

Como referenciar este capítulo:

Bertrán, A., y Basil, C. (1998). Rubén: uso de signos manuales y gráficos en el proceso de escolarización de un niño con síndrome de Down. En C. Basil, E. Soro-Camats y C. Rosell. *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 149-158). Barcelona: Masson. Disponible en la colección OMADO del Dispositivo Digital de la UB.

# RUBÉN: USO DE SIGNOS MANUALES Y GRÁFICOS EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN

A. Bertrán y C. Basil



## CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO Y DEL CONTEXTO

Rubén es un niño de una edad cronológica de 9 años y 9 meses en el momento de iniciar la intervención que aquí se describe. Está afectado de síndrome de Down y presenta un retraso mental profundo. Su crecimiento físico está disminuido, de forma que aparenta una edad de no más de 4 o 5 años. Se hace agradable al trato aunque presenta una pasividad global exagerada, que a menudo invita a la sobreprotección. Presenta trastornos visuales y auditivos asociados. Desde su nacimiento padece una salud delicada, con otitis frecuentes que han sido la causa de una pérdida auditiva en los primeros años, la cual ha ido mejorando con la colocación de drenajes.

Rubén vive con sus padres y una hermana mayor que él. Desde su nacimiento los padres han estado muy preocupados por su estado de salud y por su pasividad. La madre lo recuerda como un «bebé muy bueno», que en pocas ocasiones reclamaba su atención. Actualmente le preocupa particularmente su pasividad comunicativa. Manifiesta que en casa jamás formula ningún tipo de

demanda. En algunas ocasiones le caen lágrimas (ni siquiera llora) sin disponer de ningún recurso para dar a entender el motivo de su incomodidad. En estos casos intentan adivinar sus deseos probando al azar diferentes soluciones para descubrir, por ejemplo, que tenía sed porque se calma cuando le dan agua. Los padres expresan también cierta intranquilidad por haberlo protegido en exceso a causa de sus frecuentes enfermedades y su falta de recursos para expresar sus deseos y necesidades por sí mismo.

Su madre recuerda que no empezó a caminar hasta la edad de 4 años, y que no sostuvo la cabeza hasta el año. Ahora todavía camina inseguro y tiene poca agilidad en las actividades motrices, como correr, saltar, manipular objetos, etc. En cuanto a los hábitos de autonomía, necesita ayuda para las actividades de aseo, como lavarse las manos y la cara, así como para ponerse la bata o la chaqueta. Gran parte del esfuerzo educativo en el caso de Rubén se ha centrado en fomentar su autonomía personal y en incrementar su participación en las actividades de juego físico y de manipulación que se realizan en la escuela. Actualmente Rubén empieza a realizar encajes

sencillos con alguna ayuda, a emparejar objetos y a seguir instrucciones sencillas acompañadas de gestos, como por ejemplo «Rubén, ven aquí».

En cuanto al contexto escolar, Rubén asiste a un centro de educación especial, en un grupo clase de 4 niños, de edades comprendidas entre los 4 y los 10 años y con grados y tipos de discapacidad muy diversos, aunque todos los casos presentan una problemática muy compleja, algunos con problemas de comportamiento añadidos.

## **CARACTERÍSTICAS DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE EXPRESIVO**

A punto de cumplir los 10 años, las conductas expresivas de Rubén eran mínimas. Emitía sonidos poco claros para expresar rechazo u oposición, o para llamar la atención de otras personas, lo cual intentaba con muy poca frecuencia y, en cualquier caso, sus manifestaciones comunicativas resultaban muy poco evidentes y difíciles de interpretar para las demás personas. Su actitud hacía pensar en un niño con muy pocos deseos de comunicar, y su aparente falta de motivación generaba pesimismo acerca del posible éxito de una intervención en este sentido. Sin embargo, el equipo educativo tuvo en consideración la premisa de que todas las personas humanas poseen un deseo fundamental de comunicarse, aunque no todas tengan los recursos necesarios para poder hacerlo, y se tomó la decisión de incluir la enseñanza de comunicación y lenguaje como uno de los objetivos fundamentales del currículo de Rubén. A lo largo del curso escolar anterior se había intentado una intervención logopédica sin resultados aparentes, por lo que se tomó la decisión de intentar una intervención basada en la comunicación aumentativa y alternativa.

Inicialmente, se acordó la enseñanza de signos manuales por diversos motivos. Por una parte se tuvo en cuenta el funcionamiento sensorial de Rubén. Según von Tetzchner y Martinsen (1993),

las personas que tienen problemas de visión pueden comprender con más facilidad los movimientos implicados en los signos manuales que las características perceptivas de los dibujos. Además, los signos manuales pueden ser comprendidos a través de sus propiedades cinéticas, puesto que los educadores y terapeutas pueden configurarlos en las propias manos del niño que aprende. Esto representa una gran ventaja para los alumnos que tienen problemas de visión y de audición. Por otra parte, la producción de un signo manual es más directa que la selección de un signo gráfico, puesto que no requiere ninguna ayuda técnica que se interponga entre el usuario y su interlocutor, cualidad muy importante cuando se trata de un niño con bajos niveles de atención y de motivación. El hecho de no necesitar ayudas técnicas supone una ventaja añadida para un niño que camina: supondría para él un estorbo acarrear un tablero de comunicación. Al mismo tiempo, se valoró que Rubén, aun con ciertas dificultades, poseía unas habilidades manuales suficientes como para poder aprender signos manuales, aunque en muchos casos hubieran de simplificarse para hacerlos más asequibles.

## **INTERVENCIÓN**

La intervención que aquí se describe se llevó a cabo en la escuela durante un curso (octubre a junio), que Rubén inició con 9 años y 9 meses y finalizó con 10 años y 6 meses. Una parte del trabajo en comunicación aumentativa se desarrolló en situaciones de enseñanza individual en la sala de logopedia, otra parte de la intervención tuvo lugar en situación de pequeño grupo (logopeda y dos niños), y el resto se desarrolló en la situación de aula, con la maestra y los cuatro niños del grupo. En todas las situaciones se intentaba reproducir un contexto de enseñanza natural, en el que se abrieran oportunidades para las acciones espontáneas del niño, a las que la logopeda y la maestra pudieran reaccionar atribuyéndoles significación comunicativa. De esta manera, si-

guiendo las iniciativas de Rubén, por escasas que éstas fueran, se pretendía ir aumentando la conciencia de que con sus acciones podía influir en el comportamiento de los demás y podía satisfacer sus propios deseos.

Los procedimientos de intervención que se planificaron tenían el denominador común de crear una situación de juego con objetos u otros materiales y esperar a cualquier reacción del niño para interpretarla como una demanda de acción con el objeto particular al que Rubén hubiera dirigido su atención. A esta «demanda» incipiente los interlocutores (logopeda y maestra) se propusieron reaccionar sistemáticamente de forma verbal, traduciendo la demanda en palabras, y gestual, manipulando las manos del niño para configurar un signo. Acto seguido, se procedería a satisfacer la demanda formulada jugando con el objeto requerido, o cambiando de actividad según fuera el caso.

El objetivo final consistía en lograr que el alumno llegara a producir un repertorio inicial de signos manuales de manera espontánea para pedir objetos y actividades, o para pedir que cesara una actividad, y que lograra iniciar la interacción y mantener turnos de diálogo.

A lo largo del curso, las sesiones se distribuyeron a razón de una hora y media semanal de trabajo individual, media hora en pequeño grupo y media hora también de intervención de la logopeda, conjuntamente con la maestra, en el grupo clase, con el fin de orientar las estrategias de interacción y comunicación apropiadas en este contexto en el que el niño pasaba la mayor parte de la jornada escolar. Algunas de las sesiones de trabajo se grabaron en vídeo, con el fin de que los diversos profesionales implicados las pudieran analizar y discutir conjuntamente. En las sesiones de discusión sobre los registros en vídeo participaba también un asesor experto en técnicas aumentativas de comunicación. Se realizaron en total 6 grabaciones de 15 min a lo largo del curso.

El análisis de las filmaciones conjuntamente con el asesor ayudó a la terapeuta a interpretar de

forma más precisa las conductas comunicativas del niño y a valorar y ajustar sus reacciones y las de la maestra, atribuyendo significado comunicativo a las acciones de Rubén. Todo ello contribuyó a ir delimitando las estrategias de intervención y a avanzar en el proceso de tomar decisiones. En cada reunión se llegaba a una serie de acuerdos que la terapeuta sintetizaba y ponía en práctica en las siguientes sesiones. A continuación describiremos algunos ejemplos de este proceso.

### **Ejemplo de intervención en sesión individual: el uso de la espera estructurada**

Las primeras sesiones de intervención individual se dedicaron a la tarea de mirar fotografías en las que aparecían niños realizando acciones de la vida diaria, como comer, dormir, jugar, etc. Se eligió este material por tratarse de imágenes muy claras y directamente relacionadas con las experiencias cotidianas del niño. La terapeuta iba colocando las fotografías sobre la mesa y cada vez que presentaba una esperaba unos segundos a que el niño la mirara para reaccionar a esta muestra de interés con comentarios sobre la misma. El objetivo inicial era establecer una alternancia de turnos de «diálogo» muy básica, consistente en presentar la fotografía, esperar una reacción (mirada o gesto) del niño hacia ella e interpretar esta acción como una demanda de atención compartida, explicando y comentando cosas sobre la imagen en particular con palabras y el signo manual correspondiente a la acción fotografiada. Se pretendía también que, después de cada episodio, el niño mirara a la terapeuta en demanda de una nueva fotografía. Si pasados unos segundos el niño no iniciaba ninguna conducta de atención hacia la imagen o no miraba a la terapeuta, ésta intentaba reclamar su atención, llamándole por su nombre o situando la fotografía ante su vista y haciendo comentarios sobre la misma. Sin embargo, en las primeras sesiones se observó que las respuestas del niño eran muy escasas y ambiguas y que, más que prestar atención

a la actividad, tendía a ocuparse en conductas repetitivas, como movimientos de las manos, golpecitos con las manos en las piernas y chuparse los dedos. También se observó que los intentos de la terapeuta por llamar su atención eran contraproducentes, pues llegaban a provocar que el niño apartara claramente la mirada de la tarea.

En la reunión de discusión sobre la filmación correspondiente a esta situación descrita se observaron, sin embargo, dos episodios en los que la interacción se había desarrollado de acuerdo con los objetivos previstos. En un caso, al presentar la fotografía de un niño que come, Rubén

puso la mano sobre ella y le dio unos golpecitos con el dedo como si la señalara, aunque tal vez no lo hiciera a propósito. La terapeuta aprovechó esta ocasión para reaccionar comentando «claro Rubén, el niño come», a la vez que modelaba el signo COME en las manos del niño (fig. 11-1). En otra ocasión, ante la imagen de un niño que duerme, Rubén presentó una mirada atenta y se llevó una mano a la cara, probablemente por casualidad, pero la terapeuta interpretó este gesto como si se tratara del signo manual DUERME y lo recondujo para modelar este signo (fig. 11-1), a la vez que reaccionaba muy efusivamente con los

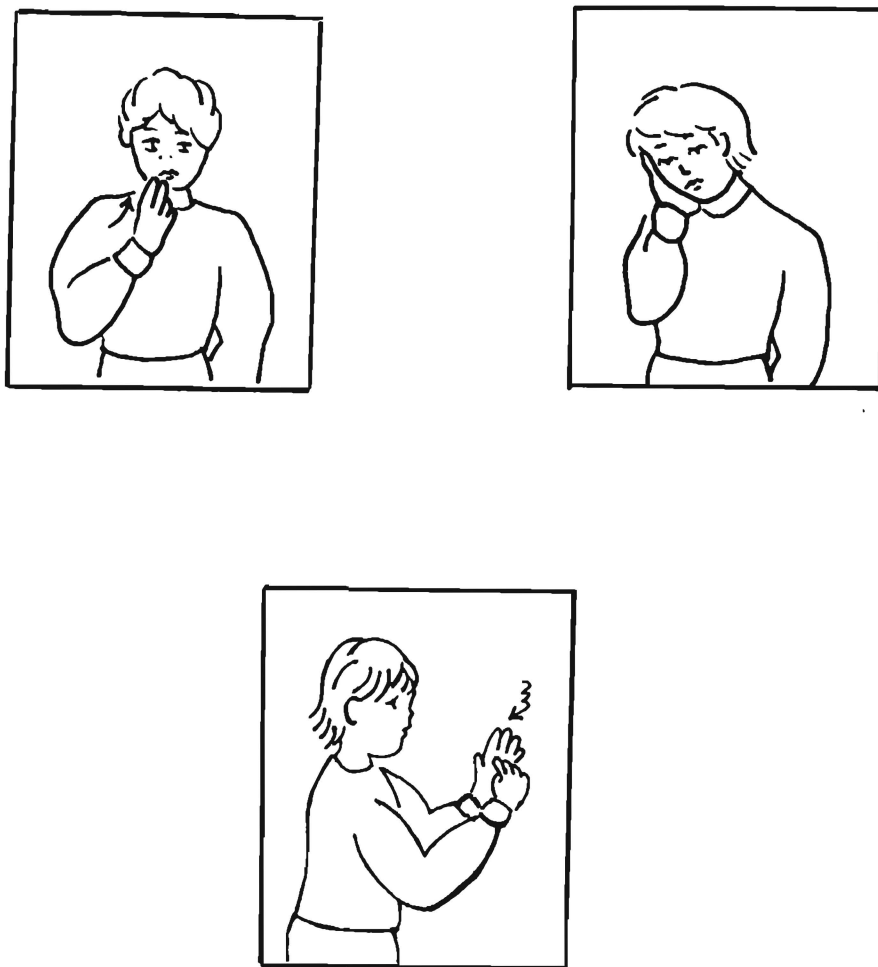


Fig. 11-1. Signos manuales correspondientes a: COMER, DORMIR y PINTAR.

comentarios apropiados. También en dos ocasiones a lo largo de los 10 min que duró la actividad, Rubén hizo contacto ocular con la terapeuta, pero este contacto fue tan fortuito que ésta tuvo que estar muy atenta para que no le pasara desapercibido y pudiera reaccionar a tiempo.

El análisis de la sesión reveló que precisamente estos episodios de interacción más apropiada se habían producido en ocasiones en que la terapeuta había esperado un poco más de tiempo antes de intentar reclamar activamente la atención de Rubén. Por ello se decidió emplear la estrategia de la espera estructurada, que consiste en esperar durante un intervalo de tiempo prefijado antes de invitar o ayudar al alumno a actuar. Se decidió empezar por un intervalo de 10 seg, puesto que se ha comprobado que raramente se consigue una intervención autónoma de los niños pasado este tiempo, excepto en el caso de personas con afectaciones motoras muy graves (Light, 1985; von Tetzchner y Martinsen, 1993), pero éste no es el caso de Rubén. La espera estructurada es una estrategia que se ha revelado eficaz en el trato con muchas personas con discapacidad, con una larga historia de sobreprotección en la que los padres y los profesionales han tendido a prever y a solucionar de forma automática sus necesidades. Esta sobreprotección conlleva a menudo un estado de falta de motivación o pasividad aprendida (Basil, 1992; von Tetzchner, 1993a), que se traduce en una incapacidad extrema de tomar iniciativas. En el caso de Rubén se consideró que, aparte de los hechos observados en la filmación, existían razones teóricas que avalaban el uso sistemático de esta estrategia.

En la reunión de análisis del vídeo se tomaron también otras decisiones relativas a la organización del espacio y los materiales. Por ejemplo, se observó que convenía cambiar la posición de la logopeda hacia la derecha del niño, para poder modelar mejor los signos en las manos de éste. También se determinó utilizar unos soportes para poder colocar las fotografías en posición vertical, pues teniendo en cuenta las dificultades visuales del alumno se consideró que esta disposición po-

día contribuir a mejorar su atención hacia las mismas.

En las siguientes sesiones de intervención siguiendo estas directrices se observaron ciertos progresos aunque muy lentos. Las reacciones de atención hacia las fotografías y el contacto ocular con la terapeuta se incrementaron, lo cual proporcionó más oportunidades de modelar los signos en las manos del niño. A partir de aquí, se decidió elegir un vocabulario inicial de signos manuales para ser enseñados en los diferentes contextos naturales de Rubén, con el fin de que éste aprendiera a formular peticiones. Se decidió enseñar inicialmente los signos manuales PINTAR, CUENTO, JUGAR, TRABAJAR, DORMIR, MARCHAR, CASA y YA ESTÁ (figs. 11-1 a 11-3). Estos signos se eligieron en función de su utilidad para el niño, que se valoró a través de las informaciones proporcionadas por la maestra y los padres de Rubén. También en función de las oportunidades de repetición, es decir, de la posibilidad de usarlos con frecuencia.

La enseñanza de signos se planteó en todos los entornos del niño y se intentó que fuera lo más masiva posible. Así, se determinó ofrecer a Rubén muchas oportunidades de realizar las actividades correspondientes a los signos que iba a aprender, y esperar a cualquier conducta de atención o muestra de deseo para reaccionar apropiadamente, modelando el signo en las manos del niño y realizando después la actividad requerida. También se decidió que todas las personas que interactuaban con Rubén iban a producir estos signos simultáneamente con el habla, en tantas ocasiones como fuera posible, cuando se dirigieran a él.

### **Ejemplo de intervención en pequeño grupo: el modelo y la colaboración de un compañero**

Para las sesiones en pequeño grupo se seleccionó a un compañero de Rubén que utiliza de manera fluida los signos manuales como sistema principal de comunicación. En la sesión que se filmó para su posterior discusión en el grupo de

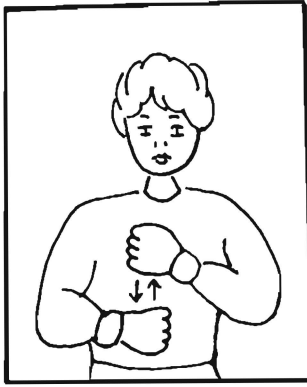


Fig. 11-2. Signos manuales correspondientes a: TRABAJAR, CUENTO y YA ESTÁ.

profesionales, se planteó una tarea de dibujo. Pol, el compañero de Rubén, ha solicitado la actividad de pintar con el signo manual correspondiente, y a continuación se ha establecido una conversación entre él y la logopeda en la que se han presentado muchas ocasiones de uso de lenguaje funcional en torno a los materiales y los dibujos. Pol ha tomado la iniciativa para pedir las cosas que necesitaba y para comentar los dibujos, siempre utilizando sus signos manuales. Pero, ¿qué ha estado haciendo Rubén mientras tanto?

Durante los dos primeros minutos de la sesión Rubén estuvo con mirada ausente, dedicado a sus movimientos repetitivos con las manos. Sin embargo, enseguida se observó cómo lanzaba miradas furtivas a su compañero, con mucha ma-

yor frecuencia que a ningún adulto. Inmediatamente la logopeda empezó a interpretar estas miradas como una petición de «hacer lo mismo» que Pol. Por ejemplo, en cuanto la logopeda captó una mirada de Rubén hacia Pol la interpretó diciendo: «claro, tú quieres pintar como Pol», a la vez que modelaba el signo PINTAR (fig. 11-1) en sus manos y le daba un papel y un lápiz. Cuando Rubén miró de nuevo a su compañero, la logopeda volvió a reaccionar enseguida. Esta vez reclamó una interacción más estrecha entre los dos alumnos diciendo: «Pol, dile a Rubén lo que vamos a pintar ahora; vamos a pintar una...» y animó al compañero a que fuera él quien modelara el signo CASA (fig. 11-3) en las manos de Rubén.

En la discusión entre los diversos profesionales implicados en la intervención, se consideró que

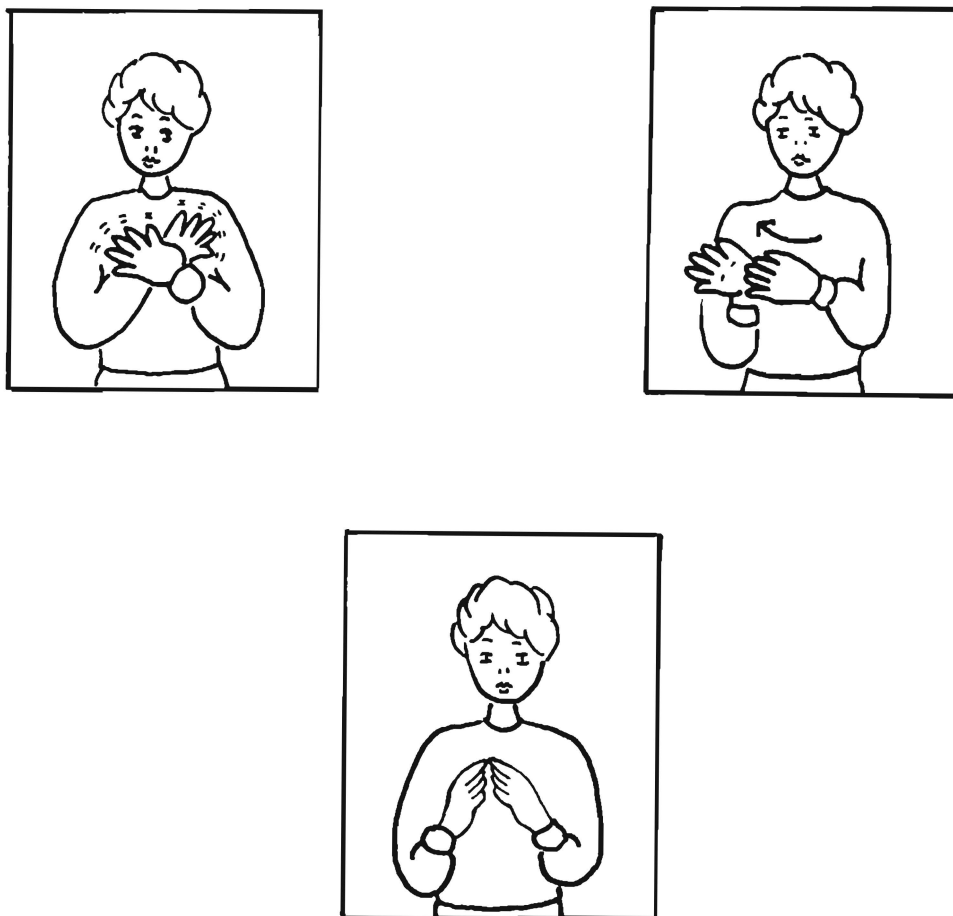


Fig. 11-3. Signos manuales correspondientes a: JUGAR, MARCHAR y CASA.

la interacción con un compañero más capaz podría ayudar mucho a Rubén, y se decidió potenciar al máximo su participación en situaciones como la anteriormente descrita. También se sugirió que la duración de las diversas actividades que debían realizarse en cada sesión fuera más breve, para incrementar las oportunidades de utilizar el vocabulario que se estaba enseñando. Se valoró que un cambio más frecuente de actividades iba a permitir a Rubén, en esta etapa tan temprana de adquisición de vocabulario expresivo, mayores posibilidades de interacción comunicativa que la dedicación de más tiempo a una misma actividad. Por ejemplo, la posibilidad de cambiar frecuentemente de tarea podía permitir

incluso interpretar la pérdida de atención o el rechazo como una petición de finalizar la actividad, para enseñar el signo YA ESTÁ (fig. 11-2).

### **Ejemplo de intervención en el aula: la decisión de introducir signos gráficos**

Durante las sesiones de intervención en el grupo de clase de Rubén, aparte de asesorar a la maestra sobre las estrategias de interacción más apropiadas para la enseñanza de habilidades comunicativas, la logopeda pudo observar algunos hechos muy interesantes. Por una parte, se dio cuenta de que en el grupo de clase con sus compañeros, Rubén se mostraba más contento y acti-

vo que en las sesiones individuales. También se percató de que mostraba especial interés por algunos objetos concretos que se encontraban a su alcance en el aula, tales como un muñeco de trapo, un coche y la cocinita. Por último, observó que el niño mostraba interés por un álbum con fotografías de sus familiares, del que disponía en clase, y por un tablero de comunicación con fotografías que había sido diseñado para otro alumno. En diversas ocasiones pudo verse a Rubén delante de este tablero, mirando las fotografías con atención.

Las observaciones anteriores generaron un proceso de reflexión, de discusión y de evaluación que desembocó en una serie de nuevas decisiones. Se decidió fomentar el juego con objetos reales, usar la estrategia de darle a elegir entre varias alternativas, y finalmente, introducir un nuevo sistema de comunicación basado en imágenes.

El escaso progreso experimentado en el uso de los signos manuales, unido a este interés observado de Rubén por las fotografías, llevó a reconsiderar la decisión tomada inicialmente respecto al sistema de comunicación elegido. Si bien los signos manuales tienen las ventajas que se han relatado al principio de este capítulo, y que llevaron a la decisión inicial de enseñarlos, los signos gráficos presentan unas contrapartidas que pueden, en otros casos, hacerlos más aconsejables. Von Tetzchner y Martinsen (1993) ponen de manifiesto que para muchas personas con retrasos mentales las imágenes son de poca utilidad, mientras que para otras los signos gráficos son muy válidos para captar su atención. Una diferencia importante entre los signos gráficos y los manuales es que los primeros se seleccionan, mientras que los segundos han de producirse, lo cual supone que los signos manuales sean más exigentes en cuanto a la capacidad de memoria que requieren. Probablemente por esto, aunque existe acuerdo en considerar que cuando no hayan graves problemas para configurar signos con las manos éste debe ser el primer sistema de elección para los niños con retraso mental que no pueden

hablar, existen algunos ejemplos de niños que han aprendido a usar sistemas con ayuda (signos gráficos o signos tangibles) después de haber fracasado en el aprendizaje de signos manuales (Deich y Hodges, 1977; Hodges y Schwelthelm, 1984).

En consecuencia, se realizó una evaluación para planificar la introducción de un sistema basado en fotografías, siguiendo las directrices propuestas por Baumgart y cols. (1996), y se puso de manifiesto que Rubén era capaz de emparejar los objetos con las fotografías que los representan. Si bien esta habilidad no es imprescindible para iniciar la intervención con un sistema de comunicación basado en imágenes, sí que añade optimismo al pronóstico de progreso en este sentido.

El siguiente paso consistió en diseñar un tablero de comunicación con un vocabulario pensado para poder realizar peticiones y elegir objetos y actividades entre varias alternativas. Se empezó con un vocabulario inicial de tres fotografías, que en unos días se amplió hasta 6, incluyendo CUENTO, TAZA, COCHE, PUZZLE, PINTAR y RASGAR (papel) (fig. 11-4). Tanto en la clase como en las sesiones con la logopeda, se aprovecharon todas las ocasiones posibles para instarle a elegir entre estas actividades, y se siguieron interpretando sus comportamientos de atención hacia estos objetos y actividades para ayudarle a seleccionar las fotografías con fines comunicativos. Además, los interlocutores indicaban ellos mismos estas imágenes del tablero cuando se referían a ellas, con el objetivo de facilitar la comprensión de las imágenes y, sobre todo, de su valor comunicativo. Los interlocutores de Rubén continuaron usando algunos signos manuales, como TRABAJAR, JUGAR o YA ESTÁ, para anunciar estas actividades.

## EVALUACIÓN FINAL

Al finalizar el curso escolar, se observó que Rubén empezaba a formular peticiones concretas señalando las fotografías de su tablero de comu-





Fig. 11-4. Rubén con su tablero de comunicación. (Cortesía de Fundació l'Espiga.)

nicación. La situación de juego con objetos, en la que la logopeda le presentaba la oportunidad de elegir a qué jugar entre varias alternativas, era la que propiciaba respuestas comunicativas más frecuentes. Un hecho imprevisto y enormemente satisfactorio que se observó en estas situaciones fue que Rubén empezaba a vocalizar produciendo aproximaciones a las palabras que quería expresar, a la vez que señalaba las imágenes de su tablero. Todo ello se puede observar en el siguiente episodio transcrito de la última filmación que se realizó en una sesión de logopedia individual. En esta sesión, la logopeda había situado los objetos en una caja, a la vista del alumno pero fuera de su alcance, y le iba dando alternativas para elegir entre los diversos objetos, verbalmente y señalando las palabras clave en el propio tablero del niño.

*Logopeda:* Dice «¿quieres el cuento o el coche?», a la vez que señala CUENTO y COCHE en el tablero del niño.

*Rubén:* Pasados 10 seg señala COCHE en su tablero y vocaliza «co-te».

*Logopeda:* «¡Ah!, quieres el coche», le da el coche y juegan un rato.

*Logopeda:* Guarda el coche y dice «¿qué quieres ahora, jugar con la taza o mirar un cuento?», señalando TAZA y CUENTO en el tablero.

*Rubén:* Pasados 10 seg señala TAZA en el tablero, y se juega un rato con la taza.

*Logopeda:* «¿Quieres montar un puzzle o mirar un cuento?», señalando las imágenes correspondientes.

*Rubén:* Pasados 11 seg señala CUENTO en el tablero y vocaliza «e-to»; se realiza la actividad.

*Logopeda:* «¿Y ahora, quieres el puzzle o pintar?», señalando las imágenes del tablero.

*Rubén:* Pasados 15 seg no hay respuesta.

*Logopeda:* Repite «¿y ahora, quieres el puzzle o pintar?», señalando las imágenes del tablero.

*Rubén:* Pasados 15 seg no hay respuesta.

*Logopeda:* Dirige la mano del niño para que señale PINTAR en el tablero a la vez que dice «me parece que quieres pintar».

En este ejemplo destaca el hecho de que, con los signos gráficos, Rubén había conseguido por primera vez tomar decisiones y controlar una situación de interacción, aunque se tratara de un juego sencillo de intercambios comunicativos. Además, su humor en las sesiones había cambiado, se mostraba más alegre y ya no se ensimismaba en sus comportamientos repetitivos. No obstante, la latencia de sus respuestas era larga; incluso el intervalo de espera que inicialmente se había fijado en 10 seg había tenido que alargarse a 15 seg. Esto no es lo corriente en un alumno sin dificultades motrices graves, pero en este caso se demostró necesario debido, probablemente, a la extrema pasividad del niño. Claramente, Rubén no hubiera conseguido expresar sus elecciones si la logopeda se hubiera impacientado y hubiera insistido en sus preguntas sin hacer amplias pausas para esperar las respuestas.

A lo largo del curso escolar, tal vez no se habían logrado progresos espectaculares, pero se había operado un cambio cualitativo importante en las habilidades comunicativas de Rubén; se habían sentado las bases para un desarrollo futuro que se valora como muy esperanzador. Uno de los aspectos que debemos resaltar en la intervención llevada a cabo es la flexibilidad del proceso de tomar decisiones. Los profesionales que enseñan el uso de signos a sus alumnos con gra-

ves dificultades de comunicación deben encontrar un equilibrio, no siempre fácil, entre la perseverancia en el uso de las estrategias que deciden poner en práctica y la modificación de estas decisiones cuando se demuestran inapropiadas. Este equilibrio resulta difícil de conseguir porque estos niños aprenden despacio, y en consecuencia muchas veces la enseñanza fracasa porque los profesionales no insisten durante suficiente tiempo. Sin embargo, otras veces el fracaso se debe a que las decisiones eran inapropiadas. Determinar cuánto tiempo debe perseverarse en el uso de una estrategia (en este caso, la enseñanza de signos manuales) hasta decidir cambiar de orientación (p. ej., introducir el tablero de comunicación con imágenes) no resulta fácil; parece que en este caso se tomó una decisión acertada en el momento oportuno.

El hecho de que el inicio del uso funcional de signos para la comunicación coincidiera, en el caso de Rubén, con la aparición de las primeras palabras habladas puede parecer paradójico. Sin embargo, cada vez son mayores los ejemplos de personas que empiezan a hablar, incluso a edades avanzadas, después de iniciarse la intervención con sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (Casey, 1978; Ronski y cols., 1988; von Tetzchner, 1984). Esto sucede a veces, como en el caso de Rubén, incluso después de haberse intentado antes sin éxito una intervención basada en el lenguaje oral. Aun así, no puede decirse que el pronóstico de desarrollo del habla en el caso de Rubén sea claramente optimista, pero sí que debemos pensar que el trabajo realizado le ha abierto un camino interesante para progresar en la adquisición de habilidades expresivas, ya sea a través del lenguaje natural o del lenguaje asistido, y de conseguir una vida de relación más activa y satisfactoria.

#### Referencias:

[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19162/6/Sistemas\\_de\\_signos\\_y\\_ayudas\\_p249-254\\_DEF.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19162/6/Sistemas_de_signos_y_ayudas_p249-254_DEF.pdf)