp. 12-24).
- WARRICK, A.: *Los símbolos BLISS en Preescolar*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.
- WARRICK, A.: *Comunicación sin habla. Comunicación Aumentativa y Alternativa alrededor del mundo*, CEAPAT, Madrid, 2002.
- WATSLAWICK, P., BEAVIN, J., JACKSON, D.D. (1968) en PERINAT, A. *La Comunicación Preverbal*. Ediciones Avesta. Barcelona, 1996.





**Consejería de Educación
y Cultura**