

DICCIONARIO DE SIGNOS

PARA ALUMNOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES
EN EL AREA DE
COMUNICACIÓN / LENGUAJE

Programa de Comunicación Total Habla
Signada de B. Schaeffer



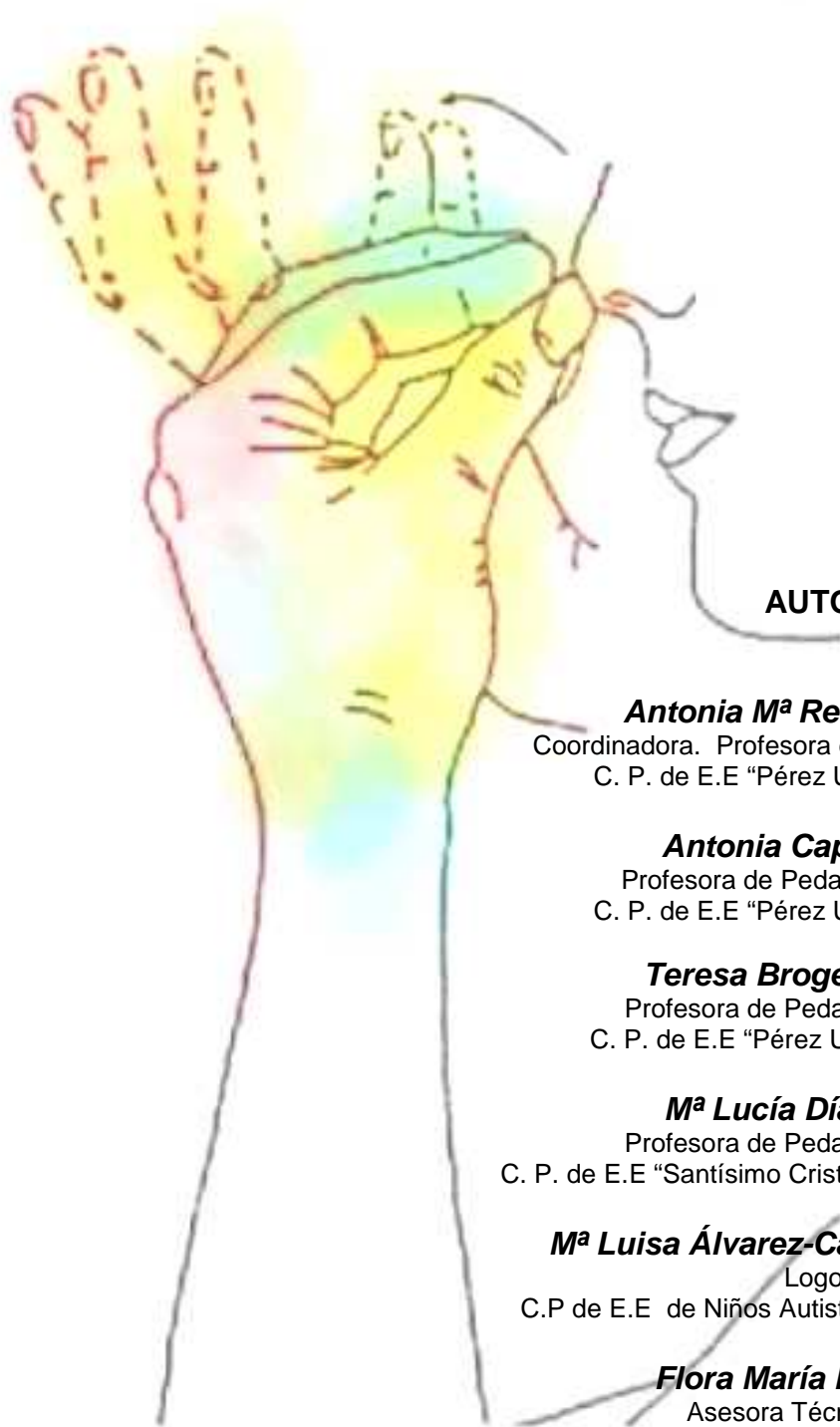
Región de Murcia
Consejería de Educación y Universidades

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

© 2001. Consejería de Educación y Universidades. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Diseño cubierta: Pedro Luis Alba Madridejos.
Diseño gráfico interior: Jose María Alarcón Abellán.
Foto portada: Antonia Alarcón Abellán.

1ª Edición: 2001.
ISBN: 84-699-5146-7
Depósito Legal: A-731-2001
Imprime: ONDA GRÁFICA, S.L.



AUTORES

Antonia M^a Rebollo Martínez.

Coordinadora. Profesora de Pedagogía Terapéutica.
C. P. de E.E "Pérez Urruti". Churra-Murcia.

Antonia Capel Sánchez.

Profesora de Pedagogía Terapéutica.
C. P. de E.E "Pérez Urruti". Churra-Murcia.

Teresa Brogeras Martínez.

Profesora de Pedagogía Terapéutica
C. P. de E.E "Pérez Urruti". Churra-Murcia.

M^a Lucía Díaz Carcelén.

Profesora de Pedagogía Terapéutica
C. P. de E.E "Santísimo Cristo de la Misericordia". Murcia.

M^a Luisa Álvarez-Castellanos Niñerola.

Logopeda.
C.P de E.E de Niños Autistas "Las Boqueras". Murcia.

Flora María Pérez Avilés.

Asesora Técnico Docente.
Consejería de Educación y Universidades. Región de Murcia.

Jose M^a Alarcón Abellán.

Diseño de Signos.

Agradecimientos

A todos los niños/as que a través de estos años nos han enseñado con su silencio a buscar y descubrir otras modalidades comunicativas. Su silencio retador nos ha hecho evolucionar, nos ha enriquecido personal y profesionalmente, aprendiendo que: “siempre que un adulto esté dispuesto a escuchar, un niño con independencia de sus necesidades educativas especiales se estará comunicando”.

A Benson Schaeffer, y en particular a sus tres primeros alumnos. Por hacer realidad un sueño... por hacer posible que todo niño/a con independencia de su nivel de desarrollo pueda tener un medio de comunicarse... . Y sobre todo por enseñarnos no solo un método, sino toda una filosofía de la educación. Gracias en nombre de todos los niños / as que a través de su sistema hoy se comunican con signos... hoy nos pueden hablar... .

A Ángel Rivière, por todo lo que aportó para la comunicación de los alumnos diferentes. ¿Quién no se estremecía cuando leía sus bellas palabras acerca de los habitantes del silencio tal y como él los nombraba?. Le recordaremos siempre que un niño signe, siempre que un adulto se desvele pensando en un sistema a implantar, siempre que unos padres pregunten como comunicarse con su niño, siempre... .

A Javier Tamarit, ese compañero tan apreciado y conocido por todos, que de centro en centro y de forma desinteresada ha ido difundiendo toda su experiencia, ayudándonos tanto a tantos. Esa persona tan entrañable y que a través de sus cursos, ponencias, artículos y libros nos hace más sencilla la tarea de dar una respuesta educativa a los a.c.n.e.e.

A José Manuel Herrero, persona que con empeño e ilusión impulsó este sistema en los centros educativos de Murcia hace ya muchos años, contagiándonos a quienes nos encontrábamos a su lado. Con él comenzamos esta andadura profesional que tanto nos enriqueció.

Gracias a todos los profesionales que con sus aportaciones a través de su práctica diaria han hecho posible la realización de este trabajo.

Gracias a Jose María Alarcón Abellán, por su gratitud, paciencia y dedicación en las ilustraciones gráficas de este libro. Su disponibilidad e interés nos ha llevado a la finalización de este manual.

A Javier Soto, gracias por poner a nuestra disposición su “entusiasmo” y “saber hacer” para que este diccionario se adapte a las nuevas tecnologías.

Agradecer por último, aunque no menos importante, a la Consejería de Educación y Universidades de Murcia el posibilitar la difusión de este libro.

Índice

Agradecimientos	4
Índice	5
Presentación	7
Introducción	8
1. Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer.	11
1.1. Introducción.	11
1.2. Los autores	12
1.3. Los orígenes.	13
1.4. La expansión del programa de habla signada en España.....	14
1.5. El concepto de comunicación total	15
1.6. Alumnos candidatos a este sistema.	15
1.7. Características y análisis del programa de Schaeffer y cols.	16
1.8. Fuentes de la espontaneidad de los signos. factores que inciden en el uso espontáneo de los mismos.	18
1.9. Cómo fomenta la espontaneidad el programa de habla signada. pasos que se siguen.	19
1.10. Metas del programa de habla signada.	21
1.11. Fases del programa. ¿qué se enseña?	21
2. Lenguaje de signos.....	23
2.1. El primer signo: una respuesta para expresar un deseo.....	23
2.2. El segundo signo; parte petición y parte descripción.	27
2.3. Discriminación de signos.	29
2.4. La primera petición multisigno: "(nombre del niño) quiere x".	30
2.5. Los signos "no", "ayuda", "baño" y "sí".	32
2.6. Contextos de enseñanza de los signos.	33
2.7. ¿Quién implanta el sistema?. ¿quién enseña los signos?	34
3. Producción del habla.	35
3.1. Sonidos iniciales del habla: instrucción en la imitación verbal.	35
3.2. Combinación de sonidos : sílabas y palabras.	36
4. El habla signada.	39
4.1. Habla signada: integración de signos y palabras.	39
4.2. Del habla signada al lenguaje oral.....	41
5. Funciones lingüísticas en el programa de habla signada.	45
5.1. La primera función lingüística: "la expresión de los deseos"	46
5.2. La función de referencia.	46
5.3. Conceptos de persona.....	49

5.4. Indagación.....	52
5.5. Abstracción.....	54
6. Procedimientos de enseñanza. Estrategias metodológicas.....	57
6.1. Consecuencias y ventajas de la aplicación del Programa de Comunicación Total.....	58
6.2. Problemas y errores más frecuentes en la implantación del sistema.	59
6.3. Ideas para mejorar la intervención.....	61
6.4. El papel de los padres y educadores.....	63
Anexo: Hojas de Registro	65
Referencias bibliográficas.....	81

Presentación

Me produce gran satisfacción presentar el libro que usted tiene entre las manos -esas manos que pueden ser, como queda patente a lo largo de esta publicación, un instrumento valiosísimo para la comunicación-. Esta satisfacción obedece a varios motivos.

En primer lugar, me siento muy satisfecho porque su contenido va dirigido al profesorado que desarrolla su actividad educativa con el grupo de alumnos y alumnas probablemente con necesidades especiales más significativas. Sin duda, el alumnado que no tiene lenguaje oral, que no comparte el código comunicativo habitual de los seres humanos, es el que más retos presenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, me alegra profundamente presentar este libro porque nace y tiene como referente permanente la práctica educativa realizada por sus autoras. Me consta que ellas, y el resto del profesorado de los centros educativos que representan, llevan más de doce años intentando -y consiguiendo- que sus alumnos y alumnas, y los alumnos y alumnas de otros muchos profesores de centros educativos de nuestra Región y de otras Comunidades Autónomas, rompan un “silencio impuesto” que, en efecto, no puede ser aceptado ni por profesionales ni por familiares del alumnado con necesidades educativas especiales que padece esa ausencia de un código comunicativo.

En tercer lugar, expreso mi satisfacción por la iniciativa que ha tenido la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, para que la Consejería de Educación y Universidades que dirijo edite este libro, habida cuenta de la gran demanda de padres, madres, familiares y asociaciones de personas con discapacidad que permanentemente piden, a los profesionales de la educación, que les proporcionen los signos adaptados para colaborar en el trabajo con sus hijos y, sobre todo, porque solicitan conocer mejor cómo trabajar la comunicación con ellos.

Por último, tengo que decir que mi satisfacción personal por la presentación de esta publicación sería totalmente completa si de ella se derivara que todo el alumnado sin comunicación oral aprendiera a comunicarse, por este u otros métodos alternativos, “de otra manera diferente a la habitual”. Pero eso, aprendieran a comunicarse. Estoy seguro, sin embargo, que serán muchos los alumnos y alumnas que se beneficiarán del trabajo presentado en este libro y, especialmente, del uso del Programa de Comunicación Total, Habla Signada, del Doctor Benson Schaeffer y de sus colaboradores.

Fernando de la Cierva Carrasco
Consejero de Educación y Universidades
Región de Murcia

Introducción

Con toda sinceridad, lo admito, me resulta a la vez difícil y fácil realizar la introducción al “Diccionario de Signos para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Área de Comunicación/Lenguaje” y al resumen comprensivo que en él se hace de la metodología del “Programa de Comunicación Total, Habla Signada, de B. Schaeffer”.

Se me hace difícil esta introducción porque ya son varios los años que, por diversos motivos profesionales, estoy alejado del trabajo directo en la temática de los problemas de la comunicación y del lenguaje y, más específicamente, del uso y estudio de los Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos. Esa lejanía profesional, que espero sea provisional y no permanente, es un obstáculo muy importante cuando de lo que se trata es de, en un primer momento, poder centrar de manera comprensiva el uso y beneficio para el alumnado en primer lugar, y para los profesionales, en segundo lugar, de los Sistemas de Comunicación Alternativos (SCA).

He aceptado, sin embargo, la invitación de los autores del libro para realizar la presente introducción porque me resulta muy fácil expresar algunas ideas y convicciones experimentadas en los años dedicados a intentar ayudar al alumnado que carecía de código comunicativo alguno, a sus familiares y a los profesionales que trabajaban con ellos.

En efecto, aunque la comunicación no es privativa de los seres humanos, adquiere en estos un grado de complejidad y sofisticación difícil de igualar, no sólo como fin en sí misma, sino también como un instrumento fundamental y condicionante de las redes de relaciones sociales que establecemos con los demás. La comunicación, y el lenguaje como su producto habitual en las personas, nos confiere la posibilidad de vivir, de convivir y de evolucionar. En palabras de K. Kaye (1982), la comunicación es el origen de la mente.

Las personas que de manera natural, por motivos orgánicos o cognitivos, no desarrollan pautas más o menos complejas de comunicación, ven sus posibilidades de evolución y de interactuar con los demás muy limitadas. Ayudarlas, entonces, para que puedan ser capaces de comunicarse, por muy simple que pueda parecer esa comunicación, debe ser la tarea prioritaria de los profesionales de la educación que trabajamos con y para ellos.

Estamos de acuerdo en que el objetivo fundamental con el alumnado que no ha desarrollado lenguaje oral siempre debe ser –y nunca tenemos que renunciar a él- dotarle del mismo. Sin embargo, la experiencia diaria nos dice de manera clara que algunos alumnos y alumnas no tienen acceso a su uso funcional, al menos con el tipo de intervenciones habituales.

El uso de sistemas de comunicación diferentes al lenguaje oral es en unos casos antiguo, tal y como se desprende de la historia de la utilización de la Lengua de Signos por las personas sordas; y en otros casos es históricamente muy reciente, como por ejemplo, su uso en personas con parálisis cerebral, con autismo o con retraso mental. Como todos sabemos, es en los años setenta y, sobre todo, en los ochenta cuando los sistemas de comunicación alternativos o aumentativos se generalizan en los contextos educativos (Rosell y Basil, 1998)..

Sin embargo, todavía hoy se pueden observar reticencias para su uso en algunos profesionales y padres. Me interesa señalar, a este respecto, que los sistemas de comunicación alternativos no entorpecen, ni retardan, ni obstruyen la aparición del lenguaje oral. En primer lugar, porque se enseñan a niños y niñas que no han tenido la oportunidad de desarrollarlo, y ello después de un tiempo en el que se intenta, por otros medios, su aparición. En segundo lugar porque, al contrario, lo potencian y favorecen que emerja en alumnos y alumnas que anteriormente no lo poseían (Lloyd y Karlan, 1984). Por esta misma razón, y porque, en cualquier caso, dotan al alumnado de un código comunicativo, favorecen en él la interacción social, aunque sólo tenga en algunos casos un carácter instrumental. Solamente hace falta un requisito: que los interlocutores conozcamos el código utilizado por el niño o la niña. Y esto ya depende de nosotros.

En cualquier caso y en función de lo anterior, ante un niño con necesidades educativas especiales que carezca de lenguaje oral, discutir sobre la “bondad o maldad” de la utilización de sistemas de comunicación alternativos o aumentativos puede tener cierto interés académico o academicista, pero sostengo que no es relevante. Lo importante es ofrecerle oportunidades para la comunicación. Y esto también depende de nosotros. Lo que de verdad puede empobrecer a un alumno o alumna sin lenguaje oral es la ausencia de comunicación, de código comunicativo.

Uno de los sistemas de comunicación alternativos más utilizados en nuestro país en los últimos quince años, sobre todo con alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a autismo, a otros trastornos del desarrollo y a retraso mental, es el Programa de Comunicación Total - Habla Signada- de B. Schaeffer y colaboradores (Schaeffer, Musil y Kollinzas, 1980).

Este programa, cuya metodología de trabajo es descrita en la primera parte del libro que el lector tiene en sus manos, constituye un poderoso instrumento de enseñanza de la comunicación en niños y niñas no verbales. El uso del mismo ha favorecido enormemente la comunicación de un número de niños y niñas muy grande, y en algunos casos también ha supuesto la aparición del lenguaje oral.

En la segunda parte del libro se recoge un diccionario de los signos más utilizados habitualmente, y esta compilación consensuada de signos por parte de diferentes profesionales de centros educativos ha sido muy laboriosa, tanto o más que el resumen de la metodología del programa de comunicación total realizado en la primera parte.

No me resta más que felicitar a las autores del libro. Me consta que es el fruto de muchos años de trabajo y de ilusión, y de ilusión por el trabajo con alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. También me consta, porque para mí también lo fue, que el Programa de Comunicación Total de B. Schaeffer constituyó y sigue constituyendo, para ellas y para muchos profesionales, un revulsivo y un instrumento idóneo y eficaz para acallar silencios y para hacer que florezcan palabras en personas tan válidas y útiles como las demás. A estas personas, actualmente, si les falta lenguaje oral podemos darles comunicación. Y esto, como dije antes, depende sólo de nosotros.

José Manuel Herrero Navarro

Asesor de Atención a la Diversidad

Consejería de Educación y Universidades. Región de Murcia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KAYE, K. (1982). **The mental and social life of babies. How parents create persons.** Chicago: The University Press.

LLOYD, L.L. & KARLAN, G.R. (1984). “Nonspeech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going”. **Journal of mental deficiency research**, 28, 3-20.

ROSELL, C. & BASIL, C. (1998). “Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: Características y criterios para su uso”. En Basil, C.; Soro, E. & Rosell, C. (1998): **Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones.** Barcelona: Masson. Págs. 7-21.

SCHAEFFER, B.; MUSIL, A. & KOLLINZAS, G. (1980). **Total Communication: A signed speech program for non-verbal children.** Champaign, Illinois: Research Press. (Nueva edición revisada de 1994).



PROGRAMA DE
COMUNICACIÓN TOTAL
HABLA SIGNADA
B. SCHAEFFER

1. Programa de Comunicación Total-Habla Signada de Benson Schaeffer.

Schaeffer, Musil, y Kollinzas (1980) con la difusión de su libro "*Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*". Champaign, Illinois: Research Press. (Nueva Edición revisada de 1994) abrieron nuevas vías para la intervención con personas con N.E.E en el ámbito de la Comunicación y / o Lenguaje.

Supuso toda una revolución en el campo de la Educación Especial, sobre todo si nos contextualizamos en esa década, por lo que empezamos a plantearnos que los alumnos / as con trastornos generalizados del desarrollo y autismo podían signar, podían aprender, podían comunicarse... .

Ello justifica nuestra intención en reflejar lo más fiel posible los pasos del citado programa. Los textos que exponemos mantienen una estructura idéntica a la que reflejan los autores, resumiendo algunos apartados y citando textualmente parte de los mismos. No obstante remitimos a las personas interesadas al documento original que por ser más extenso resulta más clarificador para abordar la práctica diaria de los a.c.n.e.e. en el área de la Comunicación y el Lenguaje. (El único inconveniente es que no está publicado en castellano).

Igualmente mencionar que muchas de las aportaciones que reflejamos en el citado documento corresponden a Javier Tamarit, profesional muy conocido por todos en este ámbito por su labor investigadora, carisma personal, nivel profesional y su altruismo; divulgando y ofreciendo al resto de los compañeros su experiencia acumulada durante tantos años. Reflejar como nos dice este autor que lo importante no son los signos (éstos son un mero vehículo), sino el uso ajustado y funcional de los mismos.

Por último alentar a los profesionales de la enseñanza en el uso de los SCA para aquellos alumnos / as que lo precisen. Y sobre todo no desistir; pues en el supuesto de que el usuario no pudiera seguir un determinado sistema, siempre se le puede adaptar, variar o simultanear hasta encontrar aquél que más se adecue a cada niño / a en particular.

Nuestro querido maestro y compañero Ángel Rivière nos decía en el prólogo del libro "Sistemas Alternativos de Comunicación" (Sotillo, 1993): "*Hay duros silencios cargados que ocultan un rico mundo interior... . Hay también silencios estruendosos para los demás. Lo que no hay es silencios impuestos que sean aceptables para los profesionales y los familiares que viven con personas con necesidades educativas especiales*".

1.1. INTRODUCCIÓN.

El Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer (Schaeffer, Kollinzas y McDowell, 1977; Schaeffer, Musil y Kollinzas, 1980; Schaeffer, 1978; 1980; 1982a; 1982b; 1986; 1994) incluye dos componentes que lo definen como tal y, a la vez, lo diferencian de otros procedimientos de intervención. El primer componente es el *Habla Signada* (producción por parte del niño / adulto de habla y de signos de forma simultánea), el segundo, el de *Comunicación Simultánea* (empleo por parte de los adultos, terapeutas, padres, hermanos...etc; de dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con las personas sujetos de tratamiento: código oral o habla y código signado o signos).

Al niño (o más genéricamente hablando, al destinatario) se le ofrece una entrada de lenguaje lo más completa posible, para que asocie determinados elementos significativos en dos modos (oral y signado) de manera que la intención de comunicación, que puede estar severamente dificultada en la vía de producción oral, se canalice a través de un signo que puede resultarle más fácil.

Además no solo enseña signos, sino que también enseña una estrategia de relación e intercambio personal con la que se enseña a los niños a dirigirse al adulto (por medio de signos) para conseguir algo deseado.

El programa de habla signada es un ejemplo de sistema de signos (según la clasificación de Kiernan, 1977), en el cual el terapeuta presenta al usuario el habla acompañada de un signo, se sigue la estructura de la lengua oral, y se complementan algunas palabras habladas con signos.

La verdadera fuerza de este sistema reside en que su uso o utilización se basa en el marco general de desarrollo global del niño. El estudio del desarrollo normal nos posibilita la comprensión de las alteraciones comunicativas que presentan ciertas patologías.

Está escrito de manera comprensible y repetible para los profesionales. Es flexible a las adaptaciones que sean necesarias y no requiere autorización o cursillo especial para su puesta en práctica.

Su aprendizaje y utilización no entorpece ni dificulta, ni, por tanto, frena la aparición del Lenguaje, sino todo lo contrario, lo favorece e influye en la aparición y / o desarrollo del mismo. Tanto este Sistema de Comunicación Alternativo (en adelante, S.C.A.), como otros sistemas alternativos pueden ser no sólo aumentativos, sino incluso potenciadores del habla puesto que se “desbloquea” esta vía como única de comunicación y puede resultar finalmente más facilitada.

Las bases teóricas en las que se sustenta el S.C.A. de B. Schaeffer y cols. aparecieron publicadas en EE.UU. el año 1980, habiéndose editado una nueva edición revisada en 1994. Actualmente no se cuenta en España con una traducción al castellano del libro original ni de su edición revisada.

El referencia en inglés es: SCHAEFFER, B.; MUSIL, A. y KOLLINZAS, G. (1980). “*Total Communication: A signed speech program for non-verbal children*”. Champaign, Illinois: Research Press. (nueva edición revisada de 1994).

1.2. LOS AUTORES.

Benson Schaeffer

Es un psicólogo investigador en el Centro de Ciencias Neurológicas "Good Samaritan Hospital y Medical Center", en Portland, Oregon y profesor asociado de Psicología en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oregon.

Recibió el doctorado en Psicología de la Universidad de California en Los Ángeles en 1967 y ha trabajado con niños con problemas (autistas, retraso mental, parálisis cerebral, afasias y trastornos del desarrollo) desde 1963.

El foco central de sus esfuerzos clínicos e investigaciones es el lenguaje y su instrucción para los niños con problemas. En el presente, sigue investigando en el mundo de la deficiencia y sobre todo del autismo.

Arlene Musil

Es profesora, escritora y consultora en el “Beaverton Public School”, en Beaverton, Oregon. Recibió su título de educación especial de la Universidad de Oregon en 1975 y tiene largos años de experiencia enseñando lenguaje a niños con retraso mental.

El foco principal de sus estudios es la instrucción del lenguaje, con un fuerte interés secundario en el entrenamiento y supervisión de profesores, profesionales y padres.

George Kollinzas

Es consultor, profesor y escritor en el "Beaverton Public School", en Beaverton, Oregon. Recibió su título en educación especial de la Universidad de Oregon en 1975. Cuenta con años de experiencia en el trabajo con deficientes mentales.

Sus estudios e investigaciones se centran en la instrucción del lenguaje, y en entrenar y supervisar a profesores, profesionales y padres.

1.3. LOS ORIGENES.

Para entender los procedimientos de Comunicación Total y en concreto el programa elaborado por el Dr. Schaeffer es necesario hacer un poco de historia de sus orígenes lo que nos permitirá una mayor comprensión del sistema.

En este sentido hace más de tres décadas cobró importancia el empleo de los procedimientos operantes para dotar a los niños autistas del lenguaje verbal expresivo. Lovaas (1977), es la figura destacada en este aspecto. Mediante un programa altamente estructurado y de paso a paso, Lovaas y sus colaboradores conseguían con las técnicas operantes que determinados niños autistas llegaran a tener un lenguaje verbal expresivo. Pero existían una serie de problemas. Por una parte había niños que no obtenían esos resultados, niños para los que los procedimientos operantes de Lovaas no eran en absoluto beneficiosos. Por otra parte, había niños que lograban tener ese lenguaje verbal expresivo, pero no lo utilizaban espontáneamente - no hacían de él uso comunicativo - e incluso niños que no generalizaban ese aprendizaje fuera de las salas de entrenamiento o con otras personas distintas a su propio terapeuta. Como resulta fácil comprender, esos resultados - muy importantes de todos modos, pues eran los únicos capaces de conseguir mejoras en algunos de los niños - están muy alejados del objetivo final de la intervención en el área de la comunicación que aquí se propone.

A raíz de ello los profesionales intentan abrir nuevas vías para el tratamiento de esos trastornos y hacen su aparición los signos. Si los niños autistas tienen un déficit en el procesamiento auditivo de la información, quizá los signos, de modalidad visual, sean una alternativa real para ellos. Además, es muy distinto el planteamiento de la rehabilitación en niños autistas de nivel intelectual alto, (cuyo número por otro lado es muy reducido) al de aquellos niños autistas con un déficit intelectual acusado, (lo cual suele corresponder con aquellos que no tienen lenguaje verbal). Las intervenciones con el lenguaje de signos en poblaciones diferentes a la de los sordos parecían tener un cierto éxito aunque contaran - y aún cuentan hoy en día - con poca aceptación debido a la corriente oralista. No es de extrañar por ello que los artículos e informes que presentaban investigaciones sobre la enseñanza de signos en niños autistas coincidieran en su mayoría en una frase común similar a la siguiente: "...los niños de nuestro experimento habían recibido previamente instrucción en lenguaje verbal mediante procedimientos x, durante x tiempo, sin haberse visto beneficiados por ellos...". Sin embargo, aún siendo niños "difíciles" en cuanto a la inoperancia de los distintos tratamientos recibidos, si se benefician normalmente de la instrucción en lenguaje de signos.

En 1973 Margaret Creedon presenta un informe sobre sus experimentos en niños autistas usando procedimientos de Comunicación Simultánea. En ellos los terapeutas hablan y signan a la misma vez a los niños del programa; si bien a los mismos solo se les exige la ejecución signada.

Este paso da un nuevo aliciente a los profesionales y comienzan a aparecer investigaciones utilizando esos procedimientos e investigaciones comparándolos con los de instrucción verbal sola o los de instrucción signada sola. Los datos que se recaban dan prioridad a los procedimientos de comunicación simultánea como los más adecuados para estas poblaciones.

En agosto de 1974 en una ciudad de Oregon, en Estados Unidos, tres niños autistas Tommy, Jimmy y Kurt - están siendo instruidos en un nuevo programa para la implantación del lenguaje. Tommy tenía cinco años, Jimmy cinco años y medio, y Kurt, hermano del anterior, cuatro años y medio. Los tres habían participado anteriormente en otros programas de tratamiento pero con ellos no

habían logrado ningún éxito aparente. Tommy y Jimmy eran no verbales, y Kurt manifestaba algunas conductas ecológicas. El programa lleva por nombre Habla Signada y se engloba dentro del marco general denominado Comunicación Total. Los responsables del mismo son Benson Schaeffer y sus colaboradores Arlene Musil, George Kollinzas y Peter McDowell.

Benson Schaeffer era psicólogo investigador y profesor asociado, en 1967 y desde 1963 trabaja con niños con diversas alteraciones (autistas, retrasados mentales, parálisis cerebrales, afásicos, etc.) El foco central de sus esfuerzos clínicos y de investigación es la instrucción en el lenguaje. Él mismo había colaborado con Lovaas, antes de doctorarse, en la aplicación de los procedimientos operantes en niños autistas como método de instrucción del lenguaje. Por ello conocía perfectamente las limitaciones de esos métodos que antes mencionaba. Su otra fuente de influencia provenía de los trabajos de Margaret Creedon en instrucción en lenguaje de signos mediante Comunicación Simultánea. Sabía que los niños así tratados llegaban en ocasiones a signar frases espontáneamente que *no les habían enseñado previamente*; que el 70% de los niños iniciaban algo de habla con el paso del tiempo; y que el 25% aproximadamente lograban lenguaje *verbal* espontáneo. Pero sabía también que en este programa a los niños *no se les enseñaba a hablar al mismo tiempo que signaban*.

Buen conocedor, por tanto, de la eficacia de los procedimientos lovasianos para el aprendizaje de códigos verbales y de la eficacia de la Comunicación Simultánea para la instrucción de una comunicación signada espontánea y funcional, centró su trabajo en aunar ambas perspectivas en lo que de bueno veía en ellas y en elaborar un método que, además de lograr una comunicación espontánea y funcional, favoreciera la emergencia del habla como código comunicativo eficaz. (Otros investigadores han estudiado o informado acerca de una misma emergencia del habla en niños tratados previamente mediante sistemas de signos).

Cercano conocedor de las nuevas corrientes del lenguaje, le interesaban las concepciones de Bates, E.; Benigni, L.; Bretherton, I.; Camaioni, I. y Volterra, V. (Performativos Preverbales), y los trabajos de Halliday, M. A. K., sobre las funciones lingüísticas. Con todos estos ingredientes nace el Programa de Comunicación Simultánea y Habla Signada para niños no verbales: la Comunicación Total (B. Schaeffer y cols. 1980).

1.4. LA EXPANSIÓN DEL PROGRAMA DE HABLA SIGNADA EN ESPAÑA.

En España, en el año 1984 un grupo de profesionales, bajo el patrocinio y dirección de FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las telecomunicaciones), estaban estudiando aspectos relacionados con los S.C.A. tales como su evaluación y valoración, así como los procesos del desarrollo básicos para la adquisición del lenguaje.

En nuestro país ya habían aparecido voces que hablaban de la existencia de S.C.A. para personas con retraso (Peláez, 1981) y se podía poco a poco y paso a paso, acudir a la experiencia de más de una década acumulada por profesionales de otros países.

Fue en ese tiempo cuando Javier Tamarit (1986) descubrió el Programa de Comunicación Total (Schaeffer, Musil y Kollinzas, 1980) y cuando visitó por vez primera España su primer autor, el Doctor Benson Schaeffer. El descubrimiento del Programa por parte de Javier Tamarit fue debido a la Doctora Carmen Basil, persona profundamente implicada en el desarrollo de los S.C.A. en nuestro país. Es ella la que le proporciona el libro para que analizara su posible utilidad con los alumnos y alumnas de su centro.

Meses más tarde Schaeffer visitó España gracias a la invitación que le formuló Marc Monfort, (profesional de todos conocido), para asistir al Congreso que, con el título de Investigación y Logopedia, había organizado éste último y que iba a tener lugar en Madrid, cercana ya la primavera de 1985.

En este Congreso, Schaeffer presentó su método y las nuevas concepciones del mismo, de lo cual quedó constancia (lamentablemente con una desafortunada traducción) en el libro que a raíz del Congreso se elaboró (Schaeffer, 1986).

A partir de ahí, en el centro CEPRI que dirige Javier Tamarit, durante un par de años, se estudió intensivamente su programa y se realizaron investigaciones en relación con su eficacia con niños y niñas con muy bajo nivel de funcionamiento cognitivo. En esta época volvieron a tener ocasión de contar con la visita de Schaeffer que les guió y orientó en la aplicación de su sistema a alumnos de CEPRI.

Los datos de una encuesta sobre el uso de S.C.A. en nuestro país, realizada en CEPRI y presentados en el VII Congreso Nacional de Autismo (Salamanca, 1993), confirman que un alto porcentaje de Centros de Educación Especial -no sólo específicos de autismo- (en concreto el 77,11%) utilizan algún S.C.A. con su alumnado. Recordemos que si se hubiera realizado esta encuesta en 1986, esa cifra hubiera sido cero o cercana a cero. De entre los colegios que usan algún sistema, el Programa de Comunicación Total es empleado en el 64,06% de los mismos.

La expansión de este sistema ha sido propiciada por las mayores posibilidades de formación que para los profesionales han supuesto organismos como los Centros de Profesores y Recursos. Pero, desde luego, la verdadera razón de esta expansión se encuentra en el propio programa, puesto que es un programa estructurado y sistemático, con una base teórica importante, y, sobre todo, porque se muestra poderosamente eficaz. No obstante, el uso de este programa se vería reforzado y mejorado si contáramos en España con una edición en castellano del libro original.

1.5. EL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN TOTAL.

El concepto de Comunicación Total engloba al conjunto de otros dos términos: Habla Signada y Comunicación Simultánea. Este último hace referencia al empleo por parte de los instructores (y de las personas del entorno del usuario: padres, hermanos...) de dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con los niños / adultos objeto de tratamiento: el código oral o habla y el código signado o signos. Para ello se requieren lo que, en la terminología de Kiernan, se denominan Sistemas de Signos, sistemas que reflejan los rasgos del idioma y que conservan el orden del habla. Habla Signada se refiere a la producción por parte del niño / adulto de habla y signos en forma simultánea.

Cuando los autores hablan aquí de “comunicación total” se refieren a un sistema bimodal: lengua oral acompañada de algunos signos.

1.6. ALUMNOS CANDIDATOS A ESTE SISTEMA.

En su programa, Schaeffer (1980) indica que es apropiado para personas con retraso mental grave, severo, autistas, niños afásicos sin habla y personas con problemas moderados y severos de lenguaje.

Se podría decir que el programa de Habla Signada de Schaeffer y cols, va dirigido a niños no verbales y verbales con alteraciones del lenguaje y/o la comunicación.

Este sistema se puede utilizar con:

- * Personas que no indican deseos de manera constante a los demás.
- * Personas con alteraciones sensoriales que no pueden mostrar con fiabilidad su intencionalidad.
- * Personas disfásicas con lenguaje oral el cual es una “jerga”.
- * Personas afásicas sin lenguaje.
- * Personas con trastornos del desarrollo o autismo sin comunicación y/o lenguaje.

- * Personas con trastornos del desarrollo o autismo con un lenguaje ecológico
- * Personas que pueden conseguir el código oral y que, dependiendo de la evolución del tratamiento podrá llevarse a cabo el desvanecimiento de la utilización de los signos.
- * Personas que necesitan los dos códigos simultáneamente para optimizar su lenguaje espontáneo.
- * Personas con código oral que mejoran la estructuración gramatical mediante la utilización simultánea de dos códigos.
- * Personas que no van a acceder a ninguno de los códigos, pero a los que el uso de este procedimiento les servirá para favorecer la comprensión lingüística.

1.7. CARACTERÍSTICAS Y ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE SCHAEFFER Y COLS.

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

Ya desde la introducción del programa se señala que *el objetivo no es provocar imitación sino producir lenguaje de forma espontánea*. Se prevé que ofrecer al niño no verbal habla signada va a tener como consecuencia que él producirá primero signos y quizás, posteriormente, habla signada e incluso habla (cuando se desvanezca el signo). Este aspecto es especialmente destacable porque ninguno de los S.C.A. va a impedir la producción oral.

El programa diseñado por Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980) *se basa, en palabras de los autores, en una instrucción sistemática, rigurosa e intensiva*, de manera que se asegura una misma estrategia de enseñanza válida previamente, que es progresiva y secuenciada, en la cual los pasos están predeterminados pero se administran en función del progreso y de los avances comunicativos. Además, *este procedimiento, para ser eficaz, debe ser enseñado de forma individual*, (para centrar la atención en la relación significante-significado y en el interlocutor) *e intensiva*, (para que suponga una "inmersión" en el código).

Estos requisitos conforman un esquema de enseñanza muy acorde con otras propuestas para trabajar con niños con severo retraso cognitivo y comunicativo. Pero no por ello este sistema *renuncia al objetivo de generalización en el uso*, sino por el contrario, *un criterio que permite comprobar la completa adquisición de un elemento signado en su uso en situaciones diversas* (Schaeffer, 1986), *lo cual va a verse, indudablemente, favorecido si los interlocutores habituales utilizan también el sistema de habla signada con la persona objeto del programa de intervención*. (Además de que deben conocer, al menos, los signos que ya producen como efecto del entrenamiento)".

Los prerrequisitos del lenguaje no son necesarios para la enseñanza de los signos, aunque el nivel de desarrollo esté por debajo del estadio V del periodo sensoriomotor descrito por Piaget y en ausencia, por tanto, de una intención de comunicación.

Schaeffer plantea la hipótesis de que: "En los niños no verbales el uso espontáneo de las funciones lingüísticas enseña a ejercitar el desarrollo cognitivo y evidentemente el desarrollo social"(1982b, p.410).

El único requisito de su método es la intención de acción de un acto-conducta con la finalidad del *logro de un deseo*. Aprovechando esta intención de acción se puede lograr que aparezca la intención comunicativa en niños que anteriormente no la poseían.

Como hemos apuntado, una de las señaladas ventajas de este sistema, es que presenta las pautas de inicio de la comunicación *sin suponer siquiera la presencia como requisito de intención comunicativa*.

Para empezar a utilizar este sistema es necesario *detectar algún elemento (objeto, alimento, actividad...)* que llame la atención del niño y regular el ambiente (evitando el acceso directo del niño al elemento deseado), de forma que asocie la realización del signo correspondiente con el acceso a dicho elemento.

Según Tamarit (1993) la tarea de la enseñanza es doble:

- *La enseñanza de la topografía* (el signo, con sus componentes de forma, posición y movimiento final). Esta enseñanza se realiza a través de un proceso de encadenamiento hacia atrás de forma que inicialmente, a través de un proceso de moldeado completo, se proporciona al niño toda la ayuda para ir retirando progresivamente el apoyo en los elementos últimos en el tiempo a medida que el niño los vaya realizando de forma autónoma. Finalmente, la sola presencia del elemento (significado a que se refiere el signo) deberá elicitarse la producción del elemento designado para que se produzca una comunicación genuina, que supone un grado completo de espontaneidad en el uso de dicho signo. A partir de esta provocadora situación, los niños relacionan la producción del signo con la obtención de lo deseado que es conseguido de forma eficaz (siempre y rápidamente). De esta manera *el niño se convierte en sujeto y agente de su propia conducta y aprende a regular la conducta de los demás con elementos (signos, habla signada y posteriormente, habla) que puede producir espontáneamente y según su voluntad*.
- *Enseñanza de una función*. Esta función estaría definida por el uso de una estrategia de relación interpersonal de carácter imperativo. Esto es, se enseña a realizar una acción específica (el signo), dirigida a una persona y con la intención de que ésta le proporcione el objeto o acción deseados. Además, *se atribuye un propósito comunicativo*, una intención en la producción del signo, aunque, claramente, al principio la relación -signo producido-resultado obtenido-, se hace en ausencia de intención genuina por parte del productor del signo. Pero *este aspecto de "suponer una intención"*, que aparentemente puede interpretarse como un fallo del sistema, constituye, por cierto, uno de los núcleos más valiosos para el inicio del trabajo en comunicación en ausencia, precisamente, de una intención para comunicar, situación que se observa no sólo en niños con autismo, sino también en otros con grave retraso en el desarrollo.

El hecho de *poner énfasis en la enseñanza de esta topografía y desenfatar la enseñanza del signo*, da pie a usar el programa con niños en los que el aprendizaje de los signos no era posible, bien por problemas de afectación motora o por otros problemas.

Para Tamarit (1993, Pág. 201) *"el signo como soporte pierde protagonismo y pasa a ser un instrumento, que puede ser modificado en base a los niveles del sujeto"*; de tal forma que en niños con muy escasas competencias puede utilizarse, como tales instrumentos, índices de conductas específicas de un repertorio, puesto que es más importante para su desarrollo que logre patrones de relación e intercambio social (aún con instrumentos mediadores simples) que el que ejecuten acciones complejas pero vacías de contenido".

Enfatiza el entrenamiento en lenguaje expresivo. Cuando se enseña un signo mediante este programa se enseña algo más, se le está enseñando una estrategia de relación e intercambio social. Una de las características básicas del Programa de Comunicación Total, es la capacidad que le damos al niño a través de los signos, de usarlos para regular el mundo de las personas.

Hace hincapié específico y especial en el procedimiento de enseñanza de esa topografía como vehículo adecuado para llevar a cabo actos de comunicación. Lo importante es el proceso de enseñanza y no tanto, en que lo que se enseña directamente sean signos u otro vehículo.

Se trata de un programa de aprendizaje sin error, el entrenamiento siempre va seguido de éxito, entendiéndose por éste que el sujeto que produce un signo (moldeado, pautado, instigado o espontáneamente) recibe siempre un efecto de su acto de comunicación, es decir, toda producción es siempre funcional, que se intenta, necesariamente en un medio emocionalmente rico, ajustado y socialmente adecuado.

Su *intención, su objetivo, es la enseñanza de funciones lingüísticas* y no de un vocabulario predeterminado, frente a otros S.C.A. El interés inicial está en construir paso a paso, de una forma perfectamente programada y sistematizada, funciones lingüísticas diferentes.

El sistema de habla signada *se apoya en su desarrollo en una función básica como es la de demanda (reguladora de petición de objeto o de acción)*. La elección de esta función por parte de los autores del sistema podemos decir que es doblemente cierta por dos razones: Se trata de una de las dos primeras en el desarrollo pragmático y, además, las consecuencias de conductas comunicativas con esta función son muy eficaces y fuertemente dependientes del medio (que el interlocutor proporcione el objeto o acción demandada). Así, una estrategia para fomentar la aparición espontánea de esta función (propósito básico en este sistema), se basa en seleccionar aquello que es deseado por el niño a partir de elementos y rutinas de la vida diaria.

1.8. FUENTES DE LA ESPONTANEIDAD DE LOS SIGNOS. FACTORES QUE INCIDEN EN EL USO ESPONTANEO DE LOS MISMOS.

Exactamente no se sabe por qué los niños con discapacidad, a los que se les enseña signos, utilizan éstos espontáneamente, más espontáneamente que lo hacen aquellos a los cuales se les enseña el lenguaje oral con ese mismo lenguaje. La espontaneidad o la diferencia al respecto entre los signos y el lenguaje oral no ha sido investigada extensivamente.

Schaeffer y cols. (1980) plantean que la utilización espontánea de signos gestuales se desarrolla porque los símbolos motores (signos), convenidos entre el niño y su instructor están ligados a los movimientos manuales productivos, dirigidos a un objetivo con el propósito de la comunicación social y la gratificación de los deseos.

El inicio, por parte de los niños del uso espontáneo de signos, está relacionado con el objetivo de estos movimientos de la mano; la novedad de estas expresiones está ligada a la productividad de estos movimientos, es decir, a su capacidad de producir una gran variedad de movimientos manuales en secuencias que pueden elegir.

Los niños entienden que los movimientos no comunicativos de la mano están ligados a los deseos, esto hace más fácil para ellos aprender que unos movimientos comunicativos de la mano estén ligados también a los deseos.

Todo lo anterior es sólo el principio de la descripción de un conjunto complejo de fuentes de la espontaneidad de los signos. Una lista más global debería, seguramente, incluir los factores siguientes:

1) La mejor fluidez motriz para la motricidad que para la vocalización de los niños no verbales o parcialmente deficientes en lenguaje. Los niños son capaces de producir una variedad más amplia de movimientos manuales controlados que de sonidos verbales controlados.

2) La capacidad de estos niños para entender el significado de los movimientos manuales de los demás. Incluso una observación casual revela que estos niños entienden las consecuencias para sí mismos de los gestos / signos de los demás. Esto facilita para ellos el cruzar la separación entre los movimientos manuales no-comunicativos y comunicativos (signos), y también promueve la empatía y la atención conjunta que requieren las interacciones comunicativas.

3) La moldeabilidad y visibilidad de los signos. Se pueden moldear las manos y los dedos de los niños deficientes para enseñar signos, incluyendo aquellos más complicados; no ocurriendo lo mismo con los órganos vocales y articulatorios necesarios para la producción de los sonidos del lenguaje.

Por otro lado, mientras que los niños pueden ver con claridad los signos que ellos producen, no pueden, probablemente, oír claramente los sonidos verbales que emiten (como consecuencia de la imprecisión y gran variabilidad del habla), ni discriminar las pequeñas diferencias entre los sonidos producidos por los demás (como consecuencia de las dificultades para tratar la información auditiva, fonémica y rápida -que lo es-).

4) Posiblemente, la iconicidad de muchos signos o, por lo menos, la incorporación en muchos signos de movimiento relacionados con las actividades y/o los objetos a los que se refiere el signo.

5) La riqueza de la situación de aprendizaje del signo. La instrucción en lenguaje de signos se realiza con la Comunicación Total, es decir, la producción simultánea de signos y de palabras por parte de los profesores de los niños.

Esto dota a los niños de dos sistemas de lenguaje redundantes con los cuales puede relacionarse. Si el niño ha olvidado el signo, puede prestar atención a la palabra y si ha olvidado la palabra puede prestar atención al signo gestual.

1.9. CÓMO FOMENTA LA ESPONTANEIDAD EL PROGRAMA DE HABLA SIGNADA. PASOS QUE SE SIGUEN.

El objetivo de la enseñanza del lenguaje de signos es aumentar al máximo la espontaneidad en la utilización de los signos. Schaeffer y sus colaboradores aconsejan seguir las ocho directrices siguientes para conseguir ese objetivo:

1) *Empezar por la expresión de los deseos.*

Enseñe al niño a expresar sus deseos de objetos o de acciones de interés personal. Esto promueve la espontaneidad de varias maneras importantes.

- a. Se centra en los deseos, intereses y conocimientos personales del niño.
- b. Enseña al niño / adulto que puede conseguir sus propios objetivos a través del lenguaje.
- c. Enseña al niño / adulto una función precoz y básicamente lingüística, la Expresión de los Deseos.
- d. Ayuda a los profesores a individualizar la enseñanza.

2) *Dar menos énfasis a la imitación y al lenguaje receptivo.*

De esta manera, se evita al niño sentirse oprimido por el acatamiento y el no uso del lenguaje que una enseñanza fuertemente basada en la imitación-recepción puede provocar. Un exceso de énfasis en la imitación puede enseñar al niño a imitar al profesor más que a actuar por su cuenta, es decir, a imitar el lenguaje más que intentar entenderlo y usarlo.

Esto puede inhibir la comunicación espontánea. Schaeffer y sus cols. recomiendan que los signos sean enseñados por *moldeamiento* (shaping) antes de introducir las ayudas imitativas (modeled signs) y que las ayudas imitativas completas (completely modeled signs), sean reducidas a ayudas imitativas parciales tanto como sea posible. Las ayudas parciales implican activamente a la persona obligándole a reconstruir los signos completos.

También sugieren que, ya que la enseñanza en lenguaje expresivo es también necesariamente una enseñanza en lenguaje receptivo, enseñar únicamente lenguaje expresivo (hasta

que, más tarde, sean introducidas funciones lingüísticas complejas como los conceptos de persona y búsqueda de información).

La enseñanza en lenguaje receptivo enseña al niño / adulto a contestar / responder al lenguaje sin producirlo él mismo.

3) *Usar la espera estructurada.*

Después de enseñar a la persona a signar para objetos/alimentos/acciones/actividades deseadas, a través del moldeamiento, se quitan los esquemas de moldeamiento uno por uno y se espera para que la persona produzca un signo más completo por sí sola. El moldeamiento proporciona a la persona una información completa, la espera estructurada se usa para que produzca el signo completo por sí mismo. En la enseñanza de los signos permite a la persona convertirse en "agente activo" del logro del deseo.

4) *Fomentar la autocorrección.*

La corrección o la reconstrucción de las expresiones por parte de la persona o los cambios de tema en medio de la conversación constituyen una autocorrección. Alentar esta costumbre le enseña un aspecto importante de la espontaneidad.

5) *Evitar la asociación de la comunicación con el castigo.*

No castigar por errores en la comunicación. El castigo por errores de comunicación condiciona un miedo hacia el lenguaje, desorganiza el proceso de los conceptos y de las construcciones lingüísticas complejas y frena el potencial del lenguaje de la persona.

6) *Proporcionar información indirecta.*

En otras palabras, usar la técnica de <<¿De qué color es el caballo blanco de Santiago?>>. Por ejemplo, a una persona que no puede contestar a la pregunta: "¿Qué quieres?", se le puede dar una información indirecta a través de la pregunta: "¿quieres el x?".

Proporcionar información indirecta para guiar las respuestas de la persona facilita la enseñanza incidental y el aprendizaje "de pasada" del lenguaje.

7) *Premiar la espontaneidad incluyéndola en los criterios de adquisición.*

Ya que el objetivo de la enseñanza es la comunicación espontánea, es importante recompensar a la persona por el uso espontáneo de los signos y de incluir explícitamente "la espontaneidad" como uno de los criterios de adquisición de los mismos.

Premiar la espontaneidad incrementa la probabilidad de que la persona siga signando espontáneamente. *No se puede considerar un signo como adquirido / dominado hasta que la persona no lo use en situaciones fuera de la situación de aprendizaje inicial y en ausencia del objeto o de la acción al que se refiere.*

Desde ese punto de vista, hacer signos instrumentales para escapar a una situación difícil o la sobregeneralización de un signo a un objeto/alimento/actividad inadecuado, pueden considerarse como formas de espontaneidad y merecen un premio ocasional.

8) *Enseñar el español signado utilizando Comunicación Total*

Las directrices de Schaeffer y cols. se aplican a la enseñanza en inglés, sin embargo, un método de enseñanza similar puede desarrollarse en castellano. Así, el español signado es un sistema de signos que refleja el español hablado. Sigue el mismo orden de palabras, especifica un signo para la mayoría de las palabras y existen signos para palabras funcionales.

El uso de la Comunicación Total, por los profesionales, facilita la transición de los signos al lenguaje gracias a que enseña las asociaciones entre signos y palabras.

Además de todo lo anterior, para fomentar la espontaneidad es aconsejable lo siguiente:

- Enseñar los signos en más de un lugar y situación (la clase, el pasillo, el patio, la calle...).
- Usar diferentes tipos de materiales, colores, tamaños, formas, gustos, texturas... .
- No dar todo hecho a la persona, esperar para que tenga que pedir, incluso crear situaciones artificiales o situaciones conflicto, poner los objetos / alimentos donde se vean pero que no puedan cogerlos, dentro de botes que no puedan abrir...etc.

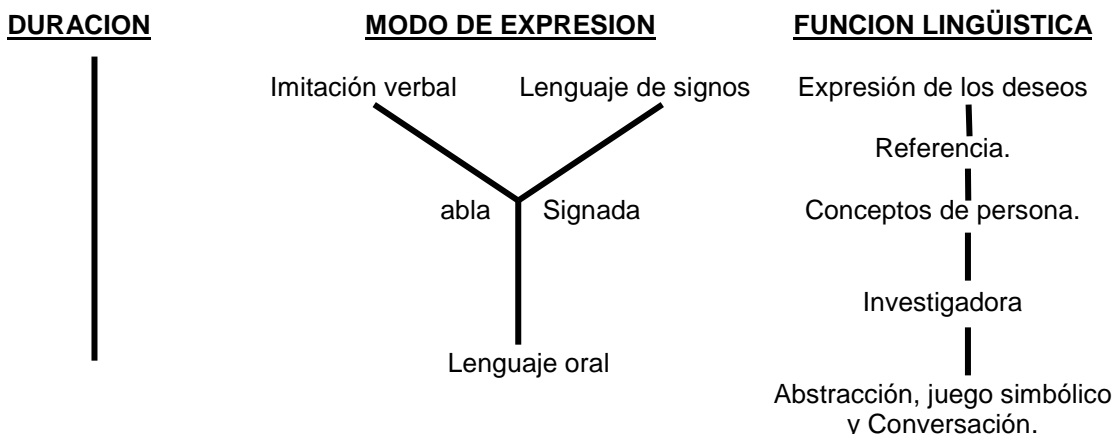
1.10. METAS DEL PROGRAMA DE HABLA SIGNADA.

Las metas de la enseñanza del Habla Signada son:

- Lenguaje Oral Espontáneo.
- Habla Signada Espontánea.
- Lenguaje de Signos Espontáneo.

1.11. FASES DEL PROGRAMA. ¿QUÉ SE ENSEÑA?

La instrucción mediante el Programa de Comunicación Total atraviesa varias fases. En la primera de ellas se enseña de forma independiente dos tipos de tareas. Alternativamente se le instruye en sesiones de aprendizaje de signos y en sesiones de imitación verbal. Una vez que la persona signa espontáneamente el signo aprendido y cumple con unos criterios de eficacia se pasa al entrenamiento en el siguiente signo. Cuando nuevamente ocurre el éxito en este signo y antes de pasar a otro se le entrena específicamente la discriminación entre los signos adquiridos.



Cuadro 1: Fases del Programa de Comunicación Total.

A la vez se siguen las sesiones de logopedia y se le van enseñando las palabras correspondientes, cuando sea posible, a los signos aprendidos. Esas palabras las ha producido el terapeuta durante el entrenamiento cada vez que la persona ejecuta el signo (cuando hace el signo el instructor verbaliza la palabra correspondiente a ese signo con una equivalencia total entre el movimiento del signo y las sílabas de la palabra, cada movimiento una sílaba).

Al cabo de un tiempo de entrenamiento las personas empiezan a unir a su signo vocalizaciones, sílabas, terminaciones de palabras... .parecidas a las que representa ese signo.

Poco después las personas ejecutan su comunicación utilizando códigos signados y orales simultáneamente, lo cual ha sido fomentado y reforzado por el terapeuta / maestro.

Una vez que ese Habla Signada se va fortaleciendo, se favorece en la persona la emisión de la palabra aislada, y ella misma va, poco a poco, desvaneciendo los signos y utilizando habla espontánea ayudándose de los signos para conceptos difíciles o no aprendidos todavía.

2. LENGUAJE DE SIGNOS.

El objetivo del Lenguaje de Signos, como componente del programa de Habla Signada, es enseñar al usuario a signar espontáneamente respuestas con las cuales expresar sus deseos, necesidades e intereses.

La experiencia de largos años trabajando en este sistema nos demuestra, que los signos aprendidos para pedir cosas de su deseo, conducen a un proceso de aprendizaje más exitoso porque esta función se refiere a los intereses personales y es por lo tanto la más fácil de aprender y su uso fomenta la comunicación espontánea.

Si los primeros signos de petición del niño corresponden a sus deseos, además de aprender la primera función lingüística, aprenden a signar. Y en la medida en que expresan sus deseos aprenden que el lenguaje signado es una valiosa herramienta personal para comunicarse.

2.1. EL PRIMER SIGNO: UNA RESPUESTA PARA EXPRESAR UN DESEO.

COMPONENTES DE UN SIGNO

Schaeffer y cols. dicen textualmente que los tres componentes de un signo son: La posición, la forma de la mano o manos y el movimiento final. La producción del signo comienza con la posición correcta de las manos en relación con el cuerpo y así moldear la forma del signo para realizar el movimiento final. Cada movimiento se realiza en un estado diferente.

A.- El movimiento final.

Es el primero a trabajar. El terapeuta moldea físicamente las manos del niño, y las sitúa en la posición correcta, moldea la forma de las manos y le enseña a producir el movimiento final. Será en el movimiento final donde empezaremos a ir retirando las ayudas aplicando con ello el encadenamiento hacia atrás.

B.- Posición de las manos en relación con el cuerpo.

La posición de las manos en el espacio se trabaja después de que se sea capaz de producir el movimiento final del signo por sí solo.

C.- Forma de la mano.

Es el componente del signo que se acentúa en último lugar, Schaeffer y cols. dicen que la precisión de la forma de la mano en el signo, es análoga con la claridad de articulación en el habla.

EL SIGNO INICIAL.

El signo inicial debe ser algo altamente deseado, ya sea un objeto, alimento o actividad. Y va a enseñársele directamente que para lograr lo que desea, use el signo que se le está enseñando.

El mecanismo base de la instrucción es el encadenamiento hacia atrás. En un principio el terapeuta otorga toda la ayuda necesaria al niño para ejecutar el signo (se le moldean totalmente las manos por parte del terapeuta) y paulatinamente se van retirando esas ayudas.

De forma explicativa pero no rígida, los pasos que se siguen son los siguientes: En primer lugar, el terapeuta cogiendo las manos del niño las pone con la forma del signo, la dirige hasta la

posición del cuerpo del niño o del espacio en donde éste ha de efectuarse y ejecuta el movimiento final del signo en la forma que antes indicábamos; un movimiento de las manos, con la forma del signo y en la posición apropiada, por cada sílaba de la palabra correspondiente al signo enseñado; palabra que es verbalizada por el terapeuta justo a la vez que el movimiento final del signo.

Cada vez que se hace el signo, aunque haya sido totalmente moldeado por el terapeuta, éste le da el objeto / alimento o actividad deseados a que se refiere el signo y le refuerza verbalmente y con caricias, utilizando comunicación simultánea -habla y signo- para ello. Es importante anotar que el terapeuta no otorga refuerzo por el signo sino después de darle el objeto o actividad pedidos (lo cual es ya reforzante) y que ese refuerzo es social.

Después de que el terapeuta ha efectuado repetidamente el signo con las manos del niño como si fuera el niño el verdadero actor del signo y empieza a manifestar conductas de anticipación, se empiezan a desvanecer y a retirar las ayudas.

El terapeuta moldea la mano en la forma del signo, la coloca en la posición adecuada e inicia el movimiento final esperando a que lo termine por sí solo, momento en el cual, cuando el niño lo termina, se repite la secuencia de darle el objeto o acción deseados y felicitarle por el buen signo efectuado.

Cuando es capaz de efectuar el movimiento final sin ayuda del adulto, el mismo proceso se sigue con la posición del signo. El terapeuta moldea las manos con la forma apropiada y espera a que la dirija por sí solo a la posición adecuada y ejecute el movimiento final por sí mismo. Cuando ello se logra se hace lo mismo con la forma; de tal manera que frente a la presencia del objeto deseado pone la forma del signo, lleva las manos a la posición adecuada y ejecuta el movimiento final por sí solo.

Explicando cómo trabajar el signo, hemos utilizado en repetidas ocasiones la palabra espera. La espera, "*espera estructurada*" en la terminología de Schaeffer y cols. , va a permitir al niño, al encontrarse frustrado por no obtener el objeto deseado, (esperando la continuación de la acción por parte del instructor), convertirse en agente activo para conseguir lo que quiere.

La realización del signo sin ayuda, no sólo en el lugar de entrenamiento y con el instructor, sino también en contextos distintos y con personas distintas es lo que va a favorecer la espontaneidad.

AYUDAS.

Las ayudas que se usan para la enseñanza de signos son las siguientes:

A.- Ayudas táctiles.

En la enseñanza de los signos se empieza siempre proporcionando ayudas táctiles a través del moldeamiento completo del signo. En el transcurso de la enseñanza de los signos, la persona empieza a anticipar para hacernos más fácil nuestro moldeamiento. Será entonces cuando se le irán retirando progresivamente las ayudas táctiles de la enseñanza tocando cada vez menos sus manos, y se le proporcionará apoyo / ayuda visual. Si se empeora debemos volver a las ayudas táctiles.

B.- Ayudas visuales.

Pequeños gestos que indican qué movimientos hacer.
Expresión facial y corporal.

1.- Ayudas de imitación.

No se deben introducir hasta que el niño haya aprendido por moldeamiento el primer signo y lo use de forma espontánea. El modelado parcial de signos es más efectivo que el modelado completo para promover la espontaneidad porque ayuda a reconstruir el signo por sí mismo.

2.- Ayudas de referencia.

El referente, el objeto / alimento deseado, es la ayuda visual que conducirá a signar espontáneamente. Esconder o tapar los referentes, enseña a reconstruir activamente la información almacenada más que la sensorialmente presente, lo que es un aspecto crucial de la espontaneidad.

3.- Ayudas combinadas.

Consisten en presentar parte del signo combinado con la visión del objeto deseado, esto es, combinar una ayuda de imitación con otra de referencia (el signo modelado parcialmente y combinado con la visión del objeto deseado).

C.- Ayudas verbales.

Hay tres tipos de ayudas verbales que se pueden usar para enseñar signos: palabras completas, partes de palabras y frases:

1.- Palabras completas.

a).- Con signos espontáneos.

Cada vez que produzca espontáneamente un signo o una aproximación a un signo, pronuncie la palabra correspondiente. Esto enseña la asociación entre palabras y signos.

b).- Mientras se moldea y modela.

Siempre que moldees y modeles un signo, represéntalo verbalmente también. Eso ayudará a asociar palabras y signos.

c).- Con ayudas parciales.

Al enseñar un signo mediante ayudas visuales y táctiles de forma parcial, pronuncia la palabra, será mucho más fácil captar el significado.

2.- Partes de palabras.

a).- Partes de palabras como ayudas para signar.

Se puede decir parte de la palabra para ayudar a producir el signo. Ejemplo: "pa" , "palo", "p" como ayuda para el signo de "palomitas".

b).- Partes de palabras para corregir los signos.

Es importante enseñar la correcta producción del movimiento final. Las partes de palabras son ayudas muy útiles para la correcta producción del movimiento final. Empezar a decir la palabra y esperar hasta que él produzca el signo final.

3.- Frases.

a).- ¿Qué quieres?.

Al principio se hace esta pregunta en el entrenamiento del signo aunque esté el objeto presente para que aprenda a responder a la pregunta y a familiarizarse con el concepto "quiero".

b).- *¿Quieres el x?*

Se provee de información indirecta y se aprende a recoger y usar información accidental acerca de los signos. Esta habilidad facilitará la comunicación espontánea.

ERRORES.

Es normal que cuando el niño aprende los primeros signos cometa errores. Con frecuencia realizará signos con algún componente impreciso e incluso erróneo o los confundirá. Estos errores se pueden corregir:

A.- Facilitando ayudas.

Al principio del entrenamiento es conveniente facilitar ayudas que posibiliten la correcta producción de los signos, lo que dará confianza en la habilidad de producir los mismos. No darle más ayuda de la que necesita, pues sino confiará demasiado en el instructor y no en sí mismo.

B.- Fomentar la autocorrección.

Repetir las expresiones signadas que el niño hace con frases, constituye un modo de autocorrección, fomentar este hábito enseña un importante aspecto de espontaneidad y una forma de autoconfianza.

Es importante trabajar la “espera estructurada”, para darle la oportunidad de corregirse él solo sin ayuda. Para ello premiar los signos corregidos con objetos / alimentos deseados, besos y atenciones físicas. Así fortalecerás los conocimientos de autocorrección.

Para estimular la autocorrección Schaeffer y cols. proponen estas tres técnicas:

1.- Repetición fomentada (fomentando la repetición).

Ignorar los signos erróneos hasta que haga el correcto. Cuando lo haga, pídele que lo repita (signando y diciendo “otra vez”) antes de darle el alimento u objeto al que se refiere el signo.

Mientras repite el signo correcto, aprenderá que es un signo particular y no uno cualquiera. Lo que se pretende es que aprenda el significado de los signos, no simplemente a reproducirlos.

2.- Darle información negativa.

Di y signa “NO” después de que realice un signo incorrecto, espera a que haga el correcto y entonces dale el objeto/alimento/actividad... que ha pedido a través del signo.

Aprenderá gradualmente que “NO” significa que ha producido un signo incorrecto y llegará a usar “NO” como una señal de autocorrección.

3.- Premiarlo un signo casi completo.

Cuando el niño realice un signo inapropiado, páralo y ayúdalo a terminar correctamente el mismo. Hay niños que empiezan a hacer un signo de forma incorrecta pero son capaces de pararse a la mitad, y con ayudas rectificar el signo. Esto nos demuestra que hay personas que son capaces de corregirse antes de completar el signo y es importante en estos casos premiarle inmediatamente con el objeto / alimento...etc. que desee.

REFUERZOS

A.- Signos completos.

Cada vez que el niño realice un signo completo se le dará el objeto, actividad o alimento al que se refiere el signo y después el refuerzo social (caricias, alabanzas) diciendo y signando “¡muy bien!”, “¡bien signado!” etc. Nunca se hará a la inversa, si primero reforzamos socialmente al niño este podría entender que el signo realizado es el “¡muy bien!”, en vez del objeto, actividad o alimento solicitado por medio del signo.

B.- Aproximaciones de signos.

Debemos premiarlo/reforzarlo siempre que produzca de forma espontánea aproximaciones a signos correctos durante el trabajo en los mismos, cuando el objeto no este presente, o a lo largo de otros momentos del día escolar.

CRITERIOS DE ADQUISICIÓN DE LOS SIGNOS

A.- Dominio de la topografía.

Realizar correctamente la forma, posición y movimiento final.

B.- Ejecución de forma espontánea en al menos una ocasión.

Sin instigación previa del adulto y sin la presencia del referente.

C.- Generalización.

A otros contextos distintos al de enseñanza y a otras personas diferentes.

D.- Funcionalidad.

Su uso ajustado y adaptado.

2.2. EL SEGUNDO SIGNO; PARTE PETICIÓN Y PARTE DESCRIPCIÓN.

El segundo signo es al mismo tiempo una petición y una descripción. Al servir el nuevo signo como una petición se escogerá un signo que se refiera a un objeto, alimento o actividad altamente deseado.

Se procurará que el segundo signo sea distinto al primero en los componentes del signo, las propiedades perceptivas y conceptuales (como miramos, cogemos, tocamos y usamos el nuevo objeto, alimento o actividad) y en la palabra correspondiente (sonidos y número de sílabas que tiene). No obstante, son criterios flexibles, que variarán en función de los intereses y capacidades de la persona.

El niño aprende el segundo signo como aprendió el primero. Moldea el signo y gradualmente reduce las ayudas para permitirle aprender el signo por sí solo. El moldeamiento del nuevo signo debe hacerse rápidamente, antes de que el niño produzca el viejo signo; de esta manera se eliminan muchos errores y problemas posteriores.

ERRORES

A.- Error en el mismo signo.

El procedimiento de corrección es otorgar ayudas, porque proporcionan una llave para su propio desarrollo y confianza. Cuando domine el movimiento final y la posición puede empezar con la autocorrección.

B.- Errores entre signos.

Cuanto más signos conozca más fácilmente se cometerán errores entre signos y se deben corregir utilizando las técnicas de autocorrección anteriormente descritas. El niño que puede corregir sus propios errores entre signos usará estos más espontáneamente y aprenderá nuevos signos más rápidamente que el niño que no se autocorrigió.

FOCALIZANDO SOBRE EL OBJETO

Después de que el niño conoce dos o más objetos/alimentos/actividades...etc. es necesario que le preste atención a fin de que los signe apropiadamente. Asegúrate de que el niño vea el objeto antes de que lo signe. Si es necesario, usar ayudas del tipo, girar la cabeza en la dirección en que está el objeto, colocar el objeto ante sus ojos e instrucciones habladas y signadas del tipo "Mira el x" y "Presta atención"...etc.

Es necesario enseñar a ignorar aquellas características de los objetos que "no dan información" acerca del signo que se va a producir:

- a.- Ignorando la posición.
- b.- El objeto como miembro de una clase de objetos.
- c.- El objeto en una variedad de situaciones.
- d.- Signando con cualquier mano.

CONSTRUYENDO UN VOCABULARIO.

A.- El tercer y posteriores signos.

Enseñar desde el tercer signo hasta llegar a diez o doce signos de la misma manera que se han enseñado los dos primeros. Se introduce cada nuevo signo después de que el niño/a use sus otros signos de forma correcta.

Primero se le enseña el signo solo, después se discriminan alternando "bloques" de signos nuevos y viejos y finalmente en un orden "aleatorio" de ensayos entre signos nuevos y viejos.

B.- Ritmo de aprendizaje.

Los niños con bajo funcionamiento de aprendizaje requieren más ayudas, más ensayos de entrenamiento y tendrán más dificultades con las características irrelevantes que los niños con ritmo más rápido. También tendrán más dificultades para pasar de los signos de comida deseada a signos de objetos deseados.

La mayoría de los niños aprenden a signar más rápidamente para la comida que para los objetos, los niños de ritmo lento tendrán problemas para pasar de uno a otro.

C.- Usando signos de nuevas formas.

Debemos premiar por el uso de signos en situaciones nuevas y para nuevos objetivos.

Los diez o doce signos iniciales pueden usarse de la siguiente manera:

- Para pedir un objeto cuyo signo no conoce.
- Para terminar con una actividad no deseada.
- En combinación con otros gestos comunicativos.

D.- Signos de actividad.

Puedes enseñar signos de actividad a través de periodos de juego. La mayoría de los niños no confunden los signos de actividad con los signos de objetos / alimentos etc. Una razón probable es que la experiencia con las actividades es muy diferente de la que tiene con los objetos. Los niños desarrollan una experiencia más prolongada en las interacciones físicas con el profesor después de que se ha signado para una actividad, que después de que se ha signado para un objeto.

Las ayudas serán diferentes; haremos el signo de la actividad (por ejemplo; “cosquillas”, “caricias”...) al mismo tiempo que preguntamos al niño si quiere la actividad; con los objetos basta con mostrarlos para conseguir el interés y deseo del niño.

2.3. DISCRIMINACIÓN DE SIGNOS.

A.- Discriminación entre el primer y segundo signo.

Una vez que el niño haya aprendido su segundo signo, pasaremos a discriminar entre el segundo y primer signo.

La discriminación es mejor enseñarla en:

- En ensayos en bloque.
- En ensayos aleatorios (causales o al azar).

Ensayos en bloque.

Una vez que el niño sabe su segundo signo, se vuelve a presentar y a “reenseñar” (si es necesario) el primer signo. Después se comienzan a discriminar en bloques de ensayos alternos los dos signos. Se presenta el alimento/objeto/actividad...etc, al cual se refiere el segundo signo en ensayos consecutivos, asegurándonos que realiza el signo correctamente. Después se hacen ensayos consecutivos del primer signo y así sucesivamente. Se alternan los bloques de ensayos, de cinco o seis ensayos de un signo pasando después a cinco o seis del otro signo y así de forma consecutiva.

Ensayos aleatorios (causales o al azar).

Cuando el niño discrimina en bloques de ensayos alternos los dos signos en tres de cada cinco ensayos, se puede empezar a presentar los dos signos (de alimentos, objetos, actividades...etc. deseados) de forma aleatoria, causal o al azar. El niño aprenderá a responder adecuadamente a las presentaciones causales, esto es, a discriminar entre los dos signos que se han propuesto como peticiones.

B.- Discriminación del tercer y posteriores signos.

Enseñar desde el tercer signo hasta llegar a diez o doce signos de la misma manera que se han enseñado los dos primeros. Introduce cada signo después de que el niño use de forma adecuada sus otros signos. Enséñale el signo sólo en primer lugar, después que discrimine alternando bloques de ensayos de signos nuevos y viejos y finalmente en ensayos aleatorios entre signos nuevos y viejos.

2.4. LA PRIMERA PETICIÓN MULTISIGNO: “(NOMBRE DEL NIÑO) QUIERE X”.

La enseñanza de la petición a través del multisigno se debe demorar hasta que el niño use y discrimine perfectamente entre diez o doce signos simples de petición. Si se enseña antes de que esto ocurra, confundirá al niño e interferirá con el desarrollo de la espontaneidad.

Se le enseñará al niño a producir peticiones a través del multisigno que expresen el mismo deseo que con una petición de signo simple. Se debe extender la petición en base al formato “quiere x” hasta una forma alargada “(Nombre del niño) quiere x”. Esto le proporciona una forma sintáctica que corresponde con una función lingüística y prepara al niño para que aprenda otros multisignos.

LA PETICIÓN MULTISIGNO: “(NOMBRE DEL NIÑO) QUIERE X”

La técnica básica para enseñar esta petición y otros multisignos es el encadenamiento hacia atrás: el último signo primero, después el anterior y así sucesivamente. Se ha enseñado a signar “x” cuando ha querido un “x”. Ahora para aplicar el encadenamiento a la petición multisigno, enseñaremos primero el signo “Quiero x”, y después el signo “(Niño) quiere x”

A.- “Quiero x”

Presenta el alimento / objeto...”x” y moldea en el niño el signo “quiero” antes de que realice el signo de “x”. Después de moldear el signo “quiero” esperar a que signe “x” por sí mismo, pero se le ayuda si lo necesita.

El niño aprende rápidamente a signar “x” después de que ha sido moldeado el signo “quiero”. Cuando esto ocurra con regularidad puedes comenzar a hacer desaparecer el moldeamiento recurriendo a ayudas verbales (“Qu” o “Qui”) y visuales, después a ayudas verbales sólo y finalmente en ausencia de cualquier ayuda.

En la medida en que vayas haciendo desaparecer las ayudas, el niño signará por sí mismo “Quiero x”. Cuando haga esto con regularidad, puedes introducir otros objetos deseados y enseñarle a utilizar espontáneamente “Quiero x, y, z...”

Comienza a discriminar alternando bloques de ensayos de “Quiero x” y “Quiero y”. Cuando discrimina al menos en tres de cada cinco ensayos, introduciremos ensayos aleatorios de “Quiero x” y “Quiero y”. Una vez que discrimina estos dos objetos puedes introducir más objetos con el mismo formato de enseñanza.

La enseñanza de peticiones con dos signos “quiero x”, “quiero y”, “quiero z”... etc, es análogo a la enseñanza de signos simples de petición:

- La petición particular de dos signos como “quiero x” es enseñada por sí misma.
- Se discrimina alternando bloques de ensayos de “quiero x” y “quiero y”.
- Se continúa discriminando en bloques aleatorios de ensayos de las dos peticiones multisigno anteriores.

Se pueden usar los métodos ya usados con las peticiones simples para enseñar peticiones multisignos con la forma “quiero x”:

- Habla al mismo tiempo que signa.
- Usa ayudas de referencia.
- Usa ayudas parciales de imitación.

- Dale información indirecta acerca del signo “quiero”, diciéndole: “¿Qué quieres?” inmediatamente antes de darle el objeto que desea. Enfatizar “quieres” puede convertirse en ayuda para este signo.

B.- “(Nombre del niño) quiere x”

Después de que el niño signa “quiero x, y, z...” al menos en tres veces de cada cinco ensayos para pedir cualquier objeto, alimento o actividad deseado de los signos que conoce, puedes empezar la enseñanza de peticiones de tres signos: “(Nombre del niño) quiere x”.

“(Niño)” significa el nombre del niño y no “yo”, porque “(Niño)” da un significado concreto, más fácil que “yo”. Cuando comience la enseñanza de la petición multisigno “(Niño) quiere x”. “(Niño)” podrá ser un signo arbitrario elegido para él (crear un signo que represente el nombre del niño; cualidades físicas, personales...etc.). Llegará a adquirir significado más tarde cuando le enseñemos su nombre y de otras personas en la enseñanza de la Función Lingüística Conceptos de Personas.

Enséñelo por encadenamiento hacia atrás usando el mismo formato de enseñanza que se ha usado para enseñar “quiero x”:

- 1º.- Una petición de tres signos aislada. Ejemplo; “Pepe quiere patatas”.
- 2º.- Después otra. Ejemplo; “Pepe quiere agua”.
- 3ª.- Discriminar ambas peticiones alternando ensayos en bloque de las dos frases multisigno.
- 4º.- Después peticiones de los tres signos en ensayos aleatorios.
- 5º.- Una vez discriminadas estas dos peticiones se pasa a la enseñanza de otra petición de tres signos y así sucesivamente.

El niño aprenderá a pedir todos los objetos / alimentos y actividades deseadas para las cuales conoce los signos usando peticiones del tipo “(Niño) quiere x”.

ERRORES

A.- Moldeamiento a través de una repetición completa.

Para prevenir errores hacer que el niño produzca / repita la emisión completa del multisigno después de que le ayudes con moldeamiento.

B.- Lentificar el signar del niño.

Los errores de repetición ocurren particularmente porque el niño no toma el tiempo suficiente para formar sus signos. Por esta razón lentificar el proceso de signar ayuda a solucionar este problema.

Se pueden usar dos técnicas:

- Sosteniendo el signo.
- Hablar lentamente al mismo tiempo que el niño signa.

CRITERIO DE ADQUISICIÓN DE LA PETICION MULTISIGNO.

El criterio de adquisición para la petición de tres signos, al igual que para la petición de signos simples tiene dos aspectos: producción y espontaneidad. El niño debe producir la petición apropiada de tres signos cuando se le muestre un objeto deseado cuyo signo conoce y responder cuando se le pregunta al niño qué desea. También, al ser la meta el lenguaje espontáneo, el niño debe usar la petición de tres signos espontáneamente, tal y como ha usado previamente las peticiones de signos simples.

Debes practicar la petición de tres signos y esperar a que el niño comience a usarla espontáneamente antes de comenzar la enseñanza en la nueva función de Referencia.

2.5. LOS SIGNOS “NO” , “AYUDA” , “BAÑO” Y “SI”.

Después de que el niño domina la petición multisigno “ (Niño) quiere x ”, está preparado para aprender los siguientes signos : “ NO ” para indicar el rechazo de un objeto o actividad ofrecida; “AYUDA” para expresar el deseo de asistencia para ejecutar una actividad ; y “ BAÑO ” (pipí/caca para dar a entender su necesidad de eliminar). El niño llegará a usar estos signos para expresar sus deseos de la misma forma que usa sus otros signos .

Además de “ NO ” , “ AYUDA” y “BAÑO” se dan instrucciones en el Programa de Schaeffer y cols. para el uso del “SI” para afirmar un deseo. Se incluye aquí por su relación con el “NO”, pero se considera separadamente y al final porque se le enseña al niño después de que usa “NO” y “(Niño) quiere x” espontáneamente.

CONVERSIÓN DE LOS MOVIMIENTOS NATURALES EN SIGNOS

Atender a los mensajes no verbales espontáneos del niño, es decir, actividades motoras que expresan rechazo, desean ayuda o necesita ir al cuarto de baño. Comienza la enseñanza de “no”, “ayuda” y “baño” convirtiendo cada una de esas formas no simbólicas de expresión en signos.

A.- “No”.

Cuando se presenta un objeto o la posibilidad de hacer una actividad a un niño no verbal, puede comunicar que no lo quiere o que no desea la actividad ofrecida alejándose, empujando, gritando, golpeando, chillando o realizando otros signos de malestar. Podemos transformar estas actividades en el signo “No”.

B.- “Ayuda”.

Cuando se requiere a un niño para realizar una actividad que es incapaz de realizar (abrir un bote, atarse las cordonerías, alcanzar algo...), puede usar actividades motoras o gestos para requerir o hacer entender que necesita ayuda. Empujará y tirará de ti hacia el objeto o actividad que presente dificultad, te dará o mostrará el objeto para el que necesita ayuda...Por ejemplo, el niño puede hacer el signo de “Juan quiere zapato” cuando necesita ayuda para atárselo. Convertir esta actividad motora o gesto espontáneo en el signo de “ayuda”.

C.- “Baño”.

Un niño no verbal puede manifestar su deseo de ir al cuarto de baño a través de actividades motoras, coge su mano y transfórmalas en el signo de “baño” (pipí/caca).

LA NEGACIÓN “NO”

A.- Enseñando el “no”.

- 1.- Seleccionar objetos y actividades que disgustan.
- 2.- Moldea el “no” después del rechazo.
- 3.- Hacer desaparecer las ayudas para el “no”.
- 4.- Ofrecer una variedad de objetos no deseados.
- 5.- Intercalar objetos deseados.

LAS PETICIONES “AYUDA” Y “BAÑO”

A.- Enseñando ayuda.

- 1.- Seleccionar objetos y actividades con los que el niño necesite ayuda.
- 2.- Moldear en el niño el signo de “ayuda”.
- 3.- Hacer desaparecer las ayudas.
- 4.- Ofrecer una variedad de objetos.

B.- Enseñando “Baño” (pipí, caca...).

- 1.- Interrupciones programadas regularmente para ir al baño.
Se puede aprovechar el control de esfínteres.
- 2.- Moldear el signo “baño” (pipí, caca...).
- 3.- Hacer el signo “baño” (pipí) en el cuarto de baño.
- 4.- Repetir los pasos anteriores. Retirar las ayudas.
- 5.- Premiar y ayudar para conseguir que el signo de “pipí” se dé de forma espontánea en nuevas situaciones.

CRITERIOS DE ADQUISICIÓN.

El criterio para la adquisición de “no”, “ayuda” y “baño” tiene dos niveles:

- La producción del signo en situaciones apropiadas.
- Y el uso espontáneo en situaciones nuevas, para nuevos propósitos y combinándolos con otros signos.

Es posible que el niño alcance el criterio a un nivel y no al otro. Se consigue el criterio cuando el niño muestra absoluta capacidad en los dos niveles y claridad y espontaneidad del signo en nuevas situaciones.

LA AFIRMACIÓN “SI”.

No se debe enseñar el signo “SI” al niño para afirmar un deseo hasta tener adquiridos el “NO” y el multisigno “(Niño) quiere x”, y los use de forma espontánea.

Si se enseña el “si” para afirmar sus deseos antes de tener el “no” y el multisigno se provocarán respuestas sin conocer el lenguaje expresivo que las relaciona. Es conveniente enseñarlo después.

- A.- Moldeamiento.
- B.- Haciendo desaparecer gradualmente las ayudas.
- C.- Ofreciendo variedad.
- D.- Enseñando discriminación entre el “SI” y el “NO”.

2.6. CONTEXTOS DE ENSEÑANZA DE LOS SIGNOS.

SESIONES DE SIGNOS

- Enseñanza explícita y práctica repetida.
- El episodio de enseñanza es iniciado por el adulto.
- El adulto es el que elige el lugar de la enseñanza.
- Los episodios de enseñanza constan de muchos ensayos.
- Refuerzo natural.

- Combinar con otras actividades en alumnos con grave retraso del desarrollo.

APRENDIZAJE INCIDENTAL

- Situación de enseñanza no programada.
- La enseñanza tiene lugar en las situaciones y momentos elegidos por el niño.
- El aprendizaje empieza a partir de la iniciativa de la persona.
- Instrucción más relajada, lúdica y espontánea.

ENTORNOS / CONTEXTOS NATURALES.

- Enseñanza en contextos comunicativos naturales desarrollados dentro de la rutina de clase.
- Elicitar fuertes motivos para comunicarse.
- Aprovechar y trabajar en entornos naturales de enseñanza (comedor, cuarto de baño, parque, patio...) .

GRUPOS FLEXIBLES DE SS.AA.C./TALLER DE COMUNICACIÓN.

- En el contexto escolar se pueden formar grupos flexibles de alumnos para trabajar el sistema. Se pueden programar objetivos de generalización de los signos a personas y contextos diferentes al de enseñanza y el uso espontáneo y funcional de los mismos.
- También favorece la interacción con otros compañeros de clases diferentes y que comparten un mismo código comunicativo.

2.7. ¿QUIÉN IMPLANTA EL SISTEMA?. ¿QUIÉN ENSEÑA LOS SIGNOS?.

En la implantación y enseñanza de los signos debe intervenir la persona que más tiempo pasa con el niño. Es aconsejable que sea una persona la que lleve la responsabilidad de la enseñanza del lenguaje de signos, pero este trabajo debe de estar muy coordinado con el resto de profesionales que intervengan en la educación, siendo el logopeda el encargado de trabajar la parte de Imitación Verbal del Programa. No obstante, lo anterior es orientativo, y cada contexto de enseñanza debe evaluar sus características y su disponibilidad de personal para tomar este tipo de decisiones.

3. PRODUCCIÓN DEL HABLA.

3.1. SONIDOS INICIALES DEL HABLA: INSTRUCCIÓN EN LA IMITACION VERBAL.

El objetivo de esta instrucción es la imitación verbal, comenzando por los sonidos que el alumno ya produce y en el supuesto de que estos sean inexistentes, se trabajará su entrenamiento desde el principio.

Al igual que para seleccionar los primeros signos se contaba con la colaboración de los padres y la observación directa, igualmente actuaremos para decidir qué vocalizaciones son las que el niño produce con mayor asiduidad. Buscamos aquellos sonidos diferentes entre sí que nos posibiliten a partir de ellos evolucionar a otras emisiones más complejas. Es importante contar con un amplio campo de sonidos inicialmente que nos posibilite posteriormente un dominio de la lengua.

Los dos primeros sonidos a enseñar, deben de ser “continuantes”, lo que facilitará enseñar nuevos sonidos a partir de los conocidos y el posterior trabajo de las sílabas.

3.1.1. COMO PREPARAR AL NIÑO PARA LA IMITACIÓN VERBAL.

Según Schaeffer y cols. (1980) los pasos son: producir sonidos, hacer ruidos y enseñarles a imitar sonidos después de haberlos realizado el adulto. Para esto se premiará al niño cada vez que exprese algún sonido (social o con objeto...).

Cuando el adulto ha seleccionado uno de los sonidos que el niño ya producía, si el alumno es capaz de hacer ruidos / sonidos bajo orden, será reforzado con comida o con objeto de deseo. Por el contrario, si el alumno emite otras vocalizaciones diferentes a las propuestas, se le reforzarán también pero tan solo afectivamente, con la finalidad de que el niño distinga que sonidos son los que debe de imitar, pero sin que deje de emitir otras vocalizaciones.

Enseñar el primer sonido imitado

Cuando el niño es capaz de repetir el sonido que nosotros previamente hemos seleccionado será reforzado. En el supuesto de que en el proceso, el niño cambie de sonido no dudaremos en cambiarlo, pues esto no provocará confusión.

Probablemente estas primeras repeticiones no son en sí mismas una imitación, sólo cuando el niño sea capaz de repetir inmediatamente detrás del adulto, es cuando podremos considerarlas como imitaciones.

La enseñanza del segundo sonido y los siguientes, se deben de continuar cuando el niño sea capaz de imitar.

Una vez que el niño tenga adquirido el segundo sonido se le enseñará a discriminar entre el segundo y el primero como lo realizábamos con la enseñanza de signos, utilizando para ello las ayudas necesarias. Posteriormente se discriminará el tercer sonido con los anteriores, y así sucesivamente... etc.

Las ayudas según Schaeffer y cols. (1980) que se utilizan son:

Ayudas táctiles.

Manipulando las partes del cuerpo para provocar sonidos o favorecer aquél que queremos que imite. Son las más importantes para los sonidos iniciales y se pueden usar incluso después de aprender a imitar, después reducir ayudas.

Ayudas visuales .

Se le van reduciendo las ayudas táctiles para que el niño aprenda a fijarse en las visuales, la forma de la boca, la posición de la articulación, etc.

3.2. COMBINACIÓN DE SONIDOS : SÍLABAS Y PALABRAS.

Cuando el niño ha adquirido 5 a 10 sonidos empezaremos a trabajar la combinación de los mismos formando sílabas y palabras. Llegado a esta fase, el niño está preparado para comenzar a usar el Habla Signada (combinación de signos y de palabras).

Las sílabas deberán de ser construidas con los sonidos que el niño ya conoce, también hay que tener en cuenta que las sílabas compuestas por dos sonidos son más fáciles de dominar por el niño que las más largas. Igualmente son más fáciles las que empiezan por consonante que las que acaban en ella.

Las consonantes continuantes “m” y “s”, son más fáciles de combinar que las no continuantes. Elige como sílabas iniciales, sílabas “continuantes”, trabajar aquellas consonantes que van a resultar más sencillas para el niño, con mayores posibilidades de combinación y que se puedan relacionar con los signos que ya conoce.

3.2.1. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.**A).- SUCESIÓN Y COMBINACIÓN DE SONIDOS:**

Schaeffer y cols. pone este ejemplo para explicar como enseñar al niño las sílabas uniendo sonidos individuales juntos en sucesión y luego continuarlos juntos. Se parte de una consonante y vocal ya conocidas y se le enseña la sucesión. Se le dice y signa “DI” e inmediatamente la consonante a imitar.

Profesor: di “m”....di “a” (premio).

Niño: “m” “a”.

Luego gradualmente se reduce el “di” entre la “m” y la “a”. (primero signa sin hablar y luego reduce también el signo completamente).

Progresivamente se va reduciendo el espacio entre los sonidos y las ayudas hasta que el niño dice “ma” .

Schaeffer y cols. (1980) dicen textualmente que este método se utilice para la continuación de dos sílabas así como para enseñar sílabas de tres o más sonidos mediante sucesiones, enseñándole a combinar los dos primeros sonidos, luego los dos primeros con el tercero y así hasta integrar todos los sonidos en la sílaba. Cuando el niño domina varias sílabas se le pueden introducir sílabas más complejas para el niño.

B).- IMPULSO CONTEXTUAL.

Según Schaeffer y cols (1980) hay tres tipos de impulsos contextuales:

- *Resaltando el contraste.* Presentándole un nuevo sonido similar al que el niño ya conoce, con esto el niño se da cuenta que el sonido que oye no es el mismo que él produce, luego no es imitación solamente.

- *Impulsos asimilativos.* Trabajar sonidos conocidos parecidos al nuevo antes de trabajar el mismo.

- *Mejoramiento de la fluidez.* Schaeffer y cols (1980) dicen textualmente que “consiste en darle al niño una variedad de sonidos conocidos en una posición dada en la nueva sílaba, inmediatamente antes de introducir el nuevo sonido”.

3.2.2. FORMANDO VOCABULARIO.

Se recomienda empezar siempre por las sílabas más sencillas, incrementando posteriormente el nivel de dificultad e ir pasando de forma progresiva a nuevas palabras.

Es muy importante que estas sílabas se aproximen a los signos que el niño ya conoce. Y probablemente el niño comenzará a producir emisiones verbales cuando se le está trabajando la instrucción de signos.

Las palabras se enseñan al igual que las sílabas, siguiendo las mismas estrategias anteriores.

Es importante a la hora de trabajar el habla al niño, tener en cuenta sus diferencias individuales, por lo tanto no habrá un orden fijo de sonidos y de sílabas. Pues es muy común que a veces olviden sonidos, palabras aprendidas, y empiecen a producir otros etc. Teniendo en cuenta estos datos, nos será más fácil seguir adelante con ilusión el proceso, adaptándonos a las circunstancias cambiantes del niño y no el niño a nosotros.

3.2.3. ERRORES QUE PUEDEN APARECER EN EL PROCESO.

Cuando se les está enseñando la imitación verbal puede ocurrir que el niño imite al profesor como un eco, para ello enseñarle desde el principio a imitar después de terminar de decir el adulto la palabra mediante la combinación de las ayudas necesarias:

-*Repeticiones.* Repitiendo el niño sonidos que conoce bajo la orden del adulto “Di”.

-*Ayudar al niño poniéndole como pista la forma de nuestra boca sin el sonido.*

-*Reducir gradualmente la secuencia de las repeticiones.*

-*Solo con la ayuda verbal “DI”.* Posteriormente empezará a decir sonidos en cortas explosiones, alargarlas hasta llegar a la normalidad.

3.2.4. DESARROLLO CONTINUADO Y REFINAMIENTO.

Aunque el niño ya domine muchos sonidos, sílabas y palabras, se continuará con la instrucción del habla, el objetivo es que los integre en el habla signada para poder llegar al lenguaje oral, una de las metas de este programa. Es importante la insistencia del adulto y la constancia.

El niño se encontrará progresivamente en su proceso con sonidos más dificultosos, tales como las consonantes agrupadas, las finales, las fricativas, los diptongos y las velares.

Las consonantes agrupadas son muy dificultosas, enseñarlas parte por parte cada una y luego combinarlas.

Las consonantes finales usarlas con las ayudas de la repetición, la exageración de la consonante final, la extensión de la misma, subir la voz y la adición de boca.

Las consonantes fricativas se facilitarán con ayudas manuales.

Los diptongos se enseñarán como combinación de las vocales simples.

Las velares con ayudas manuales, visuales y contextuales y repetirlas mucho.

4. EL HABLA SIGNADA.

Muchos niños a los que se les enseña el lenguaje de signos y la producción de habla como cosas independientes empiezan a añadir palabras a sus signos por ellos mismos; a hablar simultáneamente con sus signos. Es decir, empiezan a producir palabras o aproximaciones de palabras mientras hacen signos.

Otros, más tarde, pasan de la producción simultánea de signos y palabras (esto es Habla Signada) a palabras solamente.

Schaeffer y cols. (1980) se refieren a estas expresiones signadas y habladas de los niños como Habla Signada (Signed Speech).

4.1. HABLA SIGNADA: INTEGRACIÓN DE SIGNOS Y PALABRAS.

Una vez que el niño puede expresar espontáneamente multisignos e imitar sílabas y palabras, es probable que empiece a añadir espontáneamente palabras o aproximaciones de estas a sus signos, es decir, empiece a usar HABLA SIGNADA.

Los niños con más bajas competencias empiezan añadiendo vocales indiferenciadas a sus signos; los más capacitados normalmente añaden una o más palabras o aproximaciones a sus signos. En ambos casos se suele empezar añadiendo acompañamientos vocales al final de la expresión del signo.

El Habla Signada es un sistema de comunicación redundante en el cual los signos recordados de los niños pueden indicar las palabras olvidadas, o las palabras que si se recuerdan pueden indicar signos olvidados.

Schaeffer y cols (1980) piensan que cuando el niño utiliza el Habla Signada, la espontaneidad de sus signos se transfiere a sus palabras y se produce una transferencia de las funciones lingüísticas espontáneas de los signos a las palabras, así como una interiorización simultánea de los signos.

4.1.1. CONOCIMIENTOS NECESARIOS PARA EL DESARROLLO DEL HABLA SIGNADA.

Dos importantes conocimientos para el desarrollo de Habla Signada:

- A.- Imitación de sonidos (sílabas o palabras) después del profesor.
- B.- Pronunciación de palabras correspondientes a signos.

4.1.2. ¿QUÉ FACILITA LA INICIACIÓN AL HABLA SIGNADA?.

Las siguientes técnicas estimulan el Habla Signada en el niño:

- 1.- Enseñe el español signado utilizando la comunicación total.

Ayuda al niño a pasar del lenguaje de signos espontáneos al habla signada espontánea. La comunicación total enseña al niño a asociar signos y palabras y modelos de producción simultánea de signos y palabras.

2.- Enseñe la producción de lenguaje de signos y de lenguaje oral.

Al principio del entrenamiento, enseñar el lenguaje de signos y la producción de lenguaje oral como habilidades separadas en sesiones separadas de lenguaje de signos y de imitación verbal. El usuario tendrá más tendencias a añadir lenguaje oral a sus signos si se le enseña la producción oral al mismo tiempo que el lenguaje de signos. Pero los dos deben enseñarse independientemente, de tal manera que el niño los pueda integrar él mismo cuando este preparado.

3.- Enseñe al niño a imitar vuestros sonidos del habla después de haberlos terminado y a producir las palabras de los signos.

La habilidad del niño de imitar los sonidos del profesor *después* de que el profesor los haya terminado, más que como un eco del profesor, mientras éste esté hablando, es un factor crucial en la iniciación del Habla Signada; esto le da al niño libertad vocal.

4.- Incite al Habla Signada hablando mientras el niño esté signando y mantenga la correspondencia entre sílabas de la palabra y movimientos del signo.

Antes de su iniciación en Habla Signada y durante el periodo en el que el niño signa sin hablar, se debe decir la palabra correspondiente al signo que el niño hace y enseñarle a producir exactamente el mismo número de movimientos que tiene de sílabas la palabra. Esto le ayuda a aprender las asociaciones entre los signos y las palabras y le anima a empezar a hablar mientras signa.

4.1.3. ENSEÑANZA DIRECTA DEL HABLA SIGNADA.

En Schaeffer, Musil y Kollinzas (1980), y Schaeffer (1980) se recomendaba enseñar a los niños el Habla Signada siguiendo su ritmo, esto es, reforzando y clarificando solamente aquellas expresiones de Habla Signada que los niños produjeran inicialmente por sí mismo, no enseñándole a producir en habla signada funciones, contenidos y formas lingüísticas que ellos todavía no hubieran convertido de Signos a Habla Signada.

Las directrices actuales para la enseñanza del Habla Signada dicen que después de que los niños inician algún tipo de Habla Signada por sí mismo, es apropiado enseñarles directamente a producir en Habla Signada aquellas formas / unidades lingüísticas que ya producen por sí mismo en signos.

Según Schaeffer (1993), la razón del cambio es que el inicio del Habla Signada en un niño es un fenómeno sólido, difícilmente alterable. Enseñar al niño a producir en Habla Signada aquellas unidades / formas que ya signa por sí mismo, sólo aumentará, por tanto, la tasa de producción de su habla signada, y no interferirá en la adquisición.

4.1.4. PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA DIRECTA DEL HABLA SIGNADA (Schaeffer, 1993).

- 1.- Enseñar al niño a imitar (pronunciar) las palabras que corresponden a los signos que conoce.
- 2.- Enseñe al niño a imitar en Habla Signada las unidades lingüísticas cuyos signos utiliza y cuyas palabras imita separadamente; requiera la misma claridad verbal y en el signo, de la que el niño es capaz en cada modalidad por separado.

3.- Enseñe al niño a utilizar su Habla Signada en un “contexto funcional limitado”.

- a). - Introducir objetos y dibujos (o palabras si tiene un vocabulario visual), que correspondan a las unidades lingüísticas que el niño puede imitar en habla signada.
- b).- Pregunte al niño “¿Qué es esto?” o “¿Qué quieres?” o “Lee esto”.
- c).- Enseñe al niño a responder utilizando habla signada (requiera la misma claridad verbal y en el signo de la que el niño era capaz cuando solo estaba imitando).
- d).- Proporcione práctica en imitación verbal e imitación de habla signada si el niño no articula con claridad un concepto de habla signada al usarlo.

4.- Enseñe al niño a usar conceptos de Habla Signada que produzca espontáneamente en una variedad amplia de contextos fuera de las lecciones de Habla Signada.

- a).- Requiera la misma claridad en el habla signada de la que el niño era capaz en las lecciones de habla signada, al interactuar con él en contextos fuera de las lecciones (comida, recreo, juego libre....)
- b).- Anime / enseñe al niño a usar su Habla Signada no únicamente con una unidad lingüística cada vez, sino también en construcciones de varias unidades.

5.- Secuenciar el proceso para introducir las unidades lingüísticas a imitar. Introducir las unidades 1) al 4) arriba mencionadas por orden, uno cada vez.

- a).- Cuando el niño inicia un nuevo nivel con una unidad lingüística que dominó en los anteriores, continúe sin embargo en el nivel previo con otros conceptos nuevos.
- b).- Los niveles 1) al 4) serán parte del programa educativo del niño.

4.1.5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Refuerzo diferencial.

Mayores premios para Habla Signada que para signos solos. Introducir refuerzos diferenciales cuando el niño empieza a añadir palabras o expresiones de sonido de forma regular en un 50% o más de las ocasiones.

Animar al niño a hablar mientras signa.

Dale el objeto deseado más rápidamente cuando añada habla después de animarlo e instigarlo a hablar que cuando no lo haga.

La espera estructurada para estimular el Habla Signada.

Cuando el niño añada palabras o aproximaciones a un 70% de sus expresiones, empieza a usar la espera estructurada. Hay dos formas de espera estructurada:

- a).- Esperar simplemente.
- b).- No permitirle signar.

4.2. DEL HABLA SIGNADA AL LENGUAJE ORAL.

Después de que el niño ha estado usando durante meses el Habla Signada empezará a hablar ocasionalmente sin signar, es decir, a reducir hasta hacer desaparecer los signos por sí mismo.

No hay que precipitarse, pero una vez que esté preparado debes ayudarlo pasando a sesiones únicamente verbales. Esto sería adecuado a partir de que el niño reduzca sus signos y habla sin signar en un 10% de sus expresiones mejor dominadas.

4.2.1. FACTORES EN LA INICIACIÓN DEL HABLA.

- Habilidades sin explotar del lenguaje expresivo.
- Deseos frustrados.
- Habla dirigida a la meta.
- Imitación generalizada.
- Disminución del miedo y de la frustración.
- Lenguaje de signos facilitador del habla.

4.2.2. FACILITAR LA DESAPARICIÓN DE LOS SIGNOS DESVANECIENDO LOS SIGNOS.

Los niños empiezan a hablar sin signar con la misma espontaneidad que cuando hablan y signan simultáneamente. La espontaneidad del lenguaje de signos se suele transferir al habla.

Se comenzará a desvanecer los signos al tiempo que los niños empiezan a desvanecerlos por sí mismos (cuando comienzan ocasionalmente a hablar sin signar). Para facilitar la desaparición de los signos es necesario:

- Reforzar los conocimientos del habla necesarios para que el niño hable sin signar.
- Esperar que el niño use habla sin signos antes de enseñárselo tú.
- Darle mayor énfasis al habla sin signos y seguir el liderazgo del niño.

A pesar de ello, los usuarios continuarán signando de forma “esbozada” (disimulada), cuando se introduzcan conceptos nuevos o cuando los conceptos viejos sean complicados.

4.2.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

A.- Reducir la demanda de signos y reforzar el habla.

- 1.- Reducir los signos durante las sesiones de Habla Signada.
- 2.- Reforzar el habla durante las lecciones de imitación verbal:
 - a.- Instrucción para hablar más alto durante lecciones de imitación verbal.
 - b.- Instrucción para hablar rápido durante lecciones de imitación verbal.

B.- Enseñar al niño a suprimir los signos en las expresiones que empieza a suprimirla por sí mismo.

- 1.- Impulsar al niño a no signar y prevenirlo de hacerlo.
- 2.- Reducir las ayudas.

C.- Reforzar y corregir las expresiones verbales.

4.2.4. EXPRESIONES COMPLICADAS Y NUEVOS CONCEPTOS.

Incluso después de que el niño dice la mayoría de sus expresiones sin signos, tenderá a producir signos como soporte del lenguaje oral, cuando produzca expresiones complicadas y use conceptos nuevos. Estos signos son soportes de memoria para el habla.

También se debe permitir aprender nuevos conceptos en Habla Signada, ya que el signar facilitará su aprendizaje y el niño tenderá a hablar sin signar cuando los domine.

5. FUNCIONES LINGÜÍSTICAS EN EL PROGRAMA DE HABLA SIGNADA.

Los niños / adultos no-verbales o parcialmente verbales aprenden a expresar sus deseos espontáneamente cuando se les enseña el lenguaje de signos, es decir, dominando las funciones instrumental y regulatoria y pueden empezar espontáneamente a utilizar la función personal (habla egocéntrica) siguiendo este camino; pero presentan típicamente grandes dificultades con las funciones referencial, heurística, imaginativa y conversacional.

De hecho, para muchos de estas personas, aunque terminen por comunicarse con signos, habla signada o lenguaje oral, la expresión de los deseos sigue siendo la función lingüística más frecuentemente utilizada y más espontánea.

De ahí la importancia de empezar la enseñanza del lenguaje de signos con la expresión de los deseos y no con la de referencia (Schaeffer, 1982).

El Programa de Comunicación Total cumple una secuencia estructurada de enseñanza que se sustenta en el aprendizaje secuencial de las distintas funciones lingüísticas propuestas por Schaeffer y cols (1980). La finalidad de las funciones lingüísticas componentes del Programa de Habla Signada es desarrollar los usos sociales del lenguaje más allá de la Expresión de los deseos.

Schaeffer (1982) plantea la hipótesis de que: "En los niños no verbales el uso espontáneo de las funciones lingüísticas enseñadas ejercita el desarrollo cognitivo y evidentemente el desarrollo social".

Schaeffer y sus colaboradores (1980) aconsejan enseñar a los niños no-verbales o parcialmente verbales las funciones lingüísticas, o para las funciones más complejas algunos de sus componentes básicos, en el siguiente orden:

1) La expresión de los deseos (función instrumental y regulatoria): Empezar con expresiones signadas de un solo signo para pedir objetos, alimentos o actividades deseadas; incluir entrenamiento en la discriminación de los signos; luego ampliar la petición de signo único a formas de peticiones con varios signos (el multisigno) y enseñar los signos de petición general <<no>>, <<ayúdame>> y <<aseo>>.

2) Referencia: Enseñar primero descripciones de un solo signo, después descripciones de varios signos, luego la discriminación entre descripciones de referencia y expresión de los deseos y, finalmente, la descripción auto-iniciada. Para reforzar la motivación a utilizar el lenguaje como referencia, o sea para describir en vez de pedir, realizar actividades de juego.

3) Conceptos de personas (parte de las funciones interaccional y personal). Enseñar al niño / adulto a utilizar su nombre y el de los demás, nombres de personas como términos posesivos, etiquetas para acciones y emociones. Desarrollar actividades que susciten temas sociales apropiados para el uso de conceptos de persona e introducir los conceptos de persona en la expresión de los deseos.

4) Búsqueda de información (parte de la función heurística): Enseñar al niño / adulto a empezar la búsqueda dirigida por el lenguaje del otro, a describir la colocación de objetos que se le pide, a hacer preguntas acerca de la situación de los objetos y a preguntar por el nombre de objetos desconocidos.

5) Abstracción, juego simbólico y conversación: La gran variedad y complejidad del resto del desarrollo de las funciones lingüísticas hacen imposible su enseñanza directa. Es por eso que se enseñan algunos de sus componentes básicos y a estimular su uso.

5.1. LA PRIMERA FUNCIÓN LINGÜÍSTICA: “LA EXPRESIÓN DE LOS DESEOS”.

Se trabaja en primer lugar. Es la más importante función lingüística y la más fácilmente aprendida. Aprovechamos el poder de los deseos, es decir, intenciones / intereses, expresándolos en signos, enseñando a las personas a pedir así lo que ellas quieren. Se enseña Intencionalidad (petición de alimentos, objetos y actividades deseadas...).

Schaeffer (1980) plantea: <<La expresión de los deseos>> consiste tanto en la función instrumental “yo quiero esto” (esto es, petición de objetos / alimentos deseados), como en la función reguladora “haz esto” (esto es, petición de actividades)>>.

Primero se enseñan emisiones simples de petición de objetos, alimentos y actividades (10 ó 12 signos). Cuando el niño / adulto usa y discrimina 10 ó 12 signos simples de petición se enseñan peticiones multi-signo:

- a) “Quiero x”. Se enseña primero.
- b) “(Nombre del niño / adulto) quiere x”. Se enseña después. Y por último, signos para peticiones generales como “no”, “ayuda”, “baño”, “sí”.

5.2. LA FUNCION DE REFERENCIA.

Se enseña REFERENCIA, una nueva función lingüística, para posibilitar al niño/ adulto describir su mundo y para entender las descripciones de los demás.

Con la función de REFERENCIA aprenderán ahora a describir objetos y actividades antes que a pedirlos.

Consideraciones importantes mientras se enseña esta función:

- Ser conscientes de que *la discriminación entre peticiones y descripciones* es el *objetivo* básico en la instrucción de Referencia.
- Los niños no verbales raramente inician Referencia por sí mismos, solamente enseñándoles a describir objetos y actividades, seremos capaces en el futuro del aprendizaje de otros conceptos importantes y otras funciones lingüísticas, que no estén relacionadas con sus deseos e intereses más profundos.

5.2.1. LA FUNCIÓN DE REFERENCIA: ETAPAS EN LA ENSEÑANZA.

Tres etapas en la enseñanza:

- Referencia aislada.
- Discriminación entre referencia y peticiones.
- Fomento de la referencia iniciada.

5.2.2. SIGNO SIMPLE DE REFERENCIA.

Cuando el niño haya aprendido a usar “(Nombre del niño) quiere X” para pedir 10 ó 12 signos diferentes, se puede empezar a enseñar signos simples de Referencia, primero aisladamente y luego como discriminación de peticiones.

A.-Signos simples de Referencia de forma aislada.

- Enseñar a describir con un signo simple: objetos, actividades, sucesos... etc.
- Impedir que haga peticiones cada vez que describa un objeto correctamente premiándolo inmediatamente con un objeto diferente al que haya descrito.

1.- *El primer signo simple de Referencia.*

Decir la pregunta de referencia “¿Qué es esto?”. Señalar y tocar el objeto para centrar la atención del niño. Inmediatamente moldea el signo diciéndole simultáneamente la palabra correspondiente. Después de moldearle el signo le premiarás con un objeto fuertemente deseado diferente al objeto que haya descrito signando. No le permitas pedir su premio. Introducir nuevos signos de Referencia después de que el niño / adulto describa regularmente el primer objeto en respuesta a la pregunta: “ ¿ Qué es esto ? ” .

2. *El segundo y posteriores signos simples de Referencia.*

Enseñar el segundo y posteriores signos simples primero aisladamente. Luego pasar a discriminar en bloques de ensayos en la nueva referencia y ensayos de referencias anteriores. Y finalmente al azar, ensayos de las nuevas y todas las anteriores referencias.

Mientras enseñas a discriminar entre referencias de signo simple, impide al niño preguntar por sus premios, queremos centrar su atención exclusivamente en Referencia, la nueva función lingüística.

B.- Discriminación entre signos simples de Referencia y Peticiones.

- Empezar enseñando esta discriminación entre signos simples de referencia y peticiones cuando el niño / adulto produzca regularmente referencias correctas de signo simple de 10 ó 12 objetos.

- Alterna entre bloques de ensayos de referencia en los que preguntes “¿ Qué es esto?” y ensayos de petición en que preguntes “¿ Qué quieres?”.

- Cuando el niño / adulto discrimine en bloque pasar a la discriminación al azar. Haz las preguntas “¿ Qué es esto ?” y “¿Qué quieres?” en orden aleatorio mientras presentas al azar objetos elegidos de entre aquellas referencias de signo simple que el niño conoce.

- Premia al niño / adulto con lo que pida en pruebas de petición. El niño / adulto aprenderá a discriminar entre referencia de signo simple (describir objetos) y peticiones (pedir objetos).

- Los niños aprenderán a discriminar entre usar lenguaje para describir objetos y usar lenguaje para conseguir objetos, alimentos...etc.

C.- Procedimientos.

Para ayudarle a superar su tendencia a pedir antes que a describir, introducir los siguientes procedimientos:

- 1.- Moldeamiento inmediato.
- 2.- Tocar, señalar el objeto / imagen...etc.
- 3.- Enseñar inicialmente signos simples de referencia de objetos relativamente bajos en la lista de preferencia. Primero objetos menos preferidos.
- 4.-Refuerzo discriminativo. En las lecciones de signos simples de referencia premiar con objetos / alimentos...etc diferentes al descrito e impedirle pedir su premio.
- 5.- La discrepancia entre el objeto que se describe y el premio que se recibe debilitará la tendencia inicial a pedir objetos. El no permitirle pedir ese objeto ayudará a aprender que el nombre que se signa funciona para describir antes que para pedir.

5.2.3. DESCRIPCIÓN DE REFERENCIA “ESTE X”.

La descripción de Referencia “este x “ se empezará a enseñar sólo después de que se pueda responder consistentemente con la adecuada referencia o petición de signo único cuando se pregunte “¿Qué es esto?” o “¿Qué quieres?”.

A.- La descripción de Referencia aislada.

1. La primera descripción de Referencia.
2. La segunda y posteriores descripciones de Referencia.

B.- Discriminación entre descripciones de Referencia y Peticiones.

Después de que se use *la descripción de referencia* con ocho o diez objetos que describiera anteriormente con un solo signo, se pasará a la discriminación entre la *descripción de referencia* “este x” y la petición “niño quiere x “.

Estrategias a seguir en el aprendizaje de la descripción de referencia:

- *Moldeamiento inmediato.* Durante las primeras lecciones se tiende por parte de los usuarios a omitir “este” y a signar “x” cuando se le hace la pregunta “¿Qué es esto?”. Para evitarlo utilizar el moldeamiento inmediato.
- *Exageración.* Exagerar la palabra “esto” en la pregunta de referencia signada y hablada “¿Qué es esto?”. Aumentar el volumen y duración de su hablado “esto” y alargar el movimiento final de su signado “esto”. Cesar gradualmente el exagerado “esto”.
- *Autocorrección.*

5.2.4. ANIMANDO A LA REFERENCIA INICIADA.

Para animar explícitamente la referencia iniciada se deben seguir los siguientes pasos:

- No hacer la pregunta de referencia.
- Dejar la ayuda señalada.
- Favorecer el uso amplio de referencia iniciada.

5.2.5. ENSEÑANDO ESTRATEGIAS.

- Elección de objetos.
- Énfasis en variedad.
- Uso de ayuda combinada.
- Uso de la exageración.

5.2.6. CRITERIOS DE ADQUISICIÓN.

Uno de los objetivos principales de la instrucción en referencia es enseñar la diferencia entre el uso del lenguaje para describir y el uso del lenguaje para expresar un deseo o petición. Los criterios para el dominio de referencia de signo único, descripciones de referencia, y referencia iniciada reflejan este objetivo.

A.- Referencia de signo único.

Sabrás que el niño ha dominado referencia de signo único cuando discrimine entre la pregunta de referencia "¿Qué es esto?" y la pregunta de petición "¿Qué quieres?".

B.- La descripción de referencia.

Dominará la descripción de referencia "este x" cuando la emplee consistentemente para responder la pregunta de referencia "¿Qué es esto?" y cuando la discrimine de la petición en respuesta a la pregunta "¿Qué quieres?".

C.- Indicaciones de referencia iniciada.

Habría que tener en cuenta el tipo de deficiencia para trabajar la función de referencia. En autismo y trastornos generalizados del desarrollo las competencias declarativas están alteradas ya que la declaración conlleva modificaciones en el estado mental del otro. Al ser esta función de tipo declarativo, a los alumnos de bajo nivel cognitivo hay que enseñársela de forma adaptada.

Se pueden considerar (lo que abre nuevas vías para la intervención) los esquemas protodeclarativos de acción como esquemas de exploración del otro, es decir, como esquemas directamente relacionados con la construcción del conocimiento social (Tamarit, 1993).

5.3. CONCEPTOS DE PERSONA.

Los niños normales aprenden lenguaje por interactuar con las personas, pensar sobre ellas, y prestarles una atención finamente diferenciada. Se puede facilitar el aprendizaje social de habilidades comunicativas e incrementar las competencias sociales al enseñar conceptos de persona.

Esta función es importante pues se ayuda a los niños a prestar cerrada atención a la gente, y, como hacen los niños aprender de su lenguaje.

La función lingüística de "Conceptos de persona" facilita:

- a.- El prestar atención a las personas y aprender de su lenguaje.
- b.- El aprendizaje social de habilidades comunicativas.

Después de que el niño aprende a responder a la pregunta de referencia "¿Qué es esto?" con la frase referencial "Esto x" puedes empezar a enseñarle conceptos de persona. Cuando enseñes estos conceptos, también estarás enseñando al niño a prestar mucha atención a las personas: a las características físicas que diferencian una persona de otra (cuando enseñas nombres); las relaciones entre personas y objetos (cuando enseñas posesión); a los movimientos que las personas realizan y la forma en que las personas se sienten (cuando enseñas acciones y estados emocionales); la forma en la que una frase u orden se puede dirigir a una persona determinada (cuando enseñes una característica directa / específica o una situación concreta); y a la forma en la que puedes llamar la atención de una persona.

Enseñar al niño a comprender y usar los Conceptos de Persona le ayudará a desarrollar un interés y capacidad para interacciones socio-lingüísticas con personas y, por lo tanto, le ayudarán a aprender el lenguaje de las personas sobre ella misma. Además, para el niño que es socialmente insensible y solamente pone muy poca atención a las personas (como el niño autista) enseñar el lenguaje cuyo uso requiere mucha atención hacia las personas probablemente va a aumentar la atención hacia los otros y las respuestas sociales. La importancia de una instrucción concienzuda / cuidadosa en los Conceptos de Persona no puede ser sobreenfatizada.

5.3.1. CONCEPTOS DE PERSONA I: *Nombres de personas y términos posesivos.*

I. NOMBRES DE PERSONA: “¿ QUIÉN ES ESTE?”.

A.- Uso expresivo de los signos de nombres.

1.-El signo del nombre del niño.

Anteriormente, enseñaste al niño a usar los signos de nombre expresivamente como parte de la petición “ (Nombre del niño) quiere x”. Ahora lo enseñarás a usarlo para referirse a sí mismo con la frase de referencia “Este (nombre del niño)”.

2.-El segundo signo de nombre: el nombre del profesor.

3.-Otros (nuevos) signos.

4.- Fotos de personas.

B.- Entendimiento receptivo de los signos de nombres.

1.- “Toca a (nombre de un niño del aula)”.

2.- “Toca a (nombre del profesor)”.

3.- Discriminación receptiva.

4.- Nuevos signos de nombre.

5.- Fotos de personas.

C.- Discriminación entre el uso expresivo y el entendimiento receptivo de los signos de nombre.

II.- POSESION: “¿DE QUIÉN ES ESTE X?”

Es adecuado enseñar el uso de los signos de nombre como términos posesivos en lugar de los pronombres posesivos porque los signos de nombre tienen referentes físicos concretos (las personas), los cuales no cambian cuando el hablante cambia. También es adecuado que los pronombres posesivos se enseñen (como una abstracción), después de que el niño sepa como usar los signos de nombre como términos posesivos.

A.- Uso expresivo de los signos de nombre como términos posesivos.

Enseña signos de nombre como posesivos después de que el niño sepa usar de cinco a siete signos de nombre de forma expresiva y receptiva.

1.- “Este/a x (niño)”. Ej. “Esta pelota es de Pepe”.

2.- “Este x (profesor) ”.

2.- Discriminación entre el signo de nombre del niño y el tuyo como posesivos.

4.- Uso expresivo de los signos de nombre posesivos extendidos a una variedad de dominio (otros ámbitos.).

5. - Posesivos de petición.

B.- Entendimiento receptivo de los signos de nombre como términos posesivos.

C.- Discriminación entre el uso expresivo el entendimiento receptivo de los signos de nombre como términos posesivos

III.- DISCRIMINACION ENTRE NOMBRES DE ETIQUETA Y NOMBRES COMO TÉRMINOS POSESIVOS.

A.- Discriminación en bloque.

B.- Discriminación al azar.

IV.- CONCEPTOS DE PERSONA EN GRADO DE DIFICULTAD.

5.3.2. CONCEPTOS DE PERSONA II: Acciones, emociones, saludos sociales, trato directo y llamada.

I.- ACCIONES.

Signos para los movimientos que las personas realizan, para las acciones que ejecutan.

A. Uso expresivo de signos de acción.

1. - El primer signo de acción: una acción de interés personal.
- 2.- El segundo signo de acción.
3. - Otros signos de acción.
4. - Imágenes de acciones.
5. - "(Persona) (acción). Ej. "Lucia pasea".
6. - "(Persona) (acción) (objeto)". "Toñi come pan".

B. Comprensión receptiva de signos de acción.

1. - Respondiendo a órdenes de acción.
2. - Respondiendo a imágenes de acción.

C. Signando órdenes de acción.

II.- EMOCIONES: ALEGRE, TRISTE, ENFADADO Y CANSADO.

A. Uso expresivo de los signos de emoción.

1. - El primer signo de emoción.
2. - El segundo signo de emoción.
3. - Otros signos de emoción.
4. - Imágenes de emociones.
5. - "(Persona) (emoción)".

B. Comprensión receptiva de signos de emoción.

1. - Expresando con el rostro emociones.
2. - Respondiendo a imágenes de emoción.

C. Ordenes signadas de emoción.

III.- SALUDOS SOCIALES: "HOLA" Y "ADIÓS".

A. "Hola".

B. "Adiós".

IV.- TRATO DIRECTO.

Enseñanza de órdenes para dirigir las a una persona determinada, en situaciones planificadas.

V.- LLAMANDO A UNA PERSONA POR SU NOMBRE.

A. Llamando a una persona por su nombre.

B. Otras personas.

C. Respondiendo cuando es llamado.

VI.- ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

A. Dominio de la facilitación.

1. Instrucción concentrada.
2. Variedad de ayudas
3. Ayudas táctiles.

B. Promoviendo la generalización.

1. Variedad de situaciones pertinentes a los conceptos.
2. Preguntas y órdenes.
3. Lenguaje expresivo y receptivo.

C. Distinción entre conceptos de persona:

1. "¿Quién es este?".
2. "Toca (persona)".
3. "¿De quién es este x?".
4. "Toca el x de la (persona)".
5. "¿Qué está haciendo (persona)?."
6. "Niño (acción)".
7. "Toca la imagen de la persona que está (acción)".
8. "¿Cómo está (persona)?".
9. "Pon cara (emoción)".
10. "Toca la imagen de la persona que está (emoción)".

D. Corrigiendo errores.

1. Ofrece feedbacks.
2. Utiliza la repetición.

5.4. INDAGACIÓN.**5.4.1. INDAGACIÓN I: *Lenguaje dirigido para buscar objetos ocultos.***

Se enseña después de que se dominen los signos de nombres. El Propósito de la enseñanza de esta función es enseñar al niño a usar el lenguaje por sí mismo para obtener información, ya que esto le proporcionará la herramienta para aprender nuevos conceptos del Lenguaje.

Pasos a seguir:

I.- BÚSQUEDA DE OBJETOS ESCONDIDOS BAJO ORDEN.

Tres pasos:

A.- *“Toca el x”*.

B.- *Discriminación entre “Toca el x” y “Qué es esto”*.

C.- *“Buscar el x escondido”*.

Seguiremos como instrucción:

1. - Tocar uno de dos objetos.
2. - Búsqueda de un objeto fuera de su vista pero descubierto.
3. - Simple búsqueda de objetos escondidos:
 - a. Un objeto escondido parcialmente bajo una taza.
 - b. Dos o más tazas.
4. - Búsqueda complicada de objetos escondidos.
5. - Búsqueda de gente.
6. - Búsqueda con fotos.
7. - Generalización de la búsqueda.

II.- CRITERIO DOMINANTE.

- 1º. - El consistente y correcto uso de los conocimientos de las órdenes de búsqueda.
- 2º. - El segundo y más importante criterio es la espontaneidad.

5.4.2. INDAGACION II: *Preguntar y contestar cuestiones/ preguntas de situación (localización).*

Cuando el niño pueda buscar bajo orden objetos escondidos en sitios diferentes, debemos enseñarle a contestar cuestiones acerca de la situación / localización de los objetos que busca.

I.- CUESTIÓN-CONTESTACIÓN: “EN” Y “SOBRE”.

A.- *El concepto de situación “en”*.

1. - *Entendimiento receptivo de “en”*.
 - a).- El primer objeto.
 - b).- Variedad de objetos en varios recipientes.
 - c).- Discriminación.
2. - *Uso expresivo de “en”*.
 - a).- Un objeto escondido cuando se mira.
 - b).- Un objeto escondido cuando se mira.

B.- *El concepto de localización “sobre”*.

1. - Entendimiento receptivo de sobre.
2. - Uso expresivo de “sobre”.

C.- Discriminación receptiva entre “en” y “sobre”.

1. - Sesiones de discriminación en bloque de “pon x sobre y” y “pon x en y”.
2. - Sesiones de discriminación en orden aleatorio.

D.- Discriminación expresiva entre “en” y “sobre”.

1. - Sesiones de discriminación en bloque de “¿dónde está x?”.
2. - Sesiones de discriminación en orden aleatorio.

E.- Conceptos adicionales de localización especiales.

Enseñar conceptos como: “al lado de”, “debajo”... .

F.- Peticiones de localización.

1. - “ (Niño) quiere x en y”.
2. - Otros conceptos de localización en peticiones extendidas.

II.- CUESTION-PREGUNTA: “¿DÓNDE ESTA X” Y “ ¿QUÉ ES ESTO?”.

A.- “¿Dónde está x?”.

1. - Nombres de objetos escondidos.
2. - Nombres de objetos no familiares.

III.- LECCIONES DE VARIEDAD.

IV.- CRITERIOS DE ADQUISICION.

Se pueden establecer criterios diferentes para cada cuestión-respuesta o cuestión-pregunta. Se puede acordar, por ejemplo, que un tanto por ciento determinado de respuestas correctas en un periodo de tiempo o en un número de sesiones indican el dominio del uso comprensivo y expresivo de “en” y otros para “sobre”. Sin embargo, el criterio más importante es el uso espontáneo y apropiado de sus conocimientos.

5.5. ABSTRACCIÓN.

5.5.1. ABSTRACCION I: “YO”, “MI”, “TUYO”, “NO” Y “SI”.

Los pronombres personales, tanto el sujeto “yo” o términos posesivos “mío, tuyo” son conceptos abstractos, “si” y “no” también lo son.

I.- EL SUJETO PERSONAL “YO”.

A.- El niño como “yo”.

B.- El profesor como “yo”.

II.- POSESIVOS PERSONALES: “MI/ MIO” Y “TU /TUYO”.

A.- “Tocar tu x” o “tocar x tuyo”.

B.- “Tocar mi x” o “tocar x mío”.

C.- Discriminación entre “mi” y “tu”.

D.- Uso expresivo de “mi” y “tu”.

1. - “Este x mío”.
2. - “Este x tuyo”.
3. - Discriminación expresiva entre “mío” y “tuyo”.

E.- Repaso.

Hacer repaso en sesiones aleatorias de “toca mi x” y “toca tu x”.

F.- Distinción entre uso expresivo y receptivo de “mío” y “tuyo”.

G.- Ayudas visuales para “mi” y “tu”.

III.- AFIRMACIONES Y NEGACIONES: “SI” Y “NO”.

A.- “SI”.

B.- “NO”.

C.- Discriminación entre “SÍ” y “NO”.

D.- Preguntas como ayudas de “SÍ” y “NO”.

E.- Enfocar “SÍ” y “NO” sobre otros conceptos.

5.5.2. ABSTRACCIÓN II: LECTURA INICIAL Y CONOCIMIENTO DE NUMEROS.

Schaeffer y cols. (1980) plantean en su Programa de Comunicación Total unas directrices para trabajar en esta Función Lingüística la lectura inicial y el conocimiento de los números. Las palabras para trabajar en esta lectura inicial serán elegidas en función de los intereses y deseos del niño.

I.- LECTURA INICIAL

A.- Reconocimiento de la palabra.

1. - La primera palabra.
2. - La siguiente palabra.
3. - Discriminación entre la primera y segunda palabra.
4. - La tercera palabra y siguientes.

B.- Comprensión de la palabra.

1. - Comprensión mediante el “emparejar”.
2. - Frases de interés personal “Yo quiero x”.

II.- NOCIONES NUMÉRICAS INICIALES.

A.- Emparejamiento de signos numéricos a cantidades.

B.- La petición numérica.

Es importante enseñarle a crear signos numéricos en sus peticiones, esto estimulará la espontaneidad en el uso de conceptos numéricos. Cuando aprenda a contestar a la pregunta “¿cuántos x?” con “(número) x” enséñale a usar la petición “Yo quiero (n^o) x”.

Usar varios objetos deseados en esta instrucción. Enseñar el uso de números en sus peticiones aumentará su interés y motivación para aprender nuevas y más complejas nociones numéricas.

C.- Diciendo y signando del “UNO” al “CUATRO”.

Es importante enseñar al niño a decir la palabra correspondiente al signo numérico para unir Los conceptos numéricos con el lenguaje hablado.

6. PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

La fuerza del Programa reside no tanto en el hecho de que el soporte alternativo a la palabra sean los signos, sino principalmente en el procedimiento de enseñanza de ese soporte.

Un procedimiento de aprendizaje sin error, encaminado directamente a la enseñanza, por un lado, de pautas de comunicación expresiva (los signos) y por otro, pero indisoluble del anterior, de funciones comunicativas.

Esta enseñanza, inseparable, de topografías (signos) y de funciones, a través de la técnica de instrucción de encadenamiento hacia atrás, es la responsable de la adquisición de los signos y del uso espontáneo, generalizado y funcional de esos signos.

Aprendizaje sin error.

- No atender a los errores.
- Adaptar los objetivos al nivel evolutivo del niño.
- Asegurar la adquisición previa a los requisitos de conducta que se pretenden enseñar.
- Descomponer al máximo los objetivos educativos, dividiéndolos en partes asimilables por pasos sucesivos.
- Proporcionar las ayudas necesarias para evitar errores.
- Presentación clara de los estímulos discriminativos y neutralización de los irrelevantes.
- Evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa.
- Mantener motivado al niño mediante el empleo de reforzadores suficientemente poderosos.
- Inclusión de objetivos y actividades funcionalmente relevantes.

Encadenamiento hacia atrás.

La enseñanza de un signo se realiza a través de un procedimiento de encadenamiento hacia atrás de forma que inicialmente, a través de un proceso de moldeado completo, se proporciona al niño toda la ayuda, para ir retirando progresivamente el apoyo en los elementos últimos en el tiempo a medida que el niño los vaya realizando de forma autónoma.

Finalmente, la sola presencia del elemento, deberá elicitar la producción del signo correspondiente.

Moldeamiento físico.

El moldeamiento físico consiste en coger las manos, moldearle la forma, y con las manos así moldeadas se las pone en la posición correcta y se hace, junto con él, los movimientos del signo, tantos como sílabas lleve la palabra.

Aprendizaje incidental.

- Los episodios de enseñanza son iniciados por el niño.
- El niño selecciona el lugar donde tendrá lugar el entrenamiento.
- El niño selecciona todo o parte del contenido del episodio de entrenamiento.
- Un episodio de entrenamiento consiste sólo en unos pocos ensayos.
- La respuesta correcta es seguida de refuerzos naturales.

Espera estructurada.

Los profesionales y padres de personas discapacitadas tendemos a prever y solucionar de forma automática todas sus necesidades. Con ello, eliminamos las condiciones que hacen útil la comunicación. El resultado suele ser que las personas discapacitadas pierden muchas oportunidades de tomar la iniciativa, lo cual crea una forma de pasividad / dependencia aprendida.

Para incrementar las posibilidades de que estas personas inicien la comunicación se puede introducir la espera estructurada en las situaciones de enseñanza en sesiones estructuradas, en la enseñanza en entornos naturales o en el aprendizaje incidental.

Esto significa que se espera durante un pequeño intervalo de tiempo antes de invitar a actuar o de ayudar a hacer el signo. Generalmente se empieza con un intervalo breve, que se va alargando poco a poco.

El hecho de esperar incrementa la posibilidad de que la persona tome la iniciativa en las situaciones de comunicación, lo cual contribuye a que se vuelva más activa y a suprimir la pasividad aprendida. El aprendizaje de signos es más rápido después de que se ha utilizado, de forma gradual, la espera estructurada, como uno de los procedimientos de enseñanza.

“Manipular / preparar el ambiente”

Manipular / preparar algunos aspectos o situaciones para elicitare conductas comunicativas espontáneas en los alumnos.

6.1. CONSECUENCIAS Y VENTAJAS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN TOTAL.

- La aplicación del Programa de Habla Signada ha abierto nuevos modos de enfrentarse a la difícil tarea de mejorar la competencia comunicativa y de lenguaje en los niños con graves alteraciones de su desarrollo.
- Una de las señaladas ventajas de este sistema es que presenta las pautas de inicio de comunicación sin suponer siquiera la presencia como requisito de intención comunicativa.
- Con el Programa de Comunicación Total lo que se logra es enseñar a los niños que pueden regular su entorno social y no tanto a responder a él.
- Está encaminado hacia la intervención del desarrollo de la conducta social.
- Nos ha enseñado que una base muy importante en nuestra actuación con estos niños es actuar de una manera ajustada, planificada a sus acciones, reaccionando de forma específica a ellas.
- Aumentan las conductas sociales adaptativas.
- Facilita la comprensión. Los conceptos se representan en términos visuales y espaciales y es más fácil entenderlos.
- Favorece la adquisición y uso del habla y aumento de las verbalizaciones.
- La comunicación de signos ayuda a mantener el contacto ocular y a entender la expresión facial a la vez que potencia las interacciones.
- Mejoran la estructuración gramatical.

- Disminuyen las conductas problemáticas / desafiantes.
- Los sujetos entrenados con este sistema llegan a comprender y utilizar símbolos manuales y representacionales:
 - * Signan de manera espontánea para expresar deseos.
 - * Signan instrumentalmente para evitar dificultades o situaciones desagradables.
 - * Utilizan signos conocidos para la significación de signos que no conocen.
 - * Signan en situaciones nuevas fuera de las sesiones de entrenamiento.
 - * Crean expresiones signadas nuevas incluso uno o dos signos idiosincrásicos. (Ejemplo; Pedro con el signo de “encender”).
 - * Signan para sí mismos, de manera egocéntrica.
 - * Aprenden signos de pasada, sin instrucción explícita, viendo los signos que producen los demás.
 - * Adquieren la habilidad de imitar nuevos signos incluso cuando no se le enseña explícitamente su imitación (Ejemplo; José Luís con el signo de llave).
 - * Utilizan signos espontáneamente con un objetivo de descripción.
 - * Desarrollan de una manera espontánea técnicas manuales (girar/coger la cara, dar en el brazo...) para conseguir la atención de los adultos hacia sus signos.

6.2. PROBLEMAS Y ERRORES MÁS FRECUENTES EN LA IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA.

El primer problema que podemos encontrarnos, es la oposición de los padres a que a su hijo se le enseñe un sistema alternativo, en muchos casos piensan que eso frenará o impedirá el lenguaje oral. Es misión nuestra, profesionales formados, el hacerles entender lo beneficioso, adecuado y conveniente que es este tipo de intervención y el implicarlos como padres en el proceso de implantación y generalización del sistema.

Una de las limitaciones que se atribuyen al sistema de Habla Signada es que , aunque se propone el paso del signo al habla signada y finalmente al habla, son relativamente pocas las personas que culminan en la fase oral. Pero este tipo de resultados no se pueden achacar al sistema en sí (que es simplemente un instrumento), sino a algunas de las limitaciones en comunicación y lenguaje de las personas que lo usan.

El entrenamiento en Imitación Vocálica produce resultados (si los produce) a medio o largo plazo. Los niños con mutismo durante varios años suelen tener componentes dispráxicos asociados, seguramente derivados de la falta de ejercitación del aparato fonoarticulatorio y musculatura respiratoria en edades críticas.

Es por ello que antes de iniciar el entrenamiento en Imitación Vocálica, debemos plantearnos cómo continuar el Programa de Comunicación Total hasta que el niño comience a imitar modelos y a emitir esos modelos bajo control para comunicarse. Lo más adecuado sería:

- Incrementar el repertorio de conductas preverbales que el niño utiliza.
- Garantizar el empleo espontáneo de dicho repertorio.

El inconveniente que para algunas personas supone el aprendizaje del sistema de Habla Signada (los signos) debe ser reinterpretado considerando dos aspectos:

- Por un lado, la relativa sencillez de los signos y, en algunas deficiencias, su limitado número.
- Y por otro, la obligatoria consideración de respeto por el código que usa el interlocutor.

No olvidemos que la opción por este (u otro sistema alternativo a la comunicación oral), no es un capricho voluntario del usuario (ni de los terapeutas) que comporta dificultades innecesarias, sino

la concreción de una estrategia (a veces la mejor de las posibles, o la única) para implantar o desarrollar un proceso de comunicación y para permitir el cumplimiento de un derecho, como es la posesión de un código.

Aparte de los signos que se enseñan explícitamente, *es conveniente que cuando los adultos nos dirigamos a los usuarios utilicemos signos*, aunque no los conozcan. Debemos hacerles ver, debemos ayudarles a que perciban, que el uso de signos no es algo esporádico o accidental, sino una forma efectiva de comunicación que aparece, acompañada de lenguaje verbal, a lo largo de todo el día.

Se suele olvidar que debemos decir siempre las palabras correspondientes a los signos del niño cuando signe, *acompañando nuestras verbalizaciones a los movimientos de sus signos*. El niño irá comprendiendo que se puede usar el habla para lograr metas y puede intentar vocalizar junto con sus signos para lograr sus deseos.

Cada vez que el niño hace el signo, aunque haya sido totalmente moldeado por el terapeuta, se debe dar el objeto, alimento o actividad deseados a que se refiere el signo y reforzarlo verbalmente y con caricias, utilizando comunicación simultánea -habla y signos- para ello. Es importante anotar que el terapeuta no otorga refuerzo al niño por el signo sino después de darle el objeto, alimento o actividad pedidos (lo cual es reforzante) y que ese refuerzo es social. Un error frecuente es reforzarlo socialmente antes de darle lo pedido a través del signo.

No enseñar / moldear en las primeras fases del Programa varios signos a la vez. Seguir de forma estructurada y sistemática la metodología y secuencia de instrucción que propone el Programa de Schaeffer y cols. (1980).

La elección del primer signo que se va a enseñar es de gran importancia. Evaluar conjuntamente con la familia los intereses, deseos, motivaciones etc.... del niño. Es un error que se comete con frecuencia el cambiar con excesiva rapidez al entrenamiento de otros signos si los resultados no son todo lo rápidos que nosotros pensamos en la enseñanza del primer signo; evaluar el proceso y tomar decisiones conjuntas.

Surgen inconvenientes y problemas con los movimientos de los signos. Recordar que cada movimiento es una sílaba. Trabajar según Schaeffer y cols (1980). Es posible, si se entrena adecuadamente, que alumnos con bajas competencias marquen los movimientos del signo acompañándolos a las verbalizaciones del adulto y usen sus signos de forma espontánea y generalizada.

No obstante, hay que ser flexible, y si el usuario después de un tiempo de entrenamiento, no realiza bien algún componente del signo (forma, posición o movimiento final) hay que darlo por bueno, valorando aspectos como una posible frustración y rechazo ante el entrenamiento de signos o una pérdida excesiva de tiempo para poder enseñar más vocabulario y su uso espontáneo y funcional.

Desenfatar el uso de la imitación. En las primeras fases del Programa no se debe utilizar como técnica de instrucción y debe ser el propio alumno el que nos indique cuando lo podemos utilizar. Las ayudas visuales de imitación no se deben introducir hasta que el niño haya aprendido por moldeamiento el primer signo y lo use de forma espontánea.

Es muy importante que el vocabulario que elijamos, después de un proceso de evaluación y toma de decisiones, *parta de los intereses, deseos y motivaciones de los niños* y que le sea útil y funcional.

Tener en cuenta el tipo de deficiencia para trabajar la función de Referencia (segunda función lingüística). La función de Referencia es una función declarativa y la declaración conlleva modificación en el estado mental del otro. En autismo estas competencias están alteradas y hay que trabajar esta función de forma adaptada. Considerando los pasos previos a la declaración, el interés en el objeto social, en las personas (no tanto en la mente de esas personas) y sí en los cambios

sociales. Esquemas en los que el niño haga algo con un objeto y obtenga por ello una respuesta (emocional y social) del adulto.

No desesperar y abandonar si los niños no avanzan rápidamente. Dependiendo del grado de deficiencia estos avances son más o menos rápidos. Contar con ello.

Es un error pensar de antemano que es un S.C.A. sólo para alumnos de muy bajas competencias o sólo para autistas sin conocer el sistema.

6.3. IDEAS PARA MEJORAR LA INTERVENCIÓN.

Hay otros programas concretos de intervención que muy bien pueden ser compatibles con el Programa de Comunicación Total de B. Schaeffer y cols. (1980) como el Programa de Estructuración Ambiental (PEANA), el TEACCH, una metodología de entornos naturales de enseñanza... . Lo que ha llevado a la necesidad de considerar que la comunicación ha de realizarse en estos contextos y no solo en sesiones específicas para el desarrollo de la misma.

El uso de las siguientes estrategias refuerza y mejora la enseñanza del Lenguaje Signado y Habla Signada (Schaeffer, 1993)

1. La enseñanza del lenguaje en contextos naturales y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación.

Enseñar en contextos comunicativos naturales, desarrollados dentro o fuera de la rutina y estructura de clase. y procurar elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación. Intentar en nuestro trabajo de lenguaje simular y animar procesos análogos a los que fundamentan la adquisición del lenguaje en niños no deficientes.

Debemos buscar un correcto equilibrio entre la enseñanza en contextos comunicativos naturales y los fuertes motivos personales para la comunicación, con la instrucción más relajada, más lúdica y más espontánea que esto implica y la necesidad muy real de enseñanza explícita y práctica repetida.

El trabajo en contextos naturales hará más fácil la instrucción del lenguaje, fomentará una mayor espontaneidad, promoverá la generalización y reducirá la necesidad de entrenamiento en discriminación.

Las siguientes técnicas pueden usarse eficazmente para enseñar lenguaje-comunicación en contextos naturales y elicitación de fuertes motivos personales para signar y hablar:

- Periodos de juego escasamente estructurados.
- Objetos fuera del alcance.
- Imitación de los niños (contraimitación), promueve el crecimiento social y lingüístico.
- Actividades y rutinas de grupo.
- Tratamiento de sentimientos negativos y conductas problemáticas como comunicación.

2. La integración de otras formas de comunicación aumentativa en la instrucción del Lenguaje de Signos y Habla Signada.

Integrar en la enseñanza del lenguaje signado otras formas de comunicación aumentativa. El uso de otras representaciones de formas, contenidos y funciones lingüísticas, como apoyo a los signos, habla signada, podría fortalecer muy bien el lenguaje de los niños. Objetos, fotografías, dibujos, símbolos, palabras, tableros de comunicación, ordenador, sintetizadores de voz, comunicadores...etc. también pueden utilizarse aumentativamente.

El permitir usar el signo en combinación con el gesto de señalar objetos o dibujos (o el uso de otras formas de comunicación aumentativa), en el lenguaje signado, puede facilitar el dominio de signos no completamente aprendidos.

El niño necesitará comprender, o ser capaz de aprender fácilmente, la relación entre el gesto de señalar y obtener un objeto, entre el dibujo / foto que representa, entre un símbolo y lo que representa...etc.

3. Enseñanza directa en Habla Signada.

Después de que los niños inicien algún tipo de habla signada por sí mismo, es apropiado enseñarle directamente a producir (en Habla Signada) aquellas formas / unidades lingüísticas que ya producían en signos.

4. Organización visual del entorno y las actividades escolares para facilitar la comprensión y la autorregulación.

Desarrollo del control del entorno físico, principalmente mediante adaptaciones de este entorno para aumentar la comprensión del espacio y del tiempo. Se trataría de eliminar al máximo las barreras cognitivas del contexto natural.

Se recomiendan:

- a) Marcadores generales de los espacios del centro (pasillos, clases, comedor, aseos, autobús...etc.).
- b) Dentro de aula espacios consistentes y visualmente claros, dispuestos funcionalmente para actividades específicas, tales como juego, trabajo individual, almuerzo, transición entre actividades...etc.
- c) Horarios generales, tanto para el aula como para cada niño. Con marcadores visualmente claros en forma de una secuencia de objetos, fotografías, dibujos...etc, que describen las actividades en el orden que se van a realizar.
- d) Informar visualmente de los pasos sucesivos en una tarea o actividad. Por ejemplo, información sobre (a) dónde va, (b) qué quiere, (c) quién se lo va a dar, (d) qué trabajo va a realizar (e) dónde están los materiales, (f) qué hará después del trabajo.
- e) Rutinas, es decir, maneras sistemáticas de llevar a cabo tareas como; primero trabajar, después jugar, antes de salir al recreo buscar y poner el cartel y cantar la canción del recreo... Aunque la organización del entorno y las actividades implican una intensificación de la estructura, que se opone a la enseñanza del lenguaje en contextos naturales y la elicitación de fuertes motivos personales para la comunicación, sin embargo, este no es el caso. Debemos utilizar, no solamente un enfoque, sino encontrar un equilibrio entre los dos.

Los niños autistas o con retraso grave y permanente necesitan ayuda para la comprensión de las tareas y de las transiciones, para anticipar acontecimientos y para hacer del lenguaje una herramienta personal para la comunicación espontánea. La organización visual clara de las actividades y del entorno hace que estos sean más comprensibles y manejables para los niños.

- f) Se debe ir elaborando un soporte (libro) conforme se van aprendiendo signos. Esto le sirve al niño como estímulo y también para que en un momento determinado pueda señalar aquello que desea.
Para facilitar el aprendizaje, las instrucciones deben ser dadas con frases cortas, comprensibles y claras. No dar más estímulos adicionales y no dar más ayudas que las estrictamente necesarias.
Los refuerzos deben ser apetecibles y contingentes.

6.4. EL PAPEL DE LOS PADRES Y EDUCADORES

Las medidas de aprendizaje que se toman para los niños tienen un efecto mayor y más duradero si se les enseña bien. Evidentemente esto exige una estrecha colaboración entre las personas implicadas directa o indirectamente.

De ahí que distingamos dos grupos de “educadores”. En el primer grupo incluiremos a todo el personal del centro. Y en segundo lugar los más allegados al entorno familiar del niño.

Para el logro de los objetivos fijados, es fundamental que el personal del centro donde se educa al niño, tenga unos principios básicos para el éxito del Programa.

Es muy frecuente que sólo los más interesados, o los más hábiles en el uso del signo sean los que reaccionan a los intentos de comunicación. No obstante, la enseñanza de los signos debe abarcar a todos los que una forma directa o indirecta tengan algún trato con estos niños, ya que la experiencia nos demuestra que muchas veces algún auxiliar (monitor de comedor, alumnos en prácticas...etc), son quienes más oportunidades de comunicación han dado a una persona, pese a ser estos grupos los que menos enseñanza han recibido. Por tanto, la enseñanza debe abarcar a todo el personal, implicándolos en el uso del sistema.

No hace falta ser un gran experto en el uso de los signos, pues el realizarlos de forma lenta y clara, hace que el niño los entienda mejor. De hecho los muy expertos deben esforzarse en hacer los signos de forma lenta y detallada si quieren lograr que el niño los aprenda.

Es muy importante que el personal aprenda a no tomar siempre la iniciativa para así fomentar la comunicación espontánea y ser sensibles a responder a los intentos de comunicación.

Cuando en un centro todo el personal muestra interés por el sistema de signos, y lo conoce un poco, indudablemente esto significa una actitud positiva de respeto hacia la persona y su forma de comunicarse.

La enseñanza del personal conlleva tiempo y recursos que siempre serán una buena inversión. Un centro con un personal bien formado, constituye el mejor ambiente para el éxito del Programa de Comunicación elegido.

Es obvio que si los padres toman parte activa en la ejecución del Programa, el efecto será mayor y más permanente. No todos los padres ven con buenos ojos que sus hijos aprendan a comunicarse por signos, sobre todo sabiendo que no son sordos. De ahí la labor por parte de los que participan en la enseñanza del Programa, en involucrar hábilmente a los padres, (puesto que pasan más horas con sus hijos), ya que de no hacerlo la enseñanza del Programa quedaría incompleta.

Los padres tienen que ser los primeros que deben conocer los avances logrados en la enseñanza de signos de sus hijos, pues les estimulará a colaborar, teniendo muy en cuenta que *no se debe descargar en ellos la responsabilidad de la enseñanza del Programa*, que debe ser tarea de los profesionales del centro en el que se educa a su hijo.

No se debe caer en el error de estimular demasiado a los padres con la creencia de que el niño va a aprender a hablar, aunque la meta sea el desarrollo del lenguaje oral. Debemos explicarles

bien que el habla se propicia a medida que disminuye la frustración de no ser capaces de comunicarse. Por tanto, el que se enseñe a los niños un Sistema Alternativo de Comunicación no va a anular su lenguaje oral, si es que éste llega a surgir, y que más bien le va a influir en su desarrollo, si este es posible.

Tampoco se debe agobiar a los padres con un extenso programa de signos que no sabemos si sus hijos llegarán a aprender, es más positivo para su colaboración que sepan aquellos signos que los educadores le van enseñando, ya que de esta forma el niño continuará en su casa con la misma línea de progreso del centro y así se consolidará el aprendizaje cotidiano y no se producirán interferencias.

Todo lo anterior se fortalecerá con reuniones periódicas del personal del centro con los padres y personas allegadas al niño. Es importante que en nuestras reuniones se haga ver a los padres que el esfuerzo que inviertan en sus hijos estará compensado por el resultado obtenido. Hay que dar a los padres oportunidades de observar directamente cómo se usan los signos y facilitarles un diccionario (a cada familia se le dará de forma individual) aprovechando las reuniones para que se familiaricen y aprendan el uso de los que se están trabajando en el colegio. Si los padres observan directamente cómo sus hijos aprenden a configurar los signos, ello facilitará la utilización de los mismos.

No obstante la enseñanza que tenga lugar en casa no debe ser tan prolongada como para que robe espacio a la actividad familiar. Si se le da a los padres tareas demasiado extensas (de hecho es frecuente oír a profesionales decir que los padres no cumplen lo suficiente) además de cansarlos les traspasaremos unas responsabilidades que no son propias de ellos. No debemos pretender sustituir la tarea del profesional con la colaboración de los padres, tampoco debemos olvidar que la tarea de los profesionales y su responsabilidad se acaba en el lugar de trabajo, mientras que los padres la llevan siempre consigo.



**MODELOS DE
HOJAS DE REGISTRO
DE LA ENSEÑANZA
DE SIGNOS**

HOJA DE REGISTRO HABLA SIGNADA

ALUMNO:.....

	E N S A Y O S														
	F	P	MF	F	P	MF	F	P	MF	F	P	MF	F	P	MF
FUNCIÓN LINGÜÍSTICA															
SIGNO:															
TERAPEUTA:															
FECHA:															
CLAVES:															
F=FORMA															
P=POSICIÓN															
MF=MOV.FINAL															
ANOTACIONES															
A=AYUDA TOTAL															
α=AYUDA PARCIAL															
+ = CONSEGUIDO															
OBSERVACIONES															

HOJA DE REGISTRO DE ENTRENAMIENTO DE SIGNOS.

ALUMNO/A:	ADULTO:
FECHA:	ENSAYO:
FUNCIÓN LINGÜÍSTICA:	
SIGNO:	

COMPONENTES DEL SIGNO:

FORMA							
POSICIÓN							
MOVIMIENTO FINAL							

CONDICIONES:

En presencia del objeto:

En ausencia del objeto:

-Situación estructurada.	-Situación estructurada.
-Situación no estructurada.	-Situación no estructurada.
-De forma espontánea.	-De forma generalizada.

VALORACIÓN GLOBAL:

OBSERVACIONES:

<p>CLAVES: A: ayuda total. A: ayuda parcial. *: conseguido.</p>

HABLA SIGNADA														
HOJA REGISTRO DISCRIMINACIÓN														
ALUMNO:.....														
TERAPEUTA:			DISCRIMINACIÓN BLOQUES REAPRENDIZAJE SIGNO						DISCRIMINACIÓN AL AZAR					
			ENSAYOS						ENSAYOS					
			F	P	MF	F	P	MF	F	P	MF	F	P	MF
FECHA:			SIGNO:											
CLAVES			FUNCIÓN:											
F	P	MF	CONSIGNA:											
F	P	M												
O	O	O												
R	S	V												
M	I	T												
A	C	O												
S	O	F												
	N	I	SIGNO:											
ANOTACION			FUNCIÓN:											
A	a	+	CONSIGNA:											
A	A.	C												
y	p	o												
u	a	n												
d	r	s												
a	c	e												
t	i	g												
o	a	u												
t	l	i												
a		d												
l		o												
OBSERVACIONES:														

REGISTRO INDIVIDUAL DE HABLA SIGNADA

ALUMNO/A:

FECHA DE LA EVALUACIÓN:.....

CLAVES:



En proceso de adquisición



Conseguido

ABAJO		ABEJA		ABOTONAR		ABUELA	
ABUELO		ABRAZAR		ABRIGO		ABRIR	
ACARICIAR		ACEITE		ACERA		ACERCAR	
ADIOS		AHORA		AGUA		ALARGAR	
ALFOMBRA		ALMENDRA		ALMORZAR		ALTO	
AMARILLO		AMIGO		AMOR		ARMONIA	
ANDAR		ANIMALES		ANTES		AÑO	
APAGAR		APRETAR		AQUEL		ARAÑA	
ARENA		ÁRBOL		ARMARIO		ARO	
ARRIBA		ARRIMAR		ARROZ		ASPERO	
ATAR		AUTOBÚS		AVIÓN		AYER	
AYUDA		AZUCAR		AZUL		BABA/S	
BABERO		BABI		BAILAR		BAJAR	
BAJO		BLANCO		BANDEJA		BAÑAR	
BAÑERA		BAR		BARBA		BARCO	
BARRER		BEBÉ		BEBER		BESAR	
BICICLETA		BIEN		BIGOTES		BOCADILLO	
BOLA		BOLSA		BOLSO		BOLLO	
BOMBERO		BOTE		BOTELLA		BUENOS DÍAS	
BOTONES		BRAGAS/ CALZONCILLO.		BUENAS NOCHES		BUENAS TARDES	
BUFANDA		BURRO		BUSCAR		CABALLO	
CACA		CAERSE		CAJA		CALCETINES	
CALOR		CALIENTE		CALLE		CAMA	
CÁMARA DE FOTOS		CAMARERO		CAMELLO		CAMISA	
CAMISETA		CAMPANA		CAMPO		CANSADO	
CANTAR		CARACOL		CARAMELO		CARETA	
CARNE		CARRO		CARTEL		CASA	
CASTIGAR		CAZO		CAZUELA		CEBOLLA	
CEPILLO DE DIENTES		CERDO		CERRAR		CIGARRO	

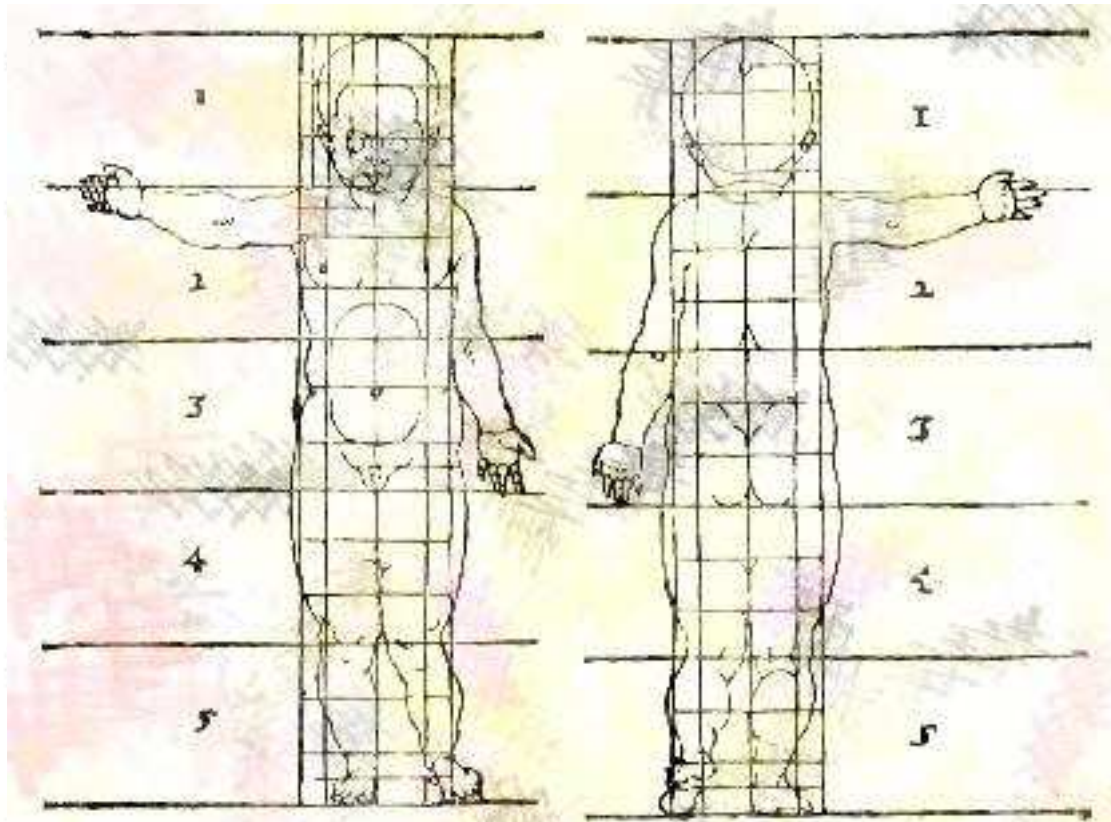
CINTURÓN		CLASE		COCA-COLA		COCINA	
COCHE		COGER		COJIN		COLONIA	
COLOR		COLGAR		COLUMPIO		COMER	
COMIDA		COMO		COMPRAR		CON	
CONEJO		CORRER		CORTAR		CORTEZAS	
CORTO		CROISSANT		COSER		COSQUILLAS	
CRECER		CREMALLERA		CUADRADO		CUANDO	
CUARTO (ESTANCIA)		CUÁNTOS		CUBOS		CUCHARA	
CUCHILLO		CUENTO		CUERDAS		CUIDADO	
CUMPLEAÑOS		CHAQUETA		CHARCO		CHICLE	
CHILLAR		CHOCOLATE		CHORIZO		CHUTAR	
DAR		DE		DEBAJO		DELANTE	
DELGADO		DENTRO		DEPRISA		DESPUÉS	
DESTAPAR		DETRÁS		DIADEMA		DISTINTO	
DONDE		DOMINGO		DORMIR		DUCHARSE	
DULCE		DEJAR		ECHAR		ELEFANTE	
EMPEZAR		EMPUJAR		ENCENDER		ENCENDEDOR	
ENCIMA		ENFADADO/DA		ENSALADA		ESCALERA	
ESCONDER		ESCOPETA		ESCRIBIR/PINTAR		ESPAGUETIS	
ESPEJO		ESPERA		ESTAR		FALDA	
FANTA		FEO/A		FIESTA		FLAN	
FLOR		FRIO		FRUTA		FUERA	
FUMAR		GALLETA		GALLINA		GAFAS	
GARBANZOS		GATO		GLOBO		GORDO	
GRACIAS		GRANDE		GRIFO		GRITAR	
GUANTES		GUAPO/A		GUARDAR		GUITARRA	
GUSANITOS		HACER		HERMANO		HERMANA	
HABLAR		HOLA		HOMBRE		HORA	
HORNO		HUEVO		HUERTA/CAMPO		IGUAL	
INVIERNO		IR/IRSE		JABÓN		JAMÓN	

JARDÍN	JARRA	JERINGUILLA	JUDIAS
JUEVES	JUGAR	JUGUETES	JUNTAR
LARGO	LÁPIZ	LAVABO	LAVADORA
LAVAR	LAVARSE	LAZO	LECHE
LEVANTATE	LIBRO	LIMÓN	LIMPIAR
LIMPIO	LUNA	LUNES	LUZ
LLAMAS/ LLAMARSE	LLAMAR	LLAVE	LLEGAR
LLENO	LLORAR	LLUVIA	MACARRONES
MAL/MALO	MALO/ENFERMO	MAMA	MANZANA
MANTEL	MANTEQUILLA	MAÑANA	MARIPOSA
MARTILLO	MARTES	MAS	ME
MÉDICO	MELOCOTÓN	MELÓN	MERCADO
MES	MESA	MIÉRCOLES	MIO
MÍRAME	MOCOS	MOCHILA	MOLINILLO
MONTAÑA	MORDER	MOTO	MOVER
MUCHOS	MUJER	MUÑECA	MÚSICA
NADA	NADAR	NATILLAS	NARANJA
NAVIDAD	NEVERA/FRIGORÍF.	NO	NOSOTROS
NUBES	NUESTRO	OIR	OLER
OLIVA/ACEITUNA	ORDENADOR	OSO	OTOÑO
OVEJA	PÁJARO	PALA	PALILLO
PALOMITAS	PAN	PANTALON	PAÑAL
PAÑUELO	PAPA	PAPEL	PAPELERA
PARAGUAS	PARQUE	PASEAR	PASTA DE DIENTES
PASTEL	PATATAS	PATIO	PATO
PAYASO	PEGAMENTO	PEGAR	PEDIR
PEINE	PELOTA	PELUQUERO	PELLIZCAR
PEQUEÑO	PERA	PERIODICO/ REVISTA	PERSONA
PERRO	PIJAMA	PERSIANA	PEZ

PIANO		PIMIENTO		PINCHOS		PINTURA	
PIPAS		PIPI		PISCINA		PITO	
PLANCHAR		PLASTILINA		PLATANO		PLATO	
POCO		PODER		POLO/HELADO		POLLO	
POMPAS		PONER/SE		POR		POR FAVOR	
PRIMA		PRIMO		PRIMAVERA		PUERTA	
PULSERA		PUPA		PUZZLE		QUIÉN	
QUIERO		QUITAR		QUESITO		QUÉ	
RANA		RAQUETA		RASTRILLO		RECOGER	
REDONDO		REIR		RELOJ		ROBOT	
ROJO		ROMPER		SÁBADO		SÁBANA	
SACAPUNTAS		SALCHICHAS		SALCHICHÓN		SALIR	
SALTAR		SALUDAR/SALUDO		SANDWICH		SARTÉN	
SECAR/SECO		SEMANA		SERVILLETA		SI	
SIÉNTATE		SIGNAR		SILENCIO		SILLA	
SOFÁ		SOL		SOMBRERO		SONAJERO	
SOPA		SUBIR		SUCIO		SUPERMERCADO	
SOBRASADA		SONARSE		TAMBOR		TARJETA	
TARTA		TAZA		TE		TELA	
TELÉFONO		TELEVISIÓN		TENER		TENEDOR	
TERMINAR		TERMÓMETRO		TIA		TIO	
TIJERAS		TIMBRE		TIERRA/ARENA		TIRAR	
TOALLA		TODOS		TOMATE		TOMAR	
TORO		TORTILLA		TRABAJAR		TRAGAR	
TREN		TRIANGULO		TRISTE		TROMPETA	
TU		TUYO		VACA		VACIO	
VASO		VEN		VENTANA		VERANO	
VERDE		VERDURA		VESTIDO		VIENTO	
VIERNES		VOSOTROS		WATER		XILÓFONO	
Y		YA		YO		YOGUR	
ZAPATO		ZUMO					

	SI	NO
1°.- Utiliza las siguientes funciones lingüísticas de B. Scheaffer:		
a) Expresión de sus necesidades		
b) Referencia.		
c) Conceptos de persona.		
d) Investigadora o petición de información		
e) Abstracción, juego simbólico		
2°.- Necesita ayudas:		
a) Táctiles		
b) Visuales: - Imitación		
- Referencia		
- Combinación		
c) Verbales: - Palabras completas		
- Partes de palabras		
- Frases		
3°.- Si comete errores consigue su corrección:		
a) Facilitándole ayudas		
b) Fomentando la autocorrección		
4°.- Fase del Programa en que se encuentra:		
a) Lenguaje de signos		
b) Habla signada		

OBSERVACIONES: _____



BIBLIOGRAFIA

Referencias Bibliográficas

- ALONSO, P.; DIAZ, E.; MADRUGA, B.; y VALMASEDA, M. (1989). *“Introducción a la comunicación bimodal”*. Madrid: MEC.
- BASIL, C.; SORO-CAMATS, E. y ROSELL, C. (1998). *“Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura”*. Masson, S.A. Madrid.
- BATES, E; BENIGNI, L; BRETHERTON, I. ; CAMARIONI, I. y VOLTERRA, V (1979). *“The emergence of symbols: cognition and communication in infancy”*. New York: Academia Press.
- BAUMGART, D.; JOHNSON, J.; y HELMSTETTER, E. (1996). *“Sistemas Alternativos de Comunicación para personas con discapacidad”*. Alianza Editorial S.A. Madrid.
- DIAZ CARCELEN, L. ; REBOLLO, A. Y CAPEL, A. (1995). *“Programación de un Entorno Natural: Ejemplificación práctica”*. Actas del VIII Congreso de AETAPI. Murcia.
- DIAZ CARCELEN, L. (2000). *“Taller de comunicación para familias”*. Actas del X Congreso Nacional AETAPI. Pontevedra.
- DIAZ CARCELEN, L.(2000). *“Un niño, varios sistemas alternativos, un solo objetivo: COMUNICACIÓN”*. Actas del X Congreso Nacional AETAPI. Pontevedra.
- GARCIA, E. y JIMENEZ, G. CEPRI. (1993). *“La utilización de los SSAAC en el territorio MEC”*. “Póster” presentado en el VII Congreso Nacional de Autismo. Salamanca.
- GORTÁZAR, P. y TAMARIT, J. (1988). *“Lenguaje y Comunicación”*. Intervención educativa en autismo infantil. En CNREE. Madrid: MEC-CNREE.
- HALLIDAY, M. A. (1975). *“Learning how to mean; explorations in the development of language”*. Londres. Arnold.
- KAYE, K. (1982). *“The mental and social life of babies. How parents create persons”*. Chicago: The University Press.
- LLOYD, L.L. & KARLAN, G.R. (1984). *“Nonspeech communication symbols and systems: Where have we been and where are we going”*. Journal of mental deficiency research, 28, 3-20.
- LOVAAS, I. (1977). *“El niño autista”*. Madrid: Debate.
- MARCHENA, C. (1992). *“El trastorno autista. Contextualización e intervención logopédica”*. Ediciones Alfar.
- MONFORT, M.; ROJO, A.; y JUAREZ, A.(1982). *“Programa elemental de Comunicación Bimodal para padres y educadores”*. Madrid: CEPE.
- PINEDO, F.J. (1989). *“Nuevo diccionario gestual español”*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos.
- ROSELL, C. & BASIL, C. (1998). *“Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: Características y criterios para su uso”*. En Basil, C.; Soro, E. & Rosell, C. (1998): *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura. Principios teóricos y aplicaciones*. Barcelona: Masson. Págs. 7-21.
- SCHAEFFER, B. (1986). *“Lenguaje de signos y lenguaje oral para niños minusválidos”*. En M. Monfort (Ed), *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. 271-286. Madrid: CEPE.
- SCHAEFFER, B. (1993). *“La mejora de la enseñanza del lenguaje para niños autistas”*. Actas del VII Congreso Nacional de Autismo. Amarú Ediciones. Salamanca.
- SCHAEFFER, B.; KOLLINZAS, G.; MUSIL, A. y MCDOWELL, P. (1977). *“Spontaneous verbal language for autistic children through signed speech.”* Sign Language Studies, 17, 287-328.
- SCHAEFFER, B.; MUSIL, A. y KOLLINZAS, G. (1980). *“Total Communication: A signed speech program for non-verbal children”*. Champaign, Illinois: Research Press.
- SOTILLO, M. (1993). *“Sistemas Alternativos de Comunicación”*. Trotta. Madrid.
- SOTILLO, M., y RIVIÈRE, A. (1997). *“Sistemas alternativos de comunicación y su empleo en autismo”*. El Tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas, 17, 539-560. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.
- TAMARIT, J. (1986). *“Programa de Comunicación Total: Su influencia sobre el desarrollo general del niño”*. Actas del IV Congreso Nacional de Terapeutas de Autismo y Psicosis Infantiles (AETAPI). Tomo I. Págs. 275-340. Valladolid: Delegación Municipal de Enseñanza.
- TAMARIT, J. (1988). *“Los trastornos de la comunicación en deficiencia mental y otras alteraciones evolutivas: intervención mediante Sistemas de Comunicación Total”*. En CARMEN BASIL y RAMON PUIG (Eds): *Comunicación Aumentativa*. INSERSO, Col. Rehabilitación. Madrid.

- TAMARIT, J. (1988). *“Sistemas alternativos de comunicación en autismo: Algo más que una alternativa”*. Alternativas para la comunicación, 6, 3-5.
- TAMARIT, J. (1989). *“Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación”*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, 81-94.
- TAMARIT, J. (1990). *“Comunicación y autismo: claves para un logopeda aventurero”*. Jornadas de Renovación Logopédica “Ciudad de Plasencia”. 109-119. Plasencia.
- TAMARIT, J. (1993). *“¿Qué son los Sistemas Alternativos de Comunicación?”*. En SOTILLO (ED.): Los Sistemas Alternativos de Comunicación. Trotta. Madrid.
- TAMARIT, J. (1993). *“La aportación del Programa de Comunicación Total de Schaeffer y sus colaboradores a la Educación Especial en nuestro país”*. Actas del VII Congreso Nacional de Autismo. Amarú Ediciones. Salamanca.
- TAMARIT, J. (1994). *“La escuela y los alumnos con grave retraso en el desarrollo”*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 22, 47-53.
- TAMARIT, J. (1995). *“Proyecto Entornos: Una propuesta para la programación educativa en autismo”*. Actas del VIII Congreso Nacional AETAPI. Murcia.
- TAMARIT, J.; DE DIOS, J.; DOMINGUEZ, S. y ESCRIBANO, L. (1990). PEANA: *“Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños autistas”*. Memoria final del Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Renovación Pedagógica del MEC.
- VARIOS AUTORES (1992). *“Glosario de Signos para alumnos con autismo y con otras alteraciones de la comunicación”*. Centro de Profesores Madrid-Centro.
- VARIOS AUTORES. (1993). *“Los Sistemas Alternativos de Comunicación en los Trastornos Generalizados del Desarrollo”*. Documentos CEPS. Centro de Profesores de Murcia.
- VON TETZCHNER, S. y MARTINSEN, H. (1993): *“Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación”*. Madrid: Aprendizaje-Visor.