

OTRA INTERVENCIÓN CURRICULAR COMUNICATIVA: LOS S.A.C.



Inmaculada Sánchez Casado

PROFESORA TITULAR DEL DPTO. DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN. U.E.X.

RESUMEN

Los Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC) constituyen un núcleo esencial de trabajo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin comunicación docente-discente, maestro-alumno, difícilmente puede existir "educación". De ahí emana su sobrada justificación en los Planes de Estudios para las Titulaciones de Educación Especial y/o Audición y Lenguaje.

La filosofía SAC conforma un modelo ecléptico de intervención curricular comunicativa. Dicho esquema viene avalado por la propia necesidad humana a la hora de interaccionar, categorizar la realidad, y expresar la cultura de la comunidad de origen. En este tema se pretende exponer la urgencia de emplear sistemas de comunicación distintos de la palabra hablada, es decir, del código oral, en aquellas poblaciones de sujetos con problemas graves de lenguaje, específicamente carentes de habla funcional.

En este sentido, partimos de reconceptualizar el término "comunicación", desgranando el desarrollo comunicativo desde un punto de vista más explicativo que meramente descriptivo. Para ello recordamos algunas ideas de Schaffer (1980) en relación con las características de la utilización espontánea de signos gestuales. Entramos, además en un breve análisis de la definición de SAC, dada por Tamarit (1989), su clasificación, tipología básica, y ejemplos de los más frecuentes, basados en signos, gestos o símbolos como ocurre con el Lenguaje de Signos, el BLISS o la Comunicación Total.

SUMMARY

The Alternative Communication Systems constitute an essential work core in all learning-teaching process. "Education" can not exit without communication between teachers-pupils. So there is a justification to be within the Studies Plans of Special Need Education and Hearing and Language.

The SAC philosophy certifies an eclectic model of communicative curricular intervention. This is backed up by the own human need in interaction, categorizing the reality, and expressing the culture of community of origin. In this topic pretend to expose the urgency of employing different communication systems of spoken word, that is to say, of the oral speech, in those people with serious language problems, specifically lacking of functional speech.

In this sense, we departed of definition the term "communication", more important the communicative development from a point of view explication than

merely descriptive. For this reason we remember some ideas of Schaeffer (1980) in relation with the characteristics of the utilization of spontaneous signs. Besides, we enter in a short analysis of the definition of SAC, given by Tamarit (1989), its classification, basic typology and more frequent examples, based on signs, gestures or symbols as it occurs in the Signs Language, the BLISS or the Total Communication.

1. INTRODUCCIÓN

Comenzar a caminar de “otra manera” entraña una dificultad manifiesta, y ese riesgo es humano. Adentrarse en un “mundo de signos” implica marchar en distinta dirección, con diferente sentido, hacia nuevas fórmulas ... y todo ello exige una cierta apertura de mente como afirma Battro (1991), una apertura que posibilite la preparación necesaria como padres y educadores.

Hemos de tener en cuenta que la *implementación de una sistema de comunicación no vocal* implica un paso esencial en la dinámica de la familia y por ende, en la comunidad educativa donde se desarrolle. Nos sumamos, en este sentido, a propuestas apuntadas por autores como Gallaudet, E. M. (1980), o Férrez (1984).

Y, es, en esa dirección, que mi trabajo, es decir, nuestra intervención psicopedagógica como profesionales de una disciplina multiformal, la Educación Especial, comienza abriendo una puerta cerrada durante mucho tiempo, la comunicación no-vocal. No puedo dejar de manifestar cierta alegría interior en su defensa. Su uso satisface una faceta humana olvidada “a sabiendas” en pos de la lengua formal. La filosofía que mantiene la comunicación padre-hijo, o docente-discente o TU-YO sin desechar cualquier sistema nos reencuentra como seres humanos, pues permite el mutuo acercamiento eliminando las barreras y los límites que impone el constructo de la “diferencia” (Bates, 1976).

Cualquier código comunicativo abre vías, crea estrategias, permite interacciones al otro lado. Un lado que todos conocemos desde bebés, como ya ponía de manifiesto Bruner (1984) cuando estudiaba la intención y estructura de la acción comunicativa, pero que olvidamos y no valoramos en toda su extensión.

Si continuamos con esta línea de pensamiento, en el curso de dicha filosofía educativa, quiero “presentaros” unos peculiares recuerdos, los propios; rememorar así los de vuestra más tierna infancia, para que juntos podamos caminar en este otro mundo. Un mundo lleno de comunicación que permitirá a un “pequeño” cualquiera: sentir, pensar, representar, categorizar, comprender,...

sin necesidad de escuchar por su defectuoso oído en particular, esto es, controlar los elementos del llamado proceso semasiológico en general, sino aprendiendo a escucharlos por un canal distinto: **vuestras manos físicas** o mediante un simple soporte gráfico.

Es preciso eliminar "prejuicios". La comunicación desarrollada mediante la utilización de otras zonas del cuerpo es parte, con la misma categoría, que el resto de las dimensiones humanas. Vamos, entonces, a darle esa oportunidad, vamos todos juntos a darnos esta oportunidad de desarrollarnos como individuos en todas las posibilidades que ofrece nuestra dignidad humana, por el puro y simple hecho de "ser persona".

Lo auténticamente esencial, lo más prioritario por tanto, es la implantación de códigos comunicativos, diferentes al oral, en aquellos niños que carezcan de este último *sean cuales fueren las causas de esa carencia*. En el campo que nos ocupa, el vasto área de las necesidades educativas especiales, concretamente la intervención curricular comunicativa de cara a la formación de maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje, urge por un lado, el cómo lograr **la ejecución de un código comunicativo**, y por otro, el cómo lograr en ese posible usuario **el aprendizaje de dicho código de forma precoz**.

Durante los últimos veinte años, en USA y quince en nuestro país, se ha venido experimentando un importante cambio de actitud a la hora de enfrentarse a la educación y rehabilitación de los niños con dificultades para la emisión del lenguaje oral. Ese cambio lo podríamos definir como un abandono de la adquisición de dicho lenguaje como exclusivo camino para mejorar las capacidades comunicativas del niño, en favor de otras habilidades no orales que contribuyan de manera eficaz a dicha mejora (Yela, 1988a).

De ese modo se ha logrado mejorar considerablemente la calidad de vida de una población que se ha mostrado capaz de comunicarse y entablar interacciones sociales a edades tempranas con la misma habilidad que los sujetos orales respetando su edad cronológica. No obstante, la resistencia que estas formas alternativas de comunicación han debido vencer, mostrada por numerosos profesionales y por las familias de estos sujetos, ha sido, y a veces lo sigue siendo, muy fuerte.

El empeño desmedido, aunque un tanto más comprensible en el caso de los padres, por lograr "una normalización absoluta", ha conducido a situaciones absurdas. Situaciones en que abundantes esfuerzos humanos, profesionales y económicos, han obtenido unos muy pobres resultados en su único objetivo: *la mejora del lenguaje oral*. Y, lo que es peor, sus resultados sobre la capacidad de comunicarse del niño han sido en muchos casos infructuosos.

Por otro lado, y pese al éxito obtenido en numerosos niños con dichas

estrategias comunicativas “orales”, hemos venido constatando la existencia de una parte de la población que pese a adquirir habilidades propias de la misma, continúan manifestando una considerable dificultad para comunicarse en lengua oral, y por tanto, para interaccionar espontáneamente con su mundo circundante.

Los estudios sobre comunicación preverbal y la experiencia con niños con graves problemas de comunicación: Bates, E.; Camaioni, L. y Volterra, V. (1975), Clark, R.A. (1978), Perinat, A. (Comp.) (1986), Alegría, J.: Lechat, J. y Leybaert, J. (1986), Acredolo L. y Goodwyn, S. (1988), Fernández, P. (1992) nos ha conducido a la conclusión de que, al menos en esos casos de intencionalidad a edades tempranas, resulta imprescindible promover **el desarrollo de la capacidad de comunicarse**, antes que preocuparse de perfeccionar *el modo de expresión que deba utilizarse*.

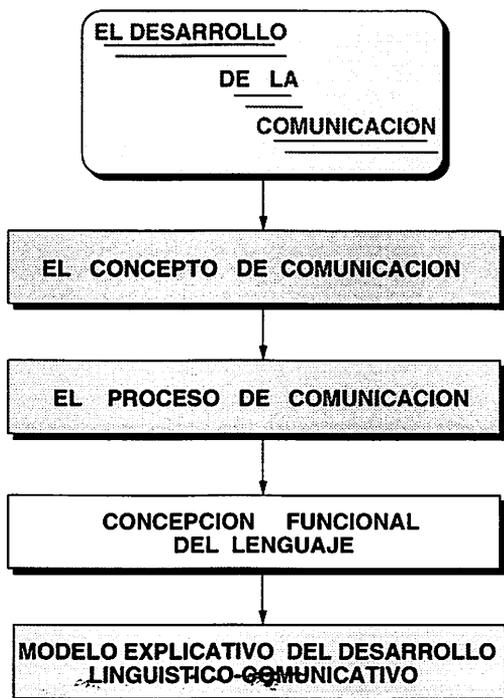
Es decir, parafraseando a Tamarit (1988) es preferible enseñar a un niño a comunicar a su mamá dónde le duele, que la zona determinada posee un nombre específico: /ca-be-za/ por ejemplo. Dicho en otras palabras: no se trata, a veces, solamente de dotarles de un código comunicativo eficiente sino que es necesario aprovechar ese periodo óptimo de aprendizaje por sus niveles de desarrollo inherentes a la etapa infantil, por sus características específicas auditivas, psicomotoras, perceptivas, cognitivas, ... y crearles una necesidad de interacción (intencionalidad comunicativa) que previamente tal vez no manifiestan o quizás no encuentran el vehículo apropiado para hacerlo.

¿Cómo se logra, o mejor dicho, cómo se intenta lograr?. Para responder nos conviene repasar con anterioridad lo que ocurre en el niño normal desde que nace hasta el momento en que logra ejecutar una conducta terminal de carácter oral; es decir, referirse al propio ...

2. “DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN”

Así pues, nos es preciso clarificar algunas cuestiones y conceptos que acompañan el aprendizaje del *lenguaje humano* por parte de un bebé, siguiendo líneas de trabajo propuestas por Condon, W y Sanders, L. (1974), y actualizadas por Shames, G y Wiig, E. (1990).

En primer lugar, hay que abandonar el foco de interés en el lenguaje, entendiendo como tal el lenguaje oral; y pasar a centrarnos en “*el concepto de comunicación*”, atendiendo a las indicaciones del Comité Nacional de Comunicación No-Vocal en el Informe Fundesco. Viendo, en este sentido, a aquel, a ese propio lenguaje, como el resultado de un proceso previo y anterior sobre el cual recae la visión del profesional: *el proceso de comunicación*.



En segundo lugar, y como consecuencia del punto anterior, *la concepción pragmática y funcional del lenguaje* que permite el estudio sin cargar excesivamente los parámetros formales (apuntados por los primeros trabajos de E. Bates). Por último, el paso de una filosofía que describe el desarrollo del lenguaje a *otra que explica su desarrollo*, como por ejemplo guías de Coll o Riviere (1985).

De ahí que el periodo de edad sobre el que se están centrandos muchos estudios actuales comienza desde el nacimiento hasta los dos años y medio aproximadamente. Aunque no exista, o al menos nos aporte pocas propuestas como novedosas, ya que desde los años veinte se hacía notar la evolución rápida en los progresos del niño y los pocos datos precisos sobre su capacidad en dicha época.

Así pues, recapitulemos, vamos a extraer varias conclusiones en relación al tema que tratamos. Nos encontramos a un bebé recién nacido emitiendo una serie de comportamientos: movimientos, ruidos, ... sin finalidad aparente, (un bebé recién nacido no persigue en principio nada), con un carácter esencial-

mente genético y fisiológico, (esos movimientos, ruidos, etc. aparecen como parte activa inherente a la naturaleza humana), que se dan en un entorno físico y/o social, el cual reacciona de forma determinada ante esas manifestaciones del bebé (cada familia posee una constelación y dinámica característica).

Por contra, éste no percibe la relación contingente entre su conducta y la respuesta del medio físico y/o del adulto. A dicho comportamiento le denominamos *expresión o conducta expresiva*. Probablemente de tipo innato y como consecuencia de estímulos internos como el hambre, dolor, ... o externos como ruidos, luces, voces... pero que poco a poco será sobre las que el niño construya más habilidades tanto a nivel cuantitativo como cualitativo.

El mencionado esquema se repite una y otra vez a lo largo de las primeras semanas de su vida y en base a él, es decir, conducta del niño & respuesta del padre y/o adulto diferenciada según sea el medio físico-socio-cultural, podemos ir comprobando que nuestro bebé percibe esa diada esquemática padre-niño, y/o niño-padre, como un todo. Percibe o llega a percibir que sus propias conductas generan unas respuestas puntuales en el medio. Esa constancia de la relación será el eslabón que hace posible al niño la predicción de las mismas en un futuro. Esa *anticipación* es el punto de partida para su posterior desarrollo comunicativo (Verner, H y Kaplan, J, 1963; VanDijk, 1965; Bruner 1978).

Una vez que el niño puede predecir que frente a algunas estimulaciones del medio, y las conductas ejecutadas por él son seguidas de una respuesta, estará en disposición de anticipar dos procesos: de un lado tenemos que anticipa las respuestas del medio y de otro que preve los pasos de los que consta tal estimulación. A lo largo del tiempo esa primera estimulación se convierte en *indicadora* en el sentido de indicio/antecedente para conseguir la meta propuesta. Por ejemplo: la niña quiere que su papá la coja en sus brazos, la niña preve que llorando el adulto se la acerca; y en el segundo aspecto, preve que a un movimiento de acción del adulto, como mirarla, la niña va a responder extendiéndole los brazos o con una leve sonrisa; sin lugar a dudas el papá cogerá a la niña.

Pues bien, todo este entramado constituye "anticipación". Esa percepción de pequeñas respuestas anticipatorias, previsibles y fragmentarias van a propiciar la aparición de conductas instrumentales, conductas que son dirigidas a un fin, y que utilizan para lograrlo un instrumento: una persona o un objeto. Al principio se utilizarán medios familiares para lograr los fines deseados y después poco a poco se irán complicando. La niña complejiza sus actos, utilizando nuevos fines para optimizar la búsqueda satisfactoria de sus logros.

Es preciso centrarse por un momento y profundizar en el desarrollo de la labor del adulto y del medio social, que durante todos estos avances y aprendi-

zajes interactúan con ese niño. Dicha interacción conforma la corresponsabilidad como parte importante de esos desarrollos y manifestaciones que contemplan *la atribución*. Los adultos, generalmente los padres, atribuyen al niño y a sus comportamientos unas intenciones que en realidad su hijo aún no posee. Ese actuar "como si" el niño hiciera algo con intencionalidad es el responsable en gran parte del asomo comunicativo, o sea de la emergencia respecto a la conducta intencional del niño.

En un primer momento será a través de una intención de acción y después como una verdadera intención de comunicación. En este sentido, el niño pasa de utilizar a las personas como un instrumento que ayuda a obtener el objeto apetecido, a utilizar a las personas como agentes que coadyudan a obtener la acción u objeto deseado. Este cambio preciso de considerar un adulto de "mero instrumento" a "agente" se ve acompañado con manifestaciones como el intercambio de miradas adulto-niño, niño-objeto, ...

En principio toda *comunicación intencional* se manifiesta en cualquier niño de tipo preverbal o gestual; Bates (1976) los denomina como performativos preverbiales e incluye dos subclases: en un primer apartado destacan los protoimperativos que son la utilización del adulto por parte del niño para obtener objetos, y por otro lado contempla los protodeclarativos que implica la utilización de objetos para obtener la atención del adulto.

Esa comunicación intencional preverbal se va revistiendo de formas oralizadas, las cuales han estado presentes desde el nacimiento de una u otra manera (llanto, gorjeo, sonrisa, balbuceo, laleo, ...) que conforme se van potenciando hacen desvanecer los esquemas gestuales previamente utilizados.

Una vez sintetizado el proceso normal del desarrollo comunicativo, de haber esbozado las secuencias básicas que hacen posible la aparición del lenguaje oral funcional, nos encontramos en disposición de trazar con ese marco de referencia los problemas de aquellas poblaciones infantiles que por una u otra razón no llegan a adquirir esa conducta terminal de carácter oral o también cuya conducta comunicativa se dilata tanto en el tiempo que pierde toda su funcionalidad. Es, pues, la expresión final del proceso comunicativo del niño sordo, o autista, o paralítico cerebral, o disfásico, ... desde su nacimiento, lo que realmente nos preocupa y ahí hemos de centrar todos nuestros esfuerzos.

Muchos de nuestros chicos sordos, disfásicos, lesionados medulares, ... fallan, por decirlo de algún modo, en mantener ese tipo de conducta oral sin entrar en ningún tipo de matizaciones en cuanto a la etiología, ya que están establecidos adecuadamente los procesos inherentes al acto comunicativo. Otras veces aún estando intactos los mecanismos del lenguaje oral, falla algún componente del proceso comunicativo. En realidad puede ocurrir que exista alteraciones tanto en el desarrollo del proceso de comunicación porque el niño,

por ejemplo al padecer una hipoacusia bilateral neurosensorial profunda, no evoluciona de la misma manera, o bien la potencialidad del lenguaje se ve afectado en la realidad por el mismo fallo de la recepción auditiva, en el propio decodaje del proceso comunicativo. Pero, realmente ¿qué entendemos por comunicación?

3. COMUNICACIÓN ES... (RECONCEPTUALIZACIÓN TERMINOLÓGICA)

Vamos a definir la Comunicación, siguiendo a Bates (1976), como *una función psicológica* que se desarrolla a través de **la interacción personal**, y **dentro del desarrollo del niño**, haciendo posible la transmisión recíproca de mensajes entre éste y las personas que le rodean, especialmente sus padres o figuras de apego.

Al hablar de función psicológica, estamos diferenciándola de una simple suma de habilidades (Halliday, A.:1982), ya que, a pesar de que éstas nos muestran el estado de desarrollo de dicha función, su presencia aislada en el repertorio del mismo no significa que aquel sea adecuado. Un anee (alumno con una necesidad educativa especial) tendrá un desarrollo adecuado en comunicación cuando sea capaz de utilizar sus habilidades para transmitir sus mensajes en aquellas ocasiones en que ello fuera preciso. Y ello será así independientemente del modo de expresión que el sujeto utilice. Hacemos énfasis en este aspecto ya que hemos de tener claro a estas alturas *la diferencia* entre "Lenguaje Oral" y "Comunicación".

Han sido muchos los años en que los entonces "profesores de sordos", es decir ortofonistas o logopedas, han trabajado casi exclusivamente sobre esta habilidad: emitir lenguaje oral. Centrando todos los esfuerzos, y viendo cómo sólo parte de sus alumnos adquirían las habilidades entrenadas, en sesiones arduas, repetitivas, trabajosas; y lo más frustrante de la intervención terapéutica por su clara impotencia sin lugar a dudas, era la constatación, en una generación tras otra, que no mejoraban su comunicación. No accedían al proceso de generalización, esto es, no progresaban en competencia comunicativa.

Otra parte de ellos no lograba avanzar en lenguaje oral, y tampoco en comunicación. Sólo un grupo, y no el más numeroso conseguía despegar, mejorando su capacidad para comunicarse al adquirir habilidades verbales. Es momento, por tanto, de limitar *la comunicación* como algo distinto y más complejo que la simple habilidad verbal, de modo que nos permita obtener resultados más eficaces en los esfuerzos rehabilitadores bien por ayudar a vuestros

hijos en la superación del problema, en el caso de la familia; y a lograr una verdadera educación en el caso de los profesionales, sencillamente porque sin contacto maestro-alumno, sin comunicación entre docente-discente no puede existir proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos diferenciar, pues, dos tipos de habilidades:

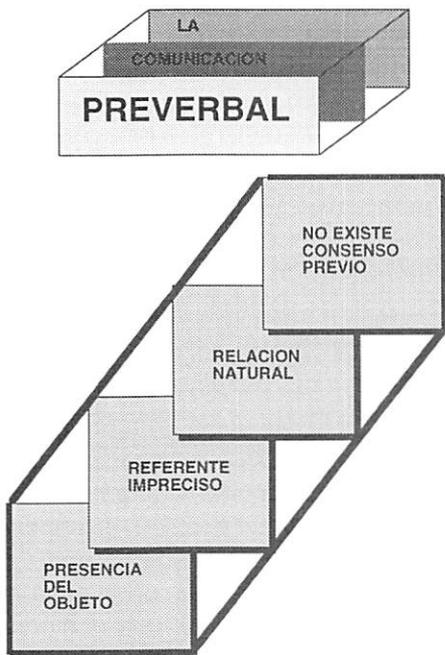
* *preverbales.*

* *verbales.*

Las primeras, como hemos visto, nos conducirán con un desarrollo más o menos normalizado del proceso a las segundas. Nuestra propuesta engloba su utilización como un aspecto más en un programa curricular, basado, por lo tanto, en un desarrollo sistemático de las habilidades preverbales. De ahí que a continuación profundicemos un poco más en este apartado.

3.1 LA COMUNICACIÓN PREVERBAL

Resultará más sencillo de entender el valor de las habilidades alternativas de comunicación si nos dedicamos a comentar un poco las habilidades preverbales o para ser más exactos: no-convencionales.



Nos referimos a aquellas que sirven al sujeto para transmitir al otro sus mensajes, pero que no son fruto de un consenso previo sobre su significado. Son habilidades que mantienen una relación muy estrecha con la naturaleza del mensaje a emitir, con lo que se dice, de modo que son muy claras con respecto a la intención del emisor, la persona que habla (Cooper, R.P. y otros, 1994).

Aunque en realidad son poco precisas sobre su referente, es decir, son fácilmente comprendidas por un gran número de personas, pero poco precisas acerca de aquello sobre lo que se expresa. Ya Bruner (1978) señaló que los pequeños reciben unos inputs lingüísticos muy selectivos en el entorno de las rutinas de comunicación que se establecen entre éstos y sus padres. Las llamadas de "acción" y las de "referencia" son particularmente interesantes. Las primeras les ayudarán a establecer ciertas capacidades predictivas sobre lo que va a ocurrir, lo cual les facilitará más tarde el hecho de anticiparse a la acción. Las segundas, en esta dirección, permitirán al niño centrarse sobre las características de los objetos. Al mismo tiempo, hemos de tener en cuenta que el habla de la madre o del apego se va modificando. Una transformación progresiva, cuya finalidad no es otra que ganar en comprensibilidad para el niño. Dicho grado de responsabilidad por parte del adulto con respecto a las exigencias comunicativas del pequeño, probablemente, correlacionará con las habilidades lingüísticas que muestre en un futuro próximo el mismo sujeto.

De ahí, que las habilidades no-convencionales, casi siempre, necesitan de la presencia del objeto o del evento al que se refieren. Por ejemplo, si una niña señala hacia la puerta con el índice, la mayoría de los interlocutores entenderían que desea que miren, pero sólo aquellos que conozcan su interés sobre los coches, en este caso concreto su abuela, podrán interpretar correctamente que era realmente lo que deseaba mostrar la niña. Así pues, dentro de las habilidades de comunicación preverbal podemos señalar dos subclases:

a. Habilidades motoras o instrumentales.

Como hemos comentado anteriormente, en ellas el sujeto utiliza al interlocutor como una herramienta. Suelen exigir un contacto físico entre ambos y requieren la mínima capacidad interpretativa del receptor.

Algunas habilidades instrumentales podrían ser: si un niño toma la mano del otro y la coloca sobre su barriguita (con la finalidad que éste último le haga cosquillas); o si una niña lleva de la mano a un adulto hasta ponerlo delante de una ventana y se coloca a su lado (con el objeto de conseguir que mire a través de ella como llueve); o si el niño coge la mano del otro y la coloca sobre el pomo de una puerta (para que la abra); o si la niña pone en la mano del otro un cubito de hielo (para que note lo frío que está); o si el niño empuja hacia atrás la

cuchara que su padre trata de introducirle en la boca (para evitarlo); o si la niña pone las manos del otro en un lado de la mesita y las suyas en el otro lado (para que le ayude a transportarla); etc.

b. Habilidades gestuales.

Son conductas que, partiendo de una mayor capacidad interpretativa del interlocutor, siguen teniendo una relación gráfica, icónica muy directa con el mensaje transmitido. Generalmente no requieren contacto físico con el otro, aunque *sí la atención visual* del mismo.

No existe un acuerdo previo entre emisor y receptor sobre el contenido de las mismas, ello se establece, como decíamos, por la estrecha relación iconográfica entre conducta y contenido. La eficacia de este tipo de habilidades comunicativas se constata por la existencia de artistas profesionales que utilizan para su comunicación con el público habilidades exclusivamente gestuales: los mimos. Como posibles ejemplos de habilidades comunicativas gestuales podríamos citar: el niño se levanta la camiseta situándose delante del otro (para que le haga cosquillas); la niña se encuentra frente a la ventana, mira al otro y la señala (con el fin de que éste mire al otro lado); el niño trata de girar el pomo de la puerta mientras mira al otro (para que la habrá); la niña encoje la cara y las manos mirando al otro, tras tocar el cubo de hielo (con la finalidad de mostrar al otro lo frío que está); el niño pone entre su boca y la cuchara su mano abierta, vertical, con la palma hacia delante (como conducta de evitación); la niña mira alternativamente al otro y a un extremo de la mesita, mientras ella pone sus manos en el otro (para que le ayude a transportarla); ...

A pesar de que durante el desarrollo de la comunicación estas habilidades son, a lo largo de cierto tiempo, las únicas que le sirven al niño/a para transmitir sus mensajes, cuando aparecen las habilidades verbales, las primeras no desaparecen. Los niños y los adultos también, las utilizan como ayudas o énfasis de las verbales. De modo que cuando tienen dificultad para emitir una palabra, o para que el otro la entienda, *acuden a una conducta gestual, e incluso a una motora.* (Bamberg, M.; Budwig, N. y Kaplan, B.;1991).

Esto, forma parte de la comunicación no verbal, y va unido a los recursos prosódicos del lenguaje oral, dando el valor comunicativo de la emisión verbal. Lo dicho anteriormente, esto es, todo lo que hace referencia psicolingüística a los elementos suprasegmentales de la oración, se observa en el siguiente ejemplo: la niña, mientras mira por la ventana, dice (vión) y mira a su papá, éste no se acerca, y la niña vuelve a decir (vión) mientras señala la ventana; pero el papá no la estaba mirando, entonces la niña se acerca a él, dice (vión), señala a la ventana y le lleva de la mano hasta ella. Por fin logra que mire el avión.

Dentro de la intervención curricular en problemas de comunicación resulta muy útil el conocer y el reforzar las habilidades tanto gestuales como motoras de cada anee, por su gran valor comunicativo en cuanto al pertinente reajuste del proceso educativo. Partiendo de ellas, nuestro trabajo para mejorar la forma de expresión será más sencillo y natural, y por ende eficaz. De ahí, que tanto los padres como los profesionales deben estar abiertos y en *continua alerta* ante los intentos comunicativos, por pequeños que estos fueren, del niño/a. Y ello se hace extensivo a cualquier aspecto. Enumerémoslos ...

3.2 DIMENSIONES DE LA “HABILIDAD COMUNICATIVA”

Como ya hemos mencionado, no podemos contemplar la comunicación como algo unitario o indivisible. Ya conocemos que una habilidad para poder ser considerada como adecuada debe reunir tres requisitos, a saber:

- * *ser funcional.*
- * *ser espontánea.*
- * *ser generalizable.*

Todo lo cual nos lleva a enumerar seis dimensiones, a partir de las propuestas por Harris, J (1990), las cuales hay que tener en cuenta cuando favorezcamos un desarrollo comunicativo adecuado. Estas dimensiones son las siguientes:

- Conducta
- Función
- Contexto
- Referente semántico
- Forma de expresión
- Comprensión
- Morfosintaxis

Ilustraremos, a continuación, con algunos ejemplos cada parámetro en su pertinente ámbito de actuación.

A. *La conducta*: La referencia conductual trata de lo que hace o dice el sujeto como por ejemplo cuando una niña señala con el dedo índice hacia la puerta o intenta decir “abua”.

B. *La función*: El parámetro orientador, esto es, el fin con que el sujeto hace dicha conducta: “mostrar un coche muy grande” o “pedirnos agua”.

C. *El contexto*: El aspecto contextual se encuentra muy diversificado constitucionalmente. Por lo tanto, esta dimensión posee tres facetas o núcleos interdependientes de acción. La primera corresponde al lugar físico o *entorno puntual y concreto* dónde el sujeto emite la conducta, o sea “la puerta de su casa” o “un jardín”. Además es preciso contemplar a la persona o *interlocutor* que es a quién se dirige el sujeto, en nuestro caso particular a “su abuela” o “su madre”. Y, por último, la situación o entorno próximo temporal, lo que ocurre antes y durante la emisión de la conducta. Siguiendo al hilo del caso haremos referencia específicamente “cuando la niña ha visto el coche” o “al pasar al lado de la fuente teniendo sed”.

D. *El referente semántico*: Versa sobre el contenido del mensaje. Todo lo que llega a conformar la *significatividad* de la emisión comunicativa producida. Concretando, explicita el rasgo sintetizador informativo como ocurre con “el tamaño de coche” o con “una bebida: el agua”.

E. *La forma de expresión*: Incluye el nudo esencial del tema que nos ocupa, los SAC. La versatilidad de las distintas formas de expresión humana permiten asumir un eclecticismo que enriquezca las diferencias individuales, puesto que dicha expresividad puede ser manifestada a través de diversos canales: *verbal, motor, gestual*, y por supuesto introducimos ya la posibilidad que confiere los SAC, es decir, la forma alternativa.

Todo ello dependerá de múltiples factores conducentes a simples acciones que bien hayan sido motoras, gestuales, verbales o alternativas; e incluso aludimos a la combinación y mixtura de las mismas. Analizando el caso que ilustramos, observamos que en un primer momento la niña utiliza una forma preclara gestual mientras que luego su intento comunicativo adoptará una manifestación verbal.

F. *La comprensión*: Quizá constituye el parámetro que coadyude más a operativizar el acto comunicativo. Sin rentabilidad informativa, la transmisión deja de conceptualizarse como tal, pierde su sentido, su necesidad, puesto que nos referimos a una habilidad adquirida, cuya razón de ser descansa en un *principio recíproco de acción*. Hemos de tener en cuenta si el sujeto receptor, adulto en nuestro ejemplo, sabe interpretar la conducta que va dirigida hacia ella.

La ambigüedad, los problemas de interpretación, los errores en el decodaje hacen su aparición en esta dimensión, escapando a las normas que regulan el sistema de representación codificado y común tanto para el emisor como para el receptor. Así, puede ocurrir que “la abuela mire el camión cuando la niña señala” y “la madre dé agua cuando se la pide verbalmente” con lo que el procedimiento activo y regulador del lenguaje alcanza toda su extensión más llamativa: *el singular hecho de modificar el curso de los acontecimientos como consecuencia de participar en un intercambio comunicativo*. De no cumplir con

ese cometido esencial, la abuela no podría compartir la experiencia de contemplar juntas tal camión; o la madre no satisfacería la necesidad de agua que presenta su hija, con el consiguiente conflicto comportamental al no haber accedido a las demandas, en este caso primarias para paliar la sed.

G. *La morfosintaxis*: Tal aspecto implica la consecución de un planteamiento formal y sistemático. El código necesita para pervivir unas reglas específicas que limiten y controlen el gran trasiego que constituye el marco general de todo procesamiento de información. Es decir, nos referimos a *la calidad de la conducta* en su ejecución según las normas que rigen el modo de expresión utilizado.

Lo que observamos es si se ha producido un respeto a las leyes del sistema representacional elegido para realizar tal interacción. En el primer caso estudiado, la niña señalaba con el dedo índice estirado y los demás en puño, lo cual es correcto, mientras que en el segundo caso dice "abua" pero debería haber dicho "agua", y para ser más protocolarios, debería haber realizado una frase de petición: "(por favor) dame agua". En este sentido la manifestación se ha ajustado incorrectamente, de ahí que su producción verbal puede caracterizarse como no-normativa.

A partir de ahora, y con este soporte conceptual como referencia ya podríamos esbozar en términos generales las líneas maestras de nuestro trabajo diario, un esfuerzo conjunto promovido "por y para" las dos esferas, tanto la referida a la familia como a la de los profesionales implicados en la intervención curricular comunicativa.

4. ALGUNOS PRINCIPIOS BÁSICOS DE ACTUACIÓN

A la hora de plantearse una intervención curricular en comunicación, resulta imprescindible efectuar un análisis exhaustivo de las habilidades comunicativas que presenta el sujeto. Los esfuerzos que se hagan en dicha intervención deberán ser productivos desde el primer momento, mejorando la capacidad del anee para transmitir sus mensajes cuando quiera, sin permanecer condicionado por orden de persona, lugar o tiempo.

Así pues, es necesario hacer constar que no todas las dimensiones contribuyen de igual modo al desarrollo de esa capacidad. Por el contrario podemos dar un listado de prioridades a título orientativo, a la hora de decidir sobre cuál de ellas centrar el trabajo funcional:

1. *Desarrollar de forma **integral** todas las funciones.*
2. *Favorecer el uso de las habilidades en los **contextos cotidianos**.*
3. *Incrementar el **contenido de la habilidades comunicativas** adquiridas del vocabulario.*
4. *Facilitar el aprendizaje de **una forma más concisa de expresar la misma habilidad comunicativa**.*
5. ***Equiparar** el nivel de comprensión y expresión del niño.*
6. *Mejorar la **calidad formal** de las habilidades comunicativas del niño, es decir el aspecto morfosintáctico.*

Prioridad viene a significar que mientras un niño necesite que intervengamos en una dimensión, no debemos dejar de hacerlo para dedicarnos a la mejora de otra menos prioritaria. Nuestros esfuerzos como profesionales, especialmente como maestros A.L. y/o P.T., se centrarán, aunque no de forma exclusiva, en el desarrollo de las primeras dimensiones.

Pensemos en el caso de un niño con problemas, que no generaliza, y que no utiliza, por tanto, su habilidad comunicativa en otro contexto fuera de su familia. Además su modalidad de comunicación es a través de mímica natural, es decir, se expresa exclusivamente mediante una forma gestual. La idea sería de favorecer la generalización como conducta prioritaria a conseguir, esto es, que cuando esté en el jardín, en casa del vecino o por la calle ponga en práctica esas habilidades comunicativas. No obstante, también nos ocuparíamos, pero en menor medida, del aprendizaje de signos (L.S.E.) como conducta alternativa a los gestos que emplee utilizando moldeamiento, aproximaciones sucesivas, instigaciones, etc.

Y, os preguntareis, (padres, maestros A.L. o P.T., tutores, psicopedagogos y demás profesionales), ¿con qué medios se puede contar para realizar tal intervención curricular comunicativa?. Todo parece muy fácil sobre posibilidades psicoeducativas, pero, la realidad trasciende las meras intenciones conceptuales. ¡De acuerdo!. Y justamente, de ahí, de su propia acción, de su necesidad práctica e intencional para muchas poblaciones dependientes, del sentido más pragmático en el mundo de la patología de la comunicación, ... es de donde emana la justificación de un uso alternativo, aumentativo o complementario a lo exclusivamente normativo, y por ende gramatical. Afortunadamente en la actualidad contamos con los SAC (Sistemas Alternativos de Comunicación), que poco a poco van demostrando su eficacia en el desarrollo de la comunicación, potenciando otras habilidades que la exclusivamente formal en lengua oral.

Responder a esta cuestión supone apostar por una filosofía de vida marcadamente personalista y ecléptica, una filosofía SAC. Y, eso entonces ¿de qué va?

5. LOS S. A. C. : “UNA FORMA DE VIDA”

Salvando las pequeñas diferencias semánticas entre los términos técnica y sistema (quizás desde el punto de vista pedagógico sea más aceptable el segundo), definiremos estas técnicas siguiendo lo expresado por Tamarit (1985) al referirse a un SAC o SSAAC. Se entiende por *Sistema Alternativo de Comunicación* “un conjunto estructurado de códigos, necesitados o no de soportes físicos, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, 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” (Rev. Boletín de la UCA (6), p.4).

Esta conceptualización nos permite ahondar en su naturaleza. Por un lado, queda dicho que son alternativos a una forma específica de comunicación, la “vocal”. También y de la misma manera que pueden complementar a dicho código oral como aumentativo de éste último. En este punto hay que diferenciar entre *vocal* y *verbal*. Basil (1984) ya afirmaba la necesidad de matizar tal aparente sinonimia. Cuando decimos no-vocal nos referimos al mecanismo físico de transmisión. Un código puede ser caracterizado como no-vocal si para su emisión-recepción no se vincula con los elementos fonoarticulatorios humanos, es decir, en el caso de no existir implicación para el tracto vocal de quién se comunica.

Por su parte, lo verbal hace referencia a un sistema de comunicación que se puede expresar de, al menos, dos formas: vocal y escrita. Esto es, y siguiendo a la misma autora, puede haber comunicación verbal expresada en forma vocal (emisión de “hola”), o una emisión vocal pero no verbal (un grito de admiración) , o una comunicación verbal no vocal (una carta), o, por último una comunicación no verbal ni vocal (un gesto de rechazo).

Si recordamos la estructura multidimensional de la comunicación (Boada Humbert, 1986), comentada al principio, hemos de decir que estas técnicas son útiles para la intervención en la mejora de la forma de expresión. Métodos y estrategias, concluía Bruner (1984), se suceden por igual y continúan desarrollándose para compensar del alguna manera estos déficits.

Los S.A.C dotan al sujeto del vehículo necesario para establecer un acto

comunicativo. Muchos niños, por ejemplo pensemos en alumnos aquejados de déficits auditivos, o P.C. con inteligencia conservada, son personas que pueden poseer una intencionalidad comunicativa positiva, tal vez han desarrollado los pasos de forma eficaz. Sin embargo, el problema reside en la dificultad para ejercer la comunicación utilizando exclusivamente un código oral. Se abre, así, ante nosotros un mundo nuevo, unas puertas abiertas al futuro comunicativo de muchas personas.

Siguiendo a Kiernan (1982) podemos establecer un somero primer intento, no carente de un cierto ánimo explicativo, que agrupe el resto de códigos comunicativos distintos al oral y nos permita ubicarnos conceptualmente.

El primer grupo lo compondrían los *Lenguajes de Signos*. Pero, ¿qué entendemos como tales?. Este primer apartado haría referencia a los lenguajes naturales que se han desarrollado, al menos sucintamente, al margen del lenguaje hablado. El ASL (American Sign Language) o el BSL (British Sign Language) son ejemplos significativos de su desarrollo. El Lenguaje de Signos americano, británico, español no se corresponde lingüísticamente con el lenguaje hablado de esos mismos países, es decir, el procedimiento signado posee unas estructuras sintácticas y organizativas bastantes flexibles, un planteamiento con entidad propia.

El segundo subgrupo estaría conformado por *los Sistemas de Signos*. Lógicamente se derivan a partir de los anteriores y su desarrollo intenta compensar la diferencia del código signado y oral. Reflejan, por tanto, los rasgos del idioma hablado. ¿Cómo?. Pues dotando de signos aquellas partes de la oración que no tienen correspondencia en el idioma signado; se conserva de esta manera el orden de las palabras del código oral pero se representan manualmente aquello que falte: artículos, preposiciones, etc. El sistema bimodal español o el SEE (Signed Exact English) son buena prueba de ello.

Por último, nos encontramos con *los Sistemas Representativos*. BLISS, SPC, Premack,... son ejemplos de sistemas representacionales que se utilizan con poblaciones no-orales. Incluyen diferentes formas de representación según cada uno, desde fotos, dibujos, objetos,.. hasta fichas impresas, símbolos o palabras. (Gortazar, P. y Tamarit, J. , 1989).

Nos resulta un poco difícil responder respecto a la gran variedad de sistemas a utilizar, así como las múltiples combinaciones que pueden realizarse, no obstante trataremos de clasificarlos a continuación.

6. TIPOLOGIA DE S. A. C.

A. Una primera aproximación clasificaría los SAC, según **su relación con el uso de habilidades vocales**, en dos tipos:

- * **ALTERNATIVOS** específicamente pues sustituyen al lenguaje vocal.
- * **AUMENTATIVOS** desarrollados al mismo tiempo que éste como ayuda o complemento.

B. Una segunda aproximación encuadraría los distintos sistemas alternativos **atendiendo a la necesidad de soporte físico**. Existirían dos posibilidades:

* **SISTEMAS DE COMUNICACION ASISTIDA:**

Incluye a todos aquellos que sí necesitan soporte, o sea, representacionales; generalmente ese soporte físico viene a ser una tarjeta, un librito o un tablero, aunque a veces pueden ser bastante más sofisticados. El tipo de representación o símbolos que utilizan estos sistemas puede ser icónico o pictográfico, arbitrario e ideográfico.

a. Los **símbolos icónicos o pictográficos** emplean representaciones directas de la realidad: miniaturas, fotografías, o dibujos realistas. Son fáciles de aprender y memorizar para los niños que se encuentran en los primeros niveles pero tienen poca capacidad combinatoria porque son poco flexibles para nuevos significados. De ahí su excesiva limitación reduccionista.

b. Los **símbolos arbitrarios** carecen de cualquier relación directa con su significado, por ejemplo la lengua escrita. Exigen del sujeto un alto nivel cognitivo. Son muy útiles para combinaciones y expresión de conceptos e ideas.

c. Los **signos ideográficos o semipictográficos** son una combinación de icónicos y arbitrarios. Son más difíciles de adivinar, pero fáciles de recordar, como por ejemplo si te encuentras un día con un amigo "muy contento". Son más útiles para expresión de ideas y nuevos significados, exigiendo un mayor nivel cognitivo que los icónicos, pero menor que los arbitrarios.

Todos estos sistemas respetan la morfosintaxis del lenguaje oral y establecen correspondencias directas entre cada grafismo y cada palabra. Los más conocidos de dichos sistemas de comunicación asistida son: el sistema BLISS, el sistema REBUS, el SPC, el PICSYMS, el MOSMAN, el PREMACK y el PIC. En nuestro país disponemos de traducciones adaptadas de los sistemas BLISS y SPC.

* *SISTEMAS DE COMUNICACION NO ASISTIDA:*

Son aquellos que sólo necesitan de las manos del emisor, o cuyo soporte son los dedos, las manos y distintas partes del cuerpo del sujeto que signa. Así pues, en función de su correspondencia con la estructura del lenguaje oral se subdividen en: lenguajes y sistemas de signos.

a. *Lenguajes de Signos.* Son lenguajes con estructuras sintácticas y morfológicas propias, distintas a las del lenguaje oral, cuyas emisiones siguen un orden lógico, coherente, y sistemático de acuerdo a su particular entramado comunicacional. Mayoritariamente son utilizados por poblaciones con problemas auditivos, comunidades donde se originaron y perduran como elementos vivos de uso cotidiano entre sus hablantes. Prácticamente cada nación y a veces cada zona, comunidad o departamento posee un lenguaje propio e idiosincrático. En nuestro país existe el LSE (Lenguaje de Signos Español).

En relación a su rasgos constitucionales podemos comprobar como cada signo conserva unos parámetros formacionales, tales como la forma, la posición y el movimiento que definen sus planos de oposición y referencia al igual que ocurre en el código oral con los rasgos diferenciadores de los fonemas (punto y modo de articulación, sonoridad, tensión, nasalidad, ...), o también como ocurre con las notas en el lenguaje musical. Las distintas combinaciones de los mismos implican distintos significados del signo, es decir, vinculan y articulan la relación significante-significado-referente.

b. *Sistemas de Signos.* Este subgrupo tiende a respetar la morfosintaxis del lenguaje oral, tratando de reflejarlo fielmente. De ahí, su peculiaridad más importante puesto que emplean el signo y la palabra a la vez. El carácter bimodal permite apoyar el discurso oral por medio de claves que contemplen otros canales al margen del mecanismo auditivo-oral. La combinación simultánea del soporte viso-gestual o viso-gráfico permite ampliar la eficacia de la exclusiva modalidad lingüística formal.

En España contamos con el "Programa Elemental de Comunicación Bimodal", hallándose en expansión desde 1985 el uso de dos sistemas de comunicación bimodal que además de aportar nuevos códigos ponen el énfasis en el procedimiento de instrucción, bien sobre el referente semántico como el MAKATON o sobre el aspecto funcional como el programa de comunicación de Schaeffer (1980).

7. AYUDAS TÉCNICAS PARA LA COMUNICACIÓN

Como punto final vamos a hablar brevemente sobre las ayudas para la

comunicación. En realidad han sido fruto tanto de los últimos descubrimientos técnicos como de la expansión de la alta tecnología realizados en las pasadas décadas. Su función responde a facilitar el desarrollo comunicativo de cualquier persona afectada por una patología lingüística. La idea sería ofertar a muchas poblaciones con impedimentos físicos graves unas habilidades comunicativas eficaces como pusieron de manifiesto Puyuelo, Edo y Sanz (1985).

La mayoría de las ayudas técnicas están elaboradas para lograr una comunicación más fluida, y en otros casos se aspira a una comunicación prácticamente "normal", esto es, verbal y vocal (Sugarman, 1984). A título de muestreo y atendiendo a su índice de complejidad, estas ayudas pueden ser básicas y complejas. Veamos algunos ejemplos:

a-Ayudas básicas.

Adoptan tres formas de presentación:

a) ***tableros de comunicación***: Pueden ser fabricados por cualquier persona puesto que se trata de una base (lámina de cartón, cartulina, corcho, madera, ...) sobre la cual se van fijando los distintos símbolos en función de las necesidades puntuales de cada usuario. Por tanto, supone simplemente acondicionar una superficie plana que se divide en casillas sobre las que el terapeuta distribuye imágenes pictográficas, ideográficas, palabras, letras o signos más o menos convencionales, que la persona discapacitada va adquiriendo progresivamente y que, para poder elaborar comunicación, tiene que señalar.

Sobre el mismo tablero, el niño, utilizando alguno de los tres procedimientos de selección (por medio de exploración, selección codificada o selección directa), que Rondal y Serón (1988) atendiendo al procedimiento tecnológico que se usa en los aparatos técnicos clasificaron en barrido, de codificación o de selección directa¹, puede indicar al interlocutor el mensaje que desea transmitir. Existen una serie de índices normativos, basados en colores como por ejemplo en el SPC, el color amarillo para identificar la categoría general de personas, verde para acciones, rojo para objetos, ... o del mismo modo el lugar de colocación de dichos símbolos en el tablero agrupados por criterios de frecuencia, tema, etc. que jerarquizan y organizan el mismo, es decir, actúan como normas básicas a la hora de confeccionar un tablero.

b) ***libritos de comunicación***: formados por varios tableros o láminas cuando las necesidades comunicativas obligan a diversificar el número de símbolos por ámbitos temáticos puesto que uno es insuficiente, así por ejemplo la oferta se amplía a cada lugar donde utilizar una específica lámina: en casa, en el autobús de transporte al colegio, para la clase de matemáticas, de lengua, etc. Con ellos el sujeto debe indicar dos cosas: la página y el símbolo concreto, uti-

lizando algún procedimiento de selección de los mencionados hasta ahora. La dificultad surge esencialmente en el plano perteneciente a la multidimensionalidad temática, en el sentido de articular su posible selección bajo el criterio referido a la economía de tiempo de localización y fluidez comunicativa.

c) **tarjetas de comunicación**: son, asimismo, tableros agrupados, pero pueden ser mostrados todos a la vez, facilitando la selección por parte del sujeto. Suelen emplearse en los primeros niveles de trabajo con este tipo de SAC, dada la restricción en cuanto al número posible de símbolos a utilizar conjuntamente por el usuario y su oportuna elección.

b-Ayudas complejas.

Son muy numerosas: máquinas de escribir, carcasas para teclados, haces de luz, sistemas de sopló/aspiración,... apuntados por autores como Puig de la Bellacasa y Sánchez de Muniaín (1988). De ellas las más simples permiten mecanizar el procedimiento de indicación de los símbolos. Las ayudas mecánicas más sofisticadas permiten al mismo tiempo diversas formas de acceder al teclado, y diversas formas de salida de la comunicación: papel impreso, pantalla y voz sintetizada.

Parece obvio que el uso informático no debe estar al margen de la filosofía SAC, ni de sus aplicaciones prácticas en la intervención comunicativa. Como todos conocemos, un ordenador se compone de Hardware o maquinaria que procesa los datos o contiene los programas y el material de paso o software que alcanza a programas compactos en diskettes o soportes físicos de los programas previamente grabados, capaces de acumular gran cantidad de datos. Estos se completan con un monitor o pantalla y con la impresora. El lenguaje fundamental que se utiliza en la educación de niños sordos es el Basic, aunque cada vez existen más programas de refuerzo para lectura labial, estimulación auditiva, visual, lectoescritura, ... aumentando la motivación intrínseca que la lenta y magna reeducación logopédica hace descender ostensiblemente por la ley del ejercicio.

Los comunicadores electrónicos, la interfase y los ordenadores como mediadores han representado una importantísima aportación a la comunicación. La gran versatilidad y posibilidad de adaptación a las necesidades de cada sujeto los han hecho extremadamente útiles. Como ejemplos de auxiliares podemos citar el Autocom, el Handivoice, Zygo 100, Possum Communicator, Romich, etc.

Otro criterio de subdivisión es la distribución de desplazamiento porque pueden, además, ser portátiles y compactos. Tal vez sea necesario modificar su alto coste, así como abaratar el tratamiento individualizado del programa en cuestión a adaptar según las necesidades, los intereses y las prestaciones "de

y para" el usuario. La relación técnico-sujeto se conforma como indispensable para cubrir totalmente las carencias comunicativas del discapacitado, siguiendo propuestas como las de Battro (1991).

8. LA TOMA DE DECISIONES

Y, ahora viene el punto más candente, hasta ahora nos hemos limitado a explicar, exponer, justificar o sistematizar todo el núcleo de trabajo que engloba un entorno SAC. A continuación abordamos el proceso de toma de decisiones. En este sentido, sería responder a cuestiones como: ¿por cuál optamos?, ¿cuál es el más rentable y/o eficaz?. Existe un considerable bagaje de SAC, pero ¿qué sistema/s es el más apropiado/s para este anee en concreto?

No es fácil ni para el profesional, ni para el padre y la madre elegir el método adecuado, el sistema alternativo que dará mejores frutos en la rehabilitación de su hijo/a de cara a ejecutar más tempranamente pautas comunicativas para interaccionar con su entorno.

No es tan sencillo llevar a cabo las tareas necesarias de evaluación y valoración del sujeto antes de decidirse por una vía concreta, como pone de relevancia García Cernuda, S.P.; Gortázar, R.M. y Bernardo, M (1985) o Daniels, M (1994).

Y, una vez elegido, no podemos perdernos en el fin último de la intervención curricular. Tratamos de enseñar a una persona un código distinto del oral pero con el mismo fin que éste: comunicarse, expresarse, interaccionar positivamente con su entorno, modificarlo mediante esa interacción,...

Nuestra meta es dotar a ese anee, cuanto antes, de un código funcional, útil y optimizador para representar la realidad, interaccionar y comunicarse. Sin lugar a dudas, que hemos de valorar el nivel de desarrollo de que partimos, es decir, su posible input madurativo así como el entorno físico y social en que se desenvuelve el niño (análisis contextual familiar y psicoeducativo). La intervención ecológica parte de la propia institución familiar, de los mismos padres para empezar a caminar en este sentido, y muy de cerca la comunidad educativa que lo asuma (Deleau, 1990).

Si un niño comienza a comunicarse en un código determinado, la familia debe y tiene que participar con él en la utilización funcional del mismo. La comunicación esgrimida mediante ese código se abordará desde *un principio de flexibilidad*, con el mayor aporte de capacidad creativa y generalizadora para que permita al niño autoconstruirse, de acuerdo a las características, necesidades

personales y sociales del propio hijo. La espontaneidad se convierte así en un bastión importante, que sujeta y sostendrá los futuros aprendizajes.

La sola presencia de una serie de códigos no es suficiente para que la interacción sea eficaz, es necesario que esos códigos vengán acompañados de un procedimiento de instrucción, unas normas claras que delimiten su correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, no debe perderse de vista el objetivo clave de toda intervención en comunicación: *lograr habilidades funcionales, espontáneas y generalizables*. Esto es bien distinto del simple aprendizaje de habilidades escasamente utilizadas, dependientes de una orden del otro, o del lugar en que se halle el niño.

Sintéticamente y en aras de sistematizar una línea de actuación metodológica podemos enumerar ***algunos criterios para elegir un sistema u otro***, los cuales pueden referirse a los siguientes núcleos de evaluación:

1. *Núcleo de valoración: Tendente a aproximarnos a las capacidades físicas del niño.*
2. *Núcleo de valoración: Centrado en su habilidad visoespacial: atención, discriminación, ...*
3. *Núcleo de valoración: Como predictor específico de la complejidad del SAC valoraremos su nivel cognitivo.*
4. *Núcleo de valoración: Partiendo del nivel de intencionalidad comunicativa que articula el inicio del proceso onomasiológico.*

9. EJEMPLOS DE S.A.C.

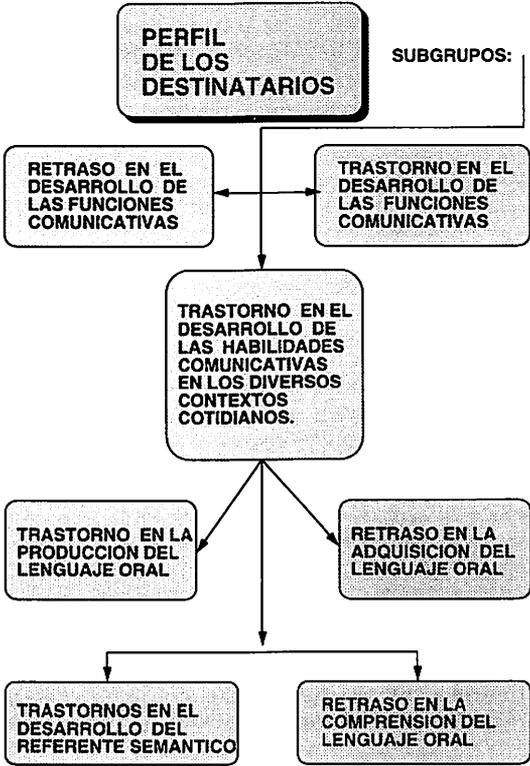
Ya hemos recorrido un largo camino juntos, tal vez algunas veces demasiado profundo en cuanto exige asumir una filosofía educativa propia, empeño ha sido un proceso necesario puesto que hemos compartido un marco común que conforma tal opción psicoeducativa.

La comunicación es un proceso de intercambio de ideas y de información. Un proceso activo que implica la organización, la transmisión y la decodificación de multitud de mensajes. Una habilidad apasionante, donde sólo el habla y el lenguaje, lo que se dice y lo que se codifica, son una parte del fabuloso entramado comunicativo. Aspectos metalingüísticos, paralingüísticos o decididamente no estrictamente lingüísticos, pueden llegar a diversificar el significado de una frase. Toda una intervención emocional que se expresa por diferentes elemen-

tos concomitantes: contacto ocular, movimiento, posición del cuerpo, velocidad de expresión, pausas, entonaciones, acentos en determinados lugares de las palabras, ...

El progreso de adquisición comunicativa es reflexivo, puesto que transforma comunicación no-intencional en patrones de comunicación convencional. Bates (1976) ya describía los tres estadios evolutivos diferentes en el desarrollo de la comunicación intencional. Al principio la conducta inicial, es decir la producida por un niño considerado "normal", resulta ser indiferenciada y sus intenciones son desconocidas. A continuación, empleará gestos y vocalizará para dar a conocer sus intenciones; y después las mostrará mediante palabras, que simultáneamente o incluso antes ya ha expresado por medio de signos. La idea principal, por tanto, haría referencia a que no depende, de hecho, del uso que se haga del habla.

Por lo tanto podríamos establecer como posibles usuarios de un SAC, aquellos grupos de sujetos que responderían a este esquema de trabajo:



Observamos, pues, como la población con problemas de comunicación es, de hecho, muy variada. De ahí la opción por conformar, dentro de aquellos sujetos que presentan dificultades en su comunicación, los siguientes subgrupos relativos a una sintomatología descriptiva: bien referida a retraso o a trastorno en alguna de las distintas funciones comunicativas:

1. El retraso en el desarrollo de las funciones comunicativas que comprendería a déficits severos y profundos y a niños con trastornos profundos en el desarrollo.

2. El trastorno en el desarrollo de las funciones comunicativas, donde conviven habilidades de petición o rechazo útiles frente a escaso desarrollo para transmitir otras intenciones (sentimientos, intereses,...)

3. El trastorno en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los diversos contextos cotidianos. Un caso extremo sería el mutismo selectivo.

4. El retraso en la adquisición del lenguaje oral. Las causas son diversas desde sordera, disfasia, PC, bajo nivel cognitivo, ...

5. El trastornos en la producción del lenguaje oral. Su calidad se ve afectada como por ejemplo en los dislálicos, disártricos,...

6. El retraso en la comprensión del lenguaje oral. Comienzan con la propia deficiencia y/o un trastorno de desarrollo hasta una disfasia receptiva de desarrollo.

7. El trastorno en el desarrollo del referente semántico. Un ejemplo de esta alteración correspondería a sujetos monotemáticos y con numerosas obsesiones verbales.

En realidad la comunicación, en su sentido más amplio, constituye un vehículo dentro del cual se desarrolla nuestra propia realización individual y concreta, es decir, engloba nuestra propia "habla" como seres humanos, hábiles e interactivos con el entorno circundante. En este sentido, quiero hablaros sobre tres SAC importantes. Como ejemplo de sistema aumentativo, ya que su fin último es el lenguaje hablado, vamos a desarrollar en mayor profundidad el programa de Schaffer (1980), uno de los pocos que fue elaborado con procedimiento concreto de enseñanza. La población principalmente a la que va dirigida no exige un alto nivel cognitivo, de ahí que puede ser extrapolable algunas cuestiones como modelo de trabajo para los primeros niveles de actuación en otros grupos poblacionales con una mayor capacidad en el input. A continuación, deseo hacer os –si todavía me dejáis– algunas reflexiones sobre la Lengua de Signos. Su difusión, el valor del aprendizaje, algo de su gramática,... Y por último una somera descripción del Blissimbolismo como un código gráfico con entidad léxico-estructural propia.

9.1 EL HABLA SIGNADA O COMUNICACION TOTAL

Benson Schaeffer, en 1975, se planteó la conveniencia de elaborar un sistema de comunicación aumentativa que, basado en las capacidades de imitación verbal de muchos niños con problemas de comunicación, y teniendo en cuenta las dificultades de éstos en el uso pragmático de las habilidades adquiridas, hiciera posible la adquisición por ellos de unas habilidades comunicativas funcionales, espontáneas y generalizables. Siendo la población autista una de las afectadas en el uso pragmático de la comunicación, Schaeffer realizó su experiencia con tres niños autistas mudos, de edades entre los 4,6 y los 5,6 años; su trabajo se desarrolló durante dos años, 4 horas, 5 días a la semana. Cada día con 2 sesiones de signos, 2 de imitación verbal (de 45 minutos cada una), y 3 de juegos (de 15 minutos). Al mismo tiempo comenzaba un intenso entrenamiento a padres para que colaborasen en las fases de afianzamiento y generalización.

Los resultados de esta experiencia fueron considerados como satisfactorios, de ahí que, Schaeffer y su equipo la plasmen en una serie de artículos (1977) y un libro (1980), en los cuales explican la técnica del habla signada, como parte del tratamiento basado en la filosofía que propugna *la Comunicación Total*, aplicable a niños autistas y otros con graves problemas de comunicación. Posteriormente ha habido diversas experiencias, en Estados Unidos y otros países, entre ellos España, (Basil y Puig, 1988) que han señalado una alta efectividad de esta técnica en sujetos en los que el déficit de comunicación está en el producto o lenguaje verbal.

a. Características diferenciadoras:

1- Espontaneidad :

Una comunicación será espontánea si es elicitada por su índice natural. De este modo, será espontánea la emisión del signo JUGAR (ya que el signo se escribe siempre en letra mayúscula) ante la visión de unos niños jugando en la calle, y no es espontánea cuando dirigimos mediante una orden o sugerencia el hecho de que signe el sujeto JUGAR.

2- Funcionalidad :

Como norma para seguir en el procedimiento de instrucción está el que la habilidad comunicativa aprendida debe ser eficaz en la tarea de transmitir y comunicar una función. Como veremos el criterio para elegir la secuenciación de objetivos a enseñar se centrará en el tipo de función comunicativa a implantar. Un aspecto importante es también el hecho de establecer contingencias naturales a las emisiones realizadas por el sujeto. En el caso de que el niño signe PELOTA con el objetivo de que se la demos. La consecuencia es gratificante en

sí misma ya que se produce el fenómeno petición-obtención. Esta característica nos conduce a la necesidad de profundizar en las distintas funciones comunicativas a las que hacíamos alusión al hablar de las dimensiones de la comunicación.

Como aportación nueva a los S.A.C por parte de esta técnica establecemos la proposición: *expresión antes que comprensión* (Lynas, 1988). Este sistema propone trabajar preferentemente en las habilidades de expresión, pasando las de comprensión a un segundo plano y prodigándolas a estas últimas un carácter eminentemente contextualizador.

La comunicación total incluye un aspecto muy importante, el hecho de que se desarrolle cualquier proceso comunicativo como interacción (Marchesi, 1985). El subsiguiente "**valor social**" generado como producto de la comunicación total, es trabajado de forma prioritaria. Por ejemplo: "en el caso de que invitamos a nuestro alumno a realizar una línea en un cuadrado", el terapeuta ha de introducirse en el camino, es decir, ha de introducirse en la relación existente del niño hacia el objeto o actividad deseada por éste. De este modo será, como afirma Tamarit (1986), a través de la instrumentalización del profesional como el niño obtenga aquello que desea, o sea que utilizamos el terapeuta como instrumento para satisfacer esa necesidad infantil.

Al mismo tiempo y de forma simultánea se consigue enseñar al niño a emitir una conducta que deberá ser "interpretada" por cualquier persona. El principio básico de generalización "*persona, tiempo, lugar*" se pone de manifiesto como sustrato imprescindible para consolidar cualquier pauta de aprendizaje. Entre las líneas maestras para mejorar la espontaneidad podemos enumerar las siguientes, siguiendo a Tamarit (1989b):

- Deberemos empezar con la expresión de sus deseos.
- Trataremos de no focalizar todo nuestro esfuerzo en los prerrequisitos como la imitación y por supuesto el lenguaje comprensivo.
- Se tenderá a utilizar la espera estructurada.
- Trataremos de fomentar la autocorrección en la medida de lo posible.
- Evitaremos que el sujeto asocie castigo con parámetros comunicativos.
- Facilitaremos cualquier conducta que prodigue información indirecta.
- Recompensaremos el uso espontáneo, e incluiremos la espontaneidad y su dominio como criterio de actuación a tener en cuenta.

Si tuviéramos que comentar las conductas anticipatorias que permitan el desarrollo ulterior de este S.A.C., nos encontraremos que al contrario que otras técnicas, en ésta no existen prerequisites insoslayables. Podemos afirmar que no establecemos ninguna conducta básica de aprendizaje como condición "sine quam non" para comenzar a aplicarla. Su presencia es, pues, del todo innecesaria y esto lo constatamos durante el entrenamiento de los primeros signos; en los cuales se van reforzando simultáneamente algunas de las habilidades de disposición básica para cualquier aprendizaje. Estas irán poco a poco aumentando conforme avance el programa y su necesidad de utilización. No obstante habremos de tener en cuenta tanto la calidad como la cantidad de las habilidades, al mismo tiempo que el desarrollo de la comunicación preverbal del usuario.

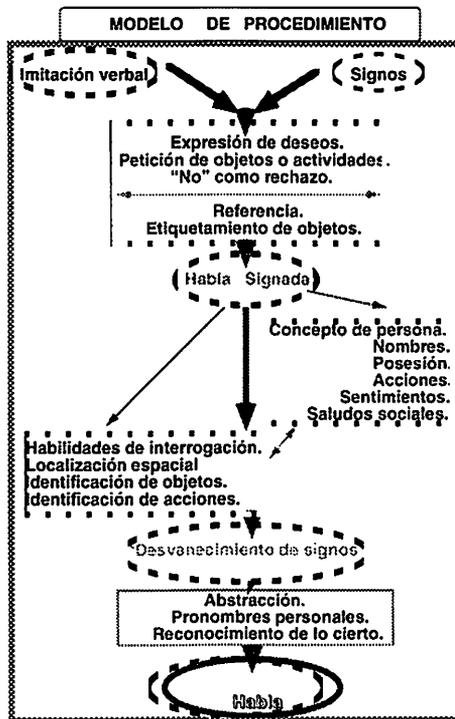
Respecto a la importancia del *lenguaje comprensivo* en un programa de habla signada que persigue la comunicación total del sujeto, reafirmar, la necesidad de incluirlo dentro del desarrollo del mismo. Si bien, la novedad radica en fomentar la comprensión del lenguaje verbal utilizando el propio terapeuta o los demás adultos en contacto con el niño a través del habla signada al dirigirse a éste como forma de comunicación simultánea.

Por tanto no es que se desheche su uso, simplemente se le atribuye una importancia secundaria dado que el énfasis de este sistema se coloca en el componente expresivo. La razón que puede justificar esta variación de estrategia o postura metodológica podría descansar en que un entrenamiento que enfatice cualquier lenguaje comprensivo dificulta a la larga la espontaneidad expresiva, al igual que la funcionalidad del discurso.

Su naturaleza y desarrollo es variable ya que se pretende ayudar a la comprensión del lenguaje oral mediante el apoyo del signo correspondiente. Esta simultaneidad aumentará sensiblemente las capacidades tendentes a interpretar mensajes. En consecuencia se realizará dentro de una situación contextual que facilite tanto la comprensión de la palabra como el signo. Asimismo las actividades de este lenguaje son las que implican una evolución y desarrollo dentro de la rutina natural o cotidiana: aseo, vestido, comida, actividad escolar,...

La utilización por parte del adulto al interactuar con el niño utilizando el habla signada debe ser familiar, de ahí que hará referencia de una forma totalmente natural a objetos, personas, acciones, instrucciones, ... Por último reseñar que el lenguaje comprensivo no tendrá sesiones específicas, excepto en aquellos casos con unas especiales dificultades relativas a este área que tratará de realizar su entrenamiento más sistemático, ya que de lo contrario la contextualización de las adquisiciones no podrían realizarse lo antes posible.

A modo de ejemplo establecemos el siguiente esquema que trata de visualizar el programa y su realización:



9.2 LA LENGUA DE SIGNOS DENTRO DE LOS S.A.C.

A medida que avanzamos en el ámbito de las necesidades educativas especiales existe un incremento importante de profesores que ante el contacto diario o previsible con su o sus alumnos "sordos" o con problemas relativos al componente lingüístico constatan una serie de dificultades o conflictos que pueden sintetizarse en un eje directriz: *la comunicación*.

Algunos padres sienten también la necesidad de conocer a fondo diferentes posibilidades comunicativas, entre ellas el lenguaje de signos. Código que permite la normal e imprescindible interacción con sus hijos, cuyo continuum oscila de los discapacitados auditivos a cualquier patología que le impida una emisión oral inteligible. Asimismo, son muchos los profesionales (médicos, asistentes sociales,...) cuya labor les lleva a tratar, habitualmente o puntualmente, con personas con hándicaps auditivos (niños o adultos) que se expresan dificultosamente en el lenguaje oral, empero poseen una rica fluencia aunque su sistema actualizador implique otro lenguaje. Un código signado que se ajuste más a sus capacidades sensoriales, donde el sentido de la vista y el tacto compensan la distorsión comunicativa producida por la pérdida auditiva.

Esta lengua, de la que contamos con algunos estudios e investigaciones socio-lingüísticas (Gutiérrez, 1985a y 1985b; Gortázar y Tamarit, 1989; Monfort, 1992, Torres, 1988,...) comienza a ser relevante por sí misma en la sociedad oyente, una sociedad pensada **por y para** individuos normoyentes. Y, comienza a ser vivenciada como auténtica necesidad y derecho de un específico colectivo, cada vez más amplio, cuyo número de usuarios no sólo incluye problemas auditivos; una lengua avalada justificadamente por la Ley de Integración Social de Minusválidos contemplado su desarrollo como parte del artículo 26, punto c.

Se produce y continua produciéndose un **proceso de mentalización y de aproximación** por "entender" dentro de la comunicación no-vocal. De ahí que se está considerando su incorporación en la escuela como un instrumento más de trabajo y estrategia comunicativa (espacio de opcionalidad, aprendizaje de otra lengua, ...) en tanto que el niño discapacitado va realizando su lenta adquisición del lenguaje oral. Por tanto se está empezando a valorar en todas sus facetas o dimensiones comunicativas sin atender tanto al soporte utilizado: el propio cuerpo del signante.

Este novedoso planteamiento de la lengua de signos ha generado una demanda muy clara: aprender a comunicarnos utilizando tal código diferente del oral. Es una petición que engloba aspectos complementarios, aunque no tiene nada que ver con la formación para el desempeño de la función de intérprete, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje del LSE es más amplio y profundo, y cuya motivación básica no es compartir un código común en tanto se restablezca la mayor aproximación a conductas comunicativas orales.

Ante el ingente y masivo deseo de dicho aprendizaje se presenta la necesidad de responder adecuadamente. Lo cierto es que no es una tarea fácil; primero se ha de conocer este código para después adaptarlo a los diferentes usuarios. Enseñar una lengua de signos implica establecer unos canales de emisión-recepción esencialmente originales, es decir distintos a todas las lenguas que habitualmente se suelen aprender.

Además, todos somos conscientes que para enseñar una lengua no basta con conocerla, es preciso disponer de los instrumentos, recursos y estrategias didácticas correctas. Una dificultad añadida lo constituye el hecho de que en nuestro país el lenguaje de signos esté poco estudiado, sobre todo a la hora de describirlo en términos lingüísticos; al igual que su establecimiento como categoría de lengua sea bastante reciente.

Así pues, organizar un curso sobre L.S.E. no es algo tan sencillo como localizar a alguien (sordo u oyente) que sepa "hablar con las manos" como inadecuadamente se indica y que vaya explicando a los alumnos cómo se expresa cada cosa en esa lengua, De esta manera solo conseguimos enseñar-aprender algunos signos pero no un mínimo nivel de competencia comunicativa en L.S.E.

que es lo que realmente interesa y lo que las personas sordas esperan del "oyente" que se acerca a ellos con ánimo de conversar; necesidad, por otra parte, extensiva a cualquier colectivo que lo utilice en sus intercambios comunicativos.

Por último comentar que todos estamos aprendiendo día a día, paso a paso, en este sentido debemos mucho al trabajo realizado por Baker y Cokely (1975) en USA y Volterra, V. y Coraza, S. (1985) en Italia, cuyas investigaciones respecto a sus propios lenguajes de signos guían la preparación y organización de materiales en la enseñanza y aprendizaje de esta mencionada lengua.

a. El L. S. E. y su proceso de enseñanza.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje que conlleva la adquisición de una nueva lengua exige el uso de materiales específicos como antes hemos comentado. En esa línea nos ha aportado mucha información otros países, que comenzaron largos años atrás a investigar sus propios lenguajes de signos. (Klima y Bellugi, 1979; Gallaudet, 1980; Kyle y Woll, 1985; Volterra y Coraza, 1985; Deuchar, 1984). Su mayor experiencia en este campo ha fomentado sensiblemente el desarrollo de la lengua signada española. El hecho de aprender el L.S.E. supone un planteamiento claramente argumentado y reivindicado cuando significa "el derecho a aprender una nueva lengua".

En los últimos años estamos asistiendo a un fenómeno de expansión lingüística incrementado a partir de la entrada en la C.E.E. y el proceso flexibilizador de fronteras en general. Desde los primeros niveles escolares la inclusión en el curriculum de un segundo y tercer idioma nos acerca a esta problemática: "adquisición de nuevos códigos que nos permitan comunicarnos y representar la realidad". Es importante reflexionar sobre estas cuestiones. Poder acceder al inglés, francés o a cualquier otro idioma supone aprehender su forma de pensamiento, de categorizar el mundo circundante, de perspectiva vital o de cosmovisión particular. Es, pues, un proceso de enculturación que facilita la transmisión de toda esa cultura definitoria de las experiencias acumuladas a lo largo del transcurrir temporal por toda una comunidad específica humana.

Realmente la experiencia de aprender otro idioma no solo incluye el hecho de recibir o expresar determinados mensajes con otro código, supone mantener un sustrato común, una mentalidad pareja, en definitiva, una lengua. Debemos, en consecuencia rememorar esas vivencias y el complejo entramado que se pone en marcha ya que nos ayudaran a enfocar más adecuadamente el L.S.E. como un S.A.C. más.

Seguramente hay algo que tenemos de cierto y seguro: la necesidad de "tiempo". Todo aprendizaje requiere un módulo temporal para asimilar e interio-

rizar los nuevos contenidos. Tiempo y contacto constante con los usuarios de esa nueva lengua para poner en práctica real y funcionalmente hablando ese nuevo código.

Hablar, de esta manera inglés, como los ingleses. No bastará sólo las gramáticas, es preciso ampliar el círculo: habrá que leer en inglés, conocer a los ingleses, su vida, sus costumbres, sus hábitos, su forma de pensar, determinados argots,... para poder hablar en inglés pensando en inglés. Con el lenguaje de signos sucede lo mismo, aunque hay unas peculiaridades a tener en cuenta, sin embargo hablar en L.S.E., mímica, lenguaje de gestos, comunicación gestual,... como personas sordas, con mentalidad de persona sorda, como la hablan los sordos requiere recurrir a ellos, metiéndose entre ellos, siendo uno más para poder expresarse como e igual que ellos.

El LSE como una nueva lengua aporta una singularidad diferenciadora del resto de idiomas más utilizados. Esto es su *carácter visual-gestual*. Es, por tanto, un particular elemento caracterizador ya que el resto de lenguas o códigos comentados son auditivos- orales. Esta faceta singular conlleva una serie de implicaciones:

- * *Atención Visual.*
- * *Memoria Visual.*
- * *Expresión Facial, Corporal y Agilidad Manual.*

La atención auditiva debe ser sustituida por la visual necesaria para captar la pronunciación del lenguaje del LSE como nuevo idioma. Igualmente se utiliza no la memoria auditiva sino la visual para almacenar y reproducir información. Todos los elementos suprasegmentales como la pronunciación, entonación, acentuación, líneas melódicas, ... se conformarán ahora como aspectos de expresión y agilidad gestual. Evidentemente los hábitos de aprendizaje y estudio son diferentes como consecuencia de estas implicaciones. En este sentido las consideraciones metodológicas y/o didácticas pueden ir encaminadas a:

- Que los estudiantes adquieran una habilidad comunicativa, creativa y práctica en L.S.E., es decir, consolidar un cierto grado de competencia comunicativa .

- Que la curiosidad primera del estudiante se transforme en "deseo de comunicarse" mediante el L.S.E. y esta oportunidad se incremente al mantener un papel activo en la búsqueda de interacciones con poblaciones usuarias. De esta manera abriremos poco a poco el desconocimiento y la intolerancia que cierra la puerta de la competencia comunicativa.

9.3 EL SISTEMA BLISS O BLISSIMBOLISMO

Este es el último de los S.A.C. a comentar por la premura de tiempo y espacio. Como sabemos la comunicación es una necesidad humana fundamental, puesta de relevancia por los estudios de Lennenberg (1982), Herriman (1994). Hablando compartimos ideas, sentimientos, expresamos nuestros temores y nos acercamos a quienes nos rodean. Todo esto se desarrolla sin reflexionar sobre su importancia, la mayoría de las personas no piensan por qué son capaces de comunicarse. Simplemente ocurre, pero para aquellos cuya discapacidad motórica o de cualquier otra etiología trunca el proceso, los símbolos BLISS constituyen un auténtico y rico medio de expresión junto a la expresión facial, la postura corporal, la realización o no de movimientos motores, la vocalización o el contacto ocular. La *comunicación total* forma parte, pues, del uso cotidiano y natural que hacemos de este S.A.C.: una idea pues, puede transmitirse mediante un signo gestual, un símbolo BLISS o una emisión vocal. Y ... esto es lo auténticamente importante.

El *blissimbolismo* es el nombre de un sistema de comunicación que utiliza dibujos en vez de palabras. El símbolo Bliss de silla  se parece a una silla, y los de casa  y coche  también tenían semejanza con los objetos que representaban (Warrick, 1985). Por lo tanto es un sistema de símbolos que utiliza figuras para transmitir significados. Los símbolos están hechos de formas geométricas básicas: círculos, cuadrados, triángulos, líneas horizontales y verticales, y cada uno está asociado a un concepto específico. Además también se pueden combinar para formar nuevos significados o nuevos símbolos, con lo que se crea un sistema complejo capaz de expresar muchas ideas diferentes.

La capacidad de extraer significados a partir de elementos gráfico-visuales es un proceso parejo a la lectura. El cerebro es capaz de organizar las formas impresas en un papel, o sea, las letras o grafías y a su vez traducirlas a un lenguaje sonoro. La significación le viene dada por la unidad que conforma la palabra. La aceptada teoría de Martinet y su doble articulación del lenguaje, como mantiene Soto (1990), a través de los signos lingüísticos se ve plenamente justificada. Leer es un proceso complejo que exige mucho aprendizaje e integración mental. Los Símbolos Bliss, a diferencia de las letras o sonidos, tienen significado en sí mismos, bien sólo o en combinación de otros.

Por ejemplo: si añadimos el símbolo de arriba "↑" al de sentimiento "♥" puede expresarse un estado de ánimo muy positivo para la persona, una emoción, esto es, *feliz*. Como cada elemento tiene significado en sí mismo, los niños que tienen poca experiencia en la combinación y producción de sonidos como paso anterior a una fluida lectura, ven compensada esta desventaja. E incluso facilitamos el aprendizaje de lo nuevo, ya que utilizamos los símbolos Bliss aprendidos en el pasado con su propio significado en una combinación nueva.

Si al símbolo mujer “ \triangle ” se le añade el de protección “ \wedge ” obtenemos la clave significativa mujer que protege, esto es, *madre*. De ahí que sea un sistema no limitado por las traducciones convencionales de lexías. De hecho, hay símbolos que se parecen a la realidad que representan, pero otros adoptan otro grado de iconidad como es el caso del símbolo igual o mismo “ $=$ ”.

Su singularidad radica precisamente en que ofrece un medio dinámico de lenguaje expresivo con sus propias categorías gramaticales: personas, cosas, acciones, sentimientos, relaciones e ideas. Los símbolos que representan personas, cosas e ideas, son como los sustantivos de la gramática tradicional. La mayoría de los símbolos de acción funcionan como verbos, aunque también hay palabras funcionales y modificadores cualitativos de los primeros que equivalen a adjetivos y adverbios. Todas estas relaciones complejas que se utilizan al hablar, las cuales se corresponden con las palabras y oraciones que la población hablante da por descontadas, se realizan por medio de simbología especial que precisa desde un tiempo verbal, hasta el número o sustantivación que encontramos en sistemas gramaticales de lenguas habladas y escritas (Owran, 1985).

El origen de este sistema descansa en la obra titulada “*Semantography*” (1966) de Charles K. Bliss. En 1971, un pequeño grupo multiprofesional del “*Ontario Crippled Children’s Centre*” en Toronto, Canadá, emprendió la tarea de proporcionar medios de comunicación a niños minusválidos físicos que carecían de habla funcional. Buscaron sistemas y programas clínicos que trataban de necesidades de comunicación con características similares y solamente encontraron programas de lectoescritura o basados en dibujos, con las limitaciones de selección, reducción, mensaje incompleto, lentitud,...que éstos conllevan. La actividad inicial se dirigió hacia el desarrollo de un sistema simbólico propio, pero al estudiar la obra de Elisabeth Helfman sobre sistemas internacionales descubrieron la simplicidad, el carácter directo y comprensible de los símbolos BLISS, adoptándolos como un SAC.

Las primeras observaciones clínicas sobre su aplicación arrojaron cambios positivos, ya que con su uso y mayor destreza se incrementa el nivel global de motivación, de iniciativa, de capacidad de expresar sentimientos, o de responder a preguntas naturales. Frecuentemente se ampliaba esta mejoría al funcionamiento psicomotriz general, cuyas consecuencias más directas se traducían en áreas como la expresión oral, control manual, control cefálico o relajación corporal general. E incluso a nivel de interacción social se incrementa su número de intercambios tanto en nº de personas a relacionarse como en posibilidades de comunicación. La imagen que los demás tienen de ellos mejora sensiblemente al comprobar su nivel de madurez, sus gustos, ideas o personalidad en definitiva, al mismo tiempo que muchos programas pedagógicos replantean nuevas líneas de trabajo (McNaughton, S, 1980).

Desde esta primera aplicación a niños paráliticos cerebrales, que McNaughton, S y Kates, B. (1974) recogen, se diversificó el tipo de población. Autistas, afásicos, déficits mentales, con traumatismos cerebro-vasculares,... son ejemplos claros del perfil de los destinatarios. Este auge experimentado puede ser fruto entre otras razones de su polivalencia funcional, es decir, se usa como un sistema para el aumento de comunicación en programas de desarrollo cognitivo, de lenguaje, como apoyo a actividades de lectura y prelectura, como complemento gráfico visual a cualquier sistema de comunicación. Su carácter eminentemente lógico y semántico le confiere un sin fin de posibilidades según la creatividad del propio profesional o terapeuta.

La Fundación y el Instituto de Comunicación Blissimbólica (B.C.I.) creados a tal efecto desde 1975 tratan de realizar diagnósticos, valoraciones y todo tipo de programas de apoyo a los usuarios; al mismo tiempo que coordinan las actividades relacionadas con la aplicación de los Símbolos Bliss a nivel internacional, aunando esfuerzos en su difusión mundial dentro del vasto campo de la "Educación Especial". También existe un panel internacional de símbolos, que estudian las propuestas e incorporaciones de nuevos símbolos que llegan de todo el mundo.

Los que trabajamos con BLISS, observamos día a día sus ventajas. Muchos profesionales de numerosas y diferentes disciplinas intentan abrir el horizonte de los símbolos Bliss para que puedan alcanzar la respuesta necesaria a las diferentes situaciones de habla. El vocabulario de los símbolos aumenta a pasos agigantados, y las ayudas electrónicas permitirán una comunicación más rápida y más exacta. Monitores que solucionan el problema de la distancia, impresoras que reproducen los mensajes a diferentes sistemas, técnicas de vanguardia que ofrecen oportunidades para acceder a estudios y desempeñar profesiones que han estado vedadas a personas que carecían de un habla funcional.

El Blissimbolismo como SAC se encuentra con una base muy sólida sobre la que desarrollarse. Animamos a quienes ya lo utilizan y a todos aquellos que aún lo desconocen a que participen en este crecimiento. Si bien entendemos que solamente es una aproximación entre otras, estamos contentos de comprobar su creciente aceptación, típica de los sistemas y ayudas dentro de la tan rápidamente extendida área educativa-clínica de los sistemas para el aumento de comunicación.

Comprobamos como en gran parte de los profesionales, la crítica, deja paso a la comprensión hacia la capacidad de comunicación de cada individuo privado de lenguaje funcional y hacia la necesidad de aumentarla a través de los medios más apropiados para cada uno, con lo cual se logrará un desarrollo *total* y lo más *normalizado* posible del sujeto. Los sistemas, técnicas o lenguajes

alternativos, complementarios o aumentativos pretenden desarrollar así al máximo sus *medios* de comunicación. **El reto desde un punto de vista profesional** esta servido, en el sentido, de alcanzar las diferentes habilidades, capacitación y formación para su correcta utilización. El grado de ajuste al usuario exige al terapeuta: desde la capacidad de evaluar los distintos sistemas de comunicación y los mecanismos disponibles, las necesidades y capacidades de sus alumnos, hasta el hecho de desarrollar las destrezas pertinentes que le permita encontrar el sistema o sistemas más apropiados para ese alumno en concreto, así como el diseño de su implementación en el contexto circundante familiar y escolar, con las consecuentes actualizaciones de seguimiento. *Toda una gran aventura que conjuga arte, y destreza de contenidos procedimentales que superan los meramente conceptuales.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACREDOLO, L. y GOODWYN, S. (1988). *Symbolic gesturing in normal infants*. Child Development, 59, 450 - 466.

ALEGRIA, J.; LECHAT, J. y LEYBAERT, J. (1986). *Role du LPC dans l'identification de mots chez l'enfant sourd. Theories et donnés preliminaires*. Actes du colloque Systemes de communication alternatifs et augmentés. Liège.

BAKER y COKELY (1975). *The creation of a communication system: a study of deaf children of hearing parentes*. En Sign Language Etudies, 8, 225-234.

BAMBERG, M.; BUDWIG, N. y KAPLAN, B. (1991). *A developmental approach to language acquisition: two case studies*. First Language, 11, 121-142.

BASIL, C. (1984). *Sistemas de comunicación no vocal y desarrollo cognitivo*, en Revista de Logopedia y Fonoaudiología, III, 3. 142-145.

BASIL, C. y PUIG, R. (1988). *Comunicación Aumentativa*. Madrid, INSERSO, Col. Rehabilitación.

BATES, E.; CAMAIONI, L. y VOLTERRA, V. (1975). *The acquisition of preformatives prior to speech*. Merrill-Palmer Quarterly, 21, 205-226.

BATES, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatic*. New York: Academic Press.

BATTRO, A (1991). *Discomunicación y prótesis informáticas*. Informática y Logopedia. Cartagena. APANDA.

BOADA HUMBERT (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*, Anthropos. Barcelona.

BRUNER, J. (1978). *On prelinguistic prerequisites of speech*. En R.N. Campbell y P.T.Smith (Eds.), Recent advances in the psychology of language. New York: Plenum Press.

BRUNER, J. (1984). *De la comunicación al lenguaje: una perspectiva psicológica*, en Infancia y Aprendizaje, M-1, 113-163, 1981. Fuente Cognition 3(3), 1975. 225-287.

CONDON, W. y SANDER, L.(1974). *Neonate movementis synchronized with adult speech*. New York: Plenum Press.

- COOPER, R. P., & ASLIN, R. N. (1994). *Developmental Differences in Infant Attention to the Spectral Properties of Infant-Directed Speech*. *Child Development*, 65 (6), 1663-1677.
- CLARK, R.A. (1978). *The transition from action to gesture*. En A. Lock (Ed.), *Action, gesture and symbol: The emergence of language*. Londres: Academic Press. Ver. Esp. : "La transición de la acción al gesto". En A. Perinat (Comp.), *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.(1986).
- DANIELS, M. (1994). *The Effect of Sign Language on Hearing Childrens*. *Language Development. Communication Education*, 43 (4), 291-298.
- DELEAU, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: Armand Colin.
- DEUCHAR, M (1984). *British sign language*. Londres. Routledge and Kegan Paul.
- FEREZ, F. (1984). *Experiencia de comunicación no vocal con tres niños afectados de parálisis cerebral*, en *Revista de Logopedia y Fonoaudiología*, III, 4, 236-245.
- GALLAUDET E.M. (1980). *On the natural language of sigs and its value and uses in the instruction of the deaf and dumb*. En *Nonspeech language and communication. Analysis and intervention series*. Schiefelbusch, R.L. Baltimore. University Park Press.
- GARCIA CERNUDA, S.P.; GORTAZAR, M. y BERNARDO, M. (1985). *Los procedimientos de comunicación simultánea en deficiencia mental. Consideraciones sobre la evaluación previa*. III Simposium de Logopedia, marzo 1985. Madrid.
- GORTAZAR, P. y TAMARIT, J. (1989). *Lenguaje y comunicación*. En (varios autores) *Intervencion educativa en autismo infantil*. Madrid: CNREE-MEC.
- GUTIERREZ, A. (1985a). *El lenguaje de signos: reflexiones desde una experiencia personal I*. A.E.E.S., 24, 15-48; y (1985b). *El lenguaje de signos: reflexiones desde una experiencia personal II*. A.E.E.S., 25, 13-30.
- HALL, N. E., YAMASHITA, T. S., & ARAM, D. M. (1993). *Relationship Between Language and Fluency in Children with Developmental Language Disorders*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36 (3), 568-579.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Edit. Médica y Técnica, S.A. Barcelona.
- HARRIS, J. (1990). *Early language development. Implications for clinical and educational practice*. Londres: Routledge.
- HERRIMAN, M. (1994). *Metalinguistic Development* by J.E. Gombert. *Journal of Child Language*, 21 (2), 504-509.
- KIERNAN, C., RAID, B. y JONES, L. (1982). *Signs and symbols: Use of non-vocal communication system*. London: Heinmenman Educational Books.
- KLIMA, E y BELLUGI, U (1979) *The sigs language*. Cambridge Press. University Press.
- KYLE, J y WOLL,B. (1985) *Sigs language: the study of deaf people and their language*. Cambridge. University Press.
- LENNEBERG, E.H. y LENNEBERG, E. (Comps.) (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- LYNAS, W. (1988). *Sign systems in special education: some experiences of their use with deaf children*. *Child Language Teaching and Terapy*, 4, 3, 251-270.
- MARCHESI, A. (1985). *Comunicación Total*. Voz en *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Santillana, p. 444.

McNAUGHTON, S y KATES, B. *A first application of Blissymbolics 1971-1974*. Toronto (Canadá). Blissymbolics Communication Institute.

McNAUGHTON, S (1980) *Augmentative Communication System: Blissymbolics*. En Bleck, E.E. y Nagel, D.A (eds) *Physically handicapped children*. San Francisco: Grune Stratton, (2ed), Beihg Printed.

MONFORT, M. (1992). *Programa Elemental de Comunicación Bimodal*. CEPE. Madrid .

OWRAN, L. (1985). *Los Símbolos Bliss, una introducción*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.

PERINAT, A. (Comp.) (1986). *La comunicación preverbal*. Barcelona: Avesta.

PUIG DE LA BELLACASA, R (1988). *Ayudas técnicas para los discapacitados del lenguaje por causas neuromotrices*. En I Simposio de Intervención Logopédica. CEPE. Madrid.

PUYUELO, S.M.; EDO, A. y SANZ, G.M. (1985). *Sistemas alternativos de comunicación y ayudas para el aprendizaje en niños con dificultades motrices graves*, en Revista de Fonoaudiología, V. núm. 3, 162-171.

RONDAL, J.y SERON. A (1988): *Language et communication chez les handicapés mentaux*. Bruxelles, Pierre Mardaga.

RIVIERE, A. y COLL, C. (1985). *Individualización e interacción en el período sensoriomotor: Apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social XXeme*. Journées d'Etude de L'ASLF, septiembre 1985. Lisboa.

SCHAFFER, B.; MUSIL, A. y KOLLINZAS, G. (1980). *Total Communication*, Research Press. Champaign, Illinois.

SHAMES, G. y WIIG E. (1990) *Human communication disorders*. Columbus, OH; Merrill Publishing Company.

SOTO, P. (1990). *El desarrollo del lenguaje*. En J.A. García Madruga y P. Lacasa (Dir.), *Psicología Evolutiva 1*. Madrid: UNED.

SUGARMAN, S. (1984). *The development of preverbal communication. Is contribution and limis in promoting the development of language*. En R.L. Schieffebusch y J. Pickar (Ed.), *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Park Press.

TAMARIT, J. (1985). *Comunicación simultánea: intervención en deficiencia mental*. Seminario internacional sobre el lenguaje de signos en la educación de los niños con dificultades de comunicación oral. Mayo-junio 1985. Madrid.

TAMARIT, J. (1986); *Programa de Comunicación Total: Su influencia sobre el desarrollo general del niño*. Actas del IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles. Valladolid.

TAMARIT, J. (1988a). *Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: Algo más que una alternativa*. Alternativas para la comunicación. 6, 3-5.

TAMARIT, J y GORTAZAR, P.(1989). *Lenguaje y Comunicación*. C.R.A. Madrid .

TAMARIT, J. (1989b). *Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: Intervención mediante sistemas de comunicación total*. En C. BASIL Y R. PUIG (Eds.) *Comunicación Aumentativa*. Madrid: INSERSO, Col. Rehabilitación, 137-162.

TORRES MONRREAL, S (1988). *La palabra complementada*. Madrid. CEPE.

VOLTERRA, V y CORAZA, S. (1985). *La lingua italiana dei segni*. Instituto di Psicologia di Consiglio Nazionale della Ricerche, Roma.

WARRICK, A. (1985). *Los Símbolos Bliss en Preescolar*, Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.

YELA, I. (1988a). *Sistemas Alternativos de Comunicación (I)*. En M^a Teresa Sanz (Comp.) *Psicología de la comunicación*. Madrid: UNED, 205-232.

NOTAS

1. En el procedimiento de barrido, el niño recibe el mensaje de una forma secuencial y debe responder: moviendo la cabeza o pulsando un botón. El aparato puede emitir independientemente o manipulado por una persona un mensaje que el usuario debe contestar de forma prefijada, por eso fomenta mucho la pasividad y el formalismo. El segundo procedimiento confiere más actividad al niño, puesto que los elementos del mensaje son emitidos a partir de las señales producidas por el propio niño, con anterioridad memorizadas y automatizadas. Por último, en la selección directa el niño debe conseguir un nivel aceptable en el manejo de tableros de composición. El mensaje aparece sobre la pantalla de televisión que posee un convertidor para las señales emitidas como por ejemplo el sistema BLISS-apple.