

isaac

International Society for  
Augmentative and Alternative Communication

por Anne Warrick

# Comunicación sin habla

Comunicación Aumentativa y Alternativa alrededor del mundo



ISAAC Serie 1



# Comunicación sin habla

ISAAC Serie 1

# Comunicación sin habla

Comunicación Aumentativa y Alternativa alrededor del mundo

por Anne Warrick

*Mi sincero agradecimiento al Instituto Rick Hansen y a la Fundación de Neurotrauma de Ontario por apoyar la publicación de este libro y a AbleNet Inc. por haber patrocinado el diseño de la portada*





Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y  
Alternativa (ISAAC-España). Logroño sin barreras.  
C/ Vélez de Guevara, 38 (Plaza de Escocia),  
26005 Logroño, La Rioja

Sociedad Internacional para la Comunicación Aumentativa  
y Alternativa (ISAAC), 49 The Donway West, Suite 308,  
Toronto, Ontario M3C 3M9 Canadá  
© 1998 por ISAAC  
Todos los derechos reservados. Publicado en 1998  
Impreso en Canadá

Catalogación Canadiense en Publicación Data

Warrick, Anne, 1933-  
Comunicación sin habla: comunicación aumentativa  
y alternativa alrededor del mundo

(Serie ISAAC; 1)  
Incluye referencias bibliográficas.  
ISBN 0-9684186-0-0

1. Dispositivos de comunicación para personas con discapa-  
cidad. 2. Desórdenes del habla - Pacientes - Rehabilitación.  
I. Sociedad Internacional para la Comunicación Aumentativa  
y Alternativa. II Título. III Serie.

RC423.W37 1998      616.85,503      C98-900926-2

Editado por CEAPAT con autorización de la autora e  
ISAAC. Traducción del CEAPAT, revisada por Ana Sánchez  
y Cristina Larraz (CEAPAT).

Depósito Legal: M-33611-2002  
Imprime: Grupo G. García. Palma, 73. 28015 Madrid.

*A Eugene T. McDonald,*

*mentor y amigo, cuyo pionero trabajo ayudó a romper la barrera del habla para las personas que usan comunicación aumentativa.*

# Contenido

---

|  |     |
|--|-----|
| Prefacio.....  | 9   |
| Nota de Autor .....  | 15  |
| Capítulo 1    Comunicación Aumentativa: ¿Qué es eso?.....  | 17  |
| Capítulo 2    Comunicación: Un lugar donde empezar .....   | 33  |
| Capítulo 3    Preguntas que plantear antes de empezar con<br>la CAA (Parte 1) .....                | 43  |
| Preguntas que plantear antes de empezar con<br>la CAA (Parte 2) .....                              | 61  |
| Capítulo 4    Elegir el vocabulario .....  | 71  |
| Capítulo 5    ¿Qué apariencia tendrá cada elemento del<br>vocabulario? .....                       | 85  |
| Capítulo 6    Elaborar tableros y libros de comunicación ...                                       | 101 |
| Capítulo 7    Señalar mensajes .....   | 119 |
| Capítulo 8    Incluir a todos .....  | 135 |
| Capítulo 9    Unirse al mundo de la CAA .....  | 149 |
| <b>APÉNDICES</b>   |     |
| Apéndice A    La Sociedad Internacional de Comunicación<br>Aumentativa y Alternativa (ISAAC) ..... | 151 |
| Apéndice B    Recursos de CAA .....  | 153 |
| Apéndice C    Bibliografía seleccionada .....  | 154 |
| Apéndice D    Aprender a entender el lenguaje .....  | 155 |
| Apéndice E    Rellenar formularios .....   | 157 |

# *Prefacio*

---

## **Reflexiones sobre la comunicación sin habla: la Comunicación Aumentativa y Alternativa en el mundo**

Habría dado cualquier cosa por este libro hace 25 años cuando conocí a Jonas, Lauren y David. En aquella época, Jonas tenía sólo 4 años, Lauren 8 y David 22. Las únicas cosas que tenían en común eran que yo era su logopeda, y que cada uno de ellos tenía el deseo de comunicarse y la incapacidad de hablar. Jonas era lento en todas las áreas del desarrollo; Lauren tenía parálisis cerebral y no podía andar; David tenía una lesión cerebral grave como resultado de un accidente automovilístico y se estaba recuperando muy lentamente. Yo sabía lo suficiente de neurología como para darme cuenta de que su capacidad de hablar estaba afectada severa y permanentemente debido al daño causado en el sistema nervioso central. El tratamiento de logopedia tradicional no habría sido efectivo y yo quería con todas mis fuerzas hacer “algo para ayudar”. Pero, ¿qué?

Al principio, tenía un sueño que se repetía. En el sueño, estaba en la cocina haciendo un guiso de carne (ridículo, ya lo sé, pero era algo que sabía hacer). Entonces le daba este delicioso y nutritivo guiso a los tres ciervos que venían a mi cabaña del bosque. (¿Podía ser éste mi cuarto de terapia?). Poco después empezaban a hablar. (Era obvio que necesitaba ayuda).

Sucedieron un par de cosas muy importantes. La primera es que empecé a colaborar con mis colegas –profesores, médicos, terapeutas– y con los padres que también estaban intentando comunicarse con estos seres humanos. ¿Qué podíamos hacer? ¿Podía Jonas aprender

algunos signos manuales? ¿Podía Lauren expresar lenguaje señalando dibujos? ¿Podía David de verdad deletrear palabras mirando letras? La respuesta a todas estas preguntas era un sonoro “¡SÍ!”. Estábamos en el camino. Estas simples soluciones de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) nos permitían empezar.

La segunda fue que empecé a conocer a otros profesionales y familias de todo el mundo que estaban peleando con cuestiones iguales o parecidas. Nos necesitábamos unos a otros y empezamos a intercambiar información sobre lo que funcionaba (y lo que no). En aquellos primeros días, unos cuantos decidimos formar una organización: ISAAC (The International Society for Augmentative and Alternative Communication) que desde entonces se dedica a facilitar el intercambio internacional de información, de modo que se puedan beneficiar personas con discapacidades graves de comunicación. Hoy, hay más de 2.500 miembros de ISAAC de más de 50 países, y yo soy la presidenta de la organización.

Este libro, *Comunicación sin habla: Comunicación Aumentativa y Alternativa alrededor del mundo*, representa otro hito para ISAAC y el campo de la CAA.

Es el primer libro que se publica a través de nuestra recientemente creada ISAAC Press. Además, es el único que especifica y directamente va dirigido a las primeras necesidades de CAA de gente de múltiples culturas con recursos limitados.

Cada semana, en alguna parte del mundo, aún hay alguien que dice, “¿tiene que haber algo que se pueda hacer!”. A esta persona le preocupa mucho un niño que no habla, o un chico o chica que está luchando por poderse comunicar, o un padre ya mayor que no puede hablar ni escribir. Este libro representa un esfuerzo por levantarse y decir, “Sí, algo puede y debe hacerse. Vamos a empezar”.

La *Comunicación sin habla* refleja muchas horas de cariño, amor y trabajo. Anne Warrick es una persona comprometida y con talento; ella ha ideado este libro, y ha encontrado colegas de muchos países que han contribuido gustosamente con su experiencia y vivencias de CAA en diferentes capítulos. Desde este conocimiento colectivo y el suyo propio, Anne ha compilado un libro que de verdad refleja el crecimiento de “la CAA alrededor del mundo”. El libro es una extensión natural de sus años de enseñanza y de su interés en la comunicación durante toda su vida. También es el resultado de su afición a la aventura y a los viajes, de su fe en ISAAC y de las relaciones que ha ido haciendo en lugares lejanos cuando alguien ha buscado su ayuda. A través del libro de Anne, estas personas te transmiten sus experiencias.

De parte de ISSAC, quiero agradecer la contribución de aquellas personas que han participado en este libro. En algunos casos las contribuciones venían de una persona, mientras que en otras una persona actuaba como portavoz de muchas. ISAAC transmite el más profundo aprecio a Anne Warrick y a todos los demás participantes incluyendo:

- Miembros del Comité de Símbolos Bliss de Jordan.
- Sophia Kalman, sus colegas, usuarios de CAA y sus familias en Hungría
- Magdalena Grycman, sus colegas, usuarios de CAA y sus familias en Polonia.
- Sudha Kaul, sus colegas, usuarios de CAA y sus familias en la India.
- Claudia Marimon-Rigollet, sus colegas, usuarios de CAA y sus familias en Chile
- Margaret Sibanda, sus colegas, usuarios de CAA y sus familias en Zimbabwe
- Los colegas de Anne Warrick, usuarios de CAA y sus familias en Canadá.

Sin su trabajo y dedicación no tendríamos ningún libro que compartir.

Así mismo, mi sincero agradecimiento a aquellos que han contribuido con las maravillosas fotografías que aparecen a lo largo del libro:

- Helping Communication Methodological Centre, Budapest, Hungría.
- Osrodek Terapii i Rehabilitacji dla Dzieci, Kwidzyn, Polonia.
- Spastics Society of Eastern India, Calcuta, India.
- Centro de Rehabilitación - CERPAC, Santiago, Chile.
- National Research Council, Government of Canadá, Ottawa.

... y la colección personal de la autora.

También quiero extender la gratitud de ISAAC a nuestro patrocinador, Rick Hansen Institute, como coordinador de National Neurotrauma Initiative, y Ontario Neurotrauma Foundation and Government of Ontario. Ellos vieron la necesidad de poner a disposición de más gente la información sobre comunicación aumentativa y alternativa, en un formato más fácil de leer. Se dieron cuenta de que hay mucha gente, miembros de familias y profesionales, que saben poco sobre comunicación aumentativa y sobre cómo puede mejorar las vidas de aquellos que tienen dificultades para expresarse. Ellos creen, igual que ISAAC, que la gente que ha pasado por una lesión cerebral o de espina dorsal son miembros valiosos de la comunidad, y que la comunicación es el elemento clave para facilitar su plena participación. Este libro de bolsillo apoya la visión del Rick Hansen Institute de un mundo sin barreras que no limiten a las personas con discapacidades para conseguir sus objetivos personales. Este ideal se puede conseguir siempre que haya gente que apueste por él trabajando juntos hacia un propósito común, y utilizando nexos nacionales e internacionales. Agradecemos al Rick Hansen Institute haber reconocido y apoyado la

comunicación como un elemento integral de la calidad de vida de cada persona, y esencial para la capacidad de ser interdependientes en las comunidades en las que vivimos.

Gracias también a AbleNet Inc. una compañía de CAA que se entusiasmó con este proyecto y contribuyó con 1.000 dólares y treinta comunicadores BigMac de un sólo mensaje con voz digitalizada. ISAAC distribuirá los dispositivos y el libro a treinta áreas del mundo que no tengan todavía acceso a esta tecnología. Como patrocinador corporativo de ISAAC, se agradece la donación adicional de AbleNet, y particularmente agradecemos a Peggy Locke su interés y aportación al proyecto.

Finalmente, me parece que cuando pensamos en áreas emergentes de CAA, las situamos en áreas remotas y subdesarrolladas del mundo, cuando de hecho, existen en cada pueblo, ciudad y país de cada continente de esta tierra. Estamos lejos, muy lejos de poder superar los problemas de comunicación de millones de personas con discapacidades graves de comunicación. Por supuesto, todos los que están involucrados en este proyecto pueden (y deben) estar orgullosos de su participación en el desarrollo de un libro que puede ayudar. De cualquier forma, ahora me toca a mí, a ti, al liderazgo de la ISAAC y a la comunidad internacional de CAA, asegurarnos de que la gente que necesita este libro, sepa de su existencia. Necesitamos encontrar, muchas, muchas formas de repartirlo, y animar a aquellos que lo usan a pasárselo a otros cuando lo hayan terminado. De ningún modo es *Comunicación sin Habla* la historia completa, pero puede ser un primer capítulo importante.

Esperamos que los que lean y se beneficien de este libro se unan a ISAAC y nos ayuden a trabajar juntos, haciendo realidad un sueño en el que cualquiera y en cualquier sitio tenga acceso a la comunicación.

**Sarah W. Blackstone**, Ph. D.  
Presidenta de ISAAC.  
1997-1998

## *Nota del autor*

---

Durante el verano de 1996, tuvo lugar la conferencia bianual de ISAAC en Vancouver, Canadá. En esta conferencia, nació la idea de un libro sobre comunicación aumentativa y alternativa, que pudiera ser usado por padres, trabajadores de la comunidad, vecinos y amigos, en cada pueblo y ciudad del mundo.

Aquella idea de la conferencia se ha desarrollado en un libro inspirado por usuarios de CAA y por personas que se preocupan y cuidan de ellos. Este libro trata principalmente sobre los países que he tenido la suerte de visitar y sobre los amigos que he hecho allí al poner en funcionamiento servicios de comunicación aumentativa. Cartas de amigos que viven en continentes tan separados como Europa, Asia, Sudamérica y Australia aportan ideas similares sobre comunicación aumentativa. Estoy muy agradecida a todos aquellos que han compartido su experiencia conmigo y espero que estos amigos consideren este libro como suyo.

Deseo expresar mi sincero aprecio a Nancy Christie, Donna Grassby, Caroline Gray, Nora Rothschild, Peggy Locke y a Ed Warrick por su sensatos comentarios y sugerencias después de haber leído mi texto. Me han proporcionado una valiosa ayuda y mucho ánimo. Mis gracias también a Heather Stonehouse por la experiencia editorial que ha aportado a la copia final del manuscrito.

Sarah Blackstone ha apoyado mi trabajo a lo largo del último año. Me ha guiado y motivado cuando he necesitado su ayuda. Gracias, Sarah.

Finalmente unas palabras sobre la dedicatoria de este libro. Tuve el privilegio de trabajar y aprender sobre comunicación aumentativa y

asesoramiento a familias con Eugene McDonald. De Gene aprendí que era aceptable para un profesional expresar sentimientos, reír y llorar con padres y niños que usan CAA, entrar a formar parte de su familia, compartir la alegría y la tristeza que inevitablemente deben sentir. La lección de Gene es uno de mis más valorados regalos. Sin ello, y sin su amistad, dudo que este libro hubiera podido ser escrito.

# Comunicación aumentativa: ¿Qué es eso?

"¿Comunicación aumentativa? ¿Qué es eso? Nunca he oído hablar de ello." La gente normalmente reacciona así cuando oye algo sobre la comunicación aumentativa por primera vez, aunque todos la usemos y veamos a otras personas usándola todos los días. La comunicación aumentativa es el modo en que la gente se comunica sin habla. Es la forma de usar gestos, expresiones faciales, listas de la compra y notas escritas para ayudarnos a transferir un mensaje.

El término *comunicación aumentativa* describe la forma que usan las personas para comunicarse cuando no pueden hablar suficientemente claro, para que les entiendan aquellos que les rodean; mientras que *comunicación alternativa* se refiere a métodos de comunicación usados para reemplazar completamente el habla. Hoy en día los términos *comunicación aumentativa* y *CAA* se usan para abarcar una amplia gama de métodos adaptados de comunicación.

¿Qué harías si la persona con la que estás hablando no te entendiera? Puede que señalaras la cosa o a la persona que estabas intentando nombrar, que representaras una determinada situación haciendo que comes o bebes, o bien que cambiaras la expresión de tu cara para mostrar alegría, miedo o tristeza. Estos actos son todas formas de comunicación aumentativa. En la actualidad, la comunicación aumentativa se ha desarrollado más allá de los gestos habituales y de los movimientos corporales que todos usamos. Muchos

métodos diferentes de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) proporcionan a niños y a adultos de todo el mundo nuevas formas de expresarse, incluso aunque no puedan decir nada.

Comunicación es el medio a través del cual la gente intercambia información. La comunicación tiene lugar durante las comidas cuando pedimos alimento, en sitios de reunión donde hacemos nuevos amigos y en la carretera cuando esperamos que alguien nos lleve. Estos son ejemplos de conversación hablada. La gente también se comunica escribiendo y leyendo notas cortas o cartas, y con tecnología, tal como los teléfonos y ordenadores. Pero para entendernos unos a otros, debemos hablar o escribir claramente y en un lenguaje común. La capacidad de entender y hablar una lengua particular es la que reúne a la gente en pueblos, comunidades mayores, estados o provincias, y países.

Millones de personas alrededor del mundo intentan

hablar pero se encuentran con que, a pesar de sus esfuerzos, no les entienden ni extraños ni amigos. Al no poder hablar claramente buscan otras formas de expresarse. Posiblemente, quienes han ido al colegio y pueden leer y deletrear prefieran escribir sus mensajes, pero quienes tienen limitaciones en el aprendizaje y/o en su habilidad física es posible que no puedan leer o escribir, al igual que aquellas personas a las que les resulta imposible sujetar un lápiz, o formar letras lo suficientemente bien como para escribir claramente. De cualquier manera, muchas de estas personas serán capaces de utilizar alguna forma de comunicación aumentativa para expresarse.

Al utilizar ejemplos de muchos países, este libro se centrará en la comunicación aumentativa y en la forma en que se está introduciendo a gente con graves desórdenes del habla de todo el mundo. Describirá principalmente métodos de comunicación cara a cara (conversacionales). Al leer las experiencias de aquellos que

usan comunicación aumentativa y la de sus familias, profesores y cuidadores, llegarás a entender cómo las habilidades de comunicación y las necesidades de las personas con graves problemas del habla pueden ser reconocidas y tenidas en cuenta.

Los primeros capítulos se centrarán en la definición de términos asociados con CAA y en la cantidad de gente que puede beneficiarse del uso de métodos de comunicación diferentes al habla. Más adelante verás cómo examinar las habilidades de comunicación y las necesidades de aquellos que tienen problemas en comunicar: cómo seleccionar métodos de comunicación aumentativa y vocabulario para cada nuevo usuario de CAA, cómo diseñar y hacer tableros de comunicación, cómo ayudar a la gente a sobrepasar las barreras de comunicación, y finalmente cómo enseñar y hablar con cada usuario de CAA a medida que va aprendiendo y disfrutando de sus nuevas experiencias de comunicación. Se incluyen

sugerencias que pueden ayudar a usuarios de CAA a expresarse en cualquier parte: en casa, en el colegio, en el trabajo o con los amigos.

Esperamos que este libro sea interesante y útil para cualquiera que desee apoyar, aceptar y disfrutar de la compañía de aquellos que tienen graves problemas para hablar, como amigos e iguales. Este es el deseo de los usuarios de CAA, deseo que ha dejado bien claro Madhuri (Mithu) Kapur de Calcuta, India, respetada artista, programadora de ordenador y usuaria de CAA. Mithu escribe:



Mithu Kapur, Artista

*“Por favor no me consideres digna de piedad porque sea una persona con discapacidad. No quiero ser tratada como una gema de raras virtudes o una pieza extraña que se guarda en un museo; mi deseo es que me traten como a una persona normal, como a cualquier otra, basándose en mis puntos fuertes y débiles”.*

## ¿Por qué algunos niños y adultos son incapaces de hablar claramente?

---

Existen muchas respuestas a esta pregunta. Nos puede ayudar pensar en nuestro desarrollo: cómo aprendemos a andar, a correr y a jugar. Cómo aprendemos el lenguaje y después somos capaces de pasar de nuestro conocimiento de las palabras al habla. Hablar es un comportamiento humano com-

plejo. Sucede como resultado del delicado funcionamiento de diferentes partes del cuerpo. Nuestro cerebro elige un tema sobre el que queremos hablar, entonces nuestro sistema nervioso manda mensajes a los músculos de la lengua, labios, paladar, órganos vocales y pulmones. Estos músculos, por

turno, se mueven suavemente, deprisa y con precisión para cambiar nuestros pensamientos en voz, nuestros movimientos de lengua y labios en palabras, y esta cadena de palabras en habla comprensible. Al crecer aprendemos a recordar y a ordenar nuestros pensamientos, a decirlos y a usar reglas del habla que nos indican cuándo, con quién y cómo debemos hablar.

Los bebés cuyo cerebro ha sido dañado antes o durante el nacimiento (condiciones congénitas como parálisis cerebral) y aquellos con anormalidades cromosómicas (tales como el síndrome de Down) pueden

experimentar discapacidades físicas y/o mentales. Como resultado, a su mecanismo del habla le puede faltar control muscular, o el lenguaje y el habla pueden estar limitados, debido a su desarrollo tardío. Por ejemplo, a consecuencia de accidentes de coche, hemiplejías o desórdenes del sistema nervioso, la gente puede tener dificultades para pensar, recordar, entender y hablar. Las personas de estos grupos se pueden beneficiar del uso temporal o permanente de CAA, dependiendo de sus habilidades para la comunicación y de sus necesidades en diferentes momentos de su recuperación y de sus vidas.

## ¿Tenemos otros medios para comunicarnos distintos al habla?

---

Por supuesto que sí. Piensa en ti mismo lejos de casa en un país extranjero. No entiendes ni hablas la lengua nativa de ese país y estás buscando un sitio para descansar durante la noche. ¿Cómo puedes comunicar esta necesidad? Puedes señalar las bolsas que llevas, apoyar

la cabeza en las manos y cerrar los ojos como si estuvieras durmiendo. Si tienes papel y lápiz, podrías dibujar una cama o un sitio para alojarte. Una vez que tu mensaje haya sido entendido, seguramente sonreirás en señal de agradecimiento, le darás la mano o harás un gesto

de asentimiento con la cabeza a la persona que te haya ayudado. Al señalar, hacer mímica, dibujar, o usar la expresión facial y los movimientos del cuerpo, a menudo podemos hacernos entender sin hablar.

Estos gestos y métodos no hablados, o *modos* de comunicación como se suelen llamar,

pueden ser de mucha ayuda cuando el habla no es posible. Cuando alguien no puede hablar a su familia o amigos debido a su discapacidad, puede recurrir a formas especiales de comunicación. Hoy en día, ya hay mucha gente que se está beneficiando del uso de modos especiales de comunicación en sus casas, colegios y comunidades.

## ¿Cómo definimos la comunicación aumentativa?

Cuando se desarrollan nuevas áreas del aprendizaje, usamos palabras o nombres para describir sus partes y sus métodos. En comunidades angloparlantes, las palabras comunicación aumentativa y alternativa fueron elegidas hace unos treinta años para describir métodos de comunicación que podían ser usados con el habla para mejorar la comunicación (*aumentativa*), y aquellos que podían ser usados para sustituir completamente al habla (*alternativa*). Hace muy poco tiempo, por ejemplo, en Polonia, Maldivia y Ucrania –o sea países en los que la CAA ha sido introducida

recientemente por primera vez– buscaron palabras en sus propias lenguas para describir la comunicación aumentativa. Si la CAA es nueva en tu país, es posible que necesites encontrar palabras en tu propio idioma para describir este nuevo método de comunicación. Estas son algunas palabras importantes que usamos para describir y hablar sobre CAA:

### **Comunicación sin ayuda:**

La comunicación *sin ayuda* describe las posibles formas de intercambiar la información



Madhevy aplaude para mostrar cuánto le gusta la música.

usando el cuerpo, en vez de algún tipo de ayuda o herramienta. Por ejemplo, las personas que son sordas y usan gestos y/o lengua de signos para comunicarse, lo hacen con sus manos, las expresiones de su cara y a menudo con la manera de estar de pie o de situar su cuerpo.

Madhevy usa comunicación *sin ayuda* en Calcuta, India. Tiene 14 años y aunque puede andar y alimentarse por sí misma, tiene problemas de aprendizaje. No conoce los nombres de todas las cosas que quiere hacer. Coge la mano de

su madre y la lleva hasta la puerta cuando quiere salir a la calle. Da palmas para mostrar que está contenta y que se está divirtiendo. Madhevy usa comunicación sin ayuda para expresar sus necesidades y su idea del mundo que la rodea.

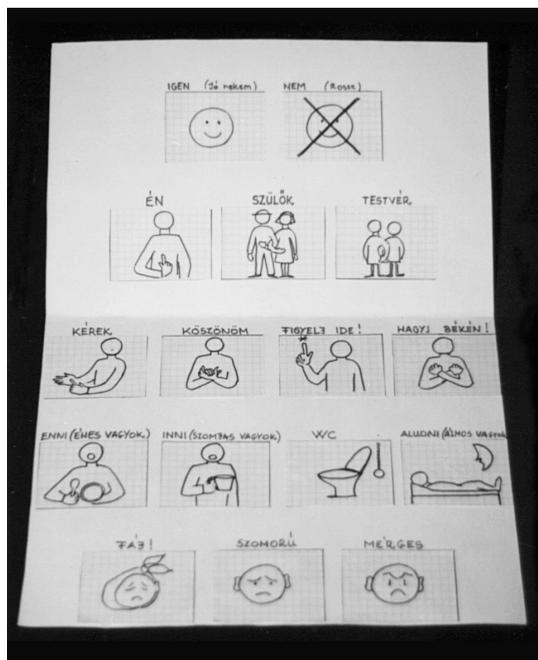
## Comunicación con ayuda

Cuando los niños o los adultos usan ayudas o herramientas para la comunicación lo llamamos comunicación *con ayuda*. Las ayudas para la comunicación permiten hacer

preguntas, hablar sobre sentimientos, y contar o que te cuenten las cosas importantes que han pasado durante el día. Las herramientas que se usan más frecuentemente en la comunicación con ayuda son: un trozo de papel o de cartulina, una carpeta o un libro. Éstos tienen dibujos, letras o palabras escritas en ellos. Cada dibujo o palabra es una idea o cosa de la cual el usuario de la ayuda de comunicación quiere hablar. Este tipo de ayuda para la comunicación se llama tablero o plantilla de comunicación. En términos tecnológicos esto se denomina “baja tecnología”. También hay dispositivos electrónicos que pueden decir o imprimir los mensajes que una persona selecciona o crea. Algunos son muy simples y permiten emitir sólo un mensaje, otros son muy sofisticados y se conocen como ayudas o dispositivos de “alta tecnología”.

Katrina va al colegio en Varsovia, Polonia. Tiene parálisis cerebral y como resultado usa una silla de ruedas y necesita ayuda para vestirse o escri-

bir. Cuando Katrina llega del colegio a casa tiene muchas cosas que decir a su madre. Señala un libro que guarda a un lado de la silla. Su madre abre el libro y se lo pone a Katrina en el regazo. Observa a medida que Katrina empieza a señalar las imágenes de cada página. Primero Katrina toca la imagen de sí misma (I), luego la palabra *No*, después señala la imagen de algunos libros y las palabras *trabajo del colegio*, (trabajo del colegio, estudio o deberes) y



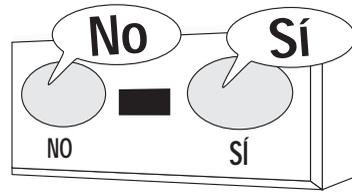
Un tablero simple de comunicación de Hungría.

entonces la imagen de la luna y de las estrellas (noche). Cada una de las imágenes de Katrina tiene escrita su palabra encima, así su madre y otros interlocutores pueden ver una imagen y una palabra cuando la miran señalar un mensaje. Katrina sonríe. Su madre interpreta y dice el mensaje de Katrina:” No tienes deberes hoy”. Se ríen juntas. Katrina ha usado una herramienta para comunicarse. Ha usado comunicación *con ayuda* para darle a su madre las buenas noticias... ¡No hay deberes!

John vive en Montreal, Canadá. Está severamente discapacitado como resultado de una lesión cerebral. Cuando John era pequeño no podía



Katrina usa comunicación con ayuda.



El dispositivo de John dice "sí" y "no".

hablar. No podía hacer gestos para expresar cómo se sentía, pero podía mover el puño de derecha a izquierda. Su hermano mayor, Paul, estaba estudiando ingeniería eléctrica. Se dio cuenta de lo que John podía hacer y decidió hacerle una ayuda de comunicación que pudiera “hablar”, usando su puño. La ayuda utilizaba dos grabaciones de voz, una de la palabra *Sí* y otra de la palabra *No*. Puso las grabaciones en una caja usando un cable para fijar cada grabación a un conmutador. Así, de la misma manera en que podemos encender la luz o la radio con un interruptor, John podía hacer que su ayuda dijera *Sí*, cuando apretaba un conmutador con su puño, y *No*, cuando apretaba el otro. El hermano de John le hizo una ayuda sencilla de comunicación conocida como comunicador con salida de voz.



Ayuda para la comunicación con voz.

En algunos países del mundo, hay fábricas que hacen herramientas especiales para personas con discapacidad. Muchos de estos fabricantes hacen comunicadores con salida de voz. Algunos son sencillos como el de John, mientras que otros son complejos y caros. Hoy en día las ayudas de comu-

nicación más caras pueden hablar en muchas lenguas, y con voces de niño, hombre o mujer. ¡Algunas pueden hablar y recordar frases e historias completas, mientras que otras pueden incluso cantar canciones! A estos dispositivos se les llama ayudas de “alta tecnología”.

## Vocabulario: Todas esas palabras necesarias

---

Una parte importante de la comunicación sin ayuda y con ayuda es el *vocabulario*. El vocabulario es como un diccionario: una lista de todos los nombres de cosas, ideas, acciones, senti-

mientos y lugares de los que la persona que usa CAA puede querer hablar. Las palabras de vocabulario pueden ser nombres, verbos, adjetivos, pronombres o argot. Las palabras

de gramática permiten a los usuarios de CAA decir frases completas y correctas. El argot les permite, si ellos quieren, usar las palabras que están de moda en ese momento.

Las personas que “hablan” usando signos o gestos recuerdan su vocabulario exactamente igual que las personas que hablan. Las palabras están en su cabeza, en su memoria, para usarlas cuando quieran comunicarse; no tienen necesidad de tableros de comunicación. Pero para quienes tienen discapacidades físicas y no pueden signar es diferente. Tienen que recordar y señalar el voca-

bulario en el tablero, igual que lo hizo Katrina para contar a su madre cosas del colegio.

Las personas que pueden usar gestos y signos también se benefician del uso de tableros de comunicación y de dispositivos con voz, en especial cuando se hacen adultos. Ahora sabemos que algunos niños aprenden el lenguaje más fácilmente cuando pueden asociar significado a una imagen. Así mismo, las imágenes y los símbolos gráficos pueden entenderse más fácilmente por parte de los interlocutores que no saben lengua de signos.

| SOCIAL        | PERSONAS | ACCIONES | OBJETOS | DESCRIPTORES |
|---------------|----------|----------|---------|--------------|
| hola          | mami     | querer   | pelota  | grande       |
| adiós         | papi     | ir       | taza    | limpio       |
| sí            | yo       | parar    | muñeca  | caliente     |
| no            | tú       | lavar    | silla   | pequeño      |
| buenas noches | mío      | besar    | libro   | bonito       |

Lista simple de vocabulario.

## ¿Cómo se coloca el vocabulario en un tablero de comunicación?

| PERSONAS | VERBOS | ADJETIVOS | NOMBRES | MISC. | DÍAS              | HORA |
|----------|--------|-----------|---------|-------|-------------------|------|
|          |        |           |         |       |                   |      |
|          |        |           |         |       | FRASES - PERSONAL |      |
|          |        |           |         |       |                   |      |

| INTRODUCCIÓN |
|--------------|
|              |

Disposición simple de tablero con el orden de palabras en inglés

Para niños y adolescentes que están desarrollando el lenguaje y la habilidad de reconocer imágenes en papel, se pueden usar fotografías simples, dibujos o imágenes recortadas de periódicos y revistas para apoyar los elementos de un listado de vocabulario. Una vez que las imágenes se han recortado o dibujado, se pegan en un papel o cartulina. Esto se convierte así

en un tablero o en una plantilla de comunicación. La lista de vocabulario puede ir, desde imágenes para incluir palabras completas para aquellos que pueden leer, hasta letras para aquellos que pueden hacer nuevas palabras deletreando. El vocabulario de cada persona le pertenece y es especial para sus propias necesidades y preferencias.

## COMUNICACIÓN TOTAL

Hemos hablado sobre comunicación con y sin ayuda, sobre ayudas para la comunicación, sobre vocabulario y tableros, y sobre paneles de comunicación que han sido tratados como partes separadas de CAA, pero de hecho muchos niños y adultos usarán, y a menudo se les anima a usar, una parte de cada método. Esto se llama *comunicación total*, que significa un poco de todo. Al usar múltiples modos de comunicación, los usuarios de CAA esperan disfrutar de una buena conversación.

### Interlocutores de comunicación

---

Antes de terminar este capítulo debemos hablar sobre los interlocutores en la comunicación, ya que son gente importante. Se necesitan dos personas para mantener una conversación; cada interlocutor influye sobre el otro. Si chilló y estoy enfadado, puede que te vayas, o puede que yo me vaya si hablas demasiado y no me dejas tomar parte en nuestra conversación. Para las personas que usan comunicación aumentativa, el papel de su interlocutor es mirar y “leer” signos o gestos, o ver e interpretar un mensaje en el tablero de comunicación. Las conversaciones entre la gente que habla y aquellos que usan ayudas para la comunicación son muy diferentes a las conversa-

ciones habladas. Las conversaciones aumentadas tienen características especiales, y el modo de interacción de los interlocutores que hablan influye en que los usuarios de ayudas para la comunicación puedan tener una conversación difícil o fluida. También, el modo en que los interlocutores con habla aceptan, disfrutan y usan tableros de comunicación ellos mismos, puede ilustrar cómo la comunicación aumentativa puede resultar enriquecedora para todos. Veremos este tema con más detalle en capítulos siguientes.

En este primer capítulo te has introducido en algunos aspectos importantes de la

comunicación aumentativa, has conocido a Mithu, Madhevy, Katrina y John, y a través de sus experiencias estás empezando a aprender sobre la comunicación con y sin ayuda, los dife-

rentes métodos de CAA, la importancia del vocabulario y sobre el papel que puedes jugar como interlocutor en la comunicación.

Interlocutores disfrutando de la comunicación.







# Comunicación: Un lugar donde empezar

¿Has cogido esta mañana el autobús para ir a trabajar?, ¿A tu alrededor, la gente hablaba de lo que tenía que hacer durante el día?, ¿Te has metido en la conversación?, ¿Cuántas personas te saludaron ayer con la mano y te desearon un buen día?, ¿Cuánto tiempo has estado hablando con tu amiga de lo que han subido las verduras después de la sequía? ¡Tantas formas de comunicarse y tantas cosas de qué hablar! Es importante que pensemos sobre nuestras propias conversaciones habladas, para poder entender el lugar que puede ocupar la comunicación aumentativa.



## ¿De qué trata la comunicación?

---



Mehzobin habla con sus amigos

Los niños y los adolescentes inician conversaciones porque *tienen algo que decir*. Mehzobin va al colegio en Calcuta, India. Tiene el pelo oscuro y rizado y los ojos marrones y vivarachos. La acaban de ayudar a salir del autobús del colegio y la están llevando a su clase. Hoy tiene cosas emocionantes que contar

a su profesora y a sus amigos. Mamá ha tenido un bebé, un niño pequeño que nació ayer por la noche. Ahora Mehzobin tiene un hermano, Raja. Está encantada y quiere contárselo a todo el mundo. Mehzobin buscará a alguien *con quien hablar*. Si quiere que su mensaje sea entendido, tiene que usar un *medio de comunicación* que ambos, ella y la persona con la que hable, puedan entender. Por último, se pasará el día queriendo contar a todos lo de Raja *y hablar cuando ella quiera*. Al igual que Mezhobin, otros usuarios de comunicación aumentativa tienen cosas que decir y necesitan interlocutores con quienes comunicarse así como formas de expresar sus mensajes.

## ¿Por qué se habla la gente?

---

Hay muchas razones por las que la gente se comunica. Durante las conversaciones tenemos objetivos de comunicación que conseguir, nuestras discusiones tienen un propósito.

A nuestras razones para hablar se les suelen llamar *funciones de comunicación*. Vamos a ver algunas de las formas en que los niños utilizan estas funciones.

Es mediodía en una pequeña guardería de Kiev, Ucrania. Seis niños y niñas pequeños están sentados alrededor de una mesa. Cada uno tiene un bol y una cuchara. Una niña, Zorianna, tiene un tablero de comunicación a su lado. En su tablero hay imágenes y palabras para nombrar cada una de ellas: *comer, beber, gustar, no gustar, grande, pequeño, sopa, pan, leche, agua, trapo, W.C., cepillo del pelo*, y nombres de personas. Zorianna puede usar estas imágenes para pedir alimento y bebida durante las comidas, y también después de

comer, cuando está lista para lavarse y arreglarse. El tablero de Zorianna le permitirá *satisfacer necesidades básicas*.

Raja lleva usando CAA cuatro años. Va con su libro de comunicación a cualquier parte de su ciudad, Calcuta. Es un joven feliz, interesado por todo y por todos. Le gusta decir “Esto es interesante” y “Cuéntame más cosas sobre eso”. También se le conoce por hacer preguntas como: ¿Quién es?, ¿Cuándo es tu cumpleaños?, ¿Dónde vas?, ¿Por qué? Las palabras para “preguntar” están



Un tablero de comunicación para el almuerzo



Raja puede dar y recibir información.

Mithu puede hablar y estar de acuerdo o en desacuerdo en diferentes lenguas.



agrupadas en una hoja de su libro de comunicación. Las usa junto con otro vocabulario para *dar y conseguir información*.

Mithu estudió mucho para graduarse en el colegio. Le gustaban las clases, especialmente las de informática, política india y asuntos internacionales. Estudió en tres lenguas (hindi, inglés y bengalí). Ella respondía y hacía preguntas, y participaba en las discusiones de clase, señalando con su licornio las letras de su alfabeto (ver páginas 57-59 para más información sobre licornios). Usando estos medios de comunicación, Mithu podía *comentar, aprender, estar de acuerdo y en desacuerdo* en muchos temas. Se graduó con sobresaliente.

Shambu se ha trasladado de la casa de su familia a un piso tutelado cerca de Alipore. Usa muchos modos de comunicación; es capaz de decir algunas palabras claramente y tiene algunos gestos, pero para expresarse se apoya sobre todo en un pequeño diccionario de imágenes. La vida en el piso tutelado

es una experiencia nueva para Shambu, ya que está conociendo a gente y acostumbrándose a un nuevo barrio. Algunas veces está ilusionado y otras temeroso. Shambu necesita *expresar sus sentimientos y hacer amigos* en su nuevo hogar.

Algunas de las razones por las que nos comunicamos, nosotros y los usuarios de CAA, son: hacer preguntas, dar instrucciones y opiniones, expresar sentimientos de rabia, enfado y amor. La comunicación nos permite revelar características personales, mostrar quiénes somos y las cosas en las que somos diferentes o parecidos a los demás. Mithu es seria y le gustan los temas complejos, Raja es extrovertido y amigable, mientras que Shambu está habituándose a un nuevo hogar. Algunos hablantes naturales hablan mucho, otros son callados; algunos hablan con cualquiera que encuentren en la calle, mientras que otros prefieren ser presentados. Características tales como el silencio y la timidez son comunes a todos, pero en personas que usan CAA

son frecuentemente mal interpretadas como limitación de habilidades. Esta es una de las razones por las que es tan

importante conocer y apreciar la personalidad de cada usuario de CAA.

## ¿Por qué algunas conversaciones son más agradables que otras?

---

A una conversación entre dos personas se la llama *interacción*. ¿Qué pasa cuando alguien habla todo el tiempo y no nos deja intervenir?, ¿Cómo nos sentimos cuando nuestro interlocutor está leyendo un periódico o viendo un partido mientras habla con nosotros? ¿Qué pasa cuando necesitamos tiempo para contestar una pregunta difícil y otra persona responde mientras estamos todavía pensando? ¿Lo normal es que nos enfademos o que perdamos interés si nuestro interlocutor

no nos presta atención! Para que una conversación se lleve a cabo con éxito, cada persona debe participar de igual manera en la misma. Al observar las interacciones que se dan entre usuarios de CAA y sus interlocutores, podemos reconocer muchas pautas inapropiadas como las que acabamos de mencionar. De ello se deduce que debemos aprender más sobre comunicación y sobre sus reglas antes de influir y mejorar las oportunidades de interacción de los usuarios de CAA.

## ¿Qué son las "Reglas de comunicación"? ¿Las usamos todos?

---

Aprendemos reglas de comunicación o de conversación como parte del habla y desarrollo del lenguaje. Las

reglas de conversación son también parte del desarrollo social. Al crecer, los niños aprenden cómo conocer gente, cómo ser

educados, cuándo intervenir y cuándo no, y cómo hablar de diferente manera a personas de distinta edad, ocupación, nivel económico o clase.

Aunque las reglas de conversación están influidas por la cultura y las costumbres de cada país, sus características básicas son iguales. Estas características tienen que ver con cómo iniciar conversaciones, respetar el turno al interactuar, hablar sobre un tema durante el tiempo que siga siendo interesante, y terminar o cambiar de tema de conversación de un modo adecuado. Puede que los usuarios de CAA, muchos de los cuales han dependido de sus interlocutores o han sido eclipsados por ellos durante años, no estén al tanto de las reglas de conversación. Puede que para ayudarles a aprender las reglas que les ayuden a conseguir interacciones con éxito, necesiten nuevo vocabulario o aprender a tomar roles.

Jorge vive en una ciudad pequeña del norte de Ontario, Canadá, adonde se trasladó hace

tres años desde Portugal. Jorge tiene una silla de ruedas muy especial porque, como resultado de una parálisis cerebral, no puede mover los dedos para señalar en su tablero de comunicación. Sin embargo, en su lugar puede utilizar los pies y algunas veces se le coloca el tablero en el reposapiés de la silla de ruedas. Otras veces prefiere ponerlo en la bandeja de la silla. Jorge señala el vocabulario del reposapiés con el dedo del pie y el de su bandeja con el puño. Siempre ha “hablado” por sí mismo, pero para ser “escuchado” muchas veces no tenía más remedio que saltarse las reglas de conversación y las normas de educación. Le daba a la gente una patadita para interrumpirles, o se iba tan pronto como su conversación dejaba de interesarle. Hoy en día Jorge tiene un vocabulario (palabras y frases) que le permite tomar parte en conversaciones de un modo más aceptable.

Para conseguir atención y empezar una conversación puede tocar suavemente un timbre instalado en su bandeja.



Jorge usa el puño y el pie para comunicarse y para conducir su silla de ruedas.

Puede señalar con el puño muchos bloques de frases en su tablero. Frases como “¿Tienes

*tiempo para hablar?”*, “*Tu turno*”, “*Mi turno*”, “*¿Puedes contarme más cosas?”* y “*Por favor, espera, hay más*”. Estas frases le permiten tomar turnos y hablar largo y tendido de varios temas. Ahora cuando Jorge quiere dejar una conversación, puede señalar: “*¿Podemos hablar de esto en otro momento?”*, “*Me tengo que ir ahora*”, “*Me gustaría hablar de otra cosa*”. El vocabulario relacionado con las reglas de conversación ayuda a Jorge a convertirse en un usuario de CAA más competente.

## ¿Los usuarios de CAA necesitan las mismas habilidades de comunicación que la gente que habla?

---

¡Sí! ¡Por supuesto que los usuarios de CAA necesitan las mismas habilidades de comunicación que sus interlocutores hablantes, e incluso más! Tienen no sólo que usar funciones y reglas de comunicación durante las conversaciones, sino que también necesitan usar un modo diferente de “hablar”. ¿Qué habilidades ayudan a la gente a expresarse cuando usa CAA?,

¿Qué habilidades necesitarán aprender los niños y los jóvenes adultos que quieran convertirse en buenos comunicadores de CAA?, ¿Cómo influirán en su nivel de éxito, los amigos, los programas, los recursos? Vamos a pensar en estas cuestiones en el siguiente capítulo, que trata de la evaluación de personas que pueden beneficiarse del uso de CAA.



# Preguntas que plantear antes de empezar con la CAA

## P A R T E 1

La ciudad polaca de Kwidzyn se sitúa en las inclinadas laderas del margen del río Vistula. La historia de la ciudad se remonta al siglo XII. Parte del viejo castillo todavía se mantiene en pie como museo, y la catedral gótica es aún el lugar de oración de la ciudad. Después de la segunda guerra mundial muchos especialistas llegaron a Kwidzyn a trabajar en los colegios, centros de salud y fábricas de la ciudad. Los recientes cambios de los países de Europa del este están ofreciendo oportunidades a aquellos que soñaron desarrollar los servicios de rehabilitación en Polonia.

Magdalena Grycman y los que trabajan con ella en el Centro de Rehabilitación de niños, así como el personal de la administración del Proyecto Paraguas de las Naciones Unidas, han visto sus sueños convertidos en realidad. Entre 1992 y 1995, crearon servicios de rehabilitación de niños y fundaron un Centro de Recursos de CAA para la comunidad de la propia Kwidzyn y de sus alrededores. Desde 1995 el personal del Centro viene apoyando el trabajo de la Sociedad Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC) con su inscripción como miembros de la Sociedad, y promoviendo los objetivos de la ISSAC a través de Polonia.

En muchos países en los que la rehabilitación de niños con discapacidades físicas severas es un nuevo campo, se está llevando a cabo un trabajo pionero. La Sociedad de Espásticos del este de India en Calcuta se abrió hace veinte años para dar servicio a cuatro niños. En 1998, el Centro organizó la primera Conferencia Regional de

ISAAC que se llevaba a cabo en un país en crecimiento y desde entonces ha apoyado activamente a ISAAC.

Hoy en día, hay veintidós centros comunitarios afiliados, a lo largo de todo el país, que han recibido apoyo constante de la Sociedad.

En este capítulo, empezará a aprender cómo evaluar las habilidades de comunicación y las necesidades de la gente que puede beneficiarse de la CAA. El personal, los padres y los usuarios de CAA del Centro de Rehabilitación para niños de Kwidzyn y de la Sociedad Espástica del este de India para la Educación Especial, coinciden en la forma de responder a muchas de las cuestiones que se plantean en la evaluación de la CAA. Los preparativos suponen todo un reto ya que toman en cuenta al potencial usuario de CAA, a los miembros de su familia y a sus amigos, los recursos que ofrece la comunidad y la actitud pública hacia las personas con discapacidad. La fuerte referencia a niños en

este capítulo refleja el tipo de clientes en que ambos se centran; de todas maneras, el enfoque de la evaluación de CAA que tienen estos profesionales

puede ser también adaptado por otros centros para responder a las necesidades especiales de usuarios de CAA adultos.

## ¿QUÉ PREPARACIÓN SE NECESITA PARA LA PRIMERA CITA?

Antes de la primera entrevista con algún posible usuario de CAA, te será de ayuda recopilar información sobre él. Sería de esperar contar con cartas de los miembros de la familia en las que se describa a la persona evaluada, e informes de hospitales o de los profesionales de los colegios. También sirve de ayuda a aquellos que piensan introducir programas de comunicación aumentativa, que ciertas personas puedan estar en la primera cita –por ejemplo, padres, profesores, terapeutas y otros cuidadores– pero en algunos países esto puede que no sea posible.

## Es recomendable trabajar en equipo, pero puede que tengas que trabajar solo

---

Los centros de Kwidzyn y Calcuta tienen suerte de contar con equipos completos de rehabilitación, con fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y logopedas, así como psicólogo y enfermera. Cada miembro del personal tiene una cita con el niño que acaba de ser remitido, con sus padres o cuidadores, y con otros especialistas o amigos que puedan querer asistir a la

misma. Cada uno es miembro de un equipo. En la primera entrevista, el personal del centro cuenta a la familia los servicios que les pueden ofrecer y escucha las preguntas y preocupaciones de cada uno. Los profesionales consiguen así sus primeras impresiones de las habilidades y necesidades del niño en áreas del desarrollo sensorial, físico, intelectual, del

habla/lenguaje/comunicación y social. Mientras anotan las habilidades personales de cada niño, los profesionales también observan cómo interactúan los padres y otros interlocutores de comunicación. Están interesados en saber:

- si los adultos finalizan los cometidos que corresponden a los niños o contestan por ellos durante las conversaciones,
- si el acompañante adulto espera a ver si el niño puede llevar a cabo tareas con éxito y sin ayuda antes de corregirle y de darle instrucciones,
- si el niño en todo momento, demanda y obtiene inmediatamente la atención de sus padres,
- cómo juegan los niños con los juguetes,
- cómo interactúan con desconocidos,
- cómo hacen saber sus deseos y necesidades cuando su habla no es clara.

Estas observaciones e impresiones de las interacciones y el

juego de los niños, son una parte importante de cualquier evaluación de CAA, ya que a menudo proporcionan la base de las decisiones de intervención.

La primera cita proporciona información general. Es el momento en el que todas las personas que vayan a tener un papel y una responsabilidad en la intervención de CAA del niño deben reunirse, intercambiar información y empezar a sentirse cómodos y relajados juntos. Habrá más reuniones, ya que hay muchas cuestiones importantes que contestar: ¿Qué le gusta y le disgusta al niño? ¿A quién pueden elegir para hablar y de qué querrán hablar? Hacer las preguntas adecuadas durante las evaluaciones influye en los resultados de los programas de CAA. Si te remites al Perfil de Evaluación en la página 48, verás que las características personales de los usuarios de CAA, dónde y con quién viven, así como las oportunidades de comunicación y las barreras que pueden experimentar, son consideraciones importantes de la evaluación.

## Perfil de evaluación de CAA

Recoger informes escritos /información sobre el usuario de CAA.

Desarrollar un entendimiento inicial de las expectativas del usuario de CAA, de la familia y de los proveedores de servicios respecto a la intervención de CAA.

Concertar la primera cita. Hacer y anotar las primeras observaciones:

Observar y anotar las habilidades y necesidades del usuario de CAA en las áreas de:

- visión
- audición
- movimiento
- habla
- lenguaje
- comportamiento intelectual
- y social.

Observar y anotar las expectativas del usuario de CAA y de su interlocutor, actitudes y oportunidades de comunicación en el ámbito:

- familiar
- médico
- educativo
- profesional y
- de la comunidad.

Toma de decisiones del equipo para:

Determinar el impacto de las características personales en la intervención de CAA.

Determinar el impacto de las características ambientales en la intervención de CAA

Tomar decisiones para la CAA y diseñar un programa: sistema de comunicación, herramientas, vocabulario, estrategias, aumentar las oportunidades de comunicación y disminuir las barreras.

Implementar el programa y decidir sobre:

- responsabilidades de equipo
- apoyo de familia/amigos y
- apoyo de la comunidad

Establecer una evaluación continua, un programa de revisiones y ajustes.

## Preguntas que hacerse sobre el posible usuario de CAA

---

Empezaremos observando las capacidades de comunicación y las necesidades del individuo. Esta información es necesaria si se va a determinar un punto preciso de inicio para la intervención y si se está considerando la utilización de un equipo especial. Los daños en áreas sensoriales de la vista o el oído, ya sean severos o medios, pueden tener una influencia significativa en el desarrollo del niño. Vamos a empezar por considerar estas características.

### ¿Cómo ve el nuevo usuario de CAA?

Si los usuarios de CAA van a comunicarse con la lengua de signos, imágenes o letras y palabras impresas, es importante saber con qué claridad y a qué distancia ven los movimientos de la gente y las imágenes, letras y palabras que tendrán en sus tableros de comunicación. Las personas que se comunican sin

ayudas deben ver los movimientos de los signos y las formas de la mano si van a imitar y a usar signos como medio de comunicación. Los usuarios de CAA con ayuda que tienen baja visión, necesitarán grandes imágenes, letras y/o números en sus tableros de comunicación. Además de buena visión,

Algunos usuarios de CAA pueden necesitar gafas.





Algunos usuarios pueden necesitar ayudas para la audición.

aquellos que usan imágenes y palabras impresas para comunicarse, deben poder fijarse en estos elementos y pasar de uno a otro fácilmente. Algunos usuarios de CAA ven sólo algunas partes de su plantilla; a otros, tener imágenes dibujadas con colores que contrastan o de diferentes tamaños les puede ser de ayuda para encontrar y/o para reconocer el vocabulario en el tablero más fácilmente.

## ¿Cómo oye?

Aprendemos el lenguaje al oír hablar a nuestro alrededor a medida que crecemos. Si no se oye claramente, el habla, el desarrollo del lenguaje se retrasa. Los niños con pérdidas auditivas graves van con frecuencia a cole-

Los usuarios de CAA que son ciegos deben confiar en su sentido del oído y en el apoyo de su interlocutor para seleccionar el vocabulario. El asistente interlocutor recorre una lista de vocabulario palabra a palabra. De esta lista, el usuario de CAA elige palabras o frases, mediante una señal, tal como una vocalización, una patada con el pie o levantando la mano. Este método de comunicación se llama barrido auditivo.

gios especiales para aprender lengua de signos. En algunos países, de cualquier forma, los colegios para niños con discapacidad auditiva no aceptan niños con discapacidad física y discapacidad cognitiva. Tales decisiones a

menudo hacen que los niños con discapacidades múltiples vayan a cualquier colegio que les acepte, en lugar de ir al más adecuado para sus necesidades. Cuando se sospecha una pérdida auditiva, necesitamos preguntar:

- si el estudiante tiene problemas al escuchar y atender una conversación,
- si parece que oye unos sonidos pero otros no,
- si parece que oye unas palabras pero otras no,

- si una ayuda auditiva puede resultarle útil,
- si sus interlocutores van a ser capaces de entender lengua de signos, se debería recomendar este método de comunicación
- si el uso de la lengua de signos, junto con un tablero de comunicación, sería la mejor solución para el estudiante. Muchos usuarios de CAA se aprovechan de ambas técnicas.

## ¿Puede el usuario de CAA sentarse, estar de pie y moverse sin ayuda?

Generalmente las personas con severas discapacidades físicas no son capaces de sentarse derechos sin ayuda. Necesitan a alguien o algo para sujetarse y mantenerse convenientemente sentados. Sin esta ayuda y sin una silla especial se ven obligados a estar tumbados la mayor parte del día. En algunos países se pueden conseguir muchos tipos de sillas; las hay de cualquier tamaño y pueden tener una batería, que permite a las personas que las usan moverse de

forma independiente. En otros países sólo se puede conseguir una o dos clases de sillas de ruedas y normalmente en un solo tamaño. En Polonia es raro que los niños tengan ayudas especiales (sillas de ruedas, andadores, etc...) hasta que asisten a un Centro. Los nuevos usuarios de CAA habrán pasado casi seguro muchas horas tumbados o atados a una silla en la que les habrán llevado de un sitio a otro. A pesar de estas dificultades el personal del Centro encuentra

medios para sentar a los niños antes de que la comunicación aumentativa pueda empezar y de hecho empiece. En Kwidzyn, una compañía local de mobiliario y tapicería dona los materiales de sobra al Centro. Un equipo de personas ha aprendido a usar estos materiales para hacer soportes diseñados para cada niño, a los que llaman “injertos” y que encajan en sillas de ruedas y otros asientos.



Con estos asientos especiales, los niños pueden estar sentados



Al poner almohadillas a una silla de jardín se consiguió una silla especial para un usuario de CAA.

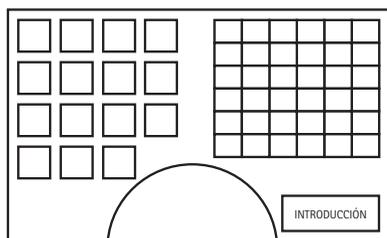
más cómodamente y pueden hacer más cosas por ellos mismos. Los “injertos” son particularmente importantes para aquellos que usan comunicación con ayuda, ya que una vez que están estables pueden señalar más fácilmente en sus tableros de comunicación. Algunos usuarios de CAA pueden necesitar aún ayuda adicional de sus interlocutores. Un padre nos cuenta:

*“La habilidad de mi hija para comunicarse con un tablero*

*de comunicación depende en gran medida de cómo esté sentada. Cuando está tumbada en la cama o sentada en el suelo, no puede señalar las palabras de su tablero. Lo primero que hay que hacer es sentarla en su silla especial, sentarse enfrente de ella, y sujetarle las rodillas entre las del interlocutor, sólo entonces puede “hablar con su tablero”.*

La precisión al señalar con el dedo es una destreza que hace que el uso de los signos con las manos o la comunicación con un tablero sea más fácil. Otra madre habla sobre su experiencia:

*“Mi niño puede señalar las imágenes más fácilmente con la mano derecha que con la izquierda. Se enfadaba cuando se le movía demasiado la mano y la gente no podía ver lo que estaba señalando al usar su lado*



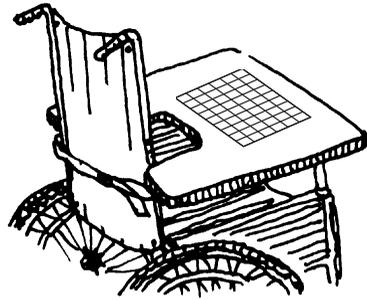
El tamaño de las casillas del panel puede depender de la capacidad física del usuario.

*peor. Su profesor le hizo imágenes más grandes en el lado izquierdo de su tablero y esto supuso una gran diferencia. Su señalización se hizo clara en cualquier parte de su tablero y estaba mucho más contento.*

Con estos ejemplos podemos ver lo importante que es encontrar la forma de asiento y el diseño del tablero de comunicación adecuados para cubrir las necesidades individuales de los usuarios de CAA.

Algunos usuarios de CAA no tienen problemas para moverse; otros pueden tener alguna dificultad para andar solos; algunos se las arreglan sujetándose en las paredes, muebles, muletas, bastones o andadores. Los comunicadores aumentativos que usan estas ayudas, normalmente pueden señalar con precisión las imágenes o las letras de sus tableros o libros de comunicación. De todos modos, necesitan tener sus tableros o libros a mano en cualquier momento. El tablero puede estar sujeto al andador, lo puede llevar colgado del hombro

como un bolso, o incluso atado a un cinturón alrededor de la cintura (ver pag. 133).



## "Yo creo que hablará cuando tenga 12 años, ¿verdad?"

Hay muchas personas que se preguntan si el uso de la comunicación aumentativa retrasará o incluso detendrá el desarrollo del habla. Preguntan por qué se necesita CAA si el habla se va a desarrollar más tarde. Estas son buenas preguntas.

Entre aquellos que puede que nunca hablen con claridad, hay niños que tienen grandes dificultades al tragar, al comer y beber; otros que no pueden controlar su saliva y babea; otros que no pueden controlar la longitud, la intensidad o la suavidad de su voz; y, por último, hay quienes tienen un grave retraso intelectual.

Sabemos, sin embargo, que se aprende a hacer las cosas

practicando. Por esta razón, se insiste en que a aquellos que usan signos o tableros de comunicación hablen a la vez que señalan sus mensajes. Esta "práctica" mejora, en vez de retrasar, la claridad del habla de la mayoría de los niños que necesitan usar CAA.

Cuando se recomienda la CAA no se olvida el habla. Siempre se anima a que se use el habla como uno de los muchos modos de comunicación. De hecho, muchos usuarios de CAA eligen el habla como primer medio de comunicación cuando están en sus casas y con miembros de la familia que entienden sus tentativas de hablar. Otros prefieren combinar habla con métodos de

comunicación aumentativa.  
Según escribe un padre:

*“Se ha visto que mi hija puede decir algunas palabras y unas cuantas frases claramente. Si dice estos mensajes verbales usando un tablero de comunicación, la interacción se vuelve más*

*interesante. Esto ayuda al hablante y al oyente a tomar más interés, a prestar más atención”.*

Algunos niños desarrollan el habla inteligible cuando crecen. Hasta que lo hagan, debería dárseles la oportunidad de comunicarse por otros medios.

## ¿El usuario de CAA entiende y responde preguntas?

Hay una estrecha relación entre el desarrollo intelectual de los niños, el desarrollo del habla/lenguaje y de su experiencia del mundo que les rodea. Ten en cuenta estas características cuando planees introducir métodos y programas de CAA. Si no hay un psicólogo o un logopeda para ayudarte a evaluar el conocimiento o el desarrollo del lenguaje de un niño, puedes aprender mucho estudiando, mirando y escuchando a los niños cuando desarrollan la comprensión del lenguaje y cuando empiezan a hablar. Cuando observes y juegues con niños que tienen alteraciones graves del habla, serás capaz de comparar su comprensión del

lenguaje y sus intentos de habla expresiva con la de los niños hablantes. Las respuestas a las siguientes preguntas pueden proporcionar información importante de dónde empezar y de cómo trabajar la representación en CAA, el contenido del vocabulario, el entendimiento y la expresión. Por ejemplo:

- ¿Miran hacia delante o tocan los juguetes, a la gente o la comida que nombras? (Conocimiento de los objetos por el nombre)
- ¿Entienden e intentan seguir instrucciones? (Comprensión de acciones y petición de acción).

- ¿Se ríen de una broma que alguien haga? (Humor y comprensión de situaciones graciosas)
- ¿Se enfadan, se interesan o se ponen contentos cuando escuchan diferentes temas de conversación? (Variedad de sentimientos)
- ¿Disfrutan y parece que entienden cuentos? (Experiencia de temas en el cuento, nivel de interés y atención)
- ¿Piden ver las imágenes? (Interés en las imágenes como posibles medios de comunicación)

A veces, cuando los niños son tranquilos, se piensa que tienen algún tipo de retraso. Sin embargo, algunos son por naturaleza tranquilos mientras que otros muestran un gran interés por hablar. Los usuarios

de CAA son iguales. Una actitud tranquila no significa necesariamente que el niño no entienda el lenguaje o que exista un retraso. De todas formas, mucha gente que se beneficia de usar CAA tiene discapacidad múltiple, incluyendo la cognitiva. No hay pre-requisitos para la comunicación, pero cuando se crea un sistema útil para alguien que usa símbolos y palabras se supone que la persona entiende en alguna medida el lenguaje. Para tener una idea clara de la comprensión y de las necesidades de comunicación expresiva de personas con desórdenes en el habla, tenemos que darnos tiempo para conocerlos. Ésta es la razón por la que la evaluación es continua y por ello se pueden esperar algunos cambios. En el apéndice hay un esquema del desarrollo del habla/lenguaje, que puede ayudarte en tus evaluaciones.

## ¿Los usuarios de CAA van al colegio? ¿Pueden aprender como otros niños?

El hecho de que los niños con necesidades especiales vayan al colegio o no, varía mucho de un país a otro. En algunos países, los centros restringen sus servicios a niños y a adultos con desórdenes específicos tales como la parálisis cerebral, el síndrome de Down o el autismo. Por ejemplo, en Polonia y en la India hay algunos centros especializados en los



que se imparte un currículo escolar normal a niños y a adolescentes y en el que se les prepara para trabajos útiles. Los centros afiliados a la Sociedad

Espástica del Este de India, proporcionan terapia, educación y formación profesional a niños y adolescentes con parálisis cerebral.

Alrededor de Kwidzyn, son pocos los niños con necesidades especiales que van al colegio. Sin embargo es obligatoria la escolarización en casa. Los padres toman parte en las clases de sus hijos y trabajan con ellos en el tiempo que transcurre entre las visitas del profesor. Recientemente se ha unido al personal del Centro un profesor; con su incorporación, el director espera demostrar que los niños con necesidades especiales pueden y de hecho se benefician de ir al colegio con sus hermanos, hermanas y amigos. Este nuevo profesor se encargará de proporcionar instrucción dirigida a las necesidades especiales de cada uno y variará las lecciones y las actividades de la clase para que los niños con necesidades especiales puedan participar. También



Algunos usuarios de CAA señalan su vocabulario con licornios.

compartirá experiencias con otros educadores de la comunidad.

En países en los que la educación especial ha existido desde hace años, los miembros de un equipo trabajan estrechamente unidos para desarrollar programas de CAA. Los profesores comparten su currículo y objetivos con los terapeutas, y juntos deciden los mejores medios para combinar la enseñanza con los objetivos de comunicación. Los profesores suelen preguntarse: ¿Está aprendiendo mi alumno?,

¿Cómo lo sabré?, ¿Qué es lo que está aprendiendo?, ¿Son mis clases demasiado fáciles o difíciles?, ¿Cuáles son las preferencias de los estudiantes: los números, las mates, las letras, las palabras, leer o saber qué acontecimientos suceden en el mundo? ¿Se necesitan ayudas especiales de enseñanza? La profesora de Mithu, Anita Varma, se hizo todas estas preguntas y nos cuenta:

*“Para que Mithu construyera una frase tenía que ponerse boca abajo sobre un cojín en el suelo. Se colocaban las palabras escritas*

*en tarjetas delante de ella para que las pusiera en orden. Debido a sus espasmos y movimientos descontrolados de las manos, normalmente movía las tarjetas hasta dejarlas fuera de su alcance. Mithu tardaba media hora en formar una frase. Al principio hicimos un tablero con palabras y letras para que encajara en el tamaño del pupitre, pero las palabras estaban demasiado cerca. La mano de Mithu al señalar no era precisa y no manejaba bien el tablero. Finalmente, Kamla Pasad, logopeda, probó con un puntero de cabeza y resultó ser la mejor solución.*

*Para mí, como profesora, era la primera vez que podía realmente enseñar y hablar con Mithu sin adivinar las respuestas”.*

Necesitamos trabajar juntos para entender las capacidades y necesidades de aquellos que no pueden hablar. Con un currículo flexible y la capacidad de aceptar el hecho de que los objetivos se pueden llevar a cabo de muy diferentes maneras, los estudiantes con necesidades especiales pueden tomar parte en programas educativos bien diseñados.

## **¿Se comunican los usuarios de CAA?... quiero decir, ¿realmente se comunican?**

Si vas a dirigir la intervención en CAA, necesitarás saber las necesidades y preferencias de vocabulario relacionado con el ámbito social de cada usuario de CAA. Cuando los usuarios de CAA amplían sus experiencias al ir a la compra, a ver espectáculos, al colegio o a programas especiales, encuentran nuevos acontecimientos y aventuras de los que hablar. Conocen

a personas de diversos sitios, con trabajos, intereses y niveles sociales diferentes. Hacen amigos. Como cualquier persona, quieren hablar sobre lo que les rodea, dar sus opiniones y compartir sus sentimientos. Estas experiencias nos ayudan a todos a desarrollar la conciencia social así como las habilidades de comunicación. Un vocabulario social signado, escrito o

dibujado es esencial para que los usuarios de CAA desarrollen amistades, para que hablen de diferentes temas y para que se

conviertan en miembros valorados por su familia y comunidad.

## **Ahora, dediquemos un tiempo a repasar todas las notas**

Hasta ahora has visto cómo evaluar a niños y adultos antes de usar CAA. Puede que hayas tomado gran cantidad de notas. Estás empezando a entender las posibles formas que tienen los usuarios de CAA para comunicar sus necesidades, sentimientos, lo que les gusta y lo que no, a pesar de sus limitaciones peculiares. Al observar el desarrollo físico, visual, intelectual, social y del habla/lenguaje, estás empezando a pensar en el vocabulario, las imágenes, las palabras,

los signos, los gestos, los intentos de hablar, los enfoques educativos y ayudas para la comunicación que se le pueden presentar al nuevo usuario de CAA. Es posible que hables con otros miembros del equipo sobre sus observaciones y que les cuentes tus descubrimientos e ideas. Ahora es el momento de dirigir tu atención a la gente y a las situaciones que influirán en el programa del usuario de CAA para continuar tu evaluación.

# Preguntas que plantear antes de empezar con la CAA

## P A R T E 2

Una de las formas de observar el entorno de un usuario de CAA es usando el Modelo de Participación. Este modelo proporciona un marco para la evaluación y la intervención; sugiere formas de identificar las muchas barreras de comunicación a las que se tienen que enfrentar los usuarios de CAA. Estas *barreras* se pueden descubrir observando las situaciones y actividades de las que disfrutan las personas que pueden hablar, y comparando para identificar cuántas de estas mismas actividades están al alcance de las personas con discapacidad. Las barreras de comunicación se miran desde dos puntos de vista diferentes: *oportunidad* (¿Se les dan las mismas oportunidades para comunicarse a los usuarios de CAA en conversaciones con personas hablantes?) y *acceso* (¿Los usuarios de CAA disponen de los medios necesarios para comunicarse plenamente en todas las situaciones?). La ilustración de la página 63 ayudará a explicar el Modelo de Participación.

## El Modelo de Participación

Los usuarios de CAA pueden encontrar barreras en cuanto a:

### OPORTUNIDAD

o

### ACCESO

Política gubernamental respecto a las personas con discapacidad.

Conocimiento público sobre las necesidades y habilidades de las personas con discapacidad

Actitud pública hacia las personas con discapacidad

Habilidades físicas

Habilidades sensoriales

Habilidades de comunicación

Nivel intelectual

Habilidades sociales

La eliminación de barreras lleva a:

### PARTICIPACIÓN

e Independencia

### LOGROS

Resultados

Evaluación continua

Adaptado de: Beukelman, D.R. y Mirenda, P., *Comunicación Aumentativa y Alternativa: Tratamiento de desórdenes severos de comunicación en niños y adultos*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 1992.

A la derecha del diagrama ves *acceso* y una lista de habilidades que los seres humanos desarrollan con el tiempo. Ya hemos considerado estas características y habilidades personales de los usuarios de CAA en la

primera parte de nuestra evaluación. A la izquierda del diagrama está *oportunidad*. Al considerar cómo influyen en el desarrollo de las potenciales habilidades y en las libertades del usuario de CAA, entornos

tales como el de la familia, el médico, el educativo, el profesional, el gubernamental y el de la comunidad, podemos identificar las barreras sociales a las que se enfrentan si deciden ser miembros totales de la sociedad. Los especialistas, aunque preocupados por estos temas, tienen una experiencia de primera

mano limitada. Aquellos que han crecido incapaces de poder comunicarse y los miembros de la familia que ven las frustraciones y las alegrías de las personas con discapacidad día a día, son los que entienden el significado verdadero de “limitación/barreras en las oportunidades”.

## ¿Los usuarios de CAA son aceptados en sus comunidades?

Cada cultura y cada comunidad de cualquier parte del mundo mantiene diferentes ideas sobre la discapacidad. Sudha Kaul, Director de un centro de niños de Calcuta, describe dos Indias:

*“India es un mundo en sí misma. Es demasiado vasta y diversa para cualquier descripción completa. Dentro de este excitante mundo está el mundo solitario de las personas con discapacidad y en particular el de las que utilizan comunicación no verbal”.*

Pero también hay esperanza dentro de las comunidades más pequeñas:

*“Se puede potenciar la comunicación fácilmente en India ya que somos gente habladora. Si estás de pie en cualquier esquina de una calle, es normal ver grupos de personas dando sus opiniones sobre cualquier faceta de la vida. Esta atmósfera puede ser una ventaja para el comunicador no verbal, ya que la gente sí tiene tiempo para escuchar”.*

La actitud hacia las personas con discapacidad está cambiando constantemente. Al ser más frecuente ver a personas en sillas de ruedas o con otras ayudas especiales en ciudades y pueblos, están ganando aceptación en sus comunidades.

Cuando las personas que no pueden hablar empiezan a usar CAA, nosotros, como profesores y personas que les apoyamos, debemos ayudarles explicando y enseñando su nuevo método de comunicación al público en general; así se logrará un entendimiento generalizado de la capacidad que cada persona tiene para comunicar, aunque

ésta se logre a través de diferentes vías (vía CAA). El centro de Calcuta lleva proporcionando sus servicios casi veinte años, por lo que sus primeros usuarios de CAA ya son adultos. Ellos y sus familias tienen mucho que compartir sobre sus experiencias con CAA, y el impacto que ha tenido y continúa teniendo en sus vidas.

## ¿Cómo apoyan las familias a los usuarios de CAA?

Con paciencia y con lo mejor de ellos mismos. Un reto para muchos padres ocupados es encontrar tiempo para ayudar a sus hijos a aprender CAA. La Sra. Khator explica:

*“Tengo que trabajar con Shrada en su tablero de comunicación durante largos periodos de tiempo. Esto es difícil para un ama de casa que también tiene otras obligaciones sociales. El problema será mayor cuando pase a clases superiores”.*

Además de aprender sobre CAA y de enseñarle, los padres también reconocen el tiempo

que requiere mantener conversaciones con sentido y la tristeza que sienten cuando los esfuerzos de sus hijos no son valorados. La madre de Samir conoce bien esta situación:

*“Yo puedo entender a Samir pero la gente que no está acostumbrada a él se incomoda cuando no le entienden o su habla es limitada. El uso del tablero de comunicación requiere mucha paciencia también, y cuando los miembros de la familia no valoran los esfuerzos del niño para comunicarse es muy desalentador, incluso para padres entusiastas como nosotros. El*

*entusiasmo de Samir también se empaña cuando las visitas muestran falta de interés o menosprecian sus esfuerzos. En una situación así es difícil que el uso de un tablero de comunicación sea un éxito total”.*

Estas, entre otras, son las barreras a las que los niños y sus familias se enfrentan cuando se introduce la CAA. Es importante que estos temas se consideren honestamente antes de empezar un programa de CAA.

Cuando se toma la decisión de introducir CAA a una per-

sona con desórdenes severos de comunicación, es útil para el propio usuario de CAA (si es lo suficientemente mayor), para sus padres, cuidadores, profesores y terapeutas, decidir el tiempo que pueden dedicar y la ayuda que necesitarán para llevar a cabo el programa de comunicación. Cada barrera, como por ejemplo, un tiempo de apoyo limitado, la falta de aceptación de la persona o las actitudes públicas negativas hacia la discapacidad, puede entonces ser considerada de un modo realista y oportuno.

## **¿Qué barreras se encuentran en entornos educacionales y profesionales?**

En un capítulo posterior, usaremos de nuevo el Modelo de Participación como un acercamiento a la intervención de CAA en el entorno educativo. Aquí vamos a ver barreras de comunicación que pueden darse en entornos laborales y durante los primeros días de trabajo de un usuario de CAA. Por ejemplo, un usuario de CAA empezó a trabajar en la comunidad y

algunos de sus comportamientos resultaban inaceptables para sus compañeros. Estos comportamientos habían pasado desapercibidos en el tiempo de entrenamiento para dicho trabajo, durante el cual la enseñanza se daba instrucción a instrucción y en un entorno tranquilo y aislado. Su instructor escribió:

*“He llegado a la conclusión de que la formación para el trabajo no es completa si sólo enseño las habilidades del oficio. Cuando mi estudiante empezó a trabajar en una oficina, sólo hacía las cosas que le gustaban y no tocaba las que le disgustaban. Pedía ayuda en el momento que la necesitaba, sin reparar en el trabajo que los demás tuvieran que hacer; se enfadaba cuando la gente se le quedaba mirando, como si hubiera llegado de otro planeta. Pronto me di cuenta de que sólo estaba hecha la mitad de mi trabajo. Hoy asesoro a estudiantes y también les proporciono nuevas habilidades”.*

Cuando la formación educativa y profesional de personas

con discapacidad se lleva a cabo en centros especiales, puede que experimenten barreras que están indirectamente asociadas a las propias organizaciones que les han proporcionado un nivel superior de educación. Puede ser que no estén preparados para la vida en un mundo menos estratificado o puede que se les asocie al Centro del que provienen (personas con discapacidad) en lugar de considerarles como miembros de la sociedad en su propio derecho. Una persona con experiencia de primera mano describe a continuación estas barreras.

## **Las oportunidades y barreras que afrontó Jeeja**

---

Jeeja es una trabajadora social preparada. Es de estatura mediana, delgada, tiene una personalidad abierta y aporta su gran intuición al departamento de trabajo social del Centro para Educación Especial en Calcuta. Nos cuenta cómo se crece en una gran ciudad:

*“Soy espástica de nacimiento. Con años de fisioterapia y logopedia he mejorado considerablemente. Como cualquier persona he tenido altos y bajos en mi vida. Me dolía cuando la gente me consideraba como una tonta y yo quería decirles que era una de ellos, pero mi habla poco inte-*

*ligible les hacía reírse y burlarse de mí. Cuando era una niña cambiamos de residencia; como me encontraba sola mi madre solía llevarme a dar un paseo por las tardes.*

*Cuando veía niños de mi edad intentaba por todos los medios hacerme su amiga, pero me faltaba la fuerza para correr y jugar como ellos. Me encontraba marginada y me daba miedo que se rieran de mí y que se dieran cuenta de que no podía hablar tan claramente como ellos. Pero a medida que pasaron los años acabaron por verme como a una más y ahora una de ellos es mi íntima amiga. Me acuerdo de un día que fuimos de excursión desde el colegio y una multitud de gente nos rodeó. Me sentí como si fuéramos animales en exposición”.*

Jeeja recibió su educación primaria en un centro de educación especial. Era una buena estudiante, estudiaba muchas horas y lo hizo bien. Cuando era adolescente aprobó el examen de entrada (el mismo que el de cualquier otro solicitante) a un

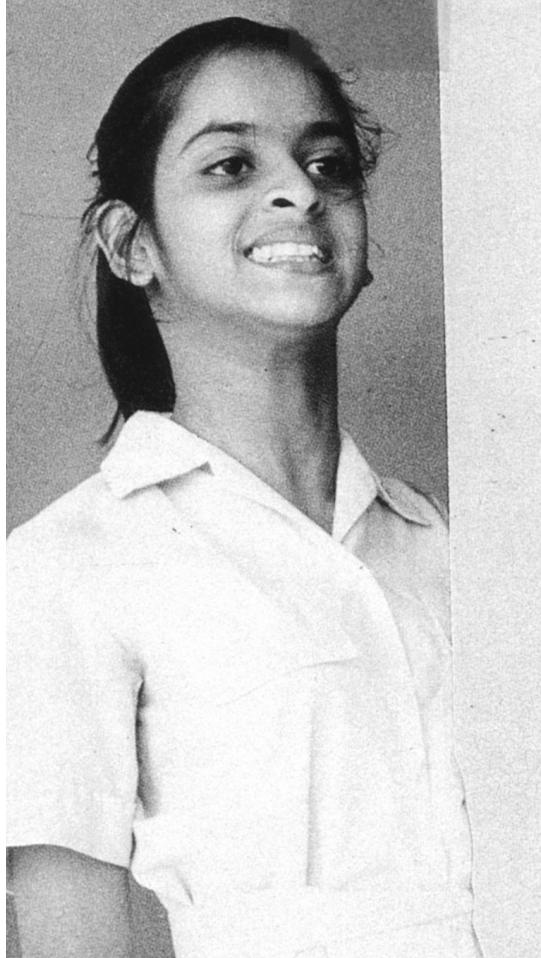
prestigioso colegio de Calcuta. Jeeja continúa su historia:

*“Nunca había pensado ni en sueños dejar mi colegio. Salía por primera vez a enfrentarme con el mundo. Pero mi recelo hacia un colegio normal como el de “La Martinière” se desvaneció el primer día. Ni siquiera un día me sentí como una extraña. Allí afiancé mi confianza. Mis amigos pasaron por alto completamente mi discapacidad, tratándome siempre como a una de ellos. Me pareció divertido y a la vez chocante el cambio de actitud de la gente después de entrar en “La Martinière”. Mientras fui estudiante de la Sociedad Espástica se negaban a admitir que era capaz de seguir el mismo currículo que cualquier otro chico normal. Pero tan pronto como entré en “La Martinière” me encontré muy valorada por aquellos que antes rara vez me habían mirado como a un ser vivo con sentimientos. Fue como si el entrar en “La Martinière” hubiera consolidado mi puesto en la sociedad”.*

Hay gente que siente que las barreras de oportunidades

suponen un mayor desafío que las barreras de acceso. Debemos tratar de identificarlas en nuestra evaluación del entorno del usuario de CAA. Las barreras de acceso son más fáciles de eliminar. Tienen que ver con objetos... sillas, mesas, transporte... cosas que no tienen sentimientos. Las barreras de oportunidades están en su mayoría creadas por personas que demuestran actitudes negativas respecto a la aceptación de las personas con discapacidad como miembros totales de la sociedad. Pero las personas con discapacidad, incluyendo aquellas que usan CAA, están empezando a ser escuchadas cuando expresan su deseo de reconocimiento. Jóvenes con confianza como Jeeja están empezando a hablar claro.

*“Quiero hablar no sólo en nombre de los espásticos sino de toda persona con discapacidad que tenga problemas del habla. Pienso que una persona, aún teniendo una discapacidad física, si habla claramente resulta menos incomprendida por los demás, más considerada. Pero es nuestro cometido hacer llegar*



Jeeja

*nuestro mensaje de cualquier forma que podamos hacerlo. Tenemos que demostrar que somos capaces a pesar de nuestras dificultades”.*

Estos ejemplos identifican las barreras que la sociedad levanta para los usuarios de CAA. Son obstáculos que no deberían estar ahí. Muchos de ellos se pueden vencer con conocimiento y buena voluntad.

No todos los jóvenes pueden expresarse y manifestar sus sentimientos tan bien como Jeeja, pero nuestro papel es el de apoyar el desarrollo de la comunicación de todo usuario de CAA para que puedan alcanzar su potencial. Con nuestra intervención debemos mostrar una conciencia de las barreras de comunicación que tiene todo

usuario de CAA y eliminar tantas como podamos. La intervención debe proporcionar más oportunidades de comunicación, debe dar apoyo a las familias y a los cuidadores y debe ayudar a comprender mejor a los miembros de la información pública el derecho que toda persona tiene de comunicarse.

## Analizar los datos de las evaluaciones

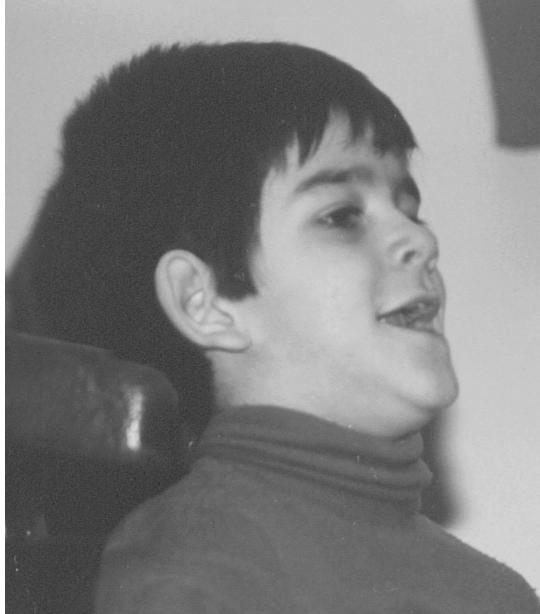
Una vez que hayas reunido tanta información como te resulte posible, deberás compartir lo que piensas con todo aquel que haya participado en la evaluación de CAA, para llegar a acuerdos de grupo antes de tomar decisiones a favor de la introducción de CAA y de su programación. ¿Están listos los profesionales y los cuidadores para introducir la CAA?, ¿Los cuidadores entienden y aceptan su papel en cualquier programa de CAA?, ¿Será todo el mundo capaz de trabajar unido para dar apoyo al nuevo usuario de CAA?, ¿Quién diseñará el pro-

grama?, ¿Quién enseñará estos nuevos métodos?, ¿Quién recopilará el vocabulario, confeccionará el tablero de comunicación y lo mantendrá al día? Hay muchas cuestiones que aclarar para que cada uno sepa cuál es su papel y cómo llevarlo a cabo en un programa de CAA. No se conseguirá de otra forma. El éxito del usuario de CAA depende de ello. Imaginemos que hemos encontrado estudiantes que son candidatos para introducirles en la CAA: nuestro viaje hacia la intervención en CAA está a punto de empezar.

# Elegir el vocabulario

Elegir el vocabulario para y con usuarios de CAA no es tarea fácil. ¿Cuántos elementos de vocabulario necesitarán?, ¿Cuántos serán capaces de manejar?, Una vez que se les hayan dado los medios, ¿Serán capaces, o estarán dispuestos a hacer frases largas y difíciles?, ¿Con quién se comunicarán?, ¿Cómo cambiarán sus necesidades de vocabulario en el colegio, en casa, en su barrio? Cuando la gente piensa en estas cuestiones no es raro que se pregunten: "¿Por dónde empezamos?"

¿Te acuerdas de Jorge, el niño que se fue a vivir a Canadá desde Portugal? ¡El mismo chaval que atraía la atención de sus interlocutores con un golpe rápido! Después de vivir en Canadá durante unos años, la familia de Jorge decidió hacer un viaje para visitar a sus parientes de Lisboa y los alrededores. Aunque Jorge tenía un tablero de comunicación que usaba bien, pidió uno nuevo para su viaje. Tenía muchas cosas que contar de Canadá y estaba interesado en conocer cómo es la vida en



Jorge

Portugal. Se iría dentro de tres meses. Una vez más surgió la pregunta ¿por dónde empezar?

## Muchas personas ayudaron a Jorge a recopilar su vocabulario

---

Jorge habló con su familia sobre sus necesidades de comunicación. Le preguntaron qué quería decirle a todo el mundo y qué le gustaría preguntar. Los miembros de su familia nos informaron sobre lo que le gustaría hablar a Jorge, y sobre qué le sería útil para comunicarse. Todo el mundo hizo una lista con los sitios que esperaban visitar: las ciudades, iglesias y mercados. También se discutió

cuáles eran las necesidades básicas de comunicación, por ejemplo: comer, ir al cuarto de baño, y cómo se las iba a arreglar la familia sin la silla eléctrica de Jorge y sin el autobús especial. Mucha gente, también Sofía la hermana de Jorge, escribió una “lista de vocabulario para Jorge” durante una semana. Después él llevó las listas a su Centro de CAA.

## VOCABULARIO PARA JORGE

SITUACIÓN DE ACTIVIDAD: VIAGE A PORTUGAL RECOPIADA POR: SOFÍA

PERSONAS: JORGE, MADRE, PADRE, SOFÍA (HERMANA), FRANÇOISE (TERAPEUTA) SRA. JONES (PROFESORA) KEVIN, JAMIE (AMIGOS)  
FRED (NUESTRO PERRO)

ACCIONES (PALABRAS "HACER"):

JUGAR, BAÑARSE, CONDUCIR, IR, ESCRIBIR, ESPERAR, TIRAR, REACCIONAR

PALABRAS DESCRIPTIVAS:

DIVERTIDO, RÁPIDO, LENTO, HAMBRIENTO, SEDIENTO

SENTIMIENTOS:

DE MAL HUMOR / ENFADADO, CONTENTO, TRISTE, CON MUCHAS GANAS DE - - -

OBJETOS:

CARTAS, MONOPOLY, EL AHORCADO (JUEGOS), ABRIGO, ZAPATOS, JERSEY, PANTALONES, T.V., CAPIONETA, TAPA, HELADO, COCA, CASA, COLEGIO, DINERO, PAPEL, LÁPIZ.

SALUDOS:

HOLA

PREGUNTAS:

DÓNDE, QUIÉN, QUÉ,  
POR QUÉ, CUÁNDO, CÓMO

FRASES:

¿QUÉ TAL ESTÁS? , POR FAVOR AYÚDAME , ES UNA LOCUERA ,  
ME GUSTA PORTUGAL.

IDEAS IMPORTANTES PARA PRESENTARSE:

JORGE USA LOS PIES PARA SEÑALAR COSAS .  
LE GUSTAN LAS BROTAS . SE RÍE MUCHO .

La hermana de Jorge, Sofía, preparó una lista de vocabulario.

## "Éstas son listas muy largas, Jorge, vamos a reducirlas"

---

Esto es lo que dijimos, y juntos revisamos cada lista. Sus tíos y tías habían escrito algunas palabras iguales, por ejemplo, *querer, gustar, ir, tener, ayudar, sed, hambre, interesante y bonito*. Su hermana había escrito una lista de estrellas del deporte y de cantantes de rock. La lista de su madre tenía más que ver con su ropa y con lo que le gustaba comer. Eligiendo una de las palabras que estaba repetida y añadiendo todos los elementos, hicimos una lista de

las palabras más importantes de Jorge. Quería estos elementos agrupados y ordenados como los de su tablero —saludos (*hola, adiós*), gente, palabras de acción (verbos), palabras descriptivas (adjetivos), lugares, comidas, transporte, casa, colegio, deportes y días especiales—. Aunque cada grupo de palabras de vocabulario era grande, Jorge no estaba todavía contento, pensaba que necesitaba aún más vocabulario.

## Más ideas para seleccionar vocabulario

---

### Libros de viaje

Jorge tuvo una idea muy buena... un libro de viaje. Podíamos mirar un libro de viajes de Portugal para encontrar vocabulario básico que pudiera ser usado en un entorno no familiar y con extraños. Aunque Jorge no iba a viajar solo, quería ser capaz de hablar con desconocidos si era necesario. El libro de viaje nos proporcionó muchas palabras

valiosas que añadir a nuestra lista. —por ejemplo: *dinero, pasaporte, visa, taxi y ticket*.— cosas que le serían especialmente útiles cuando viajara. Generalmente, los libros de viaje ofrecen excelentes sugerencias para elaborar un listado de vocabulario básico.

### Diccionarios

Jorge también añadió a su tablero palabras que encontró

en diccionarios. Juntos miramos en diccionarios con dibujos de niños, en listas de lengua de signos y en diccionarios de usuarios de CAA, diccionarios visuales y diccionarios normales. Los que encontramos más útiles fueron aquellos escritos para gente que estaba aprendiendo otro idioma. Los diccionarios de un segundo idioma, nos proporcionaron palabras de “supervivencia”, aquellas que eran realmente necesarias para el día a día.

### ***Role playing***

A Jorge le interesaba ensayar como parte de su preparación para el viaje. Por ejemplo, practicaba dando instrucciones para hacer su maleta y preguntando el camino para ir a algu-

nos sitios. Algunas de estas conversaciones prácticas, eran valiosas experiencias de aprendizaje ya que llegaba un punto en que la comunicación se rompía. Demostraban que a Jorge le faltaba todavía vocabulario esencial. El *role playing* le dio la confianza para usar su tablero en nuevas situaciones.

### **Escuchando a otros adolescentes**

Jorge siempre pedía que le pusieran las últimas expresiones de moda en su tablero, palabras de argot que sus amigos del cole decían continuamente. Se pasaba todo el día escuchando “las palabras del momento”: *mola*, *guay*, *pirao*, que también usaría en Portugal. Se añadieron a la lista.

## **Ordenando y aprendiendo nuevo vocabulario**

---

Tardamos tres semanas en terminar la selección de vocabulario que Jorge hizo. Cuando estuvo convencido de que todo lo que podía necesitar estaba en la lista, pidió que le hiciéramos su tablero. Eligió una carpeta con vocabulario en cada página.

La página en la que estaba su identificación personal y el índice del vocabulario era la primera, seguida por una página con elementos de cada grupo de vocabulario. Cada elemento estaba en inglés y portugués, de modo que los

interlocutores de Jorge de cualquiera de los dos idiomas pudieran entenderle. Su carpeta era igual a las que los estudiantes del colegio usaban para llevar sus deberes a casa, a Jorge le gusta parecerse a sus amigos.

Jorge tuvo tiempo de aprenderse la distribución de su

nueva carpeta y de utilizarla regularmente antes de irse a Portugal. ¿Estaba todo a punto?, ¿Se nos había olvidado algo?, ¿Era suficiente el vocabulario? Casi, pero elegimos y añadimos algunas frases más. Por fin, Jorge estaba satisfecho.

## Vocabulario para estimular la interacción

---

Para hacer amigos y disfrutar de conversaciones con gente de todas las edades, los usuarios de CAA necesitan vocabulario que les permita elegir, dar sus propias opiniones en asuntos de actualidad, expresar sus sentimientos y tener palabras disponibles para emergencias. Por ejemplo, “te lo digo luego”, “está roto”, “me gusta hablar contigo” o “¡ayúdame, voy a caerme!”, son frases que contienen mensajes rápidos y con fuerza. Con los años, los usuarios de CAA que han llegado a ser buenos comunicadores han enseñado a sus familias e instructores el valor que tiene el vocabulario, que les ayuda a

participar en conversaciones en las cuales están interesados y con las que disfrutan. Nos han dicho que las cosas que quieren discutir, sobre las que reírse y llorar pueden ser algo diferentes a los temas que sus familias o profesores puedan elegir para ellos. Con frecuencia, el vocabulario que selecciona el interlocutor y el que selecciona el usuario pueden diferir. Ésta es una de las razones por las que los usuarios de CAA de cualquier edad deberían tomar parte en la elección de su propio vocabulario. Hacer amigos entre la gente que les rodea es tan importante para un comunicador aumentativo como lo

es para las personas hablantes. Frases como “me lo he pasado bien hoy. Gracias”, “Eres mi mejor amigo”, “¿Podemos volvernos a ver pronto?”, ayudan a usuarios de CAA a hacer nuevas

amistades. Para Jorge, “Portugal es un sitio estupendo”, “Te veo antes de irme”, “Vamos a escribir”, fueron frases que añadió mientras estaba de vacaciones.

## **Frases útiles cuando la comunicación se rompe**

---

A pesar de lo bien que se lleve una conversación entre interlocutores hablantes y usuarios de CAA, en algún momento experimentarán una *crisis de comunicación*. Es normal que haya fallos y/o malos entendidos cuando se transmiten o reciben mensajes entre interlocutores de comunicación, especialmente cuando los interlocutores hablantes no están familiarizados con las técnicas de CAA. Cuando se dan estas situaciones, es importante encontrar la razón y reparar el daño. El momento

requiere honestidad. Los interlocutores hablantes necesitan decir, “No entiendo”, “¿Me lo puedes explicar de otra manera?”, “¿De qué se trata?” o “¿De quién estás hablando?” sin sentirse avergonzados por ello. Otros ejemplos de frases útiles son: “No estás escuchando/mirando adecuadamente”, “Por favor, espera, estoy pensando”, “Por favor, escríbemelo”, “Voy a empezar a decírtelo otra vez”, “¿Me estás entendiendo?” y “Por favor, repite lo que te digo para que sepa que me has entendido”.

## **¿Recuerdas que hay que guardar turnos? Algunas frases pueden ayudar a hacerlo**

---

Las frases que ayudan a los usuarios de CAA a aprender reglas de comunicación pueden añadirse a los listados de voca-

bulario. Recuerda: estas reglas sirven para empezar, continuar y terminar conversaciones de un modo aceptable. Facilitan a



Dibujos y frases que se pueden usar juntas

los hablantes y a los usuarios de CAA un medio aceptable y apropiado de controlar las conversaciones. Por ejemplo, “Tengo algo que decirte”, da comienzo a una conversación y frases como “¿Qué más has

oído?”, y “Sigue, cuéntame más sobre eso”, mantiene la conversación. Para terminar conversaciones, son útiles frases como “Eso es todo lo que sé” o “Ahora me tengo que ir”, y “Hablamos de esto en otra ocasión”.

## Necesitamos algunas palabras de vocabulario de forma inmediata

Durante las situaciones de crisis, los usuarios de CAA se expresan con medios que reflejan sus habilidades. Una crisis requiere una comunicación inmediata. Los bebés llorarían. Los niños pequeños y las personas con desórdenes severos de aprendizaje pueden darse cuenta de que hay una crisis

pero ser incapaces de contarla a través del lenguaje. Por ejemplo, pueden ponerse nerviosos, gritar o llorar si han perdido algo o a alguien, ya que este tipo de comportamiento satisface sus necesidades inmediatas. Tienen aún que aprender que los dibujos y las palabras pueden dar también mensajes

claros a una serie de interlocutores. El vocabulario necesario para situaciones de crisis se coloca en un lugar obvio del tablero de comunicación de los usuarios de CAA con ayuda. Por ejemplo, “Por favor, límpieme la nariz”, “Necesito ir al baño”, “Mi (ayudante, papá,

mamá) no ha venido”, “He perdido mi (bolso, libro, zapato)”, “(él, ella, María) me está molestando”, “Eso me da miedo”, “Déjame en paz o se lo digo a (mamá, la profesora, mi hermana)”, son frases útiles para situaciones de crisis.

### VOCABULARIO PARA NECESIDADES ESPECIALES

#### INTERACCIÓN

“¿Qué me cuentas?” “¿Te puedo hacer una pregunta?” “¡Qué interesante!” “Tengo que decirte una cosa.” “¿Qué piensas?” “Por favor, cuéntame más.”

#### RUPTURA EN LA COMUNICACIÓN

“Me gustaría empezar otra vez.” “Hemos cometido un error.” “Lo intento otra vez.” “Por favor, espera que piense.”

#### GUARDANDO LOS TURNOS EN LAS CONVERSACIONES

“¿Puedo unirme a vosotros, por favor?” “¿Puedo hablarte sobre eso?” “Me gustaría hablar ahora.”

#### EMERGENCIAS

“Necesito ayuda.” “Me he cortado.” “Por favor, límpieme la nariz/boca/barbilla.” “Estoy preocupado por...” “Mi nombre y dirección están en mi bolsa; por favor, busca...” “Me estoy cayendo/resbalando.”

Vocabulario de Jorge para situaciones especiales.

## Elegir vocabulario para favorecer el desarrollo del lenguaje

Cuando Jorge llegó a Canadá, ya tenía edad de ir a clases de preescolar. Estaba desarrollando el lenguaje en portugués,

e iba a aprender una nueva lengua, el inglés. Considerando que el vocabulario de un usuario de CAA se escoge para apoyar su

conocimiento, las experiencias y habilidades de interacción, el desarrollo natural del habla y el lenguaje pueden también usarse como marco de decisión del vocabulario a elegir. Dicho marco proporcionó un acercamiento valioso para Jorge cuando era pequeño, al ofrecerle un aprendizaje del segundo idioma dentro de un vocabulario basado en el desarrollo. Al escuchar a

los niños cuando desarrollan el habla (por ejemplo, escuchar las palabras que usan cuando están jugando, lavando o comiendo, y cuando están nerviosos, tristes o quieren saber lo que pasa), se puede notar su progreso. En una edad temprana y en todas las lenguas, los niños empiezan a usar muchas “partes del habla”. Por ejemplo:

|                      |   |                    |
|----------------------|---|--------------------|
| <i>Negar:</i>        | <i>No</i>   | <i>Aceptar: Sí</i> |
| <i>Nombres:</i>      | <i>mamá, papá, nombre del hermano, de la abuela...</i>  |                    |
| <i>Pronombres:</i>   | <i>Yo, a mí, mío, tú</i>  |                    |
| <i>Acciones:</i>     | <i>Querer, beber, ir, venir, besar, abrazar, parar,...</i>  |                    |
| <i>Conceptos:</i>    | <i>en, sobre, encima, grande, pequeño, largo, corto, suave, duro, limpio, mojado, más, todos, uno, día, noche</i> |                    |
| <i>Sentimientos:</i> | <i>feliz, triste, enfadado</i>  |                    |
| <i>Objetos:</i>      | <i>pelota, libro, muñeca, taza, coche, autobús, falda, zapatos, mercado, etc...</i>                               |                    |
| <i>Preguntas:</i>    | <i>qué, quién, dónde</i>  |                    |
| <i>Frases:</i>       | <i>“míalo”, “ame eso”</i>   |                    |

Los niños hablantes que usan alguna o todas estas “partes del habla” puede que entiendan sin dificultad más de mil palabras y que usen hasta setecientas u ochocientas para expresarse. Están empezando a poner dos y tres palabras juntas en oraciones y frases cortas.

Están reconociendo y nombrando muchas imágenes que ven alrededor de ellos en tiendas, posters y libros. Nuestro reto es dar a los jóvenes usuarios de CAA los medios para desarrollar estas mismas habilidades del “habla” a través de la comunicación aumentativa.

Una consideración importante durante la intervención es pensar en el desarrollo del

lenguaje, así como en las reglas de interacción y de conversación.

## ¿Elige todo el mundo el vocabulario del mismo modo que lo hizo Jorge?

---

Parece que hay similitudes en la manera en que los usuarios de CAA, sus familias y los interlocutores eligen el vocabulario.

En Jordania dos terapeutas y tres profesores han formado un pequeño grupo para enseñar comunicación aumentativa a niños con discapacidad física severa. Cuando se selecciona el vocabulario, primero hablan con el niño y la familia sobre CAA y sobre diferentes símbolos. Entonces comienzan el trabajo de elegir el vocabulario. Todos piensan, comparten ideas y hablan sobre las siguientes características que pueden influir en la selección del vocabulario: la edad del niño, el género, el hogar, el vecindario, y el nivel de sus capacidades físicas y mentales. La lista para elegir las primeras palabras para un nuevo usuario de CAA es

larga. Deciden las palabras básicas que se necesitan con frecuencia y las palabras que la familia, amigos y profesores necesitarán para comunicarse con el niño cada día. Se da prioridad a las palabras que motiven y hagan posible que los usuarios de CAA se comuniquen para hacer amigos y controlar su mundo.

Algunos usuarios de CAA pueden manejar sólo algunas unidades de comunicación, mientras que otros pueden manejar miles de palabras para crear mensajes. Si sólo puedes elegir unas pocas, asegúrate de que son palabras/frases muy importantes para el usuario de CAA.

La gente que vive en Polonia, Chile, Zimbabwe e India ha proporcionado ideas similares

para la selección de vocabulario de comunicación aumentativa. Aunque su selección refleja la cultura de su país y la personalidad de cada usuario de CAA la filosofía básica que apoya la selección del vocabulario parece comparable.

Generalmente, la selección se basa en las necesidades de cada usuario en términos de desarrollo del habla y del lenguaje, interacción apropiada, aceptación en la sociedad y contribución a la misma.





# ¿Qué apariencia tendrá cada elemento del vocabulario?

Es hora de ver algunas de las formas en que se puede representar el vocabulario para los usuarios de CAA. Las ideas, cosas, eventos, lugares y gente de los que hablamos se llaman conceptos. Expresamos estos conceptos cuando escribimos y hablamos. Las personas que usan CAA deben encontrar algo *similar a estos conceptos* con los que puedan expresarse de maneras diferentes al habla. Esta semejanza se puede dar en forma de movimientos físicos, objetos, imágenes o palabras. Cada símil del concepto será bien usado si es:

- significativo para el usuario
- elegido por y/o aceptado por ellos
- accesible física e intelectualmente
- lo suficientemente amplio para representar los objetos, las personas, los lugares, las situaciones y las estructuras de frases que los usuarios vayan necesitando a medida que desarrollen las habilidades completas del lenguaje
- comprensible y fácilmente interpretable por los interlocutores de comunicación.

## Otra ojeada a los modos de comunicación

---

Ya hemos visto que la comunicación aumentativa puede ser “sin ayuda” o “con ayuda” y que hay varios modos de comunicación que todos usamos. Los bebés y los niños muy pequeños usan muchas formas de comunicación sin ayuda, por ejemplo, señalar las cosas que quieren, vocalizar para llamar la atención, sonreír cuando están contentos y llorar si están molestos. Utilizan estos medios mientras están desarrollando el lenguaje y el habla. Gradualmente, a medida que aprenden palabras para expresarse y su habla se hace clara, las formas no-habladas pierden su importancia y el habla toma su lugar como medio principal de expresión. Pero para los niños que no pueden hablar, las formas de comunicación no-hablada son de gran importancia ya que sustituyen al habla. Muchos usuarios de CAA refinan diferentes modos de comunicación hasta convertirlos en técnicas de interacción efectivas.

### **MODOS DE REPRESENTAR EL VOCABULARIO**

#### **Símiles sin ayuda**

---

- Con la mano: Gestos  
Pantomima  
Deletreo con dedos  
Lengua internacional de signos
- Con el cuerpo: Expresiones faciales  
Movimientos del cuerpo/posiciones  
Movimientos de cabeza/asentimientos  
Movimientos de ojo
- Por voz: Vocalizaciones  
Intentos de hablar

#### **Símiles con ayuda**

---

- Con gráficos: Fotografías  
Imágenes  
Signado internacional  
Lenguajes gráficos internacionales  
Palabras, letras

## Modos de mostrar símiles de vocabulario sin ayuda

---

Las personas añaden significado a su habla usando actos físicos. Por ejemplo, puedes darte un golpecito en la frente para indicar que te has olvidado algo; puedo gritar o silbar para demostrar mi apoyo en un acontecimiento deportivo; podemos mostrar nuestro desagrado con alguna comida poniendo cara de asco. Si no pudiéramos hablar, estos actos darían a nuestros interlocutores de comunicación información suficiente para interpretar nuestro mensaje. De igual modo podemos ensalzar el habla o sustituirla de manera

muy eficaz usando modos de comunicación, empleando nuestras manos, otras partes del cuerpo o voces. Estos ejemplos de comunicación son efectivos porque tienen sentido, se llevan a cabo fácilmente y nuestros interlocutores de comunicación pueden interpretarlos inmediatamente.

Veamos cómo algunos usuarios de CAA eligen y usan los símiles de vocabulario que ellos entienden y utilizan a través de modos de comunicación sin ayuda.

### Sophia se comunica con gestos

Sophia está sentada en la hierba con su hermana. Lleva refuerzos en las piernas. Se sienta de una manera extraña, balanceándose con las manos. Están mirando a un grupo de gente que merodea alrededor de un camión estropeado. El conductor no puede arrancarlo, y algunos hombres se están preparando para empujarlo. La

hermana de Sophia se levanta y se acerca para verlo más de cerca. Cuando mira para atrás, Sophia se inclina hacia delante y le hace un gesto con la mano. ¿Qué está comunicando Sophia? Creo que quiere ayuda para levantarse y así ir con su hermana a ver de cerca el camión. Ha utilizado un *gesto* para comunicarse.

## Samir puede comunicarse por pantomima

Samir está mirando cómo su madre peina a su hermana. Tarda mucho tiempo. El pelo es largo y a su hermana le gusta tenerlo recogido con un lazo. Le están prestando mucha atención, eligiendo el color del lazo y mirándola en el espejo.

Samir se pone impaciente y empieza a peinarse con un peine imaginario. Samir ha elegido *imitar la acción* de peinarse para presentar algo que desea expresar. Su madre entiende y dice, “¡Ahora te peino a ti!”

## Marcin señala al pony

Marcin y algunos de sus amigos del colegio visitan una granja. Hay pollos, cabras, una vaca, un pony, patos y algunos gatitos para que los vean los niños. Como Marcin necesita ayuda para caminar por el terreno pedregoso, su profesor le sujeta la mano mientras van

de un animal a otro. Pero a Marcin sólo le interesa el pony. Tira de la mano de su profesor y señala hacia el campo en donde está comiendo: quiere ir allí. *Al señalar* a un objeto real (el pony) y *tirar* de su profesor hacia él, ha comunicado algo que quiere que suceda.

## Todo está bien con una sonrisa

Peter está mirando cómo cocina su madre. Algo hierve en dos cacerolas al fuego. Hoy comerán verduras y “sadza”. Peter *parece asustado* al mirar a su madre echar el maíz al agua hirviendo. Sabe que está muy caliente y que se puede quemar al removerlo. Rápidamente se espesa el “sadza” y ya está listo.

Peter espera mientras su madre coge un poquito y sopla para enfriarlo. ¿Quiere un poco? Peter todavía *parece asustado*. Ella sopla un poco más. Entonces prueba un poco y le dice que ya no está caliente. Peter se ríe. Se ha comunicado por su *expresión facial*.

En este ejemplo, la madre de Peter sabía que él estaba comunicándose. Con los años ha aprendido el significado de sus muchas expresiones faciales.

Alguien que no conociera a Peter tan bien como su madre podría haber tenido dificultades interpretando su expresión facial adecuadamente. Por ejemplo,

podrían haber pensado que parecía enfadado porque no tenía hambre, porque no le gustaba el “sadza” o porque no quería que le ayudaran a tomar su cena. Algunas veces aquellos que usan CAA se expresan de maneras que sólo interpretan los interlocutores de comunicación allegados.

## ¿Mueves la cabeza para decir sí y no?

Mover la cabeza de arriba a abajo o de un lado a otro para decir *Sí* y *No*, puede ser el lenguaje corporal más utilizado en el mundo. Estos movimientos se ven e interpretan rápidamente. La mayoría, pero no todos, los usuarios de CAA tienen un modo físico de decir *Sí* y *No*. Para los usuarios de CAA, ser capaces de “decir” *Sí* y *No*

*moviendo la cabeza*, es particularmente importante cuando la comunicación se rompe. Cuando todo lo demás falla, los interlocutores hablantes pueden restaurar la conversación haciendo preguntas de *Sí/No*. Por ejemplo, “*He cometido un error*”, “*Sí*”, “*¿Empezamos de nuevo?*”, “*No*”, “*¿Puedo ayudar?*”, “*No*”, “*Intentaré deletrearlo*”.

## Cuando me oigas, tengo algo que decirte

El modo en que llaman la atención de sus interlocutores algunos comunicadores que no necesitan ayuda y la mayoría de los que sí la necesitan (usuarios de tableros) es intentar hablar o, lo que es lo mismo, hacer los

sonidos que llamamos *vocalizaciones*. El tono y el volumen de las vocalizaciones pueden también expresar una gama de sentimientos, por ejemplo, excitación, acuerdo y desacuerdo. Para muchos usuarios de CAA,

las vocalizaciones proporcionan una respuesta rápida e inmediata en situaciones de emergencia. Estas respuestas rápidas

pueden actuar como introducción de interacciones más lentas vía tableros de comunicación.

## ¿Has intentado alguna vez deletrear palabras con los dedos?

Muchos usuarios que deletrean, pero que no son capaces de sujetar un lápiz, prefieren señalar la letra en una página con el alfabeto. Cuando estas páginas no se pueden conseguir, *dibujan con los dedos* para comunicarse. Hacen la forma de las letras con un dedo en una superficie o incluso en el aire. Aunque ver y recordar estas letras puede ser difícil para los interlocutores, pueden ser útiles cuando un usuario de CAA echa de menos un elemento importante de vocabulario. Debido a que recordar la secuencia de letras en una palabra larga es especialmente difícil

para los interlocutores, algunos escriben cada letra a medida que se va formando la palabra.

Las personas sordas, que normalmente tienen muy buenos movimientos de dedos, han desarrollado un método de comunicación que es el *deletreo con los dedos*. Las posiciones y formas de la mano y los dedos que han sido elegidas para representar letras no siempre se parecen a los rasgos de la letra escrita. El deletreo de dedos lo conocen y lo usan principalmente las personas con pérdidas auditivas, más que los que oyen, hablan o usan CAA.

## Formas de representar el vocabulario con ayuda

---

Aparte de los objetos reales (que los usuarios de CAA pueden llevar con ellos para expresar sus necesidades, por ejemplo, una moneda para el billete de autobús o una taza para pedir algo de beber), el modo normal de representar el vocabulario para los usuarios de CAA con ayuda es a través de imágenes de unidades de vocabulario, por letras o por palabras. Estas formas de representar el vocabulario se llaman *gráficos*, y representan un concepto que se registra dibujando o escribiendo. Las

imágenes pueden ser simples o complejas- esto es, una imagen sencilla o un número de imágenes, que juntas presentan un concepto dentro de una escena. Las imágenes pueden ser coloreadas o en blanco y negro, personales o generales, dibujadas por un amigo o recortadas de una revista. Las imágenes que puedes sugerir y aquellas que eligen los usuarios de CAA, dependerán de la comprensión del concepto que se está representando, y de las imágenes que les gusten más. Veamos cómo es esto.

### “¡Ésta no es mi madre! Se parece a ésta.”

En un colegio no lejos de Bulawayo, Zimbabwe, la señora Zumbika está haciendo un tablero pequeño de comunicación para Mukedzei. Quiere que su estudiante sea capaz de hablar sobre su casa cuando sea la hora de conversación en el colegio. La señora Zumbika ha hecho una fotografía de la madre de Mukedzei con la máquina del colegio. Ha recortado imágenes de señoras en revistas, y el tendero le ha dado

otras imágenes de los paquetes de sus productos. La señora Zumbika pone unas cuantas imágenes delante de Mukedzei y le explica para qué son. “¿Cuál?”, “¿Cuál de ellas te gustaría tener en tu tablero para representar a “mamá”? Mukedzei elige la *fotografía*, ¡la imagen que es exactamente igual a la de su madre!

Es muy útil usar fotografías para ciertos elementos de voca-

bulario. Como es exactamente igual al vocabulario que están representando, tienen más posibilidades de ser reconocidas. A muchos usuarios de CAA les gusta que la gente (amigos y

familiares), su casa o su perro sean exactamente iguales a como son en realidad. Con las fotografías, su mundo se representa verdaderamente.

## Madhevy tiene imágenes en su bolsillo

Madhevy tiene 21 años. Tiene una discapacidad severa de aprendizaje. Aunque hace muchos sonidos diferentes del habla, no puede decir ninguna palabra claramente. Desde que Madhevy puede andar sin ayuda, puede coger la mano de su interlocutor y dirigirle a las cosas que necesita. De este modo es capaz de pedir los elementos que necesita señalándolos. Pero Madhevy ha empezado hace poco a reconocer *imágenes* de sus cosas favoritas.

Su profesora querría que Madhevy empezara a comunicarse con imágenes. Le gustaría que un día fuera capaz de pedir cosas que no están cercanas, cosas que no puede ver ni señalar, ni dirigirse andando hacia ellas. Madhevy todavía no está lista para un tablero. Sólo

puede usar las tres tarjetas de CUE que lleva en su bolsillo, que reflejan su reproductor de cassette, la crema de la cara y el monedero. Su profesora tiene estas cosas en un cajón diferente cada día, de modo que Madhevy nunca está segura de dónde señalar o encontrarlas, sin embargo está aprendiendo a pedir las con sus imágenes.





Madhevy usa tarjetas con imágenes y gestos para comunicarse.

## "¿Puedes ayudarme a lavar mi muñeca?" Imágenes para jugar

Priyanka tiene una muñeca muy especial. Se llama Ranjani, llegó cuando cumplió cinco años y ¡necesita bañarse todos los días! Priyanka tiene una comprensión del lenguaje bien desarrollada para su edad. Reconoce muchas *imágenes* que usa, vía tableros temáticos, para expresarse. Su madre y su profesora han dibujado las imágenes. Para animar a Priyanka a leer, la palabra correspondiente a cada imagen está escrita encima en bengalí. Las imágenes de su tablero están colocadas por

orden alfabético. Se van añadiendo más imágenes a medida que se necesitan.

|      |       |         |       |       |       |
|------|-------|---------|-------|-------|-------|
| doll | egg   | hand    | sock  |       | shoe  |
| boy  | small | leg     | shoe  | soap  | juice |
| girl | skin  | face    | under | water | rice  |
|      | dirty | stomach | trunk | board | water |
| nut  | hair  |         |       | hand  |       |
|      |       |         |       | cup   | cup   |

Tablero de comunicación de Priyanka

Priyanka usa un tablero de imágenes para jugar con su muñeca.



Priyanka lava su muñeca.



## Deletrear es decir todo

Los usuarios de CAA que pueden leer y deletrear a menudo eligen *letras* o *palabras* para comunicarse. Eligen esta opción porque una vez que pueden deletrear correctamente (los niños cuando aprenden a leer pueden colocar las letras de manera que se reconozcan como palabras) su vocabulario es infinito. Ya no tienen que buscar una imagen que no esté

en su tablero, ni echan de menos espacio adicional para añadir más elementos. Sabemos que en conversaciones generales algunas palabras se dicen más frecuentemente que otras. Estas palabras usadas con más frecuencia se incluyen normalmente en los tableros de letras para ayudar a los usuarios de CAA a incrementar la velocidad de construcción del mensaje.

|            |           |            |            |             |                  |                  |
|------------|-----------|------------|------------|-------------|------------------|------------------|
| A<br>a     | B<br>b    | C<br>c     | D<br>d     | E<br>e      | F<br>f           | G<br>g           |
| H<br>h     | I<br>i    | J<br>j     | K<br>k     | L<br>l      | M<br>m           | N<br>n           |
| O<br>o     | P<br>p    | Q<br>q     | R<br>r     | S<br>s      | T<br>t           | U<br>u           |
| V<br>v     | W<br>w    | X<br>x     | Y<br>y     | Z<br>z      | FINAL<br>PALABRA | FINAL<br>MENSAJE |
| cero<br>0  | uno<br>1  | dos<br>2   | tres<br>3  | cuatro<br>4 | cinco<br>5       | seis<br>6        |
| siete<br>7 | ocho<br>8 | nueve<br>9 | diez<br>10 | cien<br>100 | FALLO            | EMPIEZA          |

|         |       |         |            |         |           |
|---------|-------|---------|------------|---------|-----------|
| Yo      | tú    | coger   | tener      | bueno   | aburrido  |
| él      | ella  | recoger | dejar caer | malo    | frustrado |
| esto    | ellos | ver     | llamar     | cansado | triste    |
| colegio |       | tienda  | hospital   | casa    | películas |

Tablero de letras y de palabras.

## "Entonces, hay muchas formas de representar el vocabulario, ¿verdad?"

---

Claro que sí: el uso de diferentes maneras de expresión se llama *comunicación multimodal*. Para los usuarios de CAA, cualquier forma de "hablar" es valorable:

- un medio de representar el vocabulario que satisfaga sus habilidades y necesidades de comunicación.
- un medio de representar el vocabulario que refleje por completo su personalidad,
- un medio de representar el vocabulario que les proporcione una comunicación efectiva y con sentido con sus interlocutores.

## Imágenes que puedes dibujar... y algunas que puedes comprar.

---

¡No todos somos artistas! Afortunadamente tengo amigos que pueden dibujar y estoy segura de que encontrarás también amigos que tengan talento artístico. No tengas miedo de pedirles su ayuda. Explícales el tipo de dibujo que te gustaría que te hicieran, el que más se adapte a la comprensión y a las necesidades de comunicación de tus estudiantes. Una vez que sepan tus intereses, estoy segura de que querrán ayudarte. Nunca tires un dibujo. Organí-

zalos de la manera que mejor te venga, por ejemplo por la letra inicial, por grupos (animales, juegos, etc...) o por partes del habla (nombres, verbos, etc...).

Si quieres comprar los dibujos en lugar de hacerlos, verás que los libros de niños, los diccionarios de imágenes y los libros de colorear tienen dibujos que puedes usar para la comunicación. Si los libros han sido publicados en tu propio país, tendrán dibujos que sean

culturalmente correctos; los objetos se parecerán a las cosas que ves a tu alrededor todos los días.

Se ha desarrollado material de dibujos para la comunica-

ción de los usuarios de CAA y está disponible comercialmente para aquellos que usan tableros de comunicación para comunicarse. Algunos de estos materiales aparecen en el listado del Apéndice B.

## Sistemas internacionales de comunicación con Signos y Gráficos

---

Las lenguas de signos nacionales las usan personas con pérdidas auditivas graves de todo el mundo. También, los signos fueron desarrollados para que los usaran personas que no fueran sordas, personas que se pudieran beneficiar de la comunicación signada por otras razones –por ejemplo, personas que han tenido infartos cerebrales, o que hayan tenido dificultades graves de aprendizaje. Dos ejemplos de estos métodos de comunicación especializada y sus países de origen son *Amerind* (USA) y *Maketon* (UK)–.

Los sistemas gráficos de comunicación también se usan como medios de expresión.

Uno de ellos, los Símbolos Bliss, ha sido adaptado para satisfacer las necesidades específicas de los usuarios de CAA.

El actual desarrollo de los Símbolos Bliss como sistema de CAA lo lleva a cabo la Comunicación Internacional de Símbolos Bliss. El Worldsign combina signos y símbolos gráficos dentro de un vocabulario internacional y culturalmente apropiado. Los Símbolos Bliss y el Worldsign pueden escribirse, así como usarse para ser sustituidos por comunicación expresiva. Ambos sistemas están listados en el Apéndice B. Es recomendable entrenarse para desarrollar el conocimiento y la aplicación de cada uno de estos

métodos. Hay cursos por correspondencia disponibles y en

algunos países se pueden hacer cursos de entrenamiento.



# Elaborar tableros y libros de comunicación

En este capítulo veremos cómo se hacen los tableros de comunicación. De nuevo, tenemos preguntas que plantear: ¿Qué tamaño deberían tener las casillas de la plantilla y las páginas? ¿Cómo debería agruparse y ordenarse el vocabulario? ¿Serán adecuadas las páginas sueltas de comunicación o sería mejor un libro de comunicación? ¿De qué modo se puede hacer para que sea fácil de manejar? ¿Deberían añadirse fotos de personas famosas o estrellas del deporte? ¿De qué material debería hacerse el tablero.

Empecemos. En primer lugar comentaremos los diferentes tipos de tableros y libros de comunicación; después hablaremos sobre el diseño del tablero y sobre la forma en que el contenido y la distribución del vocabulario pueden ayudar durante la interacción, tanto a los usuarios de (CAA) como a sus interlocutores hablantes.

## Libros "¿Todo sobre mí?"

---

Cuando los niños y los jóvenes con desórdenes severos en el habla conocen a alguien por primera vez, "hablar" es a menudo difícil para ambos. Es posible que las personas que no pueden hablar utilicen gestos, sonrisas o frunzan el ceño para comunicarse. Los interlocutores allegados comprenden el significado de estos gestos y sonrisas; los extraños no. Los libros "Todo sobre mí" ayudan a las personas no cercanas a comprender los modos de comunicación de los niños cuyo habla es difícil de entender. Estos libros son particularmente útiles cuando, por ejemplo, los niños deben estar con los vecinos durante un tiempo, o cuando pasan una temporada en el hospital.

Para elaborar un libro "Todo sobre mí", necesitarás la ayuda de alguien que conozca las expresiones y movimientos del niño, y el significado que éstos encierran. Aquí tenemos un ejemplo:

*Luis y su madre van a ir a la ciudad. Luis tiene dificultad para usar sus manos y para hablar. Su madre va a ir a la oficina de la Escuela Especial para concertar la visita de un profesor a su casa para que vea a Luis. Él tiene ocho años y no ha recibido terapia ni escolarización. Su madre quiere que aprenda a hablar, a leer y a escribir, porque sabe que es un niño brillante. Deberá dejarle solo en una clase durante unas horas mientras ella espera en la oficina. ¿Estará asustado? ¿Querrá algo de beber? ¿Cómo le dirá al profesor lo que necesita y lo que le gusta? La madre de Luis tiene una idea y busca a alguien que le ayude a hacer un libro sobre Luis. Esto es lo que escriben en el libro:*

*Luis y su madre van a ir a la ciudad. Luis tiene dificultad para usar sus manos y para hablar. Su madre va a ir a la oficina de la Escuela Especial para concertar la visita de un profesor a su casa para que vea a Luis. Él tiene ocho años y no ha recibido terapia ni escolarización. Su madre quiere que aprenda a hablar, a leer y a escribir, porque sabe que es un niño brillante. Deberá dejarle solo en una clase durante unas horas mientras ella espera en la oficina. ¿Estará asustado? ¿Querrá algo de beber? ¿Cómo le dirá al profesor lo que necesita y lo que le gusta? La madre de Luis tiene una idea y busca a alguien que le ayude a hacer un libro sobre Luis. Esto es lo que escriben en el libro:*

## **"Todo sobre Luis"**

*Luis puede asentir ligeramente con la cabeza para decir "Sí".*

*Frunce el ceño y baja la mirada para decir "No".*

*Cuando Luis sonríe, le gustas y está contento.*

*Cuando Luis frunce el ceño o hace pucheros, no quiere más comida o bebida. Abre mucho la boca cuando quiere beber.*

*Cuando Luis da patadas con las piernas, le duelen. Por favor, frótalas.*

*Si Luis vuelve la cabeza, quiere parar lo que está haciendo.*

*Cuando Luis intenta aplaudir con las manos, le gusta lo que está haciendo.*

*Llora si se siente enfermo.*

*Es un buen chico.*

*Le gusta estar con niñas y niños.*

Saber que las expresiones y movimientos de Luis serán entendidos hace más fácil a su madre el dejarle en un lugar nuevo. El libro "Todo sobre mí" ayuda a Luis porque sabe que su profesor le entenderá cuando intenta responder a las



preguntas y participar en la clase. Con la ayuda del libro, el profesor sabe de qué forma comunica Luis lo que le gusta, lo que le disgusta y sus sentimientos. El libro hace que todos se sientan más relajados al comunicarse.

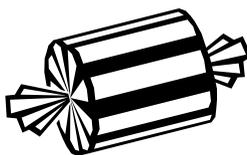
## Pequeñas cosas que ayudan a todos a iniciar la conversación

---

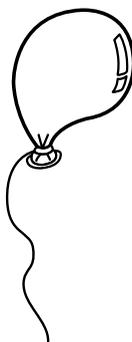
Lo más importante en un tablero de comunicación no es el tamaño, sino si anima a iniciar la conversación. Recuerdos, trozos de papel, etiquetas, entradas, envolturas de caramelos, incluso un rizo de pelo pueden servir para iniciar una conversación.



muñeca



caramelo



globo

Cosas particulares de las que hablar: "palabras clave"

*María tiene dieciséis años. Como Shanbu, se acaba de cambiar a un piso tutelado. Allí tiene labores de la casa que debe hacer cada día. Ha aprendido algunos gestos que le ayudan a comunicarse cuando hace sus trabajos, por ejemplo, agua, lavar, secar, ropa y palangana. María puede decir unas cuantas palabras. El personal del piso tutelado ha enseñado a María a ser autónoma, a lavarse los dientes y a arreglarse el pelo. María también recibe formación fuera de la casa.*

*Hoy ha llevado un pequeño paquete para enseñárselo a su profesora; dentro hay una cinta y un rizo suyo de pelo castaño. El profesor empieza una conversación:*

*“Te has cortado el pelo, María. Te ha quedado muy bien. ¿Quién te lo ha cortado? ¿Fue mamá o tu tía?”*

*Una vez que María ha contestado a su profesora, siguen más preguntas:*

*“¿De quién es esta cinta?”  
“¿Quién te la va a poner?”  
“¿Dónde la quieres, aquí o  
aquí?” “¿Dónde quieres colocar  
tu rizo?” ¡Se pueden hacer tantas  
preguntas sobre una pequeña  
cosa, como el rizo de María!*

María está emocionada porque va a añadir un pequeño tablero de comunicación a los otros medios que tiene para comunicarse.

## Tableros de comunicación monotemáticos

---

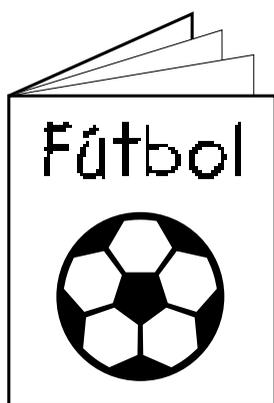
Cuando pensamos en la escuela, pensamos en asignaturas –temas concretos como historia, matemáticas, geografía o arte–. Los tableros de comunicación monotemáticos también tratan de temas o asuntos concretos. Contienen el vocabulario necesario en momentos especiales, por ejemplo, durante las actividades diarias, las reuniones, las citas y las celebraciones. Los tableros monotemáticos tienen un vocabulario reducido, pero incluso así, las imágenes y las palabras están distribuidas de un modo que anima a sus usuarios a hacer oraciones sencillas. En ellos, se pueden añadir frases y oraciones completas para acelerar las conversaciones, pero la principal característica de estos tableros es que los temas son específicos.

Veamos cómo utiliza un joven de Polonia su tablero de actividades especiales:

*Cada Sábado, Marek va al partido de fútbol del pueblo con su padre. Sus amigos también van, y él está de pie con ellos en los laterales del campo para animar al equipo local y a sus jugadores favoritos. Marek usa bien sus manos y puede andar solo, utilizando muletas. Cuando tenía cuatro años tuvo fuertes dolores de oído, estuvo enfermo durante bastante tiempo y desde entonces no oye bien. Marek usa audífonos en ambos oídos. Se comunica con lengua de signos, pero a sus amigos les resulta difícil entenderle, por lo que Marek usa un tablero monotemático en forma de libro cuando van juntos al partido. En él están los nom-*

bres de los jugadores (Tadeus, Joseph, Franz), palabras para describir el juego (gol, saque de banda, corner, penalti) números para seguir la puntuación, palabras que indican acción (dar patadas, correr, parar, pasar) y

frases para comentarios rápidos (“¡Pásala!” “¿Ponte las gafas, árbitro?” “¡Qué paradón!”) Ahora, cuando los amigos de Marek no entienden sus signos, él tiene otro medio para comunicarse con ellos.



Marek lleva un libro especial de comunicación al partido de fútbol

PAGINA 1

|            |              |              |
|------------|--------------|--------------|
| YO         | TÚ           | PAPÁ         |
| AMIGO Nº 1 | AMIGO Nº 2   | AMIGO Nº 3   |
| GOLEADOR   | LINER        | ÁRBITRO      |
| ESTO       | JUGADOR Nº 1 | JUGADOR Nº 2 |

PAGINA 2

|         |             |        |
|---------|-------------|--------|
| NO      | DAR PATADAS | PASAR  |
| TIRAR   | CORTAR      | CORRER |
| IR      | GANAR       | PERDER |
| EMPATAR |             |        |

PAGINA 3

|                |                  |              |
|----------------|------------------|--------------|
| DENTRO         | FUERA            | POR ENCIMA   |
| ALREDEDOR      | LARGO            | CORTO        |
| LÍNEA          | TARJETA AMARILLA | TARJETA ROJA |
| FUERA DE JUEGO | DESCANSO         |              |

PAGINA 4

|            |                |         |
|------------|----------------|---------|
| CORNER     | CABECEAR       | PENALTI |
| TIRO LIBRE | SAQUE DE BANDA | GOL     |
| ENTRADA    | BANDERA        | SILBATO |
|            |                |         |

PAGINA 5

|   |            |   |
|---|------------|---|
| 0 | 1          | 2 |
| 3 | 4          | 5 |
| 6 | 7          | 8 |
| 9 | PUNTUACIÓN |   |

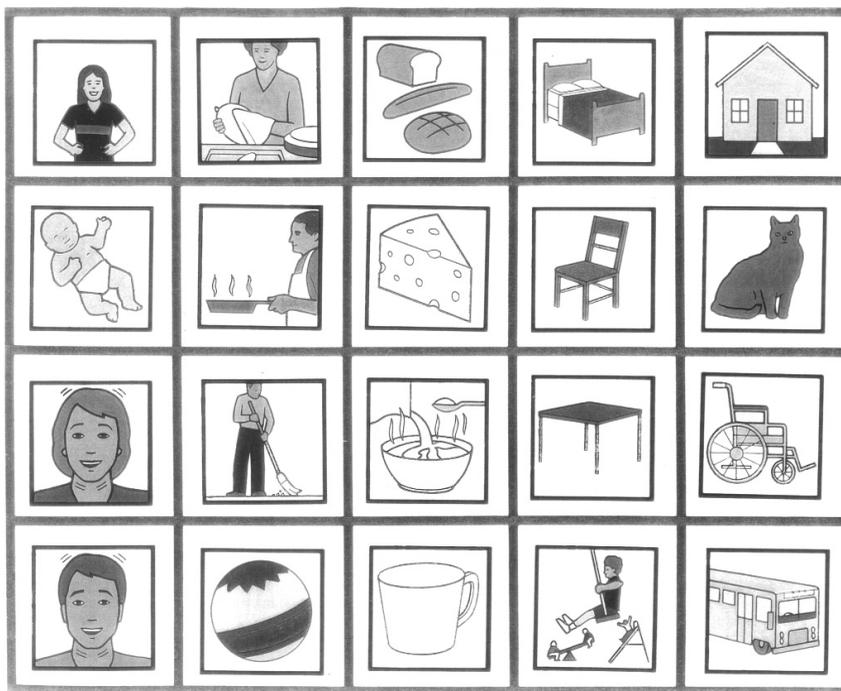
PAGINA 6

|                                |
|--------------------------------|
| ¡ÉCHALO!                       |
| ¡CÓMPRATE UNAS GAFAS, ÁRBITRO! |
| ¡TOCA EL PITO!                 |
| ¡FUERA!                        |

A Putul le gusta jugar “a las casitas”. En su colegio hay una casa de muñecas. Dentro hay alfombrillas, cojines, lámparas y colchonetas; hay una pequeña cocina, sartenes para freír y cazos para cocer arroz. Algunos de los juguetes son pequeños, demasiado pequeños para que las temblorosas manos de Putul los

cojan. Ella se sienta en una silla especial frente a la casa de juguete. Putul no puede hablar con los amigos que juegan con ella, pero tiene otro medio para decirles dónde quiere que vayan todas las cosas –las sillas aquí, la lámpara allí–. Cuando Putul se va a casa, le cuenta a su madre lo que ha hecho con la casita de

Otro ejemplo:



Tablero monotemático de Putul para la casita de juguete.

*muñecas. Tiene un tablero monotemático: "casa", para sus necesi-*

*dades de comunicación mientras juega.*

## Tableros básicos de comunicación

Los tableros de comunicación realizados para usarlos en muchas situaciones diferentes tienen vocabulario genérico y a menudo muy amplio. Te puede ser de ayuda considerarlos como varios tableros monotemáticos que han sido unidos para formar un tablero grande; pero, de esta

forma, el vocabulario suele ser demasiado amplio para que quepa en una sola página. Por esta razón, *los tableros básicos* se elaboran usando el vocabulario común a todos los tableros monotemáticos. El tablero básico se añade entonces a todos los tableros temáticos y se reúnen

en un libro de comunicación con presentaciones, vocabulario y páginas, dispuestas en la forma que mejor se adapte a las necesidades y habilidades de sus usuarios. Con el tiempo, a medida que las destrezas del usuario se van desarrollando, el libro puede cambiar y crecer hasta convertirse en un único utensilio útil para múltiples situaciones. Frecuentemente, el vocabulario de un tablero básico está compuesto por personas (y pronombres), verbos (y tiempos verbales), palabras que describen objetos y sentimientos, los propios objetos,

lugares, días de la semana, años y días especiales. A menudo, se añaden palabras como *éste*, *aquél* y *eso*, puesto que pueden sustituir a muchos objetos cuando éstos no están en el listado de vocabulario. Normalmente, los tableros básicos tienen números y letras, que los usuarios de CAA necesitan para formar palabras que no están en sus libros. Con todo este vocabulario, los usuarios de CAA pueden, si quieren y son capaces de ello, elaborar mensajes que se asemejan a los de sus interlocutores.

| PERSONAS                           | ACCIONES                         | LUGARES                                     | COSAS  | COMIDA  | ACONTECIMIENTOS   | TIEMPO                             |
|------------------------------------|----------------------------------|---|--|---|---|------------------------------------|
| YO<br>MADRE<br>POLICÍA<br>GRANJERO | COMER<br>BEBER<br>JUGAR<br>LAVAR | ESCUELA<br>CASA<br>MERCADO<br>CAMPO<br>CINE | DINERO<br>JUGUETES<br>LIBRO<br>CUENCO<br>BOLSA | PAN<br>LECHE<br>QUESO<br>MANZANA<br>ARROZ                       | CUMPLEAÑOS<br>BODA<br>FIESTA<br>VACACIONES<br>CELEBRACIÓN | DÍA<br>NOCHE<br>AM<br>PM<br>VERANO |
| SENTIMIENTOS                       | IR                               | ALMACÉN                                     |  |   |   |                                    |
| FELIZ<br>EMOCIONADO<br>ENFADADO    | GUSTAR<br>QUERER<br>TENER        | PARQUE<br>CIUDAD<br>PAÍS                    | TRANSPORTE                                     | ROPA  |   |                                    |
| DESCRIPTORES                       | DAR                              |   | BICICLETA<br>TAXI<br>TREN<br>AVIÓN             | ABRIGO<br>SOMBRERO<br>CHAL<br>PANTALONES<br>CAMISETA<br>VESTIDO |   |                                    |
| GRANDE<br>SUCIO                    | BAILAR<br>CANTAR                 |   |  |   | PALABRAS ESPECIALES                                       |                                    |
| PEQUEÑO<br>ALTO                    |                                  |   |  |   | ESO<br>ÉSTE<br>SÍ   | COSA<br>ESO<br>NO                  |

Ejemplo de un tablero de comunicación básico o general

## "¿Nos conocemos?" Diseñar presentaciones de CAA

---

Los bloques de presentación permiten a los usuarios de CAA presentarse a las personas que no les conocen. Cuando las personas hablantes se conocen en la calle puede que digan: "Roberta. ¿Cómo estás?, mira quiero que conozcas a mi madre, que está pasando una temporada en nuestra casa. Vamos de tiendas."

¿Qué pretendes con estas frases? Te encuentras a una amiga. Querías presentarle a tu

madre y que todos se sintieran cómodos. Cuando las presentaciones escritas se incluyen en los tableros de comunicación, o cuando se usan como presentaciones habladas en ayudas electrónicas sencillas, sirven de igual modo a los usuarios de CAA. Las presentaciones en los tableros de comunicación describen cómo interactúan los usuarios y permiten a los interlocutores tener conversaciones satisfactorias y agradables.

### Ejemplos de bloques de presentación

#### **Una presentación para Katrina**

Hola, soy Katrina. Puedo comunicarme intentando decir algunas palabras, sonriendo y por medio de gestos. También uso mi libro de comunicación. Señalo palabras y símbolos y tú puedes ver y leer lo que estoy diciendo. Puedo pasar las páginas yo sola. Comprendo todo lo que dices. Puedo decir "Sí" y "No" claramente. Me gusta mucho hablar.

#### **Una presentación para Jorge**

Hola, ¿Cómo estás? Por favor lee esta nota. Estoy aquí de vacaciones. Vivo en Canadá. Éste es mi tablero de comunicación. Puedo hablarte señalando las palabras y las imágenes. Si miras mi pulgar puedes leer lo que estoy diciendo. Me gustaría saber más sobre Portugal... ¿puedes contarme algo? Gracias. Soy Jorge.

## Una presentación para Marek

Hola, voy a usar este tablero y estas imágenes para hablar sobre el juego. Señalaré las imágenes. Si sigues mis dedos y lees las imágenes y palabras según las voy señalando, sabrás lo que estoy diciendo. Puedo oírte y entenderte bien. Mi equipo es..... ¿cuál es el tuyo?

## Una presentación para Sibongile

Este es mi tablero de comunicación; lo uso para hablar. Por favor, mira las imágenes que señalo. Así es como te hago preguntas y te cuento cosas acerca de mi jardín. Me gusta hablar, ¿a ti?

Ten en cuenta que: si tienes una ayuda para la comunicación con salida de voz digitalizada con un único mensaje, éstas son cosas importantes que se pueden programar en el aparato.

## El profesor de Sibongile hace su primer tablero de comunicación

---

En Harare, Zimbabwe, hay un centro de rehabilitación y una escuela para personas que han tenido accidentes, enfermedades o lesiones de nacimiento. Las personas que están en este centro tienen discapacidad física. Algunos tienen dificultad para hablar. En el centro hay una escuela para niños y talleres para los adultos. Algunos niños viven allí durante el periodo escolar y van a casa en vacaciones. La casa de Sibongile está lejos de Harare. Aunque

echa de menos a su familia, está contenta con su tutora.

Sibongile no tiene estabilidad al andar. También le tiemblan las manos, pero su principal dificultad es hablar. Sibongile es brillante: puede arreglar cosas, ayudar a limpiar y hacer bonitos dibujos. Oye bien, mantiene el ritmo y baila con la música, pero parece no entender el lenguaje. Su tutora y su profesora usan imágenes para ayudarla a entender y a aprender el significado de la palabra hablada.

La profesora de Sibongile planea hacerle un tablero monotemático sobre jardinería. Lo llamarán: “Cultivar semillas”. La profesora quiere que la tutora de Sibongile colabore. La invita a asistir a una clase sobre semillas, de modo que pueda ayudar a encontrar las imágenes que irán en el tablero. La profesora recopila papel, lapiceros, tijeras y revistas para el trabajo. Sibongile, su tutora y su profesora hablan sobre cómo deberían hacer el tablero. Después empieza su tarea. Esto es lo que hizo la profesora para elaborar el tablero:

- 1) Pensó en los amigos, las herramientas, las actividades y las cosas que Sibongile necesitaría para trabajar en el jardín e hizo una lista.
- 2) Hizo algunos dibujos y encontró otros en revistas para representar todos los elementos de su lista de vocabulario.
- 3) Se aseguró de que Sibongile reconocería cada imagen; para ello, juntó todas las

imágenes y las herramientas que se correspondían con éstas. Puso las herramientas sobre la mesa, delante de Sibongile. Para enseñarle tuvo en cuenta que ella oiría oraciones completas en lugar de palabras aisladas durante las actividades de jardinería. “¿Puedes mostrarme la paleta?” ¿Dónde está la tierra?” Como Sibongile no siempre puede reconocer los nombres de los objetos, cometió algunos errores en esta tarea. Entonces, la profesora cogió las imágenes de las herramientas que Sibongile no había reconocido por su nombre y le mostró cómo cada imagen puede corresponder a cada herramienta. Le pidió que uniera cada imagen con una herramienta. Al hacer esto, Sibongile reconoció los objetos a partir de las imágenes. No tuvo fallos en esta tarea. Ver las herramientas y las imágenes, y oír sus nombres ayudará a Sibongile a aprenderlos. Se pueden usar en su tablero todas las imágenes.

- 4) La profesora agrupó las imágenes para asegurarse de que Sibongile podría encontrarlas y señalarlas fácilmente.
- 5) Se aseguró de que Sibongile sería capaz de comunicarse en las actividades de jardinería, y de que su vocabulario le permitiría preguntar y responder, nombrar y describir cosas, y elaborar oraciones sencillas.

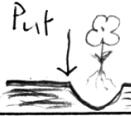
Después, la profesora reunió el papel, los lapiceros y las imágenes de jardín. Cuando estaba preparada para elaborar el tablero, dibujó casillas en el papel, cada una del tamaño de la imagen que Sibongile podría señalar con facilidad. Ahora tenía una página con casillas vacías (*una plantilla*).

- escribió el nombre de cada imagen en la parte superior de la casilla. Escribió con trazo

suave por si después necesitaba borrar y mover las palabras. Esto sucede a veces, antes de que un tablero de comunicación esté terminado;

- mostró la disposición a Sibongile y a su tutora. Les gustó mucho;
- añadió las imágenes del vocabulario a las palabras, pegándolas dentro de las casillas;
- escribió un pequeño bloque de “presentación” por si un nuevo profesor o algún visitante, que quizá no conociera la CAA, venía a la clase de jardinería de Sibongile.

La profesora quedó contenta con su trabajo y se lo entregó a Sibongile para ayudarla a comunicarse mientras plantaba, arrancaba las malas hierbas y cuidaba de sus flores.

|  |  |   |   |   |   |
|--|--|---|---|---|---|
| SIBONGILE<br> | BOY<br>       | DIG<br>  | BIG<br>    | HOLE<br>       | BOX<br>          |
| TEACHER<br>   | GIRL<br>      | GROW<br> | LITTLE<br> | DIRT<br>       | POT<br>          |
| FRIEND #1<br> | FRIEND #2<br> | POUR<br> | IN<br>     | WATER<br>      | WATERING CAN<br> |
| FRIEND<br>    | FRIEND<br>    | Put<br>  | ON<br>     | FLOWERS<br>    | SEEDS<br>        |
| IT<br>        | NO<br>NOT<br> |          | LINDER<br> | VEGETABLES<br> | RAKE<br>         |

Tablero monotemático en inglés sobre "cultivar semillas" de Sibongile

## Hacer tableros de comunicación para estudiantes más mayores

El país de Chile aparece como una línea a lo largo de la costa oeste de Sudamérica. Una estrecha franja de tierra que se extiende a lo largo de 4.500 kilómetros de longitud, y con una anchura que va desde las montañas de los Andes hasta el Océano Pacífico. Aquí, en la hispanohablante capital de Santiago, hay miembros de ISAAC, usuarios de CAA, sus

familias, profesionales y personal de la organización, todos trabajando por los objetivos de ISAAC.

Paulina tiene dificultad para hablar ya que tiene parálisis cerebral. Cuando era una niña usaba gestos y vocalizaciones de forma espontánea para expresar sus necesidades. Sus familiares y los amigos de su



Paulina

entorno más cercano comprendían estos modos de comunicación. Cuando llegó a la edad escolar necesitó técnicas más avanzadas de comunicación. La iniciaron en los métodos adicionales de CAA y hoy, una adolescente, Paulina puede leer, deletrear y escribir, así como usar comunicación multimodal para expresarse.

La profesora de Paulina, Claudia Marimon Rigollett, ha enseñado CAA y guiado el programa de CAA de sus estudiantes durante muchos años. Claudia escribe:

*“Paulina ha tenido siempre un fuerte deseo de comunicarse. A lo largo de los años hemos intentado darle el mejor tablero de comunicación para cada etapa de su desarrollo educativo y comunicativo. ¡Esto fue un reto! Siempre hemos intentado:*

- *seleccionar el vocabulario apropiado para las situaciones y actividades en las que ella participaría;*
- *darle un modo rápido y fácil de decir las cosas. Usando comunicación multimodal, Paulina podía usar vocalizaciones, expresiones faciales, gestos,*

*asentimientos de cabeza, etc., para expresarse, además de usar su tablero de comunicación;*

- *distribuir su vocabulario en una plantilla con casillas grandes para responder a las necesidades de su vista y su limitación para señalar;*
- *diseñar un tablero de comunicación que Paulina y sus interlocutores pudieran usar fácilmente. Consideramos todas las habilidades y necesidades personales que pudieran influir en su capacidad para comunicarse, y también la información que sus interlocutores podrían necesitar para interpretar sus actos multimodales durante la interacción.*

Según Paulina iba progresando en la escuela, empezó a leer, a deletrear y a escribir. Hoy tiene un amplio vocabulario en su tablero, así como números, signos matemáticos y letras.

Aunque las letras le permitirían construir y usar cualquier palabra que fuera capaz de deletrear, Paulina reconoce que con esta técnica le llevaría más tiempo comunicarse. Por ejemplo, necesita señalar sólo una vez su nombre completo “Paulina”, pero debe señalar siete veces para deletrearlo, “P-a-u-l-i-n-a.” Teniendo en su tablero el vocabulario usado con más frecuencia en palabras completas, Paulina hace un buen uso de los diferentes métodos de CAA.

Claudia describe así el diseño del actual tablero de comunicación.:

*“Hemos organizado el vocabulario de Paulina según la estructura gramatical española. Pusimos cada estructura de un color diferente para ayudarle a encontrar fácilmente las partes gramaticales de las oraciones y otros grupos de vocabulario.*

Social (rosa)

Personas (amarillo)

Nombres (naranja)

Otros (blanco)

Preguntas (blanco)

Acciones (verde)

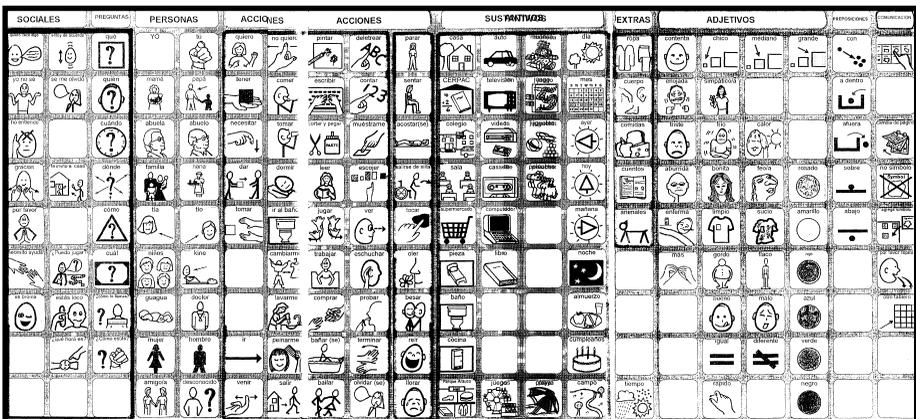
Descriptoros (azul)

*La estructura es como sigue:*

*El tablero de Paulina tiene alrededor de 180 palabras organizadas en estos grupos, así como letras, números, etc. Estos elementos se han incluido en una carpeta de comunicación. La portada incluye la identificación personal y una presentación de Paulina. En la primera página, en el interior de la carpeta, hay un índice; cada tema del índice se refiere a un grupo del vocabulario. La carpeta está hecha de material fuerte y, como las páginas son gruesas, Paulina puede acceder al vocabulario completo pasando las páginas ella misma. Lleva su carpeta de comunica-*

*ción en una bolsa colgada de la silla de ruedas.”*

La selección del vocabulario y el diseño del dispositivo de comunicación son decisiones cruciales, que pueden llevar al éxito o al fracaso durante las interacciones de CAA. En un programa de usuarios de CAA esta parte lleva mucho tiempo. No sólo implica la construcción del tablero, también son necesarias observaciones y ajustes continuos, antes de que pueda responder a las necesidades de comunicación de los usuarios. Pero recuerda: cada minuto que dedicas a esta tarea será un tiempo bien empleado.



Panel de comunicación de Paulina

| ORGANIZACIÓN DEL VOCABULARIO |                |                |                       |
|------------------------------|----------------|----------------|-----------------------|
| NOMBRE:                      |                | PAULINA        |                       |
| SOCIAL                       | PREGUNTAS      | PERSONAS       | ACCIONES              |
| Quiero decir algo            | qué            | yo             | quiero                |
| No sé                        | quién          | tú             | no quiero             |
| No entiendo                  | cuándo         | madre          | tener                 |
| Gracias                      | dónde          | padre          | necesitar             |
| Por favor                    | cómo           | abuela         | dar                   |
| Necesito ayuda               | cuál           | abuelo         | ir                    |
| Estoy bromeando              | cómo te llamas | familia        | comer                 |
| Estoy de acuerdo             | cómo estás     | portero        | beber                 |
| Lo olvidé                    |                | tía            | dormir                |
| Ven a mi casa                |                | tío            | ir a la sala de estar |
| ¡estás loco!                 |                | niños          | venir                 |
| es la hora                   |                | bebé           | cambiar               |
|                              |                | doctor         | lavar                 |
|                              |                | mujer          | peinarse              |
|                              |                | hombre         | visitar               |
|                              |                | amigo          | pintar                |
|                              |                | extraño        | escribir              |
|                              |                | fisioterapeuta | leer                  |
|                              |                | profesor       | deletrear             |
|                              |                | logopeda       | contar                |
|                              |                |                | olvidar               |
|                              |                |                | jugar                 |
|                              |                |                | trabajar              |
|                              |                |                | bailar                |
|                              |                |                | bañar                 |
|                              |                |                | mostrar               |
|                              |                |                | elegir                |
|                              |                |                | ver                   |
|                              |                |                | oír                   |
|                              |                |                | degustar              |
|                              |                |                | terminar              |
|                              |                |                | sentir                |
|                              |                |                | sentarse              |
|                              |                |                | estar de pie          |
|                              |                |                | tumbarse              |
|                              |                |                | oler                  |
|                              |                |                | besar                 |
|                              |                |                | reír                  |
|                              |                |                | llorar                |

Vocabulario adicional de Paulina ... ten en cuenta estas útiles palabras

# Señalar mensajes

Estás casi preparado para empezar, pero primero consideremos cómo adaptar los tableros y las bandejas de comunicación de modo que los usuarios de CAA que tienen movimientos de mano inseguros, lentos o imprecisos tengan más oportunidades para señalar con precisión el vocabulario. Junto con sus medios de comunicación multimodal, deben desarrollar un modo físico seguro de señalar en su dispositivo de lenguaje durante las conversaciones.



El *acceso* es el modo en el que las personas que utilizan comunicación con ayuda señalan mensajes a sus interlocutores. Las personas pueden acceder a los tableros de comunicación de muchas formas. Algunos métodos son sencillos, otros más complejos los utilizan los usuarios de CAA con la esperanza de que el método de acceso elegido pueda llegar a ser rutina, porque una vez que está bien aprendido, no será necesario concentrarse en la forma de acceder al envío del mensaje. Como norma, cuando se ha encontrado un método apropiado de acceso a la CAA, rara

vez se recomiendan cambios posteriores. Por ejemplo, según mejora la forma de señalar con los dedos, el tamaño de las imágenes del vocabulario puede hacerse más pequeño –pero la práctica de señalar con el dedo para indicar cada elemento se mantendrá–. No obstante, siempre hay excepciones y los métodos de acceso pueden cambiar cuando hay buenas razones para ello.

El modo por el que los usuarios de CAA acceden a su

Selección directa del vocabulario



vocabulario será explicado más detalladamente, pero antes te resultará útil conocer algunos términos especiales que describen los métodos de acceso más comunes y sencillos:

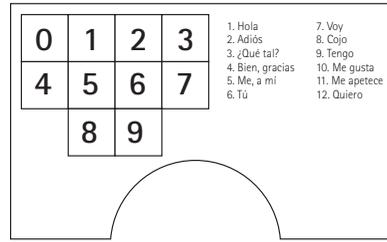
- 1) **Selección directa:** este término se usa para describir cualquier método por el cual los usuarios de CAA con ayuda pueden señalar de un modo inmediato una fotografía, una letra o una palabra. Pueden señalar con el dedo, el pulgar, el puño, el dedo del pie o con una ayuda, tal como una varilla o un puntero luminoso, que pueden sostener o estar sujeto a la persona. La selección directa es el método de acceso recomendado para comunicadores con ayuda que pueden señalar de forma apropiada y a tiempo.
- 2) **Mediante códigos:** este término se usa para describir la selección de vocabulario por medio de un código; es decir, a cada elemento del vocabulario se le da un código de referencia. La mayoría de

los códigos están hechos con números (0-9) o letras (ABC). La codificación es adecuada para usuarios de CAA que requieren y usan un amplio número de elementos de vocabulario, pero a quienes les faltan habilidades físicas para tocar directamente.

- 3) **Barrido dependiente:** este método requiere que el interlocutor ayude al usuario de CAA señalando con el dedo, uno a uno, los elementos del vocabulario del tablero de comunicación. Según el dedo va pasando sobre el elemento de vocabulario escogido por el usuario de CAA, éste hace una señal para indicar su elección asintiendo con la cabeza, vocalizando, con expresión facial o con cualquier otra acción que ambos han acordado previamente. Una vez que se ha anotado la selección del usuario de CAA, el dedo del interlocutor barre el expositor una y otra vez hasta que el usuario ha seleccionado todos los

elementos o palabras que completan el mensaje.

Los métodos de acceso usados para la comunicación con apoyo dependen en gran medida de las habilidades y necesidades comunicativas de los usuarios de CAA. Estos métodos influyen en el diseño de los tableros de comunicación: en la distribución del vocabulario y en el modo en que se construye la ayuda. Por ejemplo, los tableros de comunicación pueden fijarse a una



Seleccionar vocabulario mediante códigos

superficie particular, como una bandeja para individuos que usan silla de ruedas, o pueden ser ligeros y movibles, más parecidos a una carpeta o a un libro, para personas que pueden andar y moverse independientemente.

## Comunicación mediante selección directa

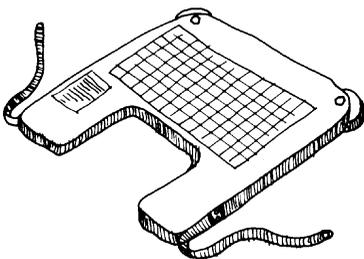
El ancho de una bandeja para silla de ruedas (desde un brazo de la silla hasta el otro) es aproximadamente de setenta y cinco cm. Su profundidad, es decir, desde el alcance de un brazo hasta la cintura de la persona, tiene alrededor de cuarenta cm. Se considera que el tamaño más pequeño aceptable para un símbolo de comunicación dibujado es de 2,5 cm<sup>2</sup>. Este tamaño permite a los usuarios de CAA y a sus interlocutores ver claramente cada ele-

mento del vocabulario; y además permite señalar de forma precisa, cuando la selección del vocabulario es directa. De todas estas circunstancias se desprende que el vocabulario más amplio que puede ser desplegado en una bandeja fijada a la silla de ruedas es aproximadamente de 400 elementos. Cuando un usuario de CAA necesita 2,5, 3,75 o 5 cm<sup>2</sup> para señalar con precisión cada imagen, la bandeja de vocabulario se reduce a 300 y 200 elementos

respectivamente. Para quienes sólo pueden manejar un vocabulario máximo de 400 elementos, un panel fijo puede ser suficiente. Sin embargo, muchos usuarios de CAA necesitan más de 400 elementos. Para estas personas los libros de comunicación son más útiles que un único panel de superficie fija.

Cuando los usuarios de CAA escogen los libros de comunicación, deben ser capaces de pasar las páginas; normalmente, cualquiera que tenga la habilidad de señalar una casilla de 2,5 cm<sup>2</sup> será capaz de hacerlo, pero si no puede, cada página de su libro deberá tener una casilla donde se lea: “por favor, pasa la página”, y flechas que indiquen “adelante” o “atrás”.

Para ver si los estudiantes tienen las habilidades manuales



necesarias para seleccionar directamente el vocabulario, necesitas una amplia superficie o grandes hojas de papel, así como tizas o rotuladores lavables. Dibuja casillas de 2,5 cm<sup>2</sup> en cada superficie, de modo que tengas plantillas similares a un tablero de comunicación vacío. No necesitas imágenes en las casillas, porque estás observando la rapidez y precisión con la que tu alumno puede señalar, no si conoce o puede encontrar sus imágenes. Una vez que el estudiante está sentado con una postura estable y confortable, puedes colocar tu dedo en cada casilla de la cuadrícula y pedirle que lo toque o que toque la misma casilla.

Observa la facilidad y rapidez con que hace esto. Muchos estudiantes pueden señalar más fácilmente una parte del tablero que la otra. Si esto ocurre, los elementos de vocabulario más importantes pueden colocarse en las casillas más fácilmente accesibles para él. Si tu alumno tiene problemas para alcanzar o señalar las casillas de 2,5 cm., puedes preparar superficies con

casillas de 2,5 y 3,75 cm o 5 cm y seguir el método de evaluación que acaba de ser descrito.

A partir de las conclusiones de tu evaluación física y de tu conocimiento de las necesida-

des de vocabulario de cada estudiante, serás capaz de recomendar el método de acceso y los tamaños de la cuadrícula que más se adapten a las necesidades individuales.

## Comunicación a través de un vocabulario codificado

---

La codificación facilita el acceso a un vocabulario amplio y aumenta la transferencia de información para los usuarios de CAA con habilidades limitadas para señalar. Los códigos mostrados en los siguientes ejemplos usan los números 0-9 y las letras A-E. Cuando se usan números como códigos, no es necesario que los estudiantes conozcan el valor de cada número. Sin embargo, es importante que reconozcan las formas de los números y de las letras, y que puedan emparejarlos por semejanzas. El método más sencillo para describir la selección de vocabulario por medio de un código, es pensar en la codificación como un método de selección bien de *un*

*paso* o de *dos pasos*. Con los códigos, la limitación para señalar de un usuario de CAA está compensada por el uso de un bloque numérico de grandes casillas, que puede señalar con precisión. Al usar casillas grandes para remitir a las más pequeñas, se amplía el acceso al vocabulario. En una codificación de un paso, cada elemento de vocabulario está ligado a otro por medio de un número. En nuestro ejemplo, señalar el número grande “1” en el bloque numérico remite a la palabra y al número pequeño “1” en la esquina superior izquierda del panel. Igualmente, señalar el número “1” y después el “2” en el bloque se refiere a la pala-



disponer de espacio en la bandeja para casillas adicionales grandes. Estas se pueden llamar *empieza*, *error*, *empieza de nuevo*, *final* o *terminado*. Cuando están disponibles sin dificultad, estos elementos ayudan a los

usuarios de CAA a identificar la secuencia de sus mensajes durante las conversaciones. También ayudan a corregir errores cuando la comunicación se rompe.

## La codificación supone un esfuerzo extra para los usuarios de CAA y sus interlocutores

---

El papel del interlocutor durante la comunicación codificada es encontrar las imágenes, las letras o palabras seleccionadas por el usuario de CAA a través de los códigos de referencia, y anotar cada una hasta que el mensaje del usuario de CAA se ha completado. Este método de comunicación requiere paciencia y cooperación entre los

usuarios de CAA y sus interlocutores. Es más complejo que la selección directa, lleva más tiempo y a menudo tiene más posibilidades de error. Te resultará útil probar tú mismo este medio de comunicación, diseñando un panel codificado y usándolo para comunicarte con un amigo.

## Usar los ojos para comunicarse

---

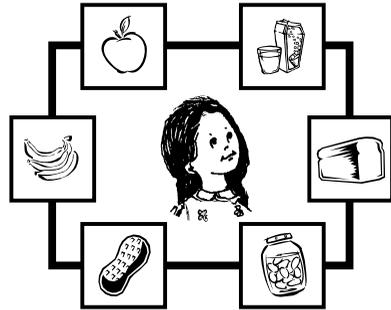
Para algunas personas, usar mensajes codificados señalando con la mano/ el puño nunca será efectivo. Los retos físicos que tienen que superar son demasiado grandes, pero muchas personas tienen un control excelente de los movimientos de los ojos. Por

ejemplo, pueden mirar arriba, abajo y a izquierda y derecha rápidamente, cuando se les pide. Estos movimientos se pueden usar como medios de acceso a los tableros de comunicación, que se suelen llamar “mirada” o “señalar con los ojos”.

## Comunicación mediante la mirada y la selección directa

---

Un marco de madera o metacrilato en el que se pueden montar las cartas de vocabulario es el dispositivo más comúnmente usado para señalar el vocabulario con la mirada mediante la selección directa. Las cartas pueden mostrar imágenes, palabras, números o letras. Están colocadas a tal distancia, una de la otra, que la dirección de la mirada del usuario de CAA puede ser claramente vista por su interlocutor. Éstos se sientan frente a frente a ambos lados del dispositivo. El usuario revisa el vocabulario y se centra en la carta escogida hasta que el interlocutor reconoce y dice el elemento escogido.



Dispositivo usado para la comunicación mediante la mirada y la selección directa.

Como el número de imágenes que pueden distribuirse en un marco para señalar con el ojo es limitado, el vocabulario se cambia con frecuencia para permitir la comunicación en situaciones diferentes, por ejemplo, en las horas de la comida, en las excursiones con la escuela, en las clases o los conciertos.

## Comunicación mediante la mirada y la selección codificada

---

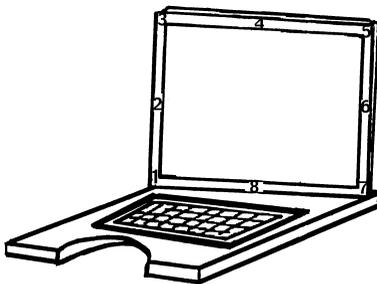
Los usuarios de CAA que señalan con la mirada pueden usar tableros de comunicación codificada de diseño similar a los tableros codificados de uno o dos pasos. Los códigos numerados

de acceso, en lugar de colocarse en la superficie del tablero de tipo bandeja, se imprimen en un marco vertical fijado al borde más distante de la bandeja. Se debe dar una consideración

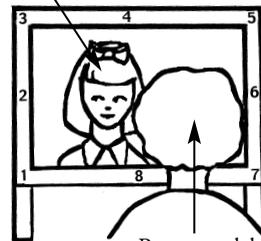
especial a la situación de los números por medio de los cuales quienes señalan con los ojos seleccionarán los códigos, pues su mirada debe ser precisa y claramente visible para sus interlocutores de conversación.

Los interlocutores se sientan uno frente al otro con el tablero en su bandeja y el interlocutor hablante sujetará un tablero duplicado (para facilitar la referencia). Un usuario de CAA que usa la numeración y los códigos en un paso, transfiere cada código de vocabulario mirando fijamente durante un rato los números de referencia que se ven en el marco vertical. Los interlocutores deberán prestar atención para ver qué número está mirando el usuario. Los números de acceso deben estar lo suficientemente lejos de los interlo-

cutores, para que puedan ver claramente la dirección de la mirada de quien señala. Una vez que el usuario ha fijado su mirada durante un tiempo en el número o los números del marco que hacen referencia al vocabulario seleccionado, su interlocutor puede reconocer el código transmitido. En este momento, los interlocutores pueden remitirse a su propio panel duplicado y encontrar el vocabulario seleccionado por el usuario. Cada selección se anota hasta que el mensaje del usuario está completo. Los interlocutores de las personas que usen este método deben tener un campo visual claro, pues tienen que leer e interpretar los códigos correctamente. Mostramos un ejemplo de la disposición de los asientos recomendada para el método de acceso mediante *la mirada*.



Emisor del mensaje



Receptor del mensaje

Comunicación por medio de la mirada y vocabulario codificado

## Comunicación por medio de barrido dependiente

---

El barrido dependiente es usado por las personas que tienen gran dificultad para realizar actividades físicas consistentes y fiables de forma independiente. Con frecuencia, estos usuarios de CAA preferirán confiar en que los interlocutores de comunicación les presenten y busquen el vocabulario para ellos. Eligen este método para incrementar la velocidad de su comunicación y evitar la frustración de muchos cortes de comunicación, a los que se

arriesgan debido a la gravedad de su discapacidad.

Los interlocutores allegados pueden observar e interpretar un movimiento sutil y las expresiones faciales del usuario de CAA más fácilmente que los extraños. Por esta razón, los usuarios de CAA que acceden a la comunicación por medio del barrido dependiente normalmente prefieren hablar con interlocutores más familiares. El papel del interlocutor hablante durante el

La siguiente conversación entre interlocutores que usan una pequeña pantalla y se ayudan con este barrido sirve para demostrar esta técnica:

### **Interlocutor que habla**

Estás mirando aquí. ¿Estoy en lo cierto?  
(señalando la zona de la frase)

“¿Está en esta línea de frases?”  
(Señalando a lo largo de la primera línea de frases)

“¿Está en esta línea de frases?”  
(Señalando a lo largo de la segunda línea de frases)

“¿Es esta frase?”  
(Señalando la primera frase de la segunda línea)

“¿Es esta frase?”  
(Señalando la segunda frase de la segunda línea)

“¡Tienes algo bueno que contarnos! ¿Verdad?”  
(Dice el mensaje de la frase – “Tengo algo que contarte”)

### **usuario de CAA**

“Sí”  
(Asiente con la cabeza)

“No”  
(Niega con la cabeza)

“Sí”  
(Asiente con la cabeza)

“No”  
(Niega con la cabeza)

“Sí”  
(Asiente con la cabeza)

“Sí”  
(Asiente con la cabeza)

|        |    |          |                |                         |   |                            |   |
|--------|----|----------|----------------|-------------------------|---|----------------------------|---|
| A      | B  | C        | D              | E                       | F | G                          | H |
| I      | J  | K        | L              | M                       | N | O                          | P |
| Q      | R  | S        | T              | ¿A DÓNDE VAS?           |   | HAS VISTO                  |   |
| U      | V  | W        | X              | ¿QUÉ PASA?              |   | TENGO ALGO QUE CONTARTE    |   |
| Y      | Z  | INICIO   | FINAL          | ¿HAS OÍDO HABLAR SOBRE? |   | ESTOY DE ACUERDO CON ESO   |   |
| QUIERO | VI | ME GUSTA | NECESITO AYUDA | NO ME SIENTO BIEN       |   | ¿NOS PODEMOS VER OTRA VEZ? |   |

barrido es preguntar. No sólo tiene que barrer con el dedo en el tablero del usuario de CAA, sino que también es necesario un apoyo verbal. Los interlocutores deben hacer preguntas para asegurarse de que la selección del usuario de CAA es correcta, por ejemplo: “Me has parado en esta casilla. Está escrito lunes. ¿Es ésta la que quieres?”. Debe comprobar que el usuario de CAA ha mirado e interpretado correctamente los movimientos del barrido. Es importante, para cualquiera que use el barrido dependiente, disponer de un modo claro de indicar *Sí* o *No*. Ayudar a los usuarios de CAA a desarrollar una señal clara, preferiblemente una respuesta *sí/no* que los interlocutores conocidos y extraños puedan reconocer fácilmente, conlleva un tiempo bien empleado para quienes

deben comunicarse por medio del barrido dependiente.

Durante este tipo de barrido, el interlocutor de apoyo observa los ojos del usuario de CAA y sigue su mirada en la dirección del área del elemento de vocabulario escogido. Entonces el interlocutor barre con el dedo ese área del panel en particular y pregunta al usuario de CAA si su dedo está cerca del elemento que quiere seleccionar. Una vez que el interlocutor ha encontrado el área general donde se sitúa el elemento escogido, mueve el dedo de una casilla a otra y pregunta cuál de ellas contiene su elección. Cuando el usuario da la señal, se ha encontrado la primera palabra del mensaje. Como el barrido dependiente lleva tiempo, y existe el riesgo de olvidar algunas

partes del mensaje, los interlocutores a menudo escriben el

vocabulario según se va formando el mensaje.

## **La comunicación debe producirse en cualquier lugar, en cualquier momento**

---

Hasta ahora has visto y has obtenido información acerca de los modos con los que los niños y los adultos pueden acceder a sus tableros. Aún tenemos que hablar de la necesidad de que las ayudas para la comunicación estén fácilmente disponibles. Como personas que pode-

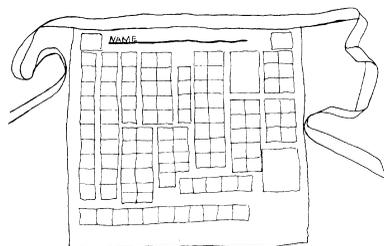
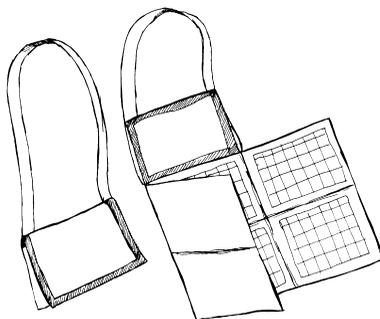
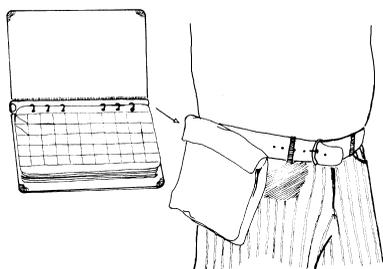
mos hablar, hablamos cuando queremos. Los usuarios de CAA tienen derecho a la misma experiencia. Quienes utilizan sistemas de signos tienen las manos preparadas para “hablar” cuando lo desean. Quienes usan ayudas deben encontrar un medio conveniente para transportarlas.

## **¿Qué se puede hacer para que las ayudas de comunicación estén disponibles?**

---

Una buena pregunta. Los niños y adultos que usan muletas o ayudas para caminar y también usan dispositivos de comunicación necesitan medios para llevar su tablero de lenguaje. Los tableros ligeros se llaman “portátiles” y se llevan de diferentes formas. Algunos tienen cuerdas o cordeles y se llevan en los hombros. Otros tienen anillos o ganchos y se cuelgan de la ayuda para caminar o de las muletas. Los libros pequeños

de comunicación o tableros se pueden llevar en bolsas o carteras. Los “delantales de habla”, es decir, el tipo de delantal que podrías usar al cocinar, pueden tener imágenes para hacer un panel de comunicación del cual puedes disponer con facilidad. Estos delantales tienen una ventaja para los niños pequeños, pues se les atan y hay menos probabilidades de que los olviden o los pierdan en diferentes lugares.



## ¿Cómo llevan los usuarios de sillas de ruedas los tableros de comunicación?

---

Las personas que usan sillas de ruedas tienen una superficie de comunicación preparada y medios para llevar sus paneles. Las páginas de comunicación, las carpetas o los libros pueden llevarse en el asiento de la silla, donde están listos para su uso cuando sea necesario. Los usuarios de CAA que tienen bandejas unidas a sus sillas de ruedas tienen una mesa preparada en la

que pueden poner sus tableros. A veces, los miembros de la familia consideran estos tableros tipo bandeja demasiado grandes y raros de usar cuando van de compras o cuando cogen el autobús o el tren para visitar a los amigos. En estas ocasiones, los libros de comunicación se suelen llevar en bolsas de la compra y la bandeja se deja en casa.

## Las habilidades de acceso conllevan evaluación continua

---

Ya hemos comentado que la evaluación en el campo de la CAA es un proceso continuo. Es importante recordar que la valoración de las capacidades y necesidades de acceso de cada alumno es también continua. Cuando la coordinación de la mano mejora, los usuarios de CAA pueden ser capaces de pasar las páginas. Como resultado, pueden preferir cambiar la simple página de vocabulario por las páginas múltiples de un

libro de comunicación. Si no somos conscientes de los cambios de los usuarios de CAA en las funciones de la mano/los dedos, y por ello los mantenemos innecesariamente en un vocabulario restrictivo, podemos impedir que alcancen su potencial comunicativo. De este modo, experimentarán barreras de comunicación, algo de lo que hablaremos en el siguiente capítulo.

# Incluir a todos

Para todas las personas con dificultades severas en el habla, la introducción en la CAA es sólo el inicio de su viaje hacia la comunicación eficaz. Todos los usuarios de CAA necesitan práctica para aprender nuevos métodos de comunicación y para mejorar su interacción con muchos interlocutores en una amplia gama de situaciones. ¿Cómo podemos ayudarles a tomar parte en conversaciones con sentido? ¿Qué dificultades encontrarán cuando usen CAA? ¿Pueden superarse algunos de estos obstáculos? ¿Pueden afrontar ciertos retos de comunicación si se hacen cambios en sus casas y en el colegio, en las ayudas y materiales de comunicación (tableros, papeles de la escuela, libros, etc.)? Finalmente, ¿el conocimiento y las actitudes de los interlocutores de comunicación –es decir, de los padres, los parientes, los profesores, los trabajadores sociales y los vecinos– se pueden mejorar para apoyar mejor a los usuarios de CAA?

## ¿Hay una respuesta para todas estas preguntas?

---

Veamos de nuevo el Modelo de Participación de la página 63, ya que éste es un medio de contestar a nuestras preguntas. Este modelo, como el propio nombre indica, es una forma de observar, anotar y encontrar soluciones a los retos que encuentran los usuarios de CAA

cuando eligen participar en su comunidad. Es un modelo que puede usarse en distintos países y culturas. Su objetivo es ofrecer a los usuarios de CAA acceso y oportunidades de comunicación en entornos sin barreras.

## ¿Puede cualquiera usar el Modelo para planificar el aprendizaje de CAA?

---

Muchos padres, profesores y trabajadores sociales usan el Modelo de Participación como marco para enseñar e incluir a los usuarios de CAA en las actividades de la escuela y de la comunidad. Primero observan y anotan las situaciones que se encuentran día a día las personas que pueden hablar. También anotan las habilidades que estos individuos utilizan y su modo de participar en actividades. Esta información se usa para comparar las experiencias de las personas con habla con las de las personas sin habla. Si hay diferencias, podemos plantear una serie de preguntas. Por

ejemplo, “¿Qué está impidiendo a un usuario de CAA comunicarse y participar plenamente en una actividad?” y “¿Se puede hacer algo para aumentar su participación?”

Usando el Modelo de Participación se pueden identificar las barreras de comunicación que experimentan los usuarios de CAA. Esto es posible desde dos puntos de vista diferentes: oportunidad (¿Se da a los usuarios de CAA igualdad de oportunidades para comunicarse en conversaciones con interlocutores que hablan?) y acceso (¿Los usuarios de CAA tienen

los medios para comunicarse plenamente en todas las situaciones?). Podemos ver de nuevo el diagrama tipo presentado en el Capítulo 3 (Parte 2)

Si miras a la izquierda del diagrama, verás el título *oportunidad* con los subtítulos *política, conocimiento y actitudes*. Las oportunidades de los usuarios de CAA para usar gestos, sistemas de signos y/o tableros de comunicación y de participar en las clases en el colegio, en la vida familiar y en las actividades de la comunidad dependen en gran medida de las actitudes públicas hacia las personas con discapacidad. Este factor difiere de un país a otro, dependiendo de características como la economía, la cultura y las políticas gubernamentales. Cuando la gente comprende en su totalidad los aspectos que afectan a la vida de las personas con discapacidad, es más probable que les acepten en la sociedad. La CAA es un importante método de comunicación para quienes no pueden hablar claramente. Si las personas no aceptan la CAA o les da vergüenza usarla, es poco proba-

ble que puedan relacionarse fácilmente con usuarios de CAA, especialmente en público. Para superar esta barrera, los padres, profesores y trabajadores sociales deben aumentar el conocimiento de los que les rodean, desarrollando una mayor comprensión de la CAA. Deben cambiar las actitudes públicas enseñando a los demás, profesionales o no profesionales, la naturaleza y los beneficios de la comunicación con y sin apoyo.

Las políticas gubernamentales y la legislación pueden favorecer o dificultar la inclusión de los usuarios de CAA en la sociedad. Por ejemplo, es alentador que en algunos lugares, la educación, la formación para el trabajo, la entrada fácil a los edificios y el transporte accesible estén cada vez más disponibles. En otros lugares estas oportunidades aún están por ofertarse. Algunas familias, por razones de distancia y de gastos, no pueden beneficiarse de la educación o la terapia que pudieran ayudar a sus miembros. Quienes apoyan a los usuarios de CAA deben intentar animarles a acceder

plenamente a los servicios disponibles de CAA, trabajando en cooperación con los gobiernos y las entidades, con el fin de obtener financiación para el transporte de los niños y adultos que necesiten CAA.

A la derecha del Modelo de Participación de la página 63, verás el título *Acceso* con los subtítulos relacionados con las habilidades funcionales que, como seres humanos, desarrollamos. La habilidad de cada usuario de CAA para comunicarse en situaciones diferentes tiene que ver con el acceso, es decir, con los obstáculos (personales o del entorno) que interfieren en su inclusión en una serie de actividades. Nuestro reto es hacer las cosas más fáciles para cada persona, eliminando estos obstáculos. En los Capítulos 3 y 7, puedes analizar las limitaciones personales que pueden interferir en la inclusión de una persona en las actividades y en el uso de CAA. Por ejemplo, de la movilidad reducida de un niño o un adulto pueden surgir barreras (sillas de ruedas que no caben por las puertas); de su función

física (pobre coordinación de las manos y habilidades reducidas para señalar); de su visión (dificultad para ver lo que les rodea); de su oído, de la comprensión del habla o del lenguaje, y del nivel de inteligencia (un emisor cuyo lenguaje es demasiado complejo de comprender o que hable demasiado rápido); y de su comportamiento general. Después de reunir este tipo de información, se pueden plantear más preguntas. Por ejemplo: “¿Se puede cambiar algo en el entorno de un niño o de un adulto?” ¿Hay algún medio para que el niño se siente cuando no dispone de una silla de ruedas? “¿Hay alguna solución para la limitación en su coordinación de la mano al señalar con los dedos?” “¿Se puede clavar un tope alrededor de la mesa, de modo que los libros o los juguetes no se caigan al suelo?” “¿Existe algún medio para hacer más fácil la comunicación?” ¿Hablar despacio, con oraciones más sencillas, podría ayudar a los usuarios de CAA a comprender y contestar más rápidamente dentro de su vocabulario limitado?

# Formulario para registrar la participación

---

Nombre del alumno: **Stason** Descripción personal: **Discapacidad física**

---

Tema de clase: **Arte** Profesor: **Mr. Shaw**

---

Tareas dentro del área temática: **lavar el cepillo, coger papel, cambiar de colores, describir, nombrar, colgar las obras**

---

Materiales necesarios: **pinceles, agua, plato, papel, pinturas, esponja/paño**

---

|  |   |
|--|---|
| Barreras de acceso:<br>sujetar el papel sin que se mueva | Soluciones de acceso:<br>Probar chinchetas/clavos;<br>pasta/pegamento; imanes;<br>pisapapeles |
|--|---|

|                       |                     |
|-----------------------|---------------------|
| Sostener los pinceles | hacer asas, correas |
|-----------------------|---------------------|

|   |                           |
|---|---------------------------|
| Sostener el recipiente del agua<br>sin que se mueva | plato pesado, medio lleno |
|---|---------------------------|

|   |                |
|---|----------------|
| Necesidades de comunicación en las clases | panel temático |
|---|----------------|

---

|  |          |
|--|----------|
| Decisión respecto a la solución de acceso: | Fecha:   |
| 1) Fabricar un mango largo para el pincel  | 24/9/97  |
| 2) Tablero monotemático                    | 1/10/97  |
| 3) Recoger otros materiales                | 12/10/97 |

---

|                                       |          |
|---------------------------------------|----------|
| Evaluación y observaciones continuos: | Fecha:   |
| Toda la preparación está completa     | 13/10/97 |

## Pero, ¿cómo ayuda este Modelo en el día a día?

---

Para responder a esta pregunta, volveremos a Zimbabwe, donde los Ministerios de Sanidad y Educación, así como las organizaciones no gubernamentales están afrontando las necesidades de las personas con desórdenes severos del habla. Como resultado, se están poniendo en marcha sistemas de comunicación aumentativa y se están aceptando, con un éxito creciente, como medios válidos de comunicación. Situada en el sur, Bulawayo es la segunda ciudad más importante del país; sus amplias calles se alinean con tiendas modernas y vendedores callejeros. El hermoso parque de la ciudad proporciona calma y una primera introducción a los árboles, flores y pequeños animales de la zona. Los niños disfrutaban en el Museo del Ferrocarril de Bulawayo y los turistas se descubren atónitos ante las colinas Matopos, las cascadas Victoria y el Parque Nacional Hwange. En Bulawayo viven Stason y su familia.

Stason va de un lugar a otro con su silla de ruedas. Tiene dificultades para sostener plumas o lapiceros. Su habla es reducida, sólo vocalizaciones y risas. Dice *Sí* levantando su mano y manteniéndola durante un rato en el aire. Para decir *No*, Stason también levanta la mano, pero la baja más rápidamente. Un tablero de comunicación con vocabulario básico, frases y letras, le permite una comunicación más precisa pero lenta. Según cuenta su profesor:

*“Cuando se comunica conmigo y con otras personas en la escuela, usa un tablero de comunicación. Señala las palabras y las deletrea. Como tiene grandes dificultades para usar las manos, éste es un proceso muy lento, lo que hace que muchas personas se alejen de Stason.”*

Stason ha desarrollado interés por el arte como actividad recreativa. Sus profesores usarán un formulario basado en el Modelo de Participación para

decidir cómo puede participar mejor en esta actividad. El profesor junto con su asistente y el terapeuta trabajarán juntos para registrar las habilidades básicas que todos necesitamos para pintar un cuadro. Su informe mostrará todos los retos a los que Stason se enfrentará, por ejemplo, sostener el pincel. Se pueden discutir y probar las sugerencias que podrían ayudarle a superar estas barreras de acceso, y por tanto ayudarle a que su experiencia de pintar sea agradable y no frustrante.

En el informe de Stason, verás que su profesora ha tenido muchas ideas creativas para ayudarle a participar independientemente en la clase de

pintura. Sabiendo que tendría dificultades para usar un pincel, ella pensó en otros medios con los que Stason pudiera expresarse con la pintura, por ejemplo, con sus dedos, un trapo o un trozo de esponja. Su terapeuta se preguntó si pintar sería más fácil si se modificase el pincel. Podría hacerse más corto, o hacer el mango más grueso. Stason (que conoce su cuerpo y sus habilidades mejor que nadie) aportará sus ideas y tendrá una oportunidad de probarlas mientras pinta. A ti también se te ocurrirán más ideas para usar en tus clases de arte. No temas pedir sugerencias a los demás; las buenas ideas se encuentran en todas partes.

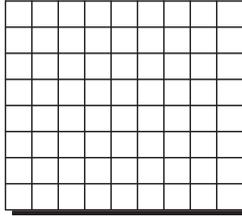
## ¿Existen otras barreras de comunicación en las que pensar?

---

Ciertamente. En este sentido, hemos observado la posibilidad de Stason de expresarse a través del arte, y los métodos de acceso relacionados con las habilidades de su mano. Hemos visto que la comunicación de Stason es lenta. Algún medio

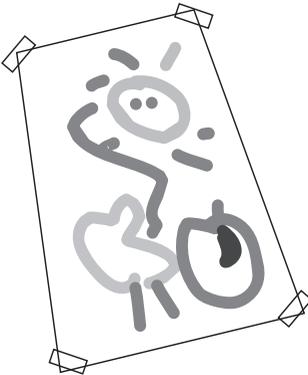
más rápido de comunicación interpersonal, tal como los tableros de comunicación con un vocabulario centrado únicamente en el tema de la pintura, aumentará su velocidad comunicativa, y disminuiría con ello la frustración que sienten sus

**Ayudas de Stason para pintar**

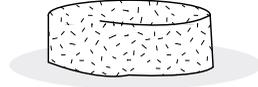


Plantilla de comunicación sobre pintura

Celo para sujetar el papel



Paño húmedo para sujetar el plato de agua



Pinzel adaptado

**Tablero monotemático sobre "pintura" de Stason**

|   |   |   |   |   |                |                   |
|---|---|---|---|---|----------------|-------------------|
| A | B | C | D | E | F              | G                 |
| H | I | J | K | L | M              | N                 |
| O | P | Q | R | S | T              | U                 |
| V | W | X | Y | Z | FIN DE TRABAJO | INICIO DE TRABAJO |

|        |              |           |                |
|--------|--------------|-----------|----------------|
| ROJO   | AZUL         | VERDE     | AMARILLO       |
| MARRÓN | NARANJA      | BLANCO    | NEGRO          |
| MUCHO  | UN POCO      | DEMASIADO | DEMASIADO POCO |
| ARRIBA | EN EL CENTRO | ABAJO     | MEZCLA         |

**CLASE DE ARTE DE STASON**

|              |                                  |             |                               |                 |
|--------------|----------------------------------|-------------|-------------------------------|-----------------|
| POR FAVOR    | VOY A DELETREAR MIRA ATENTAMENTE | ESTO / COSA | ESTOY INTENTANDO PINTAR _____ | NO TENGO _____  |
| GRACIAS      | ESTO                             | ESO         | ESO PARECE _____              | LIMPIA MI _____ |
| DÓNDE / CÓMO | PINTAR                           | PINCEL      | ¿CÓMO PUEDO HACER ESO?        | ¿QUÉ PIENSAS?   |
| NO           | AGUA                             | PAPEL       | ¿CÓMO TE GUSTA _____?         | SÍ              |

interlocutores durante sus conversaciones. De un modo similar al caso de Jorge y sus amigos, que realizaron un tablero para sus viajes en Portugal, se hizo un tablero monotemático: “pintura”, para Stason.

En el marco del Modelo de Participación, la posibilidad y el acceso van juntos y conducen a la participación y al éxito. Hasta ahora se había desarrollado un plan de acción para mejorar las habilidades físicas y comunicativas de Stason, adaptando los materiales, las herramientas y los medios de comunicación que necesitaba para disfrutar de la pintura. Ahora era necesario identificar las ocasiones en las que Stason querría comunicarse acerca de su trabajo, por ejemplo, ante la necesidad de cambiar de pinceles o usar una pintura de diferente color. Sus profesores hicieron otro formu-

lario en el que anotaron los objetivos de comunicación que deberían tenerse en cuenta en la clase de arte (véase la página 146). Reconocerás muchos de estos objetivos a partir de tu aprendizaje de las funciones y reglas de comunicación.

Siguiendo las ideas de intervención en el formulario de “objetivos para la comunicación” de Stason, sus profesores fueron capaces de ofrecerle muchas oportunidades para participar en las clases de arte. Estas oportunidades de comunicación le permitieron practicar y mejorar sus habilidades para la interacción. Su plena inclusión en la clase fue un apoyo para el desarrollo de sus habilidades sociales, y supuso un medio para encontrar nuevos amigos que compartían su interés por el arte.

## ¿Hay medios para saber si este modelo tiene buenos resultados?

---

Se han observado muchos cambios positivos en las habilidades comunicativas de los

usuarios de CAA cuando se ha usado el Modelo de Participación como marco de intervención

para CAA. Estos cambios son logros de cada usuario de CAA y se pueden observar directamente. Además, se puede registrar el objetivo de cada intervención, un planteamiento que permite a los profesores notar el progreso y ajustar sus planes de enseñanza si es necesario. Registrar el programa y el progreso de Stason fue útil para sus profesores cuando utilizaron el Modelo por primera vez. Incluimos sus anotaciones por considerarlas de interés para ti.

Hemos visto un medio de registrar, preguntar, sugerir y plantear la intervención de CAA para un joven que, a pesar de su discapacidad física severa, desea convertirse en artista. El Modelo de Participación es un acercamiento práctico a la intervención. Puede ser usado por

cualquiera que observa y escucha las necesidades y deseos de las personas con discapacidad y que está abierto a encontrar soluciones a las barreras con las que éstos se enfrentan en la sociedad. El modelo no sólo corresponde a los profesionales. Los padres han reconocido durante mucho tiempo estas barreras y los retos que la sociedad presentará a sus hijos según vayan creciendo. Con su ánimo y apoyo activo, muchos padres han ayudado a sus hijos a beneficiarse de las oportunidades que les ofrece su integración en las escuelas, en los círculos familiares y en el vecindario. Los investigadores de CAA, los usuarios y sus padres han formalizado una gran herramienta de intervención: el Modelo de Participación.

## Objetivos y oportunidades de comunicación

Nombre del alumno: **Stason** Descripción personal: **discapacidad física**

Asignatura: **Arte** Profesor: **Mr. Shaw**

Tareas incluidas en la asignatura: **pintar, materiales necesarios, hablar acerca del dibujo**

Objetivos de comunicación: **Pedir** Oportunidades de comunicación: **Agua - cambiar de agua/ pincel  
cambiar de pincel - colores  
cambiar de colores/colgar el dibujo**

**Preguntar** Acerca de la elección de colores sobre el dibujo

**Comentar** Sobre el dibujo

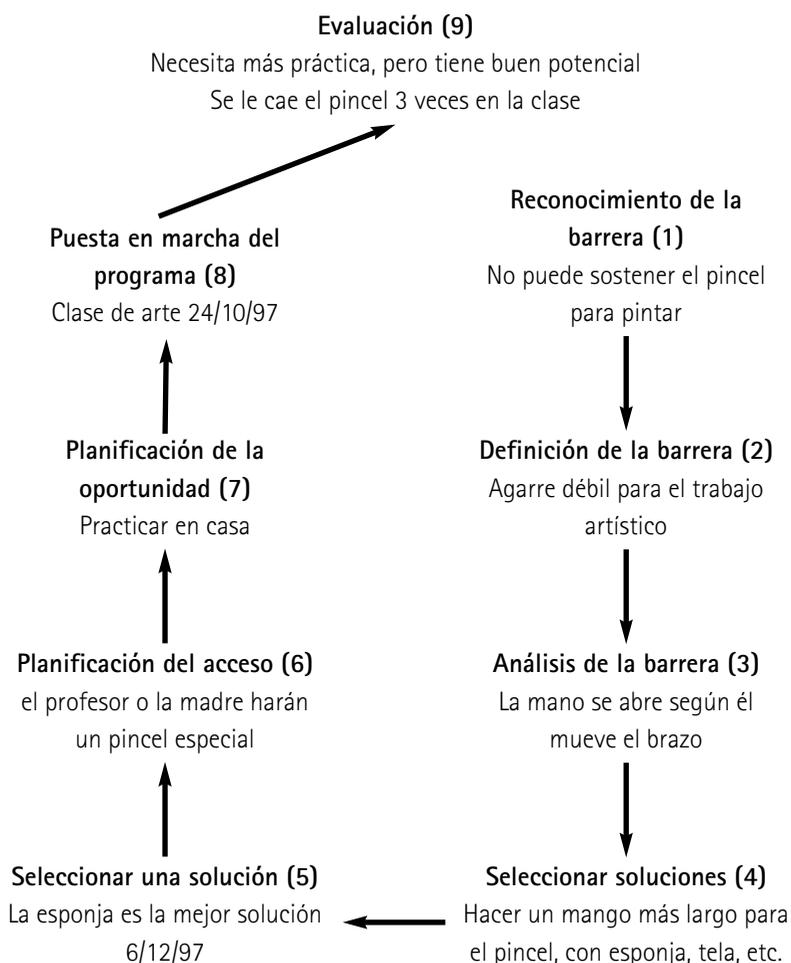
Decisión respecto a la solución de acceso: Fecha:  
Fecha: 14/10/97 de oportunidades de comunicación 6  
Fecha: 21/10/97 de oportunidades de comunicación 10  
Fecha: \_\_\_\_\_ de oportunidades de comunicación \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ de oportunidades de comunicación \_\_\_\_\_

Comentarios/evaluación continua:

**Pedir ayuda para tener un cuadro más colorista. Participar a tiempo en las conversaciones de clase**

## Planificar y evaluar los logros de Stason

La evaluación continua del progreso de Stason se llevó a cabo anotando sus barreras de participación, encontrando las soluciones de acceso y de comunicación, probando cada solución y haciendo cualquier cambio en el programa que pudiera ser necesario para completar la tarea satisfactoriamente. Este modelo fue usado al principio y a través del programa de CAA.



Estas reglas prácticas de interacción de CAA te ayudarán en tus esfuerzos para incluir a todos en una comunicación con sentido:

## CÓMO AYUDAR A LOS USUARIOS DE CAA Y A SUS INTERLOCUTORES A DISFRUTAR DE LAS CONVERSACIONES

- Pregunta a los usuarios de CAA dónde les gustaría que tú (su interlocutor) te sentases durante la conversación.
- Pregúntales dónde quieren que se coloque su tablero de comunicación.
- Pídeles que te digan algo sobre ellos mismos y sobre cómo se comunican (bloques de presentación).
- Después de su presentación, pide al usuario de CAA que te muestre cómo señala el vocabulario, cómo pasa las páginas, cómo usa su habla, aunque limitada, durante una conversación.
- Pregunta al usuario si encuentra útil que se digan en alto las palabras que él señala o si esto le distrae y prefiere un interlocutor “callado”.
- Explica tu nivel de habilidad comunicativa con usuarios de CAA. Ahora os podéis relajar y disfrutar.
- Plantea preguntas claras y da tiempo suficiente para las respuestas.
- Haz preguntas sencillas de modo que la persona sepa la pregunta a la que debe contestar. Preguntas como “quieres salir, ¿a que sí?” sólo pueden provocar confusión.
- Cuando el mensaje de un usuario de CAA no es claro, pregúntale cómo quiere la contestación; por ejemplo, “No he entendido, ¿puedes señalarlo otra vez?” o “Tu mensaje no me resulta claro ... ¿puedes decírmelo de otro modo?”.
- Reconoce que pueden ocurrir rupturas en la comunicación debido al vocabulario limitado. Pregunta “¿Tienes la imagen/ palabra apropiada para decirme?”.
- Se honesto durante la conversación, por ejemplo, si hay un mal entendido, o si la conversación está llevando más tiempo del que tú puedes invertir ese día concreto, o si quieres hablar de un tema diferente. Acuerda hablar otro día si ambos queréis terminar la conversación.
- Involucra a los usuarios de CAA en conversaciones generales o de clase cuando están empezando a usar tableros, por ejemplo, “¿Qué piensas?” o “¿Tienes algo que añadir?”.
- Cuando todo lo demás falla, haz preguntas que puedan ser contestadas con un “Sí” o “No” ... nunca dejes la conversación sin terminar o frustrada.

# Unirse al mundo de la CAA

---

Hemos hablado bastante sobre comunicación aumentativa en los niños y los jóvenes presentados en este libro. De Madhevi has aprendido el valor de los gestos y de las imágenes; de Priyanka, el placer de relacionarse jugando; de Jorge, la necesidad de vocabulario que pueda usarse cada día y de un vocabulario apropiado para ocasiones especiales; de Marek, la necesidad de comunicarse durante eventos con vecinos, como un juego de fútbol; y de Mithu, el modo en que el uso de varios métodos de CAA ha mejorado sus logros creativos y profesionales. Todas estas personas especiales usan técnicas de comunicación aumentativa apropiadas a sus capacidades y necesidades de comunicación personales. Encontrar los métodos de comunicación que más se adecuan a cada usuario de CAA es uno de los aspectos más importantes de su aprendizaje y de tu enseñanza. También has visto el papel de los cuidadores, profesores y de otras ayudas dentro de los programas de CAA. Fue la madre de Luis quien hizo el libro que ayudó a otros a cuidarle cuando ella estaba ocupada; la profesora de Sibongile fue quien hizo un panel para que ella pudiera comunicarse mientras plantaba flores; la terapeuta de Stason quien encontró un medio para adap-

tar sus pinceles, el papel y los contenedores para agua, de modo que él pudiera expresarse a través del arte así como de la CAA. Todas estas personas forman parte de un equipo. Compartir conocimiento e ideas es una parte importante de la programación de CAA.

Ahora te toca a ti aplicar la información que tienes. Cuentas con conocimientos suficientes y seguramente encontrarás niños y adultos que necesitan tus habilidades. Aprenderás mucho más al desarrollar y enseñar programas de CAA. Cada día, quienes tenemos el privilegio de conocer a usuarios de CAA, aprendemos acerca de sus diferentes personalidades, sus diferentes estilos de aprendizaje, las diferentes actitudes públicas que encuentran y las formas con las que quieren comunicarse apropiadamente en sus familias, el colegio, el lugar de trabajo, su comunidad, su país y su cultura. Vivimos momentos emocionantes en los que la investigación, la enseñanza, la aplicación y el uso de CAA están generando información, que facilitará la aceptación de los usuarios de CAA en la sociedad y el reconocimiento de su derecho a comunicarse. Te invitamos a unirte a nuestro viaje y ¡buena suerte!

---

# Apéndice A

---

## La Sociedad Internacional de Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC)

La Sociedad Internacional de Comunicación Alternativa y Aumentativa (ISAAC) fue fundada en 1983. Su misión es mejorar la comunicación y la calidad de vida de las personas con discapacidad severa de comunicación en todo el mundo. Esto lo hace por medio de:

- promover el campo interdisciplinar de la comunicación alternativa y aumentativa
- facilitar el intercambio de información
- centrar la atención en el campo de la CAA a través de su defensa, la educación y la información pública
- animar y apoyar el crecimiento de la CAA, especialmente en las áreas en las que está emergiendo.
- buscar financiación externa para apoyar los proyectos de CAA.

Cualquier persona interesada en CAA puede ser miembro de ISAAC. El Comité de las Naciones Emergentes de CAA de ISAAC está compuesto por miembros que desean apoyar el crecimiento de la CAA en los países que están introduciéndola en sus servicios actuales de (re)habilitación. El comité también promueve el punto de vista de los países emergentes dentro de ISAAC. El comité consigue fondos para subvencionar la participación en ISAAC de miembros de países en vías de desarrollo, especialmente durante la fase de inicio de proyectos de CAA.

Las personas que deseen hacerse miembros de ISAAC España pueden escribir a:

**Logroño sin barreras**

C/ Vélez de Guevara, 38 (Plaza de Escocia)

26005 Logroño

La Rioja

Correo electrónico: [administracion@ISAAC-es.org](mailto:administracion@ISAAC-es.org)

Página web: <http://www.isaac-es.org>

Quienes tengan interés en el Comité de las Naciones Emergentes en CAA pueden dirigirse a:

**Secretaría de ISAAC**

49 The Donway West, Suite 308

Toronto, Ontario M3C 3M1, Canadá.

Teléfono: (416) 385-0351; Fax: (416) 385-0352;

Correo electrónico: [secretariat@isaac-online.org](mailto:secretariat@isaac-online.org);

o consultar la página de ISAAC en internet:

<http://www.isaac-online.org>

# *Apéndice B*

---

## **Recursos de CAA**

### **Augmentative and Alternative Communication**

Decker Periodicals Inc., 4 Hughson Street South, 4th Floor,  
P.O.Box 620, LCD 1, Hamilton, Ontario L8N 3K7, Canadá

### **Augmentative Communication News**

One Surf Way, Suite 215, Monterrey, California 93940 U.S.A.

### **Blissymbolics Communication International**

Suite 104, 1630 Lawrence Avenue West, Toronto, Ontario M6L 1C5,  
Canadá

### **Communicating Together**

Suite 215, 3-304 Stone Road West, Guelph, Ontario N1G 4W4,  
Canadá

### **Communication Outlook**

Laboratorio de Lengua Artificial, 405 Computer Centre,  
Michigan State University, East Lansing, Michigan 48824-1042, U.S.A.

### **Imaginart**

307 Arizona Street, Bisbee, Arizona 85603 U.S.A.

### **Proyecto Maketon de desarrollo de vocabulario**

31 Firwood Drive, Camberely, Surrey, GU15 3QD, Inglaterra

### **Símbolos de Comunicación con imágenes (PCS)**

Mayer-Johnston Co. P.O.Box 1579, Salona Beach,  
California 92075-7570, U.S.A.

### **Worldsign Communication society**

Perry siding, Winlaw, British Columbia V0G 2J0, Canadá

# Apéndice C

---

## Bibliografía seleccionada

Se indican en este listado sólo los escritos que han sido utilizados para elaborar este libro. Esta bibliografía no es, de ningún modo, una relación completa de todos los trabajos y fuentes de información que he consultado. Pretendo que sirva de utilidad para quienes quieran seguir el tema de la Comunicación alternativa y aumentativa, en particular en los países en vías de desarrollo donde los recursos son limitados.

Blackstone, S. "Low Tech communication displays: Are we considering everything?" En: *Augmentative Communication News*, 6.1. (1993)

Beukelman, D.R., McGinnis J., y Morrow, D. "Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication". En: *Augmentative and Alternative Communication*, 7 (1991): 865-875.

Beukelman, D.R. y Mirenda, P. *Augmentative and Alternative Communication: Management of severe communication disorders in children and adults*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes, 1992.

Charlebois-Marois, C. *Everybody's technology*, Montreal, Quebec: Charlcom (P.O.Box 419, Jean-Talon Station, Montreal, Quebec H1S 2Z3, Canadá), 1985.

Goosens, C. y Crain, S. *Augmentative communication resource manual*, Wauconda, Illinois: Don Johnston Equipment, 1988.

Warrick, A. y Kaul. *Their manner of speaking*, Calcuta, India: Indian Institute of Cerebral Palsy (P-35/1 Taratolla road, Calcuta, 700-088, India), 1998

# Apéndice D

---

## Aprender a entender el lenguaje

Los niños desarrollan una comprensión del lenguaje a la largo de muchos años y con algunas diferencias individuales. Empiezan teniendo la ocasión de oír a las personas hablar, de ver las expresiones y los gestos faciales de las personas y observando cómo señalan imágenes y objetos. Para las personas es crucial interpretar lo que los niños hacen y quieren decir cuando empiezan a comunicarse y a hablar. El verdadero lenguaje empieza cuando los niños pueden unir los significados a las palabras que oyen y a las imágenes que ven. Estos son algunos de los pasos del desarrollo temprano del lenguaje:

- reconocer sus propios nombres
- reconocer los nombres de los miembros de la familia y de las cosas familiares
- comprender “No”; decir “adiós” con la mano
- seguir instrucciones sencillas, ej. “Dame tu taza”
- conocer las partes de la cara y, después, las del cuerpo
- reconocer a las personas y las cosas familiares en fotos
- reconocer dibujos realizados de forma sencilla
- comprender gradualmente alrededor de 100 palabras e instrucciones más complejas
- comprender y formar frases de dos palabras antes de hablar, ej: “lavar pies,” “cama mami”, “perro grande”

- desarrollar vocabulario, incluyendo los nombres de las personas y de los objetos, acciones, conceptos, lugares, etc.
- empezar a comprender conceptos tempranos de espacio y lugar, cantidad y tamaño
- expresar los sentimientos con palabras en lugar de llorar, rabietas, etc.
- unir las cosas en grupos o conjuntos
- conocer los colores
- añadir más vocabulario y, por tanto, comprender oraciones más largas y complejas
- comprender y empezar a hacer preguntas sencillas, ej: ¿Qué?, ¿Dónde? y ¿Quién?
- comprender los pronombres (ej: tú, él, ella). Usar yo, a mí, mío.
- usar la gramática correcta para los tiempos verbales, las preposiciones, etc.
- desarrollar vocabulario y gramática al nivel de un adulto.

Conocer el nivel del desarrollo lingüístico alcanzado por los niños que se benefician de la CAA nos ayuda a escoger el vocabulario apropiado para sus capacidades y necesidades de comunicación.

# *Apéndice E*    **FORMULARIOS DE REGISTRO**

---

## **Formulario de registro de la participación**

---

Nombre del alumno:

Descripción personal:

---

Tema de clase:

Profesor:

---

Tareas dentro del área temática:

---

Materiales necesarios:

---

Barreras de acceso:

Soluciones de acceso:

---

Decisión respecto a la solución de acceso:

Fecha:

---

Evaluación y observaciones continuas:

Fecha:

## Objetivos y oportunidades de comunicación

---

Nombre del alumno:

Descripción personal:

---

Asignatura:

Profesor:

---

Tareas incluidas en la asignatura:

---

Objetivos de comunicación:

Oportunidades de comunicación:

---

Decisiones respecto a la solución de acceso:

Fecha:

Fecha: \_\_\_\_\_ de oportunidades de comunicación \_\_\_\_\_

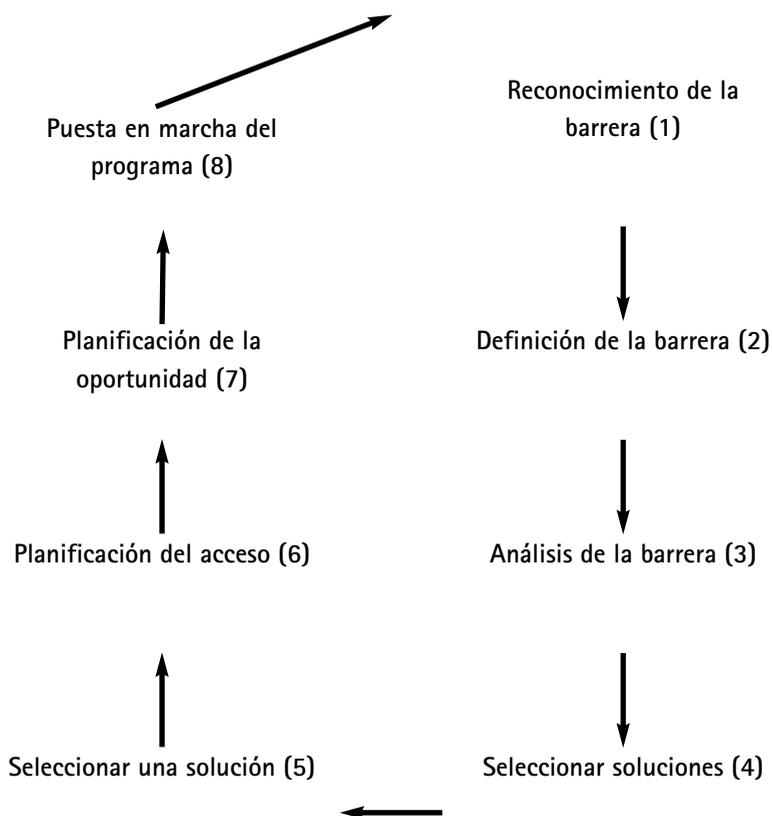
---

Comentarios/evaluación continua:

## Planificar y evaluar los logros de \_\_\_\_\_

La evaluación continua del progreso de \_\_\_\_\_ se llevó a cabo anotando las barreras a la participación, encontrando soluciones de acceso y de comunicación, probando cada solución y haciendo los cambios en el programa necesarios para completar la tarea satisfactoriamente. Se puede usar este modelo, tanto al principio como a lo largo de un programa de CAA.

### Evaluación (9)



# Vocabulario para: \_\_\_\_\_

Actividad: \_\_\_\_\_

Recopilado por: \_\_\_\_\_

Personas:

Acciones (palabras “haciendo”):

Palabras que “describen”:

Sentimientos:

Objetos:

Saludos:

Preguntas:

Frases:

Ideas importantes para las presentaciones:

## Evaluación

Nos gustaría conocer lo que piensas de este libro. Por favor, contesta a las siguientes preguntas y remite el formulario a ISAAC. Tu contribución nos ayudará a desarrollar materiales de recursos útiles para el futuro.

(Por favor, marca con un círculo tus respuestas para las preguntas 1-4)

1. El libro me parece

No muy útil      útil      un recurso excelente

2. El detalle en el libro es

muy poco      lo justo      no suficiente

3. Los diagramas y las imágenes son

inadecuados      un buen complemento      esenciales para mi comprensión

4. El libro es

demasiado corto      lo justo      demasiado largo

5. Me gustaría más énfasis en

---

6. Me gustaría menos énfasis en

---

7. El libro se podría mejorar

---

8. Por favor, dinos quién eres (ej: padre, profesor, cliente, terapeuta, etc.)

---

9. ¿Qué discapacidades te interesan? (ej: daño cerebral, parálisis cerebral, etc.)

---

10. ¿Qué grupo de edad te interesa? (ej. niños, adolescentes, adultos)

---

11. ¿De qué país eres?

---

**Por favor, completa todos los apartados:**

Nombre: \_\_\_\_\_

Profesión/papel: \_\_\_\_\_

Afiliación: \_\_\_\_\_

Dirección postal:  Trabajo  casa

(Calle y número): \_\_\_\_\_

(Ciudad) \_\_\_\_\_

(Comunidad Autónoma / Provincia): \_\_\_\_\_

(País) \_\_\_\_\_ (Código postal) \_\_\_\_\_

Teléfono: Trabajo \_\_\_\_\_ Casa \_\_\_\_\_

Fax: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Conocimiento de otros idiomas: \_\_\_\_\_

**Tipo de participación (señala sólo uno):**

Profesional

Estudiante (a tiempo completo)

Usuario/ familia

Países en vías de desarrollo

Enviar a:

**Logroño sin barreras**

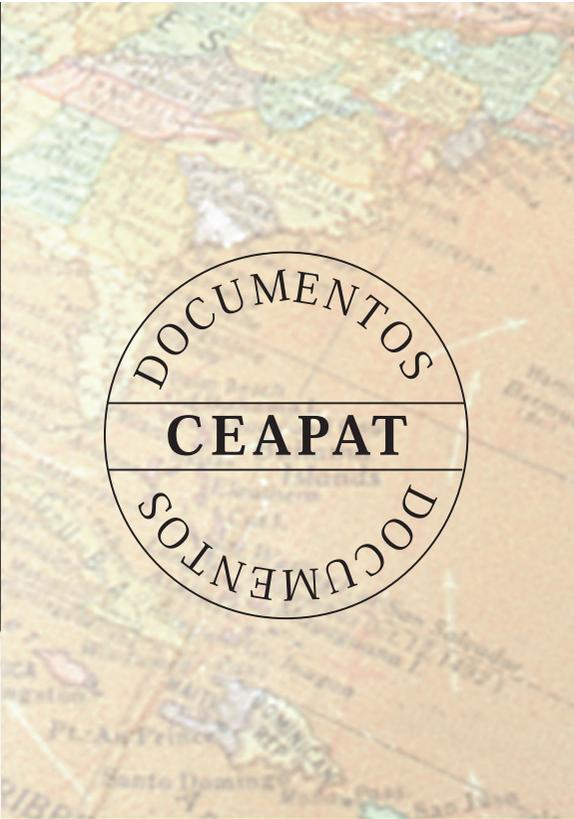
C/ Vélez de Guevara, 38 (Plaza de Escocia)

26005 Logroño

La Rioja

Correo electrónico: [administracion@ISAAC-es.org](mailto:administracion@ISAAC-es.org)

Página web: <http://www.isaac-es.org>



Comunicación Aumentativa y Alternativa alrededor del mundo



SECRETARÍA DE ESTADO  
DE POLÍTICA SOCIAL



Centro de Referencia Estatal  
de Autonomía Personal  
y Ayudas Técnicas

Los Extremeños, 1 (esquina Avda. Pablo Neruda) - 28018 Madrid  
Tel.: 91 363 48 00 - Tel. texto: 91 778 90 64 - Fax: 91 778 41 17  
Correo electrónico: ceapat@ceapat.org - <http://www.ceapat.org>