



DESARROLLO DEL LENGUAJE
Y DEL JUEGO SIMBÓLICO
EN NIÑOS SORDOS PROFUNDOS

Álvaro Marchesi
Pilar Alonso
Gema Paniagua
Marián Valmaseda

Ministerio de Educación y Ciencia



DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DEL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS SORDOS PROFUNDOS

Número 117

Colección: INVESTIGACION

Investigación realizada con la ayuda económica proporcionada por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).

1. Deficiente Auditivo.—2. Desarrollo Cognitivo.—3. Desarrollo de Lenguaje



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica

Tirada: 1.200 ej.

Depósito legal: M. 39.811-1995

NIPO: 176-95-312-8

ISBN: 84-369-2742-7

Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DEL JUEGO SIMBÓLICO EN NIÑOS SORDOS PROFUNDOS

**Álvaro Marchesi
Pilar Alonso
Gema Paniagua
Marián Valmaseda**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA
(MEC)**

ÍNDICE

	<i>Págs.</i>
1. Desarrollo lingüístico y cognitivo en los niños sordos profundos	11
1.1. Los niños sordos profundos	11
1.2. El desarrollo cognitivo	13
1.3. El desarrollo comunicativo y lingüístico	15
1.4. La educación del niño sordo	18
1.5. Los objetivos y la metodología de la investigación.	20
2. Diseño de la investigación	23
2.1. Objetivos de la investigación e hipótesis principales.	23
2.2. Niños estudiados	25
2.3. Dimensiones estudiadas	29
2.3.1. Desarrollo cognitivo	29
A. Desarrollo sensoriomotor	29
B. Juego simbólico	30
2.3.2. Desarrollo comunicativo y lingüístico	32
A. Nivel de simbolización	32
B. Modalidad de expresión	33
C. Función comunicativa	33
D. Registro de la comunicación	35

	<u>Págs.</u>
2.4. Características de los datos obtenidos y análisis de los mismos	35
3. De la comunicación al lenguaje	37
3.1. Introducción	37
3.2. Metodología	41
3.3. El desarrollo de los gestos deícticos	41
3.4. Las primeras producciones lingüísticas simbólicas y las combinaciones de gestos y signos	46
3.5. Desarrollo sensoriomotor y desarrollo del lenguaje.	50
4. El desarrollo de las funciones comunicativas	53
4.1. Objetivos principales y metodología utilizada	53
4.2. El desarrollo de las funciones comunicativas	54
5. La evolución del juego simbólico	61
5.1. Los estudios sobre el juego simbólico y su relación con el desarrollo lingüístico	61
5.2. Dimensiones estudiadas y metodología utilizada	67
5.3. El juego simbólico en los niños sordos	68
1. Descentración	68
2. Identidad	73
3. Sustitución	76
4. Integración	80
5. Planificación	84
5.4. Juego simbólico y desarrollo lingüístico	87

	<u>Págs.</u>
6. Conclusiones generales sobre el desarrollo del juego simbólico y el lenguaje en los niños sordos profundos.	95
Anexo I. Materiales utilizados en la evaluación del juego simbólico	101
Anexo II. Sonia	105
Juan	118
Irene	132
Lucía	144
Lucas	156
Sara	166
David	177
Pedro	191
Elvira	206
Álvaro	220
Luis	230
María	234
Referencias	241

1. DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO DE LOS NIÑOS SORDOS PROFUNDOS

1.1. Los niños sordos profundos

El estudio de los procesos comunicativos de los niños sordos y de su educación ha tenido una especial relevancia ya desde el siglo xvii. El debate sobre el valor lingüístico y la función educativa del lenguaje de signos ha ocupado un lugar central en todo este amplio período histórico. En este tiempo, y más especialmente en las últimas décadas, los rasgos específicos de las personas sordas han sorprendido e interesado a los oyentes desde diversas perspectivas.

Una primera aproximación se refiere al desarrollo comunicativo y lingüístico. La adquisición del lenguaje oral por parte de los alumnos sordos ha exigido a sus maestros un enorme esfuerzo para conseguir traspasar la barrera de silencio que presentaban aquellos con pérdidas auditivas más profundas. Al mismo tiempo, el lenguaje de signos de los sordos era analizado como un factor que podía ayudar o entorpecer los progresos del alumno en la lengua oral. Sólo en las últimas décadas el lenguaje de signos fue estudiado desde una perspectiva estrictamente lingüística y consiguió, de este modo, ser considerado como un objeto de conocimiento tan valioso como las lenguas habladas.

Este interés histórico por el lenguaje de los sordos ha tenido importantes consecuencias en los programas educativos. La recuperación de la lengua de signos ha supuesto también la creación de otros sistemas manuales de comunicación para que los oyentes pudieran comunicarse con los sordos.

Igualmente ha suscitado una importante controversia acerca del tipo de colegio más adecuado para la educación de los sordos. En unos años en los que la integración de las minorías en la educación normalizada era un objetivo prioritario, aparecía con fuerza la especialidad lingüística de los sordos y la necesidad de integrarles respetando sus rasgos característicos. Era preciso analizar con detalle cómo era posible llevar a la práctica la educación de los sordos manteniendo el equilibrio entre su incorporación al mundo de los oyentes y el respeto a sus características propias. Esta opción, frente a otras posibles que daban prioridad a uno de los dos factores en conflicto, exigía un planteamiento coherente para adecuar la institución escolar a la consecución de los objetivos previstos.

Esta reflexión educativa ha supuesto un estudio más profundo de los procesos cognitivos y de aprendizaje de los alumnos sordos. Estos análisis han estado estrechamente vinculados con los problemas teóricos formulados acerca de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento. El objetivo principal de estos estudios era comprender cómo los sordos desarrollaban su inteligencia, dado que su lenguaje era más limitado o diferente, y cómo la utilizaban para comprender y organizar la información recibida en el ámbito escolar.

Estas aproximaciones a la comprensión del sordo desde la óptica lingüística, cognitiva o educativa se han visto completadas y moduladas a partir de un enfoque más sociológico del grupo de personas sordas. Los sordos, los niños sordos no son personas aisladas que tienen una disminución física y que han de integrarse exclusivamente en el mundo de los oyentes. Los sordos adultos constituyen un grupo humano diferente, con un lenguaje propio y una cultura propia. La educación de sordos no debe perder este horizonte, incluso para aquellos niños que al ser sus padres oyentes no parece que vayan a vincularse a los grupos de sordos organizados. La realidad indica el potente atractivo que las asociaciones de sordos tienen para los sordos, especialmente si su sordera es profunda, e incluso aunque su educación se haya realizado en centros de oyentes.

Todos estos factores, comunicativos, cognitivos, educativos y culturales, no afectan por igual a los distintos niños sordos. Los niños sordos constituyen un grupo extraordinariamente heterogéneo, con grandes diferencias individuales entre ellos. El grado de pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera, su etiología y los aspectos más comunicativos y educativos son variables enormemente

diferenciadoras que influyen en la evolución de los sordos. Por esta razón no es posible realizar afirmaciones generales para todos los alumnos o personas sordas. Entre todos ellos, hay un grupo menos numeroso que presenta unos rasgos más definitorios y que pueden considerarse como los más representativos del mundo específico de los sordos. Son aquellos con pérdida auditiva profunda, producida en los primeros dos años, es decir, antes de haber alcanzado la estructura básica del lenguaje oral. Este grupo de personas sordas es el que con más probabilidad utilizará el lenguaje de signos y formará parte de la comunidad de personas sordas jóvenes y adultas. Es el grupo que más dramáticamente manifestará en sus primeros años la dificultad de adquirir el lenguaje oral y que más problemas planteará para una educación integrada en los centros educativos de oyentes. Es, finalmente, el grupo de niños sordos que mejor pondrá de relieve las intrincadas relaciones entre el desarrollo comunicativo y cognitivo y quienes con más claridad desvelarán la influencia de los modelos lingüísticos presentados y los modos educativos empleados. Estos niños son los que hemos seleccionado para estudiar su desarrollo con el fin de poder ofrecer alguna respuesta a muchos de los interrogantes que están formulados.

1.2. El desarrollo cognitivo

Existen diferentes aproximaciones para comprender el desarrollo cognitivo de los niños sordos, por lo que es preciso tener en cuenta todas ellas para obtener una imagen más completa. Desde la teoría Piagetiana se han estudiado principalmente la adquisición de las operaciones concretas y las operaciones formales y, en menor medida, el desarrollo sensoriomotor y simbólico. La secuencia de adquisiciones 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, los adolescentes sordos manifiestan un mayor retraso e, incluso, no alcanzan este estadio. Estos estudios indican que las personas sordas, en comparación con las oyentes, tienen un pensamiento más directamente vinculado a lo directamen-

te percibido, más concreto y con menor capacidad de pensamiento abstracto e hipotético.

Las aportaciones Piagetianas, mayoritarias en los años setenta, se han ido completando con otro tipo de estudios que derivan de una concepción distinta del desarrollo del conocimiento y del papel que la comunicación y el lenguaje ocupan en la génesis de los distintos procesos cognitivos. Este nuevo marco se plantea principalmente cómo se adquieren, se mantienen y activan las diferentes informaciones que están siendo recibidas, cómo se toman decisiones y cómo, a su vez, las consecuencias de estas acciones son almacenadas en forma de nuevos conocimientos para sucesivas decisiones. Dentro de este modelo se pueden destacar dos temas de mayor interés estrechamente relacionados. El primero es cómo un individuo aprende de forma más eficaz. El segundo es cómo se representa mentalmente el conocimiento adquirido. Si el conocimiento previo ocupa un papel importante en el comportamiento inteligente, tanto en la selección de la información externa como en la planificación y ejecución de la respuesta adecuada, el elemento mediador, núcleo central en este proceso, es cómo la realidad puede representarse internamente y cómo operan los conceptos mentales que constituyen el conocimiento.

También se han producido cambios significativos en los estudios sobre la comunicación y el lenguaje. Desde el enfoque evolutivo y genético se ha producido una amplia aceptación de las tesis de la psicología soviética. Los intercambios sociales y lingüísticos tienen una marcada influencia en el desarrollo cognitivo. El niño percibe el mundo también a través del lenguaje, que se convierte en parte esencial del desarrollo cognitivo del niño. El lenguaje es una evolución de los primeros intercambios comunicativos y sirve tanto para comunicarse como para planificar y regular la acción humana.

Estos enfoques teóricos abren distintas perspectivas para comprender el desarrollo cognitivo de los niños sordos. Las investigaciones realizadas son todavía escasas, por lo que los interrogantes que se plantean son superiores a las conclusiones contrastadas. Estos interrogantes, en relación con el desarrollo cognitivo temprano, pueden resumirse en los siguientes:

1. Las primeras limitaciones en la evolución intelectual de los niños sordos pueden manifestarse en sus expresiones simbó-

licas. La cuestión que no está todavía suficientemente resuelta es si este retraso se manifiesta en todas o sólo en algunas de las expresiones simbólicas —lenguaje, imitación diferida y juego simbólico principalmente—, y si afecta también a la capacidad básica de elaborar signos y símbolos que subyace a esas expresiones.

2. La capacidad para planificar la conducta está estrechamente relacionada con la interiorización del lenguaje. Los retrasos que los niños sordos manifiestan en la adquisición de un código lingüístico han de extenderse, previsiblemente, a la organización de secuencias comportamentales y a la anticipación y control de la propia conducta.
3. La adquisición de conocimientos está muy relacionada con la capacidad de recibir información y elaborarla adecuadamente. La reducción informativa que viven los sordos ha de tener repercusiones importantes en el desarrollo de sus esquemas de conocimiento y el progreso en los distintos tipos de aprendizaje.

Estos interrogantes sobre el desarrollo simbólico de los niños sordos ponen de relieve la importancia de abordar conjuntamente la evolución comunicativa para poder aportar una respuesta más completa, que tenga en cuenta el conjunto de dimensiones relevantes que operan en estrecha relación.

1.3. El desarrollo comunicativo y lingüístico

Durante los últimos años se han producido cambios importantes en los estudios sobre el lenguaje infantil. Filósofos y sociólogos del lenguaje, junto con lingüistas y estudiosos del lenguaje infantil, llevaban un cierto tiempo insistiendo en la importancia del análisis funcional del lenguaje y de la perspectiva pragmática para comprender el desarrollo lingüístico. Estas orientaciones condujeron en los años setenta a la explosión conceptual que situaba necesariamente el desarrollo del lenguaje dentro de un contexto comunicativo. La comprensión lingüística no era solamente una cuestión del análisis gramatical de la frase ni del significado léxico de sus componentes, sino que las intenciones del interlocutor, la situación en la que se

producía el mensaje o las suposiciones implícitas podían aportar más elementos para que el niño captara el mensaje que se estaba transmitiendo. Esta insistencia en el contexto comunicativo y en la intención comunicativa ha conducido a buscar sus orígenes en los primeros meses de la vida del niño. De esta forma se ha 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. Un nuevo modelo sobre los comienzos del lenguaje empezó a emerger, basado principalmente en la dimensión pragmática y funcional del lenguaje y en sus orígenes sociales y comunicativos.

Estos cambios orientaron rápidamente el estudio del desarrollo del lenguaje infantil hacia dimensiones extralingüísticas, por lo que surgieron voces reclamando una mayor atención hacia los factores estrictamente lingüísticos. Un artículo de Slobin publicado en 1981 es representativo de este planteamiento. Slobin resume los intentos de los últimos años para incorporar factores cognitivos y sociales en la explicación del lenguaje en los siguientes términos: semántico, contexto, input, pragmático, discurso, cognición y estrategia. Estos términos reflejan la importancia que tres grupos de variables ocupan en la adquisición del lenguaje: las variables semánticas y contextuales que subrayan la influencia de la información lingüística y situacional; las variables pragmáticas que recogen el peso de la interacción social en la comprensión del significado; y las variables cognitivas que ponen de manifiesto la estrecha relación entre el progreso lingüístico y el desarrollo cognitivo. Sin embargo, señala Slobin, es preciso añadir un nuevo término que parecía olvidado: gramática. La insistencia en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo para comprender el lenguaje no debe hacer perder de vista que el lenguaje es un sistema estructurado que posee en sí mismo características y atributos específicos.

Dentro de este marco general, el estudio del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos profundos presenta rasgos específicos. Debido a ellos no es exagerado afirmar que las conclusiones que se obtengan pueden contribuir a enriquecer y completar el modelo teórico utilizado para comprender el desarrollo del lenguaje.

Los niños sordos se encuentran sumergidos en un mundo que normalmente no tiene en cuenta la situación de los niños sordos. La

privación del sonido, de la repercusión sonora de su acción sobre los objetos y del lenguaje oral mayoritariamente empleado por los adultos que le rodean, va a configurar un estado comunicativo propio y va a producir, en la mayor parte de los casos, una barrera comunicativa difícilmente franqueable.

Hay que tener en cuenta que los ambientes lingüísticos en los que los niños sordos se desarrollan son muy variados, por lo que los procesos de socialización lingüística son muy diferentes. Los niños sordos cuyos padres son también sordos adquieren de forma espontánea el lenguaje de signos que se utiliza en el ambiente familiar. La relación que existe 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 no conocen el lenguaje de signos.

La mayoría de los padres oyentes utilizan exclusivamente el lenguaje oral con sus hijos sordos. Es en estos casos en los que se manifiestan con más claridad los bloqueos y limitaciones en la comunicación. Algunos padres, sin embargo, aprenden algún sistema manual de comunicación con el fin de establecer una comunicación más estructurada con su hijo pequeño. Este sistema de signos no es el lenguaje de signos propio de la comunidad de sordos, con un orden y estructura propia, sino que utiliza el vocabulario del lenguaje de signos y se adapta a las reglas y al orden del lenguaje oral. El niño sordo se enfrenta en este caso con un sistema comunicativo que cuenta con dos modalidades diferentes: auditiva y visual. A este sistema se le denomina comunicación bimodal. Su adquisición le permite estructurar una comunicación eficaz y un instrumento del pensamiento en sus primeros años, en los que todavía no ha podido interiorizar el lenguaje oral. Posiblemente este sistema de signos que el niño sordo adquiere en edades tempranas puede facilitar el aprendizaje de un lenguaje de signos más genuino, en la medida en que se relacione con compañeros o adultos sordos que lo empleen.

El estudio del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños sordos ha de tener en cuenta el conjunto de factores, generales y específicos, que pueden contribuir a describir y explicar su evolución. Por un lado debe analizar los primeros intercambios comunicativos y su influencia en el desarrollo lingüístico posterior. Por

otro lado ha de contemplar la influencia de la dimensión cognitiva y las interacciones mutuas que pueden producirse. Finalmente ha de abordar los aspectos estrictamente lingüísticos, estudiando el desarrollo sintáctico y semántico, así como la variedad de las funciones comunicativas. Todo ello debe contemplar la estructura lingüística con la que el niño se enfrenta —oral, signada o bimodal— con el fin de llegar a comprender la influencia de cada uno de estos modelos comunicativos en la evolución de cada una de las dimensiones. Una propuesta tan ambiciosa exige un conjunto de aproximaciones sucesivas que, teniendo en cuenta el cuadro general, descubran cada uno de los elementos y los pongan en relación con los demás.

1.4. La educación del niño sordo

La atención educativa de los niños sordos ha sido también un tema controvertido. Una parte de la discusión está estrechamente relacionada con la utilización del lenguaje de signos. Si los alumnos sordos han de ser educados en un ambiente que conozca y emplee la comunicación manual, difícilmente podrán ser adecuados los centros de integración. Esta posición, defendida mayoritariamente por las asociaciones de sordos, considera que el centro específico de sordos es el que mejor responde a las necesidades específicas de los alumnos sordos. Otro elemento del debate se refiere a la preparación de los profesores y a los recursos presentes en los centros ordinarios para atender a los alumnos sordos. Un sector importante de los profesores de sordos consideran difícil que un centro ordinario pueda responder adecuadamente a las necesidades educativas de los niños sordos.

Estas reticencias iniciales encuentran apoyo en los datos recogidos sobre el rendimiento académico de los alumnos sordos. La tendencia general de todos ellos indica que sus aprendizajes progresan con mayor lentitud en relación con los alumnos oyentes, ampliándose las diferencias cuando las edades comparadas son superiores. Los datos nacionales recogidos en Estados Unidos indican que los alumnos sordos necesitan algo más de dos cursos para avanzar en lectura lo que los oyentes consiguen en un solo curso, estando relacionado el ritmo de progreso con el nivel de pérdida auditiva.

Estos datos no son muy alentadores cuando se plantea la integración de los sordos en la escuela ordinaria. Sin embargo hay que señalar que en todos los estudios se encuentran un pequeño número de alumnos con sordera profunda que alcanzan niveles semejantes a los de los oyentes. Estos alumnos han sido capaces de interiorizar un sistema lingüístico, bien oral, bien signado. En estos casos se produce normalmente la confluencia de un conjunto de factores favorecedores: competencia cognitiva del niño, máxima utilización de los restos auditivos, estilo positivo de los padres y profesores y utilización de los modos de comunicación más adecuados para los niños.

Otras voces son más favorables a la integración y valoran sus posibles ventajas: mayor interacción con compañeros oyentes, lo que facilita su comunicación oral y su adaptación social; mayor conocimiento y relación con personas oyentes; mayores posibilidades para la integración en la vida adulta. Los estudios que se han realizado para evaluar experiencias de integración de alumnos sordos señalan para la integración favorece el desarrollo lingüístico y el rendimiento académico. También se ha comprobado, por el contrario, que los alumnos sordos muestran menor adaptación cuando están escolarizados en la escuela ordinaria que cuando lo están en el ambiente más protector de la escuela especial, sin que ello suponga, no obstante, que estos últimos alcancen mayor adaptación y madurez en la vida adulta.

Los estudios más recientes que han utilizado una metodología cualitativa han señalado que la variable diferenciadora principal no es el tipo de colegio sino el trabajo pedagógico que se realiza en él y su adaptación a las características de cada uno de los alumnos. La variable principal está en el proceso de comunicación que se establece en la escuela y en los métodos y estrategias educativas elegidos, y que estos procesos y estrategias sean más adecuados para las posibilidades de cada alumno.

Estos últimos datos refuerzan la importancia de abordar la educación del niño sordo desde sus edades tempranas con un modelo de comunicación satisfactorio. Posiblemente no existan modelos óptimos idénticos para todos los niños sordos. El sistema comunicativo elegido debe tener en cuenta cómo va a ser utilizado por los padres, por el ambiente familiar y por el centro educativo infantil en el que el niño se incorpore durante sus primeros años. La coherencia entre

los distintos inputs lingüísticos que el niño sordo reciba va a tener indudables repercusiones en su desarrollo comunicativo.

Estas cuestiones no deben considerarse desvinculadas de los estudios realizados sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos, recogidos en los apartados anteriores. El desarrollo comunicativo del niño sordo depende del modelo lingüístico que los padres y educadores utilicen. Y esta utilización está igualmente relacionada con la actitud de padres y educadores hacia los sistemas manuales de comunicación, su capacidad para aprenderlos y su uso consecuente. El estudio del desarrollo cognitivo y comunicativo de los niños sordos ha de tener en cuenta estas variables con el fin de detectar las interacciones que se producen entre todas ellas. Desde esta visión más amplia será posible, a su vez, considerar el tipo de escuela y el sistema de comunicación que puede contribuir de forma más eficaz a alcanzar los objetivos educativos propuestos para los alumnos sordos.

1.5. Los objetivos y la metodología de la investigación

A lo largo de estas líneas han ido apareciendo un conjunto de problemas referidos a los primeros años de la vida de los niños sordos que permanecen sin resolver. Son problemas que en gran medida derivan de interrogantes vinculados al desarrollo de la infancia, pero que adquieren rasgos específicos cuando se refieren a los niños sordos. Son cuestiones que presentan una estrecha interrelación entre todos ellos, siendo difícil obtener conclusiones satisfactorias si no se tienen en cuenta el conjunto de relaciones existentes.

La investigación que se ha realizado parte de esta situación y trata de desvelar principalmente el desarrollo comunicativo y cognitivo de niños sordos profundos educados en ambientes lingüísticos diferentes. De forma más específica, el estudio realizado intenta comprender los siguientes aspectos relativos a la evolución psicológica de niños sordos profundos durante sus tres primeros años de vida:

1. La interacción comunicativa que establece el niño sordo, analizando especialmente los primeros gestos presimbólicos y su función en el desarrollo lingüístico posterior.

2. La transición entre la comunicación gestual y el lenguaje, comparando la influencia de los distintos modelos lingüísticos que se le presentan al niño.
3. La aparición y desarrollo de las funciones comunicativas, teniendo en cuenta el nivel de simbolización en el que se presentan.
4. La influencia de distintos modelos lingüísticos (oral, signado y bimodal) en la evolución comunicativa y lingüística.
5. La influencia del desarrollo sensoriomotor en la evolución comunicativa y lingüística de los niños.
6. Los comienzos de la función simbólica y la evolución del juego simbólico en los niños sordos.
7. La correspondencia evolutiva de los cambios comunicativo-lingüísticos y los del juego simbólico.
8. La repercusión del aprendizaje y utilización de un sistema bimodal de comunicación por padres oyentes. La influencia de sus actitudes y la relación comunicativa que establecen con su hijo.

Este amplio número de problemas y de objetivos condujo a establecer una metodología longitudinal que observara el desarrollo de los niños sordos durante varios años. La importancia otorgada en la investigación a la influencia de modelos lingüísticos diferentes llevó a seleccionar niños que fueran representativos de cada uno de ellos: niños educados en un ambiente exclusivamente oral, niños expuestos al lenguaje de signos porque sus padres eran también sordos, y niños con un modelo bimodal porque sus padres oyentes habían decidido aprender este sistema. También se incluyeron en el estudio dos niños oyentes de padres oyentes.

El estudio realizado durante tres años ha sido de una enorme riqueza. Los datos obtenidos sobre el desarrollo de los niños en cada una de las dimensiones estudiadas son enormemente extensos y existe el riesgo de que tal cantidad de datos impida obtener conclusiones precisas. Este riesgo se ve acrecentado por el hecho, que se comentará posteriormente, de que los grupos de niños inicialmente establecidos no siempre se mantenían estables. Un niño era incorporado dentro del grupo de padres que utilizaban exclusivamente el lenguaje oral, pero era necesario cambiar su adscripción cuando los padres decidían empezar a utilizar la comunicación bimodal. Tam-

bién sucedía el hecho inverso: padres que iniciaron el aprendizaje de este sistema y que lo abandonaron por dejar de confiar en él. Estos problemas condujeron en ocasiones a tener que prescindir de los datos de alguno de los niños ante las dificultades de controlar una de las variables más relevantes de la investigación.

La amplitud de la investigación, el extenso número de variables estudiadas en interacción y la gran cantidad de datos obtenidos debido al seguimiento longitudinal de los niños obliga a realizar un informe bien organizado, que conduzca al lector paso a paso a las conclusiones definitivas. Este planteamiento puede tener el riesgo de incurrir en alguna repetición de la información, lo que debe disculparse por los objetivos didácticos que persigue. En el próximo capítulo se expondrá el diseño de la investigación y la metodología utilizada. En los capítulos 3 y 4 se irán presentando sucesivamente los análisis realizados sobre los datos obtenidos en las distintas dimensiones estudiadas: el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, las funciones comunicativas y el juego simbólico. En el capítulo 5 se hará una reflexión más global sobre la influencia del modelo lingüístico en todos los procesos estudiados. El capítulo 6 presentará, finalmente, un resumen de estas conclusiones.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos de la investigación e hipótesis principales

En las páginas anteriores se han señalado ya los objetivos que se han planteado en esta investigación. Principalmente se trataba de estudiar el desarrollo lingüístico y simbólico de niños sordos profundos educados en diferentes ambientes lingüísticos. Por ello la investigación se ha centrado en dos dimensiones principales, el desarrollo comunicativo y lingüístico y la evolución del juego simbólico, y se han seleccionado los niños en función del nivel de pérdida auditiva y del sistema comunicativo que utilizaban sus padres.

Los comienzos de la comunicación se estudiaron a través de los primeros gestos, expresiones y vocalizaciones de los niños. Posteriormente se fueron analizando las primeras producciones simbólicas, orales o signadas, y su combinación en frases de dos o tres unidades léxicas. El estudio del lenguaje no se centró solamente en los gestos comunicativos, el vocabulario y los comienzos de las frases. Se estudió también la dimensión pragmática de la comunicación y se analizaron todas las expresiones de los niños, de acuerdo con la función comunicativa que desempeñaban.

El desarrollo cognitivo y simbólico se centró en el estudio de los últimos estadios de la inteligencia sensoriomotora y, posteriormente, en el juego simbólico.

La investigación se planteó para estudiar el desarrollo de estas dimensiones en niños educados en ambientes lingüísticos diferentes. El objetivo principal era comprobar la posible interdependencia de

estas dimensiones a lo largo del desarrollo, así como la influencia de los distintos sistemas comunicativos en la evolución lingüística y simbólica de los niños. Para ello se estudiaron longitudinalmente cuatro grupos de niños: niños sordos con padres sordos y por tanto con una adquisición normal del lenguaje de signos; niños sordos con padres oyentes que utilizan la comunicación oral-signada con sus hijos; niños sordos con padres oyentes que utilizan exclusivamente el lenguaje oral; y niños oyentes con padres oyentes. En el apartado siguiente se realiza una exposición más amplia de la metodología utilizada.

Las hipótesis más importantes pueden resumirse en las siguientes:

1. La adquisición del lenguaje de signos atraviesa etapas semejantes a las señaladas en la adquisición del lenguaje oral por niños oyentes.

Diversos estudios (Schlesinger y Meadow, 1972; Mcintire, 1977; Bonvillian, 1983) han señalado que los niños sordos producen los primeros signos y las primeras combinaciones de signos antes que los niños oyentes produzcan las primeras palabras y las primeras combinaciones de palabras. Las explicaciones dadas a este hecho se basan en su mayor facilidad de articulación, en que los signos lingüísticos son en cierta medida continuación de los gestos prelingüísticos y en el carácter icónico de dichos signos. Todo ello indicaría que la modalidad lingüística es un factor que debe tenerse en cuenta al abordar los comienzos del lenguaje y que puede servir para facilitar el desarrollo comunicativo de personas con dificultades de acceder a la modalidad oral del lenguaje. Sin embargo, otros estudios (Volterra, 1989) han sostenido que las edades de adquisición eran semejantes, ya que las diferencias encontradas eran más bien debidas a la utilización de criterios no homogéneos en el análisis de signos y de palabras.

2. Se producen diferencias importantes en la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños sordos en función del ambiente lingüístico en el que están inmersos.

- 2.1. Aquellos niños sordos expuestos al lenguaje de signos o a la comunicación bimodal realizarán combinaciones simbólicas antes y de forma más sistemática que los niños sordos con un input lingüístico exclusivamente oral.

Existiría una habilidad general para comunicar en los niños, que es independiente de que sean oyentes o sordos, tengan fácil o difícil

acceso a un lenguaje oral o a un lenguaje signado. Sin embargo, la capacidad de combinar símbolos para comunicarse, lo cual supone dominar un sistema lingüístico real, depende necesariamente de que el niño haya podido acceder a un lenguaje determinado, ya sean oral o signado. La hipótesis que se formula apoyaría la posición de Volterra (1983) en su controversia con Feldman (Goldin-Meadow y Feldman, 1977), discusión que ha continuado durante varios años en distintas publicaciones.

2.2. Se producen diferencias en la velocidad de adquisición entre los niños sordos cuyos padres sordos utilizan el lenguaje de signos y los niños sordos cuyos padres oyentes emplean la comunicación bimodal.

3. Se producen diferencias en el desarrollo cognitivo y simbólico entre los niños sordos y los niños oyentes, pero estas diferencias no son generales, sino que afectan a determinadas dimensiones.

3.1. El desarrollo sesoriomotor de los niños sordos no presenta diferencias en relación con el desarrollo de los niños oyentes, salvo en conductas muy específicas como la imitación vocal.

3.2. A partir del comienzo de la función simbólica las diferencias empiezan a ser más significativas, lo que indica el papel del lenguaje en alguna de las conductas más características de esta etapa como es el juego simbólico.

3.3. Mientras que los niños sordos que adquieren el lenguaje de signos no presentan diferencias en la evolución de su juego con los niños oyentes, los niños sordos que no han accedido a un lenguaje muestran un proceso más lento, principalmente en dos dimensiones: la sustitución y la planificación. El lenguaje parece favorecer la sustitución de un objeto por otro cuya función es muy diferente al desvelar su nueva función, otorgándole un nuevo nombre mediante el lenguaje. El lenguaje también permitiría la planificación de la conducta simbólica del niño, un plan que en muchos casos es anunciado previamente a través del lenguaje.

2.2. Niños estudiados

El estudio se realizó finalmente con doce niños que formaban cuatro grupos diferenciados. Cuatro niños que comenzaron el estu-

dio no se mantuvieron en él durante un tiempo suficiente, por lo que no se les ha tenido en cuenta en el análisis de los datos:

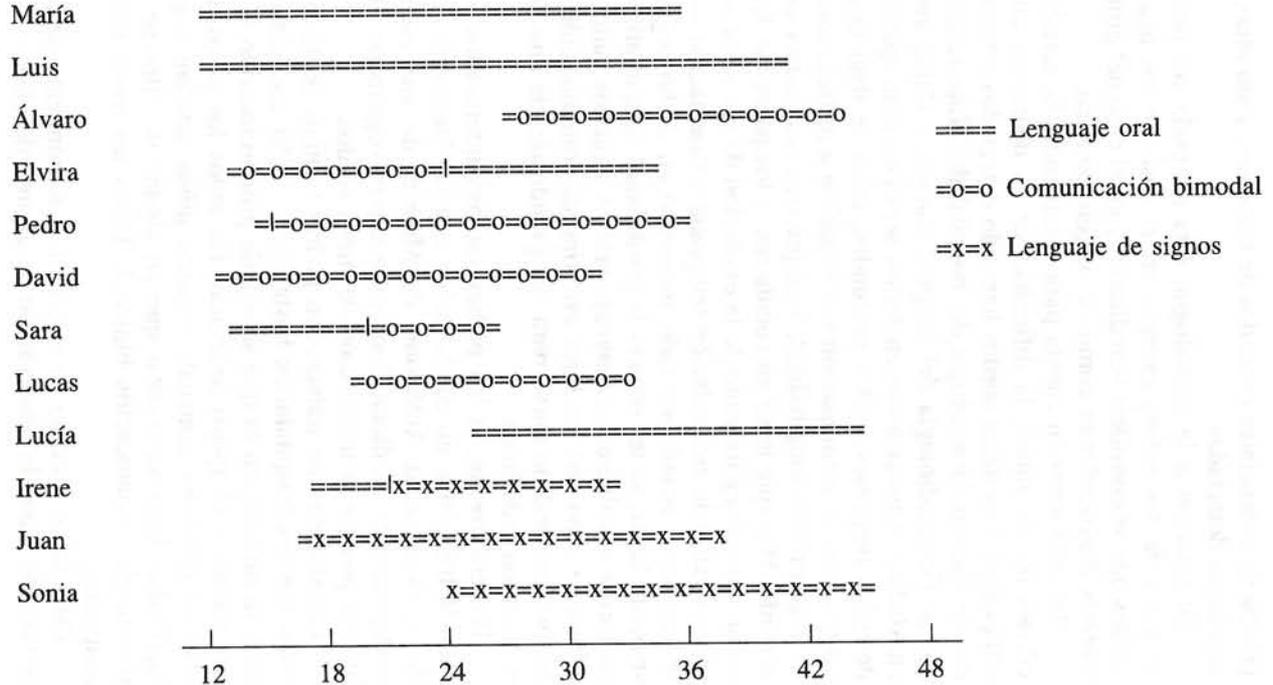
- Niños sordos de padres sordos: 3.
- Niños sordos de padres oyentes que utilizaban la comunicación bimodal: 6.
- Niños sordos de padres oyentes que utilizaban solamente el lenguaje oral: 1.
- Niños oyentes: 2.

La distribución de los niños en estos cuatro grupos, inicialmente correcta, debe matizarse para expresar con mayor exactitud la realidad comunicativa de los niños. No todos los padres sordos emplearon desde el principio el lenguaje de signos con sus hijos. En un caso, como después se señalará, adoptaron inicialmente la decisión de emplear exclusivamente el lenguaje oral, aunque posteriormente modificaron esta posición. Tampoco el grupo de padres que utilizaron la comunicación bimodal se mantuvo en esta posición a lo largo del tiempo. Algunos decidieron abandonar el empleo de los signos y centrarse exclusivamente en la comunicación oral. Estas modificaciones difuminan la coherencia de los grupos establecidos. Solamente el grupo de niños sordos con comunicación exclusivamente oral y el grupo de niños oyentes se mantuvieron constantes a lo largo del tiempo. Por ello, no va a ser sencillo establecer comparaciones entre los grupos de niños y va a ser necesario tener en cuenta las características propias de cada niño, lo que va a conducir a un estudio de cada caso individual, a partir de cuyas comparaciones podrán encontrarse las pautas comunes de desarrollo y los factores que pueden explicar la variabilidad intra e interindividual. En la figura 1 se señalan los cambios en su sistema comunicativo que se han producido a lo largo de la investigación. En el anexo 1 se detallan las características de cada niño y de su entorno familiar.

El seguimiento del desarrollo de estos niños comenzó en la mayoría de los casos antes de que tuvieran dos años, aunque en el caso de tres de ellos el estudio empezó a partir de los dos años. El rango de edades del comienzo del seguimiento ha oscilado entre los 12 meses y los 26 meses (ver fig. 1). Se han seleccionado solamente aquellos niños sordos profundos prelocutivos con pérdidas superiores a los 90 dB en ambos oídos —evaluado a través de la

FIGURA 1

Edades de seguimiento de los niños y sistema comunicativo utilizado por su entorno familiar



prueba de potenciales evocados de tronco—, y sin otras deficiencias asociadas detectadas.

En relación a la etimología, ésta no pudo ser precisada en la mayoría de los niños, excepto en el caso de los hijos de padres sordos que se considera hereditario, y en el caso del grupo de padres oyentes diagnosticado como de origen genético.

Hay que tener en cuenta para comprender la variabilidad de las edades de los niños, la dificultad de su detección en edades tan tempranas. Los niños sordos han sido detectados a través del servicio de Otorrinolaringología del hospital del Niño Jesús y del servicio de Fonoaudiología del hospital Ramón y Cajal, ambos centros en Madrid. A medida que en dichos servicios iban apareciendo casos de niños pequeños sordos profundos, éstos se iban incorporando a las sesiones de estimulación y orientación a padres, comenzando así su seguimiento longitudinal, siempre que los padres estuvieran de acuerdo. Hay que tener en cuenta que a los padres se les proporcionó no sólo el seguimiento de la evolución de sus hijos, sino también un programa de estimulación temprana y orientación —en sesiones semanales— basado en todo momento en dicho seguimiento. En segundo lugar, se les ofreció la posibilidad de que utilizaran signos de forma simultánea al lenguaje oral. A aquellos padres dispuestos a llevar a cabo con sus hijos este tipo de comunicación bimodal, se les proporcionó un curso para su aprendizaje, de una hora semanal y duración indefinida.

Posteriormente, si los padres estaban interesados, se llevaba a cabo la búsqueda, en colaboración con la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, de una escuela infantil —dependiente de dicha Consejería u otro organismo oficial— que hiciera posible la integración de niños sordos.

Las sesiones de trabajo con padres y niños se desarrollaban en estos centros hospitalarios hasta que el niño era admitido en una escuela infantil, en la que se seguía proporcionando al niño —y a sus padres— el apoyo necesario. En todos los casos, las sesiones eran de una hora semanal. Algunos niños acudían a gabinetes de logopedia. Interesa resaltar que en alguno de ellos se utilizaba el sistema de comunicación bimodal. Todos los niños tenían prótesis adaptadas.

Este difícil proceso de selección y seguimiento de los niños ha conducido a que la observación de alguno de ellos no se haya po-

dido mantener. En el anexo 1 se encuentra un resumen de las características de todos los niños que se han incluido en el estudio, las actitudes de los padres en todo el proceso y los cambios más significativos que se han producido. Aquellas circunstancias que puedan afectar a los resultados obtenidos se irán señalando en los apartados correspondientes.

2.3. Dimensiones estudiadas

2.3.1. *Desarrollo cognitivo*

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR

Para el estudio del desarrollo en el período sensoriomotor se ha utilizado la Escala de Uzgiris y Hunt, por considerarse la más completa dentro de las pruebas empleadas en este estudio.

Esta prueba consta de seis subescalas referidas a distintos aspectos relevantes en el desarrollo sensoriomotor. Las subescalas son:

- El desarrollo del seguimiento visual y la permanencia de los objetos.
- El desarrollo de medios para obtener sucesos deseados.
- El desarrollo de la imitación: vocal y gestual.
- El desarrollo de la causalidad operacional.
- La construcción de las relaciones de los objetos en el espacio.
- El desarrollo de esquemas para relacionar objetos.

La única subescala que no ha podido ser utilizada en su totalidad ha sido la de Imitación, por la imposibilidad de utilizar modelos sonoros en la imitación con niños sordos. Por lo tanto se ha suprimido la parte de imitación vocal, y se ha mantenido la de imitación gestual. El resto de los ítems de las demás subescalas no presentan ninguna dificultad para los niños sordos, ya que las consignas pueden realizarse sin necesidad de recurrir al lenguaje oral. Las únicas excepciones son los ítems «localización de un objeto por su sonido» e «indicar la ausencia de personas familiares», ambos en la subescala de «la construcción de las relaciones del objeto en el espacio».

La prueba se lleva a cabo una vez al mes. No siempre es posible que el niño realice todos los ítems que le corresponden en una sola sesión, sobre todo las primeras veces que se administra, en las que hay que ensayar una gran cantidad de ítems. En estos casos se continúa la prueba en la sesión siguiente, es decir, al cabo de una semana.

En general, la colaboración de los sujetos ha sido buena, aunque era inevitable que al tratarse de niños pequeños su grado de colaboración fuera muy variable. En algunos casos fue necesario posponer la evaluación algunos días.

La evaluación inicial del niño con esta prueba se graba en video. Se graban también las siguientes evaluaciones en los casos en que los niños no colaboran plenamente, siendo propensos a dar respuestas ambiguas, y posteriormente se analizan entre varios investigadores.

B. JUEGO SIMBÓLICO

El juego simbólico es una forma muy adecuada de evaluar la capacidad simbólica de los niños sin necesidad de tener en cuenta la presencia del lenguaje. Es por tanto enormemente útil en las investigaciones sobre el desarrollo simbólico de los niños sordos profundos. No obstante, su utilización como forma de evaluación ha sido escasa hasta el momento, tal vez por la serie de problemas metodológicos que impiden realizar una prueba convencional y breve sobre el tema. De hecho el único intento que se ha realizado de elaborar un test de juego simbólico (Lowe y Costello, 1976) y no permite observar algunas de las dimensiones de este comportamiento más significativas para el desarrollo simbólico del sujeto (sustituciones, etc.). Por todo ello, hemos basado, en gran medida, el estudio del juego en el modelo propuesto por McCune-Nicholich, en el que se establece una diferenciación de las distintas dimensiones. El modelo elegido ha conducido a la elaboración de distintos tipos de materiales, cuya utilización por los niños permitiera estudiar su evolución en las diferentes dimensiones.

Una de las características principales de estos materiales es que abarcan distintos grados de realismo; desde grupos de juguetes muy realistas (muñecas, cacharros en miniatura, comidas en miniatura,

etc.) hasta absolutamente indefinidos (piezas de madera, material de deshecho difícilmente reconocible por los niños, etc.), pasando por situaciones intermedias en las que se combinan materiales realistas e indefinidos. Otra de las características es que algunos de ellos favorecen la realización de secuencias de acción, permitiendo observar la capacidad de integración de los niños durante el juego. A los datos recogidos con este material especial (ver anexo 2) se añaden los tomados en las sesiones de estimulación, en las que, a estas edades, se recurre frecuentemente al juego simbólico como medio de intercambio y comunicación.

El juego simbólico se observó en tres niveles: el juego desarrollado de forma espontánea, el juego elicitado verbalmente y el juego imitado. Dado que los datos que mejor representaban la evolución del juego simbólico de los niños eran los que se incluían en el primer nivel, se han recogido solamente las conductas de juego espontáneo.

Las dimensiones estudiadas han sido las siguientes:

1. Descentramiento. El niño va siendo progresivamente más capaz de realizar acciones simbólicas, asumiendo el punto de vista de los otros.
2. Identidad. El niño es capaz de otorgar un papel a los muñecos y realizar con ellos las acciones propias del personaje asignado.
3. Sustitución. El niño es capaz de utilizar objetos con una función determinada, para otra función distinta.
4. Integración de acciones. Esta dimensión se refiere a la creciente capacidad del niño para integrar sus acciones en secuencias.
5. Planificación. El niño realiza una planificación previa del juego.

Una descripción más amplia de cada una de estas dimensiones se realizará en el capítulo 5, correspondiente al juego simbólico. Igualmente en este capítulo se analizará el lenguaje que se produce durante el juego que, si bien no constituye una dimensión específica del juego simbólico, aporta datos importantes para el objetivo del estudio.

El estudio del juego simbólico se inicia a los 12 meses y continúa a lo largo de todo el seguimiento del niño. De los 12 a los 24 meses se evalúa una vez al mes; a partir de esta edad, cada dos

meses, aproximadamente. A los niños se les ofrecen distintos materiales con el fin de evaluar su conducta de juego en cada una de las dimensiones establecidas.

Una de las características principales de estos materiales es que abarcan distintos grados de realismo; desde grupos de juguetes muy realistas (muñecas, cacharros en miniatura, comidas en miniatura, etc.) hasta absolutamente indefinidos (piezas de madera, material de plástico, etc.), pasando por situaciones intermedias en las que se combinan materiales realistas e indefinidos. Otra de las características es que algunos de ellos favorecen la realización de secuencias de acción, permitiendo observar la capacidad de integración de los niños durante el juego. A los datos recogidos con este material especial se añaden los tomados en las sesiones de estimulación, en las que, a estas edades, se recurre frecuentemente al juego simbólico como medio de intercambio y comunicación. En el anexo 2 se describen los materiales utilizados.

2.3.2. *Desarrollo comunicativo y lingüístico*

Las producciones comunicativas y lingüísticas de los niños fueron estudiadas teniendo en cuenta cuatro dimensiones: su nivel de simbolización, su complejidad, su modalidad de expresión y la función pragmática que desempeñan.

A. NIVEL DE SIMBOLIZACIÓN Y COMBINACIONES LINGÜÍSTICAS

Se diferenciaron los siguientes:

- Gestos naturales. Son gestos expresivos, con un componente emocional, anteriores al lenguaje simbólico. La mayoría son expresiones faciales: sonrisa, sorpresa, enfado, etc.
- Gestos deícticos. Se incluyen en esta categoría los gestos de mostrar, dar, tocar para llamar, gestos que se usan para pedir (extender los brazos, abrir y cerrar la mano, etc.), y todos los señalamientos (pointing).

El gesto de señalar, por su importancia evolutiva y su especial relevancia en el lenguaje de signos, ha sido analizado con más detenimiento. Se han diferenciado los demostra-

tivos (se señala un objeto junto con un signo: señalar + NIÑO), los locativos (se indica un lugar preciso), los pronombres (yo, tú, él...) y los referidos a las partes del cuerpo. El resto de los señalamientos aislados se han considerado como inespecíficos.

- Vocalizaciones. Expresiones vocales con intención comunicativa pero sin un referente específico.
- Combinaciones de gestos deícticos.
- Gestos, palabras o signos de carácter simbólico. Son las producciones lingüísticas que cumplen al menos dos de los tres criterios siguientes: tener un referente claro, producirse en distintas situaciones, emplearse con funciones comunicativas diferentes y producirse en ausencia del objeto. Los gestos simbólicos son los utilizados por los niños sordos que no han tenido acceso a ningún sistema manual de comunicación. Las palabras y los signos son las producciones que pertenecen al lenguaje oral o al lenguaje de signos. Las tres expresiones se consideran del mismo nivel de acuerdo con los criterios que se acaban de exponer.
- Combinaciones de gestos deícticos con producciones simbólicas. Son aquellas expresiones que combinan un gesto deíctico con un gesto, palabra o signo de carácter simbólico.
- Combinaciones de dos o más producciones simbólicas. Son aquellas expresiones que combinan dos o más gestos, palabras o signos de carácter simbólico.

B. MODALIDAD DE EXPRESIÓN

Las producciones lingüísticas se analizan también teniendo en cuenta la modalidad utilizada: oral o gestual/signada, así como la posible combinación de ambas. En consecuencia, pueden darse combinaciones dentro de una modalidad o combinaciones utilizando modalidades diferentes.

C. FUNCIÓN COMUNICATIVA

Las distintas expresiones comunicativas han sido analizadas de acuerdo con la intención comunicativa que transmiten. Se llevó a

cabo una revisión de distintos modelos funcionales, principalmente Jacobson (1960), Halliday (1975), Dore (1975, 1979) y Dale (1980), que sirvieron de base al modelo elegido, cuyas funciones se exponen a continuación:

- Reguladoras. Expresiones para regular y controlar la conducta de los demás. Se diferencian las siguientes:
 - RA. Reguladora de atención de carácter general o inespecífica.
 - RPA. Petición de acción (síntate, peina a la nena).
 - RPO. Petición de objeto (dame el oso).

- Declarativas. Explican hechos, manifiestan reglas, transmiten información. Se han diferenciado las siguientes:
 - D. General o inespecífica.
 - DI. Identificación de objetos, personas (esto es un coche).
 - DDS. Descripción de sucesos, localizaciones, planes (se cayó en la calle).
 - DIN. Información de aspectos internos, expresando emociones o sensaciones (me gusta, estoy triste).
 - DA. Atribución de características a objetos o personas (mío, es bonito, rojo).
 - DEX. Explicaciones (referencia a la relación causa-efecto).

- Preguntas:
 - PI. Petición de información (qué es, cómo, dónde).

- Expresivas:
 - Saludos (S). Rituales de salutación (hola, adiós...).
 - Expresivas (EX). Exclamaciones, sorpresa o entusiasmo.

Se han analizado también:

- Imitación (I). Repetición de producciones expresadas por otros sujetos.
- Autorreguladora (AUT). Su objetivo es regular la propia acción. No por tanto, un valor comunicativo interactivo.

- Respuesta (R). Respuestas ante la petición de información formuladas por el interlocutor. Se han incluido también en las otras categorías (declarativas, etc.), de acuerdo con la función específica que desempeñaban.

D. REGISTRO DE LA COMUNICACIÓN

El estudio del desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños se realizó por medio de grabaciones en video. La periodicidad de estas grabaciones fue mensual cuando los niños eran menores de 24 meses y bimensual cuando eran mayores de esa edad. No siempre fue posible mantener este ritmo, debido a circunstancias externas como enfermedades, vacaciones, etc.

Las situaciones en las que se realizaba la grabación eran durante el juego, la lectura de cuentos y la interacción directa con la madre o persona familiar. Las situaciones variaban en función de la edad y las características del niño. El contexto más frecuente en el que se realizaban las sesiones de grabación era rehabilitador o educativo, bien en sesiones de trabajo con el niño en la unidad de logopedia del hospital infantil, bien en la escuela de educación infantil.

La duración de estas sesiones era de treinta minutos, analizándose posteriormente los cinco minutos de mayor riqueza comunicativa por parte del niño.

2.4. Características de los datos obtenidos y análisis de los mismos

El seguimiento longitudinal de los niños durante dos años, lo que supone más de diez grabaciones de cada uno de los niños, y el estudio de los cambios que se producen en dimensiones tan amplias como el lenguaje y el juego ha permitido obtener un enorme número de datos. Además estos datos recogen también el proceso de adquisición de distintos sistemas lingüísticos: oral, signado y bimodal. Es preciso, ante tal cantidad de datos obtenidos, seleccionar los más relevantes de acuerdo con las hipótesis formuladas. Por ello se va a organizar la presentación de los resultados y su discusión en distintos capítulos, cada uno de ellos con entidad propia. Se trata de

analizar en cada uno de ellos los problemas más importantes, con el fin de proceder a una síntesis más completa en el último de los capítulos, cuando se aborde la influencia de distintos modelos comunicativos en el desarrollo cognitivo y lingüístico.

En la presentación y discusión de los resultados se tendrá en cuenta no sólo los datos obtenidos en las grabaciones sino también los registros realizados durante ellas sobre la actitud de los padres, las interacciones que se establecen entre los niños y los adultos, y los estilos de juego y de comunicación que los niños expresaban a lo largo de las sesiones. Estas observaciones más cualitativas, que se han recogido en el anexo 1, van a servir para confirmar los datos recogidos o para plantear determinadas interpretaciones. La metodología empleada ha combinado la aproximación cuantitativa con un enfoque más cualitativo, que observaba el desarrollo de cada niño como el estudio de un caso individual en el que influyen múltiples factores que han de ser tenidos en cuenta.

3. DE LA COMUNICACIÓN AL LENGUAJE

3.1. Introducción

La importancia de la comunicación pre-verbal y su influencia en el desarrollo lingüístico posterior ha sido incesantemente señalada en los estudios más recientes sobre la adquisición del lenguaje. A partir del cuarto mes, el niño no sólo se siente atraído por el rostro humano, sino también por los objetos, y comienza a compartir la atención y el interés hacia ellos con el adulto. Estas experiencias han sido consideradas como precursoras de los significados verbales compartidos. En ellos el adulto expresa sus comentarios sobre los objetos y también sus sentimientos a través de la entonación que imprime a sus expresiones.

A partir de los 4-6 meses aparecen los juegos rituales, los «formatos» interactivos (Bruner, 1975). Se establecen situaciones estables interactivas entre el adulto y el niño que permiten a éste conocer la estructura de la interacción y ser capaz de anticiparse a las acciones del adulto. Posteriormente el niño integra en su actividad las relaciones con el adulto y las relaciones con el objeto, apareciendo, en el marco de la «intersubjetividad secundaria» (Threvarthen, 1980, 1982), las primeras proto-declarativas y proto-imperativas. Estos primeros gestos, claramente intencionales, expresan ya funciones comunicativas que van a aparecer de nuevo más tarde en el plano del lenguaje simbólico y descontextualizado.

Las investigaciones psicolingüísticas han subrayado el importante papel que ocupan los primeros gestos intencionales en los comienzos del lenguaje (Bates y col., 1979). Estos gestos dependen

tanto del desarrollo sensoriomotor del niño como de las situaciones interactivas que se establecen entre el adulto y el niño. El desarrollo intelectual y la interacción social se configuran, de esta manera, como prerequisites del desarrollo comunicativo. Los primeros gestos, claramente comunicativos, son aquellos a través de los cuales el niño manifiesta su deseo de «alcanzar» un objeto, «dar» un objeto, «mostrar» un objeto o «señalar» un objeto, extendiendo, por ejemplo, el dedo índice hacia el objeto o persona al que pretende referirse. Estos gestos deícticos se transforman después en signos léxicos específicos y convencionales, manifestándose de esta forma una continuidad funcional entre la indicación prelingüística y lingüística.

El gesto de señalar es el que ha recibido una mayor atención. Bates et al. (1979) comprobaron su estrecha dependencia con el desarrollo sensorio-motor, especialmente en el establecimiento de la relación entre medios y fines. Por su parte Ninio y Bruner (1978) señalaron la estrecha relación entre la indicación gestual y la posterior denominación verbal.

Estos estudios ponen de manifiesto la importancia de la primera comunicación intencional. Pero también destacan la dependencia del desarrollo lingüístico del desarrollo de la inteligencia sensoriomotora y de la capacidad simbólica, la influencia del estilo comunicativo de los adultos y la importancia crucial de que exista un sistema lingüístico estructurado que permita al niño apoderarse de él y expresarse a través de él.

Las intrincadas relaciones que se están desvelando en los niños entre todas estas dimensiones presentan, o pueden presentar, cambios importantes cuando se refieren a niños sordos. En primer lugar porque se encuentran, en el caso de los niños sordos con padres oyentes, con enormes dificultades para acceder al lenguaje oral en sus primeros años; en segundo lugar, en el caso de los niños cuyos padres utilizan el lenguaje de signos, porque adquieren un lenguaje en una modalidad distinta, que presenta una mayor relación aparente con las primeras expresiones gestuales de los niños; y en tercer lugar porque las actitudes comunicativas de los adultos se modifican por el conocimiento de la sordera de su hijo. Los comienzos del lenguaje en los niños sordos pueden ofrecer también orientaciones importantes para clarificar estos mismos procesos en los niños oyentes.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje en niños sordos profundos cuyos padres eran también sordos y se comunicaban con sus hijos a través del lenguaje de signos han puesto de manifiesto que sus primeros signos aparecen más precozmente que las primeras palabras en los niños oyentes (Schlesinger y Meadow, 1972; Prinz y Prinz, 1979). Igualmente se ha constatado que estos niños muestran una velocidad mayor en la adquisición de vocabulario, además de una mayor precocidad en los comienzos de la comunicación expresiva. Estos mismos resultados se encontraron en niños oyentes que adquirieron el lenguaje de signos en sus primeros años, debido a que era el lenguaje familiar de sus padres sordos (Bonvillian, Orlansky y Novak, 1983).

Esta posición ha sido recientemente rebatida por Volterra (ver Erting y Volterra, 1990, para una actualizada síntesis de su razonamiento). La crítica principal que realizan a los estudios anteriores es que no se han mantenido los mismos criterios para determinar el status lingüístico de las producciones comunicativas de los niños sordos y de los niños oyentes. Cuando estos criterios para clasificar una señal comunicativa como simbólica se mantienen idénticos, no se produce realmente una expresión de gestos simbólicos (signos) en los niños sordos anterior a las vocalizaciones simbólicas (palabras) de los niños oyentes. Las verdaderas producciones comunicativas simbólicas, es decir, los primeros signos y las primeras palabras, aparecen aproximadamente al mismo tiempo. Estas diferencias en los resultados, y en las interpretaciones consiguientes, derivan de la ausencia de un marco terminológico y unos criterios de análisis comunes entre los distintos investigadores. En el modelo propuesto por Erting y Volterra, las combinaciones lingüísticas posteriores presentan también una evolución similar entre los sordos cuyo primer lenguaje es el de signos y los oyentes.

Sin embargo, no todos los sordos aprenden el lenguaje de signos como primera lengua. La mayoría de sus padres son oyentes y deben adquirir o solamente el lenguaje oral o comunicación bimodal. Los estudios realizados también presentan un panorama controvertido. Algunas investigaciones (Schlesinger y Meadow, 1972; Collins-Ahlgren, 1975) han comprobado la rapidez de adquisición de signos para niños sordos expuestos a una comunicación bimodal.

Otros estudios han analizado el desarrollo lingüístico espontáneo de niños sordos expuestos exclusivamente al lenguaje oral. Los re-

sultados encontrados por Goldin-Meadow y Feldman comprobaron que los niños sordos desarrollan un sistema de gestos con la finalidad de comunicación simbólica y que, por tanto, su evolución es muy semejante a las etapas tempranas señaladas para los niños oyentes que aprenden a hablar. Los estudios de Mohay (1982) y Deuchar (1984) apuntan también en esa misma dirección. Sin embargo Volterra, a partir del marco terminológico y de los criterios de análisis que propone, discrepa de los resultados obtenidos por Goldin-Meadow y Feldman. Después de analizar de nuevo todas las frases de su estudio, no encontró ninguna que fuera una combinación de dos gestos simbólicos. Por el contrario, los niños oyentes y los sordos expuestos al lenguaje de signos demostraban una capacidad no sólo para utilizar signos, sino también para combinarlos. Volterra concluye afirmando que la capacidad simbólica implica dos habilidades diferentes: una simbólica (significativo-semántica), y otra combinatoria (sintaxis). Todos los niños, incluso los que no han tenido modelos lingüísticos adultos, son capaces de utilizar gestos simbólicos y de realizar combinaciones de gestos. Sin embargo, lo que parece depender necesariamente de la exposición a un input lingüístico es la capacidad para combinar signos o palabras simbólicas.

El estudio del desarrollo lingüístico, con un mismo marco teórico e interpretativo, de niños sordos educados en ambientes lingüísticos diferentes, como el de la presente investigación, puede arrojar alguna luz en esta controversia. Igualmente puede clarificar las relaciones entre el desarrollo lingüístico y el desarrollo simbólico. Mientras que los que proponen una adquisición más temprana del lenguaje de signos no encuentran una correspondencia estructural similar entre el lenguaje y el juego simbólico (Bonvillian, Orlansky y Folven, 1990) a la encontrada en los niños oyentes (McCune-Nicholich, 1981), parece razonable pensar que las tesis favorables a una evolución semejante entre ambos lenguajes encontrarán a su vez una correspondencia más similar entre lenguaje y juego simbólico en niños oyentes y sordos. La investigación que hemos realizado, en la que junto al estudio del desarrollo lingüístico en niños sordos expuestos a diferentes modelos lingüísticos se ha evaluado el desarrollo de su juego simbólico, puede permitir conocer los distintos ritmos de evolución lingüística de cada uno de los niños y su relación con los cambios que se producen en su juego simbólico.

3.2. Metodología

La investigación se ha basado en el seguimiento longitudinal de diez niños sordos y dos oyentes con distintos modelos lingüísticos. Se han analizado sus primeros gestos y expresiones simbólicas, así como las primeras combinaciones de gestos y símbolos, teniendo en cuenta la modalidad de expresión. El diseño completo del estudio de esta dimensión ha sido ya expuesto en el capítulo segundo de esta memoria.

3.3. El desarrollo de los gestos deícticos

Las edades de los niños que han participado en la investigación no permiten un estudio de todos ellos para conocer la tendencia principal en la evolución de los gestos deícticos. La mayoría de los niños empezaron a ser observados a partir de los 18 meses, edad en la que normalmente la comunicación se sitúa en un nivel más simbólico. Este hecho ha aconsejado seleccionar algunos niños (David, Sara, Elvira), que han sido estudiados desde edades más tempranas, con el fin de analizar en ellos el desarrollo y la función de los gestos deícticos. Los tres han tenido un modelo de comunicación bimodal desde las primeras grabaciones. No es posible, por tanto, tener también como elementos de referencia los datos de niños sordos con padres sordos o con padres que emplean solamente la comunicación oral.

Las edades que se han incluido para analizar la evolución de los gestos deícticos han sido desde los 13-15 meses a los 22-25 meses. Los cambios posteriores serán estudiados teniendo en cuenta al conjunto de los niños y los resultados obtenidos se recogerán en el apartado siguiente. Para este primer estudio se han tenido en cuenta los siguientes elementos: 1. La proporción de gestos deícticos emitidos por cada uno de los niños en las distintas edades observadas en relación con el número total de emisiones. En esta categoría se incluyen todos los gestos de señalar, dar, mostrar o presentar. 2. La proporción de gestos de señalar dentro de los gestos deícticos en comparación con los gestos deícticos inespecíficos, gestos demostrativos (este), locativos (aquí, allí) o pronominales (yo, tú, él). Hay que recordar que los gestos demostrativos son aquellos señalamien-

tos que aparecen unidos a otro signo. Cuando el demostrativo se observa aislado se ha considerado como inespecífico, debido a la dificultad de precisar su función específica. 3. La proporción de gestos demostrativos, locativos o pronominales que se han producido dentro de la categoría de gestos deícticos. 4. La proporción de signos o palabras en comparación con el conjunto de emisiones realizadas.

Este análisis reclama, inicialmente, el establecimiento de criterios claros para diferenciar el nivel simbólico de las producciones emitidas y conocer, en consecuencia, qué tipo de expresión supone cada uno de los gestos o signos que el niño realiza. No es un tema sencillo. A lo largo de estos años se ha producido un amplio debate en busca de un marco terminológico común que permitiera establecer un punto de partida compartido para la comparación de los resultados que diferentes investigaciones iban obteniendo (Volterra y Erting, 1990). En su artículo final de conclusiones, Erting y Volterra apuntan la conveniencia de considerar gestos y vocalizaciones simbólicas a aquellas producciones simbólicas que se emiten de forma aislada y reservar los términos de signos y palabras a aquellas otras que aparecen en combinación. Esta propuesta, que modifica la anterior formulada por Volterra y Caseli (1986), en la que se denominaba también signos y palabras a las expresiones simbólicas aisladas, es un intento interesante para otorgar una mayor coherencia a los estudios que se realicen sobre la adquisición del lenguaje en los niños sordos. Sin embargo no parece que el problema principal sea el terminológico, sino más bien el del propio nivel simbólico de las expresiones comunicativas de los niños. La dificultad mayor hay que situarla en los criterios que permiten diferenciar una emisión comunicativa presimbólica de una emisión lingüística simbólica, sea cual sea el código lingüístico del que forme parte.

Esta dificultad a la que se está haciendo referencia es todavía mayor cuando se analizan los gestos de señalar de los niños sordos. ¿Cuándo estos gestos poseen un nivel simbólico y pueden considerarse auténticos signos? Cuando el niño realiza la siguiente combinación: SEÑALAR + COCHE, ¿ha de considerarse el gesto de señalar como un gesto deíctico o como un signo? La terminología propuesta por Erting y Volterra se inclinaría hacia la última acepción. Pizutto (1990), en su estudio sobre el desarrollo temprano de la deixis en el AMESLAN, también mantiene este mismo criterio.

Sin embargo no parece que la decisión esté tan clara. Considerar que la expresión SEÑALAR + COCHE en un niño sordo es una combinación de dos signos, mientras que la misma expresión, con el gesto de señalar y la palabra coche, en un niño oyente se sitúa en un nivel anterior, no parece equilibrado y conduciría a que el ritmo de adquisición del lenguaje de los sordos pudiera ser considerado más veloz que en los oyentes. El mismo problema, con el mismo razonamiento, se produce cuando se realiza un gesto deíctico aislado en un niño sordo: ¿es un gesto comunicativo pre-simbólico o es ya un gesto-signo simbólico? La utilización de criterios más benévolos para los sordos, para quienes el mismo gesto se puede situar en niveles simbólicos diferentes, que para los oyentes, quienes han de transformar el gesto en una palabra, puede llevar a la conclusión de que los ritmos de adquisición del lenguaje en los sordos son más rápidos que en los oyentes. Por el contrario, la no consideración del señalamiento como simbólico puede conducir a valorar el ritmo de desarrollo del lenguaje de signos como más lento.

Estos problemas presentes en las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en los niños y causantes, en gran medida, de la disparidad de resultados y de interpretaciones, obligan a clarificar inicialmente la terminología y los criterios de diferenciación que se han mantenido en el presente estudio. Se han distinguido tres tipos de emisiones comunicativas, de acuerdo con el nivel simbólico alcanzado: 1. Los gestos comunicativos intencionales pre-simbólicos. Son fundamentalmente gestos deícticos, gestos naturales y vocalizaciones. Su característica principal es que no tienen un referente específico, por lo que no pueden interpretarse como expresiones simbólicas. 2. Los signos o palabras. Son expresiones comunicativas aisladas que reúnen al menos dos de las cuatro características siguientes: referente claro en distintas situaciones, expresión en distintos contextos, distintas funciones y producción en ausencia del objeto de referencia. Son, por tanto, expresiones simbólicas que forman parte de un código lingüístico estructurado, en el caso de los niños que aprenden ese código, pero pueden ser también producciones simbólicas idiosincrásicas, siempre y cuando cumplan algunos de los criterios señalados anteriormente. 3. Las combinaciones de gestos deícticos y signos o palabras. 4. Las combinaciones de dos o más signos o palabras.

El análisis de los gestos deícticos de los niños sordos es el que, a pesar de esta inicial clarificación, ha presentado más dificultades, por lo que ha sido necesario realizar precisiones más detalladas. Se ha establecido que los gestos deícticos locativos, pronominales o referidos a las partes del cuerpo, cuando se producían de forma aislada, se consideraban gestos comunicativos pre-simbólicos; sin embargo, cuando se producían en combinación con otros signos se consideraban de nivel simbólico y, por tanto, combinación de dos signos. Un criterio más restringido se ha empleado con los gestos deícticos demostrativos. Solamente se consideraban signos cuando se producían en combinaciones lingüísticas en las que había al menos otros dos signos. El gesto deíctico demostrativo que acompañaba a un signo simbólico era considerado todavía pre-simbólico. La razón de esta restricción está en la mayor dificultad de valorar el nivel simbólico del signo deíctico demostrativo en comparación con los locativos o pronominales. En el primer caso no está claro que cuando el niño expresa SEÑALAR + COCHE, el gesto de señalar tenga un inequívoco carácter simbólico. La misma expresión en un niño oyente se analizaría como un gesto deíctico más una palabra simbólica. Por esta razón se ha considerado más prudente el criterio formulado. Por el contrario, los gestos deícticos con funciones de locativo, pronominal o de referencia corporal tienen una menor continuidad con el gesto deíctico presimbólico de señalar y pueden considerarse simbólicos cuando son acompañados por otros signos.

A partir de estos criterios y dentro de las categorías anteriormente señaladas, se ha obtenido la presencia relativa de las distintas expresiones comunicativas de los tres niños en las edades correspondientes. El cuadro 1 recoge estos datos.

Los datos recogidos muestran algunas tendencias claras y comunes en todos los niños sordos, así como otros aspectos diferenciales. Los gestos deícticos ocupan una función importante a lo largo de estos meses en todos los niños sordos. Gran parte de la comunicación está basada en este tipo de gestos, sobre los que se van estructurando las producciones simbólicas. No sucede lo mismo en los niños oyentes, de acuerdo con otros estudios realizados, quienes abandonan con mayor rapidez la utilización de gestos deícticos y emplean con mayor amplitud distintas palabras. No hay que olvidar que los tres niños sordos tienen padres oyentes que están aprendiendo la comunicación bimodal y se observa un sistema lingüístico, un

CUADRO 1

Porcentaje de gestos deícticos y de signos, así como de señalamientos dentro de los gestos deícticos, y clasificación de los diferentes señalamientos (demostrativo, locativo, pronominal y corporal), en tres niños sordos con comunicación bimodal

Meses	Total		GD		Señalamientos				
	Signos	GD	Señ.	Inesp.	Dem.	Loc.	Pron.	P.C.	Inesp.
SARA									
14	7	93	26	74	—	—	—	—	100
17	77	23	75	25	—	—	—	—	100
19	60	40	100	0	12	—	—	—	88
21	77	33	100	0	62	—	—	—	38
25	73	37	56	44	22	—	—	—	78
ELVIRA									
15	37	63	71	29	14	—	—	—	86
16	53	47	88	12	50	—	—	—	50
17	65	35	16	84	—	—	—	16	84
19	62	38	60	40	20	20	—	—	60
21	25	75	73	27	45	9	—	—	46
22	45	55	80	20	75	15	—	—	10
28	19	81	90	10	—	—	—	—	100
DAVID									
14	30	70	100	0	8	—	—	—	92
16	75	25	100	0	75	—	25	—	0
18	76	24	100	0	62	15	—	—	23
22	78	22	100	0	16	16	—	—	68
25	53	47	87	13	15	—	—	—	85

sistema lingüístico muy dependiente de los gestos deícticos. A partir de los 16-17 meses los niños sordos muestran una mayor utilización de gestos simbólicos en relación con los gestos deícticos de carácter presimbólico. Se produce un cambio progresivo desde la etapa co-

municativa presimbólica a la etapa simbólica. La utilización por parte de los padres de un código simbólico hace posible este cambio en una edad semejante a la del niño oyente.

Los gestos deícticos son principalmente señalamientos y, dentro de este tipo, demostrativos. La presencia de gestos demostrativos es claramente mayoritaria aunque irregular. Los tres niños sordos observados muestran un perfil diferente en relación con este tipo de gestos, si bien se puede encontrar una tendencia hacia su mayor presencia, en torno a los 21 meses, para ir reduciéndose posteriormente. Esta reducción puede ser debida al mayor peso de los signos simbólicos y a la consideración simbólica de estos gestos cuando se realizan en combinaciones de tres símbolos. El aumento de otro tipo de gestos. Los gestos locativos empiezan a manifestarse en dos de los niños sordos a partir de los 18-19 meses. Los gestos pronominales y de referencia corporal son prácticamente inexistentes a los 25 meses, lo que indica un significativo retraso en comparación con los niveles de adquisición de niños sordos con padres sordos (ver Pizzuto, 1990 y Petitto, 1990).

Es interesante señalar, finalmente, la evolución de Elvira. A los 12 meses sus padres empezaron a utilizar la comunicación bimodal y la abandonaron cuando la niña tenía 24 meses. La comunicación a los 28 meses muestra un notable descenso en su nivel simbólico y en la variedad de los gestos que utiliza. Este descenso se mantiene en los meses posteriores, por lo que no parece existir duda de que el abandono de la comunicación bimodal y el intento de emplear solamente el lenguaje oral es el responsable de este retroceso comunicativo. También habrán tenido influencia en este cambio la propia inseguridad de los padres, al decidirse por modificar su sistema comunicativo, y el desconcierto de la niña al no encontrar respuesta en sus expresiones signadas.

3.4. Las primeras producciones lingüísticas simbólicas y las combinaciones de gestos y signos

Ya se han señalado anteriormente los criterios utilizados para diferenciar los gestos presimbólicos de los signos o palabras simbólicas, por lo que no es preciso volver a comentarlos. En este apartado se van a incluir los datos siguientes: 1. Edad en la que apare-

cen los primeros signos o palabras. 2. Edad en la que aparecen las primeras combinaciones de gestos deícticos más signos o palabras. 3. Edad en la que aparecen las primeras combinaciones de dos signos o palabras. 4. Edad en la que aparecen las primeras combinaciones de tres signos o palabras. Un resumen de estos datos se encuentra en los cuadros siguientes.

CUADRO 2

Edad de aparición de los primeros tres signos o palabras, combinaciones de gestos deícticos y signos, así como combinaciones de signos en los distintos niños estudiados. Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes (debajo de los nombres, los meses en los que han sido estudiados los niños)

	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4		
	<i>Sonia</i> 24-46	<i>Irene</i> 18-34	<i>Juan</i> 17-39	<i>Lucía</i> 26-49	<i>Sara</i> 13-28	<i>Lucas</i> 19-33	<i>Pedro</i> 16-37	<i>David</i> 10-33	<i>Elvira</i> 15-34	<i>Álvaro</i> 26-44	<i>Luis</i> 11-42	<i>María</i> 12-36
S	24	21	24	29	17	23	18	14	16	35	13	14
GD + S	24	21	24	29	19	27	21	14	21	35	14	18
S + S	24	32	26	45	25	29	25	18	—	37	19	20
S + S + S	24	32	36	45	25	—	25	22	—	37	22	22

Las diferencias de edades en las que se realizó el estudio pueden producir, inicialmente, una cierta confusión en la lectura de los datos. Hay que tener en cuenta, por ello, los meses en los que han sido observados los niños. La nota dominante en estos datos es su dispersión, su heterogeneidad y diversidad, más acusada aún cuando la producción lingüística analizada es más compleja.

Las primeras producciones consistentes de carácter simbólico (signos o palabras) aparecen desde los 13 meses hasta los 35 meses. La tendencia mayoritaria se encuentra entre los 14 y los 21, con tres niños que muestran un mayor adelanto: David (14 meses), Luis

(13 meses) y María (14 meses), y dos niños con un retraso más importante: Lucía (29) y Álvaro (35). Apenas se manifiestan diferencias entre el momento de adquisición de los primeros símbolos lingüísticos y las primeras combinaciones de gestos deícticos y símbolos. La mayoría de los niños presentan estas combinaciones en el mismo mes en el que aparecieron los primeros símbolos. Este dato parece apoyar los criterios de análisis que se han mantenido: la combinación del gesto deíctico demostrativo con un signo no supone todavía que el primero haya alcanzado la categoría simbólica. De otra forma no podría explicarse la práctica coincidencia de edades entre los primeros signos y estas combinaciones. Por el contrario, los niños oyentes necesitan más tiempo entre las primeras palabras y la combinación lingüística de una palabra demostrativa con un nombre. El demostrativo en este caso puede considerarse como una palabra.

La diversidad en la adquisición de los primeros símbolos lingüísticos es todavía mayor en las combinaciones de dos y de tres signos o palabras. Las diferencias son incluso de dos años, como las que se producen entre David y los dos niños oyentes (22 meses) y Lucía (45 meses).

Los datos recogidos presentan tres tendencias principales. En primer lugar, las diferencias encontradas en el proceso de adquisición del lenguaje se manifiestan tanto entre el grupo de niños sordos con padres sordos como entre el grupo de niños con comunicación bimodal. En segundo lugar, no hay diferencias entre los niños oyentes, cuyos ritmos de adquisición son claramente los más acelerados. Y en tercer lugar, la niña sorda con un modelo exclusivamente oral muestra el ritmo de desarrollo más lento.

Los dos niños oyentes presentan el proceso de desarrollo lingüístico más acelerado. A los 19 y 20 meses manifiestan las primeras combinaciones de dos palabras y a los 22 meses la estructura sintáctica con tres palabras. Existe también una diferencia temporal entre la combinación de gestos deícticos y palabras, y la expresión del demostrativo con una palabra, lo que pone de manifiesto la dificultad de catalogar el nivel simbólico de los gestos deícticos demostrativos en los niños sordos. La evolución de los dos niños oyentes es homogénea en comparación con la de los otros grupos. Una de las razones podría encontrarse en la similitud del nivel lingüístico, cultural y social de los padres.

Los datos obtenidos no permiten aceptar la conclusión de otras investigaciones relativas a la mayor velocidad de adquisición del lenguaje de signos por parte de los niños sordos en comparación al ritmo de adquisición del lenguaje oral por los oyentes. Es cierto que las observaciones de los niños sordos con padres sordos han comenzado en torno a los 17-18 meses en dos casos y a los 24 meses en el tercero, por lo que no han podido analizarse las expresiones comunicativas anteriores. Sin embargo, este ritmo de desarrollo indica una evolución similar o incluso más retrasada que la de los niños oyentes. Es importante volver a señalar el criterio utilizado para analizar los gestos deícticos. Si los gestos deícticos demostrativos que acompañan a los signos hubieran sido considerados también signos y, por tanto, que se ha producido una sintaxis de dos signos, la evolución lingüística de los niños hubiera presentado un perfil distinto, más acelerado, que hubiera llevado a valorar el desarrollo lingüístico de los sordos como muy semejante al de los oyentes.

Hay algunas cuestiones significativas en los resultados obtenidos y que conviene discutir. La primera se refiere a este mayor retraso de los niños que adquieren el lenguaje de signos o la comunicación bimodal en comparación con los niños oyentes. Los resultados de un buen número de investigaciones concluyen justamente lo contrario: la precocidad del aprendizaje del lenguaje de signos o, cuando los criterios son más estrictos, su similar evolución. En nuestro estudio hay que tener en cuenta una variable importante: la actitud de los padres ante el lenguaje de signos y su estilo comunicativo. La mayor lentitud que se encuentra en algunos niños sordos puede ser debida a las dudas o vacilaciones para su utilización (los padres sordos de Irene no emplearon con libertad el lenguaje de signos hasta los 22 meses, siguiendo las orientaciones del centro educativo) o a las dificultades para aprenderlo y emplearlo (los padres oyentes de Álvaro). La coherencia del modelo lingüístico, el dominio con el que se utiliza y la confianza en sus posibilidades son condiciones necesarias para que el niño pueda avanzar en su adquisición. De hecho, en aquellos niños sordos cuyos padres mantuvieron una actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de signos (David, Sara, Pedro, y Elvira en la primera etapa), su evolución fue muy semejante a la de los niños oyentes. Otras razones del posible retraso de algunos de ellos pudieran encontrarse en el desarrollo cognitivo de los niños que influye en su capacidad para adquirir un sistema lin-

güístico. Esta hipótesis de la influencia cognitiva se va a intentar contrastar en el apartado siguiente.

Un segundo resultado merece subrayarse. Los niños a los que se presenta un modelo lingüístico más adaptado a sus posibilidades tienen un mejor desarrollo que aquellos a los que no se presenta. La niña sorda cuyos padres utilizan exclusivamente la comunicación oral (Lucía), es un claro ejemplo. Hasta casi los cuatro años no es capaz de construir una frase de dos palabras. Algo similar sucede con Elvira desde el momento en el que sus padres dejan de utilizar la comunicación bimodal. Se produce una detención en el desarrollo lingüístico que no le permite construir combinaciones de dos signos al menos hasta los 34 meses. Ambos ejemplos refuerzan la importancia de la comunicación bimodal, en el caso de los padres oyentes, que permite al niño incorporarse a la comunicación temprana tanto en el papel receptor como emisor.

Finalmente, los datos obtenidos permiten valorar si los niños que no tienen posibilidad de acceso a un código lingüístico son capaces de construir frases de dos gestos simbólicos. Tres niños de los estudiados se encuentran en esta situación: Lucía, porque sus padres utilizan exclusivamente el lenguaje oral; Elvira, por la misma razón a partir de los 22 meses; y Álvaro, por las dificultades de sus padres con el aprendizaje y empleo de signos. En ninguno de los tres casos aparecen combinaciones de gestos simbólicos elaborados por los niños. Es en su tercer año cuando Lucía y Álvaro empiezan a usar combinaciones de símbolos aprendidos de sus padres o del especialista, bien en lenguaje oral o bien en signos, respectivamente.

Estos datos tienden a confirmar la hipótesis de Volterra (1983) de que la capacidad de combinar símbolos para comunicarse, es decir, la capacidad de utilizar la habilidad simbólica y la habilidad combinatoria simultáneamente con una finalidad comunicativa, depende principalmente de la exposición a un input lingüístico estructurado y accesible.

3.5. Desarrollo sensoriomotor y desarrollo del lenguaje

El análisis del desarrollo lingüístico de los niños sordos que se acaba de realizar pone de manifiesto la influencia no sólo del modelo lingüístico que los padres deciden emplear, sino también de su

capacidad para aprenderlo y de su estilo comunicativo. Los retrasos encontrados en algunos niños pudieran ser explicados por estas variables. Sin embargo, no todos los resultados ni todas las diferencias interindividuales encontradas han podido ser explicadas fácilmente recurriendo a esta dimensión. Conviene explorar también otra línea explicativa, más centrada en comprender las diferencias interindividuales por la diferente evolución de la inteligencia sensoriomotora de los niños.

La investigación que hemos realizado estudió también el desarrollo sensoriomotor de los niños por medio de la prueba de Uzgiris y Hunt. De nuevo, la edad en la que los niños se incorporaron a la investigación fue determinante de la extensión del conocimiento que puede obtenerse de esta etapa intelectual en cada uno de los niños. El cuadro 3 recoge la edad en la que los niños resuelven satisfactoriamente los últimos ítems de las principales dimensiones de la prueba.

CUADRO 3

Edad (en meses) en la que los niños resuelven los últimos ítems en cada una de las dimensiones de la prueba de Uzgiris y Hunt (Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes)

	GRUPO 1			GRUPO 2			GRUPO 3			GRUPO 4		
	Sonia	Irene	Juan	Lucía	Sara	Lucas	Pedro	David	Elvira	Álvaro	Luis	María
Permanencia	—	18	24	—	19	24	18	17	15	—	15	12
Medios/fin	—	21-22	24	—	19	23	18	17	15	—	22	18
Causalidad	—	18	18	—	17	23	16	17	15	—	22	15
Espacio	—	18	18	—	17	24	21	17	15	—	19	18

Los datos manifiestan una amplia regularidad entre todos los niños, especialmente si los comparamos con los obtenidos en el

desarrollo lingüístico. Casi todos los niños alcanzan entre los 15 y los 19 meses los últimos items de las distintas subpruebas. Un mayor retraso manifiesta Juan, hijo de padres sordos, y uno de los niños con comunicación bimodal, Lucas. Hay que destacar las dificultades de colaboración de estos niños en la prueba. Desgraciadamente no ha sido posible incorporar los datos de Sonia y de Álvaro, que empezaron a ser estudiados cuando cumplieron 24 meses y que superaron en esa edad todas las escalas de la prueba. En cualquier caso, una conclusión parece destacarse: el desarrollo sensoriomotor de los niños sordos es semejante al de los oyentes, y la variabilidad que se encuentra entre ellos es la que normalmente se produciría en un grupo más amplio y heterogéneo de niños oyentes.

Si ponemos en relación los datos que se muestran en este cuadro y los expresados en el cuadro sobre el desarrollo del lenguaje, se puede comprobar una estrecha correspondencia entre ambos: los niños con mejor desarrollo sensoriomotor tienen también una evolución lingüística más rápida. La excepción es Elvira, cuya óptima evolución cognitiva no se traduce después en un desarrollo lingüístico adecuado debido, muy posiblemente, a la ausencia de un modelo lingüístico apropiado y a los cambios que se producen en su utilización. Estos datos confirmarían las conclusiones de otras investigaciones sobre la influencia del desarrollo sensoriomotor en la adquisición del lenguaje, si bien no sería la única variable que explicaría las diferencias encontradas. Hubiera sido deseable estudiar la influencia diferencial de cada una de las dimensiones. Las edades en las que comenzó el estudio en la mayoría de los niños no han permitido realizar este análisis y compararlo con los resultados obtenidos en otras investigaciones.

Estas relaciones que se manifiestan entre el desarrollo sensoriomotor y el desarrollo lingüístico pueden prolongarse y mantenerse en la evolución simbólica posterior de los niños. El estudio del juego simbólico, que se realizará en uno de los capítulos siguientes, permitirá comprobar qué tipo de relación se establece entre el juego y el lenguaje, expresiones ambas de la capacidad simbólica de los niños.

4. EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

4.1. Objetivos principales y metodología utilizada

Las primeras palabras o signos y los comienzos de las combinaciones simbólicas son solamente una de las dimensiones del desarrollo lingüístico. El estudio de los aspectos pragmáticos o de las funciones comunicativas que están presentes en cada acto de comunicación es otra dimensión que puede contribuir a un conocimiento más completo de la evolución del lenguaje. El estudio de las funciones comunicativas reviste un especial interés en los niños sordos. En primer lugar, porque el desarrollo de la pragmática es relativamente independiente al de otros aspectos del lenguaje (Snyder, 1976; Dale, Cook, Goldstem, 1981). Por ello puede ser más sencillo comprobar y comparar la evolución lingüística en esta dimensión de aquellos niños que tienen más dificultades en adquirir un sistema lingüístico. Y en segundo lugar, porque revela la posible influencia del tipo de modelo lingüístico que se le ofrece al niño sordo en la evolución de sus funciones comunicativas.

Las categorías utilizadas para analizar las expresiones de los niños fueron ya descritas en el capítulo 2. Se seleccionaron aquellas más relevantes y que se adecuaban mejor a las edades de los niños (11 meses a 40 meses). Se trató de evitar la superposición de categorías y de que hubiera un excesivo número, con la consiguiente dispersión de los datos. Las categorías que se emplearon y cuya descripción puede encontrarse en el capítulo 2 fueron las siguientes:

- * Reguladoras:
 - RA: Reguladora de atención.
 - RPA: Reguladora de petición de acción.
 - RPO: Reguladora de petición de objeto.

- * Declarativas:
 - D: Declarativa general.
 - DI: Declarativa de identificación de objeto.
 - DDS: Declarativa de descripción de sucesos.
 - DIN: Declarativa de información de aspectos internos.
 - DA: Declarativa de atribución.
 - DEX: Declarativa de explicación.

- * Preguntas:
 - PI: Petición de información.

- * Expresivas:
 - S: Salutación.
 - EX: Expresión.

- * Otras:
 - AUT: Autorreguladora.
 - I: Imitación.
 - R: Respuesta.

La metodología utilizada ha sido también expuesta anteriormente. Se analizaron todas las expresiones comunicativas que obtuvieron los niños en las distintas grabaciones realizadas. Son, por tanto, las mismas producciones que se estudiaron desde la perspectiva de la evolución de las combinaciones simbólicas en el capítulo anterior.

4.2. El desarrollo de las funciones comunicativas

Los datos recogidos sobre las funciones comunicativas han sido muy numerosos. Es preciso realizar una selección que permita posteriormente un análisis más específico que desvele las tendencias evolutivas más significativas o aquellos elementos comparativos más sugestivos. En los cuadros 4 y 5 se señalan las edades en las que

aparecen por vez primera cada una de las funciones, bien en un gesto deféctico (4), bien en un signo o en una palabra (5). Los cuadros 6 y 7 indican el porcentaje de funciones reguladores y declarativas, de nivel presimbólico y simbólico, en distintos tramos de edad para facilitar la comparación. En el anexo 2 se han incluido todos los datos sobre las funciones comunicativas de cada niño.

Un análisis detenido de los cuadros 4 y 5 muestra, a pesar de su dificultad de interpretación, algunas tendencias más claras. Todos los niños sordos van progresivamente ampliando sus funciones comunicativas, primero en el nivel presimbólico y después en el simbólico. No todas las funciones están presentes. Hay que señalar la práctica ausencia de la categoría (RA) reguladora de atención y de la (S) saludos. Esta ausencia, presente también en los niños oyentes, es ... ya que dada la situación experimental, el adulto está «disponible» para interactuar con el niño, por lo que no se precisan llamadas de atención o saludos por parte de aquél para establecer intercambios comunicativos.

Los datos recogidos en los cuadros 4, 5, 6 y 7 indican que las funciones reguladoras son las que se manifiestan primero de forma mayoritaria en el nivel de expresión gestual presimbólico. Posteriormente, y a partir de los 18 meses, son las funciones declarativas las que ocupan un papel dominante ya en el plano simbólico. Finalmente, aparecen de nuevo las funciones reguladoras expresadas a través del lenguaje, pero en una proporción muy inferior a las declarativas.

Las funciones declarativas de aspectos internos (DIN) y las declarativas de explicación (DEX) suelen producirse más ... y en algunos niños no se observan. La mayor proporción y comprensión de la realidad, junto, posiblemente, al menor empleo, que de estas funciones realizan las personas que rodean al niño sordo, explicarían su retraso.

En varios niños no aparece la función reguladora, dirigida a la petición de objetos, en el plano lingüístico. Dado que son niños que, sin embargo, expresan otras funciones a nivel simbólico, la razón de este fenómeno habría que buscarla en el hecho de que, en muchas ocasiones los objetos que se solicitaban se encontraban en el entorno inmediato al niño por lo que un simple señalamiento hacia el objeto es suficiente desde el punto de vista comunicativo.

La comparación con los niños oyentes es también interesante. En general muestran una amplitud y variedad de funciones comuni-

cativas superior a la mayoría de los niños sordos pero bastante similar a aquellos otros con mejor desarrollo comunicativo (David y Elvira en su primera etapa). Hay, además, un elemento de similitud y otro de disparidad. La similitud se encuentra en el orden de aparición de las funciones comunicativas. La disparidad en que las reguladoras en el plano lingüístico aparecen antes que las declarativas, lo que no sucede en la mayoría de los sordos. Una posible explicación, señalada anteriormente, es que, en muchos casos, un señalamiento (pointing) hacia el objeto deseado es suficiente.

La influencia del estilo comunicativo de los padres, que ya se puso de manifiesto en el análisis del desarrollo lingüístico, se ve reforzada también cuando se estudian las funciones comunicativas. Hay dos momentos en los que se controlaron cambios importantes en la actitud comunicativa de los padres hacia sus hijos. Los padres de Irene, padres sordos, a partir de los 22-24 meses modificaron significativamente su estilo comunicativo. De un sistema regulador, estructurado y repetitivo, pasaron a un estilo más abierto, fluido y expansivo. La niña en los dos meses siguientes amplió su comunicación y desarrolló funciones nuevas, más complejas, como las declarativas de explicación o las declarativas de sucesos internos. La situación opuesta es la que se produce en Elvira, a la que ya se ha hecho mención anteriormente. El cambio a un modelo exclusivamente oral bloqueó la comunicación entre los padres y su hija. A partir de este momento no aparecen nuevas funciones y las que se producen son de nuevo declarativas y reguladoras del nivel presimbólico. El modelo de comunicación que el adulto presenta y la forma de interactuar constituye un factor principal en las posibilidades de desarrollo comunicativo de los niños.

CUADRO 4. Edad en la que cada función comunicativa se observa en primer lugar en expresión gestual en cada niño.

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral;
grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes

	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Irene	Juan	Lucía	Sara	Lucas	Pedro	David	Elvira	Álvaro	Luis	María
RA	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G
RPA		18	17	28	14	20	16	12	16	23	14	20
RPO	29	18	17	26	14	20	16		16		—	—
D	25	20	18	26	14	25	16	13	15	33	—	14
DI				29		25			16	33	—	—
DPS				29							—	—
DIN											—	—
DA				29					16	48	—	—
DEX				45							—	—
PI									15	35	—	—
S											—	—
EX		20		45	21			14		48	—	—
AUT		20	24			27			22		—	—
R								16			35	—

CUADRO 5. Edad en la que cada función comunicativa se observa en primer lugar en expresión simbólica en cada niño.

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral; grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes

	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Irene	Juan	Lucía	Sara	Lucas	Pedro	David	Elvira	Álvaro	Luis	María
RA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
RPA	30	32	26		28	25	28	18	19	37	19	24
RPO		32			28	23		16			17	18
D	25		26	37							17	18
DI	25	21	26	37	17	27	21	14	16	33	14	18
DPS	25	21	24	37	17	27	22	16	16	35	19	18
DIN	29	34					28	31		37	30	27
DA	30	25		34	25	27	24	18	20		19	20
DEX	25	32		45	28		28	22			30	27
PI	25	25			25	29		29	19		22	18
S			32								29	27
EX	25			45	25	25					22	27
AUT			24			27					22	20
R	25		26				22	18	16	35		

CUADRO 6. Porcentaje de funciones reguladoras en comparación con el total de funciones teniendo en cuenta su nivel gestual o simbólico

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral; grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes.

MESES	Grupo 1				Grupo 2		Grupo 3														
	Sonia		Irene		Juan		Lucía		Sara		Lucas		Pedro		David		Elvira		Álvaro		
	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	G	S	
11-15.									42	—					40	—	28	—			
16-18			25	0	85	0			12	—			70	—	39	—	12	—			
19-21			25	0	85	0			—	—	100	—	4	—			14	6			
22-24			33	0	0	0			6	—	90	10	9	—	10	20	—	—			
25-27	3	3	0	0	7	7	40	0	9	12	26	8	10	—	35	—			100	—	
28-30	3	3	6	0	36	12	22	5	8	18	—	—	—	18	—	6	—	—	—	100	—
31-33	6	12	0	14	10	0					—	—	5	—			20	—	14	—	
34-36	8	4	0	20	0	0	24	0			4	—	—	—					10	—	
37-39	0	0			0	0	22	4					—	—					—	7	
40-42	0	0					18	5											30	5	
43-45	0	0					—	8											4	18	
46-48																			4	—	

5. LA EVOLUCIÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO

5.1. Los estudios sobre el juego simbólico y su relación con el desarrollo lingüístico

La mayor parte de las teorías acerca de la adquisición del lenguaje no dudan en admitir que existen un conjunto de prerequisites cognitivos que son necesarios para explicar los comienzos y la evolución posterior del lenguaje. La obra de Piaget ha ocupado un papel fundamental en esta orientación. De acuerdo con sus planteamientos, la adquisición del lenguaje está subordinada a los comienzos de la función semiótica y esta habilidad para agilizar signos y símbolos depende de que el niño haya alcanzado la última etapa del período sensoriomotor. Las primeras palabras y las frases de dos palabras son una de las más importantes manifestaciones de los cambios que se han producido entre los 16 y 24 meses de la vida del niño en su representación simbólica.

Las posiciones piagetianas (Sinclair-de-Zwart, 1971, 1974) en torno a las relaciones lenguaje-cognición, pueden resumirse en tres puntos principales (Moore y Meltzoff, 1978):

1. Las palabras y las frases mantienen una relación simbólica con los objetos y sucesos, por lo que el niño debe comprender esta relación para adquirir el lenguaje, y esta representación simbólica está vinculada al desarrollo de la imitación.
2. El lenguaje supone poder utilizar palabras para referirse a objetos que no están directamente presentes. El progreso por parte del niño en la permanencia del objeto es un requisito necesario para adentrarse en el lenguaje.

3. Las palabras expresan relaciones espaciales, temporales y causales. El avance de estas tres dimensiones determina la habilidad de los niños para comprender o producir frases.

Estas tesis piagetianas han sido posteriormente matizadas y precisadas tanto desde los que se consideran seguidores de sus planteamientos teóricos como desde posiciones más alejadas de los mismos.

Una de las cuestiones más discutidas es el planteamiento de que la adquisición del lenguaje depende de un cambio cualitativo en todas las áreas del conocimiento después de haber alcanzado el subestadio 6.º del período sensoriomotor. Diferentes investigadores (Bates et al., 1979; Fisher, 1981), aunque mantienen importantes aspectos de la teoría estructural de Piaget, rechazan la noción de un único estadio homogéneo en todas las dimensiones. Proponen el concepto de «homología local», que implica que cada una de las dimensiones evolutivas puede ser definida por principios estructurales diferentes que reflejan las características diversas de las tareas que el niño debe resolver en cada una de las dimensiones.

Diferentes estudios correlacionales (Corrigan, 1978; Bates et al., 1979) han comprobado que algunos aspectos del desarrollo sensoriomotor —el juego con objetos, la imitación, la utilización de instrumentos para la obtención de metas— correlacionan significativamente con habilidades comunicativas y lingüísticas, mientras que otras dimensiones —permanencia del objeto y relaciones espaciales— muestran una menor correlación con los comienzos del lenguaje. No obstante, algunos otros estudios correlacionales ofrecen datos discrepantes. Moore et al. (1977) estudiaron la relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo medido a través de una escala de permanencia del objeto en niños con síndrome de Down y encontraron una fuerte correlación entre ambas medidas, incluso cuando se controló la influencia de la edad y la edad mental (a través de la escala de Bayley). La correlación encontrada entre permanencia del objeto y habilidad lingüística fue de .80.

Es importante señalar los límites de las técnicas correlacionales, que impiden explicar el tipo de relación que se ha detectado. No es posible determinar si una dimensión es causa de la otra, si hay una tercera variable que determina el desarrollo de los dos factores relacionados, si los dos dominios comparten una habilidad común que

no ha sido incluida entre los objetivos del estudio, o si simplemente la relación depende exclusivamente de la edad. A pesar de ello, los estudios reseñados permiten separar la función semántica en dos capacidades diferenciadas: representación y simbolización (Wolf y Gardner, 1981). La representación supone la habilidad para mantener la información y aparece más tempranamente. La simbolización hace referencia a cualquier tipo de producción que las personas utilizan para significar algún aspecto del mundo o de su reconocimiento del mundo. Las habilidades de simbolización se manifiestan de forma más tardía, a partir de los 16-18 meses habitualmente.

Ahora bien, lo que continúa sin estar suficientemente clarificado es el tipo de relación que se establece entre lenguaje y pensamiento. Bates et al. (1979) sugieren tres posibles modelos: 1.º Determinados logros cognitivos son prerequisites para el desarrollo del lenguaje. 2.º Ciertas operaciones mentales son condiciones para realizar tanto tareas específicas cognitivas como lingüísticas. Esta hipótesis de base compartida no supone que una adquisición sea temporalmente anterior a la otra, sino que pueden realizarse simultáneamente. 3.º Existe un desarrollo análogo entre ambos dominios debido a las soluciones semejantes que plantean o a las secuencias análogas de soluciones. Los datos correlacionales obtenidos por Bates y sus colegas parecen sostener el modelo de base compartida. Sin embargo, la evidencia obtenida y las técnicas utilizadas no parecen lo suficientemente consistentes como para rechazar los otros dos modelos. Este mismo punto de vista es el que sostiene Harris (1984), quien afirma que la existencia de correlaciones entre lenguaje y pensamiento no es incompatible con ninguno de los tres modelos y que, incluso admitiendo el de la base compartida, apenas hay ninguna referencia a las operaciones psicológicas que son realmente compartidas: puede ser que los niños que comprenden la utilización de instrumentos inanimados también comprenden la utilidad instrumental de gestos y palabras; o que los niños más activos en su ambiente pueden utilizar más fácilmente actividades comunicativas para resolver los problemas que se encuentran, sin que ello suponga una base cognitiva compartida.

Es preciso plantearse también las relaciones a lo largo de la etapa simbólica entre pensamiento y lenguaje. Posiblemente uno de los campos en los que esta relación se ha analizado con más dete-

nimiento es en el juego simbólico, por lo que se expondrá a continuación un breve resumen del estado actual de las investigaciones.

Algunas teorías, como la de Piaget y Werner, han sugerido que el desarrollo del juego y del lenguaje reflejan la habilidad del niño para manipular símbolos. Ambas teorías, que asumen que los cambios subyacentes en la estructura cognitiva se reflejan en todas las dimensiones del comportamiento, como aquellas otras posiciones que sostienen efectos estructurales más limitados (Bates et al., 1979; Fisher, 1981), predicen que debe existir una estrecha relación entre el lenguaje y el juego simbólico. En el juego simbólico, el niño utiliza gestos, sonidos y objetos para representar o «simbolizar» otros sucesos y objetos. En el lenguaje son los sonidos y las palabras quienes realizan esta función.

En los últimos diez años se han realizado un cierto número de estudios que han encontrado una fuerte correlación entre el juego simbólico y el lenguaje durante las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, tanto en niños normales como en niños con retrasos intelectuales.

Lowe y Costello (1976) hallaron correlaciones parciales, controlando el efecto de la edad, de aproximadamente 0,30 entre el juego simbólico y dos medidas de lenguaje, el M.L.U. y una prueba de comprensión lingüística. Bates et al. (1979) encontraron una gran semejanza en los niveles y secuencias del desarrollo entre ambos dominios (ver el cuadro 8), así como una alta correlación en frecuencia y velocidad, y una notable superposición en el contenido referencial. Fein (1978) señaló que el juego simbólico estaba estrechamente relacionado con la producción del lenguaje y la comprensión, lo que no sucedía con otras formas de juego. Finalmente, estudios con niños autistas (Sigman y Ungerer, 1980) y niños deficientes (Jeffrey y McConkey, 1976) encontraron correlaciones positivas entre el juego simbólico y medidas de lenguaje.

Objetivos más ambiciosos están presentes en los trabajos de McCune-Nicolich (1981, 1982, 1984), quien plantea una comparación estructural para buscar las correspondencias temporales entre juego y lenguaje en la transición de un nivel específico al siguiente. Los niveles diferenciados en el juego fueron los siguientes: 1.º Esquemas presimbólicos; 2.º Esquemas autosimbólicos; 3.º Juegos simbólicos descentrados; 4.º Juegos simbólicos combinatorios; 5.º Juegos simbólicos dirigidos internamente. Los resul-

CUADRO 8

Paralelismo entre la secuencia evolutiva del juego simbólico y del lenguaje. De Bates et al., 1979, págs. 175-176

-
- | | |
|--|--|
| 1. El niño reconoce el uso apropiado de un objeto al realizar brevemente una actividad asociada. | 1. El niño utiliza una palabra como un procedimiento o parte de una rutina o juego. |
| 2. El niño «simula» realizar sus propias actividades familiares (por ejemplo, dormir) fuera de su contexto usual (descontextualización a través del rol reversible). | 2. El niño utiliza una palabra para anticipar o recordar el esquema con el que está típicamente asociado (descontextualización temporal). |
| 3. El niño «simula» realizar sus propias actividades familiares fuera de su contexto usual (descontextualización a través del rol reversible). | 3. El niño utiliza palabras para designar acciones realizadas para sí o para otros, o para designar los agentes u objetos de esas acciones (descontextualización a través del rol reversible). |
| 4. El niño realiza acciones con objetos que son inapropiados o relacionados bastante abstractamente con el objeto original (referencia con menor apoyo contextual). | 4. El niño utiliza palabras para categorizar nuevas personal, objetos o sucesos (referencia con menos apoyo contextual). |
-

tados obtenidos indicaron que los comienzos de las primeras palabras en el lenguaje ocurren estrechamente vinculados en el tiempo con las conductas iniciales de simulación propias del nivel 2 del juego simbólico y que el aumento de vocabulario es paralelo con la expansión de la capacidad simbólica propia del nivel 3 de juego. En el nivel 4 de juego, primeras combinaciones simbólicas, se produce también el comienzo de las primeras combinaciones verbales sencillas. Estas combinaciones verbales implican rutinas

aprendidas y secuencia de dos palabras, en las que cada palabra produce su propia relación directa con el contexto no lingüístico. Las combinaciones posteriores, características del nivel 5 de juego, son de tipo jerárquico, en el sentido de que actos mentales previos dirigen la secuencia conductual de la misma manera que en el juego hay una intención previa, una preparación de la conducta simbólica que se va a realizar. Esta correspondencia secuencial es explicada teóricamente por la dependencia del juego simbólico y del lenguaje de una estructura básica más general de carácter representacional.

Estos estudios, sin embargo, presentan lagunas importantes. En primer lugar, las técnicas correlacionales impiden comprender la relación existente. En segundo lugar no está claro que la dimensión básica que explica la correspondencia encontrada entre juego y lenguaje sea una estructura cognitiva-representativa, ya que no ha sido estudiada ni comprobada su evolución. Y en tercer lugar, a pesar de la existencia de una serie de niveles en el desarrollo del juego simbólico, existen en el mismo una serie de dimensiones fundamentales—descentración, descontextualización, integración y planificación—cuyas relaciones no han sido suficientemente estudiadas y que posiblemente mantengan diferentes relaciones con el desarrollo lingüístico.

Conviene señalar también que existen diferencias importantes entre el lenguaje y el juego simbólico. Bretherton y Bates (1984) las han resumido en los puntos siguientes: 1. Las relaciones espaciales y temporales se expresan en el lenguaje a través de diferentes morfemas, mientras que en el juego estas relaciones se condensan en la misma acción. 2. En el lenguaje, la expresión de objetos, personas o sucesos ausentes se realiza sin apoyo perceptivo; en el juego, los muñecos o materiales, incluso aquellos que son más ambiguos, proporcionan al niño un soporte perceptivo. 3. El lenguaje presenta una estructura más convencionalizada que el juego. 4. El lenguaje es un sistema de representación y expresión obligado, mientras que el juego es más opcional.

A partir de las semejanzas y diferencias inicialmente detectadas, Shore et al. (1990) han estudiado las posibles correspondencias entre ambas dimensiones desde los 13 a los 28 meses. Sus primeras conclusiones apuntan hacia una estrecha correspondencia a los 13 meses, cuando aparecen las primeras palabras y los primeros gestos

convencionales asociados con los objetos. A los 20 meses se mantiene la correspondencia entre los comienzos de secuencias de varias acciones y la aparición de las frases de varias palabras. Esta habilidad combinatoria puede estar relacionada con la mayor capacidad de la memoria activa de los niños de estas edades. También en estos meses se encuentra una relación específicas entre los estilos lingüísticos y los estilos de juego; el estilo nominal/referencial presenta una mayor correlación con el juego que implica sustitución de objetos; por el contrario, el lenguaje pronominal/expresivo tiene una mayor correlación con el juego realista. A la edad de 28 meses, tanto el lenguaje como el juego presentan secuencias más organizadas y completas. Sin embargo, en estas edades la longitud de la secuencia verbal es superior, debido, apuntan Shore et al., a la mayor demanda social sobre la expresión lingüística.

La investigación que se está realizando con los niños sordos, basada en el seguimiento longitudinal de niños con diferentes ambientes lingüísticos, y en la que se estudia tanto la dimensión cognitiva como la comunicativa y lingüística, puede ofrecer un conjunto de datos que sin duda ayudarán a esclarecer el problema de las relaciones entre pensamiento y lenguaje en las primeras etapas del desarrollo. Igualmente permitirá conocer la evolución del juego simbólico en el niño sordo y la posible influencia de su desarrollo lingüístico.

5.2. Dimensiones estudiadas y metodología utilizada

La investigación que hemos realizado ha tenido en cuenta la complejidad del juego simbólico y las distintas dimensiones que lo constituyen, si bien hay que reconocer la estrecha relación entre todas ellas. De esta forma va a ser posible analizar con detalle los cambios que se producen en cada una de ellas, sus relaciones mutuas y su conexión con la evolución lingüística.

En el capítulo 2 de esta memoria se han expuesto las distintas dimensiones tenidas en cuenta en el estudio del juego simbólico (descentración, identidad, sustitución, integración y planificación). Igualmente se ha recogido la metodología utilizada para observar los cambios que se producen, así como los distintos grupos de niños que participan en el estudio.

5.3. El juego simbólico en los niños sordos

A lo largo de los años en los que se ha realizado el seguimiento longitudinal de los niños se han recogido innumerables datos de cada uno de ellos. No es sencillo presentarlos de una manera ordenada y coherente, que facilite su posterior interpretación. Para conseguir este objetivo hemos optado por analizar inicialmente las distintas dimensiones que constituyen el juego simbólico. Este enfoque analítico permitirá posteriormente una interpretación más global de las pautas generales del desarrollo. Dentro de cada una de las dimensiones se van a señalar dos tipos de datos: 1. La comparación entre el nivel más representativo que alcanza cada uno de los grupos de niños en distintos meses; 2. Las diferencias interindividuales dentro de cada grupo, indicando en ese momento las edades de adquisición de cada nuevo nivel, lo que permitirá completar y matizar los datos medios iniciales. No hay que olvidar que estas diferencias son a veces más importantes que las que se producen entre los distintos grupos. Posteriormente se avanzará una interpretación más global de la evolución del juego simbólico en los niños sordos profundos. Finalmente se revisarán las hipótesis iniciales, y se abordarán las relaciones entre el juego simbólico y el lenguaje a partir de los resultados obtenidos en la investigación.

1. *Descentración*

Esta dimensión expresa la capacidad de los niños para dotar de vida a los objetos y conseguir que realicen acciones, desempeñen funciones y asuman papeles cada vez más complejos y coordinados entre sí. De esta forma el niño da un significado específico a los objetos, principalmente muñecos, con los que juega, configurando un mundo propio que expresa sus deseos específicos. Desde peinar a una muñeca hasta que distintas muñecas participen en una fiesta, con todos sus preparativos, intercambios y desenlaces, la capacidad del niño para organizar una nueva realidad con sus situaciones y reglas propias va evolucionando de acuerdo con su mayor capacidad intelectual y su mayor conocimiento social. Dos factores conviene destacar en este proceso evolutivo; en primer lugar, los cambios que

se producen exigen un mayor espacio mental en los niños para mantener la coherencia de la secuencia y las interacciones de los distintos personajes; en segundo lugar, la presencia de los objetos de juego aportan un referente realista a las conductas de los niños. El simbolismo dependería, en este caso, no sólo del descentramiento que se produce, sino de la relación entre las características del objeto utilizado y la función que se le ha hecho desempeñar (dimensión de sustitución). No expresaría la misma capacidad simbólica una fiesta con muñecos reales que la misma fiesta utilizando bloques de plastilina de colores. Dejaremos, en todo caso, la dimensión de sustitución para el siguiente apartado.

Los niveles que se han establecido han sido los siguientes:

1.1. Acciones simbólicas autorreferidas. Los niños realizan acciones sociales con los objetos sobre sí mismos. «Se peinan, hacen como si comieran».

1.2. Acciones simbólicas referidas a un agente pasivo. Los niños realizan las mismas acciones sociales con los objetos, pero ahora con una muñeca u otra persona, utilizándoles como simples receptores. Por ejemplo, «bañan a la muñeca».

1.3. Acciones simbólicas referidas a un agente activo. Las acciones lúdicas de los niños parece que son realizadas por los muñecos. Es como si quisieran dar vida a los muñecos. Por ejemplo, «buscar la boca del osito y ponerle delante un micrófono para que el osito hable».

1.3.A. Acciones simbólicas referidas a un agente activo, pero atribuyéndole sentimientos o acciones más complejas. Los niños atribuyen a los muñecos sentimientos de enfado, miedo, etc. Por ejemplo, uno de los niños (34 meses) «coge una muñeca y le dice que se ha hecho caca, le quita el pañal y, dirigiéndose a la muñeca, le dice que se lo ponga, le da un azote y la regaña diciéndole que se lo ponga ahora mismo».

1.4. Interacción entre varios agentes. Los niños hacen que dos o más muñecos interactúen. Por ejemplo, juntar a dos muñecos y hacer que se den un beso.

1.4.B. Interacción entre varios agentes, atribuyéndoles acciones más complejas o sentimientos. Un niño (32 meses) «aproxima las dos caras de los muñecos que ha identificado como madre e hija y hace que se den un beso; luego la mamá dice adiós con su mano,

se monta en un coche y se aleja. Al cabo de un rato vuelve y se acerca a la hija».

La comparación entre los progresos medios de los distintos grupos se recogen en el cuadro 2. Los comienzos de cada una de las etapas en los distintos niños se presentan en el cuadro 9. La edad de comienzo se ha considerado aquélla a partir de la cual ese tipo de conductas de juego se manifiestan con normalidad. Se han descartado, por tanto, aquéllas que aparecen una vez y sólo vuelven a encontrarse pasados varios meses.

CUADRO 9

Nivel de desarrollo que la mayoría de los niños de cada grupo ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de descentración (Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes)

<i>Meses</i>	<i>Descentración</i>			
	<i>Grupos</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19-24	1.2	—	1.2	1.2
25-27	1.3.A	1.2	1.3	1.3
28-31	1.3.A	1.3	1.3	1.3
32-35	1.4.B	1.3	1.4.B	1.4
36-39	1.4.B	1.3	1.4.B	—
40	—	1.4.B	—	—

Los datos obtenidos ponen de manifiesto una relativa homogeneidad de la evolución de los niños en esta dimensión en todos los grupos estudiados. Hay un progreso algo más rápido en el grupo de niños con padres sordos y algo más lento en la niña sorda con comunicación exclusivamente oral. En todos los grupos existe una similar variación interindividual, como se comprueba en el cuadro 10.

Cuadro 10. Nivel de desarrollo que cada niño ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de descentración

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral; grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes. (Debajo de cada nombre se señalan las edades en las que han sido estudiados los niños)

MESES	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Juan	Irene	Lucía	Lucas	Sara	David	Pedro	Elvira	Álvaro	Luis	María
11-15	24-26	17-39	18-34	26-49	19-33	13-28 1.2	10-33 1.2	16-37	15-34 1.2	26-44	10-39 1.1 1.2	12-38 1.2
16-18		1.1 1.2	1.2						1.3			
19-21					1.2		1.3	1.2				
22-24	1.3	1.3.A						1.3			1.3	1.3
25-27				1.2	1.3		1.3.A 1.4.B	1.4		1.3		
28-30	1.3.A 1.4.B		1.3.A	1.3		1.3 1.3.A					1.3.A 1.4	
31-33			1.4.B						1.3.A 1.4.B	1.4		
34-36	1.4							1.4.B				1.3.A
37-39		1.4.B		1.4 1.4.B						1.3.B		
40-42												

Una de las conductas más significativas en esta dimensión es aquella que supone acciones simbólicas referidas a un objeto activo (nivel 1.3). El niño otorga un papel más protagonista al objeto y le atribuye la realización de determinadas acciones. En Elvira y David aparecen en edades más tempranas. Elvira, a los 17 meses, pone el espejo a la muñeca delante de la cara para que se mire. David, a los 19 meses, busca la boca del osido y le pone delante un micrófono para que el osito hable. Entre los 22 y los 24 meses este tipo de conductas se manifiestan en Sonia, Juan, Pedro, Luis y María. Entre los 25 y 27 meses aparecen en Lucas y Álvaro. En el resto de los niños, Irene, Lucía y Sara, esta conducta de juego se observa a los 28 meses.

La atribución a los muñecos de sentimientos, como alegría, enfado, tristeza, miedo, etc., supone un progreso notable en las conductas de juego. En la mayoría de los niños aparece este comportamiento entre los 28 y los 31 meses, lo que indica una significativa semejanza. Hay dos niños, Juan y David, que a los 24 y 25 meses, respectivamente, manifiestan ya estas atribuciones de sentimientos. Por el contrario, en Lucía, Pedro, Álvaro y María este tipo de juego no aparecen hasta los 34-37 meses.

La interacción entre dos o más agentes en el juego simbólico (nivel 1.4) es el último estadio que se analiza en esta dimensión, antes de que el niño se introduzca en la atribución de roles a los muñecos y en la organización de una secuencia de juego en torno a un tema. A los 32 meses la mayoría de los niños de cada grupo se encuentran ya en este nivel. En el caso de Lucía (grupo 2) esta conducta sólo aparece a partir de los 37 meses.

Este análisis, algo más detallado, confirma las primeras impresiones. La gran mayoría de los niños presentan una evolución similar, con las normales diferencias en el ritmo del desarrollo. Los distintos grupos de niños sordos, de acuerdo con la modalidad de lenguaje que sus padres utilizan, presentan también una relativa variabilidad entre ellos, lo que parece indicar que en esta dimensión la modalidad de lenguaje no parece tener influencia. Hay que destacar que estas mismas diferencias se muestran entre los dos niños de padres oyentes. Además, niños con un desarrollo lingüístico más lento, Juan y Álvaro, presentan una evolución positiva en esta dimensión. Un último dato que puede ser significativo.

2. *Identidad*

El proceso de descentramiento se prolonga al atribuir el niño a los muñecos, o a sí mismo, un papel específico en el juego: padre o madre que da de comer o limpia, médico que cuida y pone inyecciones, etc. Este tipo de acciones manifiestan también una mayor capacidad de sustitución, ya que el niño atribuye a los muñecos un significado o función propia y estable. Este proceso culmina cuando el niño organiza una situación de juego en la que diversos personajes interactúan en torno a un tema. Este último nivel, preludio del juego de roles entre los propios niños, se analiza en la dimensión de integración. Los niveles que se han diferenciado han sido los siguientes:

2.1. El niño identifica a los personajes a través del lenguaje, pero luego no realiza ninguna acción con ellos.

2.2. Las acciones que el niño realiza son las que definen la identidad que el niño está dando al muñeco. En este caso no hay ninguna identidad lingüística previa.

2.3. El niño identifica lingüísticamente a los muñecos y además realiza con ellos las acciones acordes con el papel que se les ha otorgado.

Esta identidad que el niño otorga a los muñecos puede completarse cuando él mismo se atribuye también un papel en la secuencia de juego. Por ejemplo, un niño (38 meses) «coge el juego de médicos y dice PINCHAR, coge a una muñeca y dice ENFERMA, y realiza sobre ella una serie de acciones propias de un médico. Este nivel puede adoptar, igualmente, las tres formas que se acaban de señalar: sólo a través del lenguaje (1'), sólo a través de la acción (2'), y con lenguaje y acción (3').

Los datos obtenidos indican un ritmo de evolución similar en la mayoría de los niños (cuadros 11 y 12), prolongación en cierto sentido de los ritmos evolutivos encontrados en la dimensión de descentramiento. Entre los 28 y los 32 meses los grupos 1, 3 y 4 han alcanzado el nivel 2 (las acciones definen el papel que se le otorga al muñeco) y el 3 (además se identifica al personaje a través del lenguaje). Cuatro niños, sin embargo, presentan estas conductas de forma más precoz: Juan, David, Pedro y María, quienes otorgan una identidad a los muñecos a los 24-25 meses o antes. Por el

contrario, Lucía y Álvaro manifiestan un mayor retraso: hasta los 37 meses no manifiestan este tipo de juegos.

CUADRO 11

Nivel de desarrollo que la mayoría de los niños de cada grupo ha alcanzando en el mes de referencia en la dimensión de identidad (Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes)

<i>Meses</i>	<i>Identidad</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19	—	—	—	
25	—	—	—	2.3
28	2.2	—	2.3	
	2.2'			
32	2.3	—	—	2.3'
36	—	2.2	—	
40				

Mayores diferencias se encuentran cuando se trata de dar una identidad tanto al muñeco como al propio niño. Los niños sordos de padres sordos y los niños oyentes manifiestan un desarrollo similar, apareciendo este tipo de juegos poco tiempo después de la exclusiva atribución de identidad a los muñecos. Sin embargo, los otros dos grupos de niños muestran un retraso significativo. Incluso en el grupo de niños con comunicación bimodal apenas aparece este tipo de juegos. No es fácil analizar estos datos, ya que varios niños con comunicación bimodal han demostrado un nivel lingüístico similar al de los niños con padres oyentes o padres sordos. Conviene señalar aquí algunas precisiones. Los resultados que hemos recogido en el apartado anterior en relación con los niveles de progreso lingüístico de los niños se referían principalmente a las primeras producciones sintácticas. Lo que no quedó recogido fue la amplitud y riqueza expresiva a partir de este momento. En este punto se constataron

CUADRO 12. Nivel de desarrollo que cada niño ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de identidad

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral;
 grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes. (Debajo de cada nombre se señalan las edades en las que han sido estudiados los niños)

MESES	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Juan	Irene	Lucía	Lucas	Sara	David	Pedro	Elvira	Álvaro	Luis	María
11-15	24-46	17-39	18-34	26-49	19-33	13-28	10-33	16-37	15-34	26-44	10-39	12-38
16-18												
19-21												
22-24		2.3 2.3'										2.3
25-27							2.3	2.3				
28-30	2.2 2.3	2.2 2.2'	2.2 2.2'			2.3					2.1 2.3 2.3'	
31-33									2.3			
34-36			2.3 + 2.2'									2.2' 2.3'
37-39	2.2'			2.2				2.3'		2.2 2.2'		
40-42				2.1								
43-45				2.2'								
46-48												

diferencias importantes entre la mayoría de los niños sordos de padres sordos y los niños oyentes, y el resto de los niños estudiados. Estas diferencias se empezaron a notar a partir de los 25-27 meses, y es a partir de estas edades cuando puede aparecer el tipo de juegos en el que se otorga una identidad tanto al niño como al juguete. Hay que tener en cuenta también que estos juegos se observan en gran medida a través de la expresión lingüística. Estas razones podrían explicar las diferencias que se encuentran en los últimos niveles de la dimensión de identidad. Existiría, en consecuencia, una mayor relación entre el comienzo del juego de roles y el desarrollo del lenguaje. La aparición de juegos en los que los personajes interactúan desempeñando cada uno un papel alternativo exige, no sólo un cierto grado de elaboración simbólica y de coordinación, sino también una capacidad de emplear el lenguaje para determinar la identidad de los personajes en acción y su mutua interacción.

Este nivel de identidad que el niño otorga a los muñecos pueden analizarse también desde la perspectiva de la utilización del lenguaje como forma de expresión de los personajes del juego. El niño puede utilizar su lenguaje para hacer que hablen los muñecos o para asumir él mismo un papel activo determinado que manifiesta a través del lenguaje. La presencia de estas conductas solamente se observaron en los niños oyentes y en la mayoría de los niños sordos con padres sordos. La explicación que se acaba de apuntar en relación con las mismas diferencias encontradas en la dimensión de identidad es apropiada aquí también. La utilización del lenguaje en el juego de roles y el comienzo del habla protagonizada supone haber interiorizado un sistema lingüístico y disponer de un cierto «corpus» de lenguaje. Si bien los niños con comunicación bimodal alcanzaban de forma satisfactoria la construcción de las primeras frases de dos y tres palabras, los datos que se han obtenido sobre el lenguaje lúdico parecen indicar que este nivel no es todavía suficiente, en las edades estudiadas, para que el lenguaje forme parte, de forma espontánea, de los juegos de roles de los niños.

3. *Sustitución*

La dimensión de sustitución se refiere a uno de los aspectos más representativos del juego simbólico: la capacidad de los niños para

utilizar objetos con una función diferente a la suya propia. De esta manera los niños ponen de manifiesto su habilidad para proporcionar nuevos significados a los objetos, acomodándolos a sus propias perspectivas. En una primera aproximación es posible detectar un paralelismo estrecho entre la capacidad que se utiliza para realizar sustituciones de objetos en el juego y la capacidad que está presente en el lenguaje.

Los niveles que se han establecido son los siguientes:

3.1. Utilización de objetos realistas. Por ejemplo, el peine para peinar.

3.2. Sustitución de un objeto ambiguo. Las primeras sustituciones que aparecen en los juegos son aisladas y de un único objeto ambiguo o indefinido. Por ejemplo, un palo se convierte en la cuchara y con él se da de comer al osito.

3.3. Sustitución de varios objetos ambiguos en una secuencia de juego. Por ejemplo, un niño (28 meses) «da el biberón, que es el mango de saltar, a la muñeca, y dirigiéndose al adulto dice LLO-RA... luego utiliza un palo para peinar a la muñeca».

3.4. Sustitución de un objeto realista por otra función diferente a la suya. Los niños cambian la función normal que un objeto tiene asignada y le otorgan otra diferente. Normalmente el objeto real y el objeto cuya nueva función se crea mantienen una cierta similitud en cuanto a la forma. Por ejemplo, un niño (34 meses) utiliza un coche como si fuera un patín colocándoselo debajo del pie.

3.5. Sustitución en vacío. Los niños imaginan que tienen un objeto y realizan alguna función con él. Por ejemplo, un niño (37 meses) imagina que sobre la mesa hay una muñeca enferma, la pincha y la ausculta.

Los datos obtenidos en cada uno de los niños, que se recogen de forma resumida en el cuadro 7, muestran significativas diferencias entre los niños. **Sonia**, **Juan**, **Irene**, **Sara**, **Pedro** y **Luis** han alcanzado, entre los **18** y los **25** meses el nivel **3.4.**: utilización de objetos realistas con funciones distintas a las suyas. Cuatro meses más tarde este nivel aparece en **Elvira** y en **Álvaro**. El mayor retraso aparece en **Lucía** y en **Lucas**. Sólo a partir de los **30** meses se observa el empleo de objetos realistas con otras funciones o realizan sustituciones en el vacío. Entre ambos grupos de niños pueden situarse **David**

y María. Sus sustituciones son escasas aunque cuando aparecen manifiestan un alto nivel de simbolización. La razón principal de este hecho puede encontrarse en su predilección por juguetes y objetos realistas, lo que dificulta que estos niños puedan realizar sustituciones.

Estos resultados no indican una relación consistente de esta dimensión con la evolución lingüística de los niños (ver cuadros 13 y 14). Hay niños con mayor retraso lingüístico que muestran un buen nivel en esta dimensión (Juan, Irene), y otros, por el contrario, en los que se produce la situación inversa (David, María). Hay también otros niños, Lucía y Luis, en los que su desarrollo lingüístico más lento se corresponde con un mayor retraso en esta dimensión.

CUADRO 13

Nivel de desarrollo que la mayoría de los niños de cada grupo ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de sustitución (Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes)

<i>Meses</i>	Sustitución			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19	3.4	—	3.2	—
25	3.4	—	3.3	3.4
28	3.4	3.2	3.4	3.4
32	3.5	3.5	3.4	3.5
36				

Un primer factor que puede destacarse en estos datos es la influencia de lo que denominaríamos un estilo de juego más «realista» frente a un estilo más «imaginativo». Algunos niños, como Luis o María, eligen siempre juguetes concretos, con una función clara:

CUADRO 14. Nivel de desarrollo que cada niño ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de sustitución

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral; grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes. (Debajo de cada nombre se señalan las edades en las que han sido estudiados los niños)

MESES	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Juan	Irene	Lucía	Lucas	Sara	David	Pedro	Elvira	Álvaro	Luis	María
	24-26	17-39	18-34	26-49	19-33	13-28	10-33	16-37	15-34	26-44	10-39	12-38
11-15												
16-18		3.1	3.1						3.2			
19-21			3.4		3.2	3.3 3.5	3.2	3.4	3.3			
22-24	3.4	3.2 3.4 3.5						3.5			3.2 3.4	3.2 3.3
25-27	3.3					3.4	3.3	3.3		3.3		
28-30	3.3			3.2 3.5					3.4	3.4	3.5	
31-33			3.5		3.3						3.3	
34-36							3.4	3.4		3.5		3.5
37-39	3.5			3.4								
40-42												
43-45												
46-48												

coches o muñecos. Otros, los imaginativos, son más capaces de inventar nuevas funciones a los objetos conocidos. La influencia de este estilo de juego no debe ocultar que esta dimensión es también expresión del nivel simbólico de los niños. Sin embargo, el nivel simbólico de los niños ha de analizarse teniendo en cuenta al mismo tiempo los resultados en la dimensión de descentramiento. Ambas dimensiones expresan, desde distintas perspectivas, la capacidad de los niños para otorgar una nueva función a los objetos; bien al darles vida u otorgarles un papel específico (descentramiento e identidad), bien al utilizar los objetos para funciones diferentes a las suyas (sustitución). El nivel simbólico y el estilo de juego explicarían la evolución de los niños en estas dimensiones.

Lo que no parece encontrarse es una correspondencia entre la evolución del lenguaje y la evolución del juego simbólico en esta dimensión. Hay niños en los que aparece una evolución paralela entre ambos, mientras que no aparece en otros. Parece como si fuera necesaria la presencia de una capacidad básica de simbolización. Su ausencia impide las distintas expresiones simbólicas más elaboradas, bien de lenguaje, bien de juego. Su presencia es una condición necesaria pero no suficiente: en el caso del lenguaje es preciso un código comunicativo accesible; en el caso del juego, tener interés en modificar la realidad, es decir, haber adquirido un estilo más creativo. En cualquier caso, el juego simbólico puede producirse gracias a la presencia de objetos sin que el lenguaje haya experimentado una mayor evolución. En el caso de los niños sordos, la correspondencia estructural entre la evolución del juego y del lenguaje no se manifiesta en nuestros datos. Hemos de volver sobre esta explicación después de analizar las restantes dimensiones.

4. *Integración*

La integración en el juego simbólico supone la aparición de secuencias de juego cada vez más complejas, que culminan en la organización de acciones por distintos personajes en torno a un tema. Cuando el niño habla en vez de sus muñecos y coordina sus distintos papeles estamos ya en los comienzos del juego de roles cuyos actores serán, poco tiempo después, los propios niños.

Se han diferenciado los siguientes niveles en esta dimensión:

4.1. Acciones individuales aisladas.

4.2. La misma acción se repite con varios agentes. Por ejemplo, el niño da de comer primero a su mamá, luego al osito y luego, de nuevo, a su mamá.

4.3. Secuencia ilógica de dos acciones. El niño realiza dos acciones seguidas pero sin que constituyan una secuencia lógica. Suele ser característico de esta etapa la repetición constante de las mismas acciones. El niño «peina a la muñeca, la baña. Abandona a la muñeca y después vuelve a bañarla y luego a peinarla».

4.4. Secuencia lógica de dos acciones. Las dos acciones que realizan los niños tienen un orden coherente. Por ejemplo, el niño (20 meses) «sirve comida de la cacerola al plato y luego da de comer a la muñeca».

4.5. Secuencia lógica de más de dos acciones. Las acciones son más de dos y muestran también un orden lógico.

4.5.A. Secuencia lógica de varias acciones en las que cada acción es cualitativamente más compleja, configurando un tema lúdico en el que se puede vislumbrar un principio y un final. Por ejemplo, un niño (34 meses) «sienta a los clicks alrededor de una mesa, coge platos y tazas y dice COMER, pone los platos en la mesa, coge una pieza de construcciones y sienta en ella al muñeco, coge el plato y la cuchara y le da de comer y dice SE ACABÓ. Luego hace que come ella. Se vuelve hacia el muñeco y con cara interrogativa dice BEBER, se gira hacia su madre y dice TIENE HAMBRE, le vuelve a dar de comer, cuando termina le dice SE ACABÓ».

4.6. Secuencia lógica en la que interactúan varios agentes. Además de realizar varias acciones dentro de una secuencia de juego, los niños son capaces de hacer interactuar a varios agentes.

Los resultados obtenidos indican una progresión muy similar en los niños, con la natural variabilidad entre ellos en la aparición de los distintos niveles establecidos (ver cuadros 15 y 16). Entre los 25 y los 29 meses la gran mayoría de los niños realizan una secuencia lógica de más de dos acciones (nivel 4.5 de esta dimensión). Con algunos meses de antelación (entre los 19 y los 23 meses) este tipo de juego aparece en Irene, Pedro y Elvira y con algún retraso en Álvaro (35 meses). Estas diferencias, no obstante, disminuyen cuando se observa la aparición de un tipo de juego más complejo,

en el que varios personajes interactúan y en el que existe como un principio y un final (nivel 4.5.A). Prácticamente en todos los niños se manifiesta este tipo de juego entre los 30 y los 37 meses. En Irene aparece a los 28 meses, mientras que en Lucía una conducta de juego muy similar, en la que interactúan varios agentes (nivel 4.6) está también presente a los 37 meses.

CUADRO 15

Nivel de desarrollo que la mayoría de los niños de cada grupo ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de integración (Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes)

<i>Meses</i>	<i>Integración</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19			4.3	4.4
25	4.5	4.4	4.5	4.4
28	4.5	4.5	4.5	4.4
32	4.5.A	—	4.5	4.5.A
36	—	4.6	4.5.A	
40				

Estos resultados ponen de relieve la especificidad de esta dimensión y su escasa relación con el desarrollo lingüístico. Estos datos son, además, coherentes con los obtenidos en el análisis de la dimensión de descentración y de identidad. De alguna manera, los últimos niveles referidos a la integración se corresponden con los que se han determinado en la descentración y la identidad: el juego sobre un «tema» implica al mismo tiempo interacción entre varios objetos a los que se atribuye una función o identidad específica de unos hacia los otros. No es extraño por tanto que la evolución en la dimensión de integración tenga una gran coherencia con los ritmos

CUADRO 16. Nivel de desarrollo que cada niño ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de integración

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral; grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes. (Debajo de cada nombre se señalan las edades en las que han sido estudiados los niños)

MESES	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Juan	Irene	Lucía	Lucas	Sara	David	Pedro	Elvira	Álvaro	Luis	María
	24-26	17-39	18-34	26-49	19-33	13-28	10-33	16-37	15-34	26-44	10-39	12-38
11-15						4.2	4.2		4.4		4.2	4.3
16-18		4.2				4.3	4.3				4.3	
19-21			4.5		4.4	4.4		4.5			4.4	4.4
22-24	4.4	4.3							4.5			
25-27		4.5		4.4		4.5	4.4			4.4		
28-30	4.5		4.5.A	4.5	4.5							
31-33		4.5.A					4.6	4.6	4.5.A		4.5.A	
34-36	4.5.A						4.6.A			4.6		4.6.A
37-39				4.6				4.5.A		4.5.A		

evolutivos encontrados en las otras dos dimensiones. Todo ello conduce a revisar el significado de cada una de las dimensiones constitutivas, inicialmente, del juego simbólico.

5. *Planificación*

Las actividades de planificación del juego indican principalmente la capacidad de los niños para anticipar las situaciones y, de alguna manera, para representarlas mentalmente, controlando después el curso de sus acciones. La presencia del juego planificado supone no tanto una mayor complejidad del propio juego, sino una preparación inicial. Esta preparación tiende a dotar al juego de una mayor coherencia, ya que el niño dispone los objetos y muñecos para conseguir el objetivo deseado. La relación que existe entre la actividad de planificación y control de la conducta y el habla del niño permite predecir una mayor relación entre ambos dominios, encontrándose importantes diferencias significativas entre los distintos grupos de niños.

Los niveles señalados han sido los siguientes:

5.1. Ausencia de planificación.

5.2. Planificación de una acción aislada. Por ejemplo, un niño (32 meses) «prepara un puente y una carretera, luego coge un coche y lo desliza sobre la carretera».

5.3. Planificación de una acción, pero integrada en una secuencia de juego. Este nivel aparece cuando los niños han desarrollado un juego de integración de acciones con un cierto orden lógico (3.6). Por ejemplo, un niño (34 meses) «pide un peine al adulto y cuando lo tiene peina a la muñeca, le echa colonia y después la viste».

5.4. Planificación de varias acciones dentro de una secuencia lógica de varias acciones. Por ejemplo, un niño (38 meses) «pide cerillas para encender la cocina... hace la comida... da de comer a los muñecos... cuando termina de dar de comer a los muñecos dice FREGAR señalando los platos, a continuación friega, después dice DORMIR, desnuda a la muñeca y la pone a dormir».

5.5. Planificación de toda una secuencia de juego. Este nivel se observa cuando los niños antes de empezar el juego comentan lo que van a hacer, «vamos a jugar a los médicos, a las mamás...» y a continuación desarrollan el tema elegido.

Los resultados obtenidos tienden a confirmar la hipótesis inicial (ver cuadros 17 y 18). Los niños con mejor desarrollo lingüístico muestran con mayor antelación conductas de planificación en el juego. Los niños oyentes tienen las primeras planificaciones de conductas aisladas a los 22-24 meses. También dos de los tres niños sordos con padres sordos y los dos niños con comunicación bimodal (David y Elvira) que tuvieron un desarrollo lingüístico inicial más rápido. Los niños con un desarrollo lingüístico más lento, como Lucía y Lucas, tienen a su vez una evolución más lenta en la dimensión de planificación. El análisis inicial de los datos sugiere que las conductas de planificación son claramente observables cuando se ha alcanzado previamente un cierto desarrollo lingüístico. Volveremos, posteriormente, sobre esta hipótesis en el apartado siguiente. En él vamos a analizar con más detalle las relaciones entre el juego simbólico y el desarrollo lingüístico.

CUADRO 17

Nivel de desarrollo que la mayoría de los niños de cada grupo ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de planificación (Grupo 1: niños sordos con padres sordos; Grupo 2: niños sordos con comunicación oral; Grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; Grupo 4: niños oyentes)

<i>Meses</i>	<i>Planificación</i>			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
19				
25			5.2	
28	5.4			
32			5.3.	5.4
36		5.4		
40				

Cuadro 16. Nivel de desarrollo que cada niño ha alcanzado en el mes de referencia en la dimensión de planificación

Grupo 1: Niños sordos con padres sordos; grupo 2: niños sordos con comunicación oral; grupo 3: niños sordos con comunicación bimodal; grupo 4: niños oyentes. (Debajo de cada nombre se señalan las edades en las que han sido estudiados los niños)

MESES	Grupo 1			Grupo 2	Grupo 3						Grupo 4	
	Sonia	Irene	Juan	Lucía	Lucas	Sara	David	Pedro	Elvira	Alvaro	Luis	María
	24-26	17-39	18-34	26-49	19-33	13-28	10-33	16-37	15-34	26-44	10-39	12-38
11-15												
16-18												
19-21			5.2				5.2		5.2			
22-24		5.4									5.2	5.2
25-27						5.3						
28-30	5.4		5.4								5.4	
31-33					5.2		5.3	5.3	5.3	5.2		
34-36							5.4			5.4		5.4
37-39								5.4				
40-42												
43-45				5.2								

5.4. Desarrollo del juego simbólico y desarrollo lingüístico

Los datos recogidos a lo largo de la investigación han sido muy numerosos, lo que ha hecho difícil su análisis e interpretación. Además, como era lógico esperar, se han producido procesos evolutivos que no han mantenido ritmos de cambio periódicos y perfectamente estructurados, expresión de la especificidad de los cambios del desarrollo en cada uno de los niños. Finalmente, los grupos de niños organizados de acuerdo con la utilización de una determinada modalidad lingüística han manifestado significativas diferencias individuales, lo que indica que el sistema comunicativo utilizado no puede ser el único factor que explique las diferencias encontradas. Estas diferencias, que aparecen en cada una de las dimensiones que han sido consideradas como constitutivas del juego simbólico, ofrecen una panorámica muy variada, lo que no permite obtener conclusiones muy definidas. A pesar de ello, y una vez analizados con detalle las edades en las que los grupos de niños y cada uno de ellos por separado alcanzan los niveles previstos, es posible encontrar tanto unas pautas comunes en todos ellos como algunos factores que explicarían las diferencias que entre ellos se han encontrado.

La primera conclusión, tal vez la más relevante, es que las diferencias en el desarrollo del juego simbólico entre los distintos grupos son muy escasas, en comparación con las que encontramos en el estudio del desarrollo del lenguaje. Incluso que cuando estas diferencias se producen en alguna dimensión, varios de los niños sordos, aquellos con mejor lenguaje y, especialmente entre ellos, los que han adquirido el lenguaje de signos de sus padres sordos, presentan un desarrollo bastante similar al de los niños oyentes. Este dato pone de manifiesto la distinta dificultad que presenta para el niño sordo la expresión lingüística y la expresión lúdica. En el primer caso, el niño no puede acceder a un código convencional a través del cual ha de expresarse. En el segundo caso, el niño es capaz de poner en acción su capacidad simbólica en situaciones de juego, ayudado por dos factores propios de estas situaciones: 1. Los símbolos que el niño elabora en sus juegos son libres y no están sometidos a ninguna norma establecida que sea necesario descifrar. 2. La presencia de objetos, más o menos figurativos, facilita la expresión lúdica de los niños.

Las diferencias más importantes entre los sordos y los oyentes se encuentran en la dimensión de identidad, en los comienzos del juego de roles y en la planificación de las conductas de juego. Son diferencias que se manifiestan en niveles de juego más evolucionados, por lo que puede afirmarse que en las primeras etapas del desarrollo del juego simbólico, cualquiera que sea el nivel lingüístico del niño, no hay diferencias notables entre los niños estudiados. Ya se han señalado anteriormente algunas razones para explicar las diferencias encontradas. La dimensión de identidad supone, en su nivel más evolucionado, no sólo otorgar un papel a los muñecos, sino que el propio niño asuma un papel específico en relación con el desempeñado por el muñeco. También en el lenguaje lúdico se manifiestan diferencias entre los niños que expresan su distinta capacidad para emplear el lenguaje para dar vida e identidad a los distintos personajes en el juego. Los niños que han tenido mayor posibilidad para interiorizar un código lingüístico muestran en estos niveles próximos al juego de roles una mayor riqueza expresiva. Nos encontramos ya en un estadio, a partir de los treinta meses, en el que el juego individual empieza a dejar paso al juego social, y en el que el lenguaje y el intercambio comunicativo ocupan un lugar más relevante en los juegos de los niños.

Las diferencias se encuentran, finalmente, en la dimensión de planificación. No es una actividad específica del juego simbólico, sino más bien un requisito previo que permite organizar y dotar de mayor coherencia al juego. También aquí las diferencias son claras entre los grupos de niños con mayor lenguaje y aquellos otros con un nivel lingüístico más pobre. En estas conductas el lenguaje tiene un papel más directo, y ello permite explicar las diferencias encontradas. El lenguaje ocupa en estas edades un importante papel para organizar el pensamiento y orientar y controlar el comportamiento. La ausencia de lenguaje limita las posibilidades de los niños para realizar estas tareas, lo que se manifiesta en la escasa presencia de actividades de planificación del juego en aquellos grupos de niños con mayores dificultades para acceder a un código lingüístico.

A partir de estas conclusiones, obtenidas de los resultados de la investigación longitudinal desarrollada, es interesante volver a analizar la hipótesis de la correspondencia estructural entre el desarrollo del juego simbólico y el desarrollo del lenguaje. Las investigaciones

de McCune-Nicholich (1981, 1982, 1984) y las de Shore et al. (1984, 1990), señalan, en síntesis, la siguiente correspondencia:

13 meses...	primeras palabras	primeras acciones sobre los objetos
20 meses...	primeras combinaciones de palabras	secuencias de acciones
28-30 meses...	combinaciones de palabras	planificación o secuencias más complejas

Esta correspondencia tendría la siguiente traducción a los niveles de desarrollo lingüístico y de juego simbólico que hemos establecido en nuestra investigación:

13 meses...	primeros signos o palabras	niveles 1.2 y 1.3 de des- centración
20 meses...	primera sintaxis de dos signos o palabras	nivel 4.5 de integración
28-30 meses...	primera sintaxis de tres signos o palabras	nivel 5.2 o posterior de planificación, o nivel 4.6 de integración

Vamos a recoger los datos referidos a estos niveles en cada uno de los niños con el fin de poder alcanzar algún tipo de conclusiones.

Los datos de los niños oyentes muestran una amplia correspondencia estructural, que confirmaría la hipótesis inicial. Las primeras palabras y la primera sintaxis de dos palabras aparecen en el mes previsto y con las conductas de juego previstas. La correspondencia se manifiesta con menos claridad en las combinaciones de palabras. Ciertamente nuestro dato es demasiado puntual, la primera sintaxis de tres palabras, por lo que sería posible buscar la relación en meses posteriores, en los que las combinaciones sean más amplias y consolidadas. Con este planteamiento, tanto en Luis como en María aparecen a los 29-30 meses los niveles de integración (secuencia de varias acciones lógicas) y de planificación esperados.

CUADRO 19

Correspondencia entre el desarrollo lingüístico
y las dimensiones del juego en los distintos niños

<i>Meses</i>	<i>Leng.</i>	<i>Desc.</i>	<i>Ident.</i>	<i>Sust.</i>	<i>Intg.</i>	<i>Planif.</i>
SONIA						
24	S S + S S + S + S	1.3	—	3.4	4.5	—
29		1.3.A 1.4.b	2.2 2.3	4.6	5.4	
JUAN						
18	—	1.2	—	3.1	4.2	—
24	S	1.3.A	2.3 2.3'	3.4 3.5	4.3 4.3.A	
26	S + S	—	—	—	—	—
36	S + S + S	—	—	—	—	
39		1.4.B	—	—	4.7.A	
IRENE						
18	—	1.2	—	3.2	—	—
21	S	—	—	3.4	4.6	5.2
28	—	1.3.A	2.2 2.2'	3.4	4.6.A	5.4
32	S + S S + S + S	1.4.B	—	3.5	—	—
LUCÍA						
25	—	1.2	—	—	4.5	—
29	V	1.3	—	3.5	4.6	—
37	—	1.4.B	2.2	—	4.7	—
45	V + V V + V + V	—	2.2'	—	—	5.2

<i>Meses</i>	<i>Leng.</i>	<i>Desc.</i>	<i>Ident.</i>	<i>Sust.</i>	<i>Intg.</i>	<i>Planif.</i>
LUCAS						
20	—	1.2	—	3.2	4.5	—
23	S	—	—	—	—	—
25	—	1.3	—	—	—	—
29	S + S	—	—	—	4.6	—
32	—	—	—	3.3	—	5.2
SARA						
13	—	1.2	—	—	4.2	—
17	S	—	—	—	4.3	—
21	—	—	—	3.5	4.5	—
25	S + S S + S + S	—	—	—	4.6	5.3
DAVID						
14	S	1.2	—	—	4.2	—
18-19	S + S	1.3	—	3.2	4.3	5.2
22	S + S + S	—	—	—	—	—
25	—	1.4.B	2.3	3.3	4.5	—
PEDRO						
19	S	1.2	—	—	—	—
21	—	—	—	3.4	4.6	—
25	S + S S + S + S	1.4	2.3	—	—	—
31	—	—	—	—	4.7	5.3
ELVIRA						
16-17	S	1.3	—	3.2	4.5	—
21	—	—	—	3.3	—	5.2
28	—	—	—	3.4	4.6	—
32	—	1.4.B	2.3	—	4.6.A	5.3

<i>Meses</i>	<i>Leng.</i>	<i>Desc.</i>	<i>Ident.</i>	<i>Sust.</i>	<i>Intg.</i>	<i>Planif.</i>
ÁLVARO						
26	—	1.3	—	3.3	4.5	—
35	S	—	—	3.5	4.6	5.4
37	S + S	1.4.A	2.2	—	4.6.A	—
	S + S + S	—	2.2'	—	—	—
LUIS						
13	V	—	—	—	4.2	—
15	—	1.2	—	—	4.3	—
19-20	V + V	—	—	—	4.5	—
22	V + V + V	—	—	3.2	—	—
24	—	1.3	—	3.4	—	—
29-30	—	1.4.A	2.3	3.5	4.6.A	5.4
MARÍA						
14	V	1.2	—	—	4.2	—
20	V + V	—	—	—	4.5	—
23	V + V + V	1.3	2.3	3.2	—	5.2
34	—	1.3.A	2.3'	—	4.6	5.4

Sin embargo, los datos de los niños sordos no revelan una correspondencia entre el desarrollo del juego y del lenguaje. La evolución del juego, en sus dimensiones de descentración, sustitución e integración, es similar a la de los oyentes. Pero su desarrollo lingüístico es, en líneas generales, bastante más retrasado. Por ello, en la mayoría de los niños sordos estudiados la evolución del juego simbólico es anterior a la del lenguaje, por lo que no es posible comprobar la correspondencia esperada. Esta afirmación general debe formularse con dos matizaciones específicas, ya que existen diferencias significativas entre los propios sordos en el desarrollo de ambas dimensiones. La primera matización es que en algunos niños esta correspondencia puede encontrarse con más claridad. Es el caso de los niños con mejor desarrollo lingüístico (Sara y David—Sonia no puede incluirse por empezar el estudio demasiado tarde—), cuyos resultados, lógicamente, se aproximan a los encontrados en los oyentes. La segunda es que las conductas de planifica-

ción suponen, en la mayoría de los casos, la presencia de combinaciones lingüísticas. En este elemento, presente también en los niños oyentes, estaría la única correspondencia estructural que ha podido encontrarse.

¿Cómo pueden interpretarse todos estos resultados y qué aportan al debate sobre las relaciones entre el desarrollo cognitivo-simbólico y el lenguaje? Los datos obtenidos apoyarían la presencia de una capacidad simbólica básica que permitiría la realización de distintas tareas. La realización o ejecución de estas tareas, juego simbólico o lenguaje, dependería además de otros factores, que configurarían distintos estilos de expresión o de acción en los niños. En la dimensión lingüística habría que tener en cuenta tres factores principales: la existencia de un código lingüístico accesible a los niños, el estilo comunicativo que utilizan los padres, y las propias variaciones comunicativas de los niños. Conviene destacar aquí este último factor, que apenas se ha tenido en cuenta. Las diferencias encontradas no dependen solamente de los dos primeros factores. También los niños adoptan formas de comunicación específicas, no estrictamente dependientes de su capacidad de expresión lingüística. Hay niños que les gusta comunicarse más que otros con los adultos. Hay niños que prefieren la actividad individual con los objetos que el intercambio comunicativo. El caso de Juan, niño de padres sordos como ya es bien conocido, es un caso paradigmático. Apenas se expresa, apenas interactúa con los adultos —conducta que deriva del estilo demasiado estricto de los adultos— pero manifiesta una enorme riqueza en el juego. Su desarrollo en el juego simbólico sorprende por su riqueza. Por el contrario, su expresión lingüística es muy pobre. Lo que no es posible dilucidar es si existía una competencia lingüística que no se estaba manifestando todavía en las edades que estudiábamos a los niños.

En el juego simbólico habría que considerar los estilos de juego que desarrollan los niños, vinculados posiblemente a características motivacionales o personales. Hemos hecho referencia ya a la influencia del estilo realista-imaginativo en los tipos de juego estudiados. Tal vez haya otros aspectos más específicos que influyan en las actividades de juego de los niños y que permitan explicar los progresos o adelantos de los niños en algunas de las dimensiones. Por ejemplo, hay niños que les gusta más jugar con los adultos y realizar juegos interactivos con ellos, mientras que otros niños prefieren juegos solitarios; hay niños más impulsivos que disfrutan con los

primeros juguetes que ven; otros, en cambio, prefieren juegos más reposados, más organizados y, en cierta manera, más planificados. Estos estilos de juego, que son también en parte expresión de estilos incipientes de conducta o personalidad, tienen una gran importancia en los juegos simbólicos que los niños desarrollan.

6. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO Y EL LENGUAJE EN LOS NIÑOS SORDOS PROFUNDOS

A lo largo de las páginas anteriores hemos ido comentando y relacionando el conjunto de los datos obtenidos en la investigación. Su objetivo inicial fue conocer cómo influyen distintos modelos lingüísticos en el juego simbólico y en la comunicación de niños sordos profundos. Con este objetivo se configuraron distintos grupos de niños que se enfrentaran a modelos lingüísticos diferentes: lenguaje de signos, comunicación bimodal, lenguaje oral y, como cuarto grupo, niños oyentes. La primera dificultad se produjo al tener que organizar estos grupos. No fue sencillo encontrar niños pequeños que se situaran en los tres primeros grupos con características familiares, sociales, etc., semejantes. La segunda dificultad fue garantizar que los niños se mantuvieran dentro del estudio al menos durante dos años. La tercera dificultad, todavía más insalvable, fue que los niños siguieran el mismo sistema lingüístico durante todo el tiempo para poder determinar sus efectos. No hubiera sido posible ni aceptable garantizar esta condición. Hubo padres que prefirieron utilizar otro sistema comunicativo con sus hijos a lo largo de este tiempo y era de todo punto razonable facilitárselo, aunque ello supusiera graves perjuicios para el estudio. También nos encontramos con padres que, en la práctica, no se sabía bien cuál era el sistema que utilizaban. Los padres oyentes con hijos sordos, sobre todo en los primeros años después de la detección de la sordera, manifiestan graves dudas e inseguridad, lo que influye en su modo comunicati-

vo. Aunque estas dudas también las hemos encontrado en algunos padres sordos, recelosos de la bondad de comunicarse principalmente a través del lenguaje de signos con sus hijos. Finalmente, hay que señalar la ausencia de un modelo lingüístico que nos permitiera analizar las producciones en lenguaje de signos realizadas por los niños de padres sordos. Esta ausencia ha limitado las posibilidades de comprensión y análisis de la morfosintaxis de los niños.

Estas limitaciones, normales en un estudio longitudinal de estas características, han condicionado la formación de los grupos de niños y la precisión de las comparaciones que se estaban realizando. El cambio de algunos niños de su grupo inicial y las ambigüedades que se observaban en otros, han conducido a que no se pueda hablar de una investigación que compara cuatro grupos de niños, sino más bien de una investigación que observa el desarrollo de doce niños, cada uno de los cuales presenta rasgos específicos, y que se diferencian también y principalmente por el modelo comunicativo que utilizan. Por esta razón, junto con las comparaciones de las tendencias mayoritarias de cada grupo hemos ido incluyendo el análisis y la comparación de cada uno de los niños y sus características propias.

Las conclusiones que se han obtenido reflejan la metodología utilizada y las dificultades encontradas. Por ello, tan importantes son las regularidades encontradas en todos los niños sordos o en cada uno de sus grupos, como las diferencias entre los grupos y entre los niños que formaban parte de cada grupo. Son conclusiones estrechamente conectadas con las hipótesis inicialmente formuladas y que se recogieron en el capítulo 2 de la presente memoria. Son conclusiones que sobrepasan aquella hipótesis debido al propio devenir de la investigación durante sus tres años de duración. Vamos a exponerlas a continuación de forma esquemática, ya que su argumentación y los datos que las sustentan pueden encontrarse a lo largo de esta memoria.

1. El desarrollo sensoriomotor de los niños sordos es semejante al de los oyentes. Existen diferencias en los ritmos de evolución en cada una de las dimensiones entre los niños, pero estas diferencias interindividuales no son debidas al modelo comunicativo que se le presenta a cada niño sordo.

2. Los niños con mejor desarrollo sensoriomotor presentan un desarrollo del lenguaje más acelerado, lo que apunta a una relación

entre ambos dominios. El desarrollo del lenguaje dependería, en cierta medida, de la evolución sensoriomotriz. Sin embargo, no se puede aceptar una dependencia exclusiva. El código lingüístico que los padres utilizan y sus estrategias comunicativas podrían llegar a alterar esta relación por su determinante influencia en la evolución comunicativa de los sordos.

3. Los primeros signos y las frases de dos o tres signos no se adquieren antes que las primeras palabras o frases de dos o tres palabras. La inclusión de criterios similares para analizar el lenguaje signado y oral, especialmente la consideración de los gestos deícticos demostrativos como signos solamente cuando se producen en sintaxis con otros dos signos simbólicos, sitúa el ritmo de progreso de ambos lenguajes en edades similares. Un criterio más flexible para la consideración del gesto deíctico como signo habría conducido a una interpretación más favorable a la adquisición del lenguaje de signos o de un sistema de comunicación bimodal.

4. Las combinaciones de signos solamente aparecen en los niños cuando se les presenta un código lingüístico accesible. Los niños sordos educados con un código lingüístico exclusivamente oral muestran mucho más tardíamente sus primeras sintaxis verbales. Ciertamente son capaces de expresar previamente gestos deícticos demostrativos junto con palabras o signos, pero estas expresiones no pueden considerarse combinaciones de dos símbolos, ya que el gesto deíctico demostrativo parece seguir siendo todavía en estos casos un gesto pre-simbólico.

5. La diversidad de las funciones comunicativas y las edades de aparición de las mismas presentan una estrecha relación con la edad de adquisición de los primeros símbolos lingüísticos y las primeras combinaciones simbólicas. Las funciones comunicativas de los niños oyentes son, en general, más variadas que las de los niños sordos, aunque estas diferencias tienden a desaparecer en el caso de los niños sordos con mejor desarrollo lingüístico.

6. El orden de aparición de las funciones comunicativas es similar en los niños sordos y en los oyentes. Las funciones DI y DEX suelen aparecer más tardíamente.

7. El código lingüístico que los padres utilizan y su estilo comunicativo tienen una influencia determinante en la evolución lingüística de los niños. El lenguaje de signos y la comunicación bimodal son códigos comunicativos más útiles y eficaces que la

exclusiva utilización de la comunicación oral. Sin embargo, la sola constatación de que se emplean estos sistemas lingüísticos no garantiza el progreso de los niños. Es preciso que el lenguaje de signos o la comunicación bimodal se emplee con convencimiento y constancia. Esta actitud es más difícil de mantener en los padres oyentes, que pueden tener dificultades para aprenderlo y más dudas en su utilización que los padres sordos. Cuando los padres sordos emplean el lenguaje de signos con seguridad y normalidad, la riqueza y amplitud de la comunicación de sus hijos a partir de las primeras combinaciones de signos es mayor que la de los niños sordos cuyos padres utilizan la comunicación bimodal. No es extraño que esto suceda. Los padres oyentes aprenden con relativa facilidad signos sueltos o sencillas combinaciones de signos, pero tienen más dificultad de expresar en signos estructuras gramaticales más complejas, posiblemente también por las limitaciones del propio sistema comunicativo. No sucede lo mismo con los padres sordos, para quienes el lenguaje de signos es su primera lengua.

8. El estilo comunicativo de los padres es un factor determinante del progreso lingüístico de los niños sordos. Tanto su compromiso con el aprendizaje y utilización del lenguaje signado como su manera de interactuar con el niño ocupan un papel fundamental en los progresos comunicativos de sus hijos. Junto con el estilo de los padres, también hay que tener en cuenta el estilo comunicativo de los niños. No todos los niños desean comunicarse de la misma manera, ni tiene el mismo interés en expresarse.

9. El desarrollo del juego simbólico es semejante en los niños sordos y en los niños oyentes en la mayoría de las dimensiones. Las diferencias encontradas en la evolución del lenguaje no se manifiestan paralelamente en el juego simbólico. En las dimensiones de descentración, sustitución e integración, las similitudes son más acusadas que las diferencias. Estos datos no sostienen las hipótesis de una correspondencia en el desarrollo del juego simbólico y del lenguaje, correspondencia que sí se encuentra en los niños oyentes estudiados. Estos datos apoyarían la presencia de una capacidad cognitiva básica que puede manifestarse cuando existen las condiciones para ello, en las conductas del juego simbólico y del lenguaje. En los niños sordos estas condiciones suponen principalmente un código lingüístico accesible y un interés de los padres en comunicarse de manera apropiada. En las dimensiones a las que se acaba

de hacer referencia, el niño sordo no encuentra ninguna barrera específica que dificulte su progresión.

10. Existen diferencias más significativas entre sordos y oyentes y entre los propios sordos cuando el niño empieza a darle un papel a los muñecos y él mismo realiza un papel alternativo. En estas conductas, características de la dimensión de identidad, y en la que el niño emplea también su lenguaje para hacer que hablen los personajes que está creando, los niños que mejor han estructurado e interiorizado el lenguaje manifiestan niveles más avanzados. Estos niños son, en general, los oyentes, o los sordos cuyos padres son sordos. Este dato indica la importancia del lenguaje en los juegos más sociales, como son los juegos de roles.

11. La influencia del lenguaje también se manifiesta en la dimensión de planificación. La presencia del juego planificado no supone una mayor complejidad del juego sino una preparación previa, que puede conducir a que el juego tenga una mayor coherencia. La planificación de la conducta de juego indica la capacidad del niño para anticipar las situaciones y para representárselas mentalmente. Los niños con mejor desarrollo del lenguaje manifiestan un mayor número de conductas de planificación y un ritmo de evolución más rápido. El lenguaje parece tener una función importante en la planificación de las actividades de juego del niño. De hecho, en la mayoría de los niños, la presencia de planificación está acompañada o precedida por la aparición de combinaciones simbólicas de al menos dos signos o palabras.

12. Los niños muestran estilos de juego distintos, que producen diferencias en la evolución del juego simbólico. Hay niños que prefieren utilizar juguetes realistas, por lo que avanzan poco en la dimensión de sustitución. Otros, por el contrario, son más imaginativos o creativos, y otorgan funciones nuevas a cualquier objeto, lo que se traduce en un mayor progreso en esa misma dimensión. Hay niños con mayor interés en el juego solitario, mientras que otros prefieren dirigirse a los adultos cuando juegan. Las características personales, motivacionales y sociales del niño aparecen en sus juegos y han de tenerse también en cuenta para entender las diferencias interindividuales.

Todas estas conclusiones ponen de manifiesto los rasgos propios que definen la evolución lingüística y cognitiva de los niños sordos profundos, los factores que contribuyen a que el desarrollo de sor-

dos y oyentes sea muy similar, y aquellos otros que explican las diferencias entre unos y otros. Igualmente se ha puesto de relieve las diferencias que se producen entre los propios niños sordos, diferencias que en parte son debidas a los modelos comunicativos que se utiliza con ellos, pero que en parte son también debidas a los estilos comunicativos e interactivos de los adultos y las propias características personales de los niños sordos.

ANEXO I

MATERIALES UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DEL JUEGO SIMBÓLICO

La selección y control de qué juguetes o materiales ofrecemos a los niños para poder evaluar su nivel de juego simbólico es importante, ya que cada juguete o conjunto de ellos pueden provocar unas conductas lúdicas y no otras. Esto es especialmente importante en las primeras etapas del juego simbólico, en las que el niño desplegará su actividad lúdica en función de los juguetes de que disponga y necesitará la presencia física de los mismos.

Para cada una de las dimensiones seleccionamos una serie de juguetes o materiales que eliciten cada una de las dimensiones evaluadas y que más adelante pasaremos a detallar.

Todos los adultos que interactuábamos con los niños intentábamos, siempre que fuera posible, utilizar los mismos materiales, pero dejando también un cierto margen de libertad en función de los intereses del niño.

Los juguetes estaban agrupados bajo el denominador común de un tema lúdico, por ejemplo, «las comiditas», «el aseo»...

El número de juguetes presentados no era fijo, variaba en función de la edad del niño (dos o tres juguetes en los primeros niveles del juego simbólico) y de su propio estilo de juego. Es decir, había niños que pronto manifestaban la dimensión de sustitución, elaborando un juego más rico sin muchos materiales, o dejándole libertad para que en la caja de los juguetes seleccionara lo que deseaba utilizar. En cualquier caso, el número máximo de juguetes ofrecido a los niños era de ocho.

DIMENSIÓN DE DESCENTRAMIENTO

El juguete fundamental para esta dimensión es la muñeca, ya que lo que se está midiendo es la capacidad del niño de utilizar agentes externos a él.

Para los ítems 1.4 y 1.B, en los que se mide la interacción entre varios agentes, lógicamente, para poder evaluar este momento los niños disponían de dos o más muñecos. El material ofrecido en estos momentos son los «cliks» o varias muñecas que representan diferentes personajes (mamá, bebé...).

DIMENSIÓN DE IDENTIDAD

Esta dimensión está muy relacionada con la anterior. Principalmente se necesita disponer de varios muñecos. En los primeros niveles estos muñecos tendrán que tener en sí mismos un rol asignado (por ejemplo: «La familia feliz», en la que están representados la mamá, el papá, y los hijos), y posteriormente ofrecíamos a los niños muñecos sin un rol definido.

DIMENSIONES DE INTEGRACIÓN DE ACCIONES Y SUSTITUCIÓN DE OBJETOS

Para evaluar la dimensión de integración de acciones, se necesitan unos juguetes que el niño encuentre en todos ellos una relación que le lleve a desarrollar un tema o una secuencia de acciones. Asimismo, para evaluar la capacidad de sustitución hay que cuidar varios aspectos diferentes en función del nivel evolutivo del niño.

En este sentido, en los primeros niveles del juego simbólico individual, el niño utilizará un objeto sustituto si tiene una serie de características: que dicho objeto sustituto esté presente, que su forma física se parezca a la del objeto que puede sustituir (palo = cuchara, caja = cama) y, que sea ambiguo, es decir, que no contenga una función clara.

Los juguetes se seleccionaron en función de una serie de temas lúdicos. Estos temas fueron, principalmente, cuatro:

Aseo:*Material real*

- peine
- espejo
- jabón
- colonia

Material sustitutivo

- caja de zapatos
- palo
- piezas de construcción

Comiditas:

- platos
- cucharas
- cacitos
- cocinita

- cajas
- palos
- mango, destornillador (biberón)

Merienda:

- tazas
- cucharas
- cafetera
- leche-azúcar (embases)
- bollos

- cajitas
- palitos
- plastilina

Médicos:

- muñecos
- jeringuillas
- algodón
- termómetro
- fonendo

- caja zapatos
- palo
- frascos

Para evaluar la capacidad de los niños para utilizar varios objetos ambiguos dentro de una misma secuencia de juego (3.3), les ofrecimos los siguientes objetos:

- Bolo (muñeca)
- Mango de destornillador (biberón)

- Media caja de diapositivas (cacito)
- Media pinza (cuchara)
- Hombreira (cuna)
- Trapo (sábana, manta)

Cuidamos que cada uno de estos objetos sustitutos tuvieran cierto parecido físico con el objeto a sustituir.

En todos los juegos se ofreció una o dos muñecas, dependiendo del nivel de *descentramiento* alcanzado por el niño, asimismo, siempre se dieron juntos los juguetes reales y de sustitución.

A los niños que habían alcanzado un buen nivel de integración de acciones (a partir del ítem 4.5) y por lo menos eran capaces de utilizar un objeto ambiguo para sustituir (nivel 3.2), se les proporcionó otros materiales, con el fin de que ellos pudieran organizar temas más variados:

Transportes:

Material real

- coches
- trenes
- clicks

Material sustituto

- construcciones
- cajas pequeñas

Familia:

- | | |
|------------------------------------|--------------------|
| — muebles (mesas, sillas, cama...) | — trapos |
| — cliks de distinto tamaño | — cajas |
| | — piezas de madera |

DIMENSIÓN DE PLANIFICACIÓN

Uno de los criterios que utilizamos para considerar que los niños estaban planificando era que seleccionaran o buscaran juguetes, bien antes de empezar su juego o una vez iniciado, con la intención de completar el juego que están realizando. Para poder evaluar esta dimensión, y siempre que consideráramos que el niño tenía capacidad para ello, se le permitía acceder con libertad a una caja de juguetes especialmente preparada para ello.

ANEXO II

SONIA

Sonia nació el 22 de noviembre de 1982. Es un niña sociable y comunicativa que presenta un desarrollo normal. Tiene un hermano, también sordo, tres años mayor que ella. Sus padres son sordos, con un nivel socio-económico medio. Mantienen también relaciones permanentes con los abuelos maternos que son oyentes.

Dadas las características del entorno familiar de Sonia, no es extraño que su madre comentara que la sordera de Sonia fue aceptada con total normalidad. La lengua de signos es el medio habitual de comunicación en la familia.

La pérdida auditiva de Sonia es profunda y bilateral. Fue detectada desde el momento del nacimiento.

Le fueron adaptadas dos prótesis retroauriculares aunque hay que señalar que, a pesar de las indicaciones dadas a la familia al respecto, la madre nunca dio gran importancia a estas ayudas técnicas y se las colocaba a Sonia para los períodos de estimulación (o para asistir a la escuela), pero no en el resto de sus actividades cotidianas.

Se comenzó a grabar a Sonia cuando ésta contaba con dos años de edad. A diferencia de otros niños de la muestra, Sonia no asistió a ninguna sesión de estimulación. Tampoco recibió intervención logopédica.

Comenzó a asistir a una escuela infantil de oyentes en septiembre de 1985, cercana ya a los tres años de edad, integrándose bien en su grupo de edad. El sistema de comunicación empleado en la

escuela infantil era la lengua oral. Ninguno de los profesionales encargados de Sonia conocía otros sistemas complementarios de comunicación. Quizá debido a este hecho, Sonia comenzó a producir un mayor número de vocalizaciones.

En el siguiente curso escolar, en septiembre de 1986, cerca ya de los cuatro años, sus padres la escolarizaron en un centro de educación especial para alumnos sordos, donde continúa en la actualidad. En este centro la educación de los alumnos sordos se lleva a cabo desde una aproximación oral.

Es en esta época cuando podemos considerar que comienza a recibir tratamiento logopédico de forma sistemática e intensiva. Los padres no parecían mostrar ninguna preocupación por este hecho.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

Cuando se comienza a pasar a Sonia la escala de desarrollo sensorio-motor, la niña cuenta ya con 24 meses, superando a esta edad, sin dificultad, los últimos ítems de todas las subescalas. (Se pasa la escala para desechar cualquier problemática en su desarrollo cognitivo.)

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

B.1. Descentramiento

* A los 24 meses realiza un juego en el que se observan acciones simbólicas referidas a un agente activo.

[«Pone el micrófono al perro para que hable» (1.3)].

Dentro de la misma grabación realiza otra acción referida a un agente activo aunque de forma imitada. Hay que señalar que aunque es una imitación, se observa claramente que la muñeca es parte activa de las acciones que se realizan.

* A los 28 meses realiza un juego en el que atribuye sentimientos y acciones a un agente activo (1.3A):

«Encierra en el armario a un muñeco y nos dice “MIEDO, LLORA, DORMIR SUELO...”», al final juega a abrir al muñeco encerrado y expresa que está contento: «RIE + sonido de risas».

A partir de aquí y en los siguientes meses, su juego se caracteriza por utilizar a los muñecos como agentes activos y a hacerles interactuar (1.3, 1.4, 1.3A, 1.4B).

B.2. Identidad

* A los 29 meses atribuye cierta identidad a los muñecos, aunque no expresa lingüísticamente esa identidad, pero realiza acciones que definen claramente de quién se trata (2.2).

* A los 30 meses atribuye identidad a tres muñecos, uno de ellos de forma sugerida y realiza acciones que definen la identidad de uno de los muñecos (3.3).

Hace una construcción con los bloques lógicos y dice:

«CASA. Señala a uno de los muñecos, que anteriormente ha identificado como el “papá” y dice: EL HACE CASA».

* A los 38 meses da identidad a una muñeca («enferma») y asume ella la identidad de «médico» (2.2 + 2.2').

* A los 42 meses es capaz de desarrollar un juego de roles sencillo: «a las tiendas»:

Cuando ella es la compradora realiza las acciones de coger cosas + meterlas en la bolsa + pagar y llevárselas, y cuando es la tendera, pesa lo que se le pide + entrega al cliente las cosas + da las vueltas de dinero.

B.3. Sustitución

* A los 24 meses manifiesta un juego en el que realiza una sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya (3.4):

«Utiliza el muñeco de “cucutras” que tiene forma de cilindro y mira por él “como-si” fuera la cámara de video».

* A los 27 meses hace lo mismo con un frasco de colonia, que previamente ha identificado con tal, utilizándolo como biberón.

* A lo largo de los meses 27, 28, 34, 35, 36 se observan sustituciones de varios objetos ambiguos en una secuencia de juego, o sustituciones de objetos realistas por otra función distinta a la suya (por ejemplo: «Utiliza un coche como si fuera un patín, colocándolo debajo del pie»).

* A los 38 meses observamos una acción de sustitución en vacío de forma espontánea:

«Abre un frasco, hace que coge una pastilla y se le da a la muñeca».

Es importante destacar que, posteriormente, en esta misma secuencia de juego posteriormente, Sonia va a repetir la misma sustitución añadiendo el signo NO HAY. Este hecho parece indicarnos que Sonia prefiere jugar con cosas tangibles más que imaginárselas; realiza sustituciones de objetos ambiguos o realistas en una secuencia de juego, pero tiende a buscar aquellos elementos que considera que le faltan para poder realizar su juego.

(Por ejemplo, a los 34 meses sienta a los muñecos en la mesa y signa COMER, mira a su madre y pide un TENER para poder llevar a cabo la acción).

B.4. Integración de acciones

* A los 24 meses hace una secuencia lógica de dos acciones muy básica:

«Echa colonia en su mano y, posteriormente, se la pasa por el pelo a la muñeca».

En esta misma grabación es capaz de imitar rápidamente y de ampliar un poco la secuencia lúdica, de más de dos acciones (4.5), utilizando además objetos sustitutos.

* A los 29 meses aparece una secuencia lógica de más de dos acciones, cualitativamente más rica que la anterior, ya que es planificada a través del lenguaje. Su análisis sería el de (4.5), pero lo interesante es resaltar su relación con (5.3).

* A los 34 meses se observa claramente un «tema» lúdico (4.5A), aunque en un momento concreto se interrumpe la secuencia de juego que está realizando porque le interesa más actuar sobre un objeto al que adjudica una función diferente, vuelve de nuevo a la secuencia que había iniciado.

«Sienta a los clicks alrededor de una mesa, coge platos y tazas y signa a su madre COMER. Pone el plato en la mesa, coge una pieza de construcción y sienta bien al muñeco, coge el plato y la cuchara y le da de comer y dice SE ACABÓ, luego come ella, mira a un muñeco y dice: BEBER, TENER HAMBRE, y vuelve a darle de comer, mirando a su madre vuelve a decir SE ACABÓ. Luego dice TODOS + ¡Brr! + coge el coche. Se entretiene mirando las ruedas y decide ponérselo en los pies como si fuera un patín, incluso pide otro coche para el otro pie. Se le pregunta *qué hacen los muñecos*, con la intención de que vuelva al juego, y lo hace. Coge a un muñeco y lo sienta en el coche y lo pasea, al resto los deja sentados en la mesa. Luego coge uno de los muñecos sentados a la mesa y hace una cama con la sábana y el trapo y mete a un muñeco...»

* A los 37 meses aparece nuevamente el «tema lúdico: dar de comer y acostar a los muñecos», pero con distinto argumento, es decir, añade acciones que nos sugieren el juego más social de «mamá-papás»:

«Hace la comida + da de comer a los muñecos + friega los platos + pone a dormir a los muñecos» (4.5A).

* A los 38 meses jugando con material de «médicos», realiza una secuencia de nueve acciones, aunque dos de ellas son sugeridas a través del lenguaje. Estas acciones se apoyan todas en el material lúdico. Resulta complicado por el tema en sí, delimitar si las secuencias guardan un orden lógico o no.

* A los 46 meses aparece con el tema «los médicos» claramente el ítem (4.5A):

«Desnuda a la muñeca, le da una medicina bebida, enseña el termómetro al adulto y explica lo que es, intenta ponérselo pero no puede y lo deja, coge el estetoscopio y ausculta a la muñeca por el pecho, le pincha, le pone una venda y la mete en una cesta (“cama”). Al final dice: SE ACABÓ, PUPA, TRIPA, DORMIR, y coloca la cesta con cuidado en el suelo».

En esta secuencia se observa claramente un principio y un final, por lo que resulta más sencillo delimitar el «tema».

B.5. Planificación

* A los 29 meses es capaz de planificar acciones dentro de una secuencia sencilla de acciones a través del lenguaje, expresando verbalmente las consecuencias de la acción que va a realizar.

«Antes de encerrar al muñeco en un armario signa MIEDO; antes de sacarlo dice CONTENTO» (5.4).

* A partir de esta edad, en la mayoría de sus juegos simbólicos se observa la planificación de una o de varias acciones a través del lenguaje: pide objetos y después realiza las acciones, hace sencillos preparativos antes de ponerse a jugar..., etc.

* A los 38 meses es capaz de planificar una secuencia de juego que hemos considerado como «tema» (5.5), ya que contiene varias secuencias (ver integración), en el que ella asume el papel de «mamá»:

«Primero pide una cerilla para encender la cocina..., cuando termina de dar de comer a los muñecos dice FRE-GAR señalando los platos y a continuación lo hace, después dice DORMIR, desnuda a la muñeca...»

Resulta interesante en este ejemplo ver la relación entre la dimensión de planificación e identidad.

* A los 46 meses y ante un tema distinto «los médicos», es capaz de hacer planificaciones de una acción, asumiendo un rol.

«Después de desnudar a la muñeca, darle una medicina, auscultarle, ponerle una inyección, y venderle, dice PUPA, mete a la muñeca en la cesta (“cama”) y dice: SE ACABÓ, PUPA, TRIPA, DORMIR, y coloca con cuidado la cesta en el suelo y mece a la muñeca».

Observaciones

Espontáneamente en el juego de esta niña no se observa ni sustituciones en vacío ni «habla protagonizada». En cuanto a este último aspecto, a Sonia le gusta más dirigirse a los adultos que le rodean y comunicarles lo que está haciendo o sucediendo en sus juegos que hablar a los muñecos. Hubiera sido interesante realizar algunas grabaciones sin la presencia de adultos.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

25 MESES

Funciones comunicativas

Sonia se muestra muy comunicativa, con un total de (46) producciones, en un amplio abanico de variedad funcional. Así, entre sus producciones encontramos intenciones Reguladoras (Rall); Declarativas (D; DI; DDS; DEx) y Peticiones de Información (PI) como las más relevantes. Conviene además añadir que la gran mayoría son espontáneas, ya que tan sólo (7) son imitadas. En general, Sonia es poco «imitativa».

La función comunicativa mayoritaria es la declarativa (29/46), de las cuales las más frecuentes son las correspondientes a las descripciones de situación DDS (21).

Es también importante resaltar la presencia de (2) peticiones de información que además son expresadas a través del signo ¿QUÉ? y no únicamente con expresiones faciales.

Cabe señalar además que aparecen (3) conductas autorreguladoras, en las que la niña comunica consigo misma, pero no de forma inespecífica con una función aparentemente clara (DA) y (Ex).

Modalidad

La modalidad comunicativa es predominantemente de tipo gestual-signada. Aparecen muy pocas vocalizaciones (4) y tan sólo (1) palabra imitada, en forma de onomatopeya: «brrrr».

Nivel simbólico

Del total de (46) producciones de Sonia, (39) son espontáneas. De ellas (28) tienen un carácter simbólico. Las producciones no simbólicas consisten en acciones «mimadas» ante una lámina (2) y en combinación de dos señalamientos o «pointing» (9).

Produce (46) gestos deícticos (GD) de los cuales (40) son «señalamientos» (pointing) con las siguientes funciones: (3) referidas a partes del cuerpo; (1) con función pronominal; (1) locativo, y (34) demostrativos.

Todos los señalamientos se hallan incluidos en combinaciones. La ausencia de «pointing» aislados parece estar relacionada con la existencia de «formas» más elaboradas que le permiten asimismo una mayor elaboración funcional.

Combinaciones

Produce (38) combinaciones, de las cuales (31) son espontáneas y diferentes. La mayor parte del total de combinaciones (30) contienen un elemento simbólico. Algunos ejemplos son los siguientes: («señala + FRÍO; señala + VESTIDO; señala + CAER; señala + LLORAR; señala + CAMELO; señala + MATAR; señala + ¿QUÉ?; señala + CACA; señala + MARIPOSA»).

Las combinaciones realizadas por Sonia son variadas, expresando diferentes intenciones comunicativas.

29 MESES

Funciones comunicativas

De las (45) producciones, la mayoría son Declarativas (39) y, de éstas, la mayor parte DDS (14) y DÍ (13). Es interesante resaltar que aparecen expresiones cuya función comunicativa es la de comunicar sentimientos, estados internos (DIN). Su número es aparentemente alto (9); sin embargo (8) de ellas son similares y hacen referencia al sentimiento de miedo.

Modalidad

La modalidad de producción es predominantemente signada. Encontramos un total de (52) signos, tanto aislados como en combinaciones y (3) palabras.

Nivel simbólico

Las producciones de Sonia son claramente simbólicas, prácticamente la totalidad; tan sólo encontramos (3) deícticos aislados a lo largo de toda la grabación.

Combinaciones

En cuanto a las combinaciones encontramos un total de (19) de las cuales (17) son espontáneas y diferentes. Es interesante señalar que no hay ninguna combinación gestual, ésto es, de dos deícticos, sino que todas las producciones son el resultado de la combinación de deíctico y elemento simbólico, por ejemplo: («señala + DORMIR»). Algunas combinaciones cuentan con palabras: «señala + papá». Es importante señalar que comienza a producir combinaciones de dos elementos simbólicos, por ejemplo: («MIEDO + LLORAR; SALTAR + SÍ; ANDAR + NOCHE + gesto expresivo»).

Las combinaciones son de dos o tres elementos; puede realizar combinaciones de varios signos, pero normalmente se trata de repe-

ticiones enfáticas de algunos elementos («CAMA + YO + SÍ + YO + YO»). («Señala + ESPONJA + gesto expresivo + señala + ESPONJA + ESPONJA»).

30 MESES

Funciones comunicativas

Sonia muestra una gran intencionalidad comunicativa. Produce un importante número de emisiones (91), la mayor parte de las cuales son declarativas (58). Hay producciones con todas las funciones declarativas, siendo las más frecuentes las DI (32); DDS (10); DA (7); y (2) DIN y DEx.

Modalidad

La modalidad de emisión predominantemente empleada por Sonia es, al igual que en anteriores grabaciones la modalidad signada. Encontramos (11) producciones exclusivamente gestuales. En ningún caso realiza producciones de modalidad vocal, aunque en algunas ocasiones (5) acompaña con vocalizaciones o palabras algunas de sus producciones signadas. Por ejemplo (señala + PAPÁ) (papá).

Nivel simbólico

Todas las producciones de Sonia, excepto (11), son simbólicas. Las producciones no simbólicas vienen expresadas a través de gestos deícticos aislados.

En relación a los gestos deícticos son, en su mayor parte, señalamientos, con distintas funciones: (24) demostrativos; (17) pronombres; (3) locativo y (1) partes del cuerpo.

Aumenta el número y variedad de etiquetas lexicales correspondientes a diferentes categorías: relacionadas con el cuerpo, la alimentación, el vestido, la casa, los animales, acciones, cualidades y términos sociales.

Combinaciones

En cuanto a las combinaciones, Sonia produce un total de (30) combinaciones, siendo (24) diferentes y espontáneas. En su mayor parte el tipo de combinaciones son similares a las obtenidas en la grabación anterior. Encontramos, no obstante, ejemplos de combinaciones más complejas: producciones de tres elementos con estructura de frase simple: («ÉL + HACER + CASA») así como producciones de tres elementos con sintagmas nominales más complejos que en grabaciones anteriores: («MUCHOS + GATOS + ATRAPAR»).

35 MESES

Funciones comunicativas

Nada destacable frente a los análisis de anteriores grabaciones. Continúa predominando la función declarativa (21/35) especialmente en etiquetado (DI) y en descripción de sucesos (DDs). Algunas de las producciones de Sonia (10/35) son imitaciones de producciones vocales realizadas por el adulto. Este interés por las producciones vocales puede estar influido por su reciente incorporación a una escala infantil de integración.

Modalidad

Al igual que en análisis anteriores, la modalidad es signada.

Nivel simbólico y combinaciones

Nada destacable respecto a las grabaciones anteriores. Produce un total de (18) combinaciones, siendo (11) diferentes y espontáneas. Las combinaciones continúan estando formadas por un deíctico y un signo; dos signos o tres signos.

Observaciones

Hay que señalar que el interlocutor adulto varía respecto a grabaciones anteriores. Será el mismo a partir de ahora hasta el último análisis. Quizá este cambio hace que exista cierto retroceso en la comunicación que la niña establece.

38 MESES

En el análisis no encontramos datos diferentes a grabaciones anteriores. Las producciones de Sonia tienen predominantemente una intención declarativa. Produce algunas vocalizaciones, pero su modalidad comunicativa es signada.

Sus producciones toman la forma de combinaciones de dos y tres elementos simbólicos, pero aparecen, asimismo, algunos signos aislados, en su mayoría denominaciones o imitaciones de signos producidos por el adulto.

Observaciones

Menor riqueza funcional, sintáctica, léxica y semántica que en meses anteriores.

Llama la atención que en las últimas grabaciones el contexto se ha hecho más educativo provocando esta pobreza y un aumento de DI.

40 MESES

De las (56) producciones emitidas por Sonia, (46) son declarativas y, en su mayor parte, denominaciones o etiquetados (34).

En cuanto a las combinaciones, produce un total de (23) emisiones, siendo (16) espontáneas y diferentes. Además de las combinaciones cuya función es la denominación y su composición es la de GD + S, encontramos asimismo combinaciones de dos y tres signos con distintas funciones comunicativas: («SOMBRERO + CAER»; «YO + SÍ + COMER»; «COMER + ELEFANTE + COMER»; «JIRAFRA + COMER»; «GRANDE + JIRAFRA»).

46 MESES

Funciones comunicativas

Lo más destacable es que emite producciones que son claramente plurifuncionales, por lo que su clasificación unifuncional se hace cada vez más difícil. Tiene posibilidades expresivas más elaboradas.

De forma general sus producciones tienen predominantemente una función declarativa. (38/41) son declarativas. Encontramos de forma más clara explicaciones acerca de los acontecimientos (6) DEx.

Modalidad

Podríamos afirmar que en esta sesión la modalidad de las producciones de Sonia es en su mayoría signada. No produce vocalizaciones.

Combinaciones

Analizamos un total de (28) combinaciones de las cuales (26) son espontáneas y diferentes. Encontramos combinaciones más complejas que en las grabaciones anteriores, tanto desde el punto de vista formal como intencional. Algunas de ellas son combinaciones en las que se repiten varias veces algunos de sus elementos. Como se ha señalado en anteriores análisis, esta repetición parecería tener un carácter enfático.

* («Señala + ARAÑAR + MORDER + NIÑA + YO + MORDER + YO + ARAÑAR»).

* («YO + señala + YO + ARAÑAR + SABER + YO + SABER + YO + VER + BUSCAR + YO + SABER + YO + gesto expresivo»).

* («YO + señala + GATO + ARAÑAR + YO + NO + ACARICIAR + MORDER + ACARICIAR + MORDER + señala + YO + señala + VER + gesto expresivo»).

* («LEVANTARSE + MAMÁ + YO + VER + SÍ + YO»).

* («YO + ARAÑAR + FASTIDIAR + SABER + YO + SABER + YO + MIRAR + BUSCAR + YO + SABER + YO + gesto expresivo»).

JUAN

El seguimiento de Juan se realiza desde los 17 hasta los 39 meses, con un paréntesis entre los 18 y los 24 meses, por causas ajenas a esta investigación.

Tanto los padres como el hermano de Juan son sordos. La familia presenta un nivel social y cultural bajo. El padre trabaja; la madre, no. Los padres mantienen una actitud hacia el niño muy afectuosa, pero excesivamente sobreprotectora.

La comunicación habitual en el hogar es el lenguaje de signos. En general no se observa un estilo comunicativo en la familia muy adecuado (escasos intercambios; comunicación forzada...). Al dirigirse a Juan se suele utilizar expresiones muy simplificadas e infantiles, con gran cantidad de gestos décticos. El niño muestra en general un escaso interés comunicativo; por ello, en su casa —pese a las orientaciones en contra— frecuentemente se le sujeta la cara para que atienda. Ante estas situaciones el niño empezó a cerrar los ojos para evitar la comunicación cuando no la deseaba.

Alrededor de los 17 meses fue diagnosticado de sordera neurosensorial bilateral profunda, de carácter hereditario. Los padres ya sabían que su hijo era sordo mucho antes de que se realizara la prueba de potenciales evocados.

Se inició la adaptación de una prótesis de petaca a los 17 meses, pasando a los 24 a utilizar dos retroauriculares. La familia no consideraba importante la utilización de la prótesis, por lo que no se la ponían en muchos momentos, reduciendo su utilización prácticamente al ámbito escolar.

Juan se muestra muy infantil en todos los aspectos de su desarrollo. En desarrollo motor grueso tiene cierta torpeza, sin llegar a presentar un retraso significativo. En motricidad fina, sí destaca su falta de habilidad que le impide, entre otras cosas, realizar una correcta articulación de los parámetros formacionales de los signos (signos muy poco precisos). Su desarrollo personal y social también es inmaduro, con una evolución lenta en cuanto a hábitos de auto-

nomía, tipo de intereses, etc. Es un niño alegre y afectuoso, pero suele preferir el juego en solitario con los objetos a los intercambios interpersonales.

De los 17 a los 36 meses recibió una estimulación de tipo general más centrada en el desarrollo del lenguaje. A partir de esta edad se inició la intervención logopédica.

A los 18 meses inició su escolarización en escuela infantil, con una buena adaptación al nuevo medio. Mostró siempre preferencia por el juego con los niños más pequeños de su grupo. Con los adultos establecía una buena relación a nivel afectivo (sonrisas, abrazos...), pero no prestaba mucha atención a sus expresiones lingüísticas. No estaba motivado hacia las actividades más dirigidas, prefiriendo siempre el juego libre.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A.1. Permanencia del objeto

* A los 18 meses alcanza un nivel adecuado (12.C: Desplazamiento invisible alternando dos pantallas).

* A los 24 meses encuentra un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles (14.c).

A.2. Medios-Fines

* A los 18 meses no colabora en los items de esta subescala.

* A los 24 meses no intenta ensartar el aro macizo (12.c).

A.3. Imitación gestual

Supera el último item a los 18 meses.

Llama la atención cómo más adelante cambia su actitud ante el intento de imitación de gestos. En meses posteriores sus educadores

y otros profesionales llegan a creer que no puede imitar gestos, cuando ya a los 18 meses lo hacía.

A.4. Desarrollo de la causalidad operacional

* A los 18 meses también supera el último ítem de esta subescala [activar un juguete mecánico (7.f)].

A.5. Relaciones de los objetos en el espacio

* A los 18 meses supera el último ítem: reconocer la ausencia de personas familiares por el gesto (11.c).

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

Se le graba en las siguientes edades: 17, 18, 24, 26, 28, 36 y 39 meses.

17 MESES

Funciones comunicativas

Se observan las funciones reguladoras de petición de acción y objeto, y exclamativa; RPA, RPO, Ex.

Realiza (12) producciones de las cuales (10) son reguladoras; (2) expresivas.

Existe un claro predominio de intencionalidad reguladora hacia el adulto.

Modalidad

Totalmente gestual. Produce (10) GD.

Nivel simbólico

Producciones pre-simbólicas.

Combinaciones

Producciones aisladas.

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

La primera grabación es a los 17 meses. La última a los 39. Las grabaciones son a los 17, 18, 19, 24, 26, 28, 31, 32, 36 y 39 meses.

B.1. Evolución de las dimensiones

1. *Descentración*

* A los 18 meses aparecen las primeras acciones referidas a agentes pasivos (1.2).

* A los 24 meses aparece la primera secuencia de acciones referidas a un agente activo (1.3A):

«Acerca brevemente el mango-biberón a la cara de la muñeca. Luego dice para sí mismo: “BEBER + SILENCIO + señala hacia la muñeca”. Casi seguido dice “DORMIR + BEBER”... Se levanta, parece que coge algo imaginario entre las colchonetas y vuelve hacia la muñeca, tendiendo hacia ella el objeto imaginario. Luego, mirando fijamente a la muñeca, le “señala” la colchoneta. Se levanta y en la colchoneta coge algo imaginario, y vuelve con la mano abierta. De nuevo junto a la muñeca, hace que le da algo imaginario cogido del suelo y se lo da a la muñeca con mucho cuidado en la mano. Repite varias veces el darle algo imaginario».

A partir de esta edad, prácticamente siempre que se le dan muñecos se refiere a ellos de forma similar, estableciendo un diálogo con ellos.

* A los 39 meses aparecen al menos dos secuencias de juego en la que hace interactuar a los distintos agentes (1.4B):

«Hace andar a la muñeca y la junta con el granjero, parece que se dan un beso y se abrazan. Pone otra pieza en

el tractor y vuelve a hacer interactuar a los muñecos. (No se sabe exactamente lo que representa: los mueve en el aire, uno frente al otro, mirándose; lo hace muy sonriente.) Aparta el resto de los juguetes y sigue haciendo interactuar a los muñecos: parece que se persiguen y tal vez se pegan».

2. *Identidad*

En el ejemplo señalado a los 24 meses (ver Descentración), las acciones y el lenguaje definen cierta identidad del muñeco (papel de hijo), aunque no se le nombra directamente (2.3), asumiendo a su vez, el niño, el rol de madre (2.3').

* A los 28 meses vuelve a asumir un papel materno o paterno y da al muñeco un papel de hijo, en una secuencia ligeramente distinta a la de «irse a la cama».

* A los 31 meses asume claramente el papel de su propia madre y atribuye al muñeco su propia identidad (de nuevo 2.3 + 2.3'):

«Tapa el muñeco en el suelo con una manta de verdad, y le dice varias veces: “¿QUÉ? ¿QUÉ? ¿QUÉ?” con cara de enfado. Luego se pone sentado de espaldas al muñeco, haciendo que come algo como pipas. Repite varias veces el ir enfadado a la muñeca y volver a sentarse haciendo que come». (La madre dice que a él también le cuesta dormirse y ella tiene que pasar varias veces a la habitación a regañarle, diciéndole “¿QUÉ? ¿QUÉ? ¿QUÉ?”)

En esta edad sigue asumiendo el papel de madre en la secuencia en que prepara la comida a la muñeca (ver ejemplo 31 meses en Sustitución).

* A los 32 meses, al proporcionarle muñecos y objetos de médico, el papel que asume es el de médico, siendo el muñeco el niño o paciente, de nuevo sólo con las acciones (2.2 + 2.2') (ver ejemplo en Planificación). Luego vuelve a su juego de asumir el rol de madre-reprendedora, siendo las muñecas los niños (2.3 + 2.3'):

«Tapa a las muñecas con un trapo. Las destapa y les amenaza diciéndoles “PEGAR”. Vuelve a taparlas. Coge el

aparato para mirar los oídos (que ha utilizado antes para mirar los oídos de la muñeca) y un frasco, utilizándolo como si fuera una lupa para mirar el frasco. Vuelve a destapar bruscamente a las muñecas tirando lejos los trapos y vuelve a amenazarles "PEGAR"... Vuelve a taparlas dando unas palmaditas a la última. Se sienta y vuelve a examinar el frasco con la ayuda de la "lupa-aparato". Lo deja. Cruza brevemente las manos en actitud de espera. Destapa una muñeca y la vuelve a tapar. Vuelve a destaparla, la coge en brazos y se va diciendo ADIÓS».

Hay que destacar que cambia la función de los objetos en consonancia con el cambio de rol.

* A los 36 meses realiza una secuencia muy compleja de cocinar, por lo que podemos decir que asume el rol de madre aunque no tenga muñecos para que hagan de hijos (2.2').

* A los 39 meses, en el juego del «patio» y la «despedida» (ver ejemplo en Integración), da identidad a varios clicks, identificándose con uno de los muñecos «ÉSTE + YO» (2.3). Aquí el tema lúdico se aparta del tema habitual de irse a dormir, y del tema también frecuente de la comida, aunque también está muy conectado con la vida cotidiana del niño (escuela).

3. *Sustitución*

Hasta los 24 meses no aparecen sustituciones.

* A los 24 meses aparecen sustituciones de cierta complejidad: Sustitución de un objeto realista por otra función (3.4):

«Dar de comer utilizando un espejo de cuchara (un espejo que su madre le ha hecho identificar previamente como ESPEJO, nombrándoselo y haciéndole mirarse en él».

También aparecen en esta edad alguna sustitución de objeto indefinido (3.2) y varias sustituciones en vacío (3.5) (ver el ejemplo de esta edad en Descentración).

* A los 31 meses aparecen de nuevo sustituciones en el aire, esta vez dentro de una secuencia:

«Juan se va a una esquina de la sala y empieza a hacer preparativos en el aire durante bastante tiempo —como cogiendo y dejando cosas, sacudiendo, etc.), luego vuelve con la muñeca y le da con la mano la comida imaginaria que ha preparado».

* A los 32 meses utiliza los objetos en función del rol que esté desempeñando (ver ejemplo en Identificación).

* A los 39 meses cabe señalar como peculiar sustitución, a medio camino entre el gesto, el signo y la acción mimada, la acción de hacer de sus dedos un niño que interactúa con un click (ver ejemplo en Integración).

En general hay riqueza y variedad en las sustituciones. Es muy característico en él las sustituciones en vacío.

4. Integración

* A los 18 meses aparece una misma acción repetida con varios agentes (4.2).

* A los 24 meses aparece una secuencia de más de tres acciones con una lógica en su orden (4.5A) (ver ejemplo de 24 meses en Descentración).

Este tipo de secuencias complejas y completas —con un tema— (4.5A) aparecen claramente de nuevo a los 31 meses y a los 32 meses. A los 36 meses la secuencia es ya especialmente larga y compleja; el tema está muy claro (la preparación de una comida siguiendo cuidadosamente todos los pasos: encender el fuego, echar ingredientes...).

* A los 39 meses realiza una secuencia lógica en la que interactúan varios agentes (4.6):

(Parece que la situación que reproduce es el juego de los niños en el patio, seguido de la despedida e irse en coche).

«Pone un click frente a otro. Hace una construcción con las piezas... hacer andar a un click... lo monta en la construcción. Monta a otro click sentado. Pone otros dos clicks uno enfrente de otro. Pone a los de la construcción también

en el corro (como si estuvieran hablando entre ellos). Des-hace ese corro y pone dos clicks uno frente a otro. Añade algo a la construcción y le dice al adulto: "CASA"... Hace que un click tira una pinza; coge otro objeto y también hace que el click lo tira. Luego hace que el click salta. (Juan juega con un globo y juega a saltar él)... Luego hace el signo ANDAR alrededor del click (o tal vez haga que su mano es un personaje que anda alrededor del click). Cuando llega con sus dedos frente al muñeco, le empuja con los dedos y se va andando de nuevo...»

En general, a partir de los 24 meses, el orden lógico-temporal parece tener importancia en el juego de Juan.

5. *Planificación*

* A los 24 meses aparece el primer ejemplo de planificación de varias acciones, mediante lenguaje dirigido al muñeco (5.4) (ver ejemplo en esta edad en Descentración).

* A los 32 meses aparece otro ejemplo de planificación de una acción dentro de una secuencia lógica (5.3), esta vez con lenguaje dirigido al muñeco y buscando algo que le falta. (Hay más ejemplos en esta edad):

«Mete la jeringa pequeña en el émbolo grande y a continuación cura con ella a la muñeca. Le dice a la muñeca "ESPERA" y se levanta a por algo. Coge la jeringa grande y la tira (como si no le sirviera); coge el aparato para mirar los oídos y lo acerca brevemente a la cabeza de la muñeca...»

Las planificaciones de este nivel 5.3 aparecen de nuevo a los 36 meses.

Observaciones

A partir de los 24 meses aparece en varios meses el tema de irse a la cama, asumiendo él el rol de madre y haciendo asumir al

muñeco su personaje. Son juegos en los que reproduce su propia situación de irse a la cama, situación que, según cuenta la madre, es bastante conflictiva. Las secuencias más completas y complejas en todas las dimensiones son estos juegos con fuerte implicación afectivo-emocional.

Es característico también de Juan, la capacidad de jugar sin el apoyo de objetos: series de sustituciones en el aire, dando un gran protagonismo a los muñecos.

En el aula pasa mucho tiempo jugando solo, a un nivel simbólico, metido en su mundo de fantasía. Elige sitios tranquilos donde no le molesten. Así como no interactúa apenas con los compañeros, interactúa continuamente con los muñecos (siempre está con un peluche o con una muñeca en las manos, incluso en el jardín).

18 MESES

Funciones comunicativas

Aparece la función declarativa: D.

(8) producciones, (7) de las cuales son reguladoras y (1) declarativa general.

Continúa predominando la intencionalidad reguladora.

Modalidad

Totalmente gestual.

Todas las producciones (8) son GD.

Nivel simbólico

Presimbólico.

Combinaciones

Producciones aisladas.

24 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen la descripción de sucesos, la autorreguladora y la imitación: DDS, Aut, Io.

(17) producciones. No hay ninguna reguladora. (10) son autorreguladoras; (2) imitaciones; (5) declarativas; (2) declarativa general y (3) DDS.

Es interesante señalar que algunas AUT tienen una función más compleja, ya que aunque no pueden considerarse sociales, sí son comunicativas (se dirigen a la muñeca; por ejemplo: señala + DORMIR + BEBER).

Modalidad

La modalidad es gestual-signada.

(17) GD, todos ellos «señalamientos» de los cuales (6) son demostrativos y (5) referidos a partes del cuerpo (siempre CULO y BOCA).

Nivel simbólico

Aparecen producciones a nivel simbólico. (7) elementos simbólicos espontáneos y (2) imitados. Elementos no simbólicos (13) y (2) imitados.

Combinaciones

Aparecen las primeras combinaciones espontáneas: (6) en total, siendo (4) de ellas diferentes.

Además hay (2) combinaciones imitadas, una de ellas guiada por la madre.

De las (4) combinaciones diferentes, (3) parecen ser sintácticas. La 4* parece más bien ser una sucesión de señalamientos (ejemplo: lavarse las manos + señala + señala + lavarse las manos).

Los elementos que componen las combinaciones son:

- (2) GD + S
- (1) GD + S + S

Observaciones

Aparecen grandes diferencias entre esta grabación y la anterior. Pasa de hacer déicticos aislados a producciones sintácticas. Pero hay que tener en cuenta que han pasado seis meses.

Se observan, asimismo, cambios importantes en cuanto a sus intenciones comunicativas. Limita sus producciones reguladoras, pero el grueso de su producción no es comunicativo. Se tratan más bien de producciones dirigidas a sí mismo: autorreguladoras.

Hay que destacar que resulta muy difícil entender las producciones del niño, debido a la poca precisión y confusión de los parámetros formacionales de los signos.

26 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen como nuevas funciones la declarativa de identificación y la respuesta: DI, R.

Un total de (22) emisiones de las que (11) son declarativas: (5) declarativa general; (5) DDS y (1) DI.

De las otras (6) son imitaciones, (2) reguladoras y (3) autorreguladoras.

Las dos funciones nuevas, en realidad tienen la mínima frecuencia posible = (1).

Modalidad

La modalidad es gestual-signada. Aparecen dos vocalizaciones simultáneas a la producción gestual, pero ninguna palabra.

(7) GD todos ellos «señalamientos» de los cuales (1) con función demostrativa y (2) de locativo.

Nivel simbólico

Produce (11) elementos simbólicos y (11) elementos presimbólicos. (6) elementos simbólicos imitados.

Situación similar a la grabación anterior.

Combinaciones

(6) producciones combinadas diferentes y espontáneas, de las cuales (3) son claramente sintácticas.

Imitación de (1) combinación sintáctica.

Las producciones son de GD + S. Hay (2) producciones que incluyen dos S.

Observaciones

Enormes dificultades de inteligibilidad de los signos, lo que dificulta el análisis.

28 MESES

Funciones comunicativas

No aparece nada nuevo.

(12) producciones; (4) reguladoras; (2) declarativas; (1) expresiva; (1) autorreguladora y (4) imitaciones.

Pobreza en cuanto a la variedad y amplitud de sus intenciones comunicativas.

Modalidad

Gestual-signada (3/3).

(2) GD, (1) de ellos «señalamiento con función demostrativa».

Nivel simbólico

(5) emisiones no simbólicas espontáneas; (4) simbólicas espontáneas y (5) emisiones simbólicas imitadas.

Combinaciones

(1) producción combinada espontánea y (1) imitada.

Ambas sintácticas. La composición de la espontánea es GD + S y la imitada S + S.

32 MESES

Funciones comunicativas

No aparecen nuevas funciones.

De un total de (23) emisiones, la categoría más frecuente es la declarativa (15) repartiéndose en (4) declarativas generales y (11) DI.

Modalidad

Gestual-signada. Pocas vocalizaciones.

(13) GD, todos ellos «señalamientos» de los cuales (7) cumplen una función demostrativa.

Nivel simbólico

Hay (14) producciones no simbólicas, (11) simbólicas espontáneas y (4) imitadas.

Combinaciones

Produce (5) combinaciones espontáneas diferentes y (1) imitada.

Todas ellas aparecen sintácticas, aunque (1) resulte dudosa.

36 MESES

Funciones comunicativas

De las (36) emisiones sólo aparecen dos tipos de funciones: (21) declarativas y (15) imitaciones.

Las declarativas son (9) declarativa general; (4) DI y (8) DDS.

Modalidad

Gestual-signada. Siguen apareciendo muy pocas vocalizaciones (2).

(18) GD, todos ellos «señalamientos». De ellos (8) son demostrativos y (2) partes del cuerpo.

Nivel simbólico

(18) elementos no simbólicos espontáneos y (7) imitadas.

(14) simbólicas espontáneas y (9) imitadas.

Combinaciones

Produce (8) combinaciones espontáneas y (1) imitada. De ellas (2) presentan problemas para ser consideradas como sintácticas: (1) es ininteligible y (1) es la composición de (señala + ALTO).

Observaciones

La falta de variedad en las funciones comunicativas expresa un nivel de comunicación bastante pobre.

En algunas ocasiones la madre le ayuda a realizar los signos, por ejemplo, en «INYECCIÓN», debido a las dificultades que el niño presenta con los parámetros formacionales.

39 MESES

Funciones comunicativas

(15) emisiones. Continúa habiendo muy poca variedad funcional. (9) declarativas del mismo tipo que el mes anterior (3 D, 3 DI, 3 DDS); (5) autorreguladoras y (1) imitación.

Modalidad

Nada destacable. Continúa siendo gestual-signada.
(14) GD de los que (9) son demostrativos y (2) pronombres.

Nivel simbólico

(11) elementos no simbólicos y (9) simbólicos. Todos ellos espontáneos.

Combinaciones

Produce (6) combinaciones diferentes, todas ellas sintácticas y compuestas de GD + GD/GD + S.

IRENE

Se incorpora a la investigación a la edad de 18 meses. Rápidamente se le diagnostica la sordera, ya que ambos padres son sordos de nacimiento, existiendo en la familia del padre más personas sordas.

Irene presenta una sordera bilateral profunda, diagnosticada a través de potenciales evocados.

A partir de los 18 meses se le adaptan unas prótesis de petaca, que no rechaza, llevándose el período de adaptación protésica sin problemas.

Es la única hija de un matrimonio sordo en el que ambos trabajan jornada completa, pasando los primeros meses de su vida muchas horas en manos de los abuelos maternos que son oyentes.

La madre, en el momento de contactar con nosotros, no quería utilizar la lengua de signos, ya que los padres de ella así lo aconsejaban. Poco a poco la madre va cambiando de opinión, mejorándose la comunicación con Irene. Esto ocurre cuando la niña tiene 22 meses. Es pues, a partir de esta edad, cuando se la comienza a considerar del grupo de niños que reciben lenguaje de signos, pero sabiendo que la decisión tiene sus limitaciones, ya que cerca de dos años no ha tenido una verdadera herramienta lingüística.

A los 27 meses asiste por primera vez a un colegio de sordos, donde les vuelven a aconsejar que no utilicen las manos y que la niña debe pasar más tiempo con los abuelos por ser oyentes. Esto provoca una crisis en la madre, pero aun así continúa comunicando con su hija en la lengua de signo.

Es a la edad de 27 meses cuando se comienza el trabajo logopédico con Irene a través del método verbotonal.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A.1. Permanencia del objeto

* A los 18 meses encuentra un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles (14.c).

A.2. Medios-Fines

* A los 18 meses no consigue meter el collar en el recipiente (11.a).

* A los 21 meses resuelve el problema del collar (11.c).

* A los 22 meses supera la subescala (12.d).

A.3. Imitación gestual

Se evalúa más fácilmente en otras situaciones. A los 22 meses imita gestos.

A.4. Causalidad

* A los 18 meses supera la subescala: intenta descubrir la forma de activar el juguete mecánico (7.f).

A.5. Relaciones de los objetos en el espacio

* A los 18 meses es capaz de dar un rodeo al obstáculo para conseguir el objeto (10.c). Podemos considerar que se supera la escala, ya que éste es el penúltimo ítem de la subescala.

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Se comienza a grabar a partir de los 18 meses y el último registro que tenemos es de los 34 meses.

Edades de grabación: 18, 19, 22, 23, 25, 28, 32, 34.

B.1. Descentramiento

* A los 18 meses es capaz de hacer acciones simbólicas referidas a agente pasivo (1.2). Esto se mantiene hasta los 28 meses.

* A los 28 meses aparecen acciones simbólicas referidas a un agente activo, atribuyéndole sentimientos y acciones (1.3A): «le dice que se ha hecho caca mientras le limpia el culo». «Le dice que tiene frío mientras tapa a la muñeca».

* A los 32 meses hace interacciones entre varios agentes, atribuyéndoles sentimientos y acciones. «Identifica al papá y a la niña, pasea al muñeco que ha identificado como papá con la niña, intenta poner a la niña en brazos del papá», «busca a su alrededor un zapato que le falta a la muñeca; al no encontrarlo, le da una torta a la

muñeca y señalando el pie de la muñeca, le pregunta: “¿DÓNDE?”, y a continuación le dice: “PEGAR, CULO, PEGAR”».

Esto parece indicar que a partir de esta edad empezaría a tener un juego de características más social. Pre-roles.

B.2. Identidad

* A los 28 meses encontramos los primeros ejemplos. Es capaz de atribuir identidad a los muñecos realizando con ellos acciones variadas que definen esa identidad (2.2).

Al mismo tiempo es capaz de asumir ella misma un rol, jugando con los muñecos. (Ejemplo: asume el rol de mamá y realiza diversas acciones que definen este rol. Ver ejemplo en Planificación) (2.2').

* En la grabación de 32 meses esto persiste, haciéndose cada vez más rico y ante diferentes temas.

* A los 34 meses es capaz de dar identidad a un muñeco a través del lenguaje y realizar acciones que definan esa identidad.

B.3. Sustitución

* A los 18 meses es capaz de hacer una sustitución de un objeto ambiguo.

* A los 19 meses hay un salto importante desde el punto de vista cualitativo. Es capaz de hacer sustituciones de un objeto realista por otras funciones diferentes a la suya. «Utilizar el cepillo de cabeza como una cuchara, cuando previamente ha utilizado el cepillo para peinar».

Continúa haciendo este tipo de sustituciones (espejo como plato, rotulador como cuchara) en grabaciones posteriores.

* A los 32 meses aparecen sustituciones en vacío: «mira las manos de la muñeca, dice: SUCIA, LAVAR LAS MANOS, y se las lava en vacío».

B.4. Integración

* A los 18 meses es capaz de hacer una secuencia lógica de dos acciones. «Coge el frasco de colonia y un cepillo, hace como si echara “comida” en el cepillo y se lo da a la muñeca» (4.4).

También realiza una secuencia lógica de más acciones. «Coge el plátano, el cuchillo y el tenedor. Pone el plátano en un plato, hace que lo corta, lo pincha con el tenedor y se lo da a la muñeca para que coma y además le da de beber» (4.5).

* A los 28 meses aparece un cambio cualitativo. Se comienza a vislumbrar un «tema» lúdico con acciones cualitativamente más complejas y amplias (4.5A).

B.5. Planificación

* A los 18 meses encontramos la planificación de una acción, señalada a través del lenguaje. «Coge la muñeca, mira a su madre y dice en signos: COMER; el adulto le da los juguetes de las comiditas».

Es un ejemplo de planificación pobre. No vuelve a aparecer otro ejemplo hasta los 28 meses.

* A los 28 meses realiza una planificación de una secuencia habiendo dado previamente un rol a un agente. (Ejemplo: Identifica a la muñeca como un bebé. Coge el trapo y dice DORMIR; coge una caja, extiende en ella el trapo y mete a la muñeca diciendo DORMIR YA; al rato mira con sorpresa a la muñeca y dice CACA, señalando a la muñeca; coge la muñeca, le quita el vestido, le abre de piernas y con un peine le frota; la madre le quita el peine; Irene le frota el culo con el algodón, coge un trapo, lo extiende sobre la mesa y dice MIRA; echa colonia en el algodón, frota el culo de la muñeca al mismo tiempo que le dice MIRA, CACA (5.4). (Este ejemplo es interesante por dos motivos, por la planificación y por la dimensión de identidad.)

Observaciones

Presenta un juego simbólico muy rico en sustituciones.
No se registran acciones ilógicas en la dimensión de Integración.

Parece entrar en juego más social a partir de los 28 meses. Es en esta edad cuando se produce un cambio cualitativo importante. Podemos analizar todas las dimensiones del juego y en todas ellas en items «altos».

El juego que repite constantemente es el de la «caca» con la muñeca adjudicando entre ésta y sí misma los roles principales (bebé-mamá).

Con respecto a las sugerencias e imitaciones:

* A los 28 meses es capaz de introducir nuevas acciones en su juego ante las sugerencias verbales del adulto.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

18 MESES

Funciones comunicativas

RPA, RPO, Ex, Au.

El total de producciones es de 13: (3) reguladoras; (3) expresivas, y (7) autorreguladoras, considerando como tales vocalizaciones que acompañan a la acción sin intención comunicativa.

Modalidad

Fundamentalmente realiza vocalizaciones inespecíficas (que acompañan a las acciones que realiza).

(1) GD que no es «señalar».

Nivel simbólico

Claramente presimbólico.

Combinaciones

Emisiones aisladas.

No es posible analizar otro tipo de aspectos.

20 MESES

Funciones comunicativas

La única función nueva que aparece es la imitativa. Las funciones que aparecen son las mismas que el mes anterior, con una distribución similar.

Modalidad

Continúa siendo prioritariamente a base de vocalizaciones inespecíficas.

Aparecen (2) GD, ambos de «señalar».

Nivel simbólico

Pre-simbólico a excepción de la imitación de (1) signo («CERDO»).

Combinaciones

Emisiones aisladas.

21 MESES

Funciones comunicativas

DI, PI.

Del total de (34) producciones, predomina las declarativas (11), seguidas de las expresivas (7); (5) imitaciones y reguladoras, y (3) PI y autorreguladoras.

Modalidad

No hay predominio por una modalidad concreta. Aparecen vocalizaciones, pero también manifestaciones gestuales.

Lo más destacable es que mientras las primeras siguen siendo inespecíficas, las segundas toman un cuerpo más claro y a un nivel simbólico.

De los (18) GD, todos ellos señalamientos, (7) son considerados como demostrativos.

Nivel simbólico

Prácticamente a nivel pre-simbólico. Aparece un signo de forma espontánea (PÁJARO) e imita otros tres, repitiendo uno de ellos dos veces más.

Combinaciones

Aparecen las primeras combinaciones: (4) espontáneas y (2) imitadas.

Es importante señalar que (3) de las (4) producciones espontáneas se componen de GD + GN (señalar + cara de interrogación) por lo que su entidad sintáctica es muy discutible. Se hallan computadas en el apartado GD.

22 MESES

Funciones comunicativas

DDS.

De un total de (27) emisiones, siguen predominando las declarativas (14), disminuyendo de forma clara las declarativas generales y aumentando las DI (6) y las DDS (2).

Disminuyen las vocalizaciones y con ellas las autorreguladoras.

El resto de funciones se reparte: (8) reguladoras; (3) expresivas y (2) imitaciones.

Modalidad

Predominantemente gestual.

Todos los GD (12) son «señalamientos», (6) de los cuales tienen la función demostrativa.

Nivel de simbolización

Son más habituales las producciones presimbólicas, aunque se nota un incremento paulatino de producciones simbólicas (6).

Combinaciones

Las combinaciones siguen siendo de dos elementos, dándose un incremento de las mismas; pero, algunas son muy discutibles desde el punto de vista sintáctico, especialmente las formadas por un GD + GN (¡uy!).

Observaciones

A medida que aumentan las posibilidades lingüísticas, las declarativas se hacen más específicas.

25 MESES

Funciones comunicativas

DA.

Lo más destacable es la alta proporción de imitaciones (19/29). (9) son declarativas: (7) de las cuales son DI.

Modalidad

Claro predominio de modalidad gestual-signada.

Aparecen (6) GD espontáneos, todos ellos señalamientos, y (5) demostrativos. Hay que destacar que aparecen muchos más GD, pero al estar incorporado en producciones imitadas no se contabilizan.

Nivel simbólico

Se mueve claramente a un nivel simbólico. (9) S emitidos de forma espontánea, y (19) a nivel de imitación.

Realiza (5) combinaciones espontáneas, todas ellas sintácticas del tipo GD + S. Llama la atención el número tan importante de imitaciones de dos elementos con la misma estructura GD + S (16).

Observaciones

Los resultados obtenidos vienen en gran parte dados por el estilo comunicativo que pone en marcha la madre: muy regulador y estructurado. Plantea una situación en la que ofrece un modelo, casi siempre GD + S, y pide a la niña que lo repita. De ahí el alto número de imitaciones y de DI.

28 MESES

Funciones comunicativas

No aparecen funciones nuevas. Siguen predominando las imitaciones (18/36), seguidas de petición de información con GD y de forma ritualizada (11).

Modalidad

Predominantemente gestual-signada, e imitación del modelo materno.

Produce (11) GD espontáneos, todos ellos señalamientos y demostrativos. (Todos en combinación con miradas de interrogación.)

Aparece el primer amago de palabra: «maa» por «mamá».

Nivel simbólico

Sus producciones son de tipo simbólico, pero nuevamente señalamos que prácticamente todas son imitadas; sólo aparecen (2) S espontáneas.

Combinaciones

La mayor parte son producciones combinadas y sintácticas (12 imitadas). (1) espontánea «maa + ¿QUÉ?»

Observaciones

Es interesante tener en cuenta que se establece una comunicación muy estructurada, repetitiva y ritualizada, en la que los datos obtenidos cobran sentido. La niña «pregunta» a su madre con un GD + mirada el nombre de lo señalado; la madre responde siempre con una producción del tipo GD + S, y ella a continuación lo imita.

32 MESES

Funciones comunicativas

DE_x.

Aparece (1) declarativa-explicativa «PUPA + señala (un niño) + RODILLA + CAER».

Hay un total de (50) producciones, prácticamente todas espontáneas [sólo (4) imitadas], a diferencia de los meses anteriores.

La mayor parte de las funciones son declarativas (30/50), especialmente DDS (12). Las otras son: (7) PI; (6) R.

Modalidades

Gestual, especialmente signada de forma prácticamente exclusiva. Aparece (1) palabra que repite en dos ocasiones «pupa».

Produce un total de (40) GD, (39) de las cuales son «señalamientos». De ellas (24) funcionan como demostrativos; (3) se refieren a partes del cuerpo, y (1) funciona como pronombre.

Nivel simbólico

(39) producciones simbólicas frente a tan sólo (8) no simbólicas (representadas por GD).

Combinaciones

Realiza (28) combinaciones, (17) de las cuales son diferentes y espontáneas. (20) de ellas pueden ser consideradas sintácticas, siendo (1) de ellas ininterpretable.

Las combinaciones sintácticas las realiza a base de GD + S, excepto en (5) casos que además existe combinación de 2 S junto al GD.

Observaciones

La madre cambia de estilo. Si nos fijamos en sus producciones vemos que hace preguntas a la niña, preguntas abiertas. También repite las producciones de la niña expandiéndolas, por ejemplo, aumentando algunos elementos significativos... En definitiva, nos encontramos con un estilo más «materno» (tal como ha sido descrito en madre con sus bebés oyentes) y menos «logopédico». Creemos que esto puede estar haciendo el que la niña sea más competente lingüísticamente.

34 MESES

Funciones comunicativas

DIN.

De las (44) emisiones, (6) son imitadas. La mayor parte (17) son respuestas del tipo «SÍ», «NO» (y por tanto, a su vez incluidas en la categoría D generales. Llamam la atención de ausencia de DI (en la tónica del mes anterior) y en cambio la presencia de (11) DDs; (3) DIN y (3) DEx. Además hay (1) petición de información y (9) reguladoras.

Modalidad

Totalmente gestual-signada. Tan sólo aparece un «SÍ» en forma de palabra.

Produce (7) GD, todos «señalamientos» de los cuales (3) demostrativos y (4) pronombres (YO, TÚ, ELLA).

Nivel simbólico

Las producciones son todas ellas simbólicas. Se trata de producciones de signos aislados, o bien, de combinaciones de dos S o de S + GD..., pero siempre a un nivel simbólico.

Combinaciones

En cuanto al nivel de complejidad produce (19) combinaciones de las cuales (12) son diferentes y espontáneas.

Las producciones sintácticas se hacen con GD + S, pero sobre todo combinando también dos o más S.

LUCÍA

Datos de la niña

Se inicia el seguimiento de Lucía a los 25 meses, un mes después de detectarse su sordera, hasta los 49 meses.

Lucía es hija única. Su padre es tendero, y su madre no trabaja fuera de casa. Ambos presentan grandes dudas sobre el sistema de comunicación a elegir. No desean aprender a utilizar el sistema bimodal. Utilizan una comunicación fundamentalmente oral, pero también emplean con naturalidad un pequeño número de gestos creados en el ambiente familiar, referidos a personas, objetos o acciones sencillas (ven, papá...).

La niña es diagnosticada de sordera profunda bilateral neurosensorial, de causa desconocida. No existen antecedentes familiares. Se detecta a través de potenciales evocados, a los 25 meses. Las sospechas sobre la falta de audición comienzan cuando la niña es bebé, pero no se hace ninguna consulta. A raíz del retraso en la aparición del lenguaje se inician las consultas médicas.

Tras detectar la sordera, enseguida se le adaptan dos prótesis retroauriculares. El proceso de adaptación fue rápido y sin problemas.

Lucía presenta un desarrollo motor y hábitos de autonomía adecuados a su edad. En cuanto a su desarrollo personal y social cabe señalar que es una niña sociable con adultos y niños, con una actitud comunicativa. Presenta cierta tendencia a la impulsividad y frecuentes rabietas, a veces generadas por la dificultad para comunicar. En general, le gusta la dedicación de los adultos, reclamando constantemente su atención.

Desde los 26 a los 37 meses recibe una intervención educativa individual, en régimen ambulatorio. A partir de esta edad se escolarizó en una escuela infantil, con un apoyo específico en lenguaje.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A la edad en que se inicia el seguimiento —25 meses— Lucía supera con facilidad los últimos ítems de todas las subescalas.

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Lucía está grabada desde los 25 meses hasta los 45 meses. Los meses de grabación son: 25, 28, 30, 34, 37, 41 y 45.

B.1. Descentramiento

* A los 25 meses realiza acciones sobre un agente pasivo (1.2). A los 28 meses aparece el primer ejemplo de utilización de un agente activo (1.3):

«Coge la muñeca, la pone correctamente orientado el espejo delante de la cara, a continuación lo repite con la otra muñeca».

* A los 37 meses aparecen varios ejemplos en los que hace interactuar agentes, a veces de forma sencilla (1.4) y otras de forma compleja (1.4B).

B.2. Identidad

* A los 37 meses da identidad a los muñecos mediante las acciones (ver ejemplo en Integración) (2.2).

El primer ejemplo de identidad a los muñecos mediante el lenguaje (papá, mamá, yo) (2.1) aparece a los 41 meses.

* A los 45 meses, Lucía asume el papel de médico, haciendo que los muñecos son los pacientes (2.2 + 2.2') (ver ejemplo en Integración).

B.3. Sustitución

* A los 28 meses aparece la primera sustitución de un objeto indefinido (una servilleta que hace de manta) (3.2), siendo un ejemplo aislado dentro de la frecuente utilización realista de los juguetes.

* A los 30 meses aparece una sustitución en vacío sobre un cuento (3.5):

«Con una lámina de cuento que representa un lavabo, pone las manos debajo del grifo como si cayera agua, toca la imagen del jabón y se restriega las manos. Cierra el grifo. Pasa la hoja, ve el secador y hace que lo coge y se seca el pelo».

* A los 37 meses está registrada la primera sustitución de un objeto realista por otra función (3.4) (ejemplo: hacer que unas vendas son la cama), aunque la utilización de la mayoría de los objetos sigue siendo realista.

En ningún momento aparece la sustitución de diferentes objetos ambiguos en la misma secuencia de juego (3.3).

En general, en el juego de Lucía aparecen muy pocas sustituciones. Esto se debe, probablemente, a que no le gustan los objetos indefinidos y no suele jugar con ellos. No parece que exista una

dificultad sería con el tema de la sustitución; el ejemplo de acciones en vacío sobre el cuento (30 meses) parece indicar una buena capacidad de simbolización. Pero sí que es probable que en su estilo de juego, esta dimensión no sea muy relevante para ella.

B.4. Integración

* A los 25 meses realiza la primera secuencia de dos acciones ordenadas (4.4). A los 28 meses aparece la primera secuencia de tres acciones ordenadas (4.5):

«Echar colonia a la esponja, lavar la cara a la muñeca y secarla».

* A los 30 meses, la secuencia realizada sobre el cuento (ver ejemplo en Descitración) supone una secuencia de cuatro acciones ordenadas. Un ejemplo más claro de secuencia de más de tres acciones ordenadas (4.5) aparece a los 34 meses.

* A los 37 meses aparecen las primeras secuencias lógicas en las que interactúan varios agentes (4.6):

«Coloca los clicks a dormir sobre las vendas; el click hija en el centro. Mira y se ríe. Los pone de pie y los pone a andar, los rojos (papá-mamá) van hacia delante y el blanco (hija) se queda atrás. Vuelve a por él y los pone juntos».

En esta edad los ejemplos no muestran una secuencia que implique la existencia clara de un tema, con un principio y un final, pero se trata evidentemente de secuencias cualitativamente más complejas que reproducir la rutina de comer o dormir. La complejidad reside en la carga emocional-afectiva. Por ejemplo, en un momento en que los tres clicks (padre, madre, hija) están sentados alrededor de la mesa, Lucía desplaza con el muñeco-hija al muñeco-padre del sillón, colocando a éste en el taburete, mira al adulto y vuelve a situarlos en el orden inicial... La risa después de colocar al muñeco-hija entre los dos padres tumbados parece que indica también que no se trata de una acción casual, sino que está cargada de significado.

* A los 45 meses aparece la primera secuencia lógica de varias acciones que implican la presencia de un «tema» (4.5A):

«Con dos muñecos y material de botiquín de juguete. Le pone una inyección en el pie a un muñeco y después al otro. Les corta algo en el pie a uno y después al otro. Les sigue curando dando toquecitos con el espejito, primero a uno y después al otro. Vuelca el microscopio sobre uno, como vertiendo algo. Después le mira con el aparato el oído. Repite lo mismo con el otro y vuelve a mirar los dos oídos del primero. Lucía señala los pies de los muñecos y hace el gesto de “YA ESTÁ”».

B.5. Planificación

No aparece ningún ejemplo de planificación hasta los 45 meses, donde hay una planificación de acción aislada (5.2) muy poco precisa (dentro de su secuencia de juego, en un momento busca algo que le falta mirando hacia el suelo y por encima de la mesa. Cuando ve el algodón coge un trozo y se lo pone a la muñeca en la mano).

En otros ejemplos identifica a los muñecos o parece que prepara el material de juego, pero después no llega a desarrollar el juego, por lo que no podemos considerarlo planificación.

Observaciones

Lucía no se muestra muy motivada hacia el juego simbólico; de hecho, lo suele abandonar enseguida para iniciar situaciones más comunicativas o pedir otro tipo de materiales (cuentos, dibujo...)

Tal vez por esta falta de motivación el juego resulta pobre en todas sus dimensiones, excepto en Identificación.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

26 MESES

Funciones comunicativas

Se observan las funciones reguladora de petición de objeto y declarativa general: RPO, D.

Produce tan sólo (6) emisiones. (3) son D generales y (2) RPO.

Modalidad

Gestual, especialmente GD (4), siendo las otras dos acciones.

Nivel simbólico

Pre-simbólico.

Combinaciones

No aparecen combinaciones.

28 MESES

Funciones comunicativas

Las funciones nuevas que aparecen son la reguladora de petición de acción y la expresiva: RPA, EX.

(21) producciones de las cuales (11) son D generales y (6) reguladoras.

Modalidad

Predominan los GD (17/21) siendo el resto gestos naturales. Prácticamente todos los GD son señalamientos (14).

Nivel simbólico

Continúa a un nivel no simbólico.

Combinaciones

No aparecen combinaciones.

29 MESES**Funciones comunicativas**

Las nuevas funciones son declarativas de descripción de sucesos y de atribución: DDS, DA.

De las (26) producciones predominan las declarativas (13) de las cuales (8) son D generales. (2) DDS y (2) DA.

Aparecen también (6) imitaciones de gestos simbólicos G.

Modalidad

Excepto (1) emisión de palabra, el resto es gestual.

De los GD (20) espontáneos, (16) son señalamientos y de éstos (9) son demostrativos y por tanto formando parte de combinaciones.

Nivel simbólico

Se inicia el nivel simbólico: (4) producciones claras a nivel espontáneo y (6) imitadas.

Combinaciones

Aparecen las primeras combinaciones de dos elementos, todas ellas sintácticas. (4) son combinaciones de dos GD y (1) se compone de GD + G.

Observaciones

Lucía aprende e imita rápidamente los pocos gestos —de carácter muy icónico— que se incorporan en su medio familiar.

34 MESES

Funciones comunicativas

(48) producciones de las cuales (26) son imitaciones y de éstas (16) son imitaciones de palabras.

(15) son declarativas y (6) reguladoras, no apareciendo otras funciones.

Modalidad

(18) gestuales espontáneas. (3) palabras espontáneas. A nivel de imitación, sin embargo, predominan claramente las palabras —(19) frente a (9)—.

La mayor parte de los GD son señalamientos (13/4) y (1) de éstos cumple la función de demostrativo.

Nivel simbólico

Marcada diferencia según se tengan en cuenta las producciones imitadas o no.

A nivel espontáneo: (5) simbólicas, (15) no simbólicas.

Imitadas: (25) producciones simbólicas, de las cuales (7) son reales y las demás repeticiones de éstas.

Combinaciones

Las producciones sintácticas son (1) espontánea y (2) imitadas (GD + palabra/y G + palabra).

Observaciones

Se incluyen a nivel simbólico gestos que en un comienzo fueron utilizados como apoyo logopédico y que posteriormente la niña incorpora a su léxico con entidad propia.

Parece estar en una fase muy motivada hacia la imitación del modelo que se le ofrece, sobre todo a nivel de palabra.

37 MESES

Funciones comunicativas

No aparece ninguna nueva función.

(48) emisiones en total, de las cuales: (19) declarativas, siendo (14) D generales. (6) reguladoras.

Modalidad

Predominantemente gestual (32) frente a (5) palabras.

Respecto a los GD son predominantemente señalamientos (18/3), (6) de éstos son demostrativos y (2) pronombre.

Esto nos indica que hay más combinaciones sintácticas que en el mes anterior.

Nivel simbólico

(4) producciones simbólicas expresadas de forma espontánea y (4) más a nivel de imitación.

Combinaciones

A nivel espontáneo hace (4) combinaciones. No imita ninguna.

41 MESES

Funciones comunicativas

Parece haber un fuerte empobrecimiento en esta grabación respecto al tipo de funciones de las expresiones.

De las (25) expresiones, la mayor parte son declarativas (16) de las cuales (12) son declarativas generales.

Aparecen (6) reguladoras y tan sólo (2) imitaciones.

Modalidad

Predominantemente gestual (algunas de ellas acompañadas de vocalizaciones inespecíficas).

Incluso las pocas producciones que son simbólicas las hace en modalidad gestual, apareciendo oral (1) «o» (yo).

Produce (20) GD, de los cuales (15) son señalamientos, (4) con función demostrativa y (4) pronombres (YO y TÚ).

Nivel simbólico

Podemos considerar (6) de sus producciones como claramente simbólicas, siendo (2) de ellas imitadas.

La mayor parte de sus expresiones siguen siendo pre-simbólicas (GD y vocalizaciones).

Combinaciones

Produce (4) combinaciones, todas ellas combinación de GD + otro elemento (G; V; GD).

(Se trata de dos expresiones, una que se repite tres veces).

Observaciones

La madre interacciona con la niña, pero limitándose mucho a lo que la niña sabe hacer.

45 MESES

Funciones comunicativas

Aparece una nueva función, la declarativa de explicación: DEx.

Hace un total de (48) producciones, de las cuales (46) son declarativas: (21) declarativa general, casi todos los ejemplos son «SÍ» (afirmando con la cabeza).

(10) DDS; (8) DA; (5) DI y (2) DEx.

Modalidad

Principalmente gestual.

La presencia de GD (28), todos ellos señalamientos, de los cuales (25) aparecen en combinación, (1) de ellos con función locativa y (24) demostrativos.

Nivel simbólico

Se nos presenta una gran dificultad para considerar como simbólicas la mayoría de sus producciones (ver observaciones). Se trata de acciones «mimadas» en presencia de láminas que lo sugieren.

Complejidad

Realiza (26) producciones combinadas, de las cuales (14) son verdaderas producciones sintácticas. El resto, excepto dos son cadenas que «mima» a partir de las láminas del cuento.

Observaciones

Muestra una manera de comunicarse muy peculiar que conviene tener en cuenta. Ante un cuento «mima» las acciones representadas en el mismo, con intención de compartirlas con el interlocutor. Son gestos muy icónicos que parecen ser muy dependientes del contexto.

Parece ser una niña muy dependiente del contexto en sus interacciones comunicativas.

Está muy interesada por la comunicación, empleando cualquier recurso a su alcance.

Explota mucho todos los recursos de expresión facial.

Muy expresiva en general. Hace muchas producciones Ex empleando gestos, acciones y vocalizaciones.

49 MESES

Funciones comunicativas

Nada destacable.

(50) producciones, incluyendo los «SÍ» (19) fáticos, considerados como D generales. Un total de (47) declarativas, de las cuales (27) son generales; (13) DI y (7) DDS.

Modalidad

Gestual. Aparece (1) palabra para referirse a sí misma.

(18) GD de los que (17) son señalamientos. (8) con función pronominal (siempre «YO»); (7) demostrativos y (2) locativos.

Nivel simbólico

En la misma línea que el mes anterior.

Combinaciones

(12) combinaciones de las cuales (11) se acompañan de afirmación; afirmación que parece tener una clara función fática.

De las 12 combinaciones tan sólo (3) pueden considerarse como combinaciones sintácticas.

LUCAS

Lucas es el único hijo de un matrimonio separado de padres oyentes. Vive sólo con su madre. Es un niño tranquilo, que toma su tiempo para establecer contacto con los adultos que no conoce.

Presenta una sordera profunda bilateral cuya causa no se pudo determinar y que le fue diagnosticada cuando contaba con 19 meses de edad. Se le adaptaron dos prótesis retroauriculares que no presentaron problemas de aceptación por parte de Lucas.

Se incorporó a la investigación a los 20 meses de edad. La madre mostró desde el principio un gran interés en emplear la comunicación bimodal. Aprendió con bastante rapidez, empleándolo con sultura y siendo constante en sus intercambios comunicativos con Lucas.

A los 25 meses comienza a asistir a un gabinete privado de logopedia para recibir sesiones diarias de rehabilitación de media hora de duración. La aproximación logopédica de este gabinete incorpora el empleo del bimodal, tanto en las sesiones individuales con el niño como con la familia. Los logopedas de Lucas comentan que sus avances «son lentos pero seguros».

A los 27 meses comienza a asistir a una escuela infantil con un educador que muestra buena actitud hacia el niño. El educador comienza a aprender bimodal con facilidad y lo emplea con soltura en presencia de Lucas.

Las grabaciones realizadas abarcan de los 20 a los 33 meses.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A.1. Permanencia del objeto

* A los 24 meses supera el último ítem de la escala: el descubrimiento de un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles, buscando a la inversa del orden en que ha sido escondido (15.c).

A.2. Desarrollo de medios para obtener consecuencias deseadas en el entorno (Medios-fines)

- * A los 23 meses resuelve el problema del aro macizo (12.d).

A.3. Imitación gestual

- * A los 21 meses imita gestos no familiares invisibles (4.e).

A.4. El desarrollo de la causalidad operacional

- * A los 23 meses intenta descubrir la forma de activar un objeto mecánico previamente a la demostración del examinador (7.f).

A.5. La construcción de las relaciones de los objetos en el espacio

- * A los 24 meses es capaz de indicar la ausencia de personas familiares a través de gestos (11.c).

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Las sesiones de grabación del juego de Lucas se realizan entre los 19 y los 33 meses de edad: 19, 20, 22, 23, 25, 29, 32, 33 meses.

B.1. Descentramiento

- * A los 19 meses realiza acciones sobre agentes pasivos (1.2).
- * A los 25 meses se observan acciones referidas a agentes activos (1.3):

«Coge un barco que tiene un click que rema y le mueve los brazos al muñeco como si remara».

B.2. Identidad

En ninguna de las sesiones grabadas hemos podido encontrar ejemplos que nos permitieran analizar esta dimensión.

B.3. Sustitución

* A los 20 meses utiliza objetos ambiguos (3.2), pero después de que le haya sido sugerido por parte del adulto.

* A los 23 meses y, nuevamente, de forma sugerida, puede utilizar varios objetos ambiguos (3.3).

* A los 32 meses aparecen los primeros ejemplos claros de sustitución de varios objetos ambiguos en una misma secuencia de juego (3.3):

«Construye con varios elementos una carretera y un puente por el que hace pasar, posteriormente, al coche».

* En ningún momento se observan sustituciones en vacío.

B.4. Integración de acciones

* A los 20 meses aparecen los primeros ejemplos de una misma acción repetida con varios agentes (4.2) y el primer ejemplo de una secuencia lógica de dos acciones (4.4):

«Sirve comida de la cacerola al plato y da de comer a la muñeca».

* A los 29 meses todas las secuencias son sencillas, de dos acciones, observándose una secuencia de tres acciones (4.5).

* A lo largo de las diferentes grabaciones no pudimos observar ningún «tema» lúdico.

B.5. Planificación

* Encontramos muy pocos ejemplos de planificación. A los 32 meses observamos la planificación de una acción aislada, que consiste en preparar la carretera y el puente para que pase el coche (5.2).

Observaciones

A Lucas no parece atraerle los juegos simbólicos referidos a cocinitas, muñecas y demás; por el contrario, le gustan las construcciones, coches y motos, realizando con ellos un juego muy repetitivo de hacerlos rodar y chocar entre sí. En general, cuando se le proponen otros juguetes, no muestra gran interés hacia los mismos.

El desarrollo del juego simbólico es, como se puede observar, lento. Hubiera sido conveniente grabar a Lucas a partir de los 33 meses para observar la evolución de algunas dimensiones que empezaban a despuntar en esta edad.

En este sentido, aunque no existen más grabaciones de juego, sí se hicieron observaciones en la escuela infantil, pudiéndose analizar un juego más evolucionado. Por ejemplo, a los 39 meses se observa un juego en el que hace interactuar a varios agentes dentro de un tema lúdico y en un juego planificado, donde también adjudica identidad a los muñecos y realiza sustitución en vacío.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

20 MESES

Funciones comunicativas

Lucas se muestra un tanto «reservado» en sus intercambios comunicativos con los adultos. Produce un total de (10) emisiones, en su mayoría reguladoras, (7) y, especialmente, peticiones de objeto (RPO). Produce asimismo, (3) emisiones que son imitaciones del adulto.

Modalidad

La modalidad predominante es gestual. (10) gestos deícticos; (2) vocalizaciones inespecíficas y (1) palabra. Un total de (4) gestos deícticos son señalamientos.

Nivel simbólico

Las producciones se sitúan, en su mayor parte, a un nivel pre-simbólico.

Combinaciones

Aparece una combinación de dos señalamientos cuya función es reguladora («YO + ESO»).

23 MESES

Funciones comunicativas

La mayor parte de los intercambios de Lucas tienen como finalidad regular la conducta del adulto (11/14). Sus conductas comunicativas consisten en dar, mostrar o señalar al adulto algún objeto para que éste inicie alguna actividad o comentario sobre el mismo.

Modalidad

Predomina la modalidad gestual (11) frente a la vocal (3).

Nivel simbólico

Sus producciones son, mayoritariamente, presimbólicas (12 de 14). Observamos dos producciones simbólicas, una de ellas es un signo (ROTO) que realiza imitando al adulto, y la otra es un signo que produce simultáneamente con una palabra («DAME»/«ame»).

Combinaciones

No produce ninguna combinación. Encontramos una producción de una palabra y un signo de forma simultánea. No se trata de una combinación, sino de un mismo significado expresado en dos modalidades (DAME/ame).

25 MESES

Funciones comunicativas

Al igual que en sesiones anteriores, los intercambios comunicativos de Lucas consisten en su mayoría en que el adulto realice algunas acciones o le consiga algunos objetos que Lucas desea (13/20).

Modalidad

La modalidad es predominantemente gestual (12/20) aunque también observamos un ligero incremento de la modalidad signada (5/20), así como de vocalizaciones (8/20).

Nivel simbólico

El nivel continúa siendo, en su mayor parte, pre-simbólico (15/20). Las producciones simbólicas son repetitivas y ritualizadas.

En lo que respecta al análisis de los gritos deícticos, encontramos que (8) de un total de (12) son señalamientos, de los cuales (3) cumplen una función locativa y (1) referido a partes del cuerpo.

Combinaciones

No se observa ningún ejemplo de combinación.

27 MESES

Funciones comunicativas

En esta sesión constatamos un claro incremento de las iniciativas comunicativas de Lucas junto a una mayor riqueza funcional.

Disminuye de forma drástica el número de reguladoras (5), aumentando por el contrario las declarativas (20/43). El número de declarativas de identificación aumenta considerablemente (12) y aparecen nuevos tipos de declarativas: de atribución (7) y de descripción de sucesos y situaciones (1). Este incremento de intenciones comunicativas parece estar relacionado con la creciente capacidad de Lucas de emplear elementos simbólicos en sus producciones.

Es destacable, asimismo, el aumento de las imitaciones de producciones realizadas por el adulto (14/43). Se trata de imitaciones de etiquetado.

Modalidad

La modalidad predominante en sus producciones es la signada (34/58). Los gestos deícticos son menos numerosos que en meses anteriores (13/58). Se observa un ligero incremento en la modalidad vocal (11/58).

Nivel simbólico

Se observa un importante incremento de producciones simbólicas (33/58). Hay que señalar que (14) de ellas son imitaciones de producciones del adulto.

Prácticamente todos los gestos deícticos son señalamientos (13/1) de los cuales (7/13) cumplen una función demostrativa en las combinaciones sintácticas.

Combinaciones

Aparecen combinaciones sintácticas de dos elementos, tanto espontáneas (7) como imitadas (4).

Las producciones espontáneas son de tipo gestual, por ejemplo: («Señalamiento + BONITO»; «señalamiento + COMER»), y signado («SÍ + BO-NITO»).

La aparición de vocalizaciones a nivel sintáctico sólo se observa en producciones imitadas.

Observaciones

El aumento en iniciativa y riqueza comunicativa es muy destacable. No debemos olvidar que se ha comenzado a tener tratamiento logopédico más sistemático (diario); comienza a asistir a la escuela infantil; se trabaja con él dos veces por semana y se hace una mayor incidencia en el ambiente familiar. Tanto la madre como el educador emplean el bimodal de forma bastante aceptable.

29 MESES

Funciones comunicativas

De un total de (21) producciones, (17) son espontáneas, observándose, pues, un claro descenso de las imitaciones. En este mes las producciones tienen principalmente la función declarativa (7), apreciando también un buen número de conductas expresivas (8).

Es también interesante destacar que encontramos (1) petición de información expresada en forma simbólica a través del signo «¿DÓNDE?»

Modalidad

Se observa una gran diversidad en cuanto a la modalidad.

Ésta es, predominantemente gestual-signada (21/35) de las cuales (13) son de tipo signado. La modalidad oral está representada en un total de (14) producciones, (5) de las cuales son vocalizaciones inespecíficas.

Es interesante observar algunos ejemplos en que Lucas emplea las tres modalidades posibles en una misma producción, incluyendo, por tanto, vocalización/palabra, gesto deíctico y signo.

Nivel simbólico

De un total de 35 producciones, 822) tienen un carácter simbólico.

Es interesante destacar que los gestos deícticos únicamente aparecen en situaciones de combinación sintáctica.

Todos los GD son, pues, «pointing», y todos ellos cumplen una función demostrativa.

Combinaciones

Observamos (9) combinaciones, (8) de las cuales son espontáneas. Es de destacar la aparición a nivel espontáneo de combinaciones que incluyen palabras («coche + señalamiento»; «moto + señalamiento»). Puede ser el resultado de la intervención logopédica que se está llevando a cabo.

Aparecen dos producciones de tres elementos, lo que supone una mayor complejidad, aunque podríamos considerarlos un tanto primitivos. Uno de los ejemplos es («señalamiento + señalamiento + COCHE»), señala alternativamente dos coches de juguete y signa «COCHE». El otro ejemplo es la combinación de un gesto expresivo junto a vocalización «aaa» + señalamiento + PASEAR, refiriéndose a un muñeco montado en un coche y que interpretamos como («¡hala, éste va a pasear!»).

32 MESES

Funciones comunicativas

Lucas realiza producciones con intenciones comunicativas similares a anteriores grabaciones. La mayor parte de las producciones tienen una función declarativa (14/21). Encontramos (1) ejemplo de saludo.

Modalidad

La modalidad de sus producciones es variada aunque con cierto predominio de la signada (19/37). La modalidad oral está presente

en (10) ocasiones, observándose un claro incremento de palabras frente a vocalizaciones inespecíficas (8/10).

Nivel simbólico

Prácticamente todas las producciones son simbólicas. Tan sólo en (3) ocasiones se observan producciones pre-simbólicas, expresadas en forma de señalamientos y vocalizaciones no específicas.

Por lo que respecta a los señalamientos, la situación es similar a la del mes anterior. En su mayor parte cumplen una función demostrativa y aparecen en combinaciones con otros signos.

Combinaciones

Produce un total de (6) combinaciones, todas ellas espontáneas. Se trata de producciones de dos elementos («señalamiento + DORMIR»; «SÍ + COCHE»). La situación es muy similar a la analizada en la grabación anterior.

33 MESES

Funciones comunicativas

Observamos un total de 36 producciones, de las cuales (30) son espontáneas. En su mayor parte (24) se trata de declarativas y principalmente en declarativas de identificación (13).

Modalidad

La modalidad predominante es de tipo gestual-signada (46/67). Encontramos un total de (27) signos, (21) palabras y (19) gestos déicticos.

Nivel simbólico

Los intercambios comunicativos de Lucas son, todos ellos, simbólicos.

Los gestos deícticos son, en todos los casos, señalamientos, que formarán parte de las combinaciones sintácticas.

Combinaciones

Importante incremento en el número de combinaciones. Produce un total de (19) combinaciones espontáneas. Sin embargo, el tipo de combinaciones es muy similar a las observadas en grabaciones anteriores; todas ellas cuentan con dos elementos del tipo: señalamiento + signo; señalamiento + palabra.

SARA

Sara nació prematura (embarazo de siete meses con un peso de 1,800 kg.), permaneciendo los dos primeros meses de vida en incubadora. Por ello, las edades cronológicas que se señalan, sobre todo en los primeros meses, deben considerarse con cierto relativismo. Se inician las grabaciones y la orientación a la familia a los 12 meses, tras ser detectada la sordera a esta edad.

Sara ha vivido hasta los 21 meses con un familiar que le proporcionaba una rica estimulación en juegos interactivos, introduciendo algunos signos en la comunicación. A partir de esta edad pasa a otro medio familiar, uno de cuyos miembros empieza a aprender el sistema bimodal utilizándolo de forma consistente con la niña. Esto le proporciona a la niña, a partir de esta edad, un acceso real a un sistema de signos, aunque los otros familiares se limitan a utilizar algunos signos aislados. En esta nueva situación familiar, la niña ha seguido recibiendo una atención y estimulación adecuadas.

Sará está diagnosticada a través de potenciales evocados de sordera bilateral neurosensorial profunda. La etiología de la sordera no está identificada, aunque se apuntan la prematuridad y medicación durante el embarazo como posibles causas; no se conocen antecedentes familiares. Poco antes de analizar el seguimiento en este estudio, hacia los dos años y medio, se le adaptó una prótesis de petaca.

Sara empieza a asistir a los 24 meses a una escuela infantil con un buen nivel pedagógico, donde se ha intentado complementar la

comunicación oral con signos. Pese al esfuerzo de sus educadores, la comunicación asignada en la escuela infantil se reduce a un nivel muy elemental, por lo que podemos afirmar que todos los avances que se producen en este campo se deben al medio familiar.

Al integrarse en la escuela infantil empieza a recibir atención logopédica dos veces por semana. Colabora bien en este tipo de intervención, pero no se empiezan a recoger los frutos de este aprendizaje hasta los 48 meses en que empieza a simultanear sistemáticamente las palabras y los signos.

Pese a ser una niña prematura (7 meses de gestación) ha presentado un desarrollo psicomotor adecuado a su edad cronológica. Sara mostró desde muy pequeña un carácter muy sociable y una enorme predisposición a la comunicación.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A.1. Permanencia del objeto

Supera uno de los últimos items a los 19 meses (14.c): encuentra a un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles.

A.2. Medios-fines

Supera uno de los últimos items también los 19 meses: Adopta un método exitoso para meter el collar en el recipiente (11.e).

A.3. Imitación gestual

* A los 12 meses realiza imitación de gestos no familiares visibles. Posteriormente la evolución de su lenguaje demuestra un buen nivel de imitación gestual.

A.4. Desarrollo de la causalidad operacional

Supera el último ítem a los 17 meses, intentando activar un objeto mecánico (7.e).

A.5. Relaciones objeto-espacio

* A los 14 meses utiliza un recipiente de forma correcta (6.d).
A los 17 meses resuelve los últimos ítems de la escala.

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Se le graba desde los 13 a los 28 meses.

Meses de grabación: 13, 14, 15, 17, 21, 25, 28.

B.1. Descentramiento

* A los 13 meses realiza acciones sobre agentes pasivos (1.2).
* A los 28 meses aparece una utilización de agente activo y acciones simbólicas referidas a un agente activo, atribuyéndole sentimientos y acciones (1.3/1.3.A):

«Ante la sugerencia de ésto (bolo) es una muñeca, imita MUÑECA, coge el bolo y lo abraza, al ver el signo dormir, la acuna y dice PUPA, señala lo que puede ser la cabeza y señala hacia la puerta (que es la forma en que ella se refiere a la clase) y dice a continuación EMPUJAR. Vuelve a insistir en PUPA, acuna la muñeca mientras mira al adulto que repite su explicación. Vuelve a decir ella: PUPA + CAER + EMPUJAR + señala el radiador + agita la mano soplando, imita al adulto señalándose la cabeza, mira la representación del adulto con el bolo y cuando el adulto lo empuja ella dice CAER, insiste en ello, y luego señala hacia la puerta y dice: NIÑA (Sara) + LOLA (educadora)».

B.2. Identificación

Esta dimensión aparece a los 28 meses de forma bastante completa, ya que es capaz de dar identidad a la muñeca a través de acciones y explicaciones lingüísticas, y al final parece que hay una identificación con ella misma (Niña = Sara) (ver ejemplo en Descentramiento) (2.3).

B.3. Sustitución

* A los 21 meses puede sustituir diferentes objetos ambiguos en un mismo juego (3.3). Así como realizar sustituciones sencillas en vacío (3.5), utilizando su dedo como cuchara.

* A los 25 meses aparece la primera sustitución de objetos realistas, utilizando un plato con otra función, la de cuchara (3.4).

B.4. Integración

* A los 13 meses realiza la misma acción simbólica repetida con varios agentes (4.2).

* A los 17 meses realiza secuencias ilógicas de dos acciones (4.3).

* A los 21 meses realiza una secuencia sencilla de dos acciones (4.4).

* A los 25 meses realiza secuencias ordenadas de más de tres acciones, aunque estaría en camino de ser un tema lúdico (4.5):

«Friega un plato con una construcción, friega otro y un cazo. A medida que los va fregando los va dejando en un lado; a continuación coge otra construcción, la frota contra la anterior (como un estropajo con un jabón) y friega un plato y un cazo..., reanuda el juego y coge el plato y busca brevemente la construcción que hace de estropajo, cuando la encuentra la señala sin mirar al adulto, la coge y sigue fregando».

Al final termina comentando con el adulto, señalando el centro del plato LIMPIO + BIEN.

* A los 28 meses no se observa un «tema», pero sí hay una explicación lingüística bonita de lo que la niña va haciendo.

B.5. Planificación

El primer ejemplo de planificación aparece a los 25 meses. Es la planificación de una acción sencilla (5.3), sin lenguaje, pero dentro de una secuencia de juego.

* A los 28 meses aparecen más ejemplos de planificación de acciones sencillas, algunas de ellas con lenguaje (5.2).

A esta edad también aparece un (5.3):

«Coge el pan y busca un cuchillo para partirlo, cuando lo encuentra se pone a partirlo. Luego hace que parte trocitos sobre un plato y se lo da al adulto para que se lo coma».

No aparece planificación de una secuencia completa.

Observaciones

Es una niña que le gusta compartir su juego con el adulto, resultando muy comunicativa.

Al no poder grabarla en meses posteriores, no hemos tenido la oportunidad de observar juegos más elaborados pese a su buena evolución en el juego.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

Las grabaciones se llevaron a cabo desde los 14 hasta los 28 meses.

14 MESES

Funciones comunicativas

Se dan funciones reguladoras, declarativa general, expresiva e imitación: RA, RPA, RPO, D, EX, Io.

Predominan las funciones reguladoras. La declarativa es aún inespecífica. Lo más frecuente es la función exclamativa (por otra parte muy primitiva).

Modalidad

Gestos deícticos/acciones/vocalizaciones inespecíficas/signo (imitación).

La modalidad predominante es la vocalización inespecífica — balbuceos—, seguida de gestos deícticos en los que son muy poco frecuentes los señalamientos (2/11).

En general las modalidades parecen cubrir funciones distintas. Así, las vocalizaciones se asocian a funciones expresivas, mientras la modalidad gestual se asocia a la regulación de la acción del adulto.

En dos ocasiones se combinan ambas modalidades (V-GD) para la declarativa inespecífica (D).

Lo más frecuente es la función exclamativa con modalidad de vocalización inespecífica. En segundo lugar, encontramos gestos deícticos (en los que predominan los «mostrar», «dar», «pedir») con «protoimperativos y protodeclarativos».

Nivel simbólico

Todas las emisiones espontáneas son presimbólicas.

Combinaciones

No hay combinaciones.

Observaciones

A esta edad ya se observa una gran predisposición e interés por la comunicación. Busca constantemente la atención del adulto y tiene estrategias para mantener el canal comunicativo a través del

contacto ocular, de las expresiones faciales y emisiones intencionadas. En este sentido es importante señalar que las funciones exclamativas funcionan como fálicas.

Por otra parte podríamos afirmar que sus contactos son bastante «claros»; es decir, la comprensión de sus intenciones por parte del interlocutor es prácticamente total (tan sólo hay una producción ininterpretable).

17 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen declarativas de identificación y de descripción de sucesos. DI, DDS.

La función predominante es la DDS (en realidad es una misma producción repetida en varias ocasiones). Se trata del «NO HAY» que tiene un carácter ritualizado y lúdico.

Disminuye la función exclamativa equilibrándose las reguladoras con las declarativas más primitivas.

Modalidad

Bajan considerablemente las producciones orales, aumentando en frecuencia (pero no en variedad) las producciones gestuales.

Nivel de simbolización

Aparecen producciones signadas asociadas a las dos nuevas funciones.

Se mantienen los GD para la función reguladora y declarativa inespecífica.

Combinaciones

Aparece una combinación de dos elementos (S + S; «LUZ + NO ESTÁ») asociada a la función DDS que se repite constantemente.

Observaciones

La situación grabada tiene características de juego ritualizado, aunque ha perdido parte del estereotipo de los primeros meses. Estaría a caballo entre el juego ritualizado y la comunicación intencional.

19 MESES

Funciones comunicativas

No aparecen nuevas funciones.

No se observa ninguna reguladora, siendo predominantes las declarativas generales y las imitaciones (con S).

Modalidad

La modalidad predominante es la gestual con dos manifestaciones: señalamientos y signos. Los señalamientos casi nunca van acompañados de vocalizaciones. Sin embargo, éstas aparecen acompañando de forma mayoritaria a los S.

Nivel simbólico

Las frecuencias totales son 8/13. Es decir, 8 señalamientos y 13 signos. Sin embargo, en estos últimos existe un gran número de imitadas (9 de las 13). Por tanto, podríamos afirmar que a nivel espontáneo existe mayor uso de señalamientos, es decir, producciones de nivel pre-simbólico.

Combinaciones

Aparece una combinación gestual signada («GATO + GD + GATO») espontánea y otra imitada («PÁJARO + VUELA»).

21 MESES

Funciones comunicativas

No aparecen nuevas funciones.

La función predominante es la declarativa y concretamente la DI (6 de 9). Le siguen las imitaciones, aunque menos frecuentes (4).

Aparecen tan sólo dos reguladoras y dos exclamativas.

Modalidad

La modalidad predominante sigue siendo gestual. No se mantiene la vocalización inespecífica acompañando a los signos, que se observaba en la grabación anterior.

Lo más significativo es que aparece lo que podríamos considerar la primera vocalización sistemática y consistente ante un referente. Esta vocalización, dadas sus características de consistencia, podría ser considerada como simbólica. Esta «palabra» acompaña a una combinación signada.

Nivel simbólico

Parece que las producciones simbólicas van aumentando frente a las presimbólicas (7 de 10). Lo más importante es que las simbólicas aparecen mayoritariamente en combinación con otros elementos (5/1 en emisiones espontáneas).

Combinaciones

Prácticamente no se dan producciones aisladas.

El tipo de combinaciones son GD + S. Aparece una combinación de tres elementos: GD + S + S.

En comparación con la grabación anterior se observa un aumento de las combinaciones.

Observaciones

Mayor diversidad de las emisiones. Apenas hay repeticiones (fenómeno frecuentísimo en las primeras grabaciones).

La iniciativa de la comunicación se reparte por igual entre la niña y la experimentadora.

25 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen por primera vez declarativas de atribución y petición de información: DA y PI.

Aparecen, asimismo, respuestas claras.

El rango de funciones es, pues, en este momento muy amplio. No se puede hablar de un claro predominio de ninguna de las funciones.

Reaparecen muchas exclamativas. Sin embargo, a diferencia de las primeras grabaciones, ahora son expresadas simbólicamente.

Lo mismo sucede con las reguladoras. Hasta este momento habían sido expresadas a través de GD, ahora lo son a través de S.

Modalidad

Claro predominio de la modalidad gestual. Las vocalizaciones (inespecíficas) son simultáneas a S.

Nivel de simbolización

Nivel claramente simbólico.

Combinaciones

Sorprendentemente disminuyen las combinaciones en cuanto a frecuencia, si bien, las funciones de estas combinaciones son más complejas.

Las producciones sintácticas son GD + S y GD + S + S (ambas con la función de atribución).

Observaciones

Esta grabación se realiza tras el cambio en el contexto familiar y escolar de la niña.

28 MESES

Funciones comunicativas

Por primera vez aparece la Declarativa de Explicación DEx (4). Siguen predominando las declarativas, en este caso las DDs. Aparecen con mayor frecuencia las preguntas PI (4) y a un nivel más complejo.

Las producciones son mayoritariamente espontáneas, es decir, se producen pocas imitaciones.

Modalidad

Continúa el predominio de la modalidad gestual. Las vocalizaciones inespecíficas han disminuido. Es de destacar que produce simultáneamente las palabras que conoce (aunque su vocabulario oral es todavía muy limitado) con la producción signada (generalmente combinaciones).

Nivel simbólico

Las producciones son fundamentalmente de nivel simbólico.

Combinaciones

Se produce un claro incremento en las combinaciones: 28/14. La DEx se expresa a través de varias combinaciones, aunque

también aparece en una sola producción de tres elementos simbólicos: «PUPA + CAER + EMPUJAR».

Aparece uno de los rasgos típicos del lenguaje de signos: producir dos signos relacionados sintácticamente de forma simultánea. Por ejemplo: /EMPUJAR/ /SÍ/.

Observaciones

Es la niña la que inicia casi siempre la interacción. El adulto «sigue» a la niña en sus iniciativas. Cuando le «cuesta comprender» lo que la niña expresa, ésta vuelve a repetir el mensaje.

Las imitaciones de la niña (9/49) parecen estar relacionados con el procesamiento de la información que le llega y con la comprensión del mensaje.

COMENTARIOS GENERALES

Hay muy pocas producciones ininteligibles. Articula con bastante precisión.

No aparecen autorreguladoras. Busca constantemente la interacción con el adulto y parece disfrutar enormemente de ellas.

A lo largo de las grabaciones encontramos que en numerosas ocasiones la niña utiliza muchas «muletillas», por ejemplo, parece utilizar términos como «bonito» y «pupa» para todo.

Excepto a los 14 meses, las proporciones entre los distintos grupos de funciones son relativamente estables. Existe una progresiva disminución del grupo de declarativas, probablemente ante la aparición de nuevas funciones.

DAVID

David se incorpora a la investigación a la edad de 12 meses y se le graba hasta los 31 meses.

Se le diagnosticó una sordera bilateral profunda a la edad de 8 meses. Su padre es médico y fue el que desde el principio observó reacciones en su hijo que le hicieron sospechar la posible pérdida auditiva.

A los 9 meses se le adaptaron las prótesis auditivas, mostrando una buena aceptación a las mismas.

Su desarrollo general fue muy bueno desde el principio. Mostraba mucho interés por la comunicación, demandando al adulto continuas explicaciones de las cosas y acontecimientos, y se mostraba muy irritado si no entendía o no se le satisfacía. Esto fue lo que decidió a los padres a aprender comunicación bimodal y a utilizarla fluidamente con su hijo.

Los padres, pero principalmente la madre, asistieron periódicamente a las clases de bimodal, mostrando habilidad e interés. Practicaban con su hijo todos los signos que aprendían. A lo largo de las grabaciones los padres mantuvieron con David unos niveles aceptables de comunicación.

A la edad de 22 meses comienza a asistir a clases diarias de logopedia. El logopeda también se comunicaba con David en bimodal, con lo cual se produjo un reforzamiento de dicho sistema comunicativo.

A los 25 meses comienza a asistir a una escuela infantil, pero su escolarización será breve, ya que se pone enfermo. Esto angustia mucho a la madre, lo cual influye en las grabaciones de los siguientes meses.

A partir de los tres años asiste a un colegio de integración preferente de sordos, donde se le combina la comunicación bimodal con la palabra complementada.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

Se comienza a pasar la escala a partir de los 12 meses, viéndose superada a los 17 meses.

A.1. Permanencia del objeto

* A los 12 meses es capaz de encontrar un objeto tras sucesivos desplazamientos visibles (8.f).

* A los 14 meses encuentra un objeto que sigue un desplazamiento (10.d).

* A los 17 meses supera correctamente los tres últimos items. Encuentra un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles buscando al contrario (15.c).

A.2. Medios-fines

* A los 12 meses tira de la cuerda para conseguir el objeto tras una serie de demostraciones (8.c).

* A los 14 meses es capaz de tirar de la cuerda vertical sin demostración (8.f) y de meter el collar en el recipiente tras varios intentos fracasados (11.c).

* A los 17 meses deja el aro macizo sin ensartar (12.d).

A.3. Imitación gestual y vocal

* Desde los 14 meses hay intentos de imitar las vocalizaciones del adulto.

* A partir de los 14 meses imita la mayor parte de los gestos invisibles del adulto [fruncir el ceño (4.e)].

A.4. Causalidad

* A los 17 meses consigue el último item de la escala intentando activar el objeto mecánico (7.f).

A.5. Relaciones de los objetos en el espacio

* A los 14 meses mete o deja caer los objetos, dando la vuelta al recipiente para sacarlos (6.d).

* A los 17 meses supera el último item de la escala, indicando conocimiento de la ausencia de personas familiares por el signo o la palabra (11.c).

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Se comienza a grabar juego simbólico a partir de los 10 meses. A esta edad se observan acciones autorreferidas, donde lo que hace es identificar el uso social de los objetos.

Meses de grabación: 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 28, 31, 33.

B.1. Descentramiento

* Aparecen acciones dirigidas sobre varios agentes a los 12 meses (1.2).

* A los 19 meses aparece la primera utilización de un agente activo: «pone un palo en la boca del osito, como si fuera un micrófono, mientras dice “a-a-a”, le señala la boca al osito e incluso la busca porque con el pelo se ve mal» (1.3).

* A los 23 meses aparecen varios ejemplos de utilización de agentes activos.

* A los 25 meses hay un salto cualitativo. Es capaz de realizar acciones simbólicas referidas a agentes activos, atribuyéndoles acciones y sentimientos (1.3A).

* A los 28 meses hace interaccionar a varios agentes atribuyéndoles distintas acciones completas (1.4B):

«... monta a todos los clicks en el tren, los mueve, los tira y dice *caerse*. El adulto le pregunta: *¿quiénes son?* Señala a uno y dice papá. El adulto pregunta: *¿y los otros?*, el niño responde *primos...* Monta sólo a los muñecos que son los primos y pone al papa a empujar el coche (taco de madera). El adulto pregunta: *¿qué hace papá?*, y David contesta “roto”. El adulto dice se ha *roto* el *coche*, y el niño dice *SÍ*».

* A los 31 meses se repite el mismo tema y con el mismo nivel (1.4B). Ya ha llegado al techo de esta dimensión, pero es cualitativamente más rico:

«Coge un palo y golpea a un click diciendo “malo” (1.3A-sentimientos). Vuelve a pedir jugar con los clicks y

dice *empuja*, y el adulto dice vale a *empujar*. Coge cada uno a un muñeco y los chocan. El adulto le pregunta: *¿a ti en el cole te empujan?*; entonces mira al adulto, coge un palo y golpea a los clicks y dice “malo-malo-malo”, mientras les pega y dice “malo, empuja”».

* A los 33 meses continúa en la tónica anterior, pero con un nuevo tema: «los médicos».

B.2. Identidad

* A los 25 meses identifica ante la pregunta del adulto a un click como «papá», y a otro como «nene». Y en otro momento a otros clicks que hacen que juegan a la pelota como sus «primos» (2.3).

* A los 28 meses da nuevamente identidad a los clicks y realiza acciones que definen esa identidad (2.3) (ver ejemplo de Descentramiento 25 meses). Es a esta edad cuando esta dimensión lógicamente aparece con más fuerza, cuando la dimensión de descentramiento y sustitución ha llegado a unos niveles altos.

* A la edad de 31 meses identifica a los personajes principalmente a través de las acciones que realiza con ellos más alguna verbalización (ejemplo: «malo-malo-malo», mientras les pega con un palo), pero en esta ocasión no les da un nombre propio.

* A los 33 meses continúa en la tónica anterior y parece que representa un tema de tipo «emocional»: se dedica a pillar al muñeco papá una y otra vez.

B.3. Sustitución

* Aparecen las primeras sustituciones a los 19 meses, con el ejemplo del micrófono mencionado en descentramiento (3.2).

* A los 25 meses aparecen las primeras sustituciones de objetos ambiguos en una misma secuencia de juego (3.3).

* A los 34 meses utiliza un objeto realista por otra función distinta a la suya (3.4).

No aparecen sustituciones en vacío.

B.4. Integración

* A los 12 meses repite la misma acción simbólica con distintos agentes (4.2).

* A los 17 meses aparece una secuencia ilógica de dos acciones (4.3).

* A los 19 meses puede imitar una secuencia lógica de dos acciones.

* A los 25 meses aparecen las primeras secuencias ordenadas de dos acciones (4.4).

* A los 31 meses aparecen secuencias lógicas en las que interactúan varios agentes (4.6):

«Monta en el coche al click, dice *empuja* y mientras se ríe atropella a los muñecos y se ríe».

* A los 34 meses realiza un juego que podemos considerar como un «tema» que consiste en chocar los coches, curar a los accidentados (4.A).

Dentro de este mismo mes realiza otro juego donde ha identificado claramente a los personajes, y que consiste en atropellar una y otra vez a distintos personajes y curarles.

B.5. Planificación

* Aparece por primera vez la planificación a los 19 meses, en un ejemplo en el que dice «¡ahm! + comer» antes de dar de comer a un monstruo, pero no vuelve a aparecer otro ejemplo de planificación hasta los 31 meses.

* Aparece la primera planificación clara a los 31 meses, que consiste en decir simultáneamente en signos y oral el verbo *empujar*, y a continuación dedicarse a empujar un coche contra otro. Se trata de una planificación de una acción aislada dentro de una secuencia de juego (5.3) que se repite varias veces a lo largo del juego.

* A los 34 meses sigue planificando varias acciones dentro de una secuencia de juego.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

12 MESES

Funciones comunicativas

Las funciones que aparecen son RPA, DI.
Predominan las producciones espontáneas.

Modalidad

No aparecen vocalizaciones, por lo tanto su modalidad es exclusivamente gestual. Tiene dos GD y cuatro S que son el mismo signo repetido.

13 MESES

Funciones comunicativas

Las funciones que aparecen son D, DI, Io.
Predominan las producciones imitadas (4/9). 2 D y 2 DI.

Modalidad

Fundamentalmente gestual (8/9). Las vocalizaciones son prácticamente inexistentes, ya que sólo aparece una y en imitación.

Nivel simbólico

En cuanto al nivel simbólico utiliza predominantemente los S, aunque la mayor parte de las mismas son imitadas (3/6). Sin embargo, utiliza también los S de manera espontánea (con DI). Las GD se utilizan fundamentalmente como D generales.

Combinaciones

No aparecen combinaciones.

Observaciones

Busca la interacción con el adulto. Las iniciativas se reparten por igual entre el niño y el interlocutor.

Hay una actitud de tratar de «comprender», de «entender» lo que se le cuenta.

14 MESES

Funciones comunicativas

El número de funciones es de 14.

Aparecen como nuevas la reguladora RPA y la Expresiva.

La más frecuente es la RPA. Se trata de un juego ritualizado ante el que muestra una motivación muy fuerte. El juego consiste en ir señalando las imágenes solicitando del adulto las etiquetas correspondientes. Es muy importante el papel de las miradas que tienen una función reguladora y que en muchas ocasiones actúan como indicadores.

Es importante señalar que el niño disfruta enormemente con la actividad compartida.

Modalidad

La modalidad más habitual es la gestual. La modalidad vocal sigue siendo escasa (2) y cuando aparece lo hace en combinación con la modalidad gestual.

Nivel simbólico

En cuanto al nivel simbólico, las producciones podemos considerarlas mayoritariamente como «pre-simbólicas» (GD) (todos ellos «pointing»).

Combinaciones

Aparecen por primera vez las combinaciones:

- Algunas a un nivel no simbólico (GD + V /y/ GD + GD).
- Una a nivel simbólico: S + GD.

Conviene comentar las combinaciones no simbólicas, ya que son «peculiares», especialmente la GD + GD («tú + ésto»). Consisten en pedir al adulto que le diga lo que es algo del dibujo y lo hace señalando primero al adulto y posteriormente al objeto, después y como para enfatizar o aclarar el mensaje coge la mano del adulto llevándola al dibujo.

16 MESES

Funciones comunicativas

El número de funciones es de 11.

Aparece como novedosa la DDs.

Las más frecuentes son las DI (6/11) seguidas de DDs (3/11).

Modalidad

La modalidad predominante sigue siendo la gestual y de carácter simbólico.

Nivel simbólico

Mayoritariamente su nivel es simbólico.

Combinaciones

Aparecen cuatro combinaciones, todas ellas con algún elemento simbólico S, y lo que es más importante, con la misma forma GD + S, pero para diferentes funciones (DI/DDs).

Podríamos decir que las producciones son más variadas y más complejas.

Observaciones

La iniciativa de la comunicación corre a cargo, mayoritariamente, del niño.

El interés por la comunicación se va haciendo mayor y sus herramientas para comunicar cada vez más complejas.

Puede ser importante señalar que la familia asistía con regularidad a las clases de comunicación bimodal.

18 MESES

Funciones comunicativas

El número de funciones es de 29.

La función predominante es la DI (14/30).

Por primera vez aparece la función declarativa de atributos (DA = AMIGOS) que puede ser dudosa aunque, como se señala más adelante en otros contextos de este mismo mes, las DA son claras y abundantes.

Hay pocas reguladoras y muy pocas imitaciones (2).

Hay una producción en la que expresa «PRIMO» y después «TÍO», considerado como DI y no como DA, ya que ambos términos parecen ser etiquetas de identificación de su primo y de sus tíos. Son los signos que utiliza para referirse a ellos.

Modalidad

La modalidad es principalmente gestual y a nivel simbólica.

Las producciones orales son vocalizaciones inespecíficas que aparecen siempre simultáneamente a producciones de S (20/30).

Nivel simbólico

Predominan a nivel simbólico las S.

Combinaciones

La combinación predominante es GD + S (5/6) con la función de etiquetar.

Aparece por primera vez una combinación de dos elementos simbólicos y con la función de regular la acción del otro.

Observaciones

Son de destacar las diferencias de estilo individual. Algunos niños imitan constantemente con una función supuestamente, de procesar el mensaje, mientras que este niño no parece utilizar esta estrategia.

Prácticamente no imita, sólo lo hace en dos ocasiones y ante S aislados.

Predominantemente es el niño quien inicia las interacciones introduciendo elementos nuevos para la comunicación.

Existe un mayor equilibrio entre la modalidad gestual y vocal de sus producciones, es decir, cada vez utiliza más la comunicación bimodal.

22 MESES

A esta edad comienza a asistir regularmente a clases de logopedia, media hora diaria. En dichas sesiones se le estimulará el lenguaje oral a través de la comunicación bimodal.

Funciones comunicativas

El número de funciones es de 17.

Aparece por primera vez una función de explicación (DEx).

Son frecuentes las DI y las DDs (5-3/11).

Hay imitaciones (4) de dos signos y dos palabras que, presumiblemente, no forman parte de su vocabulario.

Modalidad

Sigue predominando la modalidad gestual, aunque aumenta claramente la oral. Parece haber un gran avance en este sentido.

Las vocalizaciones que emiten no van simultáneamente acompañando a la producción gestual, sino que son un elemento más. Por ejemplo: Voc + S + S.

Nivel simbólico

En cuanto al nivel simbólico es importante señalar la irrupción de V (4), de palabras claramente inteligibles.

Predominan, sin embargo, S frente a V.

Combinaciones

Aparecen tres combinaciones, una de las cuales tiene la misma forma que las de la anterior sesión, sin embargo, podemos afirmar que las combinaciones se hacen más complejas.

Una combinación se ha formado a partir de V + S + GD. Es importante señalar la combinación de las tres modalidades. Podemos considerar que ésta es una característica de este niño.

Hay otra combinación de tres elementos, esta vez todos ellos simbólicos; uno de los elementos es V. La función que expresa es declarativa y el contenido semántico causal (DEX) «PEGAR + maa + PÁJARO».

Observaciones

Se observa un incremento de las vocalizaciones y de las palabras. Emplea juegos muy logopédicos con el deseo de demostrar lo que aprende en esas sesiones.

Es de destacar que articula el lenguaje oral con bastante precisión.

25 MESES

Empieza a asistir a la escuela infantil. Durante este período coge distintas enfermedades, alguna de ellas graves, lo que angustia a la madre y parece influir en la comunicación del niño.

Funciones comunicativas

El número de funciones es de 21.

Se producen reguladoras (RPA y RPO) y declarativas D y DI.

Podríamos, pues, hablar de una gran pobreza funcional durante este mes (tan sólo cinco funciones diferentes en un total de 21 intentos comunicativos).

Modalidad

La modalidad empleada es fundamentalmente gestual. Emite vocalizaciones inespecíficas. No produce ni una sola palabra.

Nivel simbólico

En cuanto al nivel simbólico, 13 de los 21 intentos se realizan con niveles no simbólicos: gestos deícticos y vocalizaciones inespecíficas.

Combinaciones

Aparece una sola combinación «GD + PÁJARO».

Observaciones

Creemos que los datos obtenidos durante esta sesión se encuentran totalmente mediatizados por la situación que el niño estaba viviendo.

Podemos considerarla como una «regresión» a etapas comunicativas anteriores.

31 MESES

Funciones comunicativas

El número de funciones es de 48.

Predominan las funciones declarativas con toda la variedad funcional: D, DI, DA, DDS, DEx, DIN. Puede sorprender el gran número de D generales (19); la explicación es que se trata de respuestas a preguntas o iniciativas del adulto con la forma «sí», «no». Esto implica una comprensión del mensaje del adulto.

Por primera vez aparece la función de sentimientos internos (DIN), aunque no está muy clara. Produce «QUERER» en respuesta a la producción del adulto: «le damos besitos».

La situación parece propiciar la aparición de una Aut. que tiene especial interés, ya que es una producción sintácticamente compleja y en modalidad exclusivamente oral.

Las producciones comienzan a ser claramente plurifuncionales y por tanto difíciles de clasificar. Por ejemplo, ante el tren produce «FALTA», haciendo referencia a un vagón. Podríamos considerar que, por un lado, constata una situación «que falta un vagón», a la vez que pide un vagón «necesito un vagón». En este caso nos encontramos ante una producción que contiene dos posibles funciones DDs y RPO.

Modalidad

Desaparecen por completo las vocalizaciones inespecíficas. Hay 21 emisiones que incluyen palabras. Estas palabras acompañan al signo correspondiente, pero hay algunos ejemplos en que la emisión verbal es más larga que la signada (incluye el auxiliar, el artículo...).

Hay mucha mezcla de modalidades.

Nivel simbólico

Prácticamente todas las producciones tienen nivel simbólico.

Combinaciones

GD + S (5).

V + V (2); una de ellas es «le *empuja*».

S + S + GD.

V + V + V; «papá no está».

S + S + S; «*señor* coloca sí».

S + S + S (toda ella simultáneamente con V).

Como ya hemos señalado estas emisiones son multimodales. Por ejemplo:

GD + S + V «señala + coche + jugar».

Si no tenemos en cuenta los «sí» y «no», las emisiones no se producen aisladamente.

Está contabilizada como combinación «el tren», sin embargo, no es sintaxis.

Observaciones

Se observa una gran riqueza funcional y expresiva. Las vocalizaciones son muy abundantes.

La riqueza comunicativa se observa tanto en producciones espontáneas e iniciadas por el propio niño como en las respuestas que da ante las iniciativas del interlocutor. Estas respuestas son también muy variadas, lo que explicita buena competencia y, por supuesto, buena comprensión de los mensajes que el adulto le dirige.

PEDRO

Se inicia el seguimiento de Pedro a los 15 meses, poco después de diagnosticarse su sordera.

Familia con un buen nivel cultural y mucha implicación en la educación de su hijo. Los padres inician el aprendizaje del sistema bimodal cuando Pedro tiene 16 meses. Lo utilizan consistentemente y sin conflicto, presentando un buen nivel comunicativo.

Pedro está diagnosticado, mediante potenciales evocados, de sordera neurosensorial bilateral profunda. Poco después del diagnóstico le fueron adaptados dos retroauriculares, siendo bien aceptados por el niño.

Comienza a ir a la escuela infantil a los dos años. Los educadores muestran una actitud positiva. Asiste a las clases de bimodal, pero no llega a producirse un uso sistemático en el aula.

A los 31 meses comienza a asistir a logopedia con sesiones diarias.

Pedro presenta una evolución psicomotriz normal. Es un niño sociable y comunicativo, que se ha adaptado sin dificultad a todos los contextos educativos.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A.1. Permanencia del objeto

* A los 18 meses tiene prácticamente superados los últimos ítems de la subescala (14.c y d).

A.2. Medios-fines

* A los 16 meses supera el problema del collar y el recipiente (11.e).

* A los 18 meses supera el último ítem, no intentando ensartar el aro macizo.

A.3. Imitación gestual

* A los 16 meses imita gestos visibles (3.d).

* A los 19 meses imita por aproximación gestos invisibles (4.c).

A.4. Causalidad

* A los 15 meses devuelve al experimentador un objeto para que reproduzca un espectáculo (6.d).

* A los 16 meses intenta activar el juguete mecánico con la cuerda (7.f).

A.5. Objetos en el espacio

* A los 18 meses construye torres.

* A los 21 meses rodea un obstáculo (10.c).

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Se comienza a grabar a partir de los 19 meses y el último mes es el de 37.

Las edades de grabación son: 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 35, 37.

B.1. Descentramiento

* A los 19 meses realiza acciones simbólicas referidas a un agente pasivo «peina a la muñeca, le da de comer» (1.2).

Mantiene este nivel hasta los 22 meses, donde se observa por primera vez una acción referida a agente activo (1.3):

«Peina a la muñeca con un cepillo, con un peine, le echa colonia, coge el espejo y se mira, y pone el espejo delante de la cara de la muñeca como si ésta se mirara».

«Sienta a un click en un cubo que hace de silla y le mueve los brazos y las piernas».

* A los 25 meses, primero de forma imitada y sugerida, hace interaccionar a varios agentes, pero luego él realiza una acción espontánea contando con varios agentes (1.4):

«Sienta a los clicks en una mesa que es un aro y piezas de madera».

* A los 35 meses hace interactuar a varios agentes activos, atribuyéndoles sentimientos y acciones (1.4B):

«Pone al niño a dormir entre dos construcciones y sienta a la mamá y al papá juntos, luego señala al niño y dice NIÑO, señala al hombre y dice HOMBRE. Luego coge a papá y a mamá y los pone de pie, señala al niño y dice DORMIR + NIÑO + señala + DORMIR, pone al papá y mamá juntos a dormir en un trapo y al niño en una construcción y espera..., más tarde coge a papá y a mamá y se dan un beso, coge al niño y con papá y mamá se dan un beso..., luego hace bailar al niño y niña juntos...»

* A los 37 meses se mantiene la interacción entre varios agentes, atribuyéndoles sentimientos y acciones pero más cantidad de acciones.

B.2. Identidad

* Aparece la dimensión de identidad a los 25 meses. Resulta un ejemplo muy bonito, porque sólo al finalizar el juego y ante la pregunta del adulto, viendo que pone a todos los muñecos a pasear en un coche, el niño responde: YO + TODOS + ABUELO + PAPÁ + MAMÁ + TODOS + COCHE (2.3). El niño atribuye identidad a los muñecos a través del lenguaje más las acciones que realiza con ellos. Hay que señalar que las acciones no son ni demasiado ricas ni con un orden muy «lógico».

* A los 35 meses vuelve a identificar a través del lenguaje lo que es cada muñeco y a realizar acciones que definen esta identidad (ver Integración).

En ningún mes podemos destacar que además de atribuir cierta identidad a los muñecos, él mismo asuma algún rol jugando con los muñecos.

En el juego de «cocinar + dar de comer + fregar» que se realiza a los 37 meses, es difícil concretar si realmente está jugando a representar un rol o si lo que está haciendo es atendiendo a la

secuencia lógica que el padre le va indicando que hay que realizar desde que se hace la comida hasta que se recogen los platos una vez fregados.

B.3. Sustitución

- * A los 19 meses utiliza los objetos de forma realista (3.1).
- * A los 21 meses aparece una sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya (3.4):

«Utiliza el secador para secar el pelo de su padre y de la muñeca, utiliza el peine para peinar a la muñeca y a su padre, más tarde echa colonia sobre el secador y lo utiliza como peine».

Consideramos que es un 3.4, ya que anteriormente ha utilizado el secador correctamente.

- * A los 22 meses hace una sustitución en vacío (3.5).
- * A los 25 meses realiza una sustitución de varios objetos ambiguos en una secuencia (3.3):

«Coge una pinza y la utiliza como cuchara, la acerca a la mesa donde no hay ni comida ni platos y hace que coge algo y se lo da de comer al bolo que es la muñeca..., más tarde suelta la pinza y con su mano hace que coge comida y se la da al bolo».

- * A los 35 meses vuelve a hacer una sustitución de un objeto realista por otra función distinta a la suya:

«Ha utilizado el trapo en otras ocasiones para poner a dormir a los muñecos, en este momento utiliza el trapo para poner a toda la familia encima como si fuera un coche y los desplaza por el suelo. Ante la pregunta del adulto de *¿es el coche?*, «COCHE, SÍ».

B.4. Integración de acciones

* A los 19 meses observamos acciones aisladas (4.1).

* A los 21 meses realiza una secuencia lógica de tres acciones sencillas (4.5):

«Coge la colonia y la echa en el secador y se peina, y luego se mira al espejo».

* En los meses posteriores continúa haciendo este tipo de secuencias y con estos mismos materiales, hasta los 31 meses en que hace interactuar a varios agentes dentro de una secuencia lógica (4.6).

* A los 37 meses realiza un juego con un cierto tema (4.5A), en el que previamente ha ido identificando a los personajes a través de las preguntas del adulto. «Luego pone a dormir a los hijos encima de un trapo, mirando siempre a su padre y señalándole los muñecos dormidos, luego levanta al niño y lo pone a saltar por la mesa mirando a su padre mientras hace esto, luego da a su padre todos los muñecos (papá-mamá e hijos) para que los sienta y a continuación coge un palo y pega mientras dice MA-MA-MA (malo) a los muñecos papá y mamá, luego abraza al niño, pero a continuación le pega también con el palo, coge nuevamente a la mamá y dice PUPA + MAMÁ y la tira al suelo».

A los 37 meses hay un ejemplo de comienzo de juego de roles aunque muy dirigido por el adulto, pero resulta bonito ver como el niño va pidiendo información a su padre de cómo utilizar la cocina, los objetos de la cocina (cafetera, sartén). Asimismo va siguiendo la secuencia sugerida a través del bimodal: (padre) «*nervioso, mucho café no es bueno, nervioso. Ahora tú tienes que fregar los platos*». El niño se pone a fregar minuciosamente cada utensilio y los va colocando. Cuando termina, su padre le dice: (padre) «*toma, sécate las manos*», tendiéndole el jersey del muñeco. Pedro se seca las manos...

B.5. Planificación

* No observa planificación hasta los 31 meses en que manifiesta a través del lenguaje lo que a continuación van a hacer los muñecos: COMER (5.3).

* A los 35 meses planifica varias acciones a través del lenguaje en varios juegos (5.3).

* A los 37 meses, en uno de los dos juegos que realiza, aparece una planificación de una acción a través del lenguaje: PUPA + MAMÁ, y a continuación tira a la mamá (5.3).

En el otro juego, que es más bien de «roles», hay dos planificaciones claras dentro de una misma secuencia de juego (5.4), una en la que pide información sobre dónde está la leche, y una vez que la tiene sirve las tazas, y otra en la que dice: TODOS, refiriéndose a los platos, y a continuación los ordena con esmero como le ha indicado su padre.

Observaciones

En sus juegos, Pedro continuamente tiene presente al adulto, informándole, explicándole lo que ocurre o preguntándole.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

Grabaciones a los 16, 18, 21, 22, 24, 25, 28, 31, 35 y 37 meses.

16 MESES

Funciones comunicativas

Total de 9 producciones.

Aparecen RPO, RPA y D.

Las más frecuentes RPO (4/7).

Modalidad

La modalidad es gestual; no hay ninguna vocalización.

Nivel simbólico

La mayoría de las producciones son gestos deícticos GD, sólo hay un S (NO) (1/7).

Combinaciones

No aparecen combinaciones.

Observaciones

Era el primer día. Todavía la familia no ha empezado las clases de bimodal.

18 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen nuevas funciones: Aut (1), Io, Ex.

Las más predominantes siguen siendo las reguladoras: 50 por 100.

Modalidad

Aparece la modalidad vocal, pero sigue predominando la gestual (7/12). Uno de los gestos deícticos que aparecen para pedir se acompaña de una vocalización (nuevo). De los 4 GD, ninguno es un señalamiento.

Nivel simbólico

El nivel simbólico es más frecuente en la modalidad signada, aunque la mitad de las emisiones son imitadas (3 S y 1 P).

Combinaciones

No aparecen combinaciones.

Observaciones

Sus padres han comenzado las clases de bimodal; ya hay un intento por imitar los signos del entorno. Pedro comienza a producir vocalizaciones, incluso una onomatopeya.

21 MESES

Funciones comunicativas

Aparece como nueva la DI.

También aparecen las primeras respuestas.

Las funciones más frecuentes son DI 25/35 (simbólicas), muchas de ellas repetitivas (en realidad, siete signos distintos).

Modalidad

La modalidad predominante es signada 30 signos vs. tres vocalizaciones (desglosando dos simultáneas) vs. 14 GD (desglosando las combinaciones).

Nivel simbólico

En el nivel simbólico predominan los signos aislados.

Combinaciones

Aparecen las primeras combinaciones; se trata de combinaciones gestual-signadas de dos elementos, muy repetitivas y siempre con la misma función DI.

22 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen declarativas de descripción de sucesos (DDS).

La función predominante sigue siendo la DI (12/24), la mayoría de ellas en respuesta al interlocutor.

Modalidad

Modalidad predominantemente signada. Aparecen más vocalizaciones, fundamentalmente de forma simultánea a signos.

Nivel simbólico

Prácticamente todas las emisiones se dan a un nivel simbólico; no aparece ningún gesto déictico aislado.

Combinaciones

Aumenta la complejidad sintáctica; aparecen combinaciones gestual-signadas de tres elementos con la estructura S + GD + S, donde el S es el mismo signo que se repite.

24 MESES

Funciones comunicativas

Aparecen las DA.

La función más frecuente sigue siendo la DI, con una proporción 18/33.

Modalidad

Fundamentalmente signada. Aparecen muy pocas vocalizaciones.

Nivel simbólico

Prácticamente todas las emisiones son de nivel simbólico.

Combinaciones

Hay una alta proporción de combinaciones en las emisiones de Pedro, 16/33, de las cuales cuatro son imitadas. Aparece algún ejemplo de combinación signada S + S + GD —donde los S son distintos—. Es importante resaltar que las combinaciones sintácticas —del tipo GD + S3—, aparentemente similares a las de la grabación anterior, presentan una mayor variedad funcional (DA y DDS), por lo que podemos considerar que su complejidad ha aumentado.

Observaciones

La caída de vocalizaciones debe interpretarse con cautela, por las circunstancias del momento de la grabación (no se desprende del chupete porque le está saliendo una muela).

25 MESES

Funciones comunicativas

Se mantienen las DI como función predominante, pero aumentan en frecuencia otras declarativas (DDS y DA).

Modalidad

La modalidad es esencialmente signada; no hay ninguna vocalización simbólica; siguen sin aparecer GD aislados.

Nivel simbólico

En el nivel simbólico se mantiene el predominio de los signos.

Combinaciones

Dentro de las combinaciones (ocho diferentes espontáneas) la mayor frecuencia corresponde a la combinación de varios elementos simbólicos signados 5/8.

Hay que resaltar una combinación de siete elementos simbólicos, que refleja una complejidad sintáctica muy significativa (ABUELO/GD + PAPÁ/GD + MAMÁ/GD + IR + TODOS + RÁPIDO + COCHE).

28 MESES

Funciones comunicativas

Aparece la función DEx (resultante de la suma de DDS que mantienen entre sí una relación causal), en dos ocasiones. La función predominante es la declarativa (10/14 emisiones).

Modalidad

Modalidad fundamentalmente gestual-signada.

Nivel simbólico

Todos los señalamientos (15) están incluidos en combinaciones; algunos se repiten al comienzo y al final de la proposición, de forma enfática. Aparecen varios señalamientos demostrativos. Aparece el primer gesto deíctico referido al cuerpo (rodilla).

Combinaciones

S aislados: 3/7 (espont/imit).

S en combin.: 17.

P aislada: —.

P comb.: 3.

No aparece ninguna palabra P imitada.

Hace producciones que, tomadas en su totalidad, son de una gran complejidad, aunque no podríamos asegurar que desde el punto de vista sintáctico formen una unidad. Por ejemplo: LLORAR + señala + RODILLA + señala + DAÑO + señala + CORRER.

Predominan las producciones de dos elementos gestual-signadas, aunque existen varios ejemplos como el anterior.

Observaciones

Llama la atención en este niño su interés por enfatizar las producciones; tiende a repetir bien partes de la misma o bien las producciones completas. Esto podría estar relacionado con un gran interés comunicativo, en el sentido de que desea que el interlocutor realmente comprenda sus producciones. La comunicación es eficaz (interés + nivel).

Pedro incluye en sus emisiones algunos gestos que no solemos ver en otros niños de la muestra, por ejemplo «YA».

31 MESES

Funciones comunicativas

La mayor parte de las funciones son DI, porque la situación se presta (preguntas del adulto sobre el cuento). También hay bastantes imitaciones (9, 8 de las cuales son combinaciones).

Modalidad

La modalidad sigue siendo predominantemente gestual-signada. Aparecen más intentos de vocalización.

Destaca la aparición de palabras; Ma (pan), gua (agua), gam (galleta), mamá (papá y mamá), coincidiendo con que empieza a ir a logopedia.

Nivel simbólico

Prácticamente todos los señalamientos (18/20, todos demostrativos) están incluidos en combinaciones, la mayoría de dos elementos.

Combinaciones

La mayor parte de las combinaciones son de dos elementos, existiendo algunas de tres (con GD). No aparecen largas secuencias como en la sesión anterior.

35 MESES

Funciones comunicativas

Aparece una DEx dentro de una sola producción (GAFAS + BASTÓN + SEÑOR + COJO).

Modalidad

Aunque la modalidad predominante continúa siendo gestual-signada, las vocalizaciones siguen aumentando. Hay vocalizaciones y palabras acompañando a los signos. Cuesta discriminar si son aproximaciones a las palabras correspondientes o simplemente emisiones de voz (tendencia bimodal).

Combinaciones

Generalmente todas las producciones del niño son combinaciones en su práctica totalidad sintácticas, aunque aparece un ejemplo de combinación no sintáctica (PAPÁ + MAMÁ). (Sólo aparecen 3 S aislados, dos de ellos imitados).

Aparece una combinación sintáctica larga (cuatro elementos) sin ningún deíctico por medio. Pero, en general, aumenta el número de deícticos dentro de cada combinación; es un niño que tiende a hacer producciones muy largas a base de remarcar una y otra vez los

elementos a los que se refiere. No se trata tanto de que sean frases complejas como de emisiones reiterativas. (Señala + BIGOTE + PELO + señala + PELO + señala.)

Observaciones

El diálogo sigue siendo muy eficaz. El niño va más allá de las preguntas planteadas, no limitándose como en el mes anterior a responder con identificaciones.

37 MESES

Funciones comunicativas

Siguen sin aparecer reguladoras. Aumentan las explicativas, aunque la mayor frecuencia la tienen las DDS. Muchas de las producciones son respuestas a las preguntas del adulto.

Modalidad

La modalidad es predominantemente gestual-signada. Aparecen con más frecuencia vocalizaciones y palabras simultáneas a las emisiones signadas.

Nivel simbólico

Los señalamientos siguen apareciendo siempre en combinaciones, pero esta vez son más variados, probablemente por la situación comunicativa. La mayoría son referidos a partes del cuerpo y hay un pronombre (YO).

Combinaciones

Siguen siendo mayoritarios los signos incluidos en combinaciones sintácticas frente a los aislados.

Observaciones

Es de destacar la utilización del SÍ (aparecen 10) como enganche con la producción del interlocutor y como punto de partida de su propia producción y elemento de énfasis de sus propias producciones (PUPA + MORDER + SÍ // SÍ + ANTEAYER + CAER).

ELVIRA

Elvira se incorpora a la investigación a los 13 meses de edad, habiéndosele diagnosticado a la misma edad una pérdida auditiva profunda bilateral cuya causa no es posible determinar. Es la segunda hija del matrimonio; su hermano es dos años mayor. Tanto los padres como el hermano de Elvira son oyentes y no existen otros antecedentes familiares de sordera. El nivel socio-cultural de la familia es medio y la madre cuenta con cierta experiencia en el trabajo con niños en edades tempranas.

Inmediatamente después del diagnóstico de la sordera, se lleva a cabo la adaptación protésica (retroauriculares en ambos oídos). Elvira acepta las prótesis sin ninguna dificultad.

En el mismo momento en que se comienza el seguimiento de Elvira, sus padres comienzan a aprender bimodal. Se muestran muy interesados en el aprendizaje, así como en todo lo referente a establecer interacciones comunicativas con su hija. Aprenden rápidamente y lo emplean muy a menudo en sus interacciones.

Elvira es una niña muy comunicativa y que muestra gran interés por las cosas y las personas que le rodean. A los 24 meses sus padres deciden comenzar intervención logopédica en un gabinete particular en el que se les aconseja seguir con Elvira una orientación exclusivamente oral. Los padres dejan, entonces, progresivamente, de emplear signos. Paralelamente, a los 26 meses, Elvira comienza a asistir a una escuela infantil. Sus educadores se habían estado formando en comunicación bimodal para facilitar así sus intercambios comunicativos con Elvira. Sin embargo, debido a la demanda de los padres de no emplear signos en la comunicación con Elvira, las interacciones por parte de los educadores se hacen predominantemente de forma oral. Elvira permanece en esta escuela un curso escolar.

El cambio en cuanto a la aproximación comunicativa a seguir, decidida por los padres, supone un cambio en cuanto a la situación de Elvira en los grupos de la investigación, pasando del grupo de Comunicación Bimodal al grupo de Comunicación Oral.

Se llevan a cabo nueve grabaciones entre los 15 y los 35 meses: 15, 16, 17, 19, 21, 22, 28, 31 y 35.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

Se comienza a pasar la escala cuando Elvira cuenta con 13 meses de edad. Como se observará Elvira presenta un «sorprendentemente» buen desarrollo sensoriomotor, ya que supera las distintas subescalas a la edad de 15 meses.

A.1. Permanencia del objeto

* A los 13 meses descubre un objeto siguiendo un desplazamiento invisible con dos pantallas alternativas (12.c).

* A los 15 meses supera el último ítem de la subescala: encuentra un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles buscando a la inversa del orden en que fue escondido (15.c).

Presenta, pues, una excelente permanencia del objeto para su edad.

A.2. El desarrollo de medios para obtener consecuencias deseadas en el entorno (Medios-fines)

* A los 13 meses consigue el objeto tirando de la cuerda vertical y usa el palo como medio (10.e).

* A los 15 meses deja a un lado el aro sin intentar meterlo (12.d) en el ítem referido a la previsión en el problema del aro macizo. Nuevamente supera la subescala antes de lo previsto para su edad.

A.3. Imitación gestual

* A los 13 meses imita un modelo de acciones complejas compuestas de esquemas familiares (2.e).

* A los 15 meses imita gestos no familiares visibles, y a los 17 imita gestos no familiares y no visibles.

A.4. El desarrollo de la causalidad operacional

* A los 13 meses ante la conducta hacia un espectáculo creado por un agente que actúa sobre el objeto, coge el objeto y se lo da al examinador para activarlo (6.d).

* A los 15 meses intenta descubrir la forma de activar el objeto mecánico (7.f).

Nuevamente a los 15 meses encontramos que Elvira ha superado el último ítem de la subescala.

A.5. Construcción de las relaciones de los objetos en el espacio

* A los 13 meses y andando con dificultad va directamente alrededor del obstáculo dando un rodeo (10.c).

* A los 15 meses supera la subescala: indica ausencia de personas familiares (11.c).

Al igual que en anteriores subescalas, ésta es superada por Elvira a la edad de 15 meses.

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

La primera grabación se lleva a cabo a los 13 meses. A esta edad Elvira se encuentra a caballo entre la manipulación social de los objetos y los comienzos del juego simbólico individual.

B.1. Descentramiento

* A los 13 meses es capaz de hacer tanto acciones referidas a su propio cuerpo como a un agente pasivo (1.2).

* A los 17 meses observamos una acción simbólica referida a un agente activo (1.3). Es realizada sin lenguaje:

«Pone el espejo a la muñeca delante de la cara».

* A los 31 meses Elvira realiza varias acciones simbólicas referidas a un agente activo (1.3A):

«Aproxima el recogedor a la muñeca que previamente había identificado como mamá y hace que el muñeco barra con la escoba y recoge con el recogedor».

* A los 32 meses establece interacciones entre varios agentes, atribuyéndoles acciones (1.4B):

«Aproxima las caras de los muñecos que ha identificado previamente como MAMÁ y YO, como dándose un beso; dice ADIÓS con la mano y hace que la mamá se aleje montándola en el coche y al cabo de un ratito vuelve».

B.2. Identidad

* Se observa a los 31 meses por primera vez. Elvira da identidad a un muñeco realizando acciones que claramente definen esa identidad (2.3). (Ver ejemplo de Descentramiento a los 31 meses).

* A los 32 meses adjudica identidad a tres muñecos, realiza acciones con dos de ellos a la vez que establece interacciones entre los mismos. Este momento es muy interesante ya que supone planificación y sustitución, además de estar relacionado con niveles avanzados de integración y de descentramiento.

B.3. Sustitución

* A los 17 meses se observa la imitación de una sustitución de un objeto ambiguo (3.2):

«Se lava los dientes con una pinza».

- * A los 18 meses, primera sustitución de objeto ambiguo:

«Da de beber a una muñeca un vaso lleno de cubitos de construcción» (3.2).

- * A los 19 meses, aunque no aparecen sustituciones espontáneas, pueden ser sugeridas a través de lenguaje:

«Ante un bolo se le pide que ponga a dormir a la muñeca. Hay que señalar que, previamente, se le había modelado que el bolo era una muñeca».

- * A los 21 meses aparecen las primeras sustituciones de diferentes objetos ambiguos en una misma secuencia de juego (3.3):

«Coge a los clips y los pone a dormir en “camas” realizadas con diferentes objetos».

- * A los 28 meses se observan sustituciones de objetos realistas por una función diferente a la suya (3.4):

«Monta a dos muñecos en una mesita deslizándose como un coche, teniendo entre sus juguetes un coche de verdad».
Por otra parte, de forma imitada, realiza sustituciones en vacío: «Da un trozo de chorizo imaginario a la muñeca».

B.4. Integración de acciones

- * A los 13 meses sólo realiza acciones simbólicas aisladas (4.1).

- * A los 15 meses realiza una misma acción con varios agentes (4.2); una secuencia lógica de dos acciones (4.4):

«Vierte líquido en la esponja y limpia».

- * A los 18 meses se observa un incremento en el número de secuencias lógicas de dos acciones.

- * A los 23 meses realiza secuencias lógicas de más de dos acciones (4.5):

«Acuesta al osito, lo tapa, lo levanta y le da de comer».

* A los 32 meses encontramos ejemplos de secuencias lógicas de más de cuatro acciones en la que cada acción es cualitativamente más completa y más compleja. Estamos en un momento en que se puede empezar a vislumbrar un «tema» lúdico (4.5A):

(Ver ejemplo de este mes en el apartado de Descentramiento a los 32 meses).

B.5. Planificación

* A los 19 meses encontramos el primer ejemplo de planificación de una acción (5.2). Se hace a través de lenguaje:

(«Le pide a su madre que “haga como si durmiera”: TÚ + DORMIR»).

* A los 21 meses observamos otro ejemplo de planificación de una acción. Es una planificación muy sencilla (pedir un objeto que le falta). La expresa a través de un gesto deíctico. No se vuelven a observar ejemplos hasta los 31 meses.

* A los 32 meses planifica una acción dentro de una secuencia (5.3):

«Se identifica con la muñeca señalándose y diciendo “O” (Yo). También identifica como en sesiones anteriores a su “papá y mamá”, asociándolos con los muñecos. Aproxima las caras de la “mamá” y la “niña” como dándose un beso, luego dice ADIÓS con la mano y hace que la mamá se aleje y la monta en un coche...»

Es un ejemplo interesante de relación entre la dimensión de planificación e identidad.

Observaciones

Lo más destacable es la aparición a los 31 meses de la dimensión de «identidad». Esta dimensión engloba muchos otros aspectos

del juego de forma muy avanzada. Implica sustitución, planificación... Es como un paso más hacia otro tipo de juego: el de roles.

El momento más rico del juego se da a los 32 meses. Aparecen todas las dimensiones a un alto nivel de complejidad.

La dimensión que, al menos aparentemente, más rápido evoluciona es la de Integración. Llama la atención por su precocidad.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

15 MESES

Funciones comunicativas

Encontramos ejemplos de distintas funciones comunicativas: RPA, D, DA, PI, Au, Io.

El mayor número se corresponde con la categoría de Imitaciones (Io), siguiéndole las Reguladoras de Acción (RPA) y las peticiones de Información (PI). No obstante, cabría señalar que la Petición de Información se da en una situación muy ritualizada, en la que está colocando objetos en su sitio y a través de miradas y señalamientos parece «asegurarse» de lo que debe hacer.

Modalidad

La modalidad es eminentemente gestual. (7) Gestos deícticos (GD); (2) signos espontáneos y (4) signos imitados.

La mayor parte de los gestos deícticos son señalamientos («pointing») (5/2), apareciendo demostrativos y locativos.

Nivel simbólico

El nivel de complejidad simbólico podríamos considerarlo sobre todo pre-simbólico. Aunque produce elementos simbólicos, la mayor parte de los mismos son, como ya se ha señalado, imitados.

Combinaciones

Aparece (1) combinación sintáctica de dos elementos. Sus componentes son GD + Signo: «señala + MÍO».

16 MESES

Funciones comunicativas

Se observan nuevas funciones comunicativas: DI, DDS, Saludos.

Al igual que en la grabación anterior, la mayor frecuencia aparece en las producciones imitadas (11/31), mientras que de tipo espontáneo lo más destacable es el número de Declarativas de Identificación (DI) (6).

Modalidad

La modalidad es claramente signada.

Nivel simbólico

Elvira emplea formas expresivas con un nivel predominantemente simbólico: 25, incluidas las imitaciones.

La mayor parte de los gestos deícticos siguen siendo señalamientos («pointing»): (8/1); (4) de ellos con función demostrativa.

Combinaciones

Se observan dos combinaciones gestuales (GD + GD): Señala alternativamente dos objetos similares.

17 MESES

Funciones comunicativas

Como función novedosa, en la muestra analizada, se observa la llamada de atención (RALL). La función mayoritaria es la Declarativa y, especialmente, la de Identificación o etiquetado.

Modalidad

La modalidad predominante es la modalidad signada [6 gestos deícticos; 12 signos (uno imitado) y una palabra].

Respecto a los gestos deícticos predominan el «mostrar» y el «dar» sobre el señalar (5/1). El señalamiento («pointing»), funciona como pronombre.

Nivel simbólico

Como puede verse en los datos de modalidad, las producciones son mayoritariamente simbólicas.

Combinaciones

Las producciones son de un solo elemento, apareciendo sólo una combinación de tipo gestual GD + GD (señalando dos objetos similares).

19 MESES

Funciones comunicativas

La función predominante es la Declarativa (17/33), siendo más frecuentes las DDS (10).

Continúa imitando bastante (7), siempre producciones aisladas.

Cabe destacar que la Petición de Información (PI) es expresada a nivel simbólico.

Modalidad

Predomina la modalidad signada.

Es de destacar que aparecen palabras y un mayor número de vocalizaciones sobre todo acompañando a producciones de tipo gestual.

Con respecto a los señalamientos («pointing») no hay gran cosa que destacar: (1) demostrativo y (1) locativo.

Nivel simbólico

Nada destacable respecto a la grabación anterior.

Combinaciones

Encontramos una combinación de GD + S («señala + DORMIR») describiendo una lámina en la que un niño duerme.

21 MESES

Funciones comunicativas

De las (22) producciones realizadas, la mayor parte tienen una función declarativa especialmente de Identificación (DI) (8). Las Imitaciones (Io) son, asimismo, frecuentes (8).

Modalidad

Gestual-signada.

Los gestos déicticos son mayoritariamente señalamientos («pointing») (11/4), siendo más de la mitad de tipo demostrativo.

Nivel simbólico

En las producciones de un solo elemento tiende a emplear gestos déicticos (9/14). Sin embargo, hay un aumento claro de ejemplos de combinaciones sintácticas en las que uno de los elementos es simbólico.

Combinaciones

En edades anteriores habían aparecido ejemplos aislados de combinaciones de dos elementos. A los 21 meses realiza siete producciones, tres de ellas espontáneas y diferentes, lo que hace que podamos considerar que se ha dado un cambio cualitativo con respecto a meses anteriores.

(Las producciones realizadas son: señala + BABERO; NO + BABERO; señala + CIELO).

22 MESES

Funciones comunicativas

Realiza 30 producciones. Continúa habiendo gran número de imitaciones (12 signos aislados y 3 sintaxis signadas) que suponen el 50 por 100 de las producciones totales.

Modalidad

Predominantemente signada. A destacar que produce de forma oral las palabras «papá» y «mamá».

La mayor parte de los GD son señalamientos («pointing») con una función demostrativa.

Las combinaciones que aparecen son sintácticas y de tipo gestual-signada (GD + S).

Nivel simbólico

Nada destacable respecto al mes anterior.

Combinaciones

Realiza cinco combinaciones, todas espontáneas, siendo tres de ellas diferentes: señala + LLORAR; ZAPATO + señala; señala + señala.

28 MESES

Funciones comunicativas

Produce 21 emisiones (seis de las cuales son imitadas).

Predomina la función declarativa general o inespecífica (D) (7) y la reguladora de petición de acción (RPA) (4).

La impresión es de una mayor pobreza funcional, respecto a meses anteriores, especialmente en el grupo de declarativas que se reducen a D generales.

Modalidad

Predominantemente gestual, con clara disminución de producciones signadas. Dada la mayor indefinición comunicativa, los «pointing» no tienen funciones claras, son señalamientos generales.

Nivel simbólico

Se mueve fundamentalmente a nivel pre-simbólico (13/21), caracterizado por acciones, gestos naturales y gestos deícticos. El resto de las producciones son simbólicas, pero seis de ellas imitadas.

Combinaciones

Únicamente encontramos un ejemplo de combinación (DÓNDE + CABRA) con la intención comunicativa de solicitar del adulto información mientras ven conjuntamente un cuento de ilustraciones.

Observaciones

Llama la atención la diferencia en cuanto a los datos obtenidos en meses anteriores. Recordemos que en el momento de esta grabación los padres de Elvira habían modificado su forma de intercambio comunicativo (desde hacía cuatro meses), pasando de una comunicación bimodal a una comunicación exclusivamente oral.

31 MESES

Funciones comunicativas

Elvira realiza (29) producciones en total. La mayor parte con la función de identificación o etiquetado (DI) (12/29). Es necesario

señalar que de ellas sólo tres son producciones diferentes, el resto son repeticiones.

Aparecen (5) Peticiones de Información PI, (4) de las cuales consisten en tocar una silla vacía, mirar al adulto con cara de interrogación produciendo vocalizaciones inespecíficas.

Modalidad

La modalidad es mixta, la mayor parte de las producciones consisten en señalamientos acompañados de vocalizaciones.

Se incrementa mucho el número de señalamientos («pointing») (31). De éstos (13) funcionarían como demostrativos y (6) como pronombres.

Nivel simbólico

Su comunicación se mueve, predominantemente, a un nivel pre-simbólico. Aparecen cinco elementos simbólicos (en forma de palabras «mamá» y «papá»; en forma de signos «DÓNDE» y con deícticos «ese» y «yo») espontáneas y diferentes.

Como hemos comentado, hay un fuerte incremento de número de pointing, probablemente debido a la ausencia de formas más elaboradas; parece volver a una modalidad primitiva a la que saca partido.

Combinaciones

Elvira produce cuatro combinaciones diferentes, algunas de las cuales repite varias veces a lo largo de la grabación. Se muestra muy limitada respecto a los tópicos de conversación:

- Una formada por la combinación de GD + GD («ese + yo»).
- Una formada por GD + S (señala + DÓNDE).
- Dos formadas por GD + palabra [señala + «aba» (papá)] [señala + «ama» (mamá)].

35 MESES

Funciones comunicativas

Realiza un total de (48) producciones, siendo en su mayor parte (19) declarativas generales o inespecíficas (D), seguidas de (15) imitaciones de las producciones realizadas por el adulto.

Modalidad

Predomina la modalidad gestual, aunque aumenta el número de vocalizaciones y palabras (40/22).

De forma global el mayor predominio lo obtienen los señalamientos (pointing) (30/40).

Nivel simbólico

De las (48) producciones de Elvira, (21) cuentan con un carácter simbólico, aunque habría que señalar que de ellas (15) son imitadas. Podríamos pues afirmar que, de forma espontánea, Elvira se situaría aún en un nivel predominantemente pre-simbólico; sin embargo, se muestra muy interesada en la comunicación e imita muchas producciones del adulto, incluyendo en las mismas elementos simbólicos (ya sean éstos signos o palabras).

Produce de forma espontánea los signos (ACABAR, BICICLETA, OÍR, DÓNDE) y las palabras («mamá», «papá», «árbol»).

Combinaciones

Produce (7) combinaciones espontáneas y diferentes. De ellas (5) son el producto de combinar un déctico con un signo o palabra («señala + árbol; señala + papá; señala + DÓNDE; señala + BICICLETA; señala + PEQUEÑO; señala + TIRAR»). No aparece ninguna combinación de dos elementos con carácter simbólico.

Observaciones

Como se ha podido observar, Elvira realiza algunos signos a pesar de que en su entorno familiar ni educativo éstos son utilizados.

ÁLVARO

Álvaro se incorpora a la investigación a la edad de 26 meses. Dos meses antes fue diagnosticado como sordo profundo. Los motivos de la sordera están relacionados con la consanguinidad de los padres al ser primos hermanos, por lo tanto se trata de una sordera de tipo genética.

Las prótesis que se le adaptaron fueron de petaca, ya que no puede llevar las de tipo reto a causa de una malformación en las orejas. No presentó problemas de adaptación a las prótesis.

Muestra un desarrollo general adecuado para su edad, aunque cabe destacar que se muestra tímido y le cuesta establecer contacto, tanto con los iguales como con los adultos.

Los padres mostraron desde el principio una actitud constante de búsqueda de distintos diagnósticos médicos, para solucionar la sordera de su hijo. Esto hizo que su incorporación al programa de comunicación bimodal se realizara sin mucho convencimiento.

Utilizaron «teóricamente» la comunicación bimodal hasta los 40 meses. A esta edad, Álvaro comienza a asistir diariamente a sesiones de logopedia donde se les aconseja a los padres la no utilización de signos. Debido a estas dos razones, Álvaro ha sido un sujeto que ha costado incorporar de forma consistente en un grupo u otro de los estudiados en esta investigación.

Se le escolariza a los 30 meses en una escuela infantil con bajo nivel pedagógico. Al principio le cuesta mucho adaptarse a la escuela; su profesora se muestra cariñosa con él e incluso asiste a las clases de bimodal, pero sus habilidades para aprender el sistema no son muy adecuadas. Asiste a esta escuela durante dos cursos escolares. A los cuatro años es integrado en una escuela de integración preferente de sordos.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

Se le comienza a pasar la escala a los 26 meses y excepto la imitación gestual supera todos los ítems de la escala. La imitación se evalúa posteriormente cuando comienza a aprender a imitar signos.

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Se le comienza a grabar a los 26 meses hasta los 44.
Meses de grabación: 26, 28, 31, 33, 35, 37, 44.

B.1. Descentramiento

* A los 26 meses realiza acciones sobre agentes pasivos (1.2) y activos (1.3): «acerca la mano de la muñeca hacia el trapo y hace que se peine la muñeca con su mano».

* A los 31 meses hace interactuar a dos agentes activos (1.4):

«Hace que las muñecas se dan un beso».

Además, en este mes el resto de las acciones son considerando a la muñeca como agente activo. «Señala las cosas a la muñeca y después se las pone en la mano. Hace que se miren los muñecos en el espejo varias veces».

A esta misma edad hace interactuar en otro ejemplo a dos muñecos, «aproximando una muñeca a la otra para que le lave la cara».

Hay como una intención continua de dar «vida» a los muñecos.

* A los 35 meses vuelve a aparecer interacción entre los muñecos (1.4).

* A los 37 meses realiza un juego simbólico con objetos referidos a «los médicos», en el que la primera fase es de exploración del material, para después realizar una secuencia ordenada de acciones. Resulta difícil decir que realmente el niño haya asumido el rol de «médico». Sería una secuencia de acciones simbólicas referidas a un agente activo atribuyéndole sentimientos (1.3A):

«Junta el algodón y la jeringa, baja las bragas a la muñeca y le pone una inyección y se las sube, y dice al adulto DORMIR con carita de pena, a continuación le frota con un algodón el culo a la muñeca y señala el algodón mirando al adulto con el ceño fruncido, éste le dice *¿está sucia, se ha hecho caca?*; vuelve a limpiarle y a mostrar el algodón sucio con el ceño fruncido y se señala su propio paquete, el adulto le dice *¿caca?* y él dice CACA».

* A los 37 meses y con los objetos de «médico» parece que realiza una serie de acciones que sugieren un «tema» y rol por parte del niño (parece que es o un médico o su madre curándole) (1.3A). Esta secuencia se analiza mejor desde la dimensión de *identidad*:

«Ante la sugerencia de que la muñeca tiene pupa en la rodilla, le pasa el algodón por la rodilla, pero rápidamente se interrumpe para buscar un frasco, lo coge, lo vuelca sobre el algodón y luego cura con el algodón la rodilla de la muñeca».

«... luego señala la mano de la muñeca que está rota, se la muestra al adulto y le da un beso a la muñeca».

* A los 44 meses hay secuencias que siguen sugiriendo la existencia de agentes activos, atribuyéndoles sentimientos y acciones.

Esta dimensión desde un principio aparece evolucionada, en el sentido que se preocupa de dar «vida» a los agentes.

B.2. Identidad

* A los 37 meses ha realizado acciones simbólicas referidas a agente activo, atribuyéndole sentimientos, asimismo ha realizado una secuencia lógica que parece un «tema» lúdico, con lo cual es muy probable que en esta secuencia esté dando al muñeco la identidad de «niño pequeño», realizando acciones que definen esa identidad (2.2), aunque no se hace lingüísticamente. Asimismo podría estar asumiendo el rol de «médico» o de «mamá» que cuida a su hijo (2.2').

Esto mismo se repite a los 44 meses.

Lo que no se observa es que dé lingüísticamente identidad a los muñecos.

B.3. Sustitución

* A los 26 meses aparecen sustituciones de objetos ambiguos (3.2). Un mismo objeto (pieza de plástico alargada) le sirve como si fuera un peine y como si fuera un chupachús.

Aparece también un ejemplo de sustitución de varios objetos ambiguos en una misma secuencia de juego (3.3).

* A los 28 meses realiza sustituciones de objetos realista por otra función distinta a la suya (3.4): «un peine hace de carretera, y una escalera hace de coche».

* A los 35 meses hace una sustitución en vacío, copiada del propio signo que él ha hecho antes («barrer»): «Barre con la mano».

* Más adelante realiza más sustituciones en vacío: «hace que su mano es una botella, que vuelva sobre un embudo de verdad».

«Hace que pone un babero inexistente con tres nudos»..., etc.

B.4. Integración

* A los 26 meses se observa una secuencia de dos acciones lógicas (4.5).

* A los 35 meses realiza más de dos acciones lógicas (4.6), pero no realiza claramente un «tema» lúdico.

Se repite a los 37 meses este tipo de secuencias (4.6) y además realiza una secuencia que sugiere un tema: cuidar y curar a una muñeca (4.6A), ya que las acciones son varias y son más completas (ver ejemplo de Descentra-miento 1.3A).

B.5. Planificación

La primera planificación aparece a los 31 meses (5.2), pero resulta poco precisa.

La primera planificación clara aparece a los 35 meses y se realiza a través del lenguaje: «dice BARRER, coge la escoba y mirando al adulto y al click hará que barre, luego indica señalando, que se echa al cubo y a continuación lo hace» (5.4). Ha planificado dos acciones dentro de la misma secuencia.

* A los 37 meses realiza dos planificaciones. La primera, a través de la búsqueda de un objeto, dando realismo a la acción:

«... le pasa el algodón a la muñeca por la rodilla que tiene mala, pero rápidamente se interrumpe para buscar el frasco, lo coge, vuelca sobre el algodón (“alcohol”) y luego le frota la rodilla con este algodón».

Y la segunda a través del lenguaje:

«El adulto hace una construcción en hilera sin decirle lo que es, el niño coge el camión y despacio lo acerca peligrosamente y dice CHOCAR + COCHE/pff, mira hacia la hilera y lo choca con el camión. Se echa las manos a la cabeza exclamando, lo reconstruye y dice ESPERAR, mirando a las construcciones, después hace un gesto como RODEAR y pasa el camión rodeando la construcción con cuidado» (5.4).

Observaciones

Lo más bonito del juego de Álvaro es cómo trata a los muñecos, se observa claramente que les da «vida» y que les intenta colocar cosas en las manos para que ellos realicen las acciones.

2. DESARROLLO COMUNICATIVO-LINGÜÍSTICO

Se le graba desde los 26 meses hasta los 43 meses.

26 MESES

Funciones comunicativas

RPA.

Sólo produce dos emisiones (ambas RPA).

Modalidad

Las dos emisiones son GD.

Nivel simbólico

Nivel presimbólico.

Combinaciones

Producciones aisladas.

28 MESES**Funciones comunicativas**

RPO.

Tan sólo una emisión reguladora.

Modalidad

La emisión es GD.

Nivel simbólico

Nivel presimbólico y aislado.

Combinaciones

La función comunicativa que produce la expresa a través de una acción aislada.

33 MESES**Funciones comunicativas**

D, DI, R.

Realiza (7) producciones, de las cuales (6) son declarativas, de las cuales (5) son D generales y (1) DI.

Modalidad

Todas sus producciones son gestuales. (6) en forma de GD y (1) S.

(6) GD, todos ellos señalamientos sin función clara.

Nivel simbólico

Se mueve a un nivel prácticamente pre-simbólico, aunque aparece el primer signo (PEZ).

Combinaciones

Sus producciones siguen siendo aisladas.

Observaciones

En esta tercera grabación encontramos una situación comunicativa algo más rica. El niño parece establecer más interacciones, muchas a través de miradas, sonrisas...

35 MESES

Funciones comunicativas

RALL, DDS, PI, Io.

(27) producciones en las que predominan las declarativas (22) que se distribuyen: (7) DI y D; (5) DDS.

Aparecen varias funciones, entre ellas las peticiones de información (1) y las imitaciones (4).

Modalidad

La modalidad es gestual-signada.

(17) GD de los que (14) son señalamientos con las funciones: (1) pronombre; (1) parte del cuerpo; (5) demostrativos.

Nivel simbólico

Aparecen claramente producciones de tipo simbólico, un total de (14) elementos, pero mantiene también producciones pre-simbólicas (14). Podríamos hablar de un avance claro respecto a la simbolización lingüística.

Combinaciones

En cuanto al nivel de complejidad produce emisiones aisladas y combinadas en una proporción similar. De las (6) combinaciones,

(4) son claramente sintácticas («señala + MANCHA/SEÑALA + LLORAR/SEÑALA + ROMPER/SEÑALA + POLLO»).

Las combinaciones sintácticas están compuestas de GD + S.

Observaciones

Toca al interlocutor para llamar su atención. Esto significa que inicia muchas de las interacciones él mismo. La presencia de imitaciones reflejarían, tal vez, un mayor acercamiento.

37 MESES

Funciones comunicativas

DIN.

(18) producciones en las que predominan las declarativas (13): (5) DÍ; (1) DDS y (1) DIN.

(4) imitaciones de producciones, (3) de ellas aisladas y (1) reguladora.

Modalidad

Gestual-signada. Aparecen vocalizaciones inespecíficas de forma aislada.

(18) GD de los cuales (16) son «señalamientos» y de ellos (1) cumple la función de locativo; (1) parte del cuerpo y (6) demostrativos y (1) pronombre.

Nivel simbólico

El mismo número de elementos simbólicos que presimbólicos.

Combinaciones

Produce (8) combinaciones de las que (5) son espontáneas y diferentes. Todas las combinaciones son sintácticas.

Las combinaciones toman la forma de GD + S (señala + INYECCIÓN) pero también combina dos S con GD (MAMÁ + PEGAR + PEGAR + señala).

Observaciones

Se nota un avance sobre todo en lo que respecta a combinaciones sintácticas. Son más variadas y más complejas desde el punto de vista del nivel simbólico de sus componentes.

Durante este mes, los padres acuden de forma muy consistente a las clases de bimodal.

39 MESES

Funciones comunicativas

Autorreguladora/Saludo.

(25) emisiones. Predominan las declarativas (11) y en ellas (5) DI y (4) DDS.

Aparecen (7) reguladoras sobre todo de acción.

Las dos funciones consignadas como nuevas no son especialmente relevantes.

Modalidad

Continúa siendo fundamentalmente gestual-signada.

Aparecen (2) palabra (abuelo/mamá) y son más frecuentes las vocalizaciones.

Una de las palabras aparece de forma aislada y la otra simultáneamente con el signo correspondiente.

(15) GD, (8) de los cuales son «señalamientos», (5) de ellos con función demostrativa.

Nivel simbólico

Siguen repartiéndose por igual los elementos simbólicos y los no simbólicos.

Combinaciones

(6) combinaciones de las cuales (5) son claramente sintácticas y (1) presenta problemas.

Todas ellas son de GD + S.

43 MESES

Funciones comunicativas

Ex.

Aparecen muchas producciones de tipo expresivo, a través de vocalizaciones inespecíficas.

(50) producciones (1) de las cuales es imitada.

Las más frecuentes son las declarativas (34), de las cuales (24) son declarativas generales. De éstas (19) se expresan a través de vocalizaciones inespecíficas o de GD.

(6) DI, y (4) DDS que, en realidad, es la misma repetida.

Modalidad

Resaltar el gran aumento de vocalizaciones, tanto de forma aislada o acompañando a GD.

Siguen predominando las producciones de tipo gestual, aparecen pocos signos: (38) GD, todos ellos «señalamientos» y de éstos (17) cumplen una función demostrativa.

Nivel simbólico

(19) elementos simbólicos, y aproximadamente el doble de elementos pre-simbólicos. Los elementos simbólicos son en realidad (7) diferentes, que se repiten.

Combinaciones

(21) combinaciones, de ellas (8) son diferentes y espontáneas.

La combinación de señalar + tocar toma formas muy diversas y se repite a menudo. No la hemos considerado como sintáctica:

- «señala + toca + señala»
- «toca + señala»
- «mira + señala + mira + señala + toca».

Observaciones

Muestra mucho interés comunicativo, pero parece estar más limitado respecto a sus posibilidades expresivas. Vuelven a predominar las producciones no simbólicas.

Los padres han dejado de asistir a las clases de bimodal. En la grabación, la madre se dirige en oral, haciendo (4) signos (mira, comer, dormir, nadar). Todos estos signos son muy icónicos y el niño los repite muy frecuentemente.

LUIS

Luis es el primer hijo de un matrimonio con un buen nivel cultural. Podríamos considerar su entorno comunicativo como rico y estimulante. Cuando contaba con 16 meses de edad tuvo un hermano.

Luis se mostró siempre muy colaborador e interesado en las situaciones planteadas. Su desarrollo en todas las áreas es normal.

Se incorporó a la investigación cuando contaba con once meses de edad. El estudio del juego se dilató hasta los 42 meses, aunque el lenguaje se dejó de analizar a los 30 meses debido a que los aspectos de adquisición que interesaban a esta investigación habían sido cubiertos.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

A.1. Permanencia del objeto

* A los 15 meses encuentra un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles (14.c).

A.2. El desarrollo de medios para obtener consecuencias deseadas en el entorno (Medios-fines)

* A los 11 meses resuelve el problema del collar y el recipiente (11.e).

* A los 22 meses resuelve el problema del aro macizo (12.d).

A.3. Imitación gestual

* A los 15 meses imita gestos no familiares invisibles al niño (4.d).

A.4. El desarrollo de la causalidad operacional

* A los 22 meses intenta descubrir una forma de activar el objeto mecánicamente antes de la demostración (7.f).

A.5. Relación de los objetos en el espacio

* A los 19 meses va directamente alrededor del obstáculo dando un rodeo (10.c).

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Las sesiones de grabación comenzaron cuando Luis contaba con 11 meses, y finalizaron a los 42.

B.1. Descentramiento

* Desde los 11 meses, Luis realiza algunas acciones simbólicas aisladas, autorreferidas, que podrían tratarse de reconocimiento de objetos:

«Llevarse una cuchara a la boca».

* Hasta los 15 meses realiza acciones referidas a su propio cuerpo y a un agente pasivo (1.1/1.2). Las acciones referidas a un agente son muy ritualizadas.

* A los 22 meses y de forma imitada hace interaccionar a dos muñecos.

* A los 24 meses aparece el primer ejemplo de utilización de un agente activo (1.3).

* A los 29 meses hace interactuar dos muñecos de forma sencilla (1.4): «pone un muñeco frente a otro como si hablaran».

A esta edad aparecen varios ejemplos en los que Luis hace que da «vida a los muñecos» hablándoles (1.3A):

«Espera, payasete».

* A los 30 meses se da de nuevo este nivel de descentramiento (1.3A) (Este ejemplo se analiza mejor en la dimensión de *identidad*).

* A los 32 meses hace interactuar a dos agentes después de que lo ha hecho el adulto, atribuyéndoles sentimientos y acciones.

* A los 39 meses realiza un juego de roles en el que él asume el de «mamá» y otro compañero el de «niño». Hay una sugerencia de cambio de roles, intento de negociación, pero Luis no acepta.

* A los 42 meses hay también juego de roles «médicos».

B.2. Identidad

* A los 29 meses adjudica identidad a los muñecos, nombrándolos, pero no llega a desarrollar acciones (2.1). Lo que sí hace es «hablar con ellos».

* A los 30 meses da identidad a un muñeco y asume él mismo una identidad mediante las acciones y el diálogo con él (ver ejemplo en Integración) (2.3/2.3).

* A los 39 meses, en un juego con otra niña, adjudica identidad a sí mismo y a su compañera; él debe estudiar y la niña, su hija, debe jugar y no molestarle:

«Vamos a jugar con esos juguetes, ¿vale?, son muy bonitos. Deja a la niña sentada en el suelo, se levanta y se sienta en la mesa desde donde mira a la niña y le dice “voy a estudiar un poquito, ¿vale?, no hagas ruido”, se levanta, va hacia una estantería hace que coge algo, vuelve a la mesa y hace que escribe con el dedo, luego ayuda a levantarse a la niña y le hace mimos como si fuera pequeña».

Se trata de un juego muy completo, con roles bien definidos, un tema, un argumento y varias sustituciones en vacío.

B.3. Sustitución

El primer ejemplo de sustitución se observa a los 22 meses. Se trata de la sustitución con un objeto ambiguo (3.2).

* A los 24 meses utiliza un objeto realista con otra función distinta a la suya (3.4):

«Peina a su hermano con una escoba».

* A los 29 meses observamos una sustitución en vacío (3.5):

«Su mano se transforma en un coche y lo acompaña de la onomatopeya (¡brr!)».

B.4. Integración

* A los 12 meses aparecen acciones repetidas con varios agentes, en un juego muy ritualizado que es el de «dar de comer» (4.2).

* A los 15 meses observamos secuencias ilógicas de dos acciones (4.3).

* A los 19 meses encontramos las primeras secuencias lógicas, muy elementales, de dos acciones (4.4).

* A los 30 meses hay una secuencia lógica de más de dos acciones, en donde se vislumbra un cierto «tema» (4.5A):

«Coge un muñeco que ha puesto en la cama y le hace andar, diciendo “se sale de la cuna el nene”, “aquí tumbado”, lo acuesta y se cae de la cama rodando, lo coge y le dice con cara de enfadado “te has bajado”..., se vuelve a caer el muñeco de la cama y le dice “eso no se hace”, le pega y le mira con cara amenazante, dice “¡no, ojo eh!, a dormir, como salgas de la cuna”, y lo vuelve a colocar en la cama, le hace de nuevo andar y le comenta al adulto “dice que va a buscar el desayuno”».

* A los 39 meses, en un juego con una niña desarrollan, a través de roles, el tema de la «cocinera», con una primera parte de preparación de la comida y una segunda parte de servir la comida. Tema que se cierra con la frase: «¿a que has comido bien?»

B.5. Planificación

* A los 24 meses se observan los primeros ejemplos claros de planificación. Se trata de planificaciones de tres acciones aisladas (5.2).

* A partir de los 30 meses se observa la planificación de varias acciones dentro de una secuencia (5.4), aunque no llega a planificar toda la secuencia antes de su desarrollo.

MARÍA

María es una niña oyente cuyo seguimiento se inició a los 10 meses, hasta los 36.

Pertenece a una familia con un nivel cultural alto y una actitud estimuladora, tanto en el juego como en la comunicación. Tiene un hermano desde los 24 meses.

Ha presentado un desarrollo psicomotor y de autonomía personal adecuado a su edad. Inició su escolarización en una guardería a partir de los 30 meses.

1. DESARROLLO COGNITIVO

A. DESARROLLO SENSORIOMOTOR. ESCALA DE UZGIRIS-HUNT

Se inicia la exploración de este aspecto a los 10 meses.

A.1. Permanencia del objeto

* A los 12 meses encuentra un objeto siguiendo una serie de desplazamientos invisibles (14.c).

En general, presenta un desarrollo muy avanzado en esta subescala.

A.2. Medios-fines

* A los 18 meses resuelve el problema del aro macizo (12.d).

A.3. Imitación

* Imita acciones complejas compuestas de esquemas familiares a los 10 meses (2.e). En posteriores evaluaciones de la imitación, María no cola-bora.

A.4. Desarrollo de la causalidad operacional

* A los 15 meses intenta activar el objeto mecánicamente (7.e).

A.5. Relaciones de los objetos en el espacio

* A los 18 meses explora la caída de los objetos (9.c). A esta edad supera el problema para alcanzar un objeto dando un rodeo (10.b).

B. DESARROLLO DEL JUEGO SIMBÓLICO

Meses de grabación: 12, 14, 15, 18, 22, 23, 27, 34, 36.

B.1. Descentramiento

* A los 12 meses todo el juego que realiza es imitado o sugerido. De forma sugerida es capaz de realizar acciones simbólicas referidas a un agente pasivo.

* A los 14 meses espontáneamente realiza acciones simbólicas referidas a un agente pasivo (1.2).

* A los 22 meses realiza acciones simbólicas referidas a un agente activo (1.3). Antes de ponerse a actuar con los muñecos ha ido identificándolos (este juego se analizará también en la dimensión de identidad):

«Da el biberón a la muñeca y dice “ese nene”, continúa hablando “y ese pupa, y ese biberón y ese bebé (señalando al muñeco pequeño) y ese mamá” (señalando una muñeca), coge la cuna y dice “mir” y pone a dormir a la muñeca» (1.3/2.1).

* A los 23 meses se observa un ejemplo parecido al anterior, pero en el que los muñecos tienen nombre propio:

«Saca dos muñecas de una bolsa y dice “mira, mamá”, su madre le pregunta: “¿quiénes son?”, la niña responde: “Elenita y Ratita”, a continuación dice “a comer”, saca un cubito, mete la pinza y les da de comer, y trae dos baberos para que su mamá les ponga uno a cada una» (1.3).

B.2. Identidad

Esta dimensión aparece por primera vez a los 22 meses (ver ejemplo de Descentramiento) (2.3).

A partir de esta edad, en todos sus juegos simbólicos aparece esta dimensión.

* A los 34 meses, con dos muñecos, asume el rol de «mamá» y hace que el muñeco asuma el rol de «hijo» a través de sus acciones (2.2; 2.2’):

«Coge una muñeca, “se ha hecho caca esta niña” y comienza a quitarle el pañal... “ponete esto”, comienza a vestir a la muñeca, le da un azote y le dice: “te pones esto ahora mismo”..., coge un vaso y una taza y comienza a dar de comer a las muñecas y dice: “te comes la merienda”, “te voz a dar un azotito, te comes ahora mismo la merienda”, le pega al muñeco “te llevas a la cocina castigado, venga come”, y le da de comer».

* A los 36 meses se inventa un juego de «médicas» con una paciente imaginaria, y hace participar a otra amiga (2.3/2.3'). Es difícil analizar este juego con las dimensiones que tenemos, ya que realmente se trata de un juego de roles:

«María dice: “dale la medicina a esta niña”, señalando sobre la mesa, pero no hay ningún objeto, la otra niña coge un frasco y lo acerca sobre la mesa en el punto en que María había señalado. María dice: “dale la medicina a esta niña” y vuelve a señalar. Lucía coge otro frasco y se lo acerca. María ausculta con el estetoscopio encima de la mesa. Coge una jeringa y la pincha, y dice: “dale la medicina a esta niña”, dirigiéndose a Lucía. Lucía coge un frasco y vuelve a dar a la niña. Ante la pregunta del experimentador, ¿“quiénes sois”?, María dice que es el médico. Lucía dice que es la enfermera, y señalando sobre la mesa, indican quién está enfermo, diciendo que está malito porque ha tomado muchos bombones».

Hay reparto de roles sin negociarlo previamente, pero están implícitos en las acciones que cada una ha de hacer. Aparte de las acciones que definen el rol de cada niña, el lenguaje acompaña claramente estas acciones, definiendo con más exactitud estos roles.

B.3. Sustitución

* A los 15 meses aparece la primera sustitución sugerida (peinar con un palo).

* Hasta los 22 meses no vuelve a aparecer un ejemplo claro de sustitución. Sustituye un objeto ambiguo (3.2).

* A los 23 meses aparece el primer ejemplo en que sugiriéndoselo aparecen varios objetos ambiguos en una secuencia de juego.

* A los 36 meses hay una sustitución en vacío bastante complicada. Consiste en imaginar un muñeco sobre el que se realiza varias acciones (3.5) (ver ejemplo en Identidad).

Esta dimensión no aparece muy desarrollada hasta que la niña es bastante mayor. Sus juegos son más realistas que imaginarios.

B.4. Integración

* A los 14 meses aparece una misma acción repetida con varios agentes (4.2).

* A los 15 meses aparecen varias secuencias ilógicas de dos acciones (4.3).

* A los 20 meses aparece la primera secuencia de dos acciones de forma lógica (4.4):

«Sirve con la botella en la copa y da de beber».

* A los 27 meses aparece alguna secuencia ordenada de dos acciones, pero la mayoría siguen siendo desordenadas.

* A los 34 meses se acerca al «tema» de «las comiditas», pero no está muy bien desarrollado, no hay unos preparativos ni un final claro.

* A los 36 meses hay un «tema» más claro que es el de los «médicos», y la secuencia implica varias acciones, hay una complejidad en la secuencia que en gran medida es lógica, pero aparecen algunas acciones que se repiten una y otra vez («dale la medicina») (4.5A).

B.5. Planificación

La primera planificación de una acción aislada aparece a los 22 meses: «dice “mir” y pone a dormir a la muñeca» (5.2).

* A los 23 meses aparece otro ejemplo de planificación aislada a través del lenguaje. A los 27 meses, lo mismo. Siempre son los mismos temas («ahora se va a dormir, y ahora se va a la cama»).

* A los 34 y 36 meses va planificando varias acciones aisladas a lo largo de la secuencia de juego (5.4). Lo que no aparece es una planificación de una secuencia completa, ni siquiera en el juego de los médicos, ya que se van planificando las acciones sobre la marcha.

Observaciones

Hacia los 34 meses María alcanza los niveles más altos de juego individual, superando y pasando a una nueva etapa: el juego de preroles. A esta edad todavía le es complicado realizar un juego de roles, pero no a los 34 meses, donde ya podemos ver un ejemplo claro de esta actividad lúdica más colectiva.

La dimensión más rica en el juego de María es la de descentramiento y, por su continuidad, la de identidad. Le gusta nombrar a los muñecos, darles vida primero a través del nombre y después a través de las acciones y comentarios.

Suele hacer acciones lúdicas repetitivas con secuencias breves y no muy ordenadas. Sólo a los 36 meses se observa una secuencia claramente ordenada en su juego de roles.

La dimensión «sustitución» sigue un desarrollo muy particular. No utiliza varios objetos ambiguos en una misma secuencia, ni objetos realistas con otra función distinta a la suya. Pasa directamente de sustituir un objeto ambiguo a sustituciones en vacío de un alto nivel de complejidad, dentro de su juego de roles. En general, sus juegos son más bien «realistas», y se centran en acciones cotidianas (comer, cocinar...).

REFERENCIAS

- BATES, E.; BEGNINI, L.; BRETHERTON, I.; CAMAIONI, L. y VOLTE-
RRA, V. (1979): *The Emergence of Symbols: Cognition and Communica-
tion in Infancy*. N. York. Academic Press.
- BELLUGI, U. y KLIMA, E. (1976): «Two Faces of Sign: Iconic and Abs-
tract». En: S. Harnard y J. Lancaster (Eds.): *Origins and Evolution of
Language and Speech*. N. York. Academic of Sciences.
- BONVILLIAM, J. (1983): «Early Sign Language Acquisition and its Relation
to Cognitive and Motor Development». En: J. Kyle y B. Woll (Eds.):
Language in Signs: An International Perspective on Sign Language. Lon-
don. Croom Helm.
- BOYES-BRAEM, P. (1973): «A Study of the Acquisition of the DEZ in
American Sign Language». *Salk Institute for Biological Studies*. La Jolla.
California.
- BRETHERTON, I. y BATES, E. (1984): «The Development from 10 to 28
Months: Differential Stability of Language and Symbolic Play». En: R. N.
Enide y R. J. Harmon (Eds.): *Continuities and Discontinuities in Develop-
ment*. N. York Plenum.
- BRUNER, J. S. (1975): «The Ontogenesis of Speech Acts». *Journal of Child
Language*. 1975. 2. 1-19.
- CASELLI, M. C. (1983): «Communication to Language: Deaf Children's and
Hearing Children's Development Compared. *Sign Language Studies*. 8.
225-234.
- COLLINS-AHLGREN, M. (1975): «Language Development of Two Deaf
Children». *American Annals of the Deaf*. 120. 524-539.
- CORRIGAN, R. (1978): «Language Development as Related to Stage and Ob-
ject Permanence Development». *Journal of Child Language*. 5. 173-189.
- DALE, P. (1980): «Is Early Pragmatic Development Measurable?» *Journal of
Child Language*. 7. 1-12.

- DORE, J. (1975): «Holophrases, Speech Acts and Language Universals». *Journal of Child Language*. Vol. 2. 21-40.
- (1979): «Conversation and Preschool Language Development». En: Fletcher, P. y Garman, M.: *Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- (1979): «Conversational Act and the Acquisition of Language». En: Ochs, E. y Schieffelin, B.: *Developmental Pragmatics*. London Academic Press.
- FEIN, G. A. (1975): «A Transformation Analysis of Pretending». *Developmental Psychology*. 11. 291-296.
- (1978): «Play Revisited». En: M. Lamb (Ed.): *Social and Personality Development*. N. York. Holt, Rinehart and Winston.
- FISHER, K. (1980): «A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills». *Psychological Review*. 87. 477-531.
- FRISHBERG, N. (1975): «Arbitrariness and Iconicity. Historical Change in American Sign Language». *Language*. 51. 696-719.
- GOLDIN-MEADOW, S. y FELDMAN, H. (1975): «The Creation of a Communication System. A Study of Deaf Children of Hearing Parents». *Sign Language Studies*. 8. 225-234.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Explorations in the Functions of Language*. London Edward Arnold. (Traducción española: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. 1982. Barcelona. Ed. Media y Técnica.)
- HARDING, C. G. (1982): «Development of the Intention to Communicate». *Human Development*. 25. 140-151.
- (1984): «Setting the Stage for Language Acquisition: Communication Development in the First Year. En: R. M. Golinkoff (Ed.): *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale. N.J. L.E.A.
- HARRIS, P. L. (1984): «Infant Cognition». En: Mussen, P. H. (Ed.): *Handbook of Child Psychology*. N. York, Wiley.
- JAKOBSON, R. (1960): «Linguistics and Poetics». En T. A. Sebeok (Ed.): *Style in Language*. Cambridge. Harvard University Press.
- JEFFREY, D. y McCONKEY, R. (1976): «An Observation Scheme for Recording Children's Imaginative Doll Play. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17. 189-197.
- KLIMA, E. y BELLUGI, U. (1979): *The Signs of Language*. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- LOWE, M. y COSTELLO, A. (1976): *A Manual for Symbolic Play Test*. London NFER.
- MARCHESI, A. (1981): «El lenguaje de signos». *Estudios de Psicología*. 5-6. 155-184.

- McCUNE-NICHOLICH, L. (1981): «Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language». *Child Development*. 52. 785-797.
- (1982): «Combinatorial Competency in Play and Language». En: D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.): *The Play of Children: Current Theory and Research*. Basel, Karger.
- McCUNE-NICHOLICH, L. y FENSON, L. (1984): «Methodological Issues in Studying Early Pretend Play». En: T. D. Yawkey y A. D. Pellegrini (Eds.): *Child's Play: Development and Applied*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
- McINTIRE, M. L. (1977): «The Acquisition of American Sign Language and Configurations». *Sign Language Studies*. 16. 247-266.
- MOORE, M. K.; CLARK, D.; MAEL, M.; RASOTTE, P. y STOEL-GAMMON, C. (1977): *The Relationship Between Language and Object Permanence Development: A Study of Down's Infants and Children*. New Orleans. Louisiana.
- MOORE, M. K. y MELTZOFF, A. N. (1978): «Object Permanence. Imitation and Language Development in Infancy: Toward a Neo-Piagetian Perspective on Communicative and Cognitive Development». En: D. Minifie y L. L. Lloyd (Ed.): *Communicative and Cognitive Abilities. Early Behavioral Assessment*. Baltimore. University Park Press.
- NICHOLICH, L. M. (1977): «Beyond Sensorimotor Intelligence: Assessment of Symbolic Maturity through Analysis of Pretend Play». *Merrill Palmer Quarterly*. 23. 89-101.
- PETITTO, L. A. (1990): «The Transition from Gesture to Symbol in American Sign Language». En: V. Volterra y C. J. Erting (Eds.): *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. N. York. Springer-Verlag.
- PIZZUTO, E. (1990): «The Early Development of Deixis in American Sign Language: What is the Point? En: V. Volterra y C. J. Erting (Eds.): *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. N. York. Springer-Verlag.
- ROSENBLATT, D. (1977): «Development Trends in Infant Play». En: B. Tizard y D. Harvey (Eds.): *Biology of Play*. London. Heineman.
- SCHLESINGER, H. S. y MEADOW, K. P. (1972): *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley. University of California Press.
- SINCLAIR-de-ZWART, H. (1971): «Sensory-Motor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax». En: R. Huxley y E. Ingram (Eds.): *Language Acquisition: Models and Methods*. N. York Academic Press.
- (1974): «On Pre-Speech». En: E. V. Clark (Ed.): *Papers and Reports on Child Language Development*. Stanford University. Stanford.
- SLOBIN, D. I. (1981): «Psychology without Linguistics: Language without Grammar». *Cognition*. 10. 275-280.

- SNOW, C. E. y GILBREATH, B. J. (1984): «Explaining Transition». En: R. M. Golinkoff (Ed.): *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale. N.J. L.E.A.
- SORE, C.; BATES, E.; BRETHERTAN, I.; BEEGHELY, M. y O'CONNELL, B.: «Vocal Gestural Symbols: Similarities and Differences from 13 to 28 Months». En: V. Volterra y C. J. Erting (Eds.): *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. N. York. Springer-Verlag.
- STOKOE, N. C.; CASTERLINE, D. y CRONEBERG, C. A. (1965): *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*. Washington D. C. Gallaudet College Press.
- TETZCHNER, S. Von (1984): «First Signs Acquired by a Norwegian Deaf Child of Deaf Parents». *Sign Language Studies*. 44. 225-257.
- VOLTERRA, V. (1983): «Gestures, Signs and Words at Two Years or when does Communication Become Language? En: J. Kyle y B. Woll (Eds.): *Language in Signs: An International Perspective on Sign Language*. London. Croom Helm.
- VOLTERRA, V. y ERTING, C. J. (Eds.) (1990): *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. N. York. Sprihger-Verlag.
- VYGOTSKY, L. S. (1967): «Play and its Role in the Mental Development of the Child». *Soviet Psychology*. 5. 6-18.
- (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. B. Aires. La Pléyade (original publicado en 1934).
- WOLF, D. y GARDNER, H. (1981): «On the Structure or Early Simbolization». En: R. L. Schiefelbush y D. D. Bricker (Eds.): *Early Language: Acquisition and Intervention*. Baltimore. University Park Press.



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
