



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

“LA COMUNICACION TOTAL: UNA ALTERNATIVA  
MAS EN EL TRATAMIENTO DE NIÑOS  
DEFICIENTES AUDITIVOS PRELINGUALES”

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

T E S I S

Que para obtener el título de:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a :

**Ma. Eugenia Flores Azamar**

Asesor de Tesis: Lic. José Luis Avila

Comisión Revisora: Lic. Ma. Eugenia Martínez C.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE.

INTRODUCCION-----2

Cap. I. Las deficiencias auditivas -----8

    I. A. Clasificación de las deficiencias auditivas -----8

    I. B. Detección y diagnóstico -----13

    I. C. Rehabilitación -----15

Cap. II. La problemática del deficiente auditivo -----18

    II. A. Del nacimiento a la confirmación del diagnóstico -----19

    II. B. Del diagnóstico a la enseñanza primaria -----21

    II. C. Escolarización-----30

Cap. III. El lenguaje-----35

    III. A. Lenguaje, lengua y lenguaje manual -----36

    III. B. Lenguaje y comunicación -----42

    III. C. Lenguaje y desarrollo de la inteligencia-----47

Cap. IV. Los sistemas de enseñanza del lenguaje oral-----55

    IV. A. El método oral-----55

    IV. B. Evaluación del método oral-----58

    IV. C. El método auditivo-----60

    IV. E. Principios comunes de los métodos oralizadores y evaluación de los mismos.-----63

Cap. V. La Comunicación Total -----69

    V.B. Fundamentos de la Comunicación Total-----70

    V.D. Un programa de Comunicación Total -----73

CONCLUSIONES-----77

Bibliografía-----84

Apéndice-----90

## INTRODUCCION

La deficiencia auditiva que se presenta en un niño de 3 años de edad, antes de su desarrollo lingüístico, es un impedimento para la adquisición del lenguaje, ya que al no escuchar las palabras no podrá imitarlas ni aprender su significado como lo hace el oyente durante los primeros años de vida. (Bloom y Lahey, 1978). Así, la más notoria consecuencia de la deficiencia auditiva es la falta de desarrollo del lenguaje oral.

Los profesionistas que trabajan en la rehabilitación del deficiente auditivo, han dirigido sus acciones hacia la enseñanza de un lenguaje, suponiendo que al aprenderlo el niño resuelve su problema. En algunos casos se ha enseñado el lenguaje oral y en otros el manual. En México, la mayoría enseña el oral. Pero, en una recopilación de estudios al respecto, Kretschmer y Kretschmer (1978) observaron que el logro del habla por parte del deficiente está en función del grado de sordera, y quienes tienen un mayor dominio del lenguaje son aquellos que presentan sorderas medias y bajas, en tanto que la gran mayoría de los que presentan sordera profunda (mayor de 80 decibeles) comúnmente llamados sordos, no logran adquirir un habla funcional, a pesar de que, como Furth (1980) señala dedican a su aprendizaje muchas horas de su infancia y muchos años de su vida escolar.

La presente investigación en un principio se orientó hacia

la enseñanza del lenguaje, pero en el transcurso de ella se descubrió que el problema del deficiente auditivo no es solo la falta del lenguaje oral, sino un problema de comunicación mucho más amplio, entre el niño y su familia primero y con el círculo social que le rodea más tarde.

Entendamos por comunicación la recepción y transmisión constante de mensajes entre 2 hablantes-oyentes.

La comunicación puede ser objetiva y subjetiva; aunque en ocasiones la línea divisoria entre ambos se pierde.

Llamamos comunicación objetiva a aquella que se refiere al mundo externo, es decir aquella cuyos mensajes se refieren a hechos, cosas y conductas de las personas; y comunicación subjetiva la que comprende la transmisión de afectos y emociones. La primera se realiza generalmente a través del lenguaje y la segunda se pueda transmitir también a través de actitudes y conductas.

La comunicación como la mayoría de las relaciones sociales puede ser eficiente o deficiente. En el caso que nos ocupa, la deficiente comunicación objetiva dificulta por ejemplo la enseñanza de normas de conducta y la comunicación subjetiva deficiente influye negativamente en el desarrollo de la personalidad del niño. Podemos hablar entonces no solo de falta de lenguaje sino de un problema de comunicación. Problema al que se agregan los propios de los padres como son la angustia la confusión, el miedo al futuro, etc...

Estemos así, frente a una problemática familiar que se da en los planos: afectivo, social, conductual e inclusive económico en algunos casos, lo que nos lleva a considerar que no se puede, ni se debe reducir el proceso de rehabilitación del niño deficiente auditivo profundo a la enseñanza del lenguaje oral sino hay que hacerla una rehabilitación más integral. - Una rehabilitación para un ser cuyo desarrollo afectivo, cognoscitivo, conductual y social se ve alterado. (Altshtuler, 1977). Y que como veremos se ve alterado no solo por la deficiencia en sí, sino por la forma en que se pretende superar dicha deficiencia, es decir; la enseñanza del lenguaje.

El objetivo de este trabajo es mostrar la necesidad de una rehabilitación integral de los deficientes auditivos y proponer en ella:

1. La participación de un grupo interdisciplinario
2. La adopción de la filosofía de la Comunicación Total.

Se propone la participación de un grupo interdisciplinario porque:

a) De hecho toman parte varios especialistas, pero sus trabajos son generalmente desarticulados; en cambio si se coordinaran se podrían aumentar los beneficios de éstos para los niños.

b) Se podría de considerar el problema como individual a considerarlo como social.

c) En este grupo interdisciplinario el psicólogo podría

participar tanto en la concientización como en la canalización de las ambivalencias afectivas, sociales y conductuales de los padres respecto a su hijo, como en la planeación, elaboración y ejecución de programas educativos más integrales que los actuales.

Se seleccionó la Comunicación Total porque:

a) Trata al niño como un ser integral, es decir con varias necesidades afectivas, cognitivas y sociales, pero también con muchas potencialidades que pueden desarrollarse aún sin dominio del lenguaje oral.

b) Centra su atención en las necesidades de comunicación del niño y no en la enseñanza del lenguaje.

c) Incluye en sus programas la enseñanza de contenidos académicos válidos por ellos mismos y no solo como complemento de la enseñanza del lenguaje.

d) Parte de una filosofía para la que: "lo importante es el sujeto y no el método". (Fant, 1977).

Se propone adoptar su filosofía porque:

a) Es una filosofía en la que hombre y medio se influyen mutuamente, y no sólo el medio determina al individuo de acuerdo a situaciones pre-existentes a él.

b) Promueve el derecho del deficiente auditivo a mostrar habilidades y cultura que puede desarrollar a pesar de los que los No Deficientes llamamos Deficiencia. Y lo hacemos, con ese conocimiento, sobre todo en México, de su modus vivendi.

Porque en la revisión bibliográfica hecha fué notorio la -

escasez de investigaciones al respecto. Es decir, no los conocemos pero pretendemos determinar cuál es el objetivo y cómo debe ser su educación.

Es importante entonces que en nuestro país se realicen estudios que permitan modificar los objetivos y métodos de enseñanza de estos sujetos, y en este sentido, este trabajo se constituye como un señalar los hechos y la teoría que permitan visualizar el problema como una problemática familiar y social compleja y no como un problema individual.

Además ésta investigación es meramente documental por cuestiones de tiempo tan necesario en una investigación experimental.

Como investigación documental que pretende mostrar la necesidad de una reorientación en el proceso de rehabilitación del deficiente auditivo y en su objetivo, este trabajo implicó un análisis de los actuales sistemas de enseñanza del lenguaje y sus fundamentos (capítulo 4). Realizar este análisis requirió tener una perspectiva general del problema (Cap. I) y una visualización más detallada del mismo (Cap. II). Y se requirió además de un marco teórico sobre lenguaje porque éste es el principal medio de comunicación y por lo tanto se encuentra relacionado con muchos de los problemas del deficiente auditivo. Una vez realizado el análisis se hizo una descripción de lo que es la Comunicación Total (Cap. V). Y acorde con todo ello se presentan las siguientes conclusiones:

1. Las posibilidades de desarrollo del deficiente auditivo se limitan tanto por su falta de habilidad lingüística como por falta de estimulación ambiental, reducida constantemente en favor de la enseñanza del lenguaje oral.(Furth,1988).

2. El desarrollo efectivo del deficiente auditivo hijo de deficientes auditivos también, es más armonioso que el de los deficientes auditivos hijo de oyentes, lo que puede ser causado porque los padres deficientes auditivos están más dispuestos a aceptar la deficiencia en su hijo, y no presentan las contradicciones y ambivalencias afectivas, sociales y conductuales que manifiestan los oyentes hacia sus hijos. Por lo que es recomendable que los padres reciban ayuda psicológica.

3. Las posibilidades de desarrollo de un lenguaje no se limitan a su posibilidad de expresarse oralmente sino a su uso en la comunicación, de forma que los llamados lenguajes manuales podrían desarrollarse si se fomentara su uso para la escolarización y vida diaria de aquellos que lo requieran.

4. Dado que la Comunicación Total da margen tanto para el aprendizaje del lenguaje oral como del manual, posibilita la rehabilitación de las potencialidades del deficiente auditivo según en el caso de que no logren el dominio del lenguaje oral. Y dado que fomenta la participación de grupos interdisciplinarios en los que el niño sea tratado como un ser integral, es una alternativa idónea en el tratamiento de niños deficientes auditivos prelingüales.

## CAPITULO I.- LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

La deficiencia auditiva se define como una disminución en la capacidad de percibir el sonido a través del oído, disminución que puede hacer variar tanto la cantidad como la calidad del sonido percibido. Este capítulo describe como se clasifican, detectan, diagnóstican y rehabilitan las deficiencias auditivas en términos generales como una introducción necesaria a la explicación de la problemática del deficiente auditivo. (Cap. II).

### I. A.- CLASIFICACION DE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS.

Las deficiencias auditivas se clasifican de acuerdo a;

- a) El momento en que se presentan.
- b) El órgano auditivo que afecta.
- c) El grado de la pérdida auditiva.

Ver Cuadro No. 1.

De acuerdo al momento en que se presenta la deficiencia auditiva puede ser: prenatal, neonatal y postnatal. Estas últimas se dividen en prelinguales, dependiendo si se presentan antes o después del lenguaje.

De acuerdo al órgano auditivo que afectan pueden ser: conductivas, neurosensoriales y mixtas. La deficiencia conductiva consiste en un bloqueo o impedimento en el oído externo o medio. En este tipo de pérdida lo que se oye es de menor

volumen que lo normal, pero se comprende porque mantiene su claridad.

#### CUADRO No. 1.- CLASIFICACION DE LAS DEFICIENCIAS AUDITIVAS

De acuerdo al momento en que se presentan	}	Prenatales	}	
		Neonatales		Prelingüales
		Postnatales		Postlingüales
De acuerdo al órgano auditivo que afecta	}	Conductivas	}	Bloque en el conducto auditivo externo u oído medio.
		Neurosensoriales		Afección al Nervio auditivo o regiones corticales.
De acuerdo al grado de pérdida auditiva.	}	Clasificación de Davis y Silverman. Ver Cuadro No. 2.		

La deficiencia neurosensorial consiste en una afección al órgano auditivo interno, ya sea al nervio auditivo o a las regiones corticales que reciben las señales auditivas. En este tipo de pérdida lo que se oye no solo es más suave sino también deforme. No se reconoce lo que se oye y cuando se le aumenta el volumen, el sonido recibido no tiene las mismas características que el sonido original. Es importante resfirmar que lo que se oye es deforme para evaluar la ayuda que puede prestar un auxiliar auditivo<sup>1</sup> al deficiente.

Recordemos que el sonido es una combinación de vibraciones producidas por cuerpos de una gran variedad de tipos. Estas

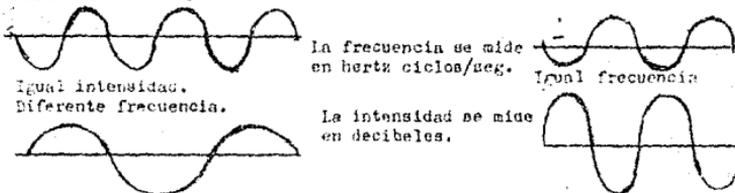
---

1. Aparato que amplifica el sonido.

vibraciones pueden ser de diferentes velocidades o frecuencias, que a su vez producen diferentes tonos. Ver fig. 1.

Debido a sus características anatómicas y fisiológicas propias el oído humano puede percibir sonidos entre las frecuencias de 20 ciclos por segundo y 20 000 ciclos por segundo, en donde los tonos que se hallan entre los 2 000 y los 4 000 c/seg. son los que requieren menor intensidad para ser escuchados. La intensidad necesaria para que se escuche un sonido es en realidad mínima y se ubica en los 0 decibeles.

FIGURA No. 1. Representación de las ondas del sonido.



Los sonidos que escuchamos están formados por grupos de tonos diferentes, tal como un acorde tocado en un piano es una combinación de varias notas y son percibidos por nuestro cerebro como una totalidad. Pero antes de llegar a él, han sido analizados por el oído interno que responde en áreas más o menos independientes a cada tono. "Cada uno de estos tonos o áreas tonales producirá una descarga nerviosa que será transmitida independientemente a través del hilo del cable llamado nervio auditivo. Estas señales nerviosas llegarán cada una por su propio camino hasta las regiones corticales donde vuelven a ser mezcladas e interpretadas como una totalidad posible de reconocerse." (Pascoe, 1964)

Cuando el oído interno sufre algun desperfecto, los daños no afectan a todas las áreas tonales en forma idéntica, ni todos los hilos del cable auditivo sufren igual destrucción. Por consiguiente la señal sonora sufrirá daños desiguales para las diferentes áreas tonales y la señal sonora que llegue al cerebro ya no será fiel reflejo de la combinación tonal inicial. Algunos tonos habrán pasado aunque disminuídos en su intensidad o lo habrán hecho en forma tergiversada, en tanto que otros no habrán pasado. Por razones anatomofisiológicas las regiones que responden a los tonos agudos o de mayor frecuencia, así como los hilos del nervio que los conducen, están expuestos a recibir más daño que las regiones de los tonos graves, ya que éstas últimas están más al centro y por lo tanto más protegidas. Es por esto que las pérdidas neurosensoriales muestran mejores restos auditivos en las áreas tonales graves que en las agudas. Ver fig. 2.

FIGURA No.2.- DIBUJO SEMIESQUEMATICO DEL OIDO.

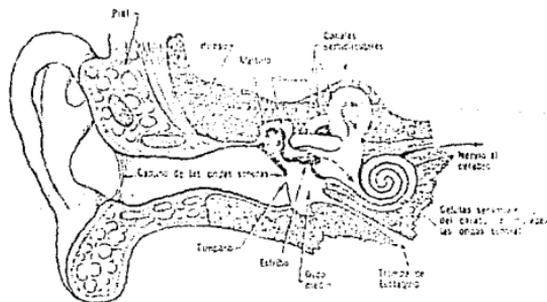


Figura No. 2. Las oscilaciones del tímpano se transmiten a través del oído medio al caracol donde diminutas terminaciones del nervio auditivo están inmersas.

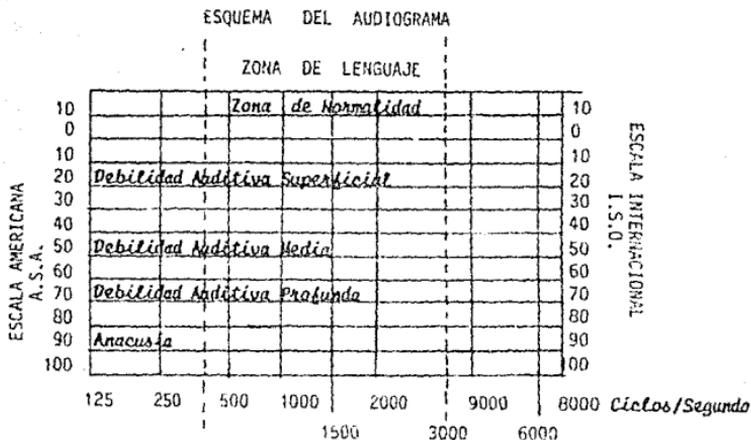
c). De acuerdo con el grado de pérdida auditiva (Clasificación de Davis and Silverman, adaptación de Barruecos Tellez<sup>1</sup>) - las deficiencias auditivas se clasifican en:

Debilidad auditiva superficial: entre 20 y 40 decibeles.

Debilidad auditiva media: entre 50 y 60 decibeles.

Debilidad auditiva profunda: entre 70 y 80 decibeles.

CUADRO No. 2.- CLASIFICACION DE LA PERDIDA AUDITIVA.



El procedimiento para obtener el porcentaje de audición o "Nivel auditivo para el lenguaje" es el siguiente:

Una vez obtenida la curva audiométrica del sujeto se promedian los umbrales mínimos de las 4 frecuencias que proporcionan el 91% de la captación del lenguaje. Es decir las frecuencias:

1. Escala internacional para standardización que sitúa el cero audiométrico 10 decibeles por debajo de la clasificación de la escala americana.

cias: 500, 1000, 2000 y 4000 c/seg. cuando hay diferencia en los resultados entre uno y otro oído, se toma en consideración el de menos pérdida.

Rescapitulando: el tipo de deficiencia que nos ocupa es aquella que cualquiera que sea su causa, se presenta antes de la adquisición del lenguaje oral, se clasifica como debilidad auditiva profunda, neurosensorial y no tiene rehabilitación a través de fármacos o intervención quirúrgica. Así al hablar del deficiente auditivo nos referimos al deficiente auditivo profundo perlingual.

#### I. B.- Detección y diagnóstico

La deficiencia auditiva es difícil de detectar en los primeros meses y médicamente no se ha promovido la evaluación auditiva sistemática después del nacimiento. Los padres empiezan a sospechar el déficit al ver que el niño no presenta las respuestas al sonido, incluida la voz; entonces acuden al médico y suele suceder que éste les recomienda paciencia en lugar de sugerir una evaluación audiológica. Finas, (1977)

Las deficiencias auditivas se diagnostican médicamente a través de distintos tipos de evaluaciones audiológicas, entre las cuales las más comunes son las audiometrías. La audiometría requiere de la cooperación del individuo, por lo que son difíciles de realizar con niños de 2 a 5 años que generalmente no poseen lenguaje suficiente para entender las instrucciones, por ello se realizan bajo un principio de condicionamiento, que se describe a continuación.

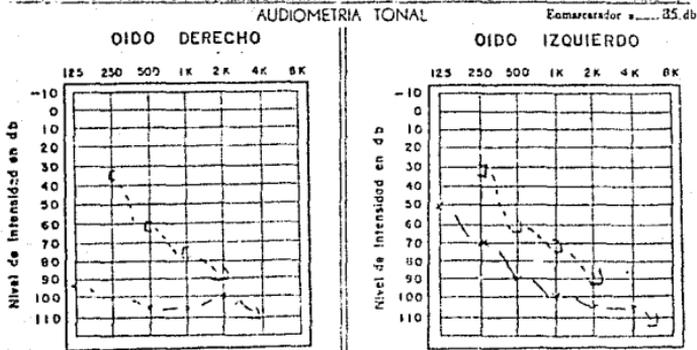
Se coloca al niño un audifono en uno de los oídos a través del cual se le envían sonidos en tonos puros, a diferentes intensidades. En ese momento se le dice y se le señala el oído. En un principio se le envían sonidos de intensidades fuertes, sonidos que se tenga la seguridad que va a escuchar y se le señala o se le lleva la mano, guiando la respuesta que debe presentar cuando oiga. Estas respuestas son insertar círculos de madera, poner corchetas en un bote, etc... Cuando se tiene la seguridad de que el niño ha entendido el procedimiento se va disminuyendo la intensidad del sonido enviado, abarcando toda la zona del lenguaje, hasta que el niño deje de oír y por lo tanto deja de presentar las respuestas. A través de estas audiometrías se determine la capacidad auditiva de cada oído medida en Hertz (intensidad) y en frecuencias o tonos.

El cuadro número 3 muestra la capacidad auditiva de un niño con deficiencia auditiva profunda. Al observarlo consideramos que la audición normal se encuentra en los 0 decibelios.

Con niños menores de 2 años, se realizan estudios que no requieren la participación del niño. Estos estudios se llaman de respuestas evocadas y consisten en medir las respuestas electroencefalográficas cuando se envían sonidos de distintas intensidades al cerebro. El niño puede estar dormido. Estas respuestas se comparan con las de sujetos de audición

normal y en base a esa comparación se determina la capacidad auditiva.

CUADRO No. 3.-AUDIGRAMA DE UN DEFICIENTE AUDITIVO PROFUNDO



La deficiencia auditiva no implica ningún tipo de deficiencia psicológica y de hecho en muchos casos no se realizan evaluaciones psicométricas. En algunas instituciones que concentran tanto a audiólogos como a terapeutas la evaluación del niño comprende aspectos tales como inteligencia, memoria, percepción, desarrollo motor y social. Esta evaluación se realiza principalmente a través de entrevistas a los padres y observación del niño, ya que no existen pruebas no verbales específicas para este tipo de niños; ni escalas de desarrollo elaboradas con población de este tipo.

#### 1. C.- REHABILITACION.

La consecuencia más notoria de la deficiencia auditiva pro

funda es la falta de desarrollo del lenguaje oral y su rehabilitación ha sido orientada a la enseñanza del lenguaje a través de distintos métodos. Algunos de esos métodos enseñan el lenguaje manual y otros el oral. Dentro de los métodos oralizadores se encuentran el Oral y el Auditivo, que son los que se aplican en México y por lo tanto describiremos en detalle más adelante. Dentro de los métodos Manualistas se encuentran aquellos que a través de la enseñanza del lenguaje manual, - pretenden enseñar el lenguaje oral y aquellos que únicamente enseñan el lenguaje manual. Pero estos métodos no se aplican en México. Aunque con distintas orientaciones tanto Oralistas como Manualistas se enfocan a la enseñanza del lenguaje, sin embargo el promedio de las personas sordas o con sordera profunda no tienen un dominio funcional del lenguaje. (Kratschmer y Kratschmer, 1978).

Una vez confirmado el diagnóstico las dos acciones a seguir son:

1. Adecuación de una prótesis auditiva, que es un aparato que amplifica el sonido y que generalmente se usa dentro del oído externo o pabellón. Esta adecuación se realiza por el audiólogo, quien tiene que seleccionar el aparato adecuado a la capacidad auditiva individual.
2. Integración del niño en un programa de enseñanza de lenguaje, que en México puede ser en cualquiera de las escuelas de Educación Especial dependientes de la SEP o con algún tra

pieta de lenguaje particular. La terapia de lenguaje generalmente se da una, dos o tres horas a la semana en forma individual. En cuanto a Escuelas de Educación Especial, aquellas en las que puede ser atendido un niño con deficiencia auditiva, son 430 en toda la república. De éstas 50 son específicamente para problemas de Audición y Lenguaje; 95 para problemas de Lenguaje y Deficiencia Mental y 278 para problemas de Aprovechamiento y Lenguaje. Aunque en los dos últimos tipos de escuela no incluyen audición, es probable que al no haber en la ciudad una escuela específica para niños con falta de audición, éstos sean canalizados como con problema de lenguaje. Los niveles que se imparten son: estimulación temprana, preescolar y primaria. El alumno asiste entre 3 y 4 horas diarias, y de acuerdo a evaluaciones periódicas se decide si se puede integrar a la Escuela de Educación Primaria Regular. Cuando es mayor de 16 años y no se ha integrado a escuelas regulares, es canalizado a los Centros de Capacitación para el Trabajo y de ahí a alguna de las Industrias Protegidas.

En la ciudad de México están el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH) y la Clínica de Orientación Infantil para la Rehabilitación Audiológica (CIRA). Ambos cuentan con servicios de Audiología, psicología y terapia de lenguaje individual; y preparan personal para laborar con niños deficientes auditivos. El INCH tiene una primaria anexo en la que los niños se comunican a través del lenguaje de señas.

## CAPITULO II.- LA PROBLEMATICA DEL DEFICIENTE AUDITIVO

Este capítulo pretende describir la problemática del deficiente auditivo a través de su desarrollo, aunque existen pocos estudios al respecto. (Colín, 1960; Chess y Fdez. I<sup>o</sup>BC; Marchessi, 1976).

El desarrollo del deficiente auditivo es un proceso y como proceso continuo, más para facilitar esta exposición, se le ha dividido en tres periodos. División acorde con sucesos que determinan cambios en la vida diaria del niño, así, el fin del primer periodo lo marca la confirmación del diagnóstico, el fin del segundo la iniciación de la primaria escolar, y del tercero el término de su escolarización.

Es necesario señalar que:

1. No existen datos específicos sobre la población deficiente auditiva en México.<sup>1</sup>

2. La mayoría de la experimentación proviene de los E.U.

3. Esta exposición es aplicable únicamente al sujeto de estudio especificado<sup>2</sup> y aún más, no se puede considerar el grupo formado por los deficientes auditivos como homogéneo, sino que hay tantas variaciones en él, como las hay en un grupo

---

1. No hay estudios sistemáticos longitudinales o transversales sobre el deficiente auditivo en la SEP. No hay estadísticas médicas sobre población deficiente auditiva en el Instituto Nacional de Geografía e Informática. El único dato actual es el número de alumnos inscritos en las escuelas de la SEP, periodo 1965-67 que fué de 7739.

2. Niños con deficiencia auditiva severa (mayor de 80 decibelios), que es adquirida antes del desarrollo del lenguaje (3 años de edad) y que no presenta ninguna otra deficiencia.

de oyentes; pero en menor escala poblacional.

## II. A.- DEL NACIMIENTO A LA CONFIRMACION DEL DIAGNOSTICO.

Por lo general la sordera, que es un déficit invisible, no se percibe durante los primeros meses de vida, ya que el balbuceo infantil aparece similarmente a los niños normooyentes (Schmidt, 1980; Pascoe, 1964); el llanto y la sonrisa cumplen sus funciones en el momento propicio (Vernon, 1973), y puesto que todo parece normal a los ojos de los padres, éstos tratan al niño en forma tan común como a cualquier otro hijo (Furth, 1980). Sin embargo, el pequeño deficiente auditivo está sufriendo ya los siguientes efectos de la falta de audición.

1) No percibe la cualidad del sonido para transmitir y generar emociones como miedo, calma, afecto, fastidio o ternura y por lo tanto no puede aprenderla. Ni puede relacionarse con su madre a través del sonido como lo hace el oyente, quien por ejemplo, siente el alivio de escuchar su voz cuando ésta se aleja de su vista.

2) Toda la gama de sonidos y ruidos de nuestro medio ambiente a los que aparentemente no asignamos ningún significado a nivel consciente, constituyen a nivel inconsciente un fondo complejo que nos da un sentido de participación y seguridad y es probablemente éste hecho el que hace señalar al Dr. Colín (1980): "Los temores pueden acentuarse en ausencia de la audición".

En los dos incisos anteriores es notorio como la falta de audición afecta primordialmente al desarrollo afectivo del niño, en una etapa en la que la relación afectiva directa entre la madre y el niño es muy importante. En tanto que aparentemente y desde una perspectiva piagetana, el funcionamiento de la inteligencia sensoriomotriz que implica al desarrollo de la imitación, la formación de esquemas, etc... (Ver. Cuadro No. 7), sigue su curso normal.

En algún momento del segundo año de vida o antes, los padres empiezan a observar que su hijo no presenta las respuestas clásicas al sonido, y sobre todo que no responde a la palabra hablada, ni desarrolle lenguaje, entonces empiezan a sospechar una falta de audición (Furth, 1980), o de algún otro defecto, se inquietan, se preocupan y el niño es probado una y otra vez sin llegar a comprender que es lo que sucede a su alrededor. Cuando los padres acuden al médico, éste en algunas ocasiones los remitirá al audiólogo y en otras aconsejará paciencia en lo que al habla se refiere, y como los padres suelen quejarse de que el niño no habla, el médico prestará poca atención a esta referencia. (Fine, 1977). Esta despreocupación del médico, no disminuirá la ansiedad de los padres quienes estarán alerta vigilando cualquier signo esperanzador de que su hijo no tiene deficiencia alguna, hasta el momento en que la confirmación del diagnóstico no se puede retardar más, momento que puede llegar a ser hasta los tres años de

edad (Furth, 1980). Ya a esta edad el retraso del niño en la adquisición del lenguaje es enorme en comparación con el oyente, que no solo empieza a estructurar sus primeras composiciones lingüísticas de 2 y 3 palabras, sino que también ha acumulado ya una gran cantidad de lenguaje comprensivo.<sup>1</sup>

## II. B.- DEL DIAGNOSTICO A LA ENSEÑANZA PRIMARIA. LAS RELACIONES PADRES-HIJO.

A partir del momento de la confirmación del diagnóstico - las actitudes de los padres varían dependiendo de si ellos mismos son deficientes auditivos u oyentes. Ver Cuadro No. 4.

### CUADRO No. 4. ACCIONES PATERNAS HACIA LOS HIJOS

PADRES DEFICIENTES AUDITIVOS	PADRES OYENTES
Aceptan la sordera con mayor facilidad.	No aceptan la sordera
Enseñan el lenguaje manual.	Enseñan el lenguaje oral.
Dejan que sus hijos tengan iniciativa.	Sobreprotegen a sus hijos.
Sirven como patrones de identificación.	Transmiten sus contradicciones afectivas -actitudinales hacia la deficiencia del hijo.
Les interesa comunicarse con su hijo.	Les interesa que su hijo aprenda a hablar.
Saben que se puede sobrevivir a pesar de la deficiencia.	No saben cual será el futuro del niño.

Estas variaciones generan a su vez diferencias entre los niños. Algunos estudios sugieren que los niños deficientes auditivos hijos de deficientes auditivos también presentan un

1.- Véase apéndice 1. "Cuadro sinóptico sobre el desarrollo del lenguaje"

desarrollo personal-social y cognitivo, más positivo que el de los niños deficientes auditivo hijos de oyentes (Meadow, 1980; Newman, 1977; Brill, 1969). Los factores que influyen para crear estas diferencias aún no han sido claramente determinados, ni mucho menos se han estudiado sus interrelaciones. Pero exponemos cuales son las actitudes y acciones de los padres que de los padres que pueden influir. En primer lugar se encuentra el grupo de factores actitudinales y afectivos cuyo eje central es:

#### LA ACEPTACION DE LA SORDERA.

Los padres deficientes auditivos han aprendido por experiencia propia a adaptarse a la sordera, sus consecuencias e implicaciones y al mismo tiempo llevar una vida común (Furth, 1980). Es decir, tienen un trabajo, un círculo de amigos, familia, ríen, lloran, se consideran seres humanos como cualquiera otros y de la misma manera consideran a su hijo. "Los padres sordos están más dispuestos a aceptar la deficiencia de su hijo, es como si la esperaran y por lo tanto actúan con naturalidad hacia el niño" (Althuler, 1977). Los padres oyentes en cambio se preocupan constantemente por la deficiencia de su hijo, confundidos y faltos de información van de un médico a otro esperando que alguno niegue el hecho de que la sordera neurosensorial del niño no tiene curación a través de fármacos o intervención quirúrgica (Schmidt-Giovannini, 1980).

Los padres oyentes ven en el niño deficiente la frustra -

tración de todos sus sueños y anhelos, de forma que inconscientemente no lo aceptan e inclusive lo rechazan (Altshuler, 1977; Vernon Mc. Cay, 1973). En ocasiones canalizan su agresividad reprimida al conyuge, lo que crea una atmosfera familiar conflictiva y tensa. En consecuencia el desarrollo de la personalidad del niño se ve afectado.

Es hacia estos factores afectivos, que incluyen la aceptación de la sordera y el asumir actitudes positivas hacia ella y que son de suma importancia durante la primera infancia, sobre los que se pretende llamar la atención de los que participan en la rehabilitación del deficiente auditivo. Puesto que ellos se han orientado a la enseñanza del lenguaje y es este afecto y actitudes, esta comunicación subjetiva, pueden ser más importantes para el niño que contar con un lenguaje que permita la transmisión de información objetiva sobre el mundo externo. Al respecto, el estudio de Corson (1973, en Kretschmer y Kretschmer, 1978) sugiere que los hijos sordos de padres sordos son superiores en su desarrollo cognitivo y social, lo mismo si sus padres se comunican con ellos a través del lenguaje manual.

En segundo lugar se encuentren las acciones que realizan los padres para la rehabilitación del niño, entre las cuales la principal es la que se hace en cuenta a:

LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE DEL NIÑO DEFICIENTE AUDITIVO.

Los padres oyentes generalmente inician a su hijo en el aprendizaje del lenguaje oral. Este aprendizaje que absorbe gran parte del tiempo del niño, le roba muchas horas de juego y es un proceso largo y lento, y por lo tanto inadecuado para las necesidades de comunicación del niño.

Los padres deficientes auditivos utilizan desde un principio el lenguaje de señas para hablar con sus hijos, sean éstos oyentes o no.

Así, mientras el hijo de oyentes es iniciado en el aprendizaje de la lengua alrededor de los 3 años, el hijo de deficientes auditivos ha ido aprendiendo desde la cuna el lenguaje de señas. Y lo ha ido aprendiendo de una forma natural, es decir a través de su percepción y su uso constante. Este aprendizaje permite igualar la adquisición del lenguaje oral con la adquisición del lenguaje de señas. Al respecto se encuentran los estudios de Fischer y Gough (1978) que observaron que cerca del año el niño que adquiere un lenguaje de signos tiene sus primeras producciones de un signo, y entre los 18 y los 24 meses tiene sus primeras construcciones lingüísticas de dos signos. Siple (1976) reportó el caso de una niña estudiada por U. Bellugi cuyo incremento de signos es paralelo al de tres niños que adquieren inglés. Collina-Ahlgran (1975), encuentran en los niños que utilizan signos las mismas sobregeneralizaciones en su uso que las señaladas por Gleason (1981) en los niños oyentes; y otros estudios más, que

sugieren una serie de paralelos entre la adquisición del lenguaje y del American Sign Language (ASL), que es el lenguaje de señas utilizado en los Estados Unidos.<sup>1</sup>

Por otra parte los padres oyentes no están preparados para participar en la enseñanza del lenguaje del niño, por lo que suele suceder que:

a) Para establecer con el niño el contacto visual necesario, toman a menudo su rostro entre sus manos, interfiriendo así con los esfuerzos de éste hacia una actividad independiente y estrechando el espacio o distancia óptimos entre ellos<sup>2</sup>, en tanto que el lenguaje y el sonido que lo tranquilizarían están ausentes (Altshuler, 1977).

b) "Cuando padres e hijos necesitan establecer reglas sociales sin el intermedio del lenguaje a menudo se producen prolongados berrinches de ambas partes. Con frecuencia se intensifican las luchas por el poder y también por lo general es el padre quien capitula, permitiendo al niño quedar en el cuidado o convertirse en un tirano, confundido en cuanto al conocimiento de sí mismo y de los demás, incomprendido e incomprendible". (Altshuler, 1977). Reglas sencillas tales como:

---

1. Newman (1977) observó que la capacidad innata del niño para generar y comprender reglas sintácticas sin que medie la enseñanza formal, también se presenta en el niño que adquiere ASL. Wilsow (1973, en Kretschmer y Kretschmer, 1978) observaron que el uso de formas sintácticas es parecido al de los normooyentes.

2. A partir de los 2 años generalmente, el niño aunque gusta compartir con su madre muchos momentos, también gusta determinar cuáles son esos momentos.

"prueba la sopa y si no te gusta, no la comes", no son fáciles de explicar a un niño que carece de lenguaje o tiene pocas palabras. Notese como interviene aquí el uso del lenguaje manual entre padres e hijos sordos, pues a través de él, estos padres sí pueden explicar las reglas y normas de conducta a sus hijos.

c) El niño no tendrá una forma segura de comunicarse y su forma natural de hacerlo a través de los gestos<sup>1</sup>, será rechazada generalmente por los padres<sup>2</sup>, lo que irá creando una brecha en la comunicación entre ambos. Aún uno o dos años después del descubrimiento de la sordera, cuando el niño ha sido entrenado ya en la emisión de "x" número de palabras, la comunicación es frágil y se rompe fácilmente por la distancia espacial o temporal de los eventos. Lo anterior es explicable por el vocabulario del niño que es insuficiente y solo utiliza palabras aisladas que se refieren a hechos concretos; ante que el niño normal alrededor de los 4 años de edad<sup>3</sup>, tiene un amplio vocabulario y se encuentra en el estado de formación

---

1. Los niños sordos desarrollen por ellos mismos y para fines prácticos de comunicación un sistema de signos, signos no convencionales pero sí funcionales. Estos signos son utilizados entre ellos mismos como principal medio de comunicación en las escuelas para sordos (Oleron, 1981).

2. Los padres siguen las instrucciones y filosofía de los terapeutas, generalmente oralistas, respecto de que el uso de los señas impedirá que el niño se interese en la comunicación oral.

3. Suponemos que si la sordera del niño fué confirmada entre el año y los dos años de edad, y estamos hablando de uno o dos años después, el pequeño cuenta en ese momento con 4 años de edad.

de oraciones complejas; lo que implica el conocimiento y uso de reglas básicas para la participación en la conversación.

d) Aunque una de las mayores recomendaciones de los métodos oralizadores es hablarle al niño con naturalidad, como a cualquier otro hijo se le hablaría, Kretschmer y Kretschmer (1978) revisaron una serie de estudios sobre patrones de comunicación y en éstos se ve que las madres tienen distintas formas de comunicarse con sus hijos deficientes auditivos que con los oyentes. Uno de esos estudios (Collins, 1969 en Kretschmer y Kretschmer, 1978) encontró además que lo que las madres querían de la situación de comunicación<sup>1</sup> no coincidía con lo que los niños querían.

Resumiendo; el proceso de rehabilitación lingüística de niños deficientes auditivos hijos de oyentes, a pesar de ser el foco de atención de padres y terapeutas generalmente no es efectivo y la mayoría de estos niños solo consiguen un mínimo de comunicación articulada con los demás (Kretschmer y Kretschmer, 1978; Furth, 1980; Fine, 1977). Así, en este segundo periodo que va de los dos a los cinco años de edad del niño, tiempo en el que debía de haber adquirido una gran cantidad de información del mundo externo, a través del lenguaje, el

---

1. Los padres aprenden de los terapeutas, y éstos generalmente ven en los momentos en que el niño quiere comunicar algo, el momento propicio para la enseñanza, atendiendo con más frecuencia a la forma y no al significado, (Luetke, 1984) - mientras que lo que el niño desea es transmitir un significado.

niño apenas cuenta con unas cuantas palabras, y que mucho del tiempo que debió dedicar al juego, lo dedico a un aprendizaje de ese vocabulario.

Otras acciones de los padres que pueden influir para marcar diferencias en los hijos son aquellas conductas y actitudes hacia la capacidad del niño.

Los padres oyentes no familiarizados con las potencialidades a que da margen una deficiencia, tienden a proteger a sus hijos excesivamente y a restringirles su iniciativa e independencia. Por ello, el deficiente auditivo puede formarse una imagen de sí mismo de incapacidad o rebelarse ante estas conductas de sus padres y formar un continuo círculo de lucha contra ellos. Los padres deficientes auditivos en cambio, saben por experiencia propia que a pesar de su deficiencia pueden llevar una vida común y aminoran las diferencias planteadas por la deficiencia como las aminoran y solventan aquellos que tienen pocas posibilidades económicas de estudiar determinada carrera profesional, o no pueden dominar "x" deporte tan bien como otro; es decir aprenden a valorar sus habilidades, posibilidades y limitaciones como las valoran las personas oyentes. Aunque desde luego que existen diferencias en esta capacidad de valoración entre los deficientes auditivos tanto como entre los oyentes.

Por último, señalaremos 2 factores que podemos clasificar como situacionales, éstos son: PATRONES DE IDENTIFICACION

## Y EL LOGRO O NO DEL APRENDIZAJE DE UN LENGUAJE.

En cuanto a los patrones de identificación tenemos que los niños deficientes auditivos hijos de padres deficientes auditivos también tienen la posibilidad de identificarse con sus padres. Posibilidad que les permite cuando menos durante su primera infancia no sentirse inferior respecto del grupo social que le rodea, generalmente constituido por los padres. En tanto que el deficiente auditivo hijo de oyentes, no solo no cuenta con esta posibilidad, sino que además percibe las contradicciones actitudinales y conductuales de sus padres.<sup>1</sup>

En cuanto al logro del aprendizaje de un lenguaje, tenemos que el niño deficiente auditivo hijo de deficientes auditivos también adquiere el lenguaje en más corto tiempo que el hijo de oyentes, y ese lenguaje le permite la obtención de todo tipo de información.

Lo escrito anteriormente respecto de las relaciones entre el niño deficiente auditivo y sus padres oyentes es realmente bastante generalizado y lo podríamos ubicar en el extremo negativo de un continuo. Puede ser en el extremo positivo, que los padres no tengan sentimientos, actitudes y conductas negativas hacia el hijo, esto dependerá de factores como nivel de aspiraciones para el hijo, nivel socio-cultural de los padres, número de hijos, situación económica, etc... Pero las relaciones entre estos factores no han sido investigadas.

---

1. Las contradicciones ya señaladas incluyen: la aceptación del hijo, más no de su defecto; es decir aceptan a su hijo en forma incompleta e inclusive no lo aceptan. Otra forma de no aceptación del defecto del niño aunque disimulada es: mi hijo es sordo pero su inteligencia está intacta por lo tanto puede superar dicha deficiencia aprendiendo a hablar como si no fuera sordo o deficiente auditivo. Puede superar la consecuencia de mi culpa, de la culpa de mi esposo(a) o de su propia culpa.

Puede ser que en los niveles socio-culturales más bajos la relación afectivo-emocional con los hijos tenga mayor relevancia para los padres, a quienes no les preocupa mucho el desarrollo intelectual o de por sí ven en ello algo fuera de sus posibilidades, o algo que es responsabilidad de el sistema educativo del gobierno.

El factor económico también es determinante, pues la deficiencia auditiva conlleva gastos que en ocasiones no se pueden realizar o implican ajustes e que pueden ser críticos a la economía familiar.

Los hermanos, también constituyen una variable importante de la situación, pues si éstos son niños aún, como niños que son tratarán a su hermano como un igual y se comunicarán con él de cualquier forma, pues ellos se interesan en comunicarse con el hermano y no en rehabilitarlo, porque no llegan a comprender la magnitud del problema.

## II. C.- ESCOLARIZACION Y DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Alrededor de los 6-7 años en México, el niño debe ingresar si es que no lo ha hecho ya, al sistema de Educación Especial,

El programa de las escuelas de Educación Especial para el área de deficiencia auditiva no sale del término común, es decir, está enfocada primordialmente a la oralización del niño. El principal objetivo del programa es rehabilitarlo lingüísticamente e integrarlo en una escuela para niños normo oyentes. Sucede a menudo que el niño asiste a ambas escuelas, una en el turno matutino y otra en el vespertino, dedicando así muchas horas a la enseñanza formal, tanto del lenguaje como del programa escolar, de primaria generalmente, cantidad de enseñanza formal a la que se resiste. Una vez que ha ingresado en el sistema escolar para niños normales, habrá de redoblar esfuerzos para que su desarrollo lingüístico le permita ir al parejo

de sus compañeros. Esto crece en dificultad conforme pasa de un grado a otro hasta que llega el momento en que no puede o los maestros o el sistema no se lo permiten.

En caso de que asista únicamente a la escuela de Educación Especial los contenidos académicos serán deficientes, sino es que nulos (Furth, 1980; Colfn, 1980).

Si en la escuela de Educación Especial a la que asiste hay otros niños que utilicen el lenguaje de signos o señas, lo aprenderá y usará y se identificará con ellos más que con otras personas, inclusive su familia, lo que no debe extrañar, puesto que es con ellos con quienes realmente comparte - sus vivencias a través del lenguaje manual.

Aquellos alumnos que no lograron incorporarse en escuelas para normocoyentes a los 16 años, son canalizados a los centros de capacitación para el trabajo, donde se les adiestra en alguna actividad laboral que no requiera de habilidades lingüísticas. Los que lograron terminar la primaria en el sistema escolar para niños normales, seguirán sus estudios hasta donde sus habilidades se lo permitan; los que lo hacen son los mejores casos dentro de la oralización, que se adaptan a los requerimientos de los sistemas escolares de este tipo; y deberán continuar estudiando en escuelas para niños normocoyentes si quieren realizar estudios de Enseñanza Media y Superior.

En este periodo, que comprende la escolarización del niño, el aspecto más estudiado ha sido como afecta la falta de lenguaje o su desarrollo tardío al desarrollo de la inteligencia. En un principio esta investigación estuvo orientada a la medición de capacidades específicas tales como memoria, percepción, recepción de información, resolución de problemas, etc... a través de pruebas verbales.

Este tipo de investigación solo informaba sobre el poco dominio de la lengua por el sordo y su bajo rendimiento en los test de inteligencia. Posteriormente se le estudió a través de pruebas no verbales. En esta corriente se encuentran los trabajos de Furth (1960) y Oleron (1981). Trabajos enmarcados principalmente por la teoría piagetana y que investigaron el funcionamiento de la inteligencia en tareas como: control y descubrimiento conceptual, descubrimiento de semejanzas, amplitud de la memoria visual, comprensión del principio parte-todo, aplicación de principios de percepción de la gestalt y seriación. Estas investigaciones permitieron observar que al iniciarse el periodo de las operaciones concretas el niño deficiente empieza a mostrar un retraso, más sigue dominando operaciones esenciales como clasificaciones, seriaciones, etc... (Oleron, 1977). E inclusive cuando llega a la edad adulta su rendimiento en formación de conceptos y manejo de símbolos lógicos iguala al oyente (Furth, 1980). Este hecho de que el adulto iguale al oyente impide explicar el retraso como causado por la falta de dominio verbal, pues tampoco los sordos adultos tienen un habla funcional. Más bien, el retraso del niño deficiente en el dominio de las operaciones se podría explicar como causado por:

- 1.- Falta de estimulación ambiental, que prevalece en escuelas y hogares que implusan al niño a hablar y no a conocer.
- 2.- Falta de información causada por la falta de lenguaje.

Podemos decir que el adulto sordo, libre ya del estudio constante del lenguaje, sale al mundo y se las ingenia para manejar la información necesaria para una vida independiente. Por otra parte este retraso puede aparecer como resultado de la investigación porque no se evaluó a los sordos con su

propio lenguaje.

En cuanto al desarrollo del lenguaje oral durante la escolarización del deficiente auditivo, existen muchos estudios, pero la mayoría de ellos está hecho en relación con el idioma inglés. En una revisión de ellos Kretschmer y Kretschmer llegan a las siguientes conclusiones.

1. El logro del lenguaje hablado está relacionado con el grado de baja sordera.

2.-El dominio de las reglas básicas sintácticas, como de las estructuras y operaciones transformacionales está generalmente escaso en el lenguaje oral de muchos jóvenes sordos.

3. Todas las fuentes de variación que influyen en la adquisición de tareas de lenguaje hablado en niños sordos no han sido identificadas.

4. La mayoría de los estudios fueron completados con niños dentro de salones de clases y pueden no ser representativos del rango completo de las habilidades lingüísticas que se encuentran dentro de la población de sordos.

En México no se encuentran estudios de seguimiento de casos de niños sordos, y cuando se conversa con personas del ambiente, éstos tienden a hablar de los casos positivos de la oralización. Algunos estudios hechos en México señalan los casos negativos y los explican en razón de distintas causas pero sin plantear la posibilidad de que la oralización no sea el camino adecuado para la rehabilitación del niño (García, 1985; Jiménez, 1979; León García, 1979, Moreno, 1980; Mercado, 1974). Existe un solo estudio (Espinoza y otros, 1986), que evalúa las posibilidades de rehabilitación en un programa de Comunicación Total, considerando que sus avances en un programa de oralización no le son suficientes para sus necesidades de Comunicación.

En ese estudio se dice que: "Por lo general se toma la decisión de canalizar a otras metodologías a los niños que no logran desarrollar sus potencialidades a través de la oralización, después de varios años de habilitación en los que no se han logrado los resultados esperados; lo que provoca una gran pérdida de tiempo para esos niños. "Esta pérdida de tiempo se debe principalmente a que no existe una descripción o parámetro para identificar cuando un niño alcanza o no alcanza logros significativos en metodologías orales."(Espinoza y otros, 1986, pag. 57).

El estudio trabajó con una muestra de 10 niños, de los cuales 5 son considerados por sus maestros como con éxito y 5 son considerados como con frg caso en las habilidades de comunicación.

Sería muy enriquecedor hacer estudios con muestras más grandes que proporcionasen más información al respecto.

## CAPITULO III.- EL LENGUAJE.

Este capítulo constituye el marco teórico del trabajo y versa sobre lenguaje, ya que la falta de lenguaje oral ha sido considerada como el principal problema del deficiente auditivo. Se parte de una definición de lenguaje y se señalan tres equívocos que se han mantenido respecto a él. Estos equívocos son:

A. Que el lenguaje es oral y por lo tanto los lenguajes manuales no pueden ser considerados lenguajes.

B. Que basta conocer la sintaxis y la semántica de una lengua para poder usarla en la comunicación.

C. Que es necesario el desarrollo de la habilidad lingüística para el desarrollo de la inteligencia.

De acuerdo con lo anterior, el capítulo se presenta en tres partes:

A. Definición de lenguaje, que ubique al lector respecto de lo que en este trabajo se entiende por él y descripción de los lenguajes manuales para mostrar que tienen el derecho al status de lenguaje. Esta descripción se hace porque los lenguajes manuales son los medios de comunicación más comúnmente usados por los deficientes auditivos.

B. Una teoría sobre el lenguaje. Se seleccionó la pragmática o teoría del discurso porque es el estudio del uso del lenguaje en la comunicación, y esta última es la más afectada en nuestro sujeto de estudio.

C. Una explicación sobre las relaciones entre desarrollo del lenguaje y desarrollo de la inteligencia, a partir de la Epistemología Genética. Esta explicación es importante porque siendo el lenguaje, una de las creaciones

humanas sobre las que se ha edificado mucho de su cultura, es considerado como una de las manifestaciones representativas de la inteligencia; a tal punto, que durante algún tiempo se pretendió estudiar el desarrollo y funcionamiento de la inteligencia a partir del desarrollo y funcionamiento del lenguaje; y esta puede ser una de las razones por las que se ha insistido en que el deficiente auditivo adquiera lenguaje.

### III. A.- LENGUAJE, LENGUA Y LENGUAJE MANUAL.

En una definición amplia y generalizada lenguaje es todo aquel medio de que se vale el ser humano intencionalmente para comunicarse con los demás. De ésta manera tenemos distintos tipos de lenguaje: pictográfico, mímico, oral, etc... y encontramos distintas formas o medios utilizados para comunicar algo: dibujo, movimientos corporales y manuales, la palabra hablada, etc... Pero cuando hablamos de lenguaje y nos referimos a él como sistema, debe tener ciertas características definitorias, aparte de la de ser utilizado para la comunicación, requerimos entonces de una definición más estrecha como la siguiente: " El lenguaje es un sistema de signos acordados mutuamente por una comunidad, para representar su experiencia y facilitar la comunicación. Estos signos se relacionan entre sí para designar distintos significados, a través de un conjunto de reglas que permiten un número infinito de relaciones entre los signos." (Kretschmer y Kretschmer, 1978). De acuerdo con esta definición las características del lenguaje son:

1. Es arbitrario y convencional.
2. Se rige por un conjunto de reglas de combinación.
3. Se aprende.

#### 4. Se usa para la comunicación.

La lengua o idioma es un tipo de lenguaje, que además de las características del lenguaje, tiene como característica principal que producirse oralmente, es decir que es audible. La lengua o idioma es el conjunto de signos que utilizan para comunicarse los habitantes de un pueblo o nación. La lengua ha sido considerada por mucho tiempo como el lenguaje por antonomasia, por lo que generalmente se utiliza la palabra lenguaje para referirse a la lengua, y aunque ciertamente la lengua es un tipo de lenguaje no debe ser considerada como sinónimo de él; ya que existen otros sistemas de signos que poseen las características definitorias del lenguaje sin ser lenguas. Por ejemplo: los lenguajes científicos, los dialectos y los lenguajes manuales. Veamos por ejemplo los lenguajes manuales.

Los lenguajes manuales son un conjunto de signos, solo que éstos en lugar de palabras son distintos movimientos manuales, faciales y combinaciones con los movimientos de los brazos.

Estos signos son llamados signos porque sirven para representar distintos tipos de información.

##### 1. a.- Los signos de los lenguajes manuales son arbitrarios.

Es común la creencia de que el lenguaje manual es una simple representación en forma de mímica o gesto. Pero si bien es cierto, que existen algunas señas que tienen mucha relación con lo que representan, también lo es el hecho de que otras no lo tienen. Además, lo mismo sucede en el lenguaje verbal en el que existen onomatopeyas que representan el sonido de lo que simbolizan. Por ejemplo: el perro en México hace "guau-guau" que es un sonido parecido al sonido real. Pero en Estados Unidos hacen "Arf" que

tambien es un sonido parecido al real. Ambas imitaciones imitan el sonido pero cada lengua lo hace descifrandolo en forma distinta, lo que muestra la parte de arbitrariedad del signo. Lo mismo sucede en el lenguaje manual en el que la seña aunque parecida al objeto que representa podria ser distinto en cada país. Porque los lenguajes manuales como las lenguas son distintos en cada país.

1. b.- Los signos de los lenguajes manuales son convencionales,

En México el lenguaje manual se utiliza porque se aprende de otras personas, las escuelas no lo enseñan, lo trasmite la comunidad, y la convencionalidad del signo se da a través de la transmisión. La generación de mayor edad es quien determina la manera "correcta" de hablar y la que acepta o no el léxico nuevo. Son los adultos los que actualmente están creando el diccionario de Mímica.

2. El lenguaje manual se rige por un conjunto de reglas de combinación.

Al igual que el lenguaje oral el lenguaje manual se rige por un conjunto de reglas, solo que estas reglas no se refieren unicamente al orden de los signos, sino tambien al uso del espacio necesario para hacer los signos y al uso de componentes no manuales, como los movimientos faciales.

En el lenguaje de señas de E.U., el American Sign language, por ejemplo:

El espacio utilizado sirve para:

a.- La localización de pronombres. El primer pronombre de la tercera persona se hace a la derecha de quien hace el signo, el segundo hacia la izquierda. (Friedman, 1977).

b.- Indicar tiempo. El espacio que rodea al cuerpo sirve para indicar presenta, el espacio del cuerpo indica el futuro y el espacio de un lado de

el cuerpo nos indica tiempo u hora pasada. (Friedman, 1977).

También se han localizado reglas en cuanto a:

c. los nombres. En American Sign Language (ASL) los nombres cumplen funciones como en inglés, es decir como objetos, sujetos, etc... Son plurales: para indicar una cantidad finita se adiciona el número correspondiente al signo y para indicar una cantidad infinita se repite el signo.

d. Componente no manuales. Los movimientos faciales son importantes en negativas, interrogativas, condicionales y relativos. Algunas oraciones son producidas únicamente a través de movimientos faciales. Por ejemplo: ¿por qué? moviendo la cabeza de un lado a otro.

e. Construcción de oraciones. Se han descrito reglas gramaticales y algunas reglas transformacionales han sido sugeridas. (Fischer y Cough, 1978). Por ejemplo: respecto al orden de los elementos tenemos que: generalmente empiezan con adverbios de tiempo o circunstancias. (Fant, 1977). El discurso es signado cronológicamente yendo de la información vieja a la nueva (Yant, 1977). El negativo puede ser incorporado como parte del verbo al ser negado (Woodward, 1974).

En el lenguaje de señas de México, la Mímica, aún cuando no se ha estudiado tanto como el ASL, las primeras observaciones muestran:

a. El tiempo se marca a través de una partícula que puede ser un adverbio o día de la semana. Se pueden marcar tiempos indeterminados como: futuro, antes, después, etc...

b. La relación que existe entre sujeto y acción, o bien de indicadores de espacio, modo, etc... es distinta a la del español y aunque no se puede precisar el orden hay una alta ocurrencia de sujeto-objeto-verbo-complemen-

to (SOVC).

c. Se usan los siguientes conectivos: "En" relacionado unicamente con espacios precisos; "pero", "hasta", "desde".

d. Es inconstante el uno del sujeto.

e. Para indicar que un enunciado es interrogativo se hace la seña de preguntar antes de producir la frase.

f. Para negar, algunos verbos se transforman.

3. El lenguaje manual se articula.

El aspecto más difícil de estudiar en los lenguajes manuales es sin duda alguna el fonológico; es decir, descubrir aquellas unidades que pueden desempeñar el papel de fonema, combinandose para dar como resultado los signos, así como la combinación de fonemas resulta en palabras. Estas unidades han sido localizadas ya en ASL, a través de 4 parámetros, los 3 primeros propuestos por Stokoe (1975) son:

I. La localización en el espacio donde el signo es producido.

II. La forma manual específica usada.

III. El movimiento empleado.

El cuarto aspecto, propuesto por Battison, Markowicz y Woodward (1976) :

IV. La orientación o relación espacial de las manos con ellas mismas y con las partes del cuerpo.

Cada uno de estos aspectos, utilizado como parámetro comprende un número finito de elementos, aproximadamente 25 localizaciones, 45 formas manuales, 10 tipos de movimiento, 10 tipos de orientación. Es decir, así como existe un número finito de fonemas cuya combinación puede dar un número infinito de palabras, así este número finito de localizaciones, formas manuales, tipos de movimiento y tipos de orientación puede dar en sus combinaciones

un número infinito de signos. Esta analogicidad entre lenguaje oral y manual en fonología, incluye principios específicos de combinación que surgen en ASL como en los lenguajes hablados. En cuanto a la Mímica, se pueden encontrar las siguientes unidades cuya combinación da como resultado distintos signos, aún cuando estas unidades no poseen rasgos acústicos (Jackson, 1981; García y otros, 1983). Estas unidades se refieren a:

#### I. Relación manos-cuerpo.

La posición de las manos respecto al cuerpo cambia el significado entre palabras. En algunos casos marca la diferencia de sexo. Por ejemplo: las palabras señor y señora. En señor la mano se eleva más que en señora.

#### II. Movimientos de las manos.

Pueden ser internos de las manos, de dirección en el espacio, de interacción y de conjunto.

#### III. Movimientos del cuerpo.

La palabra equivocar es diferente a perdon únicamente por el movimiento que involucra.

#### IV. Posiciones de las manos.

Se dividen en posiciones de la palma y de los dedos.

#### V. Configuración de la mano.

Extensión, contracción, movimientos independientes de los dedos, de toda la mano, etc...

Recapitulando: los lenguajes manuales si presentan las 4 características definitorias del lenguaje señaladas al inicio de este tema. Es decir:

1. Es arbitrario y convencional.
2. Se rige por un conjunto de reglas de combinación.

3. Se articula.

4. Se usa para la comunicación.

Por lo tanto su uso debería considerarse tan válido como el del lenguaje oral.

FIGURA No. 3.- Ejemplo de signos que se distinguen por el movimiento in volucrado. En la palabra "noche" el movimiento es hacia abajo. En la palabra "feo" de derecha a izquierda. Tomado de : "Mis primeras señas" (García y otros, 1983).



### III. B.- LENGUAJE Y COMUNICACION.

En un principio se estudió el lenguaje principalmente en su estructura sintáctica, lo que estaba relacionado con la teoría lingüística de Chomsky que consideraba al lenguaje como un sistema de reglas. Acorde con esto, el trabajo con niños que tenían problemas de lenguaje se orientaba a la enseñanza de la sintáctica; y solo en los casos necesarios la semántica y la fonología. Más tarde algunos teóricos empezaron a orientarse al estudio del lenguaje en su uso para la comunicación, observando que no basta conocer su sintáctica para comunicarse, sino que hay que conocer también las variaciones de las reglas gramaticales y los significados de las palabras de acuerdo al contexto. Esta corriente teórica se conoce como Pragmática o Teoría

del Discurso. A continuación se resumen algunos de sus conceptos porque:

1. En el tratamiento de niños con problemas de lenguaje se ha observado que: "...aunque articulan bien, estructuran adecuadamente y dominan el significado de las palabras, dicen cosas fuera de lugar, hablan de más o producen muchas frases que carecen de una idea central. El niño a menudo excluye información necesaria y por ello su frase no se entiende (Jackson, 1981).

2. Hay autores dentro de esta corriente que estudiaron el desarrollo del lenguaje en niños pequeños e investigaron si los mismos conceptos eran aplicables cuando el desarrollo del lenguaje no es normal, como sucede en el caso de los deficientes auditivos prelinguales. Estos autores observaron que los conceptos sí son aplicables.

3. Se han utilizado algunos de sus conceptos en Educación Especial y se ha visto la importancia que tienen, tanto desde un punto de vista descriptivo como en la planificación de programas (Bloca y Lehey, 1978).

La pragmática estudia una serie de componentes lingüísticos referentes al rol del contexto, sin los que el uso del lenguaje y la competencia comunicativa no podrían llevarse a cabo, y a la competencia comunicativa misma. Ver cuadro No. 6.

Estos componentes influyen para determinar la estructura de las oraciones, de tal forma que aunque éstas lleguen a ser gramaticalmente incorrectas, sirven para comunicar lo que el hablante desea.

Las funciones comunicativas se refieren a actos ejecutados por los participantes dentro de un acto comunicativo y son cuatro. Ver Cuadro No. 6.

El acto verbal comprende 3 actos simultáneos (Austin, 1977 en Junco, 1984):

1.- El acto locutivo: relacionado con el significado y que incluye lo ne

cesario para la producción del lenguaje hablado, como la construcción de proposiciones y la emisión de sonidos.

2.- El acto ilocutivo: que incluye la fuerza e intención comunicativa del hablante al producir una emisión y que es reconocida como tal, tanto por el hablante como por el oyente. Por ejemplo: pedir, ordenar, preguntar.

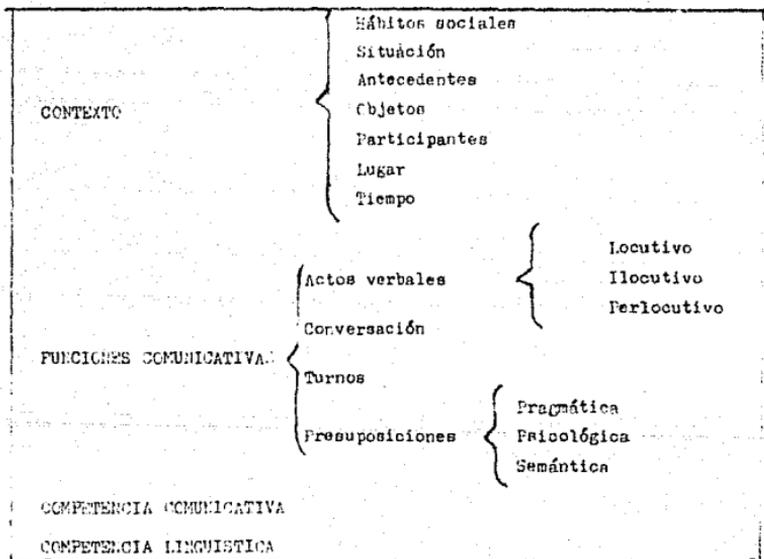
3. El acto perlocutivo que crea efectos planeados o no por el oyente.

Un ejemplo en el que podemos distinguir los tres actos es:

- Hijo: "Quiero agua"

- Mamá: "Así no se piden las cosas."

CUADRO No. 6.- COMPONENTES LINGÜÍSTICOS QUE ESTUDIA LA PRAGMÁTICA.



El acto locutivo comprendió la formación de la oración con las palabras adecuadas para transmitir el significado deseado. El acto ilocutivo la intención de pedir. Y el perlocutivo comprendió un efecto planeado: que la mamá le diera agua y uno no planeado: que la mamá le corrigiera la forma de pedir el agua.

Los actos verbales pueden ser directos e indirectos. Los primeros son los que se expresan mediante construcciones específicamente designadas para dichos actos, mientras que los segundos usan otras construcciones. Ejemplo:

Directo: ¿Podrías cerrar la puerta ?

Indirecto: ¿ Tienes la cola larga ?

Ambos son expresados con la intención de que el oyente cierre la puerta.

La conversación es la unidad mínima de la comunicación y tiene convenciones sociales que son reglas conocidas por la mayoría de los hablantes de una comunidad. Por ejemplo: que las participaciones deben ser coherentes con la inmediata anterior, que los participantes deben utilizar turnos, que existe reciprocidad y obligación entre ambos al participar en la conversación, etc... Estas reglas y el conocimiento de estas reglas son necesarios para tener una buena comunicación verbal.

El turno es la estructura básica de la conversación y se define como la secuencia de emisiones entre un hablante y un oyente que en principio no debe sobreponerse. Existen diversos mecanismos que se maneja espontáneamente para hacer el cambio de emisor y son: la entonación, el silencio, el señalamiento, etc... Cuando se quiere ceder el turno, se puede señalar al que seguirá hablando, nombrarlo, etc... No siempre se cede el turno, a veces se tiene que robar por medio de un aumento de volumen, una interrupción, etc..

Se puede rehusar tomar el turno o se puede hacer lo posible por mantenerlo.

#### Presuposiciones.

Cuando se inicia una comunicación, el hablante hace ciertas suposiciones acerca del oyente y de la situación de comunicación, éstas son llamadas presuposiciones. Estas presuposiciones determinan el tipo de construcción sintáctica y semántica que el hablante selecciona, así como la sofisticación de la información contenida en la oración. Las presuposiciones pueden ser: psicológicas, semánticas y sintácticas. La presuposición psicológica se refiere a las suposiciones que el hablante hace acerca del nivel de información poseída por el oyente acerca del tópico en discusión, puede referirse también a los juicios que el hablante hace acerca de las habilidades del oyente para procesar la información, por ejemplo: cuando un adulto habla a un niño. La presuposición pragmática se refiere a las condiciones extrañas que influyen en la intención y estructura gramatical de una oración y las decisiones que un hablante hace de las necesidades de comunicación de una situación. La situación por sí misma puede determinar los tipos de construcción sintáctica y semántica que se usarán. Por ejemplo: se observan convenciones relativas al uso de la autoridad y el compañerismo. La presuposición semántica envuelve los usos de los significados acertados y de las implicaciones de los significados; cada oración producida por un hablante tiene un contenido que puede ser visto como falso o verdadero.

#### Competencia comunicativa.

Se refiere al hecho de que el hablante sepa utilizar el lenguaje para la comunicación.

La competencia lingüística implica el conocimiento de la sintaxis y la

semántica del lenguaje. Ambos conceptos aunque relacionados son independientes. Así, puede haber un niño con competencia comunicativa que no tenga competencia lingüística o viceversa.

Recapitulando: la pragmática nos permite concluir que si lo queremos es rehabilitar a un niño con problemas de comunicación, podemos orientarnos al logro de su competencia comunicativa tanto como al logro de la competencia lingüística.

Considerando que el niño deficiente auditivo tiene tanto un problema de lenguaje como un problema de comunicación, en el que los mensajes que el en via no coinciden con el número de palabras cuyo significado posee, es decir no conoce suficientemente la sintáctica ni la semántica, podemos orientar - nos hacia la enseñanza de la pragmática, ahorrándole (cuando menos para sus necesidades del momento) el tiempo que le llevaría aprender la sintaxis y semántica correctas que en muchos casos no se utilizan para la comunicación en la vida diaria.

### III. C.- LENGUAJE Y DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.

Uno de los autores que más ha contribuido a deslindar las relaciones entre lenguaje e inteligencia es J. Piaget, quien en su vasta obra que comprende una teoría sobre el desarrollo de la inteligencia, investiga como el niño va estructurando su mundo externo e interno y observa que la inteligencia como función que permite esa estructuración, no empieza ni se desarrolla con el lenguaje, sino desde el momento mismo del nacimiento; Según Piaget (1980) podemos distinguir cuatro periodos en el desarrollo cognoscitivo en los que predomina un tipo de función de la inteligencia.

A continuación se da una síntesis de los dos primeros periodos para enfa-

tizar la parte de desarrollo del deficiente auditivo que no se ha descrito, ya que se habla de él a partir del momento en que no puede seguir el ritmo de desarrollo del normooyente: las operaciones concretas. Suponemos entonces que el periodo de la inteligencia sensoriomotriz y el de la función simbólica, se presentan con una variación normal y son la base sobre la que el niño deficiente auditivo construye sus explicaciones del mundo.

#### CONCEPTOS BASICOS DE LA TEORIA DE PIAGET.

Para explicarnos el funcionamiento de la inteligencia, Piaget utiliza 2 conceptos fundamentales: acomodación y asimilación. Decimos que hay asimilación cuando un elemento del medio externo es adaptado a nosotros, a nuestras estructuras, por ejemplo: si al encontrarme frente a una pintura cuyo contenido no entiendo, la tomo entre mis manos y la coloco en distintas formas para observarla mejor, adaptandola a mi posición. En cambio decimos que hay acomodación cuando, para observarla mejor, yo me coloco en distintas posiciones, me acerco, me alejo, camino hacia la derecha, en fin, cuando me adapto a la posición de la pintura. Ahora bien, en ambos casos habría tanto asimilación como acomodación, en uno predominaría la una y en el otro la otra.<sup>1</sup>

#### LA INTELIGENCIA SENSORIOMOTRIZ.

Este periodo se caracteriza por un tipo de inteligencia práctica, en la

---

1. Llamamos asimilación a esta modificación objetiva de los movimientos y posiciones externas por los movimientos propios, así como a la modificación subjetiva que resulta del hecho de que la percepción o la comprensión de esos movimientos es necesariamente relativa al punto de vista propio" (Piaget 1980, pag. 375). "...inversamente, los movimientos y posiciones exteriores del objeto al cual se aplica el esquema, reaccionan sobre los movimientos y el punto de vista propios... Llamamos acomodación a esta modificación de los movimientos y del punto de vista propios por los movimientos y las percepciones exteriores". (Piaget, Op. cit.).

que no interviene representación o pensamiento, sino que, como su nombre lo dice, resuelve problemas a través de coordinaciones motrices. Este periodo abarca generalmente los dos primeros años de vida. Durante él, el niño utiliza diversas acciones que al generalizarse se convierten en esquemas. Por ejemplo: al descubrir que jalar de un hilo resulta en un sonido que le es agradable, el niño jalará de los hilos o similares que vea. En estos esquemas predomina la asimilación sobre la acomodación, es decir, el niño adapta las cosas a las estructuras que ya posee. Por ejemplo: el reflejo de succión da lugar a una asimilación reproductora o funcional: al chupar en el vacío o otros objetos, y en una asimilación reconocitiva al distinguir el pezón de otros objetos. Más tarde, el niño al querer tocar todo lo que le rodea, al querer asimilarlo y permitírsele su desarrollo físico (dominio de tronco y extremidades, coordinación de visión y prensión) irá aplicando esquemas cada vez más complejos hasta llegar a aplicar diferentes esquemas con un fin específico. Por ejemplo: si un objeto se halla demasiado lejano sobre la alfombra, el niño después de haber intentado en vano alcanzar directamente el objeto, puede coger una esquina de la alfombra y observando una relación entre los movimientos de la alfombra y los del objeto, jalar de ella para tomarlo.

#### LA FUNCION SIMBOLICA.

Paralelamente al desarrollo de la asimilación se efectúa el de la imitación que constituye en el periodo de la inteligencia sensoriomotriz una especie de representación en actos materiales, en la que predomina la acomodación, es decir el niño modifica su posición a la de las cosas. Por ejemplo: en el primer estadio mueve sus ojos de acuerdo a los desplazamientos del -

rostro del otro. Pero a partir del sexto estadio "...la imitación se independiza de la acción actual y el niño se hace capaz de imitar interiormente un modelo dado como imagen por esquemas de actos."(Piaget, 1980).

Así, el niño puede imitar un modelo que ha visto hace varias horas, lo que nos indica la existencia de una imagen interiorizada. También es este período, el niño se ha hecho capaz de encontrar nuevos medios de asimilación ya no solo por tanteos exteriores o materiales, sino también por combinaciones interiorizadas que desembocan en una comprensión repentina o insight.

" Por ejemplo: el niño ante una caja de cerillos apenas entreabierta trata en primer lugar de abrirla materialmente, pero después del fracaso...(da margen a la acción y (hace) un atento exámen de la situación (durante el - cual abre y cierra la boca...o la mano) tras lo cual bruscamente desliza su dedo en la hendidura y consigue así abrir la caja".(Piaget e Inhelder,1980, pag. 23". Así se ve el nacimiento de la imagen mental que se constituye como un producto de interiorización de la imitación misma, esta imagen mental junto con el lenguaje, el juego simbólico, el dibujo o imagen gráfica y la imitación misma son las conductas que nos muestran la existencia de una función simbólica o representativa. Y todas estas conductas, excepto el lenguaje, están presentes en el niño deficiente auditivo, por lo que de una manera propia él va representado su mundo externo aún sin la posesión de un lenguaje. La representación consiste en la reunión de un significante y un significado. En el caso que nos ocupa el significado es aportado por la acomodación, es decir por la imitación a través de imágenes interiorizadas y el significante es aportado por la asimilación. Es tal vez, en el juego simbólico donde se observa mejor esta relación. Cuando el niño juega simbólicamente

camente imita y asimila, imita al adulto al querer ser doctor, mamá, soldado, y para ello modifica sus conductas; y asimila al utilizar lo que se encuentra a su alcance, incluso su propio cuerpo para representar lo que desea, modifica (aunque ficticiamente) los elementos del mundo externo de acuerdo a lo que él desea. La función representativa o simbólica predomina y se va desarrollando entre los 2 y los 7 años.

#### PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS.

Hacia los 7 u 8 años se inicia el periodo de las operaciones concretas. Las operaciones consisten en transformaciones reversibles y esa reversibilidad puede consistir en inversiones ( $A-A = 0$ ) o en reciprocidad (A corresponde a B y reciprocamente). Pero una transformación reversible no lo modifica todo a la vez pues de otro modo no admitiría retorno. Una transformación operatoria es siempre relativa a una invariante; y esa invariante de un sistema de transformaciones constituye una noción de conservación. Se posee una noción de conservación cuando aprende que "x" cosa puede mantener una de sus propiedades, aunque cambie en otras, y para que realmente se comprendan las operaciones, se necesita poseer estos esquemas o nociones de conservación. Siempre de acuerdo a Piaget, las edades aproximadas para consolidar estos esquemas de conservación serían: hacia los 7 u 8 años conservación de la sustancia, hacia los 9 o 10 del peso y hacia los 11-12 del volumen. A partir de este periodo el desarrollo del deficiente auditivo empieza a ser más lento que el del niño normooyente.

#### PERIODO DE LAS OPERACIONES NORMALES.

Comprende el dominio de operaciones que trascienden la realidad concreta. Durante él, el pensamiento puede ser caracterizado como una inclinación y ca

pacidad para razonar sobre situaciones hipótéticas cuya comprobación está desligada de lo concreto y lo actual. Ahora bien, aunque "las operaciones proposicionales estén naturalmente mucho más ligadas, que las operaciones concretas, a un empleo suficiente precisa y móvil del lenguaje, porque para poder manejar proposiciones e hipótesis importa poder cambiarlas verbalmente sería erróneo imaginar que los únicos progresos intelectuales del preadolescente y adolescente son los que se señalan por ese mejoramiento del discurso". (Piaget, 1980, pag.144). Sigue siendo necesario el actuar sobre los hechos, aunque esta actuación es ya desde una perspectiva diferente a la que se daba en el periodo de la inteligencia sensomotriz y el de la función simbólica.

#### RELACIONES ENTRE EL LENGUAJE Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Las siguientes conclusiones han sido expuestas en parte por Piaget (1977) refiriéndose al papel del lenguaje en la inteligencia.

1.- En el periodo de la inteligencia sensomotriz, ésta realiza un conjunto de operaciones prácticas a través de esquemas que no requieren lenguaje.

2.- En el periodo de la función simbólica, el lenguaje se desarrolla correlativamente al pensamiento en cuanto representación conceptual; pero no se puede ver en el segundo un simple resultado del primero, pues ambos son solidarios de un proceso más general aún, que es la constitución de la función simbólica que se caracteriza por la diferenciación de los significantes y los significados actualmente no percibidos. Ahora bien, la transición entre las conductas sensori-motoras y las simbólicas o representativas está asegurada por la imitación. Es la imitación la que auxilia en gran medida el aprendizaje del lenguaje y la imitación la que permite el desarro -

llo de las demás manifestaciones de la función simbólica, incluido el pensamiento representativo.

3.- "En el periodo de las operaciones concretas, el lenguaje una vez adquirido, no basta en modo alguno para asegurar la transmisión de estructuras operatorias completamente hechas, que el niño recibiría desde afuera por exigencias lingüísticas. (Sino que) la transmisión verbal adecuada de informaciones relativas a estructuras operatorias solo se asimila a los niveles en que éstas estructuras se elaboran en el terreno de las acciones mismas o de las operaciones en cuanto a acciones interiorizadas, y el lenguaje si favorece la interiorización, no crea ni transmite completamente hechas esas estructuras por vía exclusivamente lingüística"(Piaget, 1977, pag. 68).

4.- En el periodo de las operaciones formales el lenguaje desempeña una función necesaria pero no suficiente en el perfeccionamiento de las estructuras operatoria. Pero el lenguaje es necesario porque las operaciones se realizan sobre proposiciones e hipótesis verbales, y no sobre objetos. Más, el lenguaje no es suficiente porque las operaciones implican coordinaciones intelectuales que superan o se realizan con mayor información que la inscrita en las hipótesis o proposiciones de las operaciones. "El lenguaje funciona entonces por una especie de educación del pensamiento o del razonamiento debido a las condiciones de comunicación y a la precorrección de errores; y es, por consiguiente, en la dirección de un funcionamiento común como podría concebirse la acción formadora del lenguaje sobre las operaciones, dando por descontado que esa acción formadora supera los marcos del lenguaje mismo y prolonga en el terreno de la coordinación de las acciones sociales, el proceso equilibrador ya en acción en el campo, en la coordinación

de las acciones en general. (Piaget, Op.cit.pag,70).

5.- Sobre la premisa anterior (4), es interesante saber que Furth (1980) realizó un estudio con adultos sordos enseñandoles operaciones lógicas a través de símbolos que no incluían palabras y los resultados mostraron que sí logra el dominio de dichas operaciones lógicas.

Además como se mencionó en el segundo capítulo diversos estudios muestran que el sordo aunque con retraso llega a dominar las operaciones concretas (Oleron,1977), e inclusive cuando llega a la edad adulta su rendimiento en formación de conceptos iguala al oyente.

Por otra parte Piaget especifica en las operaciones formales el lenguaje es necesario porque a través de él se expresan las proposiciones, por lo tanto si se utilizan otros medios para expresarlas entonces el deficiente auditivo aún sin dominar el lenguaje oral, puede llegar a dominarlas, si utilizamos otro medio para comunicárselas.

#### CAPITULO IV.- LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL.

Este capítulo incluye una descripción de los llamados a sí mismos métodos de oralización (Ver Cuadro No. 8). El objetivo de esta descripción es poder elaborar un análisis de dichos métodos que nos permita plantear una alternativa de rehabilitación, puesto que como hemos visto la rehabilitación no debe limitarse a la enseñanza del habla. Los métodos que se describen son:

- A. El método oral que es el más ampliamente conocido en México, pues es el que se utiliza en las escuelas de la SEP, que son la mayoría.
- B. El método auditivo que fue introducido en México por Orientación Infantil para Rehabilitación Auditológica (OIRA), que actualmente funciona como una clínica dependiente de la Universidad de las Américas.

#### IV. A.- EL METODO ORAL.

De acuerdo con el programa de la Dirección General de Educación Especial de la SEP, las áreas básicas que forman este método son :

1. Lectura labio-facial.
2. Entrenamiento Auditivo.
3. Estructuración del lenguaje o morfosintaxis.
4. Fonología.
5. Enseñanza de la lecto-escritura.

En su libro "Enseñando a hablar al niño sordo", Pascoe (1964) incluye el entrenamiento sensorial como área básica y no habla de la enseñanza de la lecto-escritura.

### Lectura Labio-facial.

Objetivo: desarrollar la habilidad para comprender un mensaje oral por medio de la observación de los movimientos labiales y la expresión facial.

#### Reglas de aplicación:

a) Hablar al niño de frente y a su altura. Es decir, no se debe mirar hacia abajo y hablarle, sino sentarse o encucillarse y al estar a su altura, hablarle. - -

b) La iluminación debe caer sobre la persona que habla.

c) Evitar la interferencia de estímulos más interesantes que los movimientos labiales, como los movimientos de las manos, la cabeza o el cuerpo.

Programa: va desde desarrollar la atención a los movimientos labiales hasta la identificación de vocabularios específicos. Algunos autores sugieren que las palabras deben ser fáciles de contrastar (Pascoe, 1964; Thielman, 1983), mientras que otros opinan que la elección de las palabras debe hacerse de acuerdo a las necesidades e intereses del niño - (Schmidt-Giovannini, 1980).

### Entrenamiento Auditivo.

Objetivo: que el niño utilice su audición residual al máximo.

#### Reglas de aplicación:

a) El niño debe usar auxiliar auditivo, adaptado a su grado de sordera.

b) Revisar el auxiliar auditivo en el momento previo a la sesión de -  
entrenamiento. Checar que las pilas tengan suficiente energía.

c) Trabajar en un ambiente silencioso.

Programa: va desde diferenciar el sonido del silencio, hasta la dis -

eliminación de vocabulario específico.

Estructuración del lenguaje o morfosintaxis.

Objetivo: enseñanza de la sintaxis.

Reglas de aplicación:

Usar frases completas y con la entonación adecuada.

Programa: va desde la utilización de pronombres, adverbios, verbos, hasta la formación de oraciones complejas en las que se utilizan palabras como: tampoco, porque, también, etc...

CUADRO No. 8.-SISTEMAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL.

Objetivos en el METODO ORAL	Áreas Básicas	Objetivos en el METODO AUDITIVO
Comprender mensajes a través de la observación de los movimientos labiales.	LECTURA LABIO-FACIAL	
Utilizar la audición real dual al máximo.	ENTRENAMIENTO AUDITIVO	Que el niño adquiera el lenguaje primordialmente a través de su audición.
Aprender el uso correcto del lenguaje.	MORFOSINTAXIS	
Hablar con ritmo, entonación y acentuación de palabras en enunciados.	FONOLOGIA	
Obtener información y ampliar vocabulario a través de la lectura.	LECTO-ESCRITURA	

Fonología.

Objetivo: enseñanza de los movimientos necesarios para la producción de fonemas, a fin de que el lenguaje sea inteligible. Enseñanza de ritmo, entonación y acentuación de las palabras y enunciados.

Los ejercicios deben ser realizados en forma de juego estimulante y no mecánicamente, para evitar que el niño sienta aversión o que es una actividad monótona.

Programa: va desde la imitación de movimientos oro-faciales y uso de balbuceo indiferenciado hasta el uso adecuado en todo momento de una expresión inteligible; para lo que se pasa por la enseñanza de la pronunciación de cada consonante y de los grupos consonánticos.

Lecto-escritura.

Objetivo: que el niño obtenga información, amplie vocabulario y aclare significados a través de la lectura.

Se enseña en el primer grado de primaria, completando la enseñanza en ese ciclo, de acuerdo al programa vigente. Que es el mismo de las escuelas primarias normales.

#### IV. B.- EVALUACION DEL METODO ORAL.

Considerando que el medio principal de recepción del lenguaje es la lectura labio-facial, es importante señalar que:

a) no todos los sonidos son visibles (Pascoe, 1964; Fletcher y Hasegaw 1983).

b) Entre los movimientos labiales visibles, algunos son iguales para diferentes sonidos (Pascoe, Op. cit.).

c) El niño deficiente auditivo prelingual al no tener un lenguaje base, no sabe que leer en los labios;

No queremos decir que la lectura labio-facial no funcione, de hecho - hay autores y padres que señalan que muchos de sus alumnos logran leer en los labios con bastante fluidez (Pascoe, 1964; Schmidt-Giovannini, 1980;

Thielman, 1983; Morkovin, 1963; Glez. de R. 1982; Gutiérrez de G., 1983; - Suria, 1974; Malo, 1977), pero ¿ a qué llaman ellos muchos ? , habría que hacer estudios estadísticos al respecto, ningún autor sabe que alguno de sus alumnos lo logrará o no, o ¿ cuántos lo harán con bastante facilidad o dificultad ?.

En cuanto a la enseñanza de la articulación tenemos que:

a) Ya que las acciones que se realizan para hablar están largamente en cubiertas dentro de la cavidad oral; el deficiente auditivo solo tiene in formación fragmentaria de las posibilidades y contingencias de articulación que debe aprender, y por ello no pueda construir estrategias de articulación flexibles y su habla es altisonante tanto como desviada de la de sus pares oyentes: (Fletcher y Hasewaga, 1983).

b) Aunque se han inventado estrategias y aparatos que proporcionen retroalimentación para mejorar la articulación, el costo y tiempo envueltos en la fabricación reduce en gran medida la factibilidad del uso de esta tecnología (Fletcher y Hasewaga, 1983).

En cuanto a la enseñanza de la lecto-escritura:

a) De igual manera en que el niño puede llegar a discriminar (leer) - los movimientos labiales de la palabra "diferente", sin que ésto le proporcione algún significado, puede llegar a leer la palabra escrita, y ora ciones y lecciones enteras sin que reconozca los significados de lo que lee, por ello la lecto-escritura solo se constituirá como un medio de obtención de información cuando el niño posee un lenguaje base o vocabulario conocido. Lenguaje base que como hemos visto en el capítulo segundo no posee alrededor de los 7 años, edad en que se enseña la lecto-escritura.

#### IV. C.- EL METODO AUDITIVO.

Este método pretende que el niño logre la adquisición del lenguaje a través de un mecanismo de realimentación auditiva constante. Cuenta con un área básica: el entrenamiento auditivo, cuyo objetivo es utilizar al máximo la audición residual del niño, de forma que la vía auditiva sea el principal medio de adquisición del lenguaje (Rhoades, 1983).

##### Requisitos:

- a) Evaluaciones audiológicas completas y secuenciales, que se inicien a edad temprana.
- b) Uso constante del auxiliar auditivo, adaptado a su grado de sordera (Sod, 1981).
- c) Amplificación auditiva binaural. Es decir, un audífono para cada oído.

##### Reglas de aplicación:

- a) Permanecer dentro del alcance auditivo del niño. El alcance auditivo es el espacio en el que el niño puede escuchar con ayuda de su auxiliar, y es generalmente de dos metros cuadrados (Ling, D. 1983).
- b) Revisar el funcionamiento de los auxiliares auditivos lo mismo que la capacidad de las pilas diariamente.

Programa: se cubre una etapa de prelenguaje, que se espera sea igual a la del oyente, es decir alrededor de un año de duración. Después se sigue con la enseñanza de los rasgos suprasegmentales que son: altura, intensidad y duración. Es decir, se sigue el modelo de desarrollo del lenguaje en el oyente, quien primero domina la entonación y después la pronunciación de las palabras.

Al lograr un poco de dominio sobre los rasgos suprasegmentales se empieza con la enseñanza de expresiones y/o fonemas específicos.

Aunque existe un programa estructurado sobre la enseñanza de fonemas, su seguimiento no es rígido, sino que se procura ser lo más natural e informal posible, e ir aumentando el vocabulario de acuerdo a las necesidades de comunicación del niño.

Los rasgos suprasegmentales son muy difíciles de dominar por el deficiente auditivo, por lo que se siguen enseñando aún en etapas avanzadas de lenguaje (Velasco, 1982).

#### IV. D.- EVALUACION DEL METODO AUDITIVO.

Este método es de más reciente creación que el oral y pretende superarlo tanto en técnicas como en resultados. En técnicas porque el niño no tiene que depender de la lectura labio-facial, que como se ha señalado es insuficiente, como principal medio de recepción del lenguaje. En resultados porque el habla de los niños que adquieren la lengua a través de la vía auditiva tiene mayor dominio de los rasgos suprasegmentales (altura, intensidad y duración) y por lo tanto es más rítmica e inteligible, que el habla de los niños que adquieren la lengua a través de la vía visual, que es monotonía, sin entonación ni ritmo.

Teóricamente este método es ideal, pues parte del supuesto de que el niño puede llegar a adquirir la lengua por vía auditiva en forma natural o lo más semejante posible al oyente, solo que esto depende de 3 hechos anteriores: medición de la audición, elección de audífonos y compra de los mismos.

En cuanto a la medición de la audición tenemos que:

1. Cuando esta es hecha en tonos puros, personas con audiogramas similares pueden mostrar variación en las habilidades para extraer significados del habla y de los estímulos del medio ambiente (Causey y otros, 1983). O, en un mismo sujeto las respuestas a tonos puros y al habla pueden variar significativamente. Lo anterior hace necesario que las evaluaciones auditivas no se realicen únicamente en base a tonos puros, sino que también se deben evaluar las respuestas a los sonidos del habla. Pero ¿cómo evaluar las respuestas al habla en niños que no la conocen o no les interesa?, he ahí un campo en el que la investigación puede ser fructífera. Pero por el momento, el método auditivo parte de una medida incompleta de la audición, porque si bien en E.U. ya se hacen medidas de respuestas auditivas a la palabra hablada (Beattie y Warron, 1983), en México no se cuenta con pruebas adecuadas a la fonética y fonología del Español.

En cuanto a la selección de audífonos tenemos que:

1. Existe una gran variedad de audífonos y ellos se pueden adaptar a los audiogramas individuales de tal manera que muchos niños se ven beneficiados, e inclusive aquellos con una sordera profunda, pueden funcionar como con sordera media, gracias a la ganancia auditiva que les da el audífono.

2. Se sigue realizando y generando investigación en este campo, afinando detalles que mejorarán el servicio que los auxiliares auditivos prestan, por ejemplo:

a) Walden y otros (1983) notaron en un estudio que no siempre el audífono seleccionado con base al audiograma era el mejor para las necesidades

des de vida diaria, por lo que sugieren la utilización del audífono durante "x" periodo antes de seleccionar el audífono definitivo.

b) Cox y Bisset (1984) sugieren que la ayuda auditiva binaural tiene ventajas sobre la monoaural. Aunque no se ha podido determinar de que tipo es esta ventaja (Hawkins y Yacullo, 1984).

#### IV. E.- PRINCIPIOS COMUNES DE LOS METODOS ORALIZADORES Y EVALUACION DE LOS MISMS.

Existen algunas reglas comumente adoptadas entre los partidarios de los métodos oralizadores, y algunos supuestos en los que se fundamentan esas reglas, pero también hay evidencia de que dichas reglas no se aplican en la realidad o los supuestos se fundamentan erróneamente. Estos supuestos y reglas son:

"SIENDO EL LENGUAJE ORAL NECESARIO PARA LA REHABILITACION DEL NIÑO DEFICIENTE AUDITIVO ES EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTE EL QUE GUIA LA REHABILITACION".:

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido señalar que el problema del deficiente auditivo no es solo la falta de lenguaje, sino una problemática más amplia, en la que es importante el establecimiento de una comunicación efectiva entre padres e hijo para su solución. Por ello, el objetivo básico de la rehabilitación no puede ser la enseñanza del lenguaje oral, sino la instrumentación de padres e hijos con un medio de comunicación funcional. Este es el objetivo que se propone la Comunicación Total. La Comunicación Total implica que el lenguaje del niño puede ser manual u oral según sus posibilidades. Y ya que hay estudios que muestran que existe una relación directa entre el grado de sordera y la consecución

ción del aprendizaje de la lengua o lenguaje oral (Kretschmer y Kretschmer 1978), sería más recomendable que los métodos oralizadores se utilizaran con niños de sordera media o leve.

Por otra parte la rehabilitación del deficiente debe incluir la rehabilitación de las relaciones familiares resquebrajadas a partir de la confirmación de la deficiencia.

Además la larga duración del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, se constituye como factor de invalidación de la oralización. Porque ¿ para qué le puede servir saber decir la hora o la fecha, si no puede explicar el orden de una serie de hechos ? ¿ qué tan funcional es para un niño de 7 años tener la competencia lingüística de uno de 3 años ?.

" LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL NO PUEDE COEXISTIR CON MEDIOS DE COMUNICACION NO ORALES QUE HARIAN IMPOSIBLE EL DESARROLLO DE HABITOS ORALES ".

Esta regla establecida como un axioma durante mucho tiempo, puede mostrarse hoy como falsa, gracias a diversos estudios que muestran que el desarrollo del lenguaje no es menor, ni de menor calidad en niños que aprenden simultáneamente un lenguaje manual y uno oral, que en aquellos que aprenden unicamente el lenguaje oral (Lustke, 1984; Geera y Otros, - 1985). Aún más, Meadow (1980) ha mostrado que una base sólida en un lenguaje manual, favorece el desarrollo del lenguaje oral.

Por último, la lectoescritura también es favorecida si se posee un lenguaje base, que podría ser en este caso un lenguaje manual (Lustke, Op.Cit.)

" LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EL PROCESO DE REHABILITACION DEL NIÑO ES BASICA ".

Aún cuando se puede estar de acuerdo con la afirmación anterior, vemos

en el capítulo segundo, que la participación de los padres no podrá ser óptima, ni siquiera minimamente efectiva, mientras los padres mismos no superen sus conflictos afectivo-emocionales. Conflictos en los que se incluye la aceptación de la sordera del niño. Para ello es importante la participación del psicólogo y la concientización del terapeuta de lenguaje sobre el hecho de que los padres deben superar sus conflictos, para poder condyuar en la oralización y en la rehabilitación del niño.

Por otra parte, algunos autores han señalado que existen causas económicas que impiden la participación de los padres (Jiménez, 1979; García, 1983). E inclusive en clases sociales más bajas los impedimentos son más rudimentarios aún. Por ejemplo: algunos padres no están de acuerdo en que la esposa tenga que dedicar tanto tiempo al niño y les molesta que por esa dedicación al niño, no les atienda a ellos mismos.

" LOS NIÑOS DEFICIENTES AUDITIVOS DEBEN INTEGRARSE EN ESCUELAS PARA NIÑOS NORMOYENTES Y CRECER EN UN MEDIO DONDE EL SISTEMA PRIMORDIAL DE COMUNICACION SEA EL LENGUAJE ORAL ".

La integración de los niños deficientes auditivos en escuelas regulares tiene ventajas y desventajas, entre las primeras está el hecho de que el niño convivirá con niños de su misma edad, pero con un mayor desarrollo lingüístico que aquellos con quienes convive en la escuela de Educación Especial. Este mayor desarrollo lingüístico que se manifiesta en una mayor variedad de juego simbólico y de establecimiento de juegos de regla, le permitirán al deficiente auditivo alcanzar competencia lingüística pero con competencia comunicativa, aprender de sus compañeros y participar de sus actividades, lo que favorecerá en él la formación de abundan-

tes conceptos. Además el niño no dedicará todo su tiempo al aprendizaje de la lengua, sino que tiene la posibilidad de conocer, aún cuando parcialmente otras áreas de conocimiento.

Entre las desventajas de la integración de los niños en escuelas para normooyentes se encuentran las siguientes:

a) El niño puede retraerse de sus compañeros, sobre todo en grados superiores, al no poder comunicarse con ellos, y éstos convertirlo en objeto de sus burlas tanto por su falta de lenguaje como por su retraimiento.

b) Ya que generalmente, al ingresar a la escuela para normooyentes no ha concluido su aprendizaje, su día académico será de doble turno, uno en la escuela normal y otro en la de Educación Especial.

c) Muchos maestros aún no están dispuestos a incluir entre sus alumnos a niños con deficiencias de ningún tipo. Algunos maestros están dispuestos pero no preparados. Algunos más lo reciben pero quieren que trabaje al ritmo de los demás sin que se les preste una ayuda acorde a sus posibilidades.

" LA REHABILITACION LINGUISTICA SE DA EN DOS FASES RELACIONADAS: LA SISTEMATICA O FORMAL Y LA INFORMAL. LA PRIMERA A CARGO DE PROFESIONISTAS, SE DA EN ESPACIOS CERRADOS Y CON HORARIOS ESPECIFICOS; LA SEGUNDA GENERALMENTE A CARGO DE LA MADRE SE DEBE DAR EN TODOS LOS MOMENTOS POSIBLES DE LA VIDA DIARIA ".

La regla anterior no se lleva a cabo en la realidad. Generalmente la enseñanza informal es inconstante, porque los padres dejan la responsabilidad a los profesionistas o se avocan también a una enseñanza formal, sobre todo, cuando el niño ingresa a nivel primario, y constantemente tie-

nen que realizar tareas académicas. Ello genera en el niño aburrición, cansancio y/o aversión hacia el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua e inclusive hacia el aprendizaje escolar.

Otra consecuencia de que la enseñanza de la lengua se da formalmente y no naturalmente es la falta de funcionalidad del vocabulario enseñado para las necesidades de la vida diaria. Por ejemplo: se suelen dedicar muchas horas para aprender los nombres de los colores, lo cual no es negativo en lo absoluto, pero si lo es en relación al tiempo que se dedica para aprender a nombrar situaciones internas propias del niño, tales como: me duele, no quiera, no me gusta, tengo sed, estoy triste, contento, enojado, etc. Ese desbalance entre las horas que se dedican a la enseñanza de lenguaje para el niño y el lenguaje intelectual, llamémosle así, se da precisamente por que el lenguaje funcional se enseña mejor o más abundantemente en situaciones naturales que en situaciones formales.

" EL MUNDO NO APRENDERÁ A HABLAR CON LAS MANOS PARA COMUNICARSE CON LOS SORDOS POR LO QUE LOS SORDOS DEBEN APRENDER A COMUNICARSE CON LOS LABIOS ".

Uno de los argumentos más comúnmente esgrimidos en favor de la oralización del deficiente auditivo, es el hecho de que si aprende un lenguaje manual, su círculo social se reducirá al de los sordos, porque solo con ellos podrá comunicarse. Sin embargo habría que considerar que:

a) Todos, seamos oyentes o no, convivimos con círculos sociales reducidos en nuestra vida diaria; sobre todo en zonas urbanas.

b) Aún cuando el deficiente auditivo aprende el lenguaje oral, el número de personas con el que podrá comunicarse será pequeño, ya que su habla es en términos generales, poco inteligible. ( Markides , 1970 en Fletch

cher y Hasewaga, 1983). Así, aquellas personas con quienes se comunicará el deficiente auditivo oralizado son las que pertenecen de por sí a su círculo social reducido, y se encuentran familiarizados con su habla, es decir: su familia, sus maestros, su terapeuta, sus compañeros, etc...

CUADRO No. 9.- CAUSAS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL PROCESO DE REHABILITACION DEL DEFICIENTE AUDITIVO.

ECONOMICAS:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Imposibilidad de comprar el audifono.</li> <li>2. Imposibilidad de mantener el audifono constantemente en buen estado.</li> <li>3. Imposibilidad para ayudar en el proceso con tareas o similares, porque ambos padres necesitan trabajar.</li> </ol>
PSICOLOGICAS:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprehensividad de los padres que les impide ayudar en el proceso con tareas o similares.</li> <li>2. Otras características personales de los padres.</li> <li>3. No aceptación del niño.</li> </ol>
SOCIALES:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maestros y/o terapeutas poco eficientes o irresponsables.</li> <li>2. Grupos muy numerosos.</li> <li>3. Conflictos entre los conyuges.</li> </ol>

## CAPITULO V.- LA COMUNICACION TOTAL.

Este capítulo comprende la descripción de la Comunicación Total, que tanto por sus fundamentos como por su objetivo consideramos una alternativa que ofrece mayores oportunidades a los deficientes auditivos que los métodos oralizadores. Hacer una prueba en México con su metodología sería enriquecedor, para quienes por distintas causas nos interesamos en el tema.

### V. A.- DEFINICION DE COMUNICACION TOTAL.

Como suele suceder con muchos términos, el de Comunicación Total es y ha sido utilizado con distintas acepciones, y en ocasiones se empieza a definirla precisamente por lo que no es (Luetke, 1984). El autor de este trabajo coincide con Garreston (1976, en Espinoza y otros, 1986), Fine (1977), Denton, Brill, Ken, Swiko (en Fine, 1977), Jackson (1981) Espinoza y otros (1986) en que la característica definitoria de la Comunicación Total como método de Rehabilitación del niño deficiente auditivo, es la filosofía que subyace a ella. Una filosofía que señala que lo más importante en cualquier situación de comunicación, es la comunicación misma y no el lenguaje y por lo tanto:

Cada situación de comunicación debe ser evaluada, y esta evaluación debe incluir tanto las modalidades de expresión como de recepción de los comunicantes, y de acuerdo a ella debe haber un ajustamiento a las formas de comunicación más apropiadas para la situación y los comunicantes.

#### V. B.-FUNDAMENTOS DE LA COMUNICACION TOTAL.

1. Los individuos envueltos en cualquier situación de comunicación deben estar conscientes de las capacidades y limitaciones del otro y responder en forma acorde a dichas capacidades y limitaciones y al estado de desarrollo en que se encuentre.

2. Ningún modo de comunicación es igualmente efectivo para todas las personas, ni en todas las situaciones, por lo que deben utilizarse aquellos modos de comunicación más efectivos para cada niño y situación.

3. Hay diferentes estados de desarrollo de la comunicación y más de un sistema de comunicación implicados en dicho desarrollo.

4. Los programas educativos deben ser individualizados para satisfacer las necesidades e intereses del niño, porque así como los oyentes los niños deficientes auditivos con únicos.

5. Menos del 50 % de los sonidos del habla se pueden entender cuando se leen los labios, por lo que no se puede basar un sistema efectivo de comunicación únicamente en la lectura labio-facial.

6. Los niños deficientes auditivos inventan señas en sus primeros intentos de comunicarse, lo que indica que para ellos es más importante comunicarse que usar el lenguaje oral.

7. El desarrollo cognoscitivo no se limita al del lenguaje, por lo que el centro de las lecciones debe ser el contenido académico no el habla.

8. Hay valores culturales que son diferentes entre deficientes auditivos y oyentes; y nosotros los oyentes debemos aprender a respetar esas diferencias. Por ejemplo: los deficientes auditivos se comunican manualmente entre ellos ¿porqué deben hacerlo con la voz si no la escuchan?

V. C.- MODOS DE COMUNICACION O AREAS BASICAS DE LA COMUNICACION TOTAL.

Las alternativas, modos de comunicación o áreas básicas de la Comunicación Total se pueden dividir en tres categorías:

1. Medios de comunicación lingüística oral.

Comprende aquellos que contribuyen a la recepción o expresión del lenguaje oral y son:

- a) Lectura labio-facial.
- b) Habla
- c) Entrenamiento auditivo.

2. Medios de comunicación lingüística no oral.

Comprende aquellos que contribuyen a la recepción y expresión de lenguajes no orales, o lenguajes orales escritos.

- d) Lecto-escritura.
- e) Lenguaje manual
- f) Deletreo manual.

3. Medios de comunicación no lingüística.

Comprende aquellos que contribuyen a la comunicación lingüística o son medios de comunicación no mediados por sistemas lingüísticos.

- g) Gestos y señas.
- h) Fantomina.
- i) Arte.

La Comunicación Total como los otros métodos, utiliza áreas comunes a los demás, aún cuando no tengan los mismos objetivos o sigan los mismos programas. Estas áreas comunes son: la lectura labio-facial, el habla, el entrenamiento auditivo y la lecto-escritura; y se utilizan de una for-

ma integral dentro de clases con contenido académico y en las que el objetivo principal sigue siendo la efectividad de la comunicación. En esto estriba la principal diferencia entre la Comunicación Total y los otros métodos, en que primero es el objetivo de comunicación y después el de lenguaje. Es necesario recalcarlo porque existe la creencia de que la principal diferencia es que la Comunicación Total utiliza sistemas de Comunicación lingüística no orales como el lenguaje manual y el deletreo. Pero en realidad se puede aplicar la filosofía de la Comunicación Total sin utilizar el lenguaje manual o el deletreo.

En el apartado siguiente (V. D.) describiremos un ejemplo de aplicación de Comunicación Total, que incluye el uso de áreas comunes con otros métodos, para clarificar las diferencias entre su utilización y/o enseñanza.

En cuanto a los demás modos de comunicación utilizados, tenemos que observar lo siguiente:

1. El lenguaje manual como se señala en el capítulo tercero debe ser considerado como un lenguaje en sí, y por lo tanto con muchas posibilidades de desarrollo. Este es uno de los principales elementos de la Comunicación Total pues con él se adquiere una base de lenguaje, necesaria para el manejo de información, a su vez necesario en el desarrollo integral del niño. Además es mucho más fácil de adquirir que el lenguaje oral, debido a que como señalan Carroll y Gibson (1986) es más fácil el dominio de los movimientos manuales que el de los movimientos del aparato fonatorio necesarios para la pronunciación de las palabras.

2. Deletreo manual. Consiste en utilizar distintas formas de la mano

y los dedos para representar las letras del alfabeto.

3. Pantomima. Es una forma gestual de comunicación fácilmente comprendida por el espectador, ya que la persona que utiliza la pantomima puede hacer uso del espacio disponible a su alrededor al igual que de todo su cuerpo para comunicarse. Su característica esencial es que no utiliza sonidos ni palabras.

4. Gestos y señas. Son los movimientos y configuraciones de manos y brazos así como de ojos, cara, cabeza y cuerpo. Algunos gestos y señas poseen cierta convencionalidad, pero esta convencionalidad se reduce a ciertos grupos sociales, culturales o familiares. De tal forma que un gesto que tiene un significado positivo en una comunidad puede tener un significado negativo en otra.

5. Arte. Comprende el uso del dibujo y la pintura principalmente.

#### V. D.- UN PROGRAMA DE COMUNICACION TOTAL.

La Comunicación Total dentro de una institución escolar se constituye como un medio y un fin, un medio que permite la aplicación de un programa académico integral y un fin al enseñar al niño los modos de comunicación necesarios para que ésta sea efectiva.

En 1964 el Dr. Luetke vino a México a impartir un curso de Comunicación Total en el que mostraba un ejemplo de su aplicación para aquellos alumnos que habiendo estado en programas oralizadores aún no poseían la competencia lingüística acorde a su edad. En ese programa, la habilidad del estudiante en lenguaje manual es utilizada para llevarlo a tareas de lectura, escritura y/o habla. Los estudiantes no están agrupados por habilidad auditiva o edad sino de acuerdo a sus necesidades de lenguaje

base.

En el programa se utilizó el continuo de Cummins para evaluar el lenguaje base. El continuo de Cummins evalúa el lenguaje a través de 4 situaciones que aumentan en grado de dificultad y que se presentan cuando:

1. La información es dependiente del contexto y sin demanda cognitiva.
2. La información es dependiente del contexto y con demanda cognitiva.
3. La información es independiente del contexto y sin demanda cognitiva.

va.

4. Información independiente del contexto y con demanda cognitiva.

Una vez evaluados los alumnos y clasificados de acuerdo a la evaluación, se realiza la preparación de las lecciones en las que es necesario considerar el aspecto pragmático del lenguaje y cubrir los objetivos de:

- a) Contenido académico.
- b) Habla individualizada.
- c) Signos (no se puede asumir que ya se conocen todos los signos).
- d) Entrenamiento auditivo.
- e) Cognición.
- f) Semántica y sintaxis.

Un ejemplo de día de clases en el nivel preescolar sería:

8:30 Los niños llegan y van al baño. Se checan los audífonos.

8:45 Conversación sobre cómo están, clima, día de la semana, etc...

9:00 Selección de una actividad entre 3; bloques de madera, instrumento musical, etc...

10:00 Entremés. Conversación sobre la comida y otro tema.

10:15 Ciencias Sociales o Naturales.

10:45 Lenguaje. Vocabulario específico.

11:15 Cuento

11:30 Listos para el regreso.

Puntos básicos para quienes pretenden aplicar un programa de Comunicación Total:

1. La pragmática se puede enseñar en cualquier actividad.

2. Los maestros deben prestar atención al significado de lo que el niño quiere comunicar y solo una vez que se está seguro que el alumno posee un significado "x" , orientarse a la forma.

3. Cuando no se está en una lección de gramática, se tiene que aceptar lo que el estudiante dice y como lo dice, sin hacer juicios constantes sobre ello, porque de esta forma el estudiante no tiene que preocuparse de que su lenguaje va a ser criticado o corregido.

Investigación experimental que apoya los fundamentos de la Comunicación Total:

1. La comunicación oral pura no es suficiente para satisfacer las necesidades de comunicación de los niños deficientes auditivos (Espinoza y otros, 1986).

2. Kretschmer y Kretschmer (1978) recopilaron una serie de estudios sobre la adquisición del lenguaje oral en niños deficientes auditivos y encontraron que aún cuando estos llegan a desarrollar algún lenguaje oral, consiguen solo un mínimo de comunicación articulada con los demás.

3. Los estudios de Mendow (1980) muestran que los niños con una base sólida en el lenguaje manual aprenden el lenguaje oral más efectivamente, si son llevados a ello a través del lenguaje manual.

4. La capacidad para la lectura labio-facial se ve favorecida por la posesión de un lenguaje base. (Luetke, 1904).

5. Kretschmer y Kretschmer (1978) revisaron una serie de estudios sobre los niños oyentes hijos de padres sordos que adquieren el ASL, la mayoría de esos estudios sugieren que esta adquisición no interfiere sustancialmente con la adquisición del lenguaje oral porque sus factores son claramente distinguibles.

6. El aprendizaje del ASL aumenta las capacidades lingüísticas y educacionales de los niños (Brill, 1969).

## CONCLUSIONES.

El problema más notable del deficiente auditivo es su imposibilidad de adquirir el lenguaje en forma natural. La forma natural es la que el niño normooyente desarrolla a través del uso y percepción del lenguaje y que completa alrededor de los 5 años de edad.

Esta no adquisición del lenguaje, genera una problemática compleja, que afecta su desarrollo afectivo, cognoscitivo y social. Problemática además de compleja, larga, tan larga que su rehabilitación puede abarcar hasta su juventud. Por ello, afrontarla requiere tanto de creatividad y esfuerzo como de paciencia.

El objetivo principal en la rehabilitación de niños deficientes auditivos ha sido la enseñanza del lenguaje, objetivo mantenido bajo el supuesto lógico de que al poseer el lenguaje el deficiente auditivo superaba su deficiencia. Acorde con ello, el objetivo que el autor de este trabajo se propuso en un principio fué mejorar las técnicas de enseñanza de lenguaje para estos niños, para que su adquisición del mismo se aproximase más a la del normooyente y su desarrollo no se viera afectado por la falta de lenguaje.

La génesis de dicho objetivo fué la observación de la oralización de niños deficientes auditivos durante un periodo escolar en el que se hizo notable el poco avance de estos niños en comparación con el de los normooyentes y con sus propias necesidades de comunicación.

Al realizar la revisión bibliográfica correspondiente sobre la experimentación y teoría en la que se cimentan los métodos oralizadores, se llegó al

conocimiento de los siguientes hechos.

Primero: la educación del sordo tiene una historia de más de 150 años y a lo largo de ella se le ha enseñado tanto lenguajes manuales como orales.

Segundo: a pesar de estos 150 años de práctica en la enseñanza del lenguaje, el número de sordos oralizados es mínimo y el logro del lenguaje hablado esta relacionado con el grado de baja sordera. (Kratschmer y Kratschmer, 1978).

Tercero: existe una nueva corriente en Educación del sordo llamada Comunicación Total, cuyo objetivo principal no es la enseñanza de un lenguaje específico, sino resolver los problemas de comunicación del niño,

Esa misma revisión bibliográfica que incluyó escritos de los padres cuyos hijos lograban el aprendizaje de la lengua y cuyos hijos no lo lograban; y artículos que describían los problemas psicológicos tanto de padres como del hijo, permitió comprender que si bien los métodos oralizadores nacieron con el objeto de afrontar esos problemas, no estaban atacando el punto clave del mismo: la comunicación.

La comunicación es la transmisión y recepción constante de mensajes que permitan al individuo relacionarse armoniosamente con el mundo externo. Estos mensajes pueden tener contenidos tanto objetivos como subjetivos y pueden transmitirse tanto a través del lenguaje como a través de señas, gestos, actitudes, dibujos, etc... Por lo tanto, si la comunicación se puede realizar a través de gestos, señas, etc... no es necesario que el niño hable para satisfacer sus necesidades de comunicación, siempre y cuando los demás quieran y puedan descodificar esos mensajes no hablados.

El problema, desde este punto de vista, no es la falta de lenguaje en el

niño, sino que los padres y maestros avocados a oralizarlo piensan que atender sus señas y gestos retrasa su oralización y por lo tanto actúan consecuentemente.

Esto no significa que los métodos oralizadores no hayan servido para el mejoramiento de la educación del deficiente auditivo. De hecho, parten de un principio lógico: instrumentar al niño con el uso del lenguaje oral que la mayoría de los que le rodean usan, para que se pueda comunicar con ellos. Solo que, como ya se mencionó, dicho objetivo no se logra.

Al saber que en México no se aplica, apenas se conoce y además se rechaza de principio a la Comunicación Total, este trabajo dió un giro, y su objetivo fué fundamentarla como una alternativa viable en el tratamiento de niños deficientes auditivos prelinguales, porque la Comunicación Total a diferencia de los métodos oralizadores enfrenta directamente y en primera instancia el problema de la comunicación del niño.

En realidad, el esquema de la tesis no cambió su forma original, es decir revisión bibliográfica sobre los métodos de rehabilitación y su evaluación, solo que en lugar de proponer alguna mejora en alguno de ellos, se propone un método nuevo y la adopción de la filosofía que lo sustenta.

Respecto de la evaluación de los métodos oralizadores realizada, ésta se puede resumir en los dos puntos siguientes.

1.- Se basan en principios teóricos comunes que hoy se pueden mostrar como falsos. Por ejemplo: la creencia de que el uso de medios no orales de comunicación obstruye la comunicación oral.

2.- Los estudios experimentales muestran el escaso logro de el habla por parte de los deficientes auditivos profundos, comunmente llamados sordos.

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

En México no existen estudios en este terreno que permitan confirmar o no los resultados experimentales obtenidos en E.U., por lo que se propone una mayor investigación en la que se pudieran encontrar las relaciones entre la eficacia de la oralización por "x" método y el grado de sordera. Además de investigar la influencia de variables como nivel social, económico, cultural de los padres, inteligencia del niño, edad a la que se confirma la sordera, etc...

Es importante señalar en la oralización el tiempo que invierte el niño en pasar de una etapa a otra, pues si tarda 3 años en llegar a la etapa de una palabra y un tanto igual para pasar a la etapa siguiente, ese lenguaje no le es funcional para comunicarse, y por lo tanto tendrá que usar otros medios para hacerlo, aunque el método oralizador al que se encuentre sujeto esté en contra de ello.

Por ello se propone investigar: ¿qué tiempo le lleva llegar a una etapa y pasar de una etapa de lenguaje a otra? ¿qué tan funcional le es ese lenguaje para sus necesidades de comunicación? ¿cómo es el aprendizaje del lenguaje oral en comparación con el aprendizaje del lenguaje manual?

Respecto del lenguaje manual y acorde con lo expuesto en los capítulos 2o. y 3o., podemos concluir que es más fácil y rápido de aprender por el deficiente auditivo y al hacerlo todo su desarrollo psicológico se ve favorecido. Además, dicho aprendizaje no interfiere con el aprendizaje del lenguaje oral. Es por eso que se propone la utilización del lenguaje manual en la educación del deficiente auditivo y para ello la preparación de Lic. en Educación Básica que conozcan el lenguaje manual, de tal manera que se puedan impartir los conocimientos de las áreas de las escuelas primarias

normales y no solo la enseñanza del lenguaje oral.

En este punto, es interesante preguntarse ¿ por qué no se ha regularizado el uso del lenguaje manual en la educación del deficiente auditivo si éste le beneficia y además es el que utilizan la mayoría de ellos al convertirse en adultos ?, parte de la respuesta se halla en la controversia científica entre aquellos para quienes los lenguajes manuales son solo traducciones pobres de las lenguas y aquellos para quienes son lenguajes que merecen tal status, pues poseen las características definitorias del lenguaje, que son: que es arbitrario y convencional, que se articula y que se usa para la comunicación. El autor de este trabajo sostiene la segunda posición y considerando que las posibilidades de desarrollo de un lenguaje no se limitan a sus posibilidades de expresarse oralmente sino a su uso en la comunicación los llamados lenguajes manuales podrían desarrollarse si se fomentara su uso para la escolarización y vida diaria de aquellos que lo requieran.

No se pretende negar la importancia del lenguaje oral en la sociedad, si no señalar que en el proceso de rehabilitación del deficiente auditivo las prioridades se marquen desde la perspectiva del deficiente auditivo mismo y no de quienes están a cargo de dicho proceso. Además la rehabilitación debe facilitar la inserción del grupo de los deficientes auditivos en la sociedad a través de la aceptación del grupo como tal y sus características culturales propias, entre ellas su lenguaje, y no condicionar su aceptación en la sociedad al aprendizaje de la lengua o lenguaje oral.

En Comunicación Total lo modular son las necesidades de comunicación del niño, porque al niño le interesa comunicarse no importa como y esto es lo que han dejado a un lado los seguidores de la oralización como objetivo -

principal de la rehabilitación.

La rehabilitación debe favorecer su desarrollo integral, que comprende afecto, cognición y socialización. Y en este trabajo se señala que los deficientes auditivos hijos de deficientes auditivos también, presentan un desarrollo afectivo más armonioso que el de los deficientes auditivos hijos de oyentes, lo que puede ser causado porque los padres deficientes están más dispuestos a aceptar la deficiencia en su hijo, y no presentan las contradicciones y ambivalencias afectivas, sociales y conductuales de los padres oyentes hacia sus hijos. Por ello, es recomendable que además de integrar al niño en un programa de rehabilitación, los padres reciban ayuda psicológica.

En cuanto al desarrollo cognoscitivo, en este trabajo se enfocó desde la teoría de J. Piaget y se llegó a la siguiente conclusión: si bien el desarrollo del lenguaje favorece el desarrollo de la inteligencia, no le es suficiente e inclusive se puede llegar en la edad adulta al dominio de las operaciones lógico-matemáticas aún sin el dominio del lenguaje.

En cuanto a la socialización: uno de los principios de los métodos realizadores fue integrar al niño a la comunidad hablante, pero el habla de los deficientes auditivos es generalmente incomprensible para quienes no están familiarizados con ella y el adulto sordo generalmente se interesa poco en integrarse con la comunidad hablante, más bien busca la compañía de aquellos que como él, se comunican a través del lenguaje manual.

Considerando todo lo anterior y dado que la Comunicación Total da margen tanto para el aprendizaje del lenguaje oral como del manual, posibilita la realización de las potencialidades del deficiente auditivo y su desarrollo

cognitivo aún en el caso de que no logren el dominio del lenguaje oral. Y dado que fomenta la participación de grupos interdisciplinarios en los que el niño sea tratado como un ser integral, y sus padres también, se presentó en este trabajo como una alternativa idónea en el tratamiento de niños de deficientes auditivos prelinguales.

La filosofía de la Comunicación Total consiste en la aceptación del niño y de sus formas de comunicarse, permitiéndole un intercambio con la sociedad. Intercambio en el que puede modificar tanto como ser modificado. Es decir, el niño conocerá lo que la sociedad es y se adaptará a ella, al mismo tiempo que mostrará a la sociedad lo que él es capaz de hacer con o sin lenguaje oral y la sociedad deberá aceptarlo así.

Se propone entonces la adopción de la Filosofía de la Comunicación Total en primera instancia por parte de padres y terapeutas que tengan contacto directo con el niño y la elaboración y desarrollo de programas con la metodología de la Comunicación Total pero acorde a las necesidades de la población mexicana.

Por último, es necesario señalar la importancia de la institución de prontas acciones de detección y diagnósticos médicos sistemáticos de la deficiencia auditiva.

## BIBLIOGRAFIA

- Altshuler K. A. (1977), "Evolución social y psicológica del niño sordo; problemas y tratamiento". En Fine P. "La sordera en la primera y la segunda infancia". Buenos Aires. Médica Panamericana.
- Beattie y Warron, (1983) "Slope Characteristics of Cid W-22 word functions in elderly hearing impaired Listeners", Journal of Speech and Hearing Disorders, 48, 119-127.
- Bloom L. y Lahey, (1978), "Language development and disorders" U.S.A. John Willey & Sons.
- Brill R. (1969) "Cociente intelectual superior en niños sordos hijos de padres sordos", en Fine P. "La sordera en la primera y la segunda infancia". Buenos Aires. Médica Panamericana.
- Carroll J. y Gibson E. (1986), "Infant perception of gestural contrast prerequisites for the acquisition of a visually specified language", Journal of Child Language, 13, 31-44.
- Causey, y otros, (1983), "A comparative evaluation of Maryland M16 Auditory Test", Journal of speech and hearing disorders, 48, 62-69.
- Chess y Fdez. (1980), "Tienen los niños sordos una personalidad característica", Journal of the American Academy Child Psychiatry, 19, 654-664.

- Colín, D. (1980), "Psicología del niño sordo". Barcelona, Toray-Masas.
- Collins-Ahlgren, M. (1975), "Language development of two deaf children", American Annals Deaf, 120, 524-539.
- Cox y Bisset, (1984), "Relationship between two measures of aided binaural advantage", Journal of speech and hearing disorders. 48, 339-408.
- Espinoza y otros, (1986), "Características de niños deficientes auditivos fracasados habilitados en programas orales candidatos a Comunicación Total". Tesis Lic. UDLA.
- Pine, P. (1977), "La sordera en la primera y la segunda infancia". Buenos Aires, Médica Panamericana.
- Fischer y Goug, (1978), "Verbs in American Sign Language." Sign Language Studies, 18, 17-49.
- Friedman, L. (1977), "On the other hand: New perspectives in A.S.L.", New York, Academic Press.
- Fant, L. (1977), "A.S.L. y English: las diferentes formas del lenguaje por signos", en Pine, La sordera en la primera y la segunda infancia.
- Furth, H. (1980), "Pensamiento sin lenguaje" España, Marova.
- García, G. (1983), "La estimulación temprana del niño sordo en el hogar". México, Tesis de Licenciatura, Normal de Especialización.
- García y Lanz, H., Arago, M. y Jackson, M. (1983), "Mis primeras señas", México, Dirección General de Ed. Especial.

- Guers, Moog y Schick, (1985), "Acquisition of spoken and signed English by profoundly deaf children", Journal of speech and hearing disorders, 49, 378-388.
- Glez. de R. (1982), "Historia de Rosa Adriana", ADAL, 2, 29-73 y 3, 17-19.
- Gutierrez de G. (1983), "Mi historia sobre David", ABAL, 5, 13-16.
- Hawkinge y Yacullo, (1984), "Signal to Noise Ratio advantage of Binaural hearing aids and directional microphones under diferents levels of reverberation", J.S.H.D., 49, 276-286.
- Jiménez, D., (1979), "Orientación como base fundamental de la escuela de padres." México, Tesis Licenciatura Normal de Especialización.
- Jackson Malconado D. (1981), "Un enfoque objetivo del lenguaje manual" en Audición y lenguaje en Educación Especial, México, SEP.
- Kretschmer y Kretschmer, (1978), "Language development and intervention with hearing impaired", U.S.A. University Park Press.
- León, G. (1979), "Orientación a los padres de familia de niños - hipodésicos", México, Tesis de Lic. Normal de Especialización.
- Ling, A. (1983), "Bases del aprendizaje verbal en niños sordos pequeños", ABAL, 4, 2-5.
- Ling, D. (1983), "Mantenga a su niño con impedimento auditivo dentro del alcance de su oído", ABAL, 5, 1-3.

- Guetke-Stanlman, Ph.D. (1984), "Lenguaje Manual", México, Direc. Gral. de Educación Especial.
- Melo, R. (1977), "El don de la palabra", México.
- Marchesi, V. (1976), "El desarrollo de la imagen mental en los niños sordos profundos" en Infancia y Aprendizaje, Madrid, 6.
- Meadow, Kk. (1980), "Deafness and child development", California, University Press.
- Mercado, M., (1974) "Aspectos Psicológicos del sordo", México, Tesis licenciatura UNAM.
- Monsen, R., (1983), "The oral speech intelligibility of hearing impaired talkers", JSHD, 48, 286-296.
- Moreno, E. (1980), "La participación de los padres en la oralización de los niños sordos", México, Tesis Lic. Normal de Especialización.
- Morkovin, P. (1963), "Rehabilitación del niño sordo", México, Prensa Médica Mexicana.
- Newman, . (1977)
- Oleron, P. (1981), "El niño y la adquisición del lenguaje". Madrid, Ediciones Morata,
- Oleron, P. (1977), "Los hábitos verbales" en Introducción a la psicolingüística, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pescoc, D. (1964), "Enseñando a hablar al niño sordo", Caracas, Ministerio de Educación.

- Piaget, J. (1977), "El lenguaje y las operaciones intelectuales" en Introducción a la Psicolingüística, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Piaget, J. (1980), "La formación del símbolo en el niño", México, Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1980), "Psicología del niño", Madrid, Ediciones Morata.
- Rhoades, E. (1983), "Intervención y desarrollo tempranos de habilidades de comunicación para niños sordos que utilicen el método auditivo-verbal", ABAL, 5, 4-12.
- Schmidt-Giovannini, S. (1980), "Habla conmigo", Buenos Aires, Kapeluz.
- Siple, P. (1976), "Understanding language through Sign Language Research" California, Academic Press.
- Sod, F. (1981), "El método auditivo" en Audición y Lenguaje en Educación Especial, México, SEP.
- Stokoe, W., Caterline, D., & Cronenberg, C. (1965), "A dictionary of American Sign language on linguistic Principles." Washington, D.C. Gallaudet College Press.
- Suria, M. (1974), "Guía para padres de niños sordos", Barcelona, Excmo. Ayuntamiento.
- Thielman, V. y otros, (1983), "Curso por correspondencia de la clínica John Tracy". U.S.A.
- Velasco, F. (1982). "Hacia una sistematización en la enseñanza del habla." ABAL, 1, 8-17.

Vernon, M. (1973), "Aspectos Psicológicos en el diagnóstico de la sordera en el niño" en La sordera en la primera y la segunda infancia, Buenos Aires, Médica Panamericana.

Walden y otros, (1983), "Test of the assumptions underlying comparative hearing and evaluations", JSHD, 48, 264-273.

Woodward, J. (1974), "Implications Variation in ASL: negative incorporations", Sign Language Studies, 4, 77-101.

APENDICE N . 1

DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIÑO NORMOOYENTE

	SEMANTICA	FONOLOGICA	PRAGMATICA	SINTAXIS
Edo, Preverb O a 1 año de Edad.	Asigna significados a las voces y soni- dos ambientales.	Aprende el rol del énfasis y la ento- nación.	Actos verbales; protodeclarati- vos y protoimpe- rativos.	
Etapa de una palabra. del 1° al 2° año de vida.	La comprensión de pende del contexto, Vocabulario alrede- dor de 50 palabras. Sobreextensión de - significados en el uso de palabras.	Prosigue el apren- dizaje del uso y distinción de dis- tintos patrones de entonación.	Actos verbales primitivos: Etiquetar, Repetir Responder Petición de ac- ción. Petición de res- puesta. Llamar Saludar Protestar Practicar	
Etapa de las dos pa- labras. A partir - del segundo año de vida. A partir de - este momento la evo- lución sintáctica - es mucho más rápida y es muy difícil se- ñalar edades aproxi- madas o normativas.	Misma información semántica de la eta- pa anterior.		Actos verbales: Descripción Performativos Reconocer Exclamar Negar	Combinaciones fun- cionales que son la suma de los - significados de - de las palabras. Combinaciones gra- maticales que des- criben relaciones entre actores, - acciones, objetos o situaciones.

---

Etapa de las 3  
palabras.

Conocimiento y  
aplicación de  
reglas de con-  
versación.

Inserción de com-  
binaciones funcio-  
nales dentro de -  
las relaciones -  
gramaticales.  
Asociación de re-  
laciones gramáti-  
cales.

---

Desarrollo de Ora-  
ciones Complejas  
a los 4 años.  
Dura de 2 a 3 -  
años.

Uso de palabras pe-  
queñas como preposi-  
ciones articulos.

Uso de oraciones  
largas y comple-  
jas.

---