

Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes

Núria BOFARULL SANZ

María del Pilar FERNÁNDEZ VIADER

Correspondencia:

Núria Bofarull Sanz
María del Pilar Fernández Viader

Correo electrónico:
nuriabosa@hotmail.com

Dirección postal:
Departament de Psicologia Evolutiva
i de l' Educació
Universitat de Barcelona
Passeig Vall d' Hebron 171
08035 – Barcelona
España

Recibido: 17/01/2012
Aceptado: 24/05/2012

RESUMEN

En esta investigación se analiza el juego y la comunicación de tres niñas sordas y una niña oyente de edades comprendidas entre 2 años y 1 mes y 5 años y 1 mes. Dos de las niñas sordas (S y CL), son usuarias de lengua de signos catalana (LSC) y la tercera niña sorda (M), está escolarizada en modalidad oral (LO). Prestamos especial atención al análisis de las actividades compartidas, a las funciones comunicativas y al juego simbólico durante situaciones de interactividad de las niñas con los adultos cuidadores y entre iguales. Los resultados del análisis muestran las características de las diferentes modalidades de comunicación de las niñas y las estrategias que utilizan los adultos para interactuar con ellas. Se proponen pautas de asesoramiento para una futura intervención educativa.

PALABRAS CLAVE: *Comunicación, Interacción, Sordera, Juego simbólico, Lengua de signos.*

Differences in Communication and Symbolic Play in Deaf Children and Hearing

ABSTRACT

This research analyzes the kind of games and the communications of three deaf children and a hearing child with ages ranging from 2 years and a month to 5 years and a month. Two of the three deaf children (S and CL), use Catalan Sign Language (CSL), the other one (M) received an oral education in school. The research focuses on the analysis of the shared activities, communicative functions and symbolic games during interaction between children and adults or between equals. The results of the analysis show the characteristics of the different kinds of communication modalities used by the children and the strategies used by the adults to interact with them. We suggest guidelines for future educational interventions.

KEY WORDS: *Communication, Interaction, Deafness, Symbolic games, Sign language.*

Introducción

La comunicación es fundamental para relacionarse con los demás y para que sea posible es imprescindible compartir el mismo código y así transmitir ideas y sentimientos para interactuar con los que nos rodean. Las personas sordas prelocutivas, usualmente no comparten el código establecido por la mayoría, es decir, el oral y necesitan un código distinto, el visual. Este les permite transmitir y recibir la información de un modo diferente. A este código se le denomina lengua de signos (LS), lengua que de manera natural aprenden los hijos sordos de padres sordos hasta que adquieren la lengua oral y/o escrita. Las personas sordas mantienen, desarrollan, aprenden la LS, su gramática y su estructura como lengua propia que les da identidad y un sentirse parte de una comunidad minoritaria propia, la Comunidad Sorda. En esta aportación se pretende analizar el juego y la comunicación de tres niñas sordas y una niña oyente, prestando especial atención al juego simbólico en ambos casos. Al mismo tiempo analizamos la comunicación que se establece en situaciones diádicas donde la modalidad es homogénea, es decir cuando todos los interlocutores oyentes son usuarios de la lengua catalana oral y cuando todos los usuarios son sordos y comparten la lengua de signos catalana (LSC) también cuando la diada es heterogénea, siendo los padres usuarios competentes en la lengua oral y la niña sorda sin lenguaje, dado que no puede acceder a los mensajes por el canal auditivo.

1. El juego: un contexto particular para el desarrollo infantil

El juego es un producto natural de los procesos de desarrollo físico y cognitivo del niño. Adopta diversas formas que cambian y se hacen más elaboradas a medida que el niño madura y nos sirve a su vez, para observar y estudiar el desarrollo infantil. Los cambios que se van produciendo en las formas del juego durante el desarrollo están asociados con el curso del desarrollo y la maduración del niño, así como con el contexto cultural. Si el juego no evoluciona, haciéndose más complejo y diferenciado podría ser indicador de algún problema relativo al desarrollo.

Una manera de aproximarnos al concepto de juego es desvelar algunos atributos que lo caracterizan. Se trata de una actividad libre y espontánea que al mismo tiempo proporciona placer realizarla. Se considera un proceso, ya que no busca finalidad específica y es totalmente improductivo. Para el niño representa esfuerzo, seriedad, y le implica en toda su globalidad, dado que constituye un espacio idóneo para la expresión, la interacción y la comunicación. Durante el juego el niño comunica sus deseos y necesidades, sus vivencias y percepciones, su manera de interpretar el mundo y también sus competencias y limitaciones. Entendemos que la observación del juego infantil y de la comunicación en situaciones lúdicas nos permite conocer parte de la actividad psicológica cultural del niño.

2. Aportaciones de las diferentes teorías del desarrollo infantil

2.1. Teoría genética–constructivista de Piaget

A lo largo de la vida los juegos cambian como lo hace también el proceso del pensamiento, madura el cuerpo con el ejercicio y también se enriquecen cognitivamente a través de la adquisición del lenguaje y la simbolización.

Según Piaget, el juego simbólico señala el apogeo del juego infantil. El niño está obligado a adaptarse a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndole desconocidos. Es por ello que, como la realidad es demasiado compleja, para poder asimilarla el niño crea su propio mundo.

La *teoría general del juego* propuesta por Piaget abrió las posibilidades al análisis cognitivo al relacionarlo con la organización y el desarrollo general del conocimiento. Piaget concibe la evolución de los juegos infantiles en perfecta sintonía con los estadios del desarrollo. Así, el niño pasará del juego sensorio–motor al juego simbólico y de éste al juego reglado, como expresión de unas estructuras de conocimiento que pasan de estar basadas primero en la *acción*, luego en la *representación* y finalmente en la capacidad de *descentración*.

2.2. Teoría socio–histórica de Vygotski

El enfoque de la escuela soviética formulado inicialmente por Vygotski (1987), considera el juego como fuente de aprendizaje, ya que a partir de su aparición se van creando continuamente zonas de desarrollo próximo (ZDP). En el juego, el niño actúa por encima de sus capacidades como si

estuviera estirado por una situación que le exige un nivel más alto del que se encuentra. Así, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria, ya que no existe el miedo a equivocarse. De este modo, el niño transforma algunos objetos y los convierte en su imaginación en otros que tienen para él distinto significado. Por primera vez el pensamiento se separa de las cosas y se inicia la acción que proviene del pensamiento (cabalgar) y no del objeto (escoba).

3. Desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico

El lenguaje es un factor fundamental para comunicarse y para desarrollarse a un ritmo adecuado. En el juego simbólico, el niño utiliza gestos, sonidos y objetos para representar o «simbolizar» otros sucesos y objetos. Bruner (1984), expone que el juego es una forma de usar la inteligencia, de combinar el pensamiento, la fantasía y que el lenguaje y que las formas gramaticales y pragmáticas se adquieren más rápidamente en situaciones de juego. La convergencia de los dos desarrollos, lingüístico y cognitivo, entre los dos años y medio a tres es lo que fundamenta el pensamiento verbal y el lenguaje intelectual de la especie humana. Por este motivo, se considera necesario separar y diferenciar pensamiento y lenguaje. Con las aportaciones vigotskianas, la visión de la naturaleza del desarrollo ha cambiado y ha pasado de una visión biológica a una visión socio-histórica. A partir de este momento el lenguaje se considera el principal elemento organizador de los procesos del pensamiento.

Marchesi (1995) detectó una fuerte correlación entre el juego simbólico y lenguaje durante las primeras etapas del desarrollo en niños sordos. La secuencia de adquisición de los distintos conceptos en el ámbito de las operaciones concretas, es la misma en los sordos que en los oyentes, existiendo un desfase temporal entre unos y otros, tanto mayor cuanto más complejas sean las operaciones lógicas implicadas. En el caso de las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético-deductivo. Furth (1981), afirma que los adolescentes sordos manifiestan un mayor retraso e incluso, no alcanzan este estadio. Otros estudios afirman que el origen de la *función simbólica*, en los niños sordos, radica en los gestos realizados con intención significativa en los primeros formatos de interacción con el adulto como por ejemplo, el gesto de señalar un objeto para mostrar al adulto su interés por él, se puede considerar como un precursor fundamental (FERNÁNDEZ VIADER, 1992).

Para el acceso al uso de los símbolos es necesario el *desarrollo de la inteligencia práctica*. Es imprescindible para el establecimiento de la relación medios-fines, el desarrollo de la permanencia del objeto y el establecimiento de las relaciones causales, espaciales y temporales. Todo ello, resulta comprensible si aceptamos que en la función simbólica pueden distinguirse dos capacidades diferenciadas: la representación (capacidad de hacer presente a nivel mental cualquier objeto, hecho o situación ausentes) y la simbolización (capacidad de sustituirlos por significantes que hacen referencia a ellos). Por lo tanto, para que se pueda producir simbolización parece imprescindible la construcción previa de esas representaciones a partir de la experiencia práctica. Según Marchesi (1995), en este aspecto, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre niños sordos y oyentes; el desarrollo de la inteligencia práctica es similar en unos y en otros, siempre y cuando posean un lenguaje. Por esta razón, el uso de símbolos en el juego es un antecedente a las primeras palabras. Por ello, hemos prestado una especial atención a los primeros intercambios comunicativos, al desarrollo de la intencionalidad y al proceso de interacción transaccional que se va generando entre el niño y los adultos (FERNÁNDEZ VIADER, 1996). Desarrollándose de este modo, un nuevo modelo de analizar los comienzos del lenguaje, basado principalmente en la dimensión pragmática y funcional del lenguaje y en sus orígenes sociales y comunicativos.

Los niños sordos cuyos padres son también sordos adquieren de forma espontánea la lengua de signos que se utiliza en el ambiente familiar. En estas situaciones las relaciones que existen entre el niño sordo y el input lingüístico es semejante a la que se produce entre los niños oyentes y el lenguaje oral hablado en su familia. Sin embargo, en esta situación solamente se encuentran alrededor del 10 por 100 de los niños sordos, ya que el otro 90 por 100 tiene padres oyentes que, usualmente, no conocen la lengua de signos. La mayoría de los padres oyentes utilizan exclusivamente el lenguaje oral con sus hijos sordos y esto puede suponer, como veremos, un riesgo para el desarrollo de estos niños.

En los casos en los que no se comparte el mismo lenguaje, es donde encontramos con más claridad los bloqueos y limitaciones en la comunicación. Algunos padres oyentes, sin embargo, aprenden algún sistema manual de comunicación, con el fin de establecer una mejor relación con su hijo sordo. Aún no siendo la lengua de signos genuina, consideramos que esto es siempre positivo para el niño y su desarrollo, ya que se trata de compartir un sistema de comunicación visual entre los padres y sus hijos sordos. En estos casos, se trata de un sistema comunicativo denominado comunicación

bimodal que queda a medio camino entre la lengua oral y la lengua de signos. Se trata de la lengua oral, ilustrada con signos de la LS. Así, los padres y sus hijos sordos alcanzan una comunicación más plena.

4. El juego simbólico

Resumimos a continuación las dimensiones del juego simbólico:

- *Descentración.* Consiste en acciones cotidianas referidas al propio cuerpo, sin finalidad real y además aparecen juegos dirigidos hacia otros participantes, personas o muñecos.
- *Sustitución de objetos.* Superado el primer periodo, el niño evoluciona hacia la progresiva descontextualización en donde empieza utilizando objetos reales a pequeña escala para su juego y posteriormente es capaz de sustituir estos objetos por otros de uso indefinido.
- *Integración.* Se refiere al grado de complejidad estructural. Al principio los juegos simbólicos son acciones simples y aisladas y posteriormente se produce una elaboración muy elemental que consiste en aplicar la sustitución a dos o más objetos o agentes.
- *Planificación.* En esta fase, el juego simbólico parece ser provocado por la presencia de determinados objetos o juguetes y evoluciona hacia la búsqueda del material necesario para el juego.

5. Investigación

5.1. Justificación

Pretendemos ofrecer evidencias sobre la existencia del juego simbólico en niñas sordas y mostrar la importancia de la lengua de signos en los primeros años de vida en estas niñas, para su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

5.2. Objetivo general

Estudiamos el andamiaje en situaciones comunicativas lúdicas de cuatro niñas (tres sordas y una oyente) con los adultos de su entorno. Describimos, las características de la comunicación y de la situación en las que se produce.

5.3. Sujetos y metodología

Se trata de un estudio de casos con metodología observacional. Nos aproximamos al estudio de la comunicación y al desarrollo del juego simbólico en una niña oyente (C) y en tres niñas sordas (S, CL y M). Se trata de situaciones naturales y en el contexto familiar.

En el caso de C hemos hecho un seguimiento longitudinal, durante 6 meses. El primer registro se realizó a la edad de 3 años y 9 meses y el último ha sido a la edad de 4 años y 3 meses. En el caso de las dos niñas sordas, S y CL, hijas de padres Sordos tienen como lengua vehicular la LSC; en este caso las niñas tienen 5 y 2 años de edad respectivamente. Por último registramos a M una niña sorda de 2 años y 9 meses de edad hija de padres oyentes que se comunican en lengua oral.

6. Funciones comunicativas y las actividades

A partir de las categorías de análisis de las funciones comunicativas de Fernández Viader (1996) seleccionamos las que han aparecido en las situaciones registradas:

1. Pregunta
2. Regulación de la conducta
3. A. Referencia a un objeto presente
B. Etiquetar objetos
C. Intento de provocar emisiones orales
4. Comentarios o discusión sobre la propia acción
5. Comentarios o discusión sobre la acción o expresión del otro

6. Comentarios o aprobación de la acción o expresión del otro
7. Desconfirmación o desaprobación de la acción o expresión del otro
8. Dar información
9. Llamar la atención
10. A. Repetir el mensaje, reiterar la palabra o frase
B. Repetir al otro
11. Enseñar (sólo el padre/madre o hermana mayor)
12. A. No respuesta
B. Difícil descifrar
C. Alejarse, distanciarse

Analizamos las actividades de todas las niñas en un contexto determinado y en presencia de un adulto, las categorías de actividades que observamos son las siguientes (FERNÁNDEZ VIADER, 1999):

1. Actividad motora global
2. Manipulación
3. Juego simbólico
4. Juego espontáneo
5. Lecto–escritura
6. Exploración atenta
7. Solución de problemas
8. Actividad de grupo dirigida por un adulto
9. Necesidades físicas individuales, rutinas y actividades cotidianas
10. Otras actividades

7. Resultados

7.1. Análisis de las actividades

7.1.1 ACTIVIDAD DE S Y CL (Niñas sordas, hijas de padres sordos; usuarias de Lsc)

Edad: S 5 años y 1 mes y CL 2 años y 1 mes

Situación: S explica un cuento a CL

Contexto: En el salón de su casa, sentada S en el suelo y CL encima de una mesa.

Tal y como podemos observar en la Tabla 1, S destaca por la clara predisposición a seguir la actividad que marca el adulto (A8 y A9) y mientras está comiendo, está pendiente de lo que signa el adulto, para seguir el juego. En el momento que pretende intervenir, para de comer y llama la atención para poder signar y participar de la comunicación. En la misma situación se encuentra CL (A8 y A9=6), ya que realizan juntas la actividad. Podemos ver cómo aparece el juego simbólico en ambas niñas S (A3=3) y CL (A3=1). Al mismo tiempo las dos niñas destacan en su exploración atenta, es decir que están centradas en lo que se está haciendo, comentando, discutiendo y en el juego S (A6=3) y CL (A6=5).

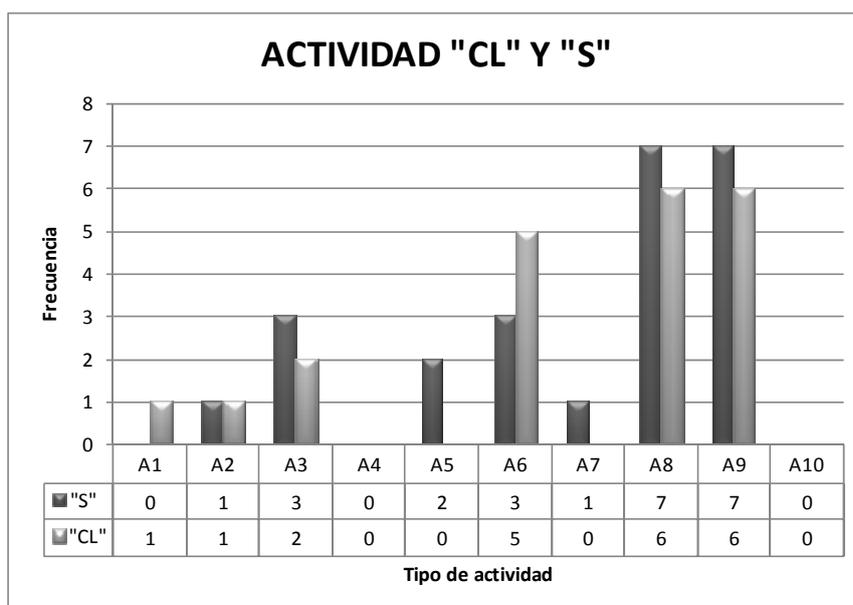


TABLA 1

7.1.2 ACTIVIDAD DE C (NIÑA OYENTE– ADULTO OYENTE)

1er registro: Edad 3 años y 9 meses

Situación: Jugando con un cuento de cartón.

Contexto: En el salón de su casa, sentada en el suelo.

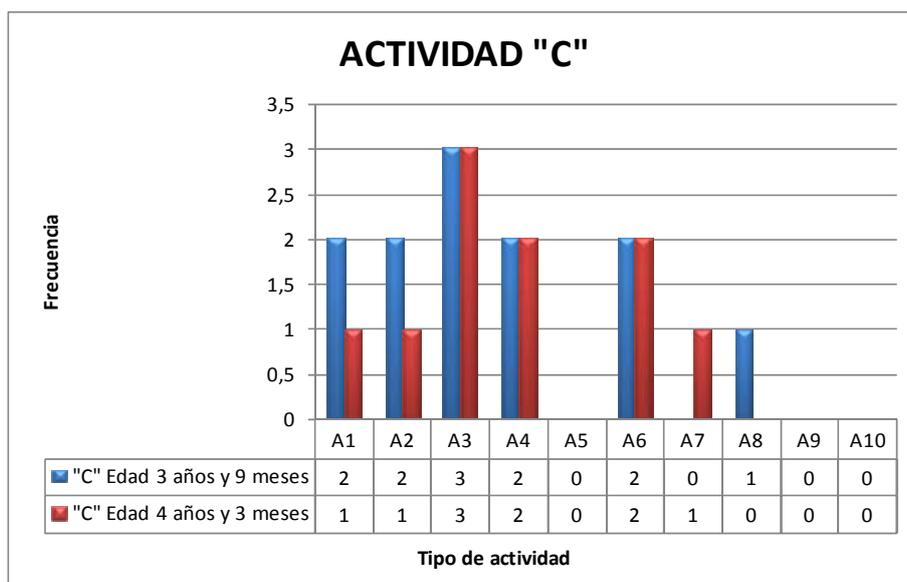


TABLA 2

En esta primera situación observamos en la Tabla 2 como predomina el juego simbólico de C mediante un cuento con personajes de cartón, que utiliza como personajes (A3=3). Al mismo tiempo destaca la actividad motora, la manipulación, el juego espontáneo y la exploración con un número equiparable de frecuencias (A1, A2, A4, A6=2). Por último destacar la autonomía de C respecto al juego con el adulto, ya que vemos que tiene el control del juego y se resiste a seguir las pautas que marcan los adultos (A8=1).

2º registro: Edad 4 años y 3 meses

Situación: Jugando con dos de sus muñecas.

Contexto: En su habitación.

Podemos ver que C se mantiene bastante estable con respecto al registro realizado anteriormente pero ahora sus actividades se han diversificado. Destacamos que se mantiene el juego simbólico (A3=3) y decrecen las actividades motoras (A1=1). C se está haciendo mayor y esta más centrada en el juego y la exploración atenta (A6=2). Aparece por primera vez la solución de problemas (A7=1).

7.1.3 ACTIVIDAD DE M (NIÑA SORDA – MADRE OYENTE)

Edad: 2 años y 1 mes

Situación: Jugando con una casa de muñecas y tarjetones.

Contexto: En el salón de su casa.

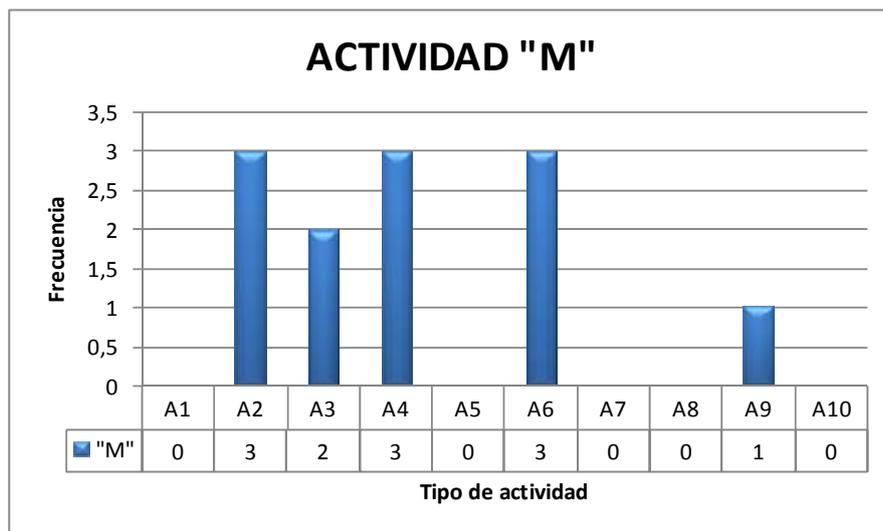


TABLA 3

M realiza actividades manipulativas de contacto con los objetos, de acción física principalmente (A2=3). Vemos en la tabla 3 como no manifiesta un juego estructurado, ni planificado, salta de una actividad a otra. Pretende interactuar con su madre, pero no le resulta fácil. Está atenta a todo lo que ocurre a su alrededor, pero su madre, en varias ocasiones habla de espaldas a M, esta conducta materna, dificulta la comunicación entre madre e hija.

7.2. Análisis de las funciones comunicativas

7.2.1 INTERACCIÓN S–CL (NIÑA SORDA– PADRE SORDO)

Edad: S 5 años y 1 mes y CL 2 años y 1 mes

Situación: S explica un cuento a su hermana pequeña (Hansel y Gretel)

Contexto: Sentadas en el salón de su casa, en un entorno familiar distendido.

Comprobamos, en la Tabla 4, cómo S tiene una clara predisposición por enseñar a su hermana, asumiendo así el rol de maestra, (F11=6) cosa que CL no realiza (F11= 0). Esta, por su parte asume el papel de “aprendiz” y repite mucho los mensajes y signos de la hermana mayor (F10B=8). Es interesante observar que, en ocasiones, CL, hace preguntas a S (F1=2) sobre el tema o argumento, evidenciando que comprende lo que su hermana mayor le explica.

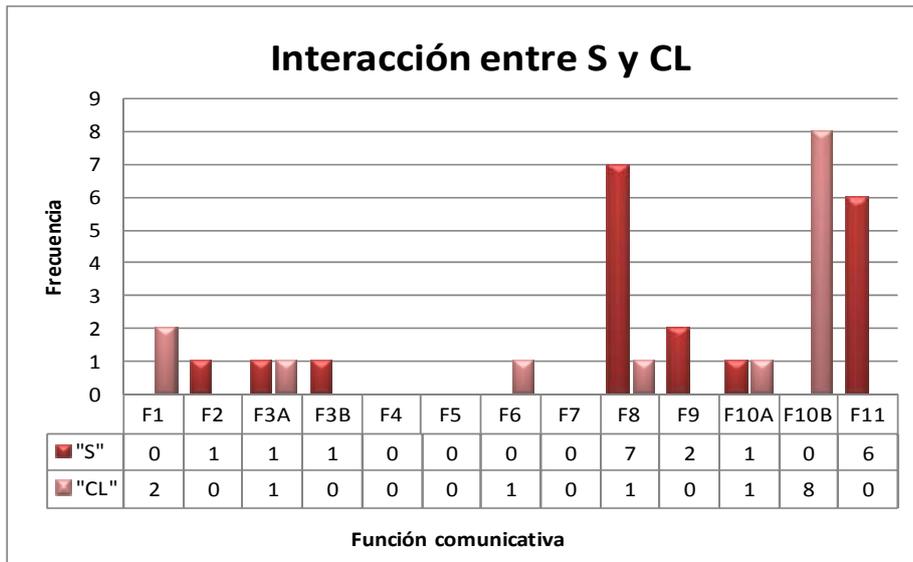


TABLA 4

7.2.2 INTERACCIÓN S-PD (NIÑA SORDA – PADRE SORDO)

Edad: S 5 años y 1 mes

Situación: Lectura de un libro.

Contexto: En el comedor de su casa interaccionando con su padre.

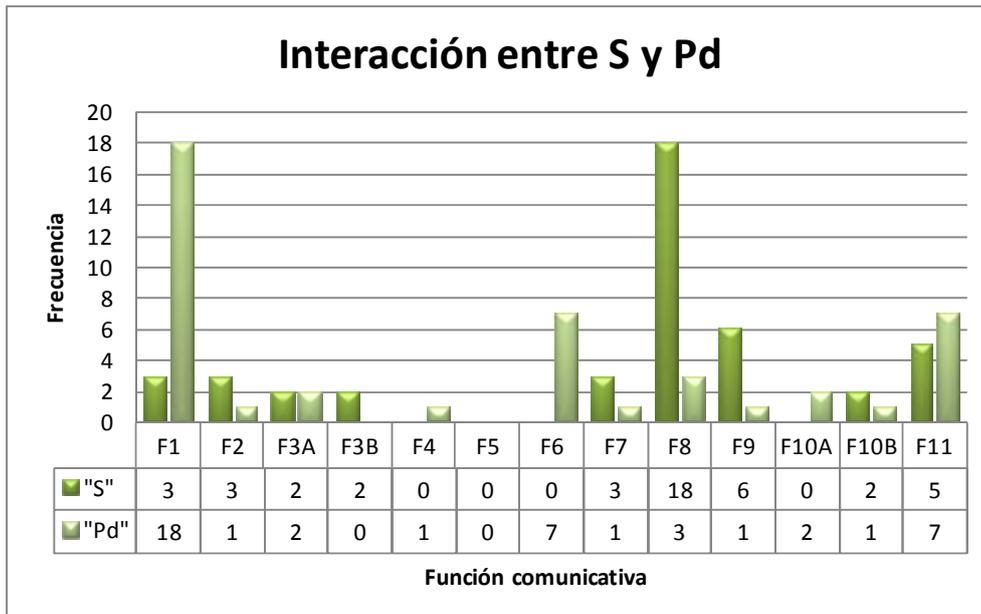


TABLA 5

Como en la situación anterior entre las dos hermanas, ahora en la tabla 5, podemos ver mayor preferencia por las preguntas en Pd (F1=18), ya que insta a obtener información y asegurarse de lo que su hija conoce y comprende. Ella por su parte, responde con alta frecuencia (F8=18). Se trata, en consecuencia, de una comunicación basada en un diálogo de alternancias, pregunta-respuesta. En alguna ocasión podemos ver como Pd refuerza con aplausos, la información y respuestas de S (F6=7). Incluso en ocasiones utiliza la repetición como estrategia para reafirmar las expresiones de su hija (F10A:2 + F10B:1=3). En el caso de S destacamos la clara intención de llamar la atención de Pd (F9=6), bien dando golpes en la mesa o usando las manos en la línea de mirada de Pd. Esta función F9 llamar la atención, CL no la realizaba en su interacción con S, ya que se trataba de una interacción entre iguales y en el caso de S y Pd, necesita captar la atención de su padre.

7.2.3 INTERACCIÓN CL–PD (NIÑA SORDA –PADRE SORDO)

Edad: CL 2 años y 1 mes

Situación: Jugando con un libro de imágenes y un cuento.

Contexto: En el comedor de su casa, sentados en la mesa.

En esta ocasión, en la Tabla 6, nos centramos en el estudio de las funciones comunicativas de Pd y CL (la hija menor). La comunicación se perfila como un juego, ya que continuamente se intercala información dada por Pd y repeticiones de CL (F10B=15). Esto lo podíamos ver también en la interacción de CL con su hermana mayor S (F10B=8). El propósito principal de Pd parece ser el de enseñar conceptos (en general, conceptos lingüísticos), la configuración de signos con corrección, la ubicación, la dactilología, también le enseña a no descentrarse, a recordar y analizar acciones ya realizadas, no presentes o pretéritas. Aquí la situación lúdica que provoca el padre favorece un intercambio comunicativo en el que CL no tiene temor a responder y a correr el riesgo de equivocarse. Se propone las cuestiones paternas como un juego, siempre, a un nivel en el cual la dificultad del mismo, está a la altura de las posibilidades de CL para darle una respuesta correcta.

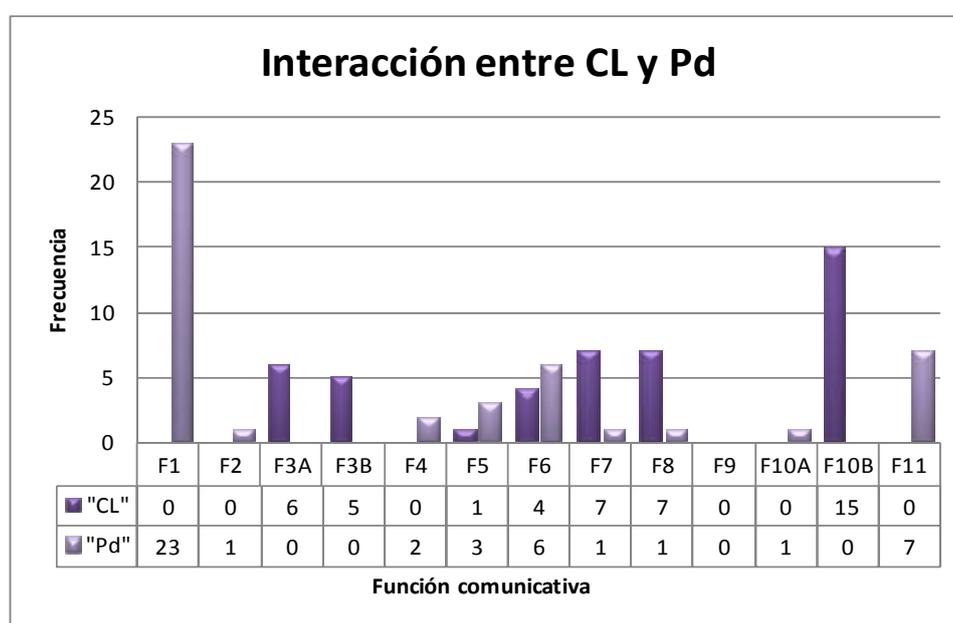


TABLA 6

7.2.4 INTERACCIÓN C CON E Y N (NIÑA OYENTE – ADULTAS OYENTES)

Edad: C 3 años y 9 meses

Situación: Jugando con muñecas de cartón.

Contexto: En el salón de su domicilio.

Podemos ver cómo la interacción es plena, ya que la función que aparece con más frecuencia en la Tabla 7, en los tres sujetos es la función de dar información (C: F8=6, E: F8=8, N: F8=9). C, destaca por los comentarios de aprobación de lo que dice o hace el otro. Esto nos demuestra que es una niña observadora a la que gusta escuchar y comentar lo que sucede a su alrededor y, probablemente desea agradar a las adultas E y N. En el caso de las interlocutoras, ambas destacan por realizar preguntas a C, para sostener la interacción y extraer información de C desarrollando y potenciando los conocimientos ya adquiridos. (E: F1=8, N: F1=9), con un número prácticamente equilibrado de participaciones en los turnos. E ha utilizado la repetición como estrategia para andamiar los conocimientos y conceptos de C (F10A=2 y F10B=2), y tanto E como N, han utilizado en alguna ocasión la función de enseñar (E:F11=1 y N:F11=4). El juego es un momento donde la niña puede sentirse plenamente libre e inhibida de la realidad y a su vez, permite al adulto enseñar mediante el propio juego, formando parte de él.

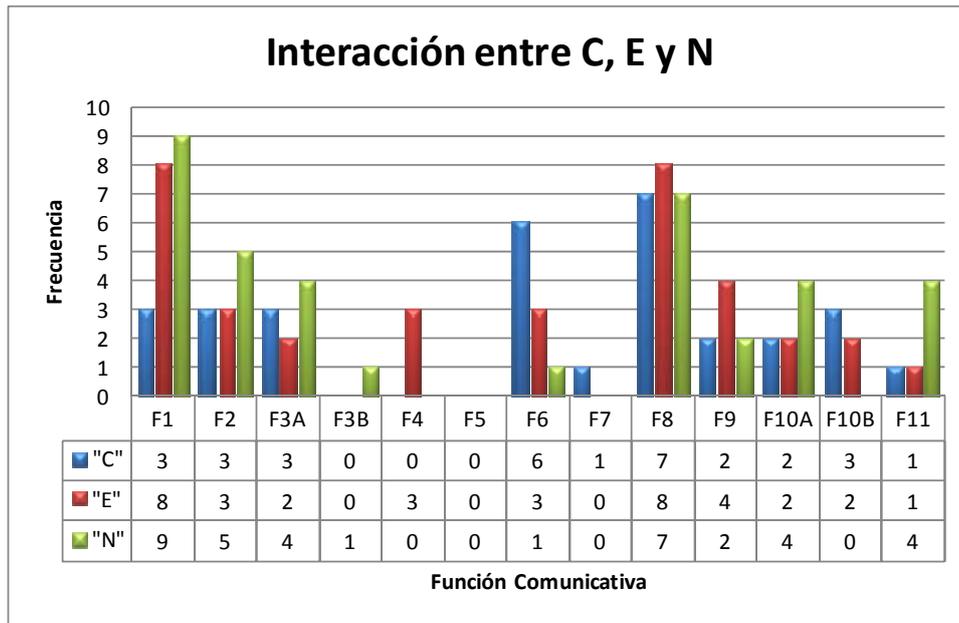


TABLA 7

7.2.5 INTERACCIÓN M – Md (NIÑA SORDA –MADRE OYENTE)

Edad: M 2 años y 9 meses

Situación: Jugando con muñecos y tarjetones.

Contexto: En el salón comedor de su casa.

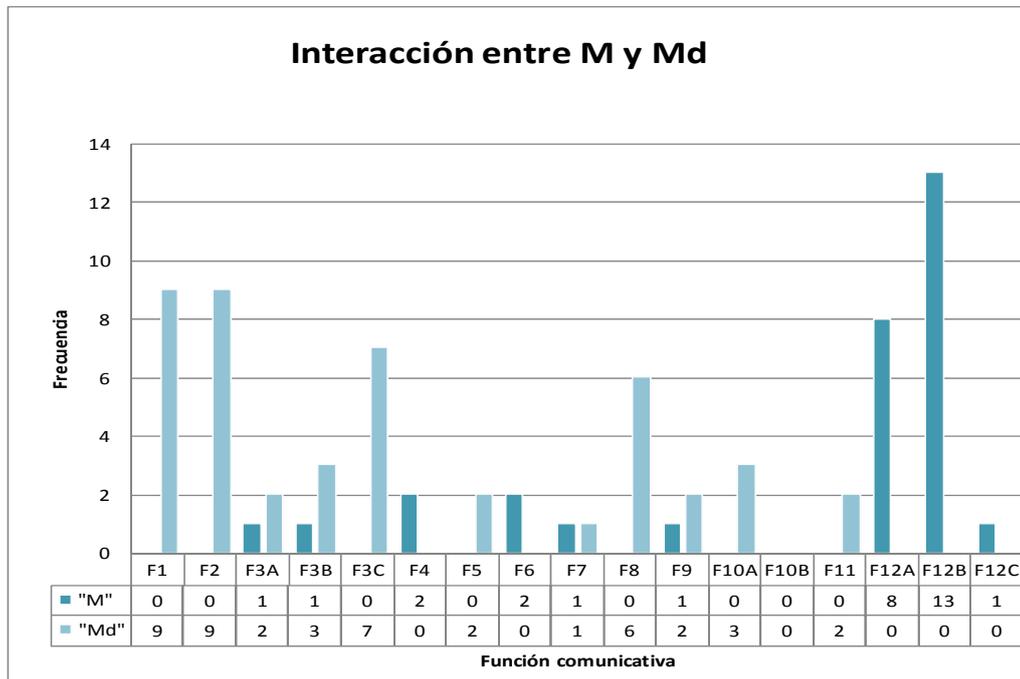


TABLA 8

En este registro podemos ver cómo la madre procura no utilizar comunicación manual, pero por falta de lenguaje compartido, recurre a veces, a los signos para lograr comunicarse. Se trata de Sca (signos caseros) realizados de manera incompleta e imperfecta. Observamos en la tabla 8, frecuentes “no respuestas” de M (F12A=8+F12B=13+F12C=1) TOTAL F12=22, a distintas demandas y llamadas de atención de Md. La niña recurre a diferentes estrategias para intentar dar respuestas satisfactorias a su madre. Por ejemplo busca entre las láminas el objeto que ella cree que le están mencionando o bien señala un objeto real. No existe una comunicación plena ya que no hay comprensión y tampoco interacción mantenida, únicamente predomina la función de pregunta por parte de Md (F1=9) y la

constante presión hacia M para que realice emisiones orales. Existe también una alta insistencia hacia la regulación de la conducta de M (F2=9) y no sabe como actuar ya que no comprende lo que le dice su madre. Los límites o normas que pueda marcar el adulto son inexistentes para M, ya que no se produce información compartida. A continuación ofrecemos en la Tabla 9, una síntesis de nuestras observaciones:

DIADAS HOMOGÉNEAS (SORDO-SORDO/OYENTE-OYENTE)	DIADAS HETEROGÉNEAS (OYENTE-SORDO)
Se utiliza con toda naturalidad la LSC o la lengua oral, según la modalidad que corresponda.	No se utiliza la LSC, se potencia el aprendizaje de la LO. El objetivo principal es la aparición de habla y que la niña lea los labios.
Se favorece la autonomía de la niña.	Dependencia de los adultos.
Libertad de elección de juegos.	Actividades repetitivas y solitarias. La madre no se integra en el juego de su hija.
Proximidad física y contacto afectivo.	Baja proximidad física.
Importancia de la línea de mirada.	La madre habla a la espalda.
Interés constante por motivar y potenciar la autoestima.	Mayor fracaso comunicativo-baja autoestima
Creencia absoluta en las posibilidades de las niñas	Bajas expectativas en los adultos
Interacción comunicativa fluida. Frecuentes estrategias de motivación.	La niña produce emisiones ininteligibles. Está desprovista de una lengua.
El lenguaje es también un instrumento lúdico (ejemplo: juego de las configuraciones)	El lenguaje no es lúdico. Interés centrado en la producción de habla.
Actividades con interacción y alternancia alta de turnos. Respeto por su condición y respeto por los tiempos de espera.	Gran número de “no respuestas” a las llamadas de atención de la madre. No existe equilibrio de turnos.
Comunicación plena, con naturalidad.	Esfuerzo de ambos por hacerse entender.
Importancia del modelo comunicativo (adulto o niña más competente). En el caso de las niñas sordas, el modelo Sordo.	Necesidad de un buen asesoramiento profesional a los padres.

TABLA 9

8. Conclusiones finales y reflexiones

En lo referente al desarrollo del juego simbólico hemos identificado ciertas diferencias entre las niñas sordas y la niña oyente. Observamos una manifestación de juego simbólico diferente en las secuencias de S-CL y las secuencias de C, probablemente como consecuencia de la diferencia de las tareas, por la edad de las participantes u otras variables. Al mismo tiempo vemos como la planificación del juego, en la secuencia en la que S explica el cuento a CL se trata de una narración muy secuenciada y estructurada, ya que sigue el guión de la historia. Podemos ver que es distinta a la planificación de C, que en sus registros maneja objetos que manipula y esto facilita el como si y la preparación del juego. Esta fase aparece en menos ocasiones en las niñas sordas con LSC. Dado su potencial cognitivo y su implicación en los juegos de rol sospechamos que se han dado las diferentes etapas del juego. También queremos destacar la importancia del lenguaje ya que las diferencias más sostenibles las encontramos en M. Ella se encuentra en el nivel inicial del juego simbólico y manifiesta un retardo en la adquisición del lenguaje que probablemente pueda estar afectando a su desarrollo cognitivo. Analizando estos casos, hemos encontrado sorprendentemente, diferencias en la comunicación que hacen variar la calidad del juego, el *feed-back*, el compartir experiencias. Comprobamos la importancia de tener acceso a un lenguaje desde la infancia para la autonomía y la autoestima del niño.

La conclusión fundamental que hemos extraído de esta investigación es que el poseer un lenguaje favorece el desarrollo cognitivo y en consecuencia, competencias tales como, la sustitución de

un objeto, paso fundamental para el inicio del juego simbólico. Este, requiere planificación y el lenguaje es necesario para que la mente pueda crear esquemas y guiones mentales. Hemos podido observar cómo la niña sorda sin lenguaje manifiesta, escasa habilidad para realizar secuencias de juego previamente planificadas. En la situación observada, deambula por el salón sin un plan específico, sin ninguna intención, actuando imprevisiblemente y de forma en cierta manera desorganizada. Existe diferencia, también en otra dimensión, la sustitución. En ésta es también fundamental, como lo es en la planificación, el lenguaje. Se trata de sustituir un objeto por otro, cuya función es diferente, al desvelar su nueva función dándole un nombre diferente mediante el lenguaje, por ejemplo utilizar un palo como si fuera una espada.

Hemos observado rasgos idénticos en las funciones comunicativas de los interlocutores más competentes en diadas homogéneas, tanto en Pd (padre Sordo con LSC), como en S (niña Sorda con LSC) y también en E y N (adultos oyentes). En estos casos destacan la pregunta, la información, la importancia y la preocupación por enseñar al otro. Interpretamos que se trata de funciones comunicativas adecuadas para las interacciones a estas edades y situaciones. En cambio en el caso de M, son preocupantes los problemas de comunicación con su madre, ya que surgen multitud de “*no respuestas*”. Este tipo de comunicación que destaca por su pobreza y en muchos casos, la no existencia de interacción.

Una estrategia a destacar en las niñas sordas, es la del contacto visual. Observamos como S y CL tienen muy presente este factor. En ocasiones S, se enfada con su hermana porque no la presta atención y deja de mirarla (sabe que de este modo pierde el contacto y en consecuencia, toda la información). También procura llamar la atención cuando ella tiene algo que contar para que el resto de personas orienten la mirada hacia ella. En este caso la mirada y la interacción física son la base para la comprensión del mensaje y para el aprendizaje.

El juego simbólico está estrechamente relacionado con el lenguaje, incluso de él parece depender su evolución, lo podemos ver en el caso de M, que no ha accedido a un lenguaje y muestra un bajo nivel de comunicación con sus padres y un proceso menos desarrollado del juego simbólico, principalmente en la planificación y la sustitución. Podemos ver cómo algunas tareas y situaciones parecen favorecer la aparición del juego simbólico. Éstas son, por ejemplo, la lectura de imágenes y de cuentos, que parecen favorecer el uso y desarrollo del léxico y la aparición de roles. Los primeros indicios de aparición de roles, se podrían considerar como los primeros pasos del juego simbólico. En el caso de las niñas S y CL, en una situación en la cual principalmente leen y explican cuentos, podemos ver cómo se desarrolla y potencia el léxico y el recuerdo de las historias antes narradas. También se potencia la argumentación, mediante preguntas del adulto, como por ejemplo: “*¿Es tu amigo el lobo?, Es tu amigo, ¿porqué?*”, afirmamos así que, la lectura y el cuento funcionan como puente entre juego y lenguaje.

El juego de las casitas en el que surge, de manera espontánea, el juego simbólico (en todas sus fases). Las múltiples interacciones que se producen y el juego de roles nos hacen considerarlo como una extraordinaria propuesta para estudiar la función simbólica. Los padres deben andamiar las primeras relaciones interpersonales y construir los primeros formatos de interacción, para que, de este modo, el niño pueda disfrutar de la comunicación, del placer de compartir una actividad, la confianza en los demás y la intencionalidad.

En el caso de las niñas Sordas destacamos la importancia desde su cultura visual de la presencia de un referente Sordo. Ejemplo de lo que ellas podrán llegar a ser, en un futuro. Tener un modelo lingüístico y cultural de referencia es imprescindible para desarrollar la autoestima y la identidad, tomar ejemplo de su vida, de lo que es, de lo que hace, de cómo es, de cómo comunicarse y de la manera de relacionarse con los demás. La situación de las niñas Sordas con el padre Sordo se puede equiparar a la de la niña oyente de padres oyentes, ya que la comunicación es natural y plena. El padre Sordo ve a sus hijas como iguales y se identifica con orgullo y amor. Las niñas Sordas con padres Sordos muestran una autoestima más alta que la niña sorda hija de padres oyentes. Esto puede ser debido al hecho de disponer de modelos de identificación en los adultos que le rodean.

Desde estas páginas defendemos una educación bilingüe, en la que los niños y niñas sordos tengan acceso a la LS desde su detección, para así evitar situaciones de incompreensión y conflictos no resolubles, en las que los niños sordos quedan desprovistos de lenguaje y desprovistos de la oportunidad de comunicarse con los demás, en consecuencia, disminuye su autoestima.

La ausencia de otros iguales, es decir, tanto en el caso de los niños sordos con otros niños sordos, como de adultos Sordos con los que compartir dudas e inquietudes, provoca un cierto aislamiento social con graves consecuencias psicológicas en muchos casos (FERNÁNDEZ VIADER, 2008). Es por ello que consideramos más adecuadas las escuelas donde existen momentos de encuentro de los niños sordos

con otros Sordos iguales y adultos, ya que estos, son modelos de referencia. En consecuencia valoramos positivamente la figura de los asesores Sordos, personas que sirven de modelo adulto, que aconsejan a los padres oyentes desde una perspectiva de persona Sorda. De este modo las familias podrán conocer mejor las necesidades de su hijo, resolver dudas y conflictos y podrán recomendar estrategias y tipos de juegos más idóneos para potenciar el desarrollo cognitivo, lingüístico de su hijo y también su autoestima, valorando sus capacidades y no sus déficits.

Al mismo tiempo debemos considerar otros factores en la educación de niños sordos como por ejemplo: la importancia de un lenguaje sustentado en la vía visual por parte que los profesores y compañeros. Las personas que intervienen en la educación de niños sordos deben propiciar aquellas actividades y tareas que parecen más favorables para los intercambios comunicativos del juego como es el ejemplo de las configuraciones, en el que mediante el juego con la propia lengua (LSC), la valoran, aprenden sobre ésta y consiguen al mismo tiempo una interacción rica, plena y una autoestima alta. En el caso de familias de padres oyentes con niños sordos es de gran importancia el asesoramiento y orientación hacia situaciones más propicias para la comunicación y el aprendizaje. También consideramos la importancia de un acompañamiento y seguimiento continuado de las familias. El acceso a la Lengua de Signos a temprana edad, facilita el acceso al significado, procura estabilidad, distensión y fluidez en los intercambios con sus padres. Todos necesitamos un lenguaje para comunicarnos con los demás, para ordenar nuestras ideas y para planificar nuestras acciones. Los padres oyentes, en muchas ocasiones no poseen las capacidades ni las habilidades comunicativas necesarias para establecer con su hijo, una comunicación espontánea y natural. Como hemos visto en el caso de M, se hace evidente que mejora la comunicación cuando la madre procura hacer algún indicio de gesto “*casero*”, pero vemos también que no es suficiente ni equiparable a la interacción que se produce cuando se comparte una lengua. M tiene un nivel de interacción bajo con su madre y esto se debe remediar cuanto antes para que no se produzcan mayores conflictos y retrasos en su desarrollo. De ahí la importancia de un buen asesoramiento, a estos padres que se encuentran desorientados y desprovistos de información cualificada y de una atención experta. Por ello consideramos inherente a este hecho la formación de asesores especializados que puedan realizar esta función, de seguimiento y asesoramiento, tanto si son sordos como oyentes. La Lengua de Signos, la lengua natural de las personas sordas debe ser un medio de comunicación normalizado para la transmisión, en la escuela, de los contenidos de las diferentes áreas curriculares y también de las actividades, valores y normas sociales, para su educación como futuros ciudadanos.

Consideramos necesario continuar ampliando la muestra y seguir al mismo tiempo a las niñas con futuros registros.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de J. Linaza. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1992). “Los inicios de la comunicación y la sordera prelocutiva. Estado de la cuestión”. *Revista Logopedia*, Vol. XII (nº2), 93–103.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1993). *Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: PPU–ONCE.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (2008). “Modelos actuales de educación bilingüe para los sordos en España”. *Revista de psicolingüística aplicada*, Vol.VIII.
- FURTH, H. (1981) *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova (original de 1966).
- MARCHESI, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- TALMY, L. (2003). “The representation of spatial structure in spoken and signed language”. En K. EMMOREY (ed.), *Perspectives on classifier constructions in Sign Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 169–196.
- VYGOTSKI, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VOLTERRA, V., CASELLI, M.C., CAPRICI, O. & PIZZUTO, E. (2005). "Gesture and the emergence and development of language". En M. TOMASELLO & D. SLOBIN (eds.), *Beyond nature–nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–40.