

Desarrollo del lenguaje asistido

STEPHEN VON TETZCHNER

Universidad de Oslo



Resumen

La investigación sobre ayudas técnicas para la comunicación se ha centrado sobre todo en los aspectos tecnológicos y educativos. En los últimos años, se ha empezado a prestar más atención a las características de la comunicación entre personas que utilizan ayudas técnicas. El presente artículo trata de la necesidad de un marco teórico para la comprensión del desarrollo del lenguaje asistido. En él se discute el amplio tema del desarrollo del lenguaje en usuarios de ayudas técnicas, haciendo énfasis en las diferencias entre los hablantes naturales y asistidos tanto en lo que respecta a la comprensión como al uso del lenguaje, y en cómo estas diferencias pueden influir sobre el entorno que sustenta el lenguaje creado por los padres y cuidadores. También se discute la importancia de la interacción entre compañeros y del lenguaje para la autoaceptación y la identidad dentro de un grupo. El artículo destaca que el lenguaje es una forma de vida, y que las prácticas educativas que suelen tener lugar actualmente en las escuelas no son suficientes para potenciar el desarrollo del lenguaje en estos niños; deben facilitarse procesos interactivos más naturales.

Palabras clave: *Ayudas técnicas para la comunicación; Lenguaje asistido; Teoría desarrollo del lenguaje; Interacción; Contextos notables.*

Developing Aided Language

Abstract

Research on communication aids has mainly focused on technological and educational issues. In the last few years, the characteristics of communication among persons using communication aids have received more attention. The present paper is concerned with the need for a theoretical framework in aided language development. The broader issues of aided language development are discussed, with emphasis on differences between aided and natural speakers, with regard to both comprehension and use of language, and how these may influence "the language supportive environment" provided by caregivers. The importance of peer interaction and language for self acceptance and group identity is also discussed. The paper points out that language is a life form, and the standard classroom education practiced today is not sufficient to enhance language development; natural interactional processes have to be facilitated.

Key words: *Communication aids; Aided language; Language development theory; Interaction; Natural environments.*

Agradecimientos: Traducción del manuscrito en inglés por Carmen Basil.

Correspondencia con autor: University of Oslo, Institute of Psychology, PO Box 1094. Blindern, N-0317 OSLO 3, Norway.

En los últimos años, el desarrollo tecnológico ha generado un interés creciente por las ayudas técnicas para la comunicación y por el uso de lenguaje «con ayuda», o asistido, como medio para incrementar las posibilidades comunicativas de personas que no pueden hablar. La atención se ha centrado sobre todo en los aspectos educativos y tecnológicos. Sin embargo, convertirse en un hablante asistido implica algo más que el simple hecho de disponer de una ayuda técnica para la comunicación y aprender a usarla. El lenguaje es una forma de vida, por lo que las condiciones en que ocurra su aprendizaje influirán decisivamente sobre su uso. Las concepciones que tengan los educadores y terapeutas acerca de qué es el lenguaje y cómo se desarrolla influirán en su manera de abordar la intervención y, consecuentemente, en la forma cómo los niños que dependen de ayudas técnicas para la comunicación usarán el lenguaje.

El presente artículo trata sobre la necesidad de considerar un marco teórico que oriente la intervención en el ámbito del lenguaje asistido, en base a una comprensión más amplia de los procesos evolutivos subyacentes a la adquisición y el uso del lenguaje.

El desarrollo del lenguaje asistido se discutirá haciendo énfasis en algunas de las diferencias existentes entre los hablantes naturales y asistidos en cuanto al *entorno que sustenta el lenguaje*, y en cómo estas diferencias pueden influir sobre el aprendizaje del lenguaje y sobre la vida social de estos últimos.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE COMO UN PROCESO PLANIFICADO

Convertirse en miembro de una comunidad lingüística implica que la persona domine las reglas gramaticales y pragmáticas del lenguaje de su comunidad. Estas reglas se adquieren a través de la interacción con otras personas, a medida que el niño se va convirtiendo en una parte de entramados sociales cada vez más amplios. El desarrollo del lenguaje está imbricado en todas las actividades sociales del niño, y el saber cultural compartido constituye la base para su identificación con los otros miembros del grupo (Gumperz, 1986; Heat, 1989; Luckmann, 1990).

La mayor parte de los niños desarrollan habilidades sociales y de lenguaje con facilidad, y crecen en el seno de su comunidad lingüística convirtiéndose en miembros igualitarios sin necesitar ninguna intervención especial, con el único soporte de su entorno lingüístico natural. Para los niños que dependen de una ayuda técnica de comunicación para poder producir lenguaje expresivo, las prácticas y objetivos educacionales reemplazan los procesos menos estructurados que caracterizan el aprendizaje natural del lenguaje. El uso de las palabras y las frases suele ser enseñado por profesionales ajenos a la familia, quienes además acostumbran a decidir qué palabras (generalmente en forma de dibujos o signos gráficos) deberá ser capaz de usar el niño en las primeras etapas. El lenguaje expresivo se enseña a menudo de manera fragmentaria, en base a la suposición de que las formas lingüísticas pueden ser aprendidas primero sin ser usadas de forma funcional. Es típico enseñar las palabras nuevas en sesiones de enseñanza individual sin tomar en consideración que la función del lenguaje es eminentemente social, con lo que la intervención no propicia en forma alguna el uso funcional del lenguaje fuera de la propia situación de enseñanza (Calculator, 1988). Recientemente, se han empezado a popularizar los métodos de «enseñanza incidental» en entorno natural, pero en muchos casos esta estrategia ha significado tan sólo trasladar físicamente las prácticas características de las sesiones individuales al ambiente natural (Oliver y Halle, 1982; Halle, Alpert y Anderson, 1984; Warren y Kaiser, 1986).

Las habilidades pragmáticas pobres de que adolecen típicamente los niños con discapacidad (Harris, 1982; Kraat, 1985; Light, 1988) son evidentemente un resultado de las limitaciones motoras de los niños y de sus problemas para hacerse entender. Sin embargo, la falta de habilidades pragmáticas puede ser también un reflejo de determinado tipo de práctica instruccional, y algunas similitudes en el estilo comunicativo de hablantes asistidos pueden deberse a similitudes en dicha práctica instruccional de los profesionales.

El aspecto más crucial que afecta la planificación de la intervención sobre el lenguaje asistido es la falta de datos referentes a las características de los hablantes asistidos adultos más y menos competentes, y sobre cómo llegaron unos y otros a desarrollar sus particulares habilidades. El resultado final de la intervención es simplemente desconocido; se trata de un proceso planificado sin un objetivo claro, caracterizado por estrategias prototípicas, y sin un punto de partida claramente definido. Esto se agrava por el común fracaso en distinguir netamente entre las habilidades lingüísticas propias de los niños y de los adultos, y entre los procesos que se relacionan con competencias en desarrollo o ya adquiridas (Beukelman y Mirenda, 1992; Light, 1988). También resulta un problema el desconocimiento casi total sobre qué tipo de entorno tendrá el niño cuando sea adulto, y la falta de continuidad debida a sucesivos cambios en el tipo de prácticas de intervención sobre el lenguaje. Durante los, pongamos por caso, veinte años que transcurren desde que el niño con discapacidad entra en el sistema de habilitación hasta que se convierte en un joven adulto, el tipo de prácticas de intervención del lenguaje que se le proporcionan pueden haber cambiado varias veces. Por ejemplo, en los últimos veinte años ha habido una revolución en las concepciones sobre las competencias perceptuales y cognitivas de los bebés. La comunicación aumentativa y alternativa tampoco se usaba prácticamente veinte años atrás. La tecnología computacional estaba reservada a aplicaciones científicas y comerciales avanzadas, y su uso en aparatos sencillos como las ayudas técnicas para la comunicación era impensable (von Tetzchner, 1992).

MEDICION DEL PROGRESO

Otra consideración respecto al desarrollo planificado del lenguaje es la tendencia de los profesionales a centrarse en aspectos del lenguaje que puedan medirse fácilmente, por el hecho de que necesitan indicadores del progreso realizado. Es muy loable que los educadores y terapeutas intenten evaluar la intervención y los logros que va consiguiendo el hablante asistido, pero existe el peligro de que ello empobrezca la propia intervención. A menudo usan el método fácil y «exacto» de contar palabras como forma de medir el progreso. Puede que informen de que tal niño «tiene» tal o cual palabra, sin aclarar hasta qué punto «tiene» significa que puede usarla en una diversidad de contextos o tan sólo que puede indicar el signo gráfico sobre su tablero de comunicación cuando el maestro nombra la glosa correspondiente. Esto último puede reflejar tan sólo la competencia del niño en un ritual o juego tipo «Loto», y si se confunde con verdadera comprensión el maestro puede no ocuparse de ofrecerle suficientes oportunidades de aprendizaje, con lo que limitará en lugar de aumentar su adquisición del lenguaje.

Por tanto, en el curso de la intervención temprana, puede que incluso los niños con capacidades intelectuales normales aprendan tan sólo un uso limitado de las palabras, semejante a las prácticas lingüísticas más restringidas que suelen enseñarse a muchas personas con retraso intelectual severo. Este tipo de enfoque puede llevar a

una superación rápida de los objetivos educacionales que se hayan establecido, pero puede asimismo no resultar la mejor opción para lograr un desarrollo maduro de la comprensión y el uso del lenguaje.

DESARROLLO TEMPRANO DEL LENGUAJE ASISTIDO

Generalmente los niños empiezan a hablar durante la primera mitad del segundo año de vida. Las primeras combinaciones de palabras suelen aparecer en la segunda mitad del segundo año. A esta edad también se acelera la adquisición de vocabulario. A los 4-5 años de edad, la mayor parte de los hablantes naturales han adquirido ya las habilidades lingüísticas básicas. Tienen un vocabulario de varios miles de palabras y usan la mayor parte de las estructuras de la frase (Fletcher & Garman, 1986; Krasgenor et al., 1991; Pinker, 1990). Incluso los niños de 2-3 años pueden usar 20.000-30.000 palabras, y suelen usar 2.000-4.000 palabras distintas a lo largo de un solo día (Wagner, 1985).

A los 4-5 años de edad, puede que los hablantes asistidos a penas hayan empezado a usar una ayuda técnica para la comunicación. Puede que tengan un vocabulario de menos de 200 palabras para expresarse, y que usen tan sólo una sintaxis muy simple (Bjork-Åkesson, 1992; Light, 1985; Smith, 1992; Udwin y Yule, 1990). A veces, los niños mayores han aprendido a leer, y en consecuencia a dominar un sistema de comunicación no restrictivo. Sin embargo, se ha visto que aunque hayan aprendido a leer, a menudo se les siguen proporcionando tableros con símbolos Bliss a pesar de que esto ya no responda a sus necesidades comunicativas (Conway, 1986; Smith et al., 1989).

Por lo que yo he podido averiguar, no existen publicaciones amplias sobre cómputos del «output» verbal de jóvenes hablantes asistidos. Udwin y Yule (1990) encontraron que usuarios de símbolos Bliss de 3-9 años producían tan sólo 11-12 frases durante una sesión de registro de media hora. En una sesión de registro similar, los niños que hablan normalmente habrían producido unas 100-200 frases (Crystal, Fletcher y Garman, 1976). Beukelman et al. (1984) encontraron promedios diarios de 279 a 728 palabras a lo largo de un período de dos semanas en cuatro adultos con discapacidad adquirida y en un adulto con discapacidad congénita. Si aceptamos el hecho de que el lenguaje es aprendido, debemos admitir que un escaso «output» comunicativo ha de tener algunas consecuencias para la adquisición.

Sobreinterpretación

La transición de la comunicación prelingüística a la lingüística puede verse como un proceso impulsado por la tendencia de los adultos a leer significado en las actividades de los niños. De acuerdo con la teoría de la sobreinterpretación, los adultos reaccionan a las actividades de los niños como si fueran comunicativas antes de que se pueda suponer razonablemente que ya han aprendido a comunicarse (Lock, 1980; Ryan, 1973). A partir de estas reacciones consistentes de los adultos a las actividades de los niños como si fueran comunicativas, los niños aprenden a comunicarse. Por ejemplo, si un niño dice *Bee*, los padres pueden señalar un animalito de juguete y decir *Si esto es un cordero*, o bien, señalar una vaca y decir *No, esto no es un beeh, esta es muuh*. Si no hay animales alrededor, los padres pueden todavía confirmar la emisión del niño diciendo *Si, aquí no hay ningún beeh*. Alternativamente, la presen-

cia de un balón puede funcionar como una clave para interpretar la vocalización como -«balón» (Bjerkant et al., 1983). Así, en esta etapa, cualquier cosa que diga el niño tenderá a interpretarse como algo significativo de acuerdo con el contexto .

Para los niños con discapacidad, la situación es muy diferente de la descrita para los hablantes naturales. Aunque hoy día existen numerosos argumentos en contra de la noción tradicional acerca de los prerrequisitos para el aprendizaje de lenguaje (Beukelman y Mirenda, 1992; Kangas y Lloyd, 1988), en la práctica, a los niños con discapacidad se les suele exigir aún que demuestren ciertos «prerrequisitos» antes de que se les proporcione la oportunidad de aprender a usar una ayuda técnica para la comunicación. Esta tendencia se ve agravada por el hecho de que las ayudas técnicas actuales no están adaptadas a las necesidades de los bebés ni de los niños muy pequeños, con lo que raramente se proporciona a estos niños la posibilidad de aprendizaje independiente, ni a sus padres la oportunidad de sobreinterpretar a sus hijos con discapacidad de manera similar a cómo lo hacen los cuidadores de niños que desarrollan el habla o signos manuales. De esta forma, los niños con discapacidad pueden verse privados de una importante condición para el aprendizaje durante su desarrollo temprano del lenguaje, a saber, la sobreinterpretación de sus padres. De hecho, a los padres de niños discapacitados se les llega a advertir en contra de sobreestimar a sus hijos, porque los profesionales temen que unas expectativas demasiado altas impongan demandas excesivas sobre el niño y causen frustración en los padres.

Comprensión y uso

Muchos hablantes asistidos tienen una buena comprensión del lenguaje en comparación con sus habilidades limitadas de expresión. Sin embargo, esto no implica necesariamente que su desarrollo de la comprensión sea idéntico al de los hablantes naturales. La relación exacta entre comprensión y uso del lenguaje no se conoce todavía con exactitud (Clark, 1982; Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1991). La noción de que la comprensión precede al uso y de que el uso ha de seguir necesariamente a la comprensión ha sido y todavía es ampliamente aceptada (Bates, Bretherton y Snyder, 1988). Esta noción ha venido influyendo claramente sobre las estimaciones de la competencia lingüística de los niños con buena comprensión del lenguaje hablado. Muchos puntos de vista actuales tienden a defender una relación más interactiva entre la comprensión y el uso (Clark, 1982). De estos puntos de vista se desprende que un vocabulario expresivo pobre puede influir sobre la categorización semántica tanto en la comprensión como en el uso del lenguaje, porque supone unas posibilidades limitadas de explorar el lenguaje a través del uso, eso es, de «hablar para aprender». Los hablantes asistidos han de usar casi siempre formas o combinaciones de formas ya existentes en su repertorio para todas las funciones nuevas, mientras que los hablantes naturales pueden usar tanto formas nuevas para funciones ya existentes como formas ya existentes para funciones nuevas. A menos que consideremos la comprensión como totalmente independiente de la producción en el curso de la adquisición del lenguaje —con las probables contradicciones conceptuales que esto implicará— el proceso de adquisición del lenguaje y por tanto la comprensión de los hablantes asistidos puede preverse diferente en algún modo de la de los hablantes naturales.

Los inicios del lenguaje asistido

Con el fin de iniciar el lenguaje asistido a una edad óptima, es necesario saber de qué manera su adquisición difiere de la del lenguaje hablado. Los datos al respecto son, sin embargo, mínimos. Luciarello (1987) encontró que los niños (1,3-1,7 años y meses) antes de la explosión del vocabulario (menos de 50 palabras) fracasaban en la tarea de generalizar los nombres de los objetos a los dibujos, a diferencia de lo que ocurría después de dicha explosión del vocabulario (1,5-1,11). Sin embargo, el uso funcional de dibujos o signos gráficos para la comunicación en niños sin habla puede diferir significativamente de la actividad de nombrar dibujos de objetos para un hablante natural. Además, la retroacción auditiva proporcionada por las ayudas técnicas con habla digitalizada o sintetizada puede influir sobre la comprensión que el niño tiene del significado de la actividad. Si es este el caso, el uso de ayudas técnicas con habla artificial puede resultar más crucial a estas edades tempranas que más tarde, cuando el niño ya tiene eventualmente un mayor número de recursos comunicativos. Esto se opondría a los puntos de vista que defienden la necesidad de empezar con ayudas técnicas de baja tecnología (por ej. tableros de comunicación manuales) y esperar a que los niños ya hayan aprendido las habilidades comunicativas básicas para proporcionarles ayudas de alta tecnología (Buzolich, 1987).

Los niños que dependen de tableros de comunicación suelen usar sus primeras palabras a una edad muy posterior a la propia de los niños que hablan oralmente (Björck-Åkesson, 1992; Light, 1985). Antes de obtener una ayuda técnica para la comunicación se les suele evaluar exhaustivamente, y llega a ocurrir que para algunos niños con discapacidad esta evaluación funciona como un freno para el desarrollo (Goosens', 1989). A los niños que hablan oralmente no se les suele evaluar a menos que resulte evidente que presentan un retraso en el desarrollo del lenguaje. La evidencia de que existan prerequisites para aprender a comunicarse es muy difusa y se basa casi exclusivamente en probabilidades estadísticas (Beukelman y Mirenda, 1992; Kangas y Lloyd, 1988; Von Tetzchner y Martinsen, 1993). Aunque la mayoría de los niños con grave retraso mental presentan retraso del habla y desarrollan unas habilidades de lenguaje muy limitadas, podemos encontrar a niños que puntúan muy bajo en los tests de inteligencia y que en cambio llegan a hablar o a usar signos manuales o gráficos (Bonvillian y Nelson, 1982; Sevcik, Ronski y Wilkinson, 1991; von Tetzchner y Martinsen, 1993). Esto implica la necesidad de proporcionar a todos los niños amplias oportunidades para adquirir el lenguaje a la edad más temprana posible, ignorando cualquier prejuicio sobre posibles prerequisites cognitivos.

Lo anterior no es un argumento contra la evaluación. Al contrario, deben utilizarse estrategias de evaluación relevantes para determinar cuál va a ser la ayuda técnica óptima para cada niño, por ejemplo, qué forma de acceso físico va a ser posible. En cambio, no debe olvidarse que muchos métodos de evaluación resultan inapropiados para niños con discapacidad motora o intelectual. La mayor parte de tests y de listados observacionales no se adaptan a las habilidades de los niños con discapacidad, y pueden ser inútiles para revelar las habilidades significativas que estos niños posean (Von Tetzchner y Martinsen, 1993). Además, se acostumbra a dedicar más esfuerzo a prácticas de evaluación de dudosa utilidad que a proporcionar situaciones y estrategias funcionales para superar la discapacidad (Keogh y Kopp, 1978). Si un niño fracasa ante las oportunidades de aprendizaje que se le proporcionan, puede que haga falta cambiar las estrategias de intervención que se están usando, pero no debe perderse el tiempo especulando sobre posibles prerequisites para el aprendizaje del lenguaje a partir de presupuestos mejor o peor fundados. Además, si se es menos res-

trictivo en la selección de los posibles usuarios de ayudas técnicas, se obtendrá mejor información acerca de la variabilidad interindividual y del curso característico del desarrollo del lenguaje asistido.

El enfoque antes expuesto presupone que las ayudas técnicas deben adaptarse a las funciones prelingüísticas, es decir, deben poderse usar a partir de las habilidades actuales de los niños, y deben facilitar el desarrollo independiente de nuevas habilidades sin necesidad de instrucción directa. Estas ayudas técnicas deberán ser diferentes de las tradicionales en muchos aspectos significativos, por ejemplo, deberán facilitar la interacción comunicativa a través del juego asistido (von Tetzchner, 1988), de forma similar a cómo los hablantes naturales desarrollan las habilidades de interacción a través de formatos de juego (Bruner, 1983).

Incremento del vocabulario

El incremento del vocabulario expresivo en los jóvenes hablantes asistidos sigue un curso evolutivo diferente al de los hablantes naturales, que adquieren palabras acumulativamente. Los hablantes asistidos que no pueden leer y escribir tienen necesariamente un vocabulario restringido debido a las limitaciones de acceso físico y, si se usa un sistema codificado, a las limitaciones de la memoria. Por ejemplo, los niños de 4-6 años sin ningún déficit cognitivo conocido que estudió Light (1985) tenían vocabularios de 78-205 símbolos Bliss. Udwin y Yule (1990) encontraron que los vocabularios enseñados a niños de 3-9 años oscilaban entre 9 y 180 símbolos Bliss.

A causa de que el acceso a nuevas palabras es limitado, los niños que usan lenguaje asistido se encuentran con que deben ir cambiando su vocabulario en lugar de expandirlo. La presencia de palabras demasiado infantiles en un tablero de comunicación suele indicar un funcionamiento cognitivo poco avanzado, pero aún así no siempre se lleva a cabo este reemplazo (Smith-Lewis y Ford, 1987). Los efectos globales de la adición o el reemplazo no son conocidos. Entre los hablantes naturales, la función contrastiva de las palabras nuevas lleva a una reestructuración del vocabulario (Crystal, 1987; Se Saussure, 1916; Gathercole, 1987). Esta continua expansión y reestructuración implica un uso de las palabras gradualmente más preciso y diferenciado. Para el hablante asistido la situación parece más compleja. Una palabra nueva puede conducir a un uso más preciso y diferenciado, pero de maneras menos claras. Algunas de las palabras anteriores pueden ser suprimidas, con lo que el contraste ha de llevarse a cabo de una forma nueva, que difiere del uso ordinario de las palabras, en su lucha para hacer suficiente el vocabulario disponible.

No existen revisiones de los vocabularios de niños que usan ayudas técnicas para la comunicación. Mientras que el esfuerzo en la creación de vocabularios estándar, que se pretenden útiles para un gran número de usuarios de comunicación aumentativa, ha sido considerable, muy poca atención se ha prestado al análisis de la funcionalidad de los vocabularios en uso. Los vocabularios estándar se basan en indagaciones sobre las palabras que los padres y profesionales creen más importantes y en observaciones de niños que hablan normalmente (Fried-Oeken y More, 1992; Fristoe y Lloyd, 1980) y de niños con retraso mental (Walker, 1976). El objetivo ha sido identificar un número limitado de palabras que necesiten la mayoría de los niños y que se puedan aprender con facilidad si se enseñan adecuadamente. Este enfoque parece basado en la suposición de que los niños adquieren primero aproximadamente las mismas palabras y más o menos en el mismo orden, y que todos los

niños discapacitados tendrían que aprender las mismas palabras para empezar. Esto contrasta con la significativa variabilidad encontrada en los vocabularios iniciales de hablantes naturales (Bates, Bretherton y Snyder, 1988; Ferguson, 1989; Stoel-Gammon y Cooper, 1984) e implica una falta de adaptación al entorno de los niños y a sus intereses y preferencias individuales, forzando la similaridad entre los distintos hablantes asistidos.

Los niños con discapacidad motora pueden tener unas habilidades de lenguaje expresivo muy limitadas. Paradójicamente, éstas pueden ser a pesar de todo sus mejores habilidades de acción, y puede que hayan de usar su lenguaje expresivo tanto para las funciones tradicionalmente comunicativas como para otras que no suelen ser lingüísticas, como la participación en juegos y actividades no verbales, debido, por ejemplo, a la necesidad de ir instruyendo a los demás sobre cómo realizar en su lugar las diferentes acciones implicadas. Por tanto, a causa de estas diferencias en la forma de vida, las palabras usadas por los niños que hablan oralmente puede no ser la mejor base para la selección de un vocabulario asistido. La selección del vocabulario basada en datos sobre el desarrollo del lenguaje hablado no tendrá seguramente en cuenta hasta qué punto las palabras podrán realmente ser usadas funcionalmente en las situaciones en las que los niños con discapacidad tienen la oportunidad de comunicarse.

Cuando se intenta determinar qué palabras resultan válidas, se toma a menudo como índice de «validación social» el hecho de que los terapeutas del lenguaje y los padres opinen que son importantes (Fried-Oeken y More, 1992). Sin embargo, un análisis funcional de estas selecciones arroja serias dudas sobre la pertinencia de este procedimiento. Como parte de cursos instruccionales, von Tetzchner (1990) pidió a 42 grupos de profesionales que trabajaban con personas con problemas de lenguaje y de habla y a padres que elaboraran una lista de las primeras 10 palabras a enseñar a niños sin lenguaje expresivo. Las 20 sugerencias más comunes (Tabla I) no parecen ser muy aptas para facilitar la interacción ni parecen reflejar una estrategia para la construcción posterior de un vocabulario más amplio en base a una comprensión funcional del lenguaje y de su uso. Fried-Oeken y Moore (1992) no cuestionaron nunca la validez de las selecciones ni investigaron las razones que tuvieron los informantes para su elección.

TABLA I
*Palabras más comunes sugeridas por padres y profesionales como
las 10 primeras palabras expresivas del vocabulario a enseñar a un niño
sin habla (von Tetzchner, 1990)*

COMIDA/COMER	MADRE/MAMA
BEBER	JUGAR
W.C.	DOLOR
(IR) FUERA	NADAR
NO	VESTIR/DESNUDAR
SI	TERMINADO/YA ESTA
MUSICA/CASETE	(HOGAR) CASA
DESCANSAR/DORMIR	HAMBRE
(CONDUCIR) COCHE	NOMBRE DE LA PERSONA CERCANA
PADRE/PAPA	COLEGIO

Las selecciones de vocabulario de otras personas pueden ser muy útiles como banco de ideas. Pero, más que dedicar esfuerzos fútiles a la creación de vocabularios que pretendan servir para todo el mundo, es mejor centrarse en determinar los principios que han de gobernar la selección de vocabularios particulares. La común referencia a las «necesidades comunicativas» es obviamente correcta, pero su significado no siempre es claro. Si miramos las palabras que suelen sugerirse, podemos tener la impresión de que significa «comunicación sobre necesidades».

Será más posible lograr vocabularios funcionales a través de un esfuerzo combinado, en que padres y otras personas significativas, terapeutas del lenguaje y otros profesionales analicen a la vez cómo las diferentes palabras pueden ser usadas en situaciones donde el niño sea capaz de participar y *también* la función que estos elementos lexicales pueda tener para acrecentar habilidades lingüísticas más avanzadas. De esta manera el conocimiento que tienen los padres sobre el niño y su entorno puede usarse adecuadamente, sin asumir que ellos hayan de saber de antemano qué palabras serán más funcionales y a la vez facilitarán el incremento lexical y la adquisición del lenguaje. Por ejemplo, muchas palabras usadas frecuentemente contienen poca información y pueden omitirse sin interferir con la eficacia comunicativa. Si los profesionales abandonan los simples cómputos de frecuencia, facilitarán probablemente mejor esta eficacia (Crystal, 1987; von Tetzchner, 1985).

No se conoce el impacto del incremento de vocabulario o de su estancamiento sobre la formación de conceptos. Además, el uso de las formas lexicales (signos) puede hacerse confuso a causa de la necesidad de utilizarlas todo el tiempo para crear nuevas analogías (vea más abajo).

COMBINACIONES DE PALABRAS

Además de palabras individuales, muchos niños tienen gran cantidad de frases preestablecidas en sus tableros de comunicación, con lo que el eje de su producción lingüística se desplaza de la construcción a la selección de frases. No se conoce cómo puede influir esto sobre la adquisición del lenguaje del niño, pero se puede especular con la posibilidad de que restrinja el desarrollo tanto lexical como sintáctico (McNaughton, 1992; von Tetzchner, 1993).

Los jóvenes hablantes asistidos usan combinaciones de palabras, generalmente en forma de signos gráficos, tanto para expresar relaciones sintácticas como para hacer analogías que permitan expresar palabras no incluidas en el vocabulario de su ayuda técnica. A causa de sus vocabularios limitados pueden verse obligados a crear combinaciones incluso para decir palabras muy comunes, como «hogar» o «feliz». Los distintos niños que usan ayudas técnicas raramente se comunican directamente, lo cual impide que desarrollen combinaciones en su interacción mutua. Los adultos raramente usan la ayuda técnica del niño, con lo cual tampoco proporcionan modelos de uso aparte de los estrictamente prescritos en el manual del sistema (Bruno y Bryen, 1986; Udwin y Yule, 1991 b). Muchas analogías son bien conocidas y pueden ser usadas por muchos de los usuarios del sistema, pero cada vez que los niños tienen que decir palabras que nunca han usado antes y que no están en el vocabulario de su ayuda técnica, tienen que inventar nuevas analogías, es decir, hacer neologismos. No se conoce hasta qué punto cada niño desarrolla un sistema consistente de analogías, ni en qué medida las combinaciones idiosincráticas son entendidas por los interlocutores.

Existen muchos ejemplos de malentendidos y de fracasos de los usuarios de ayu-

das técnicas en hacerse entender dentro de los confines de su número limitado de formas lingüísticas. Por ejemplo, sin información contextual procedente de la propia madre, unos maestros fueron incapaces de entender a un chico que les explicaba «Mamá se ha enfadado» señalando los símbolos Bliss *Mamá igual-a Coca Cola*. Podría ser más apropiado dejar de mirar los signos gráficos de los tableros de comunicación como palabras y pasar a considerarlos estrategias para dirigir al interlocutor hacia la formulación de un determinado mensaje.

Existen pocas investigaciones sobre los aspectos sintácticos de la comunicación asistida. En una investigación sobre 20 usuarios de símbolos Bliss de edades entre 3 y 9 años, Udwin y Yule (1986, 1990) encontraron longitudes medias del enunciado de 1'43 a 1'69. Del treinta al cuarenta y cinco por cien to eran combinaciones. Lewis y Ripich (1983) encontraron una longitud media del enunciado de 1'45 en dos adultos usuarios de símbolos Bliss.

Udwin y Yule (1990) encontraron muy poca variación en la estructura de la frase, siendo la configuración más frecuente del tipo sujeto-verbo, seguida de frases con sujeto-objeto y con sujeto-verbo-objeto. La mayor parte de las combinaciones seguían el orden de las palabras del inglés escrito, lo cual no es sorprendente, dado que éste era el orden de palabras que se había enseñado a los niños y las muestras de lenguaje se tomaron en un intercambio semiestructurado con un adulto desconocido (Udwin) que formulaba muchas preguntas abiertas —»wh-questions»— (Udwin y Yule, 1991a). Sin embargo, también se ha encontrado que los hablantes asistidos utilizan estrategias lingüísticas que parecen más relacionadas con la propia ayuda técnica. Patterson y McFreter (1980, citado por Morningstar, 1981) encontraron que los niños tendían a omitir los signos gráficos pobres en contenido semántico y que señalaban las palabras más informativas en primer lugar. Los resultados de este estudio indicaron que los niños con ayudas técnicas pueden usar un orden de palabras distinto al propio del lenguaje hablado y presumiblemente más acorde con su modo de comunicación.

Muchos investigadores se ocupan de cómo la alta tecnología podría traducir las frases «no gramaticales» de los comunicadores asistidos en lenguaje escrito correcto. Ulteriores investigaciones pueden concluir que la falta de gramaticalidad está causada por rasgos lingüísticos relacionados con las especiales características de la comunicación con ayuda, tales como señalar dos veces una palabra para indicar afirmación. Estas estrategias adaptadas deben promocionarse en la medida que resulten las más efectivas, incluso en el caso de que estén reñidas con el lenguaje hablado, y deben ser refinadas a través de la enseñanza y aplicación de los esquemas «tema-comentario» y otras estrategias lingüísticas encontradas en la pidginización (Goosens' y Kraat, 1985; Von Tetzchner, 1985).

ESTILO COMUNICATIVO

Es una observación generalizada que los hablantes asistidos tienden a desarrollar un estilo de comunicación pasivo. Esto puede reflejarse en la interacción temprana entre los hablantes asistidos y sus madres y en la falta de uso frecuente de las ayudas técnicas incluso a edades más avanzadas (Basil, 1992; Glennen y Calculator, 1985; Light, 1985). La falta de uso de las ayudas técnicas puede estar relacionada con la gran cantidad de preguntas de sí-no que se ha encontrado que usan sus madres, lo cual a su vez refleja que éstas continúan recurriendo a la forma de comunicación que resultaba más eficaz antes de que los niños obtuvieran su ayuda técnica, y que siguen

usando en muchas situaciones en las que la ayuda no es fácilmente asequible, como en el baño, en la cama, cuando conducen, etcétera.

El estilo de comunicación pasivo refleja también el autoconcepto de personas que no están acostumbradas a que se las tenga en cuenta, a quienes no se mira como iguales, y cuyo papel en la sociedad es inferior al de los demás. Por supuesto, esto no es solamente el resultado del ambiente de lenguaje, pero las habilidades físicas limitadas de los niños hacen el uso del lenguaje todavía más crucial. Los niños no pueden participar en muchas de las modalidades de juego y pasatiempo, y a pesar de sus problemas de comunicación, el lenguaje puede ser una de sus habilidades mejor desarrolladas. Suele ser casi la única manera que tienen estos niños para interactuar con otros, y su uso del lenguaje puede resultar determinante para los roles que tendrán oportunidad de desempeñar cuando sean mayores.

Las diferencias usuales en los estilos y estrategias parentales que pueden influir sobre los estilos y estrategias de los hijos y en el curso de su desarrollo (Bates et al., 1988; Nelson, 1973; Service, Lock y Chandler, 1989) pueden resultar menos aparentes en el caso de niños con discapacidad. Estos niños y sus padres suelen comunicarse más en unas situaciones que en otras, lo cual influye tanto en el estilo del niño como en las funciones que puede aprender. Los argumentos de algunos autores que han tratado recientemente el tema de los estilos de adquisición del lenguaje parecen reflejar una creencia implícita en que dichos estilos son algo inherente al niño a lo que los padres deben adaptarse (Gerber y Kraat, 1992; Lacono, 1992). Parece que olvidan el hecho de que los estilos del desarrollo reflejan procesos transaccionales y contribuciones procedentes de ambos, niños y cuidadores (Sameroff y Fiese, 1990). Por ejemplo, von Tetzchner (1984) encontró que un niño sordo de padres oyentes mostraba lo que Nelson (1973) llamó estilo «referencial» y arguyó que los problemas en mantener la atención del niño y las habilidades de signar limitadas de los padres podían haber provocado que se comunicaran relativamente más acerca de objetos y en cambio que participaran menos en situaciones apropiadas para aprender un estilo «expresivo». Por consiguiente, como se argumentó más arriba, debe prestarse más atención a cómo las palabras y frases pueden ser usadas en situaciones relevantes y a si van a favorecer el crecimiento lingüístico posterior que a si se adaptan o no a cierto estilo de desarrollo.

Finalmente, los estilos de desarrollo no parecen representar tanto tendencias definidas de los niños como variaciones a partir de un curso general del desarrollo (Bates et al., 1988). Los niños necesitan ambas cosas, palabras de objetos y también términos sociales y pronombres para desarrollarse normalmente. Los niños suelen usar tanto estrategias analíticas como gestálticas (Peters, 1983) e irán usando tanto frases de una como de varias palabras. La única excepción pueden ser los niños con autismo en quienes predomine la ecolalia y el estilo gestáltico (Prizant, 1983), pero resultaría muy cuestionable la relevancia del desarrollo patológico de algunos niños de este grupo para seleccionar los elementos de vocabulario o frases de los tableros de comunicación de niños con discapacidad motora, tal vez incluso a una edad en la que estos estilos no aparezcan ya en absoluto (Lacono, 1992).

DEPENDENCIA

La discapacidad motora de muchos hablantes asistidos los hace dependientes de sus cuidadores en situaciones en las que la mayoría de los demás niños se independizan a una edad muy temprana. Los problemas para explorar y controlar la distancia

de la madre y otros cuidadores pueden influir sobre el apego, de modo que se observan con frecuencia tanto reacciones de apego exagerado como de apego no específico. La limitación de los medios de comunicación agrava claramente lo anterior, y convierte en todavía más difícil la tarea del niño de adaptarse a las expectativas de la sociedad.

Para el niño que se desarrolla normalmente, el grupo de iguales y las relaciones sociales fuera de la familia parecen ganar mayor importancia a partir de los cuatro años. Para el niño con discapacidad, el camino hacia la independencia parece empezar mucho más tarde, y puede permanecer demorado a lo largo de toda la infancia y la adolescencia.

Parte de esta dependencia puede ser aprendida (von Tetzchner y Martinsen, 1993). A menudo, las ayudas técnicas para la comunicación de los niños pequeños se sitúan fuera de su alcance, y los niños dependen de los adultos para que se las proporcionen cuando las necesitan. La consecuencia de ello puede ser que los niños aprendan a esperar que el adulto les pregunte antes de intentar iniciar la comunicación. Además, el lenguaje que se dirige a los niños con discapacidad puede diferir significativamente del que se dirige a los niños que hablan normalmente. Tiende a haber un alto porcentaje de preguntas de sí-no, que dejan muy poco margen al niño para tomar la iniciativa (Light, 1985). En algunos casos, los niños pueden haberse visto limitados durante varios años a responder a preguntas de sí-no como único medio de expresión (Sienkiewicz-Mercer y Kaplan, 1991; von Tetzchner, 1988). Para estos niños, las habilidades de iniciar una conversación y de hacer ellos mismos preguntas pueden no alcanzarse fácilmente incluso después de que se les haya proporcionado una ayuda técnica avanzada que lo haga posible.

Muy relacionadas con la dependencia aprendida pueden encontrarse las consecuencias en forma de alabanza que suelen darse tan a menudo a los niños que usan tableros de comunicación. Muchos padres y profesionales refuerzan con alabanzas las producciones de estos niños en lugar de expandir el diálogo con nuevos turnos de conversación. Con ello introducen una especie de metaperspectiva en la que el foco es la conversación en sí misma y no el contenido del diálogo en curso, lo cual conduce implícitamente a una comunicación menos funcional. Esto no significa que los niños con discapacidad no deban ser alabados, por supuesto, pero no deberían ser alabados por el hecho en sí de decir algo sino por decir algo loable. Es decir, es el contenido lo que debe ser alabado y no el acto de comunicar, tal como ocurre con los niños que hablan oralmente (Brown y Hanlon, 1970).

Modelos

La mayoría de hablantes asistidos crecen sin modelos que usen su misma forma de comunicación (Bruno y Bryen, 1986; Udwin y Yule, 1991b). A medida que el niño se hace mayor, la falta de estos modelos, al igual que la escasez de situaciones conversacionales y de interlocutores pueden constituir factores ambientales que contribuyan negativamente a la adquisición del lenguaje. La función de los modelos se relaciona también con el lenguaje que se dirige a los niños con discapacidad, que tiende a asignarles un papel responsivo (Light, 1985; Udwin y Yule, 1991a, b). Las diferencias entre el papel *asignado* al niño con discapacidad y el papel *asumido* por los interlocutores hace difícil que el niño aprenda por observación de los adultos y compañeros, porque éstos ejercen papeles que al niño nunca se le conceden ni tal vez intente interpretar.

Habilidades de diálogo

Los estudios sobre hablantes asistidos han revelado que poseen unas habilidades de conversación pobres (Light, 1985; Udwin y Yule, 199 a). Esto se relaciona probablemente con los papeles asignados a estos hablantes y con las posibilidades que hayan tenido de aprender cómo establecer y mantener conversaciones. A medida que los niños crecen, las conversaciones se hacen más exigentes, pero la falta de una experiencia de lenguaje variada y de condiciones de aprendizaje que faciliten las habilidades de diálogo se hacen evidentes muy temprano. Por ejemplo, en una situación de juego libre, las madres de niños de 3-6 años usuarios de símbolos Bliss tomaron la iniciativa un 92,5 por ciento de las veces (Light, 1985).

La adquisición de habilidades de conversación parece empezar muy temprano en el curso de desarrollo natural del lenguaje (Scollon, 1976), mientras que los hablantes asistidos parecen adquirirlas tarde o incluso no adquirirlas en absoluto. Por ejemplo, los niños que desarrollan habilidades de comunicación asistida pueden no tener ninguna oportunidad para el uso funcional de rutinas para la negociación del tema, y se les excluye de situaciones en las que los hablantes naturales adquieren importantes habilidades sintácticas y de conversación (Martinsen y Von Tetzchner, 1989). Además, los hablantes asistidos pueden no haber aprendido a enfrentarse a situaciones reales y no saber cómo manejar las roturas comunicativas. Sus estrategias pueden parecerse al «habla del extranjero», en la que se repite la misma frase, tal vez un poco más fuerte, o con más énfasis, pero sin añadir información adicional que pueda resolver la falta de comprensión (Ferguson y Debose, 1977). Por ejemplo, una mujer estaba acostumbrada a que el interlocutor fuera adivinando a medida que ella iba indicando letras en su tablero alfabético, y si el interlocutor hacía una conjetura equivocada, se limitaba a repetir las primeras letras de la palabra en vez de completar el deletreo.

El fracaso en usar estrategias adecuadas puede indicar un problema en adoptar la perspectiva de una persona que usa el lenguaje de forma diferente a uno mismo, probablemente vinculado con el tipo de conversaciones en las que los hablantes asistidos suelen participar. Gran parte de la comunicación puede versar sobre temas que ya son conocidos por el interlocutor, con lo que éste entenderá al hablante asistido tanto si usa buenas estrategias comunicativas como si no (Glennen y Calculator, 1985). El interlocutor puede conocer tan bien las experiencias del hablante que la producción verbal de éste, así como la eficiencia comunicativa, tengan poca significación. Por ello, el hablante asistido no aprende a tomar la perspectiva de otros en consideración, puesto que su particular experiencia le ha enseñado que no es necesario.

Por otra parte, si las personas que utilizan símbolos Bliss u otros sistemas gráficos han de ser capaces de comunicarse eficazmente, han de adaptarse al entramado asociativo de sus interlocutores. El uso de analogías en la comunicación convierte la habilidad de adoptar la perspectiva de otra persona en todavía más crucial a edades más tempranas. Se sabe muy poco acerca de cómo los hablantes asistidos desempeñan tareas comunicativas estándar (Glucksberg, Krauss y Higgins, 1974).

ADOLESCENCIA: DESARROLLO DE UNA FORMA DE VIDA

La adolescencia representa la transición de la infancia a la adultez. Se da generalmente un cambio en los amigos, en los intereses y en la vida social, y se establecen las bases para la vida adulta. La adolescencia implica una demanda creciente de auto-

mía, así como la adaptación a nuevas responsabilidades. La manera de hablar de los adolescentes, como el típico uso de «slang» y de palabras nuevas, es también una manera de rebelarse contra la generación de los padres y afirmar la independencia. El lenguaje funciona para crear un desfase generacional, que a su vez contribuye a la independencia. Por ello, el dominio del lenguaje adquiere una especial relevancia a esa edad.

Independencia

La marcha hacia la independencia es tal vez la característica central de la adolescencia. Sin embargo, independencia no significa ser capaz de hacerlo todo con los propios medios, sino ser capaz de asumir el control de la propia vida y elegir el rumbo que tomará (Brisenden, 1986). *Autonomía* puede ser un término más exacto que independencia (Dammen, Nilsson y von Tetzchner, 1992). Para los adolescentes, autonomía puede no significar autonomía en general, sino principalmente en relación a los padres y otros adultos. La dependencia y la independencia son procesos complementarios. A medida que los adolescentes se hacen más independientes de los padres suelen volverse más dependientes del grupo de compañeros, y no consideran que esto sea dependencia del mismo modo que la concebían en relación a los padres. De forma parecida, el amor representa una forma positiva de dependencia. Para los adolescentes con discapacidad motora, una total independencia puede no conseguirse nunca, y pueden continuar necesitando ayuda para realizar la mayor parte de las actividades cotidianas. La independencia puede significar para ellos bastarse solamente con la ayuda prestada por sus amigos, sin la necesidad de que los asistan los padres u otros adultos (Madge y Fassam, 1982). Esto resalta la importancia de establecer situaciones en las que el hablante asistido pueda funcionar con la única ayuda de sus compañeros, sin ningún adulto entrometiéndose en las actividades típicas de la edad.

Identidad de grupo

Las personas se identifican con otros con quienes perciben que comparten cultura y experiencia. La capacidad de hablar de temas comunes parece que ha de ser importante para conseguir acceso a un grupo. Las interacciones de niños de 8-12 años se caracterizan por el interés en ser aceptados por los compañeros del propio sexo. Se preocupan por las normas del grupo y por discernir las acciones que conduzcan a la aceptación y la inclusión de las que lleven al rechazo y la exclusión. A esta edad surge el chismorreo. Cuando los niños tienen 13-17 años, la comprensión de sí mismos se hace más importante. Surgen las confidencias y las confesiones sobre uno mismo, con mucho énfasis en la solución de problemas y en la honestidad a ultranza; las confidencias sobre uno mismo son un proceso central a esta edad (Gottman, 1985).

Para los hablantes asistidos, la comunicación con otros hablantes asistidos resulta difícil, especialmente para aquellos que usan un sistema de signos gráficos y/o tienen un vocabulario limitado. En esta situación se encuentran la mayoría de jóvenes hablantes asistidos, y en consecuencia la interacción entre iguales suele ser escasa (Harris, 1982). Puede ser difícil alcanzar a ver el tablero de comunicación de otro usuario y comunicar la interpretación que se ha dado a la producción de la otra per-

sona. Estos problemas pueden no hacerse patentes en la comunicación entre hablantes asistidos y naturales, con lo que raramente se les presta atención (von Tetzchner, 1986). Los hablantes asistidos y naturales viven generalmente universos diferentes. Comparten relativamente pocas experiencias, y los temas de interés común pueden ser limitados. Las autorrevelaciones y las confidencias pueden no aparecer nunca en sus conversaciones. Puede ocurrir que los hablantes asistidos no conozcan a nadie más que comparta su forma de comunicación y al mismo tiempo puede que fracasen en el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para sentirse incluidos y participar como iguales entre los compañeros que hablan sin ayuda.

Esto puede significar que los hablantes asistidos no se sientan adecuadamente incluidos en ningún grupo. Puede que no se sientan como parte de un grupo de adolescentes con discapacidad por el solo hecho de compartir tal condición de discapacidad. Parece lógico que necesiten compartir un conocimiento más íntimo unos de otros, es decir, que les haga falta haber pasado por los rituales típicos de los niños y los adolescentes para llegar al conocimiento de los demás (Gottman, 1983). Por ejemplo, incluso los niños con discapacidad que hablan sin ayuda no acostumbran a conocer demasiado acerca de su propia condición, y raramente hablan de ello (Madge y Fassam, 1982). Los hablantes asistidos carecen a menudo de palabras para hablar de sí mismos, o acerca de sexo y amor, temas que son tantas veces el centro de las conversaciones entre adolescentes (von Tetzchner, 1986), y puede no resultar fácil proporcionarles estas palabras de una manera adecuada. Tan sólo si se intentan promover —no entrenar— estas actividades, podrá tal vez lograrse el establecimiento de relaciones y grupos reales.

Telecomunicaciones

Para los adolescentes, el teléfono es un instrumento importante para coordinar sus actividades y mantenerse informados unos a otros sobre asuntos triviales o trascendentes, a menudo para desesperación de sus padres. Para las personas que tienen una movilidad limitada, las telecomunicaciones pueden resultar imprescindibles para desarrollar y mantener un entramado social. Sin embargo, no ha sido hasta muy recientemente que los hablantes asistidos han podido acceder a esta herramienta a través de la comunicación por texto o del habla sintetizada (Von Tetzchner, 1991). Los hablantes asistidos viven a menudo lejos unos de otros, especialmente en Noruega, Nueva Zelanda y otros países poco poblados, e incluso cuando viven en la misma ciudad, puede que les resulte difícil mantener la interacción fuera de la escuela. Para muchos adolescentes que viven en casa, la escuela representa su única oportunidad de interacción social con compañeros (Madge y Fassam, 1992). Por ello, las telecomunicaciones pueden proporcionar a los adolescentes una herramienta imprescindible para establecer un entramado de relaciones por sí mismos. Las telecomunicaciones pueden ser interactivas a tiempo real, pero la teleconferencia por ordenador puede adaptarse particularmente bien a la velocidad reducida de comunicación que caracteriza a los hablantes asistidos, pues la comunicación no ha de ser necesariamente en directo. Los participantes pueden tomarse el tiempo que necesiten para escribir sus reflexiones y comentarios, sin la presencia de un interlocutor impaciente (Ludman, 1991; Ludman y Magnusson, 1988).

Participación en la sociedad

Recientemente se está haciendo mucho énfasis en que el incremento de las habilidades de comunicación ha de repercutir en un aumento de la participación social (Beukelman y Mirenda, 1992). Las relaciones de grupo de los hablantes asistidos se relacionan muy de cerca con su papel en la sociedad. Cuando uno se refiere a la «integración» de personas con discapacidad, se habla típicamente de *individuos* dentro de una sociedad. Muchos hablantes asistidos con discapacidades congénitas o tempranas tienen una forma de vida que difiere de la forma de vida que desarrollan los hablantes naturales, una forma de vida que puede incluso resultar difícil de entender para aquellos que asumen el papel de atenderles habitualmente. Por ello, proporcionarles los fundamentos para *una identidad grupal* puede incrementar su participación en la sociedad al margen de las limitaciones situacionales. Esto solamente se puede conseguir si los hablantes asistidos tienen oportunidades de comunicarse unos con otros, sin la mediación de intérpretes intermediarios. Debe notarse que este no es un argumento en favor de la segregación de los hablantes asistidos. Al contrario, significa la aceptación de una forma de vida distinta y su lugar natural dentro del conjunto de la sociedad.

CONCLUSIONES

Una característica central del lenguaje asistido es que sigue un curso planificado. Para que se logre una amplia adquisición de las funciones y del uso del lenguaje, es necesario recurrir a una amplia gama de situaciones y funciones, y en cierta medida intentar facilitar la adquisición de lenguaje más que propiamente enseñar lenguaje. Las estrategias necesarias para promover el desarrollo del lenguaje asistido y de las habilidades sociales relacionadas no se conocen todavía por completo. Será necesario poner en consonancia las habilidades limitadas de lenguaje que suelen enseñarse con las posibilidades sociales generales que poseen los niños, adolescentes y adultos con discapacidad, y cuestionarse sobre cómo estas habilidades de lenguaje que se han venido enseñando tradicionalmente se pueden usar conjuntamente con otras estrategias con el fin de sentar las bases para la interacción social, y ayudar a los hablantes asistidos a construir su propia forma de vida.

Referencias

- BASIL, C. (1992). Social interaction and learned helplessness in Severely disabled children. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 188-199.
- BATES, E.; BRETHERTON, I. y SNYDER, L. (1988). *From first words to grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BEUKELMAN, D. R. y MIRENDA, P. (1992). *Augmentative and alternative communication. Management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- BEUKELMAN, D. R.; YORKSTON, K. M.; POBLETE, M., y NARANJO, C. (1984). Frequency of word occurrence in communication samples produced by adult communication aid users. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 49, 360-367.
- BJERKAN, B.; MARTINSEN, H.; SCHJBERG, S., y VON TETZCHNER, S. (1983). Communicative development and adult reactions. Paper presented at 2nd International Conference on Social Psychology and Language, Bristol, 1983.
- BJÖRCK-ÅKESSON, E. (1992). Samspel mellom sma barn med rorelseshinder och talhandikapp och deras foralder - en longitudinell studie. *Göteborg Studies in Education Sciences*. 90.

- BONVILLIAN, J. D., y NELSON, K. E. (1982). Exceptional cases of language acquisition. En K.E. Nelson (Ed.), *Children's language, volume 1*. Londres: Erlbaum, 322-391.
- BRISDEN, S. (1986). Independent living and the medical model of disability. *Disability. Handicap y Society*, 1, 173-178.
- BROWN, R. y HANLON, C. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. En J. R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*. Nueva York: Wiley, pp. 11-54.
- BRUNER, J. (1983). *Child talk*. Nueva York: Norton.
- BRUNO, J. y BRYEN, D. N. (1986). The impact of modelling on physically disabled nonspeaking children's communication. Paper presented at the Fourth Biennial International Conference on Augmentative and Alternative Communication, Cardiff, 1986.
- BUZOLICH, M. J. (1987). Children in transition: Implementing augmentative communication systems with severely speech handicapped children. *Seminars in Speech and Language*, 8, 199-213.
- CALCULATOR, S. N. (1988). Promoting the acquisition and conversational skills by individuals with severe disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 4, 94-103.
- CLARK, R. (1982). Theory and method in child-language research: are we assuming too much? En S. Kuczaj, II (ed.), *Language development. Volume 1: Syntax and semantics*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, . 1-36.
- CONWAY, N. (1986). My perceptions of communication aids. Paper presented at the Fourth Biennial International Conference on Augmentative and Alternative Communication, Cardiff, 1986.
- CRYSTAL, D. (1987). Teaching vocabulary: The case for a semantic curriculum. *Child Language Teaching and Therapy*, 3, 40-56.
- CRYSTAL, D., FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1976). *The grammatical analysis of language disability*. Londres: Edward Arnold.
- DAMMEN, G.; NILSSON, K. B., y VON TETZCHNER, S. (1992). Egen bolig (Own house). En S. Von Tetzchner y H. Schoirbeck (Eds.), *Habilitering (Habilitation)*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 220-236.
- DE SAUSSURE, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- FERGUSON, C. A. (1989). Individual differences in language learning. En M. B. Rice y R. L. Schiefelbusch (Eds.), *The teachability of language*. Baltimore: Paul Brookes, 187-198.
- FERGUSON, C. A. y DEBOSE, C. E. (1977). Simplified registers, broken language, and pidginization. En A. Valman (Ed.), *Pidgin and creole linguistics*. Bloomington: Indiana University Press, 99-115.
- FLETCHER, P., y GARMAN, M. (Eds.) (1986). *Language acquisition*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- FRIED-OEKEN, M., y MORE, L. (1992). An initial vocabulary for nonspeaking preschool children based on developmental and environmental language sources. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 41-56.
- FRISTOE, M., y LLOYD, L. L. (1980). Planning an initial expressive sign lexicon for persons with severe communication impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, 170-180.
- GATHERCOLE, V. C. (1987). The contrastive hypothesis for the acquisition of word meaning: A reconsideration of the theory. *Journal of Child Language*, 14, 481-492.
- GERBER, S., y KRAAT, A. (1992). Use of a developmental model of language acquisition: Applications to children using AAC systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 19-32.
- GLENNEN, S. L., y CALCULATOR, S. N. (1985). Training functional communication board use: a pragmatic approach. *Augmentative and Alternative Communication*, 1, 134-142.
- GLUCKSBERG, S., KRAUSS, R. M., y HIGGINS, E. T. (1974). The development of referential communication skills. *Review of Child Development Research*, 4, 305-345.
- GOOSENS, C. A. (1989). Aided communication intervention before assessment: a case study of a child with cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 14-26.
- GOOSENS, C. A. y KRAAT, A. (1985). Technology as a tool for conversation and language learning for the physically disabled. *Topics in Language Disorders*, 6, 56-70.
- GOTTMAN, J. M. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (Serial 01).
- GOTTMAN, J. M. (1985). The world of coordinated play: Same and cross-sex friendship in young children. En J. M. Gottman y J. G. Parker (Eds.), *The conversations of friends*. Nueva York: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1986). Introduction. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1.
- HALLE, J. W.; ALPERT, C. L., y ANDERSON, S. R. (1984). Natural environment language assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 36-56.
- HARRIS, D. (1982). Communicative interaction processes involving nonvocal physically handicapped children. *Topics in Language Disorders*, 2, 21-37.
- HEATH, S. H. (1989). The learner as a cultural member. In M.B. Rice y R.L. Schiefelbusch (Eds.), *The teachability of language*. Baltimore: Paul Brookes, 333-350.
- HIRSH-PASEK, K., y GOLINKOFF, R. M. (1991). Language comprehension: A new M. Rumbaugh, R.L. Schiefelbusch y M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Biological and behavioral determinants of language development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 30 1-320.
- LACONO, T.A. (1992). Individual language learning styles and augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 33-40.

- KANGAS, K. A. y LLOYD, L. L. (1988). Early cognitive skills as prerequisites to augmentative and alternative communication use: What are we waiting for? *Augmentative and Alternative Communication*, 4, 211-221.
- KEOGH, B. K. y KOPP, C. B. (1978). From assessment to intervention: An elusive bridge. En F. D. MINIFIE y L. L. LLOYD (Eds.), *Communicative and cognitive abilities - behavioral assessment*. Baltimore: UNIVERSITY PARK PRESS.
- KRAAT, A. (1985). *Communication interaction between aided and natural speakers*. Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled.
- KRAAT, A. (1985). *Communication interaction between aided and natural speakers*. Toronto: Canadian Rehabilitation Council for the Disabled.
- KRASGENOR, N. A., RUMBAUGH, D. M.; Schiefelbusch, R. L., y Studdert Kennedy, M. (Eds.) (1991). *Biological and behavioral determinants of language development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- LEWIS, B. A., y RIPICH, D. N. (1983). Pragmatic language of cerebral palsied adult speakers and augmentative communication device users in group interaction. Paper presented at 37th Annual Meeting of the American Academy for Cerebral Palsy and Developmental Medicine, Chicago, Octubre, 1983.
- LIGHT, J. (1985). *The communicative interaction patterns of young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers*. Toronto: Blissymbolics Communication Institute.
- LIGHT, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 4, 66-82.
- LOCK, A. (1980). *The guided reinvention of language*. Londres: Academic Press.
- LUCARIELLO, J. (1987). Concept formation and its relation to word learning and use in the second year of life. *Journal of Child Language*, 14, 309-332.
- LUCKMANN, T. (1990). Social communication, dialogue and conversation. En I. Markova y K. Foppa (Eds.), *The dynamics of dialogue*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 45-61.
- LUNDMAN, M. (1991). *Samtal via datorer* (Conversations via computers). Bromma: Swedish Handicap Institute.
- LUNDMAN, M., y MAGNUSSON, M. (1988). Computer conferencing - a new media for nonspeakers. Paper presented at the Fifth Biennial International Conference on Augmentative and Alternative Communication, Anaheim, Octubre, 1988.
- MADGE, N., y FASSAM, M. (1982). *Ask the children*. Londres: Batsford.
- MARTINSEN, H., y VON TETZCHNER, S. (1989). Imitation in children at the onset of speech. En S. Von Tetzchner, L. S. Siegel y L. Smith (Eds.), *The social and cognitive factors of normal and atypical language development*. Nueva York: Springer-Verlag, 51-68.
- MCNAUGHTON, S. (1992). Language! Just what do we mean? *Communicating Together*, 10, 21-23.
- MORNINGSTAR, D. (1981). Blissymbol communication: Comparison of interaction with naive vs. experienced listeners. Unpublished manuscript, University of Toronto.
- NELSON, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (Serial No. 159).
- NELSON, K. (1973). Structure and strategy in learning total K. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1591.
- OLIVER, C. B., y HALLE, J. W. (1982). Language training in the everyday environment. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 8, 50-62.
- PETERS, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINKER, S. (1990). Language acquisition. En D. N. Osherson y H. Lasnik (Eds.), *Language*. Cambridge: MIT Press, 241.
- PRIZANT, B. (1983). Language acquisition and communicative behavior: Towards an understanding of the «whole» of it. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 286-296.
- SAMEROFF, A. J., y FIESE, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. En S. J. Meisels y J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-149.
- SEVCIK, R. A.; ROMSKI, M. A., y WILKINSON, K. M. (1991). Roles of graphic symbols in the language acquisition process for persons with severe cognitive disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 7, 161-170.
- RYAN, J. (1973). Interpretation and imitation in early language development. En R. A. Hinde y J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Constraints on learning, limitations and predispositions*. Londres: Academic Press, 427-443.
- SCOLLON, R. T. (1976). *Conversations with a one year old*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- SERVICE, V.; LOCK, A., y CHANDLER, P. (1989). Individual differences in early communicative development: a social constructivist perspective. En S. von Tetzchner, L. S. Siegel y L. Smith (eds.), *The social and cognitive factors of normal and atypical language development*. Nueva York: Springer-Verlag, 23-49.
- SIENKIEWICZ-MERCER, R., y KAPLAN, S. B. (1991). I raise my eyes to say «yes». Nueva York: Avon Books.
- SMITH, A. K.; THURSTON, S.; LIGHT, J.; PARNES, P., y O'KEELE, B. (1989). The form and use of written communication produced by physically disabled individuals using microcomputers. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 115-124.
- SMITH, M. M. (1992). Reading abilities of nonspeaking students: Two case studies. *Augmentative and Alternative Communication*, 8, 57-66.

- SMITH-LEWIS, M. y FORD, A. (1987). A user's perspective on augmentative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 3, 12-17.
- STOEL-GAMMON, C., y COOPER, J. A. (1984). Patterns of early lexical and phonological development. *Journal of Child Language*, 11, 247-271.
- UDWIN, O., y YULE, W. (1986). An evaluation of nonspeech modes taught to cerebral palsied children: Final report to the Education Advisory Committee of the Spastics Society (Londres G. B.).
- UDWIN, O., y YULE, W. (1990). Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children - a longitudinal study. I. The acquisition of signs and symbols, and their syntactic aspects of use over time. *British Journal of Disorders of Communication*, 25, 295-309.
- UDWIN, O., y YULE, W. (1991a). Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children - a longitudinal study. II. Pragmatic features of sign and symbol use. *British Journal of Disorders of Communication*, 26, 137-148.
- UDWIN, O., y YULE, W. (1991b). Augmentative communication systems taught to cerebral palsied children - a longitudinal study. III. Teaching practices and exposure to sign and symbol use in schools and home. *British Journal of Disorders of Communication*, 26, 149-162.
- VON TETZCHNER, S. (1984). First signs acquired by a Norwegian deaf child of hearing parents. *Sign Language Studies*, 44, 225-257.
- VON TETZCHNER, S. (1985). Words and chips - pragmatics and pidginization of computer-aided communication. *Child Language Teaching and Therapy*, 1, 295-305.
- VON TETZCHNER, S. (1986). Samtaler om kommunikasjon (Conversations about communication). *CP-Bladet*, 32, 17-20.
- VON TETZCHNER, S. (1988). Aided communication for handicapped children. In A. Mital y W. Karwowski (Eds.), *Ergonomics in rehabilitation*. Nueva York: Taylor y Francis, 233-252.
- VON TETZCHNER, S. (1990). First words. Paper presented at the Fourth Biennial International ISAAC Conference on Augmentative and Alternative communication, Estocolmo 1990.
- VON TETZCHNER, S. (Ed.) (1991). *Issues in telecommunication and disability*. Brussels: Commission of the European Communities.
- VON TETZCHNER, S. (1992). A vokse opp med funksjonshemming (Growing up with disability). En S. von Tetzchner y H. Schoirbeck (Eds.), *Habilitering (Habilitation)*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 9-19.
- VON TETZCHNER, S. (1993). Ord og setninger i kommunikasjonshjelpemidler (Words and phrases in communication aids). *CP-Bladet*, 39, in press.
- 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.
- WAGNER, K. R. (1985). How much do children say in a day? *Journal of Child Language*, 12, 475-487.
- WALKER, M. (1976). *Language programmes for use with the revised Makaton vocabulary*. Surrey: M. Walker. Warren, S. F., y Kaiser, A. P. (1986). Incidental teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.
- WARREN, S. F. y KAISER, J. P. (1986). Incidental teaching: intical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299.

Extended Summary

In the last few years, technological development has led to a growing interest in communication aids and in how the use of «aided» language can increase the communicative possibilities of people who cannot speak. The focus has been mainly educational and technical. However, becoming an aided speaker implies more than being dependent on a communication aid and learning how to use it. Language is a life form, and the context in which it is acquired influences the ways it will be used. Thus, the way interventionists understand language and language development will influence how they approach language interventions and thereby how children with communication aids will use language.

The present paper is concerned with the need to consider a theoretical framework for aided language intervention that is based on a broader understanding of developmental processes underlying language acquisition and language use.

The development of aided language is discussed with emphasis on some of the differences between the *language supportive environments* of aided and natural speakers, and how these may influence their language learning and social life.

The following topics are addressed:

- Language development as a planned course: Measurement of progress.
- Early aided language: Overinterpretation; Comprehension and use; Onset of aided language; Vocabulary growth; Word combinations.
- Communicative style: Dependency; Models; Dialogue skills.
- Adolescence: Developing a life form; Group identity; Telecommunication; Participation in society.

In conclusion, the paper states that a central characteristic of aided language is that development has a planned course. To approach the acquisition of functions related to language and language use, it is necessary to include a wide range of situations and functions, and to some extent to change from teaching to facilitating language acquisition. Strategies for fostering aided language and related social skills are still not well understood. It will be necessary: 1) to relate the more limited language skills that are taught to general social possibilities which disabled children, adolescent, and adults possess, and 2) to question how language skills that are traditionally taught can be used, together with other strategies, to establish a basis for social interaction, and to help aided speakers to construct their form of life.