

COMUNICACION PREVERBAL Y DEFICIENCIA AUDITIVA: REFLEXIONES PARA LA INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA Y LA INVESTIGACION

MARIA PILAR FERNANDEZ VIADER

RESUMEN

Este artículo recoge relevantes aportaciones sobre las capacidades y prerequisites comunicativos del ser humano y acerca de los mecanismos interpsicológicos que están en la base de la comunicación, incidiendo en los posibles cambios o alteraciones que pueden darse en el caso del bebé sordo. La autora plantea una serie de cuestiones abiertas a la investigación del desarrollo que pueden tener implicaciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en los contextos de rehabilitación en torno a esta deficiencia sensorial.

ABSTRACT

This paper summarizes relevant contributions about communication capacities and prerequisites of the human being and about the interpsychological mechanisms that are on the foundations of communication and influence the possible changes or alterations that take place in all of them in the deaf baby. The author poses various questions that are open to developmental research which can have future implications in the teaching-learning situations and the contexts of rehabilitation related to this sensorial deficiency.

PALABRAS CLAVE

Adquisición del lenguaje, Sordera, Interacción comunicativa adulto-niño sordo.

KEYWORDS

Language acquisition, Deaf, Communicative interaction adult-deaf children.

1. ACERCA DE LAS CAPACIDADES DE COMUNICAR EN EL SER HUMANO Y SUS LIMITACIONES CUANDO EXISTE UN DEFICIT AUDITIVO

La adquisición de los prerequisites y habilidades comunicativas que están en el origen del desarrollo del lenguaje comporta la incorporación por parte del niño de uno de los instrumentos culturales más preciados pues es bien sabido que, una vez adquirido el lenguaje, el niño tendrá en sus manos una importante herramienta de conocimiento y de transformación de la realidad. Es de especial relevancia la contribución que los adultos próximos al niño pueden aportar al desarrollo del lenguaje del niño y, en el caso que nos ocupa, del niño sordo, en las primeras edades del desarrollo¹.

Richards (1974) define la comunicación como "*algo que va más allá de la simple interacción. No como una mera modificación del comportamiento de una parte y de otra de las que entran en contacto; tampoco es responder a las señales emitidas, sino que es algo que, además, implica la idea de mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad*". (Richards, 1974, 91, cit. por Perinat, 1986, 16). De ahí que, como recoge Perinat (1986), un análisis de la comunicación entre el niño y el adulto consistiría en mostrar cómo, lo que comienza siendo una mera presencia entre dos personajes y un afectarse recíprocamente el comportamiento, se convierte en un tejido de señales que se impregnan pausadamente de intersubjetividad, hasta llegar a un auténtico compartir significado.

La comunicación preverbal emerge de un tejido de funciones básicas que configuran, todas ellas, el escenario de la crianza. Su punto de origen surge de las funciones básicas que aseguran la supervivencia del niño en el entorno material. Todo ello a la par del desarrollo psicológico del niño, el cual llega a ser, así, un interlocutor cada vez más competente. La emergencia y el desarrollo creciente de esa reciprocidad o intersubjetividad en las interacciones madre-hijo es una base para el inicio de la comunicación y, en consecuencia, para la posterior adquisición del lenguaje.

Perinat (1986) destaca tres prerequisites fundamentales para el establecimiento de la comunicación entre humanos: sensibilidad cenestésica, capacidades perceptivas y expresivas y ritmos y pautado temporal. Y, además, el continuo de la comunicación no va a establecerse desde el silencio al habla, sino desde la comunicación no verbal a la comunicación verbal (Cook-Gumpres, 1981, cit. por Wood, 1983).

Con este punto de partida para la comunicación humana podemos comenzar a deducir las posibles implicaciones que puede tener para el acceso y el desarrollo del lenguaje una discapacidad perceptiva auditiva congénita o prelocutiva y, en consecuencia las posibles diferencias que, desde el principio, se van a dar para el establecimiento de la comunicación cuando el niño es oyente o bien cuando es sordo.

Hoy en día se ha podido comprobar que el bebé es un ser dotado de una organización incipiente de su comportamiento y es capaz de regular sus transacciones con el entorno, incluso el social, a través de un amplio abanico de capacidades. Vamos a partir de las capacidades auditivas de los bebés oyentes, que ya hemos descrito ampliamente en otro lugar (Fernández Viader, 1992), para considerar las posibles diferencias que se dan en los bebés sordos y en las relaciones entre ellos y los adultos cuidadores.

Sabemos que los niños oyentes reaccionan desde los primeros días a estímulos auditivos (autores como Brazelton han demostrado estas capacidades en bebés recién nacidos, de dos horas de vida), en especial si los sonidos se encuentran dentro del intervalo de frecuencias de la voz humana. Como han mostrado diferentes investigaciones, (por ej. Condon y Sander (1974)), además de que desde el momento de nacer desplegamos la capacidad de captar de forma regular detalles muy sutiles de la voz humana y del lenguaje hablado, durante los primeros meses de vida, los bebés oyentes comienzan a desarrollar algunas de las pautas de entonación características del lenguaje hablado por los adultos próximos siendo particularmente sensibles a los cambios de modulación y a los aspectos rítmicos del habla (Stern (1978); Bateson (1971)); además, en los primeros meses de vida, los bebés oyentes comienzan a desarrollar alguna de las pautas de entonación características del lenguaje de los adultos cuidadores. Por otro lado, De Casper y Fifer (1980) han mostrado que los recién nacidos prefieren la voz de su madre (en la experiencia en que el recién nacido puede actuar sobre las grabaciones humanas, para escucharlas, el niño adapta la succión del

chupete de manera que pueda oír con mayor frecuencia la voz de la madre). También es importante tener presente que el oído es una vía sensorial privilegiada para la regulación del tono emocional.

Por consiguiente, la voz humana actúa de diferentes maneras sobre el comportamiento del bebé que dispone de capacidad para percibirla. En primer lugar, le hace de una especie de manto sonoro que le envuelve. Este manto sonoro tiene, además, cualidades afectivas; el niño reacciona muy pronto al tono de voz y a que la voz sea tranquila o no lo sea, a que sea cariñosa o se le riña,... etc. Además de esto, gracias a que se le habla desde el comienzo, el niño aprenderá a la larga a hablar. El lenguaje de la madre está directamente relacionado con lo que está ocurriendo, es decir, al mismo tiempo que la madre ejecuta cualesquiera de las rutinas de cuidado diario con el bebé (es decir, le baña, le viste, le da de comer, etc.), le va hablando y le va explicando lo que hace. Ello hace que, normalmente, lo que la madre dice va a ser plenamente *significativo* en relación con la situación que vive con el niño a lo largo del día. Es decir, que además de que la madre usa el característico "baby-talk" (un lenguaje simple, muy repetitivo, muy enfático, lleno de modulaciones ricas y exageradas, e impregnado de afecto), es un lenguaje que tiene *relación directa* con lo que está ocurriendo y en una situación que, para el niño/a oyente, es casi transparente.

Parece, pues bastante evidente que "*los procesos naturales que normalmente garantizan las primeras interacciones sostenidas entre los bebés y los adultos reposan en gran parte sobre la recepción del sonido por parte del bebé*" (Wood, 1983, 211). Es por ello que el continuo de la comunicación no va a establecerse desde el silencio al habla, sino desde la comunicación no verbal a la comunicación verbal y todo parece indicar que el niño sordo, que no va a poder percibir la riqueza de estos matices, va a comenzar a responder o a comportarse de manera diferente ante las manifestaciones de su madre oyente, y va a enfrentarse con diferentes problemas en sus relaciones interpersonales desde el comienzo. Así, por ejemplo, un bebé sordo profundo muy probablemente no va a poder percibir toda la riqueza de matices y sonidos de las expresiones maternas, teniendo en cuenta que están compitiendo con sensaciones táctiles, visuales, olfativas y gustativas que, además, van a ser para él más intensas que las sonoras. Al no poder percibir tampoco con claridad el sonido de su propia voz, el descubrimiento de las relaciones entre actividad vocal y sonidos resultantes puede verse seriamente disturbado desde los primeros meses. Retomaremos esta cuestión más adelante, al aludir a los estudios comparativos sobre los inicios de la comunicación entre bebés sordos y oyentes y los adultos cuidadores.

En cuanto a la sensibilidad perceptivo visual, Brazelton ha demostrado que ya existe una sensibilidad perceptiva a la luz en el feto y en el recién nacido. Es de especial importancia la sensibilidad que muestra ante el rostro humano. También se ha observado que los bebés oyentes miran atentamente el rostro de su madre buscando activamente la comunicación y la interacción con ella e intentando detectar cualquier indicio de manifestación o expresión emocional en su rostro. Es muy importante la incidencia de las expresiones del rostro humano sobre el bebé. Así, en las experiencias de Brazelton en Harvard y de Covayasi en Japón en que la madre se coloca seria, inexpresiva, ante su hijo, durante tres minutos de violación de lo que es el contacto de relación y expresión habitual con el bebé, de la reciprocidad, se observa cómo, el pequeño, ya a los 10 segundos de violación de relación, a su manera protesta y se desorganiza. Entonces, si la situación se prolonga, empieza a "distanciarse" de su madre y a actuar como un ser introvertido, comienza a jugar con sus manos y ropas y a prescindir de la madre e incluso, en ocasiones, rompe a llorar. La seriedad de la reacción del niño cuando la madre permanece sin respuesta a

pesar de sus esfuerzos, demuestra lo importante que es para él la *reciprocidad*. La retirada final del niño cuando desiste y ya no intenta llevar a su madre a la interacción ha hecho que se compare al comportamiento reservado y a las posturas retraídas de los monos aislados (Harlov and Harlov, 1962) y a la descripción de Bowlby (1973) del comportamiento introvertido de niños separados de sus cuidadores. Estas conductas del bebé son la prueba de que los niños poseen ciertas expectativas rudimentarias acerca de lo que es un rostro amigo y de lo que este rostro anticipa sobre el modo en que se llevará a efecto la interacción subsiguiente.

En consecuencia, las expresiones afectivas del rostro con que los adultos animan los intercambios que prodigan con sus hijos ya desde el mismo momento de nacer y las expresiones que los propios bebés van exhibiendo en correspondencia son antecedentes necesarios de todo el despliegue de capacidades comunicativas que desembocarán, más tarde, en el lenguaje hablado (Perinat, 1986).

Murray y Trevarthen (1985) han estudiado las expectativas del bebé acerca de la conducta futura de la madre en sus intercambios comunicativos. Lo ilustran mediante la experiencia de observar la comunicación de la madre y el bebé de 2 meses a través de un circuito cerrado de televisión (el niño tiene ante sí la pantalla con la imagen de la madre que se dirige a él y recíprocamente. Después de un rato de comunicación e intercambio entre ambos, aprovechando una pausa, "se propone" al niño entrar de nuevo en coloquio con la madre, a través de la pantalla. Pero lo que realmente se hace es colocarle frente a la escena que acaba de transcurrir y que, previamente, se había grabado. El niño contempla, pues, de nuevo, a la madre que le hace gestos cariñosos -los mismos que antes, reproducidos en la filmación- y él se lanzará a emitir los suyos. Pero ahora, lógicamente, el ritmo de las expresiones maternas no se ajusta a las manifestaciones infantiles. La interacción resulta imposible de regular). Esta experiencia muestra cómo el niño da señales de desconcierto cuando no le es posible ajustarse a las expresiones maternas, lo que parece corroborar que el bebé posee un esbozo o esquema innato de lo que es una "feliz interacción". Autores como Brazelton han planteado la posible repercusión que pueden tener estas expectativas de interacción con la madre en la problemática que viven los niños que tienen una madre depresiva. Pues ella, al tener fuertes altibajos en su estado de ánimo, desorienta al niño, que no puede regular su actuación al no cumplirse las expectativas de situaciones idénticas anteriores. Nosotros nos preguntamos hasta qué punto la deficiencia sensorial auditiva del niño no va también a repercutir en la respuesta de la madre oyente que probablemente va a tener más dificultades para dotar de significación las manifestaciones de su bebé sordo y, en definitiva, puede dar respuestas más insatisfactorias a las expectativas de interacción de su hijo.

En la medida en que madre y niño comparten un estado motivacional que les lleva a regular mutuamente sus acciones y que, concretamente, induce al niño a coordinar sus expresiones faciales y vocalizaciones con la representación auditivo-visual de la madre, que está delante, existe esa intersubjetividad primaria que lleva a reconocer en el otro una mente en sintonía receptiva. Este es el pórtico que da acceso a compartir más tarde significados concretos.

Pero ¿qué ocurre cuando el niño tiene una discapacidad sensorial auditiva? Si partimos de la consideración del propio déficit, todo parece sugerir que la probabilidad de que el niño sordo atienda y atribuya significación a las expresiones del rostro materno puede ser mucho menor que en el caso el niño oyente y, en consecuencia también puede ser inferior, desde el principio, la probabilidad de establecer interacciones preverbales recíprocas entre el

niño y las otras personas. Wood (1983) recoge los resultados de los trabajos de Gregory, Schlesinger y Meadow (1972) y Hyde, Power y Elias (1980) que ponen de manifiesto esta problemática comprobando que, en la mayoría de ocasiones, la madre, en un intento de estructurar el papel de su hijo en la interacción, resuelve situaciones comunicativas con su hijo sordo actuando de manera deliberada y manifiestamente directiva sobre el bebé, ejerciendo mayor control sobre él que la madres de niños oyentes con sus hijos. Este intento de la madre de establecer, dirigir y controlar la relación con su hijo sordo puede provocar una respuesta emocional excesivamente intensa por parte del niño y, en consecuencia, acarrear graves repercusiones para el establecimiento de una buena comunicación, como lo son, por ejemplo, el hecho de que la madre perciba esos inputs por parte de su hijo, y que, desde muy temprana edad, el niño sordo muestre menos iniciativas que el bebé oyente para el inicio o el mantenimiento de interacciones comunicativas.

Además, en las interacciones comunicativas que mantienen los niños sordos con el adulto cuidador oyente se han hallado más respuestas emocionales negativas, en detrimento de las expresiones de satisfacción mutua y de alegría. Wood (1983) considera que estas claras diferencias pueden justificarse, en parte, por la propia dificultad que tiene el niño con deficiencia auditiva para lograr una clara información o la referencia por parte del adulto, a la vez que mira hacia el referente. Es decir que tal vez podríamos hablar de menor número de experiencias compartidas entre él y el adulto con objetos y, en consecuencia, de mayor dificultad en el establecimiento de los "formatos" a que alude Bruner (1983).

2. EL PAPEL DEL ADULTO CUIDADOR EN LA COMUNICACION

Debemos recordar que tales formatos son de enorme interés puesto que van a constituirse en unos primeros esquemas de interacción social cuyo significado empieza a ser familiar y que le darán acceso a la intersubjetividad, convirtiéndose en la situación social por excelencia que permite el paso de la comunicación al lenguaje. Como ha explicado Vila (1989) *"en estos contextos, las situaciones de interacción adulto-niño se caracterizan por la estabilidad y la progresión. El adulto suele fijar la secuencia de interacción, establecer sus límites y repetir -siempre de la misma manera-, los elementos básicos de la secuencia (...). Esto le permite reconocer el impacto de sus conductas y, con consecuentemente, anticipar las conductas de su compañero o compañera. Es decir, las características con que el adulto dota estas primitivas interacciones permiten al niño iniciar la negociación de un código compartido por los dos para regularlas y controlarlas"* (Vila, 1989, 14).

Además, de acuerdo con la afirmación de Kaye (1982), el papel de la madre es *asimétrico* en relación al del niño, convirtiéndose, así, en la responsable del buen curso de la interacción. Niño y adulto construyen en estos marcos interactivos, limitados y repetitivos, un conjunto de expectativas comunes que les permite a cada uno reconocer la señal del otro y anticipar su respuesta. La madre "teje" para el niño una especie de urdimbre donde las manifestaciones infantiles quedan bien colocadas, generando una trama espacio-temporal donde se combinan con las suyas propias. En el niño "normooyente", el despliegue de las capacidades comunicativas seguirá un curso regular, progresivo y bien estudiado por diferentes autores, dándose, finalmente, lo que Trevarthen ha denominado *intersubjetividad secundaria*.

Para este logro van a tener especial importancia los *formatos* interactivos a que hemos aludido al mencionar a Bruner y que van a ser como un microcosmos regulado y

limitado en el que el adulto y el niño hacen cosas para y con el otro, negociando entre ambos las convenciones y procedimientos necesarios para llevar a buen puerto la interacción. Estos formatos actúan a la manera de pequeños rituales y en ellos el adulto va a tener un papel primordial para la acomodación mutua de ambos participantes al ir revistiendo de significado y dotando de intencionalidad a las conductas y manifestaciones infantiles. Como ha afirmado Vila "*Bruner, retomando las ideas de Vigotsky, formula el papel del adulto como una "conciencia vicaria" que guía al niño a la consecución del instrumento lingüístico. El adulto "andamia" o sostiene las consecuciones del niño, forzándole a entrar en la "zona de desarrollo próximo" mediante el juego, y enseñándole a conseguir el control consciente de lo que va aprendiendo, gracias a las relaciones sociales establecidas*". (Vila, 1984, 104).

Cuando el niño, en el período que nos ocupa, integre en su actividad el mundo de los objetos y el mundo de los adultos, logrará la *intersubjetividad secundaria* y buscará ese "andamiaje" o soporte que le puede proporcionar el adulto. Es entonces, cuando pasará de la mera transferencia del objeto -que pasaba del adulto al niño y viceversa- a una verdadera estructura de la comunicación. En estos momentos el niño percibe al adulto de manera diferente. A partir de ahora no va a ser solamente quien le cuide, le proteja, le alimente, juegue,... etc. Ahora, el adulto -la madre- es alguien de quien se quiere aprender algo sobre los objetos que pueblan el entorno. Es muy importante observar cómo, a partir de este momento, hacia los 9 meses de edad, aparece el gesto de la *indicación* que, a su vez, posteriormente, dará lugar a la *referencia*. Es un gesto muy importante en el paso de la comunicación preverbal a la palabra. Puede parecer trivial, pero es peculiar, exclusivo de la especie humana. La indicación va a ser un preludio a la función declarativa del lenguaje y a la función imperativa del lenguaje, de ahí que Bates (1979) le de el nombre de "proto-declarativo" y "proto-imperativo", respectivamente, según tenga una u otra función.

Por consiguiente, y recapitulando un poco lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la referencia no surgirá de repente. Podemos hallar muchos detalles que la anticipan y a los que hemos ido aludiendo a lo largo del desarrollo de estas páginas. Un punto de origen se encuentra a partir del momento en que las miradas de la madre y del niño convergen en algún objeto o persona. Posar juntos la mirada en algo externo a ambos, más o menos alejado, está a un paso de convertir aquello en un centro de interés compartido; otra vía de acceso es el *gesto de señalar* que inicia la madre y que aparecerá en el niño al rededor de los 9 meses de edad²; una tercera vía de acceso la constituyen *los formatos* de acción e interacción conjunta, a que alude Bruner y que dan lugar a la intersubjetividad. Paulatinamente, los progresos en la referencia irán a la par con un distanciamiento o desplazamiento entre el acto de "referirse a" y el suceso o acción referenciados. Cuando, superadas las etapas iniciales del lenguaje, el niño denomine cosas, recuerde objetos o situaciones distantes en el tiempo y en el espacio en el curso de sus conversaciones, la referencia estará plenamente establecida.

Además, es importante recordar que aprender el lenguaje es, además, aprender su *uso*, y éste se aprende en contextos de interacción con el adulto, pues, "*la comunicación humana es algo más que dominar un código de transmisión de significados, es, sobre todo, usarlo según determinadas reglas sociales. De ahí que, el ser humano, antes de hablar, quizá necesite durante meses aprender mucho más acerca de las reglas de uso que del código lingüístico propiamente dicho*". (Perinat, 1986).

Podemos recordar la metáfora de Kaye (1982) cuando afirma que el bebé, como el aprendiz que aprende un oficio en el taller del maestro artesano, aprende el "oficio de

persona". Es decir, que accede al mundo humano de los símbolos, del lenguaje y también de la cultura, gracias a los adultos y, en especial, gracias a la madre, que le proporciona una ayuda y un contexto significativo para ir avanzando en su desarrollo. A medida que se avanza en el desarrollo, la relación madre-hijo se va haciendo más simétrica, en el sentido de que el niño pueda tomar la iniciativa para iniciar, mantener, interrumpir y orientar el significado de las interacciones. Siguan (1989) cuando alude a esta asimetría existente entre el lenguaje de la madre y el del niño, afirma que no sólo se da en el lenguaje emitido, sino también en el lenguaje comprendido. La madre, más adelante, cuando el niño empieza a hablar, no sólo comprende del todo lo que dice el niño, sino que incluso entiende lo que quiere decir y que no sabe expresar o dice incorrectamente. Esta capacidad de la madre de anticipar el significado de los mensajes del hijo y de suplir sus deficiencias juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje porque da al niño la confianza necesaria para seguir intentando expresarse y manifestar su pensamiento, a pesar de lo limitado de sus recursos.

3. DISTORSIONES EN LA INTERACCION NIÑO SORDO-ADULTO

Pero, en el caso del niño sordo, su propia discapacidad le marca unas limitaciones para seguir el proceso que hemos descrito anteriormente *"a no ser que el niño se esfuerce por escuchar lo poco que es capaz de oír o que mire voluntariamente a su madre con objeto de solicitar o conseguir sus reacciones y comentarios, ambas fuentes de experiencia no se juntarán nunca. En consecuencia, el bebé sordo tiene que aprender cuándo, dónde y qué debe mirar, secuencialmente, mientras que el bebé oyente se le presenta la misma información en paralelo"* (Wood, 1983, 211) (el subrayado es nuestro). Esta falta de simultaneidad e inmediatez en las relaciones entre experiencia y comunicación puede estar en el origen de las barreras en ocasiones altamente infranqueables y las desfavorables limitaciones que va a tener que sufrir el niño sordo desde los inicios de su desarrollo para lograr la reciprocidad, la alternancia y la comunicación preverbal. En consecuencia, para el logro de la *intersubjetividad primaria* de que nos habla Trevarthen (1979), es decir al compartir significados.

El niño, desde los primeros días de vida, se introduce en un sistema de significados ya compartidos por los miembros del grupo. La dificultad radica en descubrir cómo el niño los conquista, o cómo conquista la intersubjetividad, más cuando existe un déficit como el sensorial auditivo que establece en cierto modo una barrera al acceso de esos significados del mundo de los oyentes, repercutiendo en su desarrollo lingüístico futuro.

Diferentes trabajos como los de Goldin-Meadoy y Feldman (1975), Feldman et al. (1978), y Wood et al. (1980, 1983), han mostrado la lentitud del desarrollo lingüístico y comunicativo del niño sordo, en comparación con el de los oyentes, no sólo durante las primeras edades del desarrollo, sino también en los períodos posteriores, correspondientes a las etapas de la educación primaria. De estos trabajos se desprende un crecimiento más lento del vocabulario y de su utilización en la construcción de estructuras sintácticas de mayor complejidad. También se ha puesto de manifiesto en los intercambios comunicativos que se establecen entre el adulto oyente y el niño sordo la dificultad para utilizar contextos de comunicación compartidos y, en consecuencia establecer significados compartidos. Los trabajos de Wood y colaboradores aluden también a la posible desfavorable repercusión de los estilos de interacción de los adultos oyentes cuando sostienen intercambios con los niños sordos pues, como apuntábamos anteriormente, llegan a modificar sus pautas habituales de interacción con oyentes y tienden a controlar en exceso, a ser restrictivos y

muy directivos, llegando, incluso, a provocar repercusiones secundarias contrarias a los objetivos perseguidos, como pueden ser, por ejemplo, una sobredependencia del niño hacia el adulto o una cierta pasividad, limitación e inhibición en sus manifestaciones y producciones lingüísticas espontáneas.

Por consiguiente, la falta de audición en la infancia temprana (sordera prelocutiva) puede acarrear consecuencias en diversos aspectos del desarrollo. Desde los inicios el niño *"padece un" déficit de experiencias* no sólo porque oye menos sino también porque su *deficiencia plantea graves limitaciones a la naturaleza de sus relaciones sociales*" (Wood, 1983, 213).

4. A MANERA DE REFLEXION SOBRE LAS REPERCUSIONES PSICOPEDAGOGICAS DEL DEFICIT AUDITIVO

Hemos hecho especial énfasis en las pautas y estilos en los intercambios comunicativos que se establecen al inicio del desarrollo, entre el niño y el adulto, haciendo mención más específica a estas relaciones cuando el adulto es oyente, pero tal vez más adelante ocurra algo semejante en las interacciones que tengan lugar en actividades compartidas con el logopeda o el profesor. Podríamos establecer un cierto paralelismo entre esta interacción adulto-bebé y la de educador, reeducador, terapeuta o logopeda y el alumno o paciente. Como ha afirmado Coll (1985), también el profesor sostiene pautas interactivas con sus alumnos mediante las cuales "sostiene" o "andamia" sus logros, mostrando los caminos a seguir para conseguir un objetivo o, simplemente, formando la intención de conseguirlo. A nuestro entender esta afirmación es extensible a la relación que se establezca entre el rehabilitador y/o logopeda y el niño, aún cuando tales pautas puedan ser algo distintas a las que anteriormente hemos descrito. En la etapa escolar propiamente dicha las dificultades mencionadas para el acceso a la comunicación en el niño sordo van a repercutir en una limitación para la adquisición de los instrumentos para el acceso a los contenidos escolares y culturales que la escuela transmite.

5. CUESTIONES QUE SE NOS PLANTEAN EN TORNO AL TEMA

A partir de lo anteriormente expuesto han sido múltiples los interrogantes que se han abierto para nuestra investigación (el marco general de nuestra investigación puede verse en Triadó y Fernández Viader, 1992). De entre ellas, por ejemplo, destacaríamos los siguientes: ¿Podemos describir el desarrollo de la comunicación en el niño sordo durante las edades correspondientes al período de la educación infantil?. Si así fuera, ¿Corroboraremos las afirmaciones anteriormente recogidas, de Wood, y otros autores acerca de los estilos comunicativos calificados como de "directivos" de los adultos, en estos intercambios?. En caso afirmativo, ¿Cómo van a repercutir tales estilos en el desarrollo de la comunicación del niño sordo? ¿Podríamos describir, definir y enumerar y analizar de manera más "micro" estos estilos de interacción comunicativa que se establecen entre los padres y su hijo sordo?. En caso afirmativo, ¿Podremos averiguar cuánto y de qué manera logran estos adultos que la interacción sea exitosa? Como consecuencia, nos preguntamos también si podemos seleccionar aquellas pautas o elementos de la interacción entre adulto-niño sordo que influyen positivamente en el proceso de construcción de significados por parte del niño. Creemos que podrían darse diferencias ostensibles en esta interacción cuando tengan lugar

entre el niño sordo y un adulto cuidador que también sea sordo, o bien cuando el adulto cuidador sea oyente. Además, si partimos del supuesto de que el lenguaje natural de los sordos es el lenguaje de signos, nos preguntamos también ¿Cómo puede repercutir en el desarrollo de la comunicación de un niño sordo el hecho de que el adulto sordo utilice el lenguaje de signos como primera lengua en sus manifestaciones? ¿Hallaremos diferencias en las pautas y estilos comunicativos que observemos en los intercambios entre adulto sordo con lenguaje de signos-niño sordo y entre adulto oyente con lenguaje exclusivamente oral-niño sordo? ¿Cómo pueden repercutir estas modalidades de comunicación en el desarrollo del lenguaje, en estos niños?

El pretender dar respuesta a estas cuestiones podría proporcionarnos argumentos para, en un futuro, pretender también averiguar si son también distintos los estilos del profesor, de la logopeda,... etc cuando instruyen o intervienen con un alumno sordo que cuando lo hacen con un alumno oyente. Si así fuera, podría evaluarse la influencia de sus intercambios con el niño en el proceso de adquisición del lenguaje y de la instrucción cuando el educador utilice el lenguaje de signos, desde el principio, como herramienta fundamental o, cuando menos, como instrumento auxiliar en su labor educadora con niños sordos profundos. A partir de aquí se podrían considerar las estrategias y/o posibles cambios cualitativos a utilizar para el logro de los objetos educativos propuestos en la escolarización de un niño sordo.

Nuestro propósito es comenzar a dar respuesta a alguna de estas cuestiones. Somos de la opinión de que, sin duda, queda mucho por investigar acerca de los procesos de desarrollo en los niños, pero más aún en aquellos que tienen algún tipo de deficiencia como la sensorial auditiva. Creemos necesaria la realización de estudios evolutivos sobre el desarrollo de la comunicación en los niños sordos, profundizando en el análisis de las pautas y estilos de interacción entre el niño sordo y el adulto cuidador en situaciones de actividad conjunta, así como en su posible repercusión para la consecución y la continuidad exitosa de las interacciones comunicativas. Ello nos proporcionará información sobre los mecanismos interpsicológicos que están en la base de la construcción del significado y, además, puede aportarnos elementos de reflexión para la intervención psicoeducativa futura (formación de profesores especialistas en perturbaciones de audición y lenguaje, asesoramiento a padres, profesores y reeducadores) en niños con deficiencia sensorial auditiva y, por consiguiente, para la optimización de su desarrollo.

Desde estas páginas deseamos agradecer a las madres y padres de niños sordos que colaboran en nuestra investigación, y a sus propios hijos (A., M., O. y M. E.) su disposición a participar en la misma, contribuyendo con ello a que este estudio siga avanzando.

NOTAS

1 Como es habitual en los autores que tratan esta temática, en este artículo se utilizan los términos de madre, adulto, o cuidador, en el mismo sentido.

2 Otros autores que han estudiado este período como VILA (1989) consideran que antes del año este gesto es más bien un gesto de coger que de indicar y que la indicación aparece hacia el primer trimestre del segundo año.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BATES, E. (1979): *The emergence of Symbols*. N.Y., Academic Press.
- BOWLBY (1973): *Attachment and loss. Vol II: Separation*. N.Y., Basic Books.
- BRAZELTON, K. (1989): "La importancia de la intervención temprana". *VI Jornadas Internacionales del deficiente sensorial*. 11-20, Barcelona.
- BRUNER, J. (1975): "De la comunicación al lenguaje. Una perspectiva psicológico". En A. PERINAT (ed) (1986): *La comunicación preverbal*, 208-262. Barcelona, Ed. Avesta.
- BRUNER, J. (1983): *La parla dels infants*. Vic, Eumo.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de J. LINAZA, Alianza Psicología, Madrid.
- COLL, C. (1985): "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". *Anuario de Psicología*, 33. 59-70, Universidad de Barcelona.
- CONDON, W. & SANDRE, L.S. (1974): "Neonate movement is synchronised with adult speech". *Science*, 183, 99-101.
- DE CASPER, A. & FIFER, W.P. (1980): "On human bouding Newborns prefer their mothers voice". *Science*, 208, 1174-1176.
- FELDMAN, H., GOLDIN-MEADOW, S. and GLEITMAN, L. (1978): "Beyond Herodotus: The creation of Language by Linguistically Deprived Deaf Children". In A. Lock (Ed.) *Action, Gesture and Symbol*. 351-413. London, Academic Press.
- FERNANDEZ VIADER, M.P. (1992): "Interacción social y comunicación preverbal en bebés". *Revista de Logopedia* (en prensa).
- FOGEL, A. (1977): "Temporal organizations in mother-infant face-to-face interaction". In R.H. SCHAEFFER (Ed) *Studies in mother-infant interaction*. London, Academic Press.
- GOLDIN-MEADOW, S. and FELDMAN, H. (1975): "The creation of a communication system: a study of deaf children of hearing parents". *Sign Language Studies*, 8, 225-234.
- GREGORY, S. (1976): *The deaf child and his family*. Londres, George Allen and Unwin.
- GREGORY, S., MOGFORD, K. y BISHOP, J. (1979): "Mothers' speech to young deaf impaired children". *J. Brit. Assoc. of Teachers of the Deaf* (3), 2.
- GREGORY, S. y MOGFORD, K. (1980): "Early language development in young deaf children". In B. WOLL, J. KYLE y M. DEUCHAR (Eds.) *Perspectives on Britihs Sign Language and Deafness*, 218-237. Londres, Croom helm Ltd.
- HARLOW, H. y HARLOW, M. (1962): "Social deprivation in monkeys". *Scientifican American*, 207, 137-146.
- HYDE, M.B., POWER, D.J. y ELIAS, G.C. (1980): "The use of verbal and non-verbal control techniques by mothers of hearing-impaired infants". *Research Report N° 5*. Centre for Human Development Studies. Mt. Gravatt Coll. of Adv. Ed. Australia (Cit, por Wood, 1983).
- KAYE, K. (1982): *The mental and social life of babies. Hoy parents create persons*. The University of Chicago (Trad, Cast. 1986. Barcelona, Paidós).
- MURRAY y TREVARTHEN, C. (1985): "Emotional regulation of interactions between two-months ans their mothers". In T. FIELD y N. FOX (Eds.) *Social Perception in Infants*. Ablex.
- PERINAT, A. (Ed.) (1986): *La comunicación preverbal*. Barcelona, Avesta.
- RENAU, M.D. (1980): *Els inicis del llenguatge i la comunicació en l'infant*. Barcelona. Ed. 62.
- RICHARDS, M.P.M. (1974): First steps in becoming social, en M.P.M. RICHARDS (ed) *The Integration of Child in a Social World*. University Press Cambridgè. (trad. Cast. Buenos Aires, Amorroutu).
- SIGUAN, M. (1989): Génesis y desarrollo de la comunicación en el niño. *VI Jornadas Internacionales dels deficiente sensorial*. Barcelona.
- SCHLESINGER, M.S. y MEADOW, K.P. (1972): *Sound and sign: Chilhood deafness and mental health*. Berkeley University of California Press.
- STERN, D. (1978): *La primera relación madre-hijo*. Madrid, Morata.
- TREVARTHEN, C. (1979): "Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity". In M. BULLOWA (Ed) *Béfore Speech*. Cambridge, University Press.
- TREVARTHEN, C. (1980): "The foundatiosn of intersubjectivity. Développement of interpersonal and cooperative understandind". In D.R. OLSON (Ed.) *The Social Foundatiosn of Language and Thought*. Norton.
- TREVARTHEN, C. (1982): "Los motivos primordiales para entendrese y para cooperar". In A. PERINAT (1986) *La comunicación preverbal*. Barcelona, Avesta.
- TREVARTHEN, C. (1985): "Form, significance and psychological potential of hand gestures in infants". In J.L. NESPOULUS et al. (Ed.) *The Biological Foundations of Gestures*. Erlbaum.
- TRIADO, C. (1982): *Els inicis del llenguatge*. Barcelona, Laia.
- TRIADO, C. y FORNS, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Barcelona, Anthrops.

- TRIADO, C. y FERNANDEZ VIADER, M.P. (1992): "A propósito de una investigación sobre el desarrollo de la comunicación en niños sordos". *FIAPAS*, 24, 25-36.
- VILA, I. (1984): "Del gesto a la palabra: una explicación funcional". In J. PALACIOS, A. MARCHESI y M. CARRETERO (Eds.) *Psicología Evolutiva*, 2. *Desarrollo cognitivo y social del niño*, 85-104. Madrid, Alianza Universidad.
- VILA, I. (1989): *Adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Barcelona, Graó.
- VILA, I. (1990): "Adquisición del lenguaje". In J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll: *Desarrollo psicológico y educación I*, 85-97. Madrid, Alianza Psicología.
- WOOD, D.J. (1980): "Teaching the young child: some relationships between social interaction, language an thought". In D. Olson (Ed.) *The social foundations of language an thought*, 280-296. Nueva York, Norton.
- WOOD, D.J., McMAHON, L. and CRANSTOUN, Y. (1980): *Working with under-fives*. Grant McIntyre Ltd., Londres.
- WOOD, D.J., WOOD, H.A. y HOWARTH, C.I. (1980): The structure of conversation with deaf children. *XXII Congreso Internacional de Psicología*. Leipzig.
- WOOD, D.J. (1983): El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 201-222.