

Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial

Augmentative communication systems in special education

ANA GIL VILAFRANCA

LICENCIADA EN PSICOPEDAGOGÍA. ORIENTADORA EN EL C. E. E.

NTRA. SRA. DE LAS VICTORIAS-AFANIAS.

Resumen

Las páginas siguientes pretenden reflejar la importancia que los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación tienen en un Centro de Educación Especial. Se trata la relación existente entre Discapacidad Intelectual y lenguaje y se pone de manifiesto la diferencia entre los dos tipos de sistemas aludidos. El contenido del discurso está basado en experiencias realizadas en el Centro de Educación Especial Nuestra Señora de las Victorias-AFANIAS. La colaboración entre profesionales, familias y alumnos es imprescindible para que las personas con discapacidad intelectual consigan comunicarse de manera efectiva.

Palabras clave: discapacidad intelectual, alumnos con necesidad de apoyo específico, lenguaje, comunicación, sistemas alternativos de comunicación, sistemas aumentativos de comunicación, sistema de comunicación total de Benson Schaeffer, signos, pictogramas, coordinación.

Abstract

The following pages strive to reflect the importance that the Alternative and Augmentative Systems of Communication have in a Special Education Center. It deals with the relationship between Intellectual Disabilities and language, and shows the difference between the two types of systems in question. The content is based on actual experiences held the Special Education Center Our Lady of Victories-AFANIAS. The collaboration between professionals, families and students is essential for people with intellectual disabilities to communicate effectively.

Keywords: intellectual disability, language, communication, alternative communication, augmentative communication systems, Benson Schaeffer's total communication system, signs, pictograms, coordination.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 29/04/2010

Fecha de aceptación: 04/06/2010

Educación y Futuro, 23, (2010), 101-128

1. INTRODUCCIÓN

Supongamos que un día despertamos y todo el mundo se comunica de manera diferente a nosotros. Supongamos que intentamos expresarnos, pero nadie nos entiende. Supongamos que tenemos hambre, pero no conseguimos decirlo; que tenemos frío, pero nadie nos comprende; que nos duele algo, pero nadie lo sabe... Supongamos que, pasado un tiempo, hasta perdemos las ganas de comunicar, porque los intentos son en vano. Vivimos, de repente, en un mundo de silencio obligado. Nosotros, en contraposición a un mundo al que no podemos acceder mediante el lenguaje...

Esto, que parece imposible de imaginar, es lo que a diario sienten algunas de las personas con discapacidad (o personas con necesidad de apoyo específico). Con la experiencia, se ve que, en ocasiones, es posible romper ese silencio; otras, no. Pero lo importante es que, como profesionales de la educación, tenemos la obligación de realizar todos los intentos posibles. Porque, para nosotros, es una obligación. Para ellos, un derecho.

Todos sabemos la importancia que la comunicación tiene en nuestras vidas. Mediante ese hecho, que nos parece sencillo y cotidiano, somos capaces de conseguir lo que queremos, modificamos el comportamiento de los demás, satisfacemos nuestras necesidades e intereses y ponemos de relieve nuestros deseos. Para la mayoría de la gente, comunicarse es algo tan habitual que no se repara en el valor que tiene para nuestra vida diaria. Queremos algo y lo pedimos. Nos sentimos mal y lo comunicamos. Incluso el quejarnos cuando tenemos un dolor es algo que podemos hacer con sólo comunicarnos.

Pero ¿qué ocurre cuando esa parte de nosotros está interrumpida de algún modo? ¿Qué sienten las personas que no pueden decirle a los demás aquello que necesitan, quieren o prefieren? Supongo que esto es algo que sólo se pregunta a diario quien tiene relación con personas con necesidades de apoyo especial. Me refiero a familiares o profesionales que trabajan con quienes tienen, a veces, un silencio obligado, o una dificultad excesiva para poder hacerse entender. Y es que, algo tan valioso como el lenguaje, no es algo que llegue a todas las personas sin más.

Este artículo cuenta la experiencia llevada a cabo en un Centro de Educación Especial, en el que se intentaron dar *soluciones educativas* a la dificultad de muchas personas de vivir inmersas en un mundo de silencio o incompreensión, debido

Ana Gil Villafranca

a la falta de un lenguaje elaborado. Todo ello, con la finalidad de dar ideas para que estas situaciones, si no se consiguen eliminar por completo, por lo menos se palien de algún modo.

2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y LENGUAJE

Tras varios cambios en la definición, actualmente, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) define el Retraso mental como una «*discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y cols., 2002: 8)*». En la actualidad, a las personas que cotidianamente trabajamos con personas con discapacidad intelectual, nos sorprende aún el uso del término «*retraso mental*»; según Verdugo (2002), la *discusión sobre cuál es la terminología más adecuada para referirse a esta población ha sido motivo de debate desde finales de los años ochenta en ámbitos científicos y profesionales. Para este autor, «la principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado de retraso mental que, además, reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas»*. Desde nuestro enfoque de la discapacidad intelectual, entendemos con él, que *debe concebirse desde un enfoque que subraye, en primer lugar, a la persona como a cualquier otro individuo de nuestra sociedad*. Por ello, nos referiremos a ella como Discapacidad Intelectual (DI), a pesar de que en la bibliografía aún aparezca cotidianamente el término anterior (retraso mental).

En el nuevo modelo multidimensional propuesto por la AARM, se determina DI cuándo existen *limitaciones en dos de las áreas adaptativas de la persona*. Éstas son 1. Comunicación; 2. Cuidado de sí mismo; 3. Vida doméstica; 4. Habilidades sociales o interpersonales; 5. Trabajo; 6. Salud y seguridad; 7. Utilización de recursos comunitarios; 8. Autocontrol y autodeterminación; 9. Habilidades académicas funcionales; 10. Ocio y tiempo libre. En el caso de que exista una limitación significativa en la habilidad adaptativa de la comunicación y un área más (tal como cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales o interpersonales, trabajo, etc.), podemos hablar de una DI.

Hay que resaltar la importancia que actualmente se da en FEAPS (Confederación Española de organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual) a la incorporación del término «*apoyos*», que en sus más

recientes publicaciones ha propugnado la incorporación de un nuevo sistema de trabajo, en el que la máxima aspiración de toda labor realizada con las personas con DI es *la consecución del más alto grado de independencia personal*, mediante la utilización de los sistemas de apoyo que sean necesarios en las diez áreas que la AARM indica en su definición actual. Por ello, ahora *la DI se mide en función de la necesidad de apoyos* que requiera una persona en las diferentes áreas, y no, como tradicionalmente se venía haciendo, en función de sus limitaciones en dichas áreas. Por ello, este artículo pretende dar *soluciones de apoyo* en una de esas áreas concretas: la comunicación.

Ahora surge una pregunta obligada *¿cómo es el lenguaje de una persona con DI?* Al igual que en muchos otros aspectos, no podemos generalizar en esta cuestión. Es bien conocido que existen muchos síndromes o patologías que tienen características específicas de dificultades de comunicación (por ejemplo, la existente en los trastornos del espectro autista). Aún así, podemos arriesgarnos a dar una visión general, si consideramos que la persona con DI está dentro de un círculo en el que concurren elementos tales como el desarrollo cognitivo, el desarrollo personal, el desarrollo social y el desarrollo del lenguaje. Todos estos aspectos están relacionados íntimamente. Tanto, que existen autores, como Vigotsky, que considera que el lenguaje es la base del pensamiento; o viceversa, como Piaget, que defiende que el pensamiento es la base del lenguaje. Nos acojamos a la teoría que sea, está claro que pensamiento o cognición y lenguaje se relacionan directamente. E incluso, las personas con DI ven afectado no sólo su desarrollo cognitivo, sino también sus posibilidades de comunicación. Por todo ello, también su desarrollo personal y social (fundamentalmente por sus dificultades comunicativas). Así, podemos entender la importante relación que existe entre la cognición (afectada en estas personas), su lenguaje (afectado por su déficit cognitivo) y su desarrollo social, ya que muchas veces no pueden comunicarse (el lenguaje es la base para las relaciones personales).

Esto hace que podamos hablar de *dificultades de lenguaje* (que afectan a la comunicación) en la mayoría de las personas con DI. En muchos casos, existe un retraso en su adquisición. Y ya en la etapa pre-locutiva (antes de empezar a hablar), se detectan, generalmente, aspectos tales como menos imitación, menos vocalizaciones, deficiente realización de praxias, etc. Como consecuencia de ello, se ven más tarde afectadas una o, habitualmente, varias de las *áreas del lenguaje*. Éstas son la *forma* (fonología, fonética, morfosintaxis), el *con-*

Ana Gil Villafranca

tenido (vocabulario) y la *pragmática* (uso del lenguaje). Normalmente, y a riesgo de generalizar, en cuanto a la *fonética-fonología*, hay que decir que muchos niños con DI no completan la adquisición del sistema fonológico, presentando problemas de articulación o retrasos del habla, que, en ocasiones, no son superables. En ese momento, hay que valorar si dichas complicaciones impiden una comunicación efectiva o no, e intentar mejorarlas, siempre dentro de lo posible (ya que, muchas veces, jugamos con características anatómicas particulares, como macroglosia, paladar ojival, mala implantación dental, etc., que lo imposibilitan). En el caso de la *semántica o vocabulario*, suelen presentar un léxico pobre, cierta incapacidad para adquirir nuevos términos, o el impedimento para razonar sobre las palabras. Es imprescindible trabajar en este sentido, incluso continuar este trabajo durante toda la vida del niño, ya que siempre se pueden optimizar ciertos aspectos. En lo referente a la *morfosintaxis*, a menudo encontramos dificultades en las formas verbales, las palabras de función (artículos, adverbios, preposiciones,...) y la formación de frases, principalmente. Respecto a la *pragmática*, se caracterizan por los problemas en conversación, poca iniciativa y, en algunos casos, ecolalias (repetición, inmediata o demorada, de las palabras de otra persona, a modo de eco).

Las dificultades descritas abarcan, indiscutiblemente, muchas realidades. Podemos encontrar una persona con DI que se comunica perfectamente (a pesar de que posea ciertas dificultades de articulación, formación de frases, etc.), hasta una persona que no posee intención comunicativa (es decir, que no tiene la capacidad de querer llamar la atención del resto de las personas por medio de su lenguaje, incluso teniendo necesidad de algo). Esto hace que las generalizaciones se alejen mucho de la realidad, pero sí podemos hablar de ciertos rasgos comunes.

Aún así, a pesar de la naturaleza de los posibles problemas existentes, la adquisición del lenguaje de las personas con DI pasa por las *mismas etapas* que la de los niños sin discapacidad. Las diferencias enormes entre el lenguaje de estas personas se basan en la etapa en la que se estancan. Hay niños que lo hacen en los pocos meses de evolución, conservando toda su vida las capacidades de un lenguaje de un bebé (en el caso de algunos, generalmente gravemente afectados); hay otros que simplemente tienen dificultades que afectan a la forma del lenguaje (cómo se estructuran las frases, o se pronuncian los sonidos, por ejemplo). En estos últimos, su lenguaje será muy cercano a la normalidad y su

comunicación será efectiva. A pesar de todo, el desarrollo de su lenguaje y su evolución pasará por los mismos estadios por los que pasan los niños sin problemas de lenguaje asociados.

Y podemos hablar de que, muchas veces, lo que impide un buen desarrollo del lenguaje de las personas con DI (o la consecución de una comunicación efectiva), es la *ausencia de los prerrequisitos* para la adquisición del mismo. Fundamentalmente, el juego simbólico, la intención comunicativa o la imitación. Si estos aspectos están alterados, o son inexistentes, como a veces es el caso, la adquisición del lenguaje se torna complicada.

3. CÓMO MEJORAR EL LENGUAJE DE LAS PERSONAS CON DI

Llegados a este punto, lo importante al hablar del lenguaje característico de las personas con DI es *en qué grado la comunicación es efectiva*. Es decir, si la persona es capaz de comunicarse o no, a pesar de la forma de su lenguaje. Se precisan, entonces, determinados tipos de *apoyos* para ayudar a ese desarrollo a mejorar de algún modo. El primero, un buen *tratamiento logopédico* que, en muchos casos, abarcará toda su vida (hay aspectos que no se han de dejar de trabajar nunca, por las mejoras que se pueden obtener, o por la necesidad de mantener dichas mejoras). Este proceso pretende, en última instancia, tornar el lenguaje de la persona con DI en la forma más autónoma y eficiente posible. Si hablamos de problemas de articulación, hacer que su articulación sea lo más inteligible posible. Si la dificultad está en la forma en que construye frases, hacer que su morfosintaxis mejore. Además, normalmente hay que optimizar vocabulario, perfeccionar su pragmática (uso del lenguaje), etc. No obstante, en todos los casos, se procura que la comunicación de la persona con DI sea efectiva, que su lenguaje sea funcional. Y ese debe ser el objetivo final de su tratamiento: lograr que las personas con DI puedan comunicarse de forma práctica por medio del lenguaje, en cualquiera de sus formas.

El primer escalón es el *lenguaje oral*. Se pretende que estas personas puedan adquirir, primeramente, el lenguaje más socialmente aceptado; es decir, el lenguaje hablado. Pero en algunos casos, esto es imposible, dadas ciertas dificultades añadidas. Éstas pueden ser ausencia de los prerrequisitos necesarios (atención, memoria, discriminación auditiva, etc.), o porque en muchos

Ana Gil Villafranca

casos, hay niños que no llegan a desarrollarlo, por otros motivos (en ocasiones, desconocidos).

¿Qué pasa con esos niños que no consiguen desarrollar un lenguaje oral? ¿Están totalmente privados de cualquier forma de comunicación? ¿Cómo pueden decir a los demás que tienen frío, o hambre, o que les apetece más una manzana de postre, que un yogur? Evidentemente, es necesario e imprescindible dotarles de un sistema de comunicación que pueda hacerles satisfacer sus necesidades básicas y, cómo no, intentar darles la posibilidad de comunicar sus ideas, sentimientos y deseos. Para ellos, en ese caso, lo prioritario es dotarles del *sistema alternativo o aumentativo de comunicación* más adecuado en cada caso. Veamos qué diferencia hay entre ellos.

4. LOS SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN

Podemos definir los apoyos como «*recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual*» (Luckasson y cols., 2002: 145). Estos apoyos pueden ser de varios tipos (técnicos y personales), generalmente están ofrecidos por los servicios, y pretenden cumplir una triple finalidad: 1. El desarrollo personal, social y emocional; 2. Favorecer la autoestima y el sentimiento de valía personal; 3. Ofrecer oportunidades para contribuir a la sociedad. Si una persona con ausencia de comunicación encuentra un método que le permita usar el lenguaje, en cualquiera de sus vertientes, saldrá del aislamiento y la carencia de comunicación en la que vive, lo que repercutirá en su mejor inserción social y familiar, y al mismo tiempo, un gran progreso en su estado anímico y personal.

Existe una gran diferencia entre lo que llamamos sistemas alternativos de comunicación y los llamados sistemas aumentativos de comunicación. Ésta reside en que, en el primer caso, los *sistemas alternativos de comunicación* sustituyen al lenguaje oral cuando éste está ausente o es ininteligible. Es decir, se trata de un apoyo para la persona con discapacidad intelectual, pero, generalmente, en forma de lo que actualmente es llamado «*productos de apoyo*» (antes, ayudas técnicas). Por el contrario, los *sistemas aumentativos de comunicación*, complementan el lenguaje oral cuando, por sí solo, no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Podemos decir, entonces, que los sistemas

alternativos de comunicación son una alternativa al lenguaje oral (lo sustituyen), mientras que los sistemas aumentativos de comunicación amplían y complementan dicho lenguaje.

Un *sistema alternativo de comunicación*, muy conocido, es la Lengua de Signos Española, lenguaje de una gran parte de la población discapacitada auditiva de nuestro país. En este caso, al no poder darse la comunicación oral, se sustituye dicho lenguaje por otro sistema, dotado de reglas, vocabulario y forma de producirse específico. Otro caso es el uso de «*productos de apoyo para la comunicación*». Éstos son el uso de pictogramas (que luego veremos, por ser usados también como un medio aumentativo), tableros o cuadernos de comunicación, comunicadores portátiles, programas informáticos, etc. En muchas ocasiones, para poner en práctica un sistema alternativo de comunicación, es necesario un producto de apoyo (comunicadores, pictogramas, programas informáticos, etc.). Una de las excepciones sería, precisamente, la Lengua de Signos Española, en la que vale el uso de las manos, sin necesidad de otro tipo de apoyo material.

En cuanto a los *sistemas aumentativos de comunicación*, su uso no es tan común, y quizás está más restringido a un uso más profesional o escolar. Están indicados para aquellas personas con DI que tienen dificultades para adquirir el lenguaje oral o acceder a un sistema alternativo de comunicación. Los candidatos a este tipo de sistemas suelen ser: 1. Personas con DI cuya expresión oral es ininteligible; 2. Personas que no desarrollan el lenguaje oral, por cualquier motivo; 3. Personas que no cuentan con los prerrequisitos para desarrollar dicho lenguaje oral. Entonces, es recomendable y hasta necesario que se instaure un sistema aumentativo de comunicación, siempre teniendo en cuenta que sea el más adaptado a las necesidades de la persona en cuestión (capacidades, posibilidades de imitación o no, atención, memoria, etc.). Y siempre es preciso adaptarlo a su realidad, dando como resultado un sistema generalizado, pero totalmente acomodado a las circunstancias reales.

Estos sistemas también se clasifican en *Sistemas Aumentativos de Comunicación*, con o sin ayuda. Un ejemplo de los primeros son el famoso SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación), o el BLISS, que utilizan diferentes iconos, llamados pictogramas. Los sistemas *sin ayuda* son, entre otros, el sistema dactilológico, la palabra complementada, etc.

Ana Gil Villafranca

En este caso, expondremos los Sistemas usados en el *Colegio de Educación Especial Nuestra Señora de las Victorias-AFANIAS*, dada la experiencia y uso de dichos sistemas en el Centro.

5. EL PROYECTO DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El Centro de Educación Especial Ntra. Sra. de las Victorias-AFANIAS (miembro de FEAPS), se ubica en la zona norte de Madrid, barrio de Tetuán. Es un centro concertado con la Comunidad de Madrid, mixto, laico, cuya entidad titular es la asociación AFANIAS (Asociación Pro Personas con Discapacidad Intelectual). Se trata de una entidad, sin ánimo de lucro, de familias de personas con Discapacidad Intelectual. Se creó en el año 1964 y desde esa fecha atiende al colectivo de personas con discapacidad intelectual, siendo una entidad pionera en la prestación de servicios *globalizados* a este colectivo. Su misión es: «Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias».

Actualmente, el Centro cuenta con 50 alumnos y alumnas, entre los 3 y los 21 años, con discapacidad intelectual asociada a diferentes diagnósticos. Algunos de ellos son: Parálisis Cerebral, Síndrome de West, Síndrome de Down, Autismo, Trastornos Generalizados del Desarrollo, retrasos madurativos, Síndrome de Cornelia de Lange, Síndrome de Prader Willy, Síndrome de Krouzon, etc. En todos ellos, lo importante no es el diagnóstico, ni tan siquiera las dificultades de comunicación que tienen, sino la *necesidad de apoyos de comunicación* exigida para que puedan comunicarse de forma efectiva.

En el Centro hay un Departamento de Lenguaje, formado por dos logopedas. Durante muchos años, se han usado diferentes métodos y sistemas de comunicación, siempre adaptados a las necesidades concretas de los niños y niñas. Pero es en el curso 2007/2008, cuando surge la necesidad de generalizar el uso de dichos sistemas. Y es el Departamento de Lenguaje, del que entonces formaba parte, quien se encarga de ello.

Para empezar, hablemos de los dos sistemas más utilizados en el Centro: el *Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer* y el *Sistema Pictográfico de Comunicación*. Ambos forman parte de los Sistemas aumentativos de comunicación a los que nos referíamos anteriormente, ya que actualmente no hay alumnos o alumnas en el Centro que cumplan las características para comunicarse mediante un sistema alternativo de comunicación.

5.1. El sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer

Dadas las características de mucha de la población del Centro (alumnos y alumnas con ausencia del lenguaje oral), es uno de los métodos más utilizados.

Se basa en el convencimiento y experiencia de dicho autor (Benson Schaeffer), de que, dotando al niño de más información, éste es capaz de desarrollar un lenguaje propio, basado en signos, pero también en palabras. Se fundamenta en el *uso simultáneo* de signos y lenguaje oral. Es decir, las personas del entorno del niño deben signar, a la vez que usan el lenguaje oral, con todos los términos (usando simultáneamente el código oral o habla y el código signado o signos). Así, se le ofrece al niño, no sólo información auditiva (como en el lenguaje oral), sino también visual; es decir, una entrada lo más completa posible, para que asocie, por dos vías, determinados elementos significativos al referente que pretendemos que adquiera. Se usa, por tanto, la unión de la modalidad oral-auditiva, con modalidad visual-gestual. Por ejemplo, si queremos que el niño adquiera o incorpore a su vocabulario el referente «pelota», realizamos el signo, a la vez que le nombramos en lenguaje oral la palabra «pelota». Esto ayuda al niño a tener más información (1. Auditiva, mediante la palabra; 2. Gráfica, mediante el objeto pelota; 3. Visual, mediante el signo de «pelota»).

Podemos encontrar varias *ventajas*: 1. Favorece una doble vía de información (visual y auditiva); 2. Mejora la atención del niño; 3. Favorece el desarrollo del lenguaje oral; 4. Potencia la intención comunicativa cuando aún no existe lenguaje oral; 5. Es fácilmente extinguido cuando aparece la palabra hablada. Además, no sólo enseña signos que pueden usarse para aumentar el vocabulario o la comunicación del niño, sino que incluye también estrategias de relación e intercambio personal para ayudarles a dirigirse al adulto, para conseguir algo que desean. Y es que, inicialmente, nos basamos en signos que surgen de sus *centros de interés*. Se comienza por el signo de un referente que sepamos que le gusta, para que, partiendo de sus motivaciones, él quiera signarlo, con la finalidad de conseguir algo. Primeramente, es muy usado el signo de «caramelo», mientras le mostramos el vínculo. Si el niño, tras entrenamiento, signa caramelo, hay que darle el refuerzo inmediatamente. También se usa «libro», para aquellos a los que les encante que les lean, o un juguete concreto que les guste (por ejemplo, un tambor).

Ana Gil Villafranca

También es importante reflejar que *su aprendizaje y uso no entorpece, ni dificulta, ni frena, la aparición del lenguaje*, sino todo lo contrario, lo favorece, e incluso, hace que aparezca el lenguaje oral. Son muchos los niños en el Centro, que, en un primer momento, no poseen verbalizaciones y, tras iniciar este aprendizaje, comienzan a usar ambos códigos para, cuando su lenguaje oral es mejor y más efectivo, extinguir de manera natural el término signado. Esto es así porque este método, como otros aumentativos, potencia el habla, puesto que se «desbloquea» esta vía como único medio de comunicación.

Los *candidatos* son todos aquellos alumnos con graves dificultades de comunicación oral. Y es así, ya que no son necesarios más que ciertos *prerrequisitos básicos* (aunque el autor refiere que no es obligatorio ninguno, nuestra experiencia, como logopedas, sugiere que se requiere, por lo menos, cierta *atención* para fijar la mirada en el adulto que signa, cierta capacidad de imitación, etc.). Por ello, está muy indicado para niños sin comunicación de ningún tipo, o para niños que no poseen intención comunicativa, ya que ven en él un medio de *intercambio con el adulto*. Éste debe ser siempre un receptor motivado, atendiendo en todo momento a cualquier tipo de iniciativa comunicativa. Así, se usa con muy buenos resultados en niños con DI, con características del lenguaje muy diversas: niños con peculiaridades del lenguaje autista, niños con conductas agresivas, niños sin intención comunicativa, niños con un lenguaje típico de disfasias (cuyo lenguaje oral es casi una jerga ininteligible), niños con ausencia total del lenguaje oral (pero con posibilidad de adquirirlo), etc.

Además, se puede usar para una *multitud de objetivos y finalidades*, siempre con la intención de optimizar la comunicación. Éste es el caso de alumnos que mejoran su morfosintaxis mediante los signos, ya que aprenden a estructurar las frases mediante el apoyo de los mismos, o de aquéllos que no llegan a adquirir la producción de ninguno de los dos códigos (oral o signado), pero mejoran la comprensión del lenguaje. Es decir, se puede mejorar la producción (incluso llegar a instaurar lenguaje oral), además de la forma del mensaje (avance en la morfosintaxis), y siempre, la comprensión de dicho mensaje. De hecho, se trata de uno de los métodos de comunicación más usado en Educación Especial.

¿Y cómo se «enseña»? Se basa en un procedimiento de *aprendizaje sin error*. Nunca regañaremos al niño, ni le daremos ningún refuerzo negativo, cuando

no signe o existan errores en su comunicación. Además, hay que adaptar los objetivos a su nivel evolutivo, así como descomponer al máximo dichos objetivos, siempre por medio de pasos sucesivos asimilables.

Se basa en la enseñanza de pautas de comunicación expresiva: los signos, paralelamente a la enseñanza de funciones comunicativas. Se usan *diversas técnicas*, entre ellas el encadenamiento hacia atrás, moldeamiento, refuerzo natural, etc.

- a. Para fomentar la espontaneidad, el programa se basa en *ocho pasos*¹:
- b. Empezar con la expresión de deseos.
- c. No dar énfasis a la imitación y al lenguaje receptivo.
- d. Usar la pausa o espera estructurada.
- e. Fomentar la auto-corrección.
- f. Evitar la asociación de la comunicación con el castigo.
- g. Proveer de información indirecta.
- h. Premiar la espontaneidad, incluyendo criterios de adquisición.
- i. Enseñar el español signado, usando Comunicación Total.

5.2. Cómo se generaliza en el Centro

Llegado el curso 2007/2008, se decidió sistematizar el uso de los signos, que ya se trabajaban desde hace tiempo en el Centro, para crear un glosario con los signos específicos que se usaban diariamente. Para ello, las logopedas creamos una base de datos de los signos, que incluyera todos y los que cualquiera de los alumnos ya tenía adquiridos y que usábamos a diario en el trabajo con ellos.

De ahí, nació un Glosario, que adoptó el nombre de «*Glosario de Signos de Comunicación Aumentativa C.E.E. Ntra. Sra. de las Victorias*». Este glosario se divide en *categorías*, e incluye la totalidad de los signos usados. Actualmente se está revisando, añadiendo los que se realizan de maneras diferentes (a modo de sinónimos), e incluyendo aquéllos que los alumnos han adquirido, o se han creado nuevos. En el momento de su creación, constaba de 112 signos generales, y

¹ FUENTE: <[Http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20866/ProgramaComunicTotal_signada.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20866/ProgramaComunicTotal_signada.pdf)>

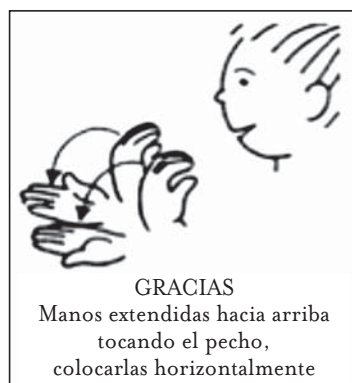
Ana Gil Villafranca

28 signos referentes al personal (cada profesional posee uno, con el que se presenta a los alumnos cada día, acompañado del nombre en lenguaje oral). Se asignaron atendiendo a alguna peculiaridad llamativa o característica de la persona.

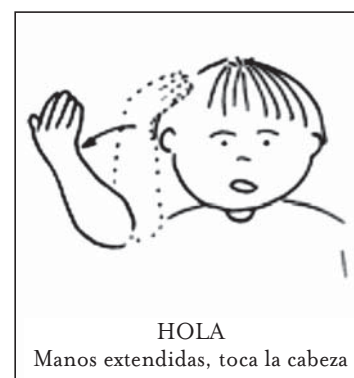
Los generales están divididos en 15 categorías, que son las siguientes: 1. Rutinas sociales. 2. Refuerzos. 3. Animales. 4. Alimentos. 5. Útiles de aseo. 6. Útiles de alimentación. 7. Acciones. 8. Personas. 9. Colores. 10. Objetos. 11. Adverbios. 12. Localizaciones (lugares). 13. Adjetivos. 14. Miscelánea. 15. Días de la semana.

Como se ve, las categorías atienden a un *vocabulario cotidiano*, usado en la comunicación diaria, y no a términos más complicados o inusuales. No olvidemos que el objetivo básico es satisfacer las necesidades de comunicación de los niños del Centro, que se basan en un vocabulario frecuente y funcional. Igualmente, está basado en este método, pero hay algunos cambios, ya que por complejidad de algunos signos, fue necesario adaptarlos a las necesidades de nuestros alumnos. Incluso se han creado algunos para determinados niños en concreto, aunque difirieran del general usado en el colegio. Es, por ejemplo, el caso de una niña que tiene la estereotipia (repetición continua de un mismo gesto) de llevarse las manos a la boca; en este caso, la realización del signo «comer» provocaría un refuerzo de dicha estereotipia, por lo que se decidió cambiarlo por otro más adecuado a sus características (tocarse la tripa, en señal de «tener hambre»).

Por ello, decidimos realizar los dibujos específicos para el Glosario, acompañados de la descripción escrita. Éstos son algunos de los dibujos que realizamos (hay uno para cada signo):



**Rutinas
sociales**



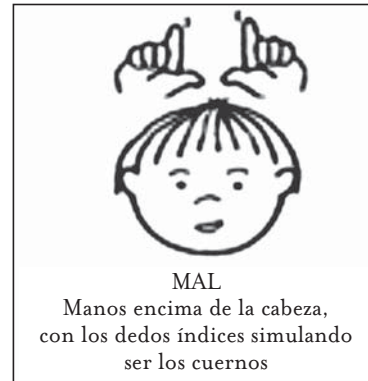
Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial



Refuerzos



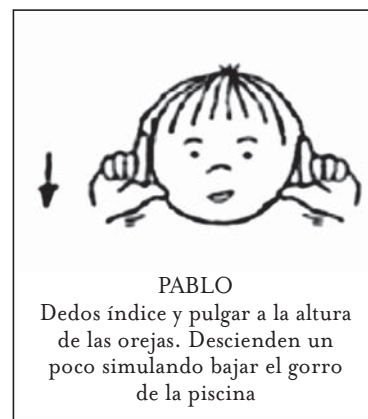
Animales



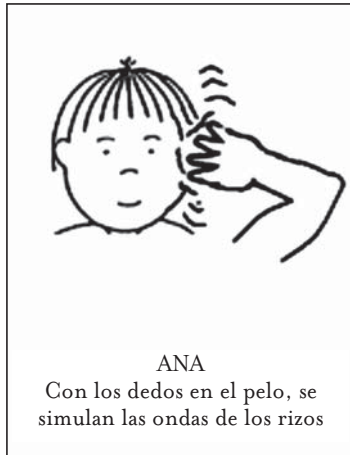
Como se ve, los signos tienen mucha relación con el término al que se refieren, resultando muy intuitivos. Y éstos son sólo algunos ejemplos, ya que, como hemos dicho, el Glosario consta de 112 términos. A continuación añadimos algunos ejemplos de los signos del personal, para dar una idea de cómo han sido elegidos.



Personal



Ana Gil Villafranca



Personal



5.3. El Sistema Pictográfico de Comunicación

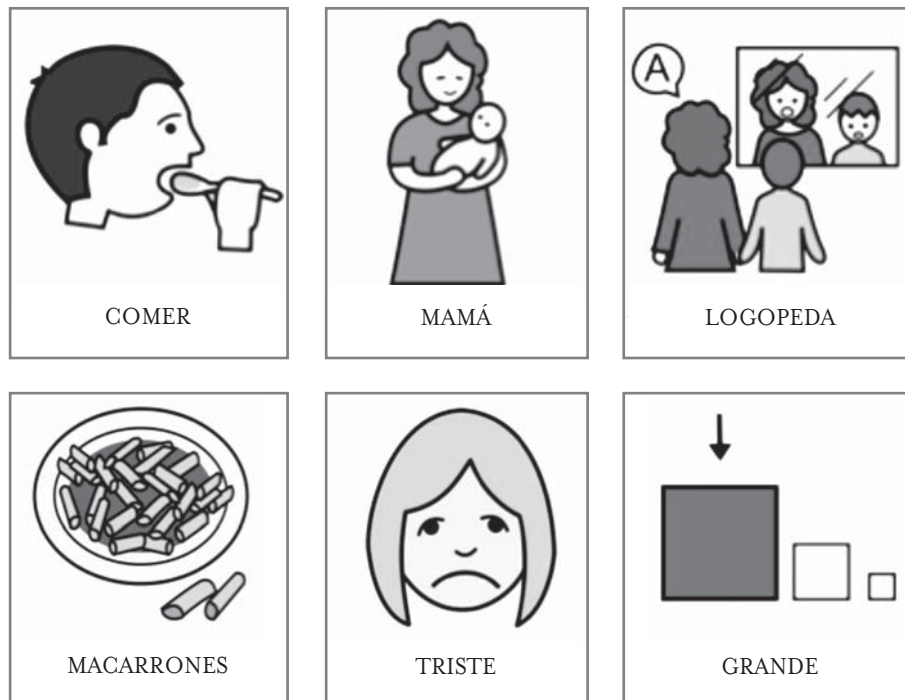
En el Centro existe otro método paralelo y complementario, en algunos casos, al Sistema de Signos. Se trata del Sistema Pictográfico de Comunicación, usado de modo aumentativo y no alternativo, dadas las características de los alumnos. Se usan *pictogramas* (que no son más que iconos o dibujos), para hacer que el niño adquiera más vocabulario, se comunique señalando, anticipe rutinas, etc.

Son usados cotidianamente, como parte de la metodología; por ello, de nuevo, el Departamento de Lenguaje creó un glosario, que resulta ser una base de datos para el trabajo diario con los alumnos. Es muy amplio (mucho más que el de signos) y está a disposición de todos los profesionales del Centro, para su uso en las diferentes acciones educativas. Además, y precisamente por ello, por su gran uso, aumenta cada día ya que surgen continuamente nuevas ideas.

Consta de 607 pictogramas, englobados en 21 categorías (acciones, adjetivos, alimentos, animales, colores, días de la semana, dolores, estaciones, fiestas, material escolar, meses del año, palabras de función, personas, pictogramas de educación física, pictogramas de logopedia, pictogramas de fisioterapia, partes del cuerpo, sustantivos generales, sentimientos, útiles de aseo y útiles de alimentación).

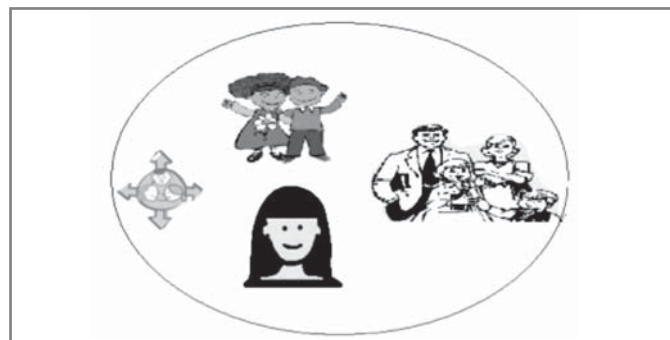
Algunos ejemplos son los siguientes:

Figura 1. Ejemplo de los pictogramas usados en el Centro².



Además, algunos profesionales los crean, aplicados a su ámbito. Es el caso del nuevo pictograma de «Orientación» (figura 2), que se ha elaborado pensando en los tres ámbitos que abarca: el trabajo con alumnos, con profesores y con padres.

Figura 2. Pictograma «Orientadora».



² FUENTE: <Http://www.catedu.es/arasaac/index.php>

Ana Gil Villafranca

También la adjunta de Taller de PTVA ha confeccionado algunos para el taller de jardinería (figura 3), o el profesor de Educación Física (figura 4). Estos son algunos ejemplos:

Figura 3. Pictogramas Taller de Jardinería.



Figura 4. Secuencia de pictogramas: rutina de piscina.



Su uso va dirigido, como los signos, a *ampliar la información* que reciben los alumnos, orientado a tres ámbitos primordiales: 1. La señalización del centro (ayuda a los alumnos a aumentar su autonomía); 2. Anticipar rutinas; 3. Como método de trabajo. Si se usa para anticipar rutinas, se le enseña el pictograma (en algunos casos, varios unidos, que significan las tareas que tiene el alumno concreto durante el día). Veíamos un ejemplo en la figura 4, con la secuencia que realizan en la rutina global de la actividad de piscina.

Podemos encontrar otro ejemplo con las secuencias de aseo: en todos los baños hay paneles con pictogramas, que detallan las diferentes secuencias de aseo (peinarse, lavarse las manos, lavarse los dientes, etc.). Esto ayuda a los niños y niñas a tener una referencia gráfica en hábitos de aseo tan cotidianos. Vemos un ejemplo en las figuras 5 y 6.

Figuras 5 y 6. Ejemplo de paneles de rutinas de aseo.



Usados como *metodología de trabajo*, ayudan en la formación de frases, el apoyo a la lectura globalizada, o la ampliación del vocabulario. Esto es así porque se convierten en un material manipulable y que supone una información extra para el niño, con las ventajas que ello conlleva, dadas las frecuentes dificultades que tienen nuestros alumnos para extraer y comprender la información del ambiente. En todos los casos, como los signos, su uso está aplicado a cada alumno en función de sus necesidades.

En el apartado de señalización, veremos ejemplos de los dos primeros ámbitos en los que el uso de pictogramas es fundamental. El siguiente (véase la figura 7), es un ejemplo de su uso para favorecer la formación de frases:

Ana Gil Villafranca

Figura 7. Ejemplo de formación de frases mediante pictogramas.



Por otro lado, a pesar de no ser usados como un sistema alternativo de comunicación, también sirven para que ciertos alumnos, a pesar de comunicarse con lenguaje oral o con signos, puedan tomar ciertas elecciones, señalando la importancia que esto tiene para su desarrollo personal y social.

5.4. La señalización del Centro

También se llevó a cabo la señalización de la totalidad de las estancias del Colegio. Se realizó mediante pictogramas, con la finalidad de ofrecer más información gráfica a los niños, y favorecer, de este modo, la comprensión de los cambios de lugar y desplazamientos, mejorando así, la autonomía personal de los alumnos por los diferentes recintos.

Esta señalización, además, favorece la anticipación de los hechos que suceden a lo largo del día (sesión con el fisioterapeuta, sesión de logopedia, hora de comedor, vamos al baño, etc.). Esto supone una gran ayuda para niños que necesitan tener organizado su día, y para aquéllos (por ejemplo, niños con trastornos generalizados del desarrollo), a quienes tener información gráfica les ayuda a comprender los cambios de tareas y las rutinas diarias.

Figuras 8 y 9. Ejemplos de señalización de los baños.

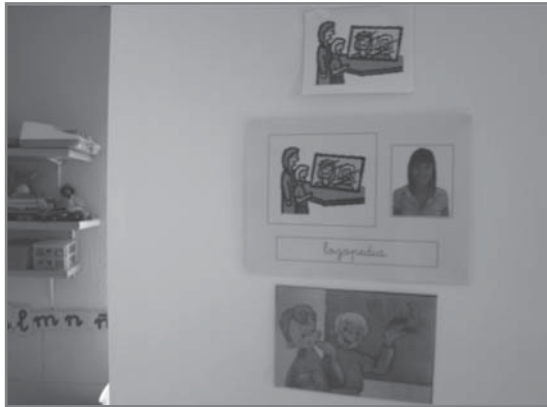


Figura 10. Señalización del comedor.



Ana Gil Villafranca

Figura 11. Señalización del despacho del Departamento de Lenguaje.



Otros ejemplos se refieren a las **tareas** que hay que realizar (ver figuras 12 y 13).

Figura 12. Taller de Habilidades Sociales.



Figura 13. Cartel sesión con la logopeda.



Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial

Y hay más ejemplos, como la información que facilitan las fotos de los niños y la tutora, en la puerta de cada aula, como el aportado por la figura 14:

Figura 14. Puerta de un aula.



Además, durante este curso, se han creado *paneles con agendas* diarias para cada aula, en las que se reflejan las tareas del día para los alumnos ubicados en ellas.

Figura 15. Agenda semanal de un aula.

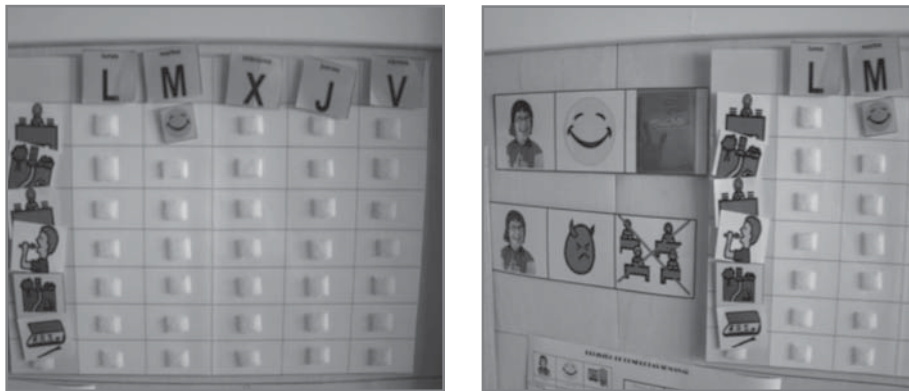


Ana Gil Villafranca

Por otra parte, los paneles para los programas de modificación de conducta, que parten del Gabinete de Psicología, del que ahora soy responsable, también están organizados de este modo. Los pictogramas favorecen que el mensaje dado a los niños no sólo sea verbal, sino también gráfico, con la mejoría que esto supone para la integración y posterior comprensión de dicho mensaje (en el caso de conducta, aquéllas que son adecuadas o inadecuadas y sus consecuencias).

En las figuras 16 y 17 vemos un ejemplo de dichos paneles:

Figuras 16 y 17. Paneles del Programa de Modificación de Conducta.



Así, los pictogramas aportan una información adicional, muy necesaria en el caso de la población escolar del Centro, con las dificultades de comunicación y comprensión que, en muchas ocasiones, poseen.

6. LA COORDINACIÓN: FORMACIÓN A PROFESIONALES Y PADRES

Una vez estandarizados los sistemas aumentativos de comunicación en el centro (mediante los glosarios), y ser usados, sobre todo, por el Departamento del Lenguaje y algunos profesionales, surgió la necesidad de formar al resto de agentes educativos, en los que recae la fundamental *generalización* de su uso como medio real de comunicación. No olvidemos que los signos se adquieren en situación dirigida (Gabinete de Logopedia), y luego es necesario, como en cualquier aprendizaje, que se dé su aplicación en situación cotidiana y funcional. Esta actuación es, principalmente, de los tutores y padres o familias, ya que son quienes más tiempo pasan al día con el niño, y cuentan

Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial

con las situaciones cotidianas propicias para hacer funcional lo aprendido en una situación que, al fin y al cabo, es creada para ello.

Esta formación se realizó para los profesionales en el curso 2008/2009, en el que estuvo implicada toda la comunidad educativa (dirección, maestros, profesores de apoyo, auxiliares técnicos educativos, etc.). Las sesiones, que abarcaron todo el curso escolar (a razón de una semanal, de una hora de duración), tenían las siguientes *finalidades*:

- Hacer llegar a todos los profesionales información acerca de los sistemas alternativos y aumentativos que se usan en el Centro;
- hacerles entender su utilidad y, finalmente,
- dotarles de un repertorio básico, mediante el conocimiento de los signos que componen el Glosario de Signos propio del Centro.

Por lo tanto, perseguía los siguientes *objetivos*:

- **Objetivos Generales:**
 - O.G.1 Conocer los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación más usados en el Centro: utilidad, aplicaciones, modalidades, etc.
 - O.G.2 Aprender los Glosarios de Signos y Pictogramas del C.E.E. Ntra. Sra. de las Victorias.
- **Objetivos Específicos:**
 - O.G.1 Poseer información acerca de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación.
 - O.G.2 Conocer la diferencia entre sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.
 - O.G.3 Poseer información acerca del Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer.
 - O.G.4 Poseer información acerca de los pictogramas usados.
 - O.G.5 Conocer las aplicaciones didácticas de los sistemas.
 - O.G.6 Conocer y practicar la totalidad de los signos y pictogramas que componen los Glosarios del Centro.

La formación concluyó a finales del curso 2008/2009. Una vez instruidos los profesionales que debían usar los signos y pictogramas que componen el glo-

Ana Gil Villafranca

sario, se decidió que era necesario integrar también a los padres. Por ello, se les propuso una «Escuela de Padres», a comienzos de este curso, 2009/2010. Se ofreció a todos los padres, dadas las características del Centro, y se interesaron 8 familias. Los objetivos y finalidades eran prácticamente los mismos que para los profesores, y se llevó a cabo en seis sesiones, de dos horas de duración, en los meses de Noviembre y Diciembre de 2009.

El curso, impartido por las logopedas que crearon los glosarios, además de ser de gran utilidad para los padres cuyos niños usaban desde hace tiempo estos sistemas de comunicación, sirvió, además, de encuentro entre familias y profesionales, con la posibilidad de compartir sus ideas, necesidades, inquietudes, etc., por lo que repercutió de una manera positiva en el desarrollo de los alumnos y alumnas implicados.

7. REFLEXIONES FINALES

La idea general de esta experiencia se puede resumir en la necesidad, existente aún, de dotar a cada persona con discapacidad intelectual, del *sistema de comunicación más adecuado en cada caso*. Y dicho sistema, sea cual sea, siempre será un medio y no un fin en sí mismo. Es fundamental el intentar que las personas que no pueden comunicarse lo hagan, ya que la comunicación es el pilar elemental del ser humano. Y en el caso de las personas con discapacidad, se torna un *apoyo necesario* para poder desenvolverse de un modo más adecuado en el medio. Y todos, tengamos uno u otro tipo de necesidad de apoyo, tenemos el derecho de contar con esa opción.

Y es que nos comunicamos continuamente, sea de forma verbal o no. Lo curioso es que no nos damos cuenta hasta que estamos delante de una persona que normalmente no se comunica. En ese momento, pensamos qué pasará por su cabeza, qué nos diría si tuviera lenguaje... ¿Por qué llora, sin motivo aparente? ¿Por qué está nervioso? ¿Le dolerá algo? Todas esas preguntas surgen, en algún momento, cuando se trabaja con personas que no se expresan mediante algún medio efectivo. Y lo peor es que, muchas veces, no encontramos respuestas. Por mucho que les conozcamos, no podemos adivinar lo que les pasa, sino sólo intuirlo. Por ello, la importancia de hacer todo lo posible por cambiar esa situación.

Actualmente, en los centros específicos, es imprescindible y prioritario el fomentar la comunicación. Debe ser uno de los objetivos cardinales, ya que

todos los demás aprendizajes se basan, de algún modo, en el lenguaje. Es ineludible el probar todos los medios posibles para que los niños con discapacidad intelectual tengan un *medio efectivo de comunicación*. En el caso del C.E.E. Ntra. Sra. de las Victorias, que nos ha permitido contar su experiencia, el mejorar el modo de llegar a los alumnos ha sido y sigue siendo una apuesta en firme. Y en este trabajo, ha estado implicada toda la comunidad educativa. Porque de nada vale que los padres, la logopeda, la maestra, ... de forma aislada, se comuniquen con el niño o niña mediante un sistema adecuado, si el resto de personas influyentes en su vida obvian esos avances en su comunicación. En todo este camino, la *colaboración y coordinación* entre profesionales y familias es fundamental. Porque el lenguaje es un hecho tan cotidiano, que sólo tratándolo como tal es posible adquirirlo. Por ello, no es bastante con que el niño conozca un sistema, sino que tiene que ver su funcionalidad: que dicho sistema le sirve para conseguir cosas en su ambiente, por medio del mismo. Y sólo de ese modo es posible que pueda conseguirlo. Así, existe una labor esencial en los *profesionales*, que determinan cuál es el método más adecuado y lo ponen en práctica. Y en los *padres y su familia*, que son el medio por el cual dicho sistema se generaliza a situaciones cotidianas. Y, por supuesto, de la *coordinación* entre ambos.

Además, en estos casos, siempre es necesario *proporcionar más información* de la que llega exclusivamente por vía auditiva. Estos métodos (el uso de signos y pictogramas), además de facilitar la comunicación con todo lo que eso conlleva (fomentar su autoestima, favorecer el desenvolvimiento familiar y social, etc.), aportan información relevante para potenciar, no sólo su autonomía, sino también algo tan esencial como la comprensión de hechos cotidianos.

Por todo ello, es necesario adaptar los diferentes y múltiples sistemas de comunicación que existen (tanto alternativos como aumentativos), no sólo a la discapacidad intelectual, sino a cada alumno que posee dicha discapacidad.

Y todo, con la finalidad de conseguir algo que todos realizamos de manera inconsciente y casi sin aportarle valor: *comunicarnos*. Con lo que ello implica: decir «no», cuando no queremos algo («no me gusta el yogur»); defender nuestras opiniones («quiero jugar en el patio»); expresar necesidades básicas («quiero hacer pis»); comunicar ideas («hoy mamá está guapa»); expresar sentimientos («estoy triste»),... Y, simplemente, algo tan sencillo como hacernos oír (sea mediante el sistema que sea), para salir de un silencio que, para nosotros es elección, y para otros es imposición.

Ana Gil Villafranca

Supongamos que, después de mucho esfuerzo, los demás nos entienden. Hacemos demandas, sea del modo que sea, y somos comprendidos. Tenemos dolor, frío, hambre, miedo... y nos dan la respuesta adecuada, porque han interpretado debidamente nuestra particular forma de comunicación. Supongamos que se rompe ese mundo de silencio e incompreensión en el que estábamos inmersos. Ése es el apoyo necesario que estos sistemas pueden aportar a multitud de personas. Como profesionales, padres, o desde el ámbito que sea, merece la pena apostar por ello. Esta experiencia fue y sigue siendo un intento de que, poco a poco, entre todos, consigamos que el silencio sea una elección y nunca una obligación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adroher, S. y Patiño, I. (2004). Discapacidad e integración: familia, trabajo y sociedad. *Congreso Nacional de Autismo*. Universidad Pontificia de Comillas. Salamanca: Editorial Amarú.
- Alonso, P., Díaz, E., Madruga, B. y Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal. Diccionario básico*. Madrid: CNREE.
- Belloch, C. «Tecnologías de ayuda: sistemas alternativos de comunicación», en <[Http://www.tecnoayudas.com/documentos/003_alternativos.pdf](http://www.tecnoayudas.com/documentos/003_alternativos.pdf)> [Consulta: 28/03/10].
- CD «Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación». Centro Concertado de Educación Especial «Madre de la Esperanza». Talavera de la Reina.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual <[Http://www.ceapat.org/](http://www.ceapat.org/)> [Consulta: 30/03/2010].
- Delgado, C.I. (coord.) (2009). *Comunicación Aumentativa y Alternativa. Guía de referencia*. Madrid: CEAPAT.
- Espacio logopédico. <[Http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=397](http://www.espaciologopedico.com/recursos/glosariodet.php?Id=397)>. [Consulta: 30/03/10].
- Gobierno de Aragón. *Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa*. <[Http://www.catedu.es/arasaac/](http://www.catedu.es/arasaac/)> [Consulta: 30/03/10].
- IMSERSO. FEAPS (*Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual*) <[Http://www.feaps.org/](http://www.feaps.org/)> [Consulta: 16/03/10].
- Luckasson, R., & cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial.

Sistemas aumentativos de comunicación en educación especial

- Olivares, R., Simón, J., Esteva, M. J. y Gómez, M. (2004). *Pautas básicas y sistemas alternativos de comunicación: CFGS integración social, servicios socioculturales y a la comunidad*. Barcelona: Altamar.
- Rebollo, A. y Álvarez-Castellanos, M^a. L. (1998). «Programa de Comunicación Total-Habla Signada de B. Schaeffer», en <Http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20866/ProgramaComunicTotal_signada.pdf> [Consulta: 27/03/10].
- Schaeffer, B. (1986). Lenguaje de signos y lenguaje oral para niños minusválidos. En Monfort, M. (ed.), *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE, pp. 271-286.
- Schaeffer, B. (1993). La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas. *Actas del VII Congreso Nacional de Autismo*. Salamanca: Amarú.
- Schaeffer, B., Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sociedad española para el desarrollo de sistemas de comunicación aumentativos y alternativos <Http://www.esaac.org/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1>. [Consulta: 27/03/10]
- Torres, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación: Manual de Comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Verdugo, M.Á. «Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002», en <Http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/v_catedra/ sesion_8/AAMR_2002.pdf> [Consulta: 29/03/10].
- Verdugo, M.Á. «Aportaciones de la definición de retraso Mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad», en <Http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf > [Consulta: 30/03/10].