

Jésica Damiani
Universidad Nacional del Litoral

Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. Aportes de la Lingüística Sistémico Funcional

Es considerable el número de autores y profesionales que coinciden en señalar la relevancia de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) para el abordaje de las afecciones en el lenguaje y la comunicación (además de la cognición, la conducta y la socialización) que presentan los niños con Autismo, Trastornos dentro del Espectro Autista y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo. El presente trabajo aborda el estudio de un SAAC con ayuda compuesto de signos gráficos (Lloyd y Karlan en Sotillo 1999) utilizado en intercambios comunicativos observados en una Escuela de Educación Especial (Escuela Especial Particular Incorporada N° 1.429 “Dra. Sara Faisal”). Con este fin recuperamos las herramientas teóricas de la Lingüística Sistémico Funcional para la identificación de los significados intercambiados y su modo de realización por medio de los diferentes sistemas semióticos involucrados, con una atención especial en el rol del SAAC de tipo gráfico. Consideramos, en este sentido, la estrecha relación que reconoce Halliday (Halliday 1982) y la LSF (Fernández y Ghio 2005) entre el lenguaje y el contexto, por medio de la incorporación de los conceptos de registro, las variables de campo, tenor y modo, así como de las metafunciones del lenguaje con que se vinculan. El objetivo final es demostrar la eficacia de estas categorías para el estudio de comunicaciones multimodales y de otros sistemas semióticos, con los cuales el lenguaje mantiene relaciones estrechas.

71 { texturas 8-8

A considerable number of authors and professionals agrees in indicating the relevance of Alternative and Augmentative Systems of Communication (AASC) for the study of affections in the language and the communication (also the cognition, the conduct and

the socialization) that presents the children with Autism, Autism Spectrum Disorders and other Pervasive Developmental Disorder. The present work proposes the study of an AASC with aid, composed of graphical signs (Lloyd and Karlan in Sotillo 1999) used in communicative interchanges observed in a School of Special Education (Escuela Especial Particular Incorporada N° 1.429 "Dra. Sara Faisal"). For this purpose, we had recovered the theoretical tools of Systemic Functional Linguistics for the identification of the meaning interchanged and the way they are realized through the different semiotics systems, with a special attention in the rol of the AASC of graphical type. In this sense, we had considered the close relationship that Halliday (Halliday 1982) and the SFL (Fernández and Ghio 2005) recognize between the language and the context, and we had incorporated the concept, of the registry, and its variables of field, tenor and mode, as well as its relationship with the metafunctions of the language. The main objective is to demonstrate the effectiveness of these categories for the study of multimodal communications and other semiotics systems which maintain close relationships with language.

1. Introducción a la problemática

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) emplean un código distinto al oral. Si bien toda persona es susceptible de utilizar los SAAC, éstos son recursos que permiten a todas aquellas personas que presenten problemas con el lenguaje, la comunicación o el habla –independientemente de cual sea la causa–, incorporar, ampliar o mejorar sus modos de expresión, permitiéndoles además ser comprendidos por su entorno social y posibilitándoles una mejora en su calidad de vida.

La base de las relaciones sociales la constituyen en gran medida los intercambios comunicativos, posibles gracias al lenguaje. Trastornos como el Autismo, los Trastornos dentro del Espectro Autista (TEA) y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) comparten un compromiso aunque diferente de las mismas áreas cognitivo-conductuales-comunicacionales, lo que les dificulta realizar eficazmente estos intercambios y, por ende, establecer esta base para sus relaciones sociales.

A la vez, como señala Tamarit: “La alteración en la comunicación de las personas que presentan autismo va mucho más allá de una mayor o menor competencia en el lenguaje oral, y se centra, principalmente, en el componente pragmático”¹ (Tamarit, 1991: 114).

Entonces, podemos afirmar que los inconvenientes con la comunicación que presentan los niños autistas² no atañen a sus aptitudes para desarrollar un lenguaje oral, sino que se centran en la incorporación y aplicación del lenguaje como sistema semiótico que permite regular nuestra relación con el mundo; ya sea significando todo lo que los rodea o comunicándolo. El autista como comunicando sería como cualquiera de nosotros en otro planeta (pero *no en otra cultura*, porque no es solamente un desconocimiento sino una característica del funcionamiento cerebral para acceder al modo de conocer): no comprendería códigos ni conductas ni cosas, salvo que puedan aprenderse mecánicamente dentro de un sistema de secuencias lógicas conocido por el sujeto (García Coto en Valdez, 2001a: 95).

Si el individuo no puede ser comunicando, su expresión no pasará de la denotación de necesidades, de nominación de objetos y situaciones familiares según su propia motivación, y de la exteriorización, generalmente conductual, de estados emocionales, fisiológicos, etc. (ibid.) Por lo tanto, sin ningún tipo de apoyo educativo, la emisión de los autistas, estaría bastante limitada a todos aquellos signos aprendidos mecánicamente.

El presente trabajo surge a partir del desarrollo de una Tesina de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual, en donde se planteaba una búsqueda teórica y metodológica que permitiese la creación de SAAC de tipo gráfico³ que sean pertinentes y adecuados para niños con Autismo, TEA y otros TGD de entre 4 y 6 años de edad –cronológica– y que presenten inconvenientes para la comunicación oral.

La tesina tenía por objeto la distinción de aquellos significados relevantes producidos en los intercambios comunicativos en los que participaban estos niños, y el modo en que éstos eran realizados, a partir de los aportes conceptuales de la LSF. Nuestro trabajo consistió entonces en observar la/s forma/s en que estos sistemas

son enseñados, el modo en que los niños hacen uso de los mismos y la relación de los sistemas y los niños de acuerdo al contexto, para luego poder proponer desde el diseño herramientas que aporten a estos materiales y procesos.

Javier Tamarit, quien cuenta con amplia trayectoria en el trabajo con personas con capacidades diferentes y SAAC, define a los sistemas alternativos de comunicación –a lo que nosotros agregaremos también el calificativo de aumentativos–⁴ como: “instrumentos de intervención logopédica/educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos (verbales y no verbales), expresados a través de canales no vocales (gestos, signos, símbolos gráficos), necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos (canales) vocales, como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no-vocales” (Tamarit en Sotillo 1999:25).

Si bien pensamos a esta definición muy completa, consideramos que parte del concepto de código necesita ser revisado, pues nos proponemos demostrar la fuerte dependencia contextual de estos sistemas. Este importante vínculo entre los sistemas comunicativos, el contexto donde van a ser aplicados y sus usuarios es un aspecto poco considerado en los SAAC que se comercializan en la actualidad.

Luego de este último comentario, consideramos que es necesario, para favorecer la deconstrucción de los textos o mensajes y la identificación de los significados, conocer bien el contexto de situación en el que se enmarcan los intercambios analizados. Este análisis del contexto nos va a permitir además comprender los roles discursivos legitimados a través de los textos y la construcción y justificación de los signos del SAAC de cada niño, de acuerdo con dicho contexto y sus necesidades.

2. Relaciones con el contexto

Los contextos siempre son significativos a nivel comunicacional y de relaciones, inclusive para las personas autistas. Las necesidades educativas especiales que pueden presentar estos niños y la respuesta que brindan a ellas las instituciones encargadas de su educación son los elementos que comienzan a dar forma al contexto educativo especial dentro del cual se va a enmarcar nuestro trabajo.

Dentro del contexto educativo con el que decidimos realizar el trabajo de campo de la tesina, la Escuela Especial Particular Incorporada N°1.429 “Dra. Sara Faisal” de la ciudad de Santa Fe, la intervención del lenguaje a partir de los SAAC está generalizada a todos los alumnos (lo cual implica una diversidad de patologías), siendo más fuerte en los casos con los trastornos que nosotros finalmente abordamos. La diversidad de patologías y necesidades son las que dan forma a un contexto marcado por la complejidad y la pluralidad. Además, es un contexto bastante estructurado y

elaborado de acuerdo con una fundamentación teórica y un estudio muy profundo de las necesidades que demandan quienes asisten a él.

La relación texto-contexto se vuelve necesaria en este estudio pues partimos de la concepción del lenguaje postulada por la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1978 [1982]) como contextualmente dependiente (Menéndez, 2006). Teniendo en cuenta que los SAAC están fuertemente ligados al lenguaje y que una de sus funciones es el apoyo en el aprendizaje y dominio del lenguaje, es posible proyectar esta idea de dependencia contextual a ellos. Esta relación inherente con el contexto nos permite entender entonces por qué no es posible estudiar a los SAAC en abstracto.

Según Ghio y Fernández, “el contexto es el sistema semiótico de nivel superior en el que está inmerso el lenguaje. Más específicamente, el lenguaje está inmerso en un contexto de cultura o sistema social, y cualquier instancia de lenguaje como texto está inmersa en su propio contexto de situación comunicativa” (Ghio y Fernández, 2005: 27). Si cada texto está inmerso en su propio contexto de cultura, no es posible pensar el funcionamiento de los SAAC en forma aislada al contexto dentro del cual fue concebido y es utilizado.

Las relaciones que podemos establecer entre el contexto de cultura y el niño autista van a centralizarse en la imposibilidad del niño autista para aprender y servirse del lenguaje en forma natural. Este impedimento va a derivar no sólo en inconvenientes para comunicarse sino que además va a impedir que este niño tenga acceso a gran parte de la cultura.

Para nuestro análisis, nos basamos en las observaciones realizadas en la escuela de educación especial “Dra. Sara Faisal” (nuestro contexto educativo) dentro de la modalidad de *Abordaje Individual*⁵ (a partir de aquí, AI). Un trabajo más personalizado en este abordaje les permite a los niños autistas adquirir cuestiones que les posibiliten trabajar e integrarse, con sus tiempos, con otros niños con diferentes patologías pero con similar edad cronológica y mental

Desde la perspectiva de la LSF, este microcontexto de situación, así como su incidencia sobre el texto, puede explicarse mejor a partir de la conjunción de las tres dimensiones de campo, tenor y modo.

Llevado al estudio de nuestro contexto, en la categoría del *campo* tenemos una serie de actividades de corte educativo, planteadas de antemano en un programa específico elaborado según las necesidades de cada alumno. Hablamos de actividades que pueden ir desde cantar canciones para favorecer la imitación en el niño, hasta actividades un poco más complejas en donde se aborde la construcción de oraciones para lograr que el niño incorpore sus estructuras. En todas, más allá de la actividad o del área deficitaria del niño, la base está en el trabajo para facilitar la adquisición del lenguaje.

El *tenor* engloba las relaciones entre los participantes, establecidas por los roles distribuidos en las actividades. Las relaciones y las situaciones comunicativas en el contexto educativo se dan principalmente a nivel educador-educando (docente-alumno), reduciéndose únicamente a estos dos participantes en el caso analizado (abordaje individual).

En la mayoría de las situaciones comunicativas en las que participan, los niños autistas responden a demandas o consignas hechas por los docentes. Y esto es bastante coherente, si tenemos en cuenta que dentro de este contexto la figura del docente es central, porque es él quien debe guiar, enseñar y coordinar a los niños que participan de una clase.

Los roles están dados por el contexto, y el docente, valiéndose de su superioridad respecto del alumno, selecciona ciertas opciones (significados) que además de indicar el rol discursivo van a connotar esta superioridad. Ahora bien, aunque el docente ejerce la figura “dominante” dentro del AI, ésta es a veces atenuada, por ejemplo, ante propuestas en las que se solicita al niño que escoja la actividad de su preferencia. Claro que siempre parece posible decir que esa elección está buscando cumplir ciertos objetivos definidos por el docente y no por el alumno.

Finalmente, el *modo* plantea el lugar que ocupa el lenguaje en el proceso de interacción. En el AI el rol del lenguaje es fundamental porque no sólo busca fomentar la comunicación en el niño sino que además es el sistema semiótico que el niño debe incorporar pues a partir de éste va a poder codificar todo lo demás. En este abordaje la búsqueda consiste en la integración de signos de carácter visual o auditivo, en un sistema que pueda ser comprendido por el niño y que permita los intercambios comunicativos. Hablamos de un sistema que se nutre de diversos elementos y que atiende a las necesidades del alumno.

3. Código y registro

Desde la Lingüística Sistémico Funcional se entiende al código como un conjunto de elementos y principios que regulan la organización semiótica de los símbolos (Ghio y Fernández, 2005), según la elección de significados que hace el hablante y la interpretación que luego hará el oyente. En este trabajo haremos un uso más restringido de la noción de código, en tanto noción que nos permite estudiar los diferentes modos en que se codifican (y se interactúa con) los significados generados en un determinado contexto.

Como pudimos ver a partir de las observaciones, los significados generados por la situación comunicativa se codificaban por medio de diferentes códigos: lingüísticos, gestuales y los SAAC, entre otros. Sin embargo, consideramos que algunas de las apreciaciones que hace la LSF acerca del lenguaje pueden proyectarse hacia otros códigos. En este sentido, el concepto de código se concebirá como interdependiente con el contexto y como un potencial de significado. Un código, a diferencia de cómo lo entendía la Teoría de la Información y el mismo estructuralismo, no puede funcionar sino en un contexto particular, y es su capacidad para interactuar con ese contexto su rasgo inherente. Esto es lo que significa adoptar una perspectiva funcional en el estudio de los códigos semióticos y lo que justifica la atención que le hemos dado al contexto a lo largo de nuestro trabajo.

Entonces, los códigos utilizados por los niños autistas dentro de este contexto van a estar determinados por los significados que incorporen a partir de una enseñanza de los docentes, enseñanza que en principio va a ser algo mecánica. Estos códigos tal vez puedan ser utilizados fuera del contexto educativo, pero, por su dependencia contextual, no van a tener el mismo alcance.

En la institución con la cual trabajamos, una diversidad de códigos se articulan para poder dar forma a mensajes que puedan ser comprendidos por los niños. Para ello se requieren, además del oral, códigos alternativos que le permitan incorporar el lenguaje. A su vez el niño tendrá que incorporar los criterios implícitos (que para el autista no lo son tanto) respecto al uso social –o contextual–, funcional, espontáneo y generalizable que pueden tener esos códigos.

Para la aplicación de estos códigos –SAAC–, es fundamental que el contacto visual esté presente en todo momento pues los códigos pictográficos y de signos requieren del sentido de la vista. “Los canales que participan en la emisión del lenguaje oral son de modalidad vocal y auditiva, mientras que los canales empleados en la mayor parte de los SAAC son de naturaleza visual y motriz” (Tamarit en Sotillo, 1999: 41).

El contexto no agrega significados extras a partir del código, sino que son el o los códigos los que permiten codificar los significados que surgen en este contexto, manteniendo así la relación de interdependencia de la que antes hablábamos.

Desde la LSF, Halliday entiende al registro como lo que se está hablando (en un momento dado) en estrecha relación con lo que se está haciendo (Halliday; 1978). Es la variación del lenguaje determinada por el contexto social y cultural y por los tipos de situación; la estructura social es quien determina quiénes tendrán acceso a tales o cuales registros. Es interesante recuperar la noción de registro que se propone en la LSF como una selección particular de palabras y estructuras esperables en un determinado contexto.

En nuestro contexto educativo de estudio es posible reconocer la existencia de un registro particular, con un cierto grado de apertura, en donde los docentes, dependiendo del alumno y de su respuesta, adoptan determinadas estrategias para comunicarse y enseñarle.

Según la perspectiva funcional, cada vez que una persona emite un mensaje, de acuerdo a lo que quiere emitir, escoge entre ciertas opciones que ofrece el lenguaje como sistema; cada vez que haga una elección, se van a ir habilitando nuevas opciones que darán forma a su mensaje. El hecho de que el niño autista incorpore el lenguaje en forma tardía y que haga un uso bastante restringido del mismo, limita su acceso a estas opciones dando como resultado mensajes basados en estructuras incorporadas a través del aprendizaje.

En nuestro contexto de estudio, el docente utiliza lo que podríamos llamar una sobre-expresión, se vale de un cúmulo de recursos extras al habla para que el niño comprenda mejor aquello que también está expresando con palabras. La redundancia sería, así, un rasgo del registro correspondiente con el contexto estudiado.

4. Análisis

La cláusula es la unidad básica de la gramática sistémico funcional “en la que se combinan tres tipos de significados diferentes [metafunciones ideativa, interpersonal y textual], es decir, tres estructuras distintas, cada una de las cuales expresa un tipo de organización semántica, que se proyectan una sobre otra para producir una expresión verbal.” (en Ghio y Fernández, 2005: 60-61).

A través de la metafunción ideacional-experiencial el lenguaje permite a los seres humanos construirse una imagen mental de la realidad que los rodea y de su propia realidad interior. Una de las impresiones más poderosas de nuestra experiencia es que la realidad está constituida por sucesos o acontecimientos y estos acontecimientos son clasificados u ordenados en la gramática de la cláusula y manifestados mediante el Sistema de Transitividad.

A partir del Sistema de Transitividad pudimos clasificar la experiencia de estos niños en el contexto educativo especial de los distintos procesos en los que intervienen participantes y circunstancias. Los procesos identificados en las distintas oraciones y cláusulas nos van a ser útiles para comprender el significado, cuestión esencial en nuestro trabajo, pues como vamos a ver nos encontramos con frases constituidas a partir de la combinación de significados para formar un texto que pueda ser comprendido en el entorno. En este caso, el contexto no sólo orienta la interpretación de lo dicho o realizado, sino también de lo presupuesto.

En la búsqueda de ciertas regularidades para identificar la realización (en el sentido dado por la LSF) de los significados a través de los SAAC dentro de los intercambios comunicativos, se prefirieron algunas situaciones por sobre otras.

La aplicación de la LSF para este análisis nos iba a brindar herramientas para entender por qué el texto es como es, por qué se elige construirlo de tal modo (ya sea por parte del hablante o el destinatario), todo siempre puesto en relación con el contexto.

Para el análisis partimos de una descripción semántica de los intercambios tal como plantea la LSF y según sus categorías se generó un modelo de análisis. La preferencia por una descripción semántica de base lingüística (de la LSF) no supone una subordinación de los demás códigos (Ej. visuales) sino que se explica por la funcionalidad que cumplen los SAAC para adquirir lenguaje. A continuación ejemplificamos a través de un intercambio comunicativo cómo aplicamos la LSF a nuestro análisis, y cómo intervinieron en el mismo las variables de observación.

Dentro de un aula en donde se está haciendo el AI se encuentran la docente y la alumna sentadas frente a frente. Es el comienzo del abordaje, por lo que la docente hace una anticipación:

“Julieta (y Claudia, la maestra) van a cantar la canción de las manos, y van a jugar con un globo y con una pelota”.

En esta emisión identificamos el *rol discursivo* en el que Claudia da información a la niña, anticipa (función declarativa). Luego identificamos que se trata de un *proceso*

de *comportamiento* en el cual su participante, el actuante, es alguien que se comporta de alguna manera, pues hace o va a hacer algo.

A partir de allí, descompusimos ese proceso en un cuadro que nos permitía dividir cada parte del texto de acuerdo a los participantes del proceso y sus circunstancias. Este cuadro, además nos permitió ver con claridad cómo se realizaban cada uno de los significados del proceso:

Proceso de comportamiento	actuante/s	proceso	alcance	circunstancia	rol discursivo
	Julieta (y Claudia)	van a cantar	la canción de las manos		Claudia da información. Anticipa (función declarativa)
		y van a jugar		con un globo (compañía)	
				y con una pelota	
¿Cómo se realizan los significados?	Verbal. Claudia nombra a Julieta. La inclusión de ella se infiere por la desinencia verbal plural, pero su nombre no se realiza	Verbal. De todos modos esto guarda mucha relación con las tarjetas	Tarjetas. Claudia le muestra las tarjetas a Julieta y las va acomodando por orden sobre la mesa de trabajo 		

La *respuesta* de la niña fue mirar a la maestra y a las tarjetas que ésta le presentaba, mientras duró la anticipación.

Una vez terminada la presentación de las actividades por realizar durante el abordaje, la docente preguntó a la niña:

“¿Qué quiere hacer Julieta?”.

Esta pregunta guardaba directa relación con la anticipación anterior y así lo demostró Claudia, por lo que esta pregunta estaba condicionada por las opciones: *¿cantar la canción de las manos o jugar con un globo o con una pelota?* El *rol discursivo* de la docente en este caso fue el de pedir información a través de la pregunta y el *proceso* era de tipo *mental*, pues construía a una persona implicada en un proceso de conciencia.

El cuadro en este caso quedó conformado de la siguiente manera, pues implicaba otro tipo de participantes y la realización de los significados se realizaba de otro modo.

Proceso mental	fenómeno ¿Qué (Fenómeno limitado por opciones: ¿cantar la canción de las manos? ¿jugar con la pelota? ¿o quiere jugar con el globo?)	proceso <i>quiere hacer</i>	perceptor <i>Julieta?</i> (? = indicador de pregunta, que la docente manifestaba verbalmente)	rol discursivo Claudia pide información. Pregunta
¿Cómo se realizan los significados?	El qué es verbal , pero está determinado por las opciones (tarjetas) 	Verbal	Verbal	

Ante esta pregunta, Julieta respondió:

"Julieta quiere jugar con el globo".

80 { texturas 8-8

Al responder, el *rol discursivo* de la niña era de dar información (función declarativa). El *proceso* en este caso era *mental*, pues implicaba un proceso de conciencia a través del cual la niña debía escoger la actividad de su preferencia.

Proceso mental	perceptor <i>Julieta</i>	proceso <i>quiere jugar</i>	fenómeno <i>con el globo</i>	rol discursivo Julieta da información. Responde (función declarativa)
	¿Cómo se realizan los significados?	No se materializa ni se significan de ninguna manera. Julieta no habla ni se señala (si bien en ciertas ocasiones y con ayuda, se señala). Se elide esta información por medio de la elipsis. La misma se repone por el contexto de la pregunta anterior. En esta situación, lo que en realidad importa es la respuesta, lo nuevo que aporta la niña a través de la tarjeta.	Señalamiento tarjeta:  Julieta realiza este significado en la tarjeta utilizando su mano	

Respecto a este último proceso es importante destacar que, del mismo modo que sucedió con casi todas las respuestas de la niña, los significados se repusieron basándose en el rol asumido (o que le es otorgado) por Julieta en ese momento y en estricta relación con el contexto (lo dicho previamente) y con lo que en él sucedía. Esto se debió a que la niña no hablaba y por tanto sus respuestas están explicitadas por medio de las herramientas ofrecidas por la LSF. Como puede verse, el procedimiento consiste en reproducir o parafrasear lingüísticamente el mensaje y luego aplicar un análisis que atiende a lo semántico-contextual. El aspecto semántico señala al proceso y sus participantes inherentes y el contextual aquello que puede elidirse por lo ya dicho o por lo que se está haciendo.

Con este pequeño fragmento quisimos ejemplificar la modalidad de análisis que utilizamos en nuestra investigación y que por limitaciones de extensión no será posible incluir completamente en este trabajo⁶. De todos modos, nuestra intención no es ahondar en las categorías lingüísticas, sino mostrar la utilidad de este análisis como una herramienta que nos permitió observar ciertas constantes, identificar significados y entender cómo se realizaban.

A partir del análisis de las observaciones, pudimos ver que las significaciones que se realicen en este contexto educativo (Abordaje Individual de Julieta) van a depender mucho de las estructuras que se utilicen para generar los significados.

5. Conclusiones

La Lingüística Sistémico Funcional resultó una herramienta metodológica muy valiosa para este trabajo pues en todo momento permitió trabajar en estrecha relación con el contexto, sistema semiótico que condiciona y da sentido a cada signo de estos sistemas. Las relaciones que establece Halliday a partir del lenguaje y su “dependencia contextual”, nos permite afirmar además la necesidad de pensar, realizar y trabajar los SAAC, desde su concepción, en una fuerte relación con el contexto. Recordemos que el contexto no agrega significados a los codificados, sino que el código no puede funcionar fuera de contexto, el código codifica los significados contextuales.

Asimismo, pudimos observar cómo las comunicaciones multimodales en estos casos contribuyen de manera notoria en el abordaje de los problemas de comunicación en los autistas y permiten enriquecer los intercambios de significados. En nuestro caso particular, debíamos evaluar los signos utilizados para luego proyectar la creación de signos o su materialización visual desde el diseño en comunicación visual; a la vez, podemos demostrar la eficacia de estas categorías para el estudio de comunicaciones multimodales y de otros sistemas semióticos con los cuales el lenguaje mantiene relaciones estrechas.

Cabe destacar que este trabajo deja abiertos muchos lineamientos sobre los cuales se puede ahondar con el fin de profundizar en la sistematización de la metodología; que no sólo nos permita poder identificar cómo es la realización de los distintos significados que surgen en los intercambios comunicativos en los que participan niños

con autismo, sino que además siente las bases teóricas para el desarrollo proyectual de cada uno de los signos. Y por qué no pensar además en la proyección de este aparato teórico metodológico a otros contextos.

Bibliografía

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, Washington, DC.

Ghio, Elsa; Fernández, María Delia (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Santa Fe, Argentina.

Halliday, Michael A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Fondo de Cultura Económica, México, 1ª edición en español.

Menéndez, S.M. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Littera, Buenos Aires.

Rivière, Ángel (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*, Editorial Trotta, S.A. Madrid.

Rivière, Ángel (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*, Fundec, Buenos Aires.

Sotillo, María (coord.) y otros (1999). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Segunda Edición. Colección Estructuras y Procesos, Serie Cognitiva, Editorial Trotta S.A. España.

Tamarit Cuadrado, Javier (1991). "Comunicación y autismo: Claves para un logopeda aventurero", En *Jornadas de Renovación Logopédica "Ciudad de Plasencia"*, Plasencia, pp. 109-119, Equipo CEPRI.

Torres Monreal, Santiago (coord.) y otros (2001). *Sistemas Alternativos de comunicación. Manual de Comunicación Aumentativa y Alternativa: sistemas y estrategias*, Ediciones Aljibe, Málaga, España.

Valdez, Daniel (coord.) y otros (2001a). *Autismo: enfoques para padres y profesionales de la salud y la educación*, Tomo 1, FUNDEC, Argentina.

Valdez, Daniel (coord.) y otros (2001b) *Autismo: enfoques para padres y profesionales de la salud y la educación*, Tomo 2, FUNDEC, Argentina.

Notas

¹ Este autor entiende a la pragmática como "el conjunto de reglas que regulan el uso del lenguaje en un contexto social, y ese conjunto de reglas tiene mucho que ver, para poder usarlas, con una adecuada competencia metarrepresentacional, con una teoría de la mente, con la capacidad de tener en cuenta el estado de conocimiento de los otros, de tener en cuenta sus deseos, creencias, intenciones, etc." (Tamarit, 1991: 114). Este último concepto es esencial para entender el déficit central del autismo y trastornos relacionados.

² A partir de aquí, cuando hagamos referencia a los "autistas", con el fin de simplificar y no volver denso el texto, vamos a abarcar con este término a todas aquellas personas que pre-

senten características identificables con el Autismo, con los Trastornos dentro del Espectro Autista y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo.

³ En la actualidad existen diversos criterios para la clasificación de los SAAC. Para nuestro trabajo tomamos la que aportan Lloyd y Karlan (Sotillo 1999:26), basada en la diferenciación a partir del soporte de los signos del sistema, que plantea dos grandes grupos: los SAAC sin ayuda y los SAAC con ayuda. Los SAAC con ayuda son aquellos en los que los códigos que utilizan requieren un apoyo físico, un material, una ayuda externa, físicamente independiente del emisor que realiza una actividad comunicativa mediante un sistema de este tipo. Los SAAC sin ayuda son aquellos cuyos signos demandan únicamente la acción o movimiento facial de quien comunica.

⁴ Consideramos importante definir a estos sistemas con los calificativos “alternativo” y “aumentativo”, pues si bien es difícil determinar los límites entre ambos, son dos términos bien diferentes: son una alternativa al habla y a otros códigos, y a su vez permiten aumentar el repertorio de significados que tienen las personas con trastornos en la comunicación y el lenguaje. De todos modos, ambos calificativos, admiten la misma utilidad: “permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación.”

⁵ Esta modalidad de abordaje puede ser considerada como un microcontexto dentro de la escuela o el contexto educativo especial.

⁶ Para profundizar más sobre los aspectos teóricos que rigieron nuestro análisis se puede recurrir a la siguiente bibliografía: Damiani, Jélica (2007) *Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación con ayuda. Aportes del Diseño en Comunicación Visual*. En biblioteca FADU - UNL. Ghio, Elsa; Fernández, María Delia (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL. Santa Fe, Argentina. Halliday, Michael A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México. 1ª edición en español.