

Luis E. Behares
Leonardo Pelusso

*Características
lingüístico-cognitivas
de los escolares sordos,
hijos de sordos
e hijos de oyentes*

Universidad de la República
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Comunicación
Montevideo

Una versión previa de este trabajo fue presentada en el XXII Congreso Internacional de Psicología, Buenos Aires, junio de 1989. Los autores agradecen la colaboración de las siguientes personas que realizaron el trabajo de campo que posibilitó este informe:

Estela Acosta y Lara, Christian Berterretche, Claudia Brovetto, Nellys Monteghirfo, Adriana Arnoletti y Eduardo Seoane. Agradecemos asimismo al Instituto Interamericano del Niño, OEA, por permitirnos usar sus equipos de filmación.

1. Introducción

Los niños sordos de nacimiento o por pérdida auditiva muy temprana presentan en términos generales una serie de diferencias en cuanto al proceso de desarrollo lingüístico-cognitivo ya señaladas por varios autores (Bonvillian, Charrow y Nelson 1973; Meadow 1980; Furth 1966).

En primer lugar, se señala que estos niños no desarrollan naturalmente la lengua oral (LO) de la comunidad a la cual pertenecen y, por tanto, tienen una etapa prelingüística mucho más larga de la que se encuentra habitualmente en los niños oyentes. Mientras éstos inician su desarrollo lingüístico convencional alrededor del año y lo completan en lo básico alrededor de los tres años, los niños sordos no manifiestan estrategias de comunicación verbal propiamente dichas hasta aproximadamente los cinco años, y no adquieren nunca una competencia lingüística oral semejante a la del oyente.

Por otro lado, es bien sabido que en las instituciones respetuosas de las necesidades comunicativas de los niños sordos la lengua de señas (LS) ingresa más o menos tempranamente en su repertorio comunicativo a través de la interacción entre pares, a pesar de que ésta no sea fomentada específicamente ni por los maestros ni por los padres.

En la mayoría de estas instituciones es prácticamente imposible encontrar niños que a partir de los ocho años no se comuniquen en LS con una riqueza y una fluidez semejantes a la de los niños oyentes en las escuelas comunes.

Ahora bien: podemos preguntarnos qué implicaciones tiene para el desarrollo del pensamiento de estos niños esta situación lingüístico-

cognitiva creada por su particular forma de inserción social.

En este trabajo queremos mostrar y discutir algunos datos que, aunque todavía muy preliminares, nos permiten ya comenzar a dar algunas pautas para contestar esa pregunta.

Un resultado fundamental de nuestras investigaciones es la existencia de un pequeño grupo de niños sordos, que oscila entre un 4 y un 12% según los países, para los cuales estas condiciones de desarrollo no se dan: los hijos sordos de padres sordos (HSS). Este grupo presentaría caracteres diferenciales con respecto a la mayoría de los sordos, es decir, los hijos sordos de padres oyentes (HSO). Estudiada la bibliografía que se refiere a ellos en forma más o menos sistemática, hemos comprobado que no se les asigna demasiada importancia y que además se incurre en una serie de contradicciones (ver, no obstante, el trabajo de Johnson y Erting, 1989, y la bibliografía del mismo).

Desde nuestros propios datos y nuestra propia metodología hemos encontrado que la diferencia entre ambos grupos está significativamente marcada y que su estudio resultaría de enorme utilidad para profundizar en la esencia de la problemática lingüístico-cognitiva en la sordera.

Nuestro trabajo se enmarca en la línea de investigación de la psicolingüística interactiva, fuertemente influida por la obra de Vigotsky y sus discípulos de la escuela de Moscú, así como por las investigaciones de Bruner y sus seguidores. Concibiendo el sistema cognitivo como un atributo de las relaciones sociales más que como un resultado de la maduración orgánica, las variaciones en la interacción de los sujetos con el medio han de producir necesariamente variaciones en los niveles cognitivos alcanzados de acuerdo a la expectativa social de los grupos implicados en esta variación.

2. Metodología

La muestra en la cual vamos a basar nuestras indagaciones pertenece al proyecto "Socialización y Pedagogía Lingüística en el Uruguay", Subproyecto 3 "Moduladores Sociales, Psicolingüísticos y Lingüístico-Pedagógicos de la Educación Bilingüe del Sordo", que fue llevado adelante por la Universidad de la República (Instituto de Psicología e Instituto de Lingüística) y la Inspección Nacional de Educación Especial del Consejo de Enseñanza Primaria (Escuela No.197

para Discapitados Auditivos de Montevideo) entre 1988 y 1990. Los materiales que la constituyen fueron registrados en el mes de noviembre de 1988. Si bien se poseen materiales longitudinales posteriores, a los efectos de este trabajo hemos creído suficientes los recogidos en aquel momento.

El corpus consiste en entrevistas video-grabadas (VHS) de niños sordos interactuando naturalmente con un adulto sordo o un adulto oyente.

La entrevista con el adulto sordo se realizó en la LSU, Lengua de Señas utilizada por la comunidad sorda de Uruguay y desde 1987 una de las dos lenguas oficializadas (la otra es el español) para la educación bilingüe del sordo (Behares, Monteghirfo y Davis, 1987). La modalidad de la entrevista varió de acuerdo a la edad de los niños, desde una modalidad muy inmersa en el juego con los objetos para los más pequeños, hasta la conversación libre de tópico variado para los más grandes. Participaron en estas entrevistas (además de la profesora sorda que actuó como entrevistadora principal), algunas madres y abuelas sordas y la intérprete oyente, todas ellas usuarias nativas de la LSU. Las entrevistas tuvieron una duración variable, de acuerdo a las conductas interactivas mostradas por el propio niño en el momento de la entrevista.

Las entrevistas en español fueron realizadas por adultos oyentes, quienes poseían formación específica para la entrevista psicolingüística, pero no pertenecían a la comunidad pedagógica en el área de sordos, con lo cual intentamos asegurarnos de que no aparecieran las estereotipias propias de la interacción artificial clínica a la cual los profesores de sordos están profesionalmente acostumbrados. En el caso de los niños más pequeños fue necesario incluir a la madre (sorda u oyente) para que la entrevista conservara los caracteres de naturalidad y, por el mismo motivo, su forma fue variando en cada caso.

La muestra estuvo integrada por 28 niños sordos, alumnos de la Escuela No.197. De éstos, 5 provenían de hogares de sordos, lo cual representa el 18% de la muestra. En rigor, este porcentaje supera en mucho los valores reales de niños HSS que asisten a la escuela uruguaya. En la Escuela No.197, por ejemplo, solo un 4,31% eran HSS, pero había además un 11% de niños sordos pertenecientes a hogares sustitutos (en los que conviven normalmente niños sordos de diferentes edades) y un 4,31% integrado por niñas sordas que viven en el Hogar de la Sordomuda, un internado femenino. De esta manera, tendríamos un 20% de niños

sordos que viven en ambiente sordo cotidianamente, además del ambiente sordo provisto por la escuela (Behares y otros, 1986: 17). De todos modos, nuestro pequeño corpus de niños sordos pertenece al primer grupo, es decir, son HSS, y en términos de psicología evolutiva son los más claramente influidos por las condiciones ambientales intraculturales de la sordera. Debe tenerse en cuenta que la intención de este trabajo no es dar valores estadísticos, sino explorar las habilidades interactivas de los niños de ambos grupos y que una muestra menor entorpecería el trabajo comparativo.

De los 5 niños del grupo HSS, 4 pertenecen a hogares cuyos padres son sordos. El otro caso, en cambio, es una niña hija de padre oyente y madre sorda, cuyo grupo familiar está integrado también por la abuela sorda y el hermano sordo. Todos estos niños interactúan en la LSU desde muy pequeños, ya que ésta es la lengua utilizada en el hogar de forma exclusiva, con excepción de un caso, en el cual los padres sordos (uno de ellos con mucho resto auditivo) sostienen que interactúan con el niño preferentemente en español. Las edades de estos niños oscilan entre 20 meses y 12 años (ver Cuadro 1, a o b).

Los otros 23 niños son HSO, a pesar de que en algunos de estos hogares existan otros hermanos sordos. En estas familias la lengua de comunicación cotidiana es el español y ocasionalmente alguna forma mezclada de éste con gestos o señas. Es muy difícil establecer cuándo estos niños sordos tomaron contacto con la LSU, pero todo hace pensar que lo hicieron a su ingreso en la institución escolar, en la mayoría de los casos entre los 4 y los 6 años. Derivamos esta afirmación del hecho de que los niños menores de esta edad (todos ellos HSO, con excepción de un caso) que integraron la muestra no parecían haber avanzado mucho en la adquisición de la LSU, por lo menos si se esperaba de ellos un desempeño lingüístico semejante al de un niño oyente de la misma edad en español. La capacidad para el aprendizaje entre pares, especialmente en el área lingüística, comienza a ser realmente efectiva a partir de los 4 años, lo que explicaría el fenómeno. Teniendo en cuenta que hasta 1988 no se incluyeron adultos sordos en la secuencia formal de aprendizaje temprano, todo indicaría que la edad en que comenzaba el acceso a la LSU era aproximadamente los 4 años. Además, el ingreso de estos niños a la Escuela se registró, en varios de los casos, no antes de esta edad¹.

La edad de estos 23 niños HSO oscila entre 2 y 13 años, distribuida como muestran los cuadros 2, 3 y 4 (tanto a como b). En esos mismos cuadros hemos utilizado el criterio de dividirlos en 3 grupos: 2 a 5 años o edad preescolar; 6 a 10 años, o primera edad escolar; 11 a 13 años, o segunda edad escolar (preadolescencia). Creemos que estos períodos dan mejor cuenta de la edad psicosocial de los niños que la división de los niveles escolares en uso en 1988.

Estas entrevistas fueron analizadas en base a la observación de los videos correspondientes con la contribución de la intérprete LSU-ESPAÑOL a los efectos de captar adecuadamente todos los matices de las mismas. Se procedió inicialmente a realizar un análisis cualitativo sistemático de los 28 casos en ambas modalidades lingüísticas. Posteriormente, se organizaron los materiales descriptivos en función de 7 parámetros que son los siguientes: 1) actitud interactiva, 2) comprensión, 3) producción, 4) habilidad narrativa, 5) homogeneidad (presencia de español en la entrevista de la LSU y de la LSU en la entrevista del español) y 6) estructura sintáctica preponderante en los enunciados (LSU o español). Se agregó además un séptimo parámetro sobre el desempeño en la entrevista: afectivo, conductual, psicológico.

3. Resultados

Los cuadros 1 a 4, organizados de acuerdo a los siete parámetros que acabamos de mencionar, dan cuenta de las habilidades interactivas, el nivel lingüístico general y el pensamiento verbal de los niños de la muestra, en las modalidades LSU y ESPAÑOL por separado².

1. En la actualidad, 1992, la situación parece ser muy diferente. La incorporación de adultos sordos a las tareas pedagógicas con los niños pequeños, como una de las estrategias de la implementación de la Educación Bilingüe, parece haber acelerado el proceso de adquisición temprana de la LSU. Paralelamente, la edad de ingreso a la Escuela tiende actualmente a coincidir con la de la detección de la sordera.

2. Hemos optado por explicar los criterios del análisis a medida que exponemos los resultados, en razón de su mejor comprensión.

3.1. Los HSS

El desempeño de estos niños se observa en los Cuadros 1a y 1b. En lo que respecta a la actitud interactiva, entendida como el substrato por el cual los conocimientos lingüísticos que el niño posee pueden ser utilizados para su función específica y primaria, hemos creado una escala de cuatro niveles: nula, incipiente, desarrollada y fluida.

En los niños HSS cuando interactúan en la LSU encontramos fluidez a partir de los cuatro años en todos los casos. La niña de dos años manifestó una actitud interactiva desarrollada, mientras que el más pequeño, de 20 meses, tenía todavía un nivel muy incipiente. En los niveles más básicos (incipientes), la actitud interactiva depende fundamentalmente de la atención al interactivo, lo que se da en el sordo a través del juego de miradas y la atención a los movimientos propios y a los del otro. Para pasar a nivel desarrollado se requiere la toma de turno sistematizada y espontánea, y el intercambio de información en ambos sentidos. A esta edad los intercambios de información resultan muy concretos, al igual que en el niño oyente a la misma edad, suponiendo en general la presencia de acciones y objetos. La fase fluida de actitud interactiva supone una sofisticación mayor, ya que la estructura semántica abstracta y la organización del discurso de ambos interlocutores permiten un intercambio en diversos niveles y tópicos, aun dentro de la misma entrevista.

Al analizar la actitud de estos mismos niños (HSS) en la LO encontramos que ninguno presenta fluidez, que el pequeño de 20 meses carece de ella (nula), que la niña de 2 años y la de 4 tienen un control muy incipiente de la atención visual requerida por la LO, y sólo las preadolescentes tuvieron desempeños más o menos desarrollados, aunque muy limitados. Como se ve, en el análisis de este parámetro salta a la vista que la LSU y la interacción con adultos sordos es marcadamente superior en sus potencialidades cognitivas para estos niños que el español y la interacción con adultos oyentes.

En lo que respecta a la comprensión definimos tres niveles: concreta, desarrollada y muy buena. Por concreta entendemos la incapacidad de comprender los enunciados disociados de la situación y de las relaciones objetales concomitantes. Este tipo de comprensión es la que encontramos en las etapas iniciales del desarrollo del lenguaje en el niño oyente hasta aproximadamente los 2 años. El nivel desarrollado

de comprensión permite al niño el acceso inmediato al contenido de los mensajes en forma claramente dissociada e independiente de otras informaciones no verbales disponibles. Decimos que hay muy buena comprensión cuando el niño logra distinguir los más variados matices semánticos propios de cualquier lengua, manifestando de esta forma un acceso al tipo de pensamiento hipotético deductivo de base verbal.

Los niños HSS en la interacción en la LSU manifestaron una comprensión que va desde el nivel concreto (20 meses), pasa por el nivel desarrollado (2 años, 4 años) y llega al nivel muy bueno (en los preadolescentes). Como es obvio para cualquiera que conozca el proceso de desarrollo del lenguaje, esta secuencia y esta cronología es la misma que se encuentra en los niños oyentes con desarrollo lingüístico normal. Sin embargo, al pasar a la entrevista en español observamos que los tres niños menores carecen por completo de comprensión de enunciados simples en español y que las preadolescentes alcanzan simplemente un nivel desarrollado, con frecuentes lagunas de comprensión de aquellas estructuras que salen de la estereotipia a la que están acostumbradas. Con seguridad, la modalidad perceptiva del lenguaje oral implica una limitación de entrada para su comprensión en la conversación, a pesar de que estas niñas tienen lo que se considera un buen nivel de lectura labial.

En lo que respecta a la producción no establecimos criterios formales de evaluación, sino que hicimos anotaciones descriptivas en cada caso. De este modo, vimos que en la entrevista en la LSU el niño de 20 meses se manejaba con señas aisladas (gramática holofrástica), hacía preguntas muy concretas y utilizaba fluidamente el señalamiento. La niña de 2 años, que también presenta una gramática holofrástica, ya manejaba un vocabulario muy amplio que incluye la gama variada de colores. La niña de 4 años construyó secuencias gramaticales en base a una estructura sintáctica explícita y convencional, sin excederse del límite de la oración simple. Las preadolescentes construyeron secuencias lingüísticas modalizadas y aspectualizadas, que se corresponden con el uso adulto de la lengua.

Nuevamente, es necesario señalar que el desempeño en la entrevista en la LSU constituye un cuadro aproximado al que encontraríamos en cualquier grupo de niños oyentes normales. En cambio, al pasar a la entrevista en lengua española, observamos que en los tres niños menores no hubo ningún tipo de uso consecuente de esta lengua,

apareciendo en su lugar producciones en la LSU, sobre todo en las niñas de 2 y 4 años. En las preadolescentes observamos fundamentalmente la aparición de oraciones simples, de no más de tres palabras, algunas preguntas, y algunas distinciones conceptuales (no explicitadas en las oraciones sino discernibles a través del diálogo) relativamente complejas del español. Esto hace que, para este grupo de niños, debamos considerar la LO como una lengua de una potencialidad de interacción mucho menor que la LSU.

En cuanto a la habilidad narrativa ésta solo fue posible, como se observa en los cuadros 1a y 1b, para las preadolescentes. En el caso de la LSU, presentaron un nivel superior de organización discursiva, narrando diversas secuencias en forma natural y completa. En cambio, en la entrevista en español oral la mayor de ellas no fue capaz de organizar secuencias narrativas multioracionales y la otra tuvo un nivel muy incipiente de organización transoracional temporal (cronológica) con intencionalidad narrativa. Debe tenerse en cuenta que no era esperable que los niños de 20 meses y 2 años ya tuvieran desarrollos narrativos específicos; en cambio, sí podía haberlos tenido la niña de 4 años (no sabemos si con otro tipo de estimulación esta niña podría haber logrado secuencias narrativas "inspiradas" en algún relato formal previo). De todos modos solo hemos considerado narraciones espontáneas. Hemos observado particularmente la narración porque es la forma discursiva mejor desarrollada en los niños normales durante la infancia, sobre todo a partir de los 8 años (cfr. Dowley Mc Namee, 1987).

Ninguno de los tres niños menores utilizaba formas orales simultáneas a la LSU en la conversación cuando conversaban en esta última lengua, lo que debe relacionarse con el hecho de que los niveles de oralización a esta edad son muy bajos y la costumbre articulatoria no está todavía bien asentada. Esta costumbre aparece claramente en las preadolescentes, que tuvieron conductas orales en gran parte de las entrevistas en la LSU.

Debemos ver estos datos junto con los correspondientes al parámetro "estructuras sintácticas preponderantes". En este caso vemos que de los tres niños que producen secuencias con estructuras sintácticas, los tres tienen como estructuras sintácticas preponderantes las de la LSU.

Al pasar a la entrevista en lengua oral, comprobamos que el niño de 20 meses tuvo un desempeño productivo nulo, la niña de 2 años y la de 4 utilizaron solo señas, mientras que las preadolescentes que

interactuaron en español incluyeron sistemáticamente señas en forma simultánea a sus producciones orales. En el caso de estas dos últimas, que construyeron secuencias en "español", lo hicieron en base a la estructura sintáctica de la LSU que simultáneamente estaban empleando. Esto es comprensible, teniendo en cuenta que la LSU era la lengua natural de comunicación de estos niños y el español una segunda lengua en la cual eran escasamente fluidos.

En relación al último de los parámetros, desempeño en la entrevista, observamos que para estos niños no hay demasiada diferencia en los planos afectivos, comportamentales y psicológicos cuando se pasa de una lengua a la otra. Sin embargo, existe una mayor aptitud creativa, manifestada sobre todo en la intensidad de las producciones observadas en los niños de 2, 4 y 12 años, cuando la lengua de la interacción es la LSU.

3.2. Los HSO

Observaremos ahora lo que sucedió con los HSO, comenzando con los niveles más bajos de edad (Cuadros 2a y 2b).

En la entrevista en la LSU encontramos que, a diferencia de los HSS, solo una de las tres niñas de 5 años alcanzó un nivel fluido en la actitud interactiva, mientras que los demás presentaron niveles mucho más bajos. Una niña de 4 años presentó un nivel desarrollado, pero una de 3, una de 4 y una de 5, solo mostraron un nivel incipiente. Un niño de 2, uno de 3 y uno de 5 obtuvieron inclusive un nivel nulo. Parece evidente que en este grupo de niños la actitud interactiva se desarrolla mucho más tardíamente y prácticamente fuera de la edad preescolar. Esto caracterizaría a este grupo de niños preescolares como un grupo integrado por malos interactores e interactores incipientes.

Es interesante comparar el desempeño en la actitud interactiva de estos niños cuando la entrevista transcurrió (o intentó transcurrir) en LO, por ser ésta la forma de interacción de la casa. Como era de suponer, esto no influyó en ningún sentido positivo, ya que los niños se manejaron dentro de los mismos parámetros que en la entrevista en la LSU, descendiendo varios de ellos a niveles inferiores. Uno de los niños de 5 años, en cambio, manifestó más interés de interactuar en la LO que de hacerlo en la LSU, a pesar de que en ambas entrevistas se mostró disperso e incómodo.

De la misma manera observamos que a nivel de la comprensión el desempeño de estos niños parece menor, ya que todos ellos a partir de los 3 años y hasta los 5 tuvieron un nivel concreto, semejante al del niño menor (20 meses) del otro grupo. Solo dos de estos niños, uno de 2 y otro de 4, alcanzaron un nivel desarrollado. Al pasar a la entrevista en lengua oral, comprobamos que 5 de los 8 niños tuvieron una comprensión nula, mientras que 3 de ellos alcanzaron niveles muy bajos de comprensión, de nivel concreto muy elemental, consistente exclusivamente en la identificación de órdenes y enunciados muy contingentes a la situación.

En lo que corresponde a la producción observamos que hay un desempeño en la LSU mucho más desarrollado que en la comprensión. Debe tenerse en cuenta que la LSU de estos niños provenía de la interacción entre pares y que a esta edad no habían alcanzado aún, por falta de estímulos, una proyección hacia el lenguaje adulto, que comprendían muy imperfectamente. A partir de los 3 años algunos de estos niños presentaron un nivel de desarrollo de la producción en la LSU de acuerdo a lo esperado para su edad, aunque un poco menos consistente. Sin embargo, otros de los niños presentaron comportamientos lingüísticos impropios para su edad, como las producciones exclusivamente holofrásticas o la práctica ecológica a los 4 años. Por su parte, la producción en la LO alcanzó como máximo una gramática holofrástica esporádica solo en uno de los niños de 5 años.

A nivel de la capacidad narrativa, observamos que solo dos de los niños presentaron alguna, y esto exclusivamente en la LSU (uno de ellos de 4 años en forma incipiente y otro de 5 en forma muy buena). Los dos niños que produjeron secuencias con sintaxis lo suficientemente desarrollada como para efectuar un análisis lingüístico sobre ellas mostraron una estructura sintáctica preponderante propia de la LSU, la de 4 años mediante una modalidad aún muy "infantil" y la de 5 mediante la utilización de estructuras más cercanas a las usadas por los adultos.

En cuanto al desempeño durante la entrevista, no hubo mayores diferencias entre las desarrolladas en la LSU y español, ni tampoco las hubo con respecto al desempeño de los HSS.

Analizaremos ahora los cuadros 3a y 3b que muestran el desempeño de los niños que transitan la primera edad escolar. Lamentablemente, carecemos de HSS en el rango de edad de 5 a 8 años, pero a primera vista resulta claro que varios de los HSO entre los 6 y los 10 años han

alcanzado el nivel de desarrollo que tiene la niña de 9 años del grupo de HSS.

En cuanto a la actitud interactiva en la LSU, con excepción de una niña de 7 años que se mostró retraída y lejana en la entrevista con una actitud interactiva desarrollada, todos los demás, independientemente de su edad, se manejaron fluidamente. Sin embargo en la LO, con excepción de una niña que mantiene su actitud fluida, el resto de los niños manifestó una actitud o bien desarrollada (un niño de 8 y otro de 10 años) o bien incipiente (uno de 7 y otro de 8).

A nivel de comprensión y de producción estos niños se manejaron en niveles bastante apropiados para su edad, teniendo los cuatro mayores una comprensión muy buena, y una estructura en sus producciones lo suficientemente desarrollada y rica como para producir muy buenas narraciones. Las niñas de 6 y 7 años, en cambio, están todavía en niveles concretos de comprensión y en formas de producción muy inferiores a las del resto. Carecen, como es de suponer, de habilidad narrativa. En la entrevista en la LO todos estos niños tienen un desempeño muy pobre con comprensión estrictamente concreta y con producción en varios casos nula, ecológica, con enunciados holofrásticos. Solo en dos casos aparecieron intentos de interacción oral que podrían ser caracterizados como pseudodiálogos.

Hablamos de pseudodiálogos cuando aparentemente se conserva la forma de la interacción pero no hay comprensión de los enunciados por ambas partes y alguno de los interactuantes finge entender al otro. Esto es muy frecuente en la interacción de los oyentes con los sordos, tanto en la conducta comunicativa del sordo como en la del oyente.

En la entrevista en la LSU todos los niños presentaron una estructura sintáctica propia y característica de dicha lengua, aunque incorporaran ocasionalmente algunas palabras orales con o sin voz. En cambio, en la entrevista en español, los niños que produjeron secuencias con estructura sintáctica mostraron que ésta corresponde a la de la LSU. Al mismo tiempo presentaron señas sistemáticamente con los enunciados de la LO.

La LSU en el grupo de 8-10 años parece haber alcanzado un nivel semejante al que tiene para las preadolescentes del grupo HSS. Esto ha de deberse a que la LSU ha sido adquirida en la interacción con sus pares, lo cual determina que el período de adquisición del lenguaje se vea un poco retrasado por haber comenzado recién a los 4 o 5 años, aun cuando

estos niños hayan ingresado a la escuela más tempranamente. Por este motivo, los niños HSO no parecen tener aún bien constituidas las estrategias de utilización de la LSU, pero lo logran un poco después.

Observamos ahora lo que sucede con los niños de edad superior (ver Cuadros 4a y 4b), los que podrían ser comparados sin dificultad con los preadolescentes del grupo de HSS.

Todos estos preadolescentes HSO tuvieron en la entrevista en la LSU una actitud interactiva fluida (con excepción de una de 13 años que alcanza solo el nivel desarrollado) y una muy buena comprensión. La gran mayoría de ellos tuvieron además una producción muy compleja y rica, con largos períodos modalizadores, distinciones lógicas sofisticadas, etc., con excepción de dos casos, debidos seguramente a rasgos personales de carácter. Todos ellos fueron capaces de narrar en forma perfectamente organizada y de acuerdo a lo esperado para su edad. La estructura preponderante de sus enunciados fue la de la LSU en su forma adulta, aunque 6 de ellos introdujeron palabras orales aisladas dentro de los enunciados bien organizados en la LSU.

En la entrevista oral el rendimiento fue marcadamente inferior. La actitud interactiva, salvo en un caso en que fue nula y uno en que fue fluida, solo alcanzó el nivel desarrollado. Se debe destacar que son muy frecuentes en estas entrevistas los pseudodiálogos, a los que en muchos casos contribuyeron por igual ambos interlocutores. La comprensión alcanzó dificultosamente en algunos niños el nivel de desarrollada y en otros fue nula, identificando únicamente preguntas estereotipadas. La producción mostró características muy similares, tendiendo a una gramática holofrástica. Su conducta interactiva los llevó en forma sumamente adscrita a no intentar sustituir las expresiones en la LO por expresiones en la LSU, aunque aparecen señas aisladas muy frecuentemente durante la entrevista.

En el desempeño en la entrevista hay una marcada diferencia entre la entrevista en la LSU y la realizada en el español, siendo la actitud de la primera más espontánea, creativa y de comodidad; en cambio, durante la entrevista en la LO se vuelven inseguros, tímidos y distantes.

Al comparar el desempeño de este subgrupo de HSO con el de los dos preadolescentes del grupo de HSS comprobamos que, si bien el rendimiento en la LSU es semejante, habría de todos modos una superioridad de los HSS con respecto a los otros. Esta diferencia se ve mucho más marcada en la entrevista en la LO, en la cual la actitud

interactiva, la comprensión y la producción de los HSS está muy claramente por encima de la de los HSO del mismo grupo de edad. Se da entonces la paradoja, que es solo aparente, de que aquellos que comenzaron su desarrollo lingüístico con la LSU son los que han alcanzado un mejor dominio y con un sentido interactivo más definido en la LO.

Otra comparación posible es la que se da entre los niños de la primera y la segunda edad escolar. Si bien se avanza hacia un uso más sofisticado y rico de la LSU, parecería ser que en cuanto al dominio de la LO habría un marcado retroceso. Esto se puede deber al hecho de que hay un cambio en las expectativas de comunicación en cada una de estas edades, perdiendo progresiva importancia la propuesta del sistema educativo oralista cuando el niño comprueba los escasos resultados obtenidos por su enorme esfuerzo.

4. Discusión

Los datos que acabamos de exponer dan evidencia de una superioridad bastante notoria y bien definida en el desarrollo lingüístico-interactivo y cognitivo-verbal de los niños HSS con respecto a los HSO; lo cual, como mencionamos anteriormente, ya fue señalado por otros autores.

Al mismo tiempo hemos observado la superioridad que muestran todos los niños de la muestra en su desarrollo de la LSU cuando se compara éste con el pobre desempeño en la LO, lo que también ya fue señalado por la gran mayoría de los autores contemporáneos que han investigado seriamente el desarrollo lingüístico de los niños sordos (véase, sobre todo, Caselli y Massoni, 1985, y Caselli, Osella y Volterra, 1984). Sin embargo, creemos que en base a nuestra propia metodología hemos podido agregar algunos elementos nuevos a la clarificación de varios asuntos.

Si se observa el desarrollo lingüístico de los HSS lo primero que salta a la vista es que en base a la LSU estos niños tienen una secuencia de desarrollo interactivo y cognitivo que solo se diferencia de la del niño oyente en aspectos superficiales. El niño sordo que interactúa desde su más tierna edad con adultos sordos participa en forma natural y espontánea de lo culturalmente esperado, es decir, la construcción de

formatos interactivos caracterizados por la asimetría (Bruner, 1983: 23ss).

Como vimos, la comprensión y la producción en la LSU en estos niños es lo suficientemente rica como para permitirles semantizar y conceptualizar la experiencia en las instancias evolutivas esperadas para cualquier niño en nuestra cultura, es decir, la primera infancia³.

Podríamos decir, siguiendo a Knight (1979: 10), que la ventaja aparente que muestran los niños HSS no ha de deberse tanto al uso de la LSU, que resulta psicofisiológicamente más fácil para ellos, sino al hecho de que estuvieron expuestos a interacción natural en una lengua natural y en un contexto natural muy tempranamente.

Las adolescentes HSS mostraron, además, una capacidad de pensamiento verbal altamente sofisticada, que es el resultado de una secuencia de desarrollo lingüístico-cognitivo natural. En el caso de estos sujetos, no se han manifestado las perturbaciones de desarrollo que habitualmente se observan cuando la interacción del niño con sus padres es deficitaria, fenómeno que casi siempre ocurre entre el niño HSO y sus padres.

Unido a este hecho, observamos que el desempeño en la LO de todos los niños HSS de la muestra es muy superior al de los HSO. Podemos explicar esta constatación en virtud de que el desempeño en la LO en los HSS se asienta sobre la base de una identidad cultural y social y una experiencia interactivo-cognitiva bien constituida, mientras que ambas conformaciones psicoculturales son usualmente deficitarias en los HSO.

El papel del lenguaje y de la interacción en la transmisión del contenido de nuestro sistema cognitivo, cuyo origen es intrínsecamente social, ya ha sido señalado por numerosos autores, sobre todo por los de la escuela de Moscú. Así, por ejemplo, Leontiev (1981: 68ss) insiste en el postulado según el cual la introyección de las construcciones cognitivas se va dando desde temprana edad, en la medida en que la interacción del niño con el medio esté mediatizada por el pensamiento verbal conjugado de un adulto que le sirva de soporte.

3. Hacemos referencia al proceso de pasaje de las construcciones intersíquicas a las intrapsíquicas (Vigotsky, 1984), para el cual se necesita una actividad lingüística desarrollada a través de recursos posibles para el niño y los adultos que interactúan con él.

A diferencia de los niños sordos cuyos padres también lo son, los HSO no participan nunca en forma adecuada de este proceso como vimos en la presentación de nuestros resultados. Hasta los cinco años todos estos niños presentaron una actitud comunicativa francamente inconsistente. Esto es el resultado de no haber tenido desde su nacimiento una lengua para interactuar verbalmente en ambientes naturales, en base a formatos interactivos culturalmente adecuados. De hecho, los formatos interactivos de estos niños hasta la edad en que deberían comenzar a aparecer las estrategias verbales son prácticamente normales, consistiendo en toda la gama de recursos-paralingüísticos y simbólico-afectivos (generalmente visuales) propios de cualquier niño pequeño (Pereira, 1983; Pereira y Lemos, 1987). En cambio, el establecimiento de formatos para la interacción verbal propiamente dicha nunca llega a darse a satisfacción. El resultado de esto son niños capaces de interactuar en forma muy rudimentaria hasta una edad muy tardía en la lengua de señas e incapaces de interactuar a través de la LO.

En este punto debemos insistir en la relación que existe entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de la identidad social. En un libro por demás confuso (y etnocéntrico), Evans y Falk (1986: 37ss y 145ss) han sostenido erróneamente que los niños sordos de los Estados Unidos son sustraídos de su cultura de pertenencia natural (el *american way of life* oyente de sus padres) para ser reducidos a las subculturas de los internados. Esta interpretación no toma en cuenta el hecho de que la construcción social de la mente y de la identidad social y la pertenencia genética a un grupo no van de la mano, ya que para las primeras es necesaria la interacción sistemática en base a una lengua mutuamente accesible.

En base a nuestra muestra, hemos notado que los niños HSO a los 5 años tienen, respecto de la comprensión y la producción lingüísticas, un desarrollo en la LSU no mucho mayor del que tienen los HSS de 20 meses a 2 años. Lo que sucede es que el modo de adquisición de la LSU para ellos era exclusivamente la interacción entre pares, la cual va en una dirección totalmente distinta al modelo asimétrico (adulto-niño) de transmisión de la cultura y la cognitividad inherentes a nuestra especie. Como ha demostrado Erting (1982), la importancia de la interacción del niño sordo con adultos sordos en condiciones naturales va mucho más allá de lo exclusivamente educativo y se conecta con la necesidad social de construir formatos para la transmisión de cultura. Observamos así que

hasta los 5 años la mayoría de los HSO no tienen otros recursos para acceder a la comprensión del mundo que su experiencia con lo físico y espacio-temporal y la observación, a través de un modelo rudimentariamente simbólico, de los valores socioculturales. Su desarrollo sociocognitivo queda fuera del adecuado procesamiento socializador que toda sociedad contiene como dispositivo para la "anexión" de nuevos miembros.

El nivelamiento en el manejo de la interacción en la LSU de los niños HSO y HSS se da cuando los primeros tienen entre 8 y 10 años y han alcanzado a través de la interacción entre pares un incipiente grado de preparación para el pensamiento verbal y la elaboración de hipótesis sobre las relaciones conceptuales, lógicas y funcionales.

Además, es interesante señalar que el desarrollo de la LO tuvo curvas diferentes para ambos grupos. En el caso de los niños HSS este desarrollo se asentó sobre la base de la interacción natural ya desarrollada en la LSU y, a pesar de su potencialidad muy relativa, el desarrollo de la LO continuó avanzando y mejorando en forma sostenida a lo largo del tiempo. La actitud interactiva de estos niños en la entrevista en español mostró un fuerte investimento y una motivación definida para el diálogo en español.

La curva de desarrollo de la LO en el niño HSO fue marcadamente diferente. La etapa inicial anterior a los 5 años muestra prácticamente una ausencia de actitud y práctica interactiva en la LO, ausencia que se hace menos marcada en la primera edad escolar (6 a 10 años). Sobre todo entre los 8 y los 10 años, parece que los niños HSO estaban procesando en forma positiva el aprendizaje de la LO, aunque con un desempeño muy por debajo de los HSS. Pero a partir de los 11 años aproximadamente este desempeño y el investimento que lo permitía comienzan a descender en forma marcada. El resultado no es solo la pobreza interactiva, sino la aparición de pseudodiálogos y estereotipias dialógicas que raramente se dan en los HSS.

A pesar de las diferencias entre ambos grupos, no cabe duda de que la LSU proporciona una enorme utilidad a los sujetos sordos de nuestra muestra, ya que todos ellos terminarán siendo usuarios competentes de la misma. Estamos hablando de su lengua, sin la cual carecerían por completo de vinculación con la sociedad y, por lo tanto, carecerían de estructuras cognitivas propiamente humanas. En cambio, la LO puede reportarles alguna utilidad, pero no constituirse en el modo básico de su

funcionamiento lingüístico-cognitivo. A pesar de los muchos años invertidos en su terapéutica, la LO no podría sustituir a la LS para el desarrollo global del sujeto sordo. Se da incluso el hecho, aparentemente paradójico, de que aquellos cuyo desarrollo lingüístico temprano fue posible gracias a la LSU, sean quienes presentaron mejores "condiciones de oralización".

En el capítulo 3 de su fermental libro sobre la sordera y el desarrollo, Meadow (1980: 44-73) ofrece una visión bastante diferente a la que hemos presentado aquí. Ella parte del punto de vista basado enteramente en la creencia de la identidad entre lo cognitivo y las formulaciones formales de la actividad mental superior (inteligencia y memoria), en un planteo típico del neosociacionismo conductista. A lo largo del capítulo, esta autora se pregunta, sin poder dar una respuesta, si las dificultades con la comunicación de los niños sordos son incidentales o cruciales en relación al pensamiento. A nuestro modo de ver, en el planteo de Meadow hay dos inconsistencias fundamentales: primeramente, el considerar lo cognitivo como independiente de la experiencia y las exigencias sociales inmediatas derivadas de la interacción natural, y, en segundo lugar, el no considerar a las lenguas de señas como lenguas propiamente dichas, en tanto que receptáculos cognitivos y resultados de la experiencia de un grupo de individuos de la especie humana con finalidades sociales definidas.

A nuestro modo de ver, no haber tomado en cuenta estos dos hechos hace que el planteo de Meadow resulte francamente insuficiente para describir la complejidad de la situación.

En el marco de la epistemología genética piagetiana, y con las enormes dificultades que siempre aparecen cuando se la aplica para los estudios de psicología del desarrollo, Furth (1966) ha intentado analizar la problemática de los niños sordos en el área cognitiva. Si bien parece haber obviado, en parte, la primera de las objeciones que hacíamos a Meadow, la idea piagetiana clásica (que Piaget comenzó a poner en duda precisamente por aquellos años) de que el desarrollo lingüístico es una resultante del desarrollo intelectual, lo lleva por caminos demasiado lineales. Furth separaba sistemáticamente lo cognitivo de lo lingüístico (operaciones individuales con la lengua) y manifestó una clara compulsión a producir pruebas en las cuales se controlaba escrupulosamente esta separación como una de las variables principales. De esta manera, solo pudo concluir que las diferencias entre el pensamiento del sordo y

el del oyente no son reales. Según él, suele hipotetizarse la existencia de estas diferencias al basarse en datos lingüísticos (por ejemplo, en tests verbales), lo que en su enfoque sería un error. Pero, aun desde la teoría piagetiana más contemporánea, estas observaciones de Furth son sumamente limitadas, ya que ¿con qué argumentos puede él demostrar que la actitud lingüística misma, por ejemplo, no está implicada en la operatividad cognitiva? La investigación de Furth se limita, entonces, a los niveles de la cognitividad preverbal y pretendidamente no influida por la interacción en base a una lengua natural.

Como ya ha demostrado Luria (1960), resulta obvio que no hay proceso cognitivo que no esté mediatizado por lo verbal, pero por lo verbal entendido como acción comunicativa y no como mera conceptualidad lexicalizada.

Desde nuestra perspectiva, no hay forma de separar más que por sus resultados operatorios posteriores el desarrollo interactivo lingüístico y el desarrollo cognitivo. En esto nos mantenemos fieles a la idea básica de Vigotsky (1934) de que el niño es un ente social desde su origen y que la conformación de su mente no es sino el resultado de una base biológica en interjuego con los procesos interactivos que le permiten absorber la cognitividad social en la cual está inmerso su operar.

Creemos que en la metodología que hemos empleado, inspirada en estos conceptos, tenemos elementos para profundizar acerca del desarrollo del pensamiento verbal, en el que se resumen todas las otras formas cognitivas preverbales. Esta metodología, aplicada al estudio del desarrollo de los niños, permite demostrar que éste se organiza y progresa diferencialmente, de acuerdo a las diferencias experimentadas en los primeros años de su vida.

6. Conclusiones

1. Desde el punto de vista socio-interaccionista existen claras diferencias en cuanto a la organización lingüístico-cognitiva y la operatividad en dichas áreas de los niños sordos hijos de sordos y de los niños sordos hijos de oyentes, lo que se debe a los ámbitos de pertenencia y a la constitución temprana de formatos interactivos potencialmente válidos para el desarrollo cognitivo social. Esta diferencia

es muy marcada hasta los 6 años y tiende a decrecer en la edad posterior, aunque no lo hace nunca totalmente.

2. Según nuestros datos, resulta claro que la LSU (aprendida por unos de sus padres y por los otros en la relación entre pares) es el único organizador del pensamiento verbal y de las operaciones semántico-cognitivas que éste implica. La LO, en cambio, existe siempre adherida con mayor o menor fortuna a esa base lingüístico-cognitiva de la LSU. Usando una vieja terminología, diríamos que los sordos presentan un "bilingüismo compuesto" sobre la base de la LSU.

3. Resulta bastante justificado sostener que para describir adecuadamente estas realidades los modelos teórico metodológicos usados previamente por Furth y Meadow resultan francamente insuficientes y parciales en el enfoque.

4. Estudios posteriores sobre esta temática se verán muy beneficiados en el marco del sociointeraccionismo, que da cuenta a nivel metodológico de la naturaleza intrínsecamente cultural de las estructuras del pensamiento en los niños sordos privados de experiencias interactivas naturales durante la edad que va del nacimiento a los 5 años.

Cuadro 1.A

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Pablo	1,8	incipiente	Concreta	Señas simples Señalamiento Preguntas	Nula	-	-	Cómodo Seguro Entusiasta
Ximena	2	Desarrollada	Desarrollada	Buen vocabulario, colores, señas simples	Nula	No	-	Cómoda Creativa Entusiasta
Verónica	4	Fluida	Desarrollada	Frases de hasta 3 miembros, colores	Nula	No	LSU	Cómoda Creativa Entusiasta
Marella	12	Fluida	Muy buena	Constr. largas Modalizadores Rel.aspectuales complejas	Muy buena	Sí	LSU	Cómoda Creativa Entusiasta
Nadia	9	Fluida	Muy buena	Períodos complejos (3V) Vocabulario sofisticado	Muy buena	Sí	LSU	Cómoda Segura Lejana

Entrevista en LSU

Cuadro 1.B

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Pablo	1,8	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	-
Ximena	2	Incipiente	Nula	Solo señas	Nula	Si	-	Cómoda Segura Entusiasta
Verónica	4	Incipiente	Nula	Solo señas	Nula	Si	-	Cómoda Segura Entusiasta
Marella	12	Desarro-llada	Desarro-llada	Secuencias de hasta 3 pala-bras. Mala pronunciación	Nula	Si	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Nadia	9	Desarro-llada	Desarro-llada	O.larga,simple Distinciones conceptuales complejas	Incipiente	Si	LSU	Cómoda Segura Atenta

Entrevista en LO

Cuadro 2A

	Edad	Act. interactiva	Com- prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Antonella	2	Nula	Nula	Señala y sonríe	Nula	-	-	Cómoda Ausente
Natalia	3	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Ausente
Matias	3	Incipiente	Concre- ta	Señas simples Escaso vocabulario	Nula	No	-	Cómodo Seguro Adecuado
Laura	4	Desarro- llada	Desarro- llada	O. simples, dis- tinciones semánticas sutiles, colores	Incipien- te	No	LSU Est. infan- til	Cómoda Segura Lejana

Entrevista en LSU

Cuadro 2.A (cont.)

	Edad	Act. interactiva	Comprensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Humberto	4	Incipiente	Concreta	No produce Ecolalia	Nula	No	-	Incómodo Inseguro Disperso
Sebastián	5	Nula	Concreta	Señas simples	Nula	No	-	Incómodo Inseguro Disperso
Ana Laura	5	Incipiente	Concreta	Señas simples	Nula	No	-	Cómoda Segura Adecuada
Lorena	5	Fluido	Desarrollada	O. complejas, vocabulario extenso, preguntas	Muy buena	ocasional	LSU	Cómoda Segura Entusiasta

Entrevista en LSU

Cuadro 2.B

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Antonella	2	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	-
Natalia	3	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Ausente
Matías	3	Incipiente	Concreta	Ruidos y señalamientos	Nula	-	-	Cómodo Seguro Entusiasta
Laura	4	Incipiente	Concreta	Ruidos	Nula	Sí	-	Cómoda Segura Lejana

Entrevista en LO

Cuadro 2.B (cont.)

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Humberto	4	Incipiente	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómodo Seguro Colabora-dor
Sebastián	5	Incipiente	Concre-ta	Palabras aisladas	Nula	-	-	Incómodo Inseguro Disperso
Ana Laura	5	Incipiente	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Adecuada
Lorena	5	Nula	Nula	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Adecuada

Entrevista en LO

Cuadro 3.A

	Edad	Act. interactiva	Com- prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Mariana	6	Fluida	Concre- ta	Concreta, pide aclaraciones	Nula	Sí	LSU	Cómoda Insegura Dispersa
Ana Laura	7	Desarro- llada	Concre- ta	Concreta, pala- bras aisladas, pide aclaración	Nula	Mamá rui- dos	LSU	Cómoda Retraída Lejana
Diego	8	Fluida	Muy buena	Incrementos, expansiones, diálogos muy complejos	Muy buena	Mamá	LSU	Cómodo Crítico Entusiasta
Leticia	8	Fluida	Muy buena	Colores, secuen- cias 3/+ verbos mucho vocabulario	Muy buena	Colo- res	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Paol	10	Fluida	Muy buena	Incrementos Expansiones	Muy buena	No	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Mónica	10	Fluida	Muy buena	Incrementos Expansiones	Muy buena	No	LSU	Cómodo Impositiva Adecuada

Entrevista en LSU

Cuadro 3.B

	Edad	Act. interactiva	Comprensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Mariana	6	Fluida	Concreta, palabras aisladas	Palabras aisladas	Nula	-	-	Cómoda Segura Entusiasta
Ana Laura	7	Incipiente	Concreta	Nula	Nula	-	-	Ausente Insegura Distante
Diego	8	Desarrollada	Concreta	Sólo en LSU Ecolalia	Nula	Sí	LSU	Cómodo Seguro Atento
Leticia	8	Incipiente	Concreta	Nula	Nula	-	-	Cómoda Segura Infantil
Paol	10	Desarrollada	Concreta	Pseudo-diálogos	Nula	Sí	-	Cómodo Seguro Adecuado
Mónica	10	Desarrollada	Concreta	Pide aclaración en LSU	Nula	Sí	LSU	Incómoda Insegura Dispersa

Entrevista en LO

Cuadro 4A

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Martín	11	Fluida	Muy Buena	Organiza secuencias con modalizadores	Muy Buena Muy	Sí	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Edison	11	Fluida	Muy Buena	Enunciados de 3 ó + verbos	Buena Muy	Sí	LSU	Cómodo Creativo Entusiasta
Jaqueline	11	Fluida	Muy Buena	Enun. de 3 ó + verbos, incrementa, buen vocabulario	Buena Nula	Sí	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Héctor	11	Fluido	Muy Buena	Incrementos, expansiones, secuencias complejas (12 ora.), mucho vocabul.	Muy Buena	Nom-bres	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Johny	11	Fluido	Muy Buena	Enunciados largos Incrementa	Muy Buena	mamá	LSU	Cómodo Creativo Entusiasta

Entrevista en LSU

Cuadro 4.A

	Edad	Act. interactiva	Com- prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Darío	11	Fluida	Muy Buena	Enun. cortos, señas idiosincráticas	Desarrollada	Sí	LSU	Cómoda Seguro Entusiasta
Marcelo	13	Fluida	Muy Buena	Enunciados simples	Desarrollada	No	LSU	Cómoda Segura Entusiasta
Fernando	13	Fluida	Muy Buena	Enunciados de 3 ó + verbos. Incrementa	Muy Buena	Sí	LSU	Cómodo Seguro Entusiasta
Elisa	13	Desarrollada	Muy Buena	Enunciados cortos	Desarrollada	Sí	LSU	Cómoda Segura Entusiasta

Entrevista en LSU

Cuadro 4.B

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Martín	11	Desarrollada	Desarrollada	Respuestas unimembres	Nula	Sí	-	Incómodo Inseguro Colabora
Edison	11	Desarrollada	Palabras aisladas	Ecolalia	Nula	Sí	-	Incómodo Inseguro Nervioso
Jaqueline	11	Desarrollada	Nula	Respuestas unimembres	Nula	-	-	Cómoda Segura Dispersa
Héctor	11	Desarrollada	Palabras aisladas	Respuestas unimembres	Nula	---	-	Incómodo Inseguro Nervioso
Johny	11	Desarrollada	Desarrollada	Organiza O. de 4 miembros aprox.	Incipiente	Sí	Gran interferencia LSU	Cómodo Seguro Entusiasta

Entrevista en LO

Cuadro 4.B (cont.)

	Edad	Act. interactiva	Com-prensión	Producción	Habilidad narrativa	Org. simult.	Est.sint. prep.	Desempeño entrevista
Darío	11	Fluida	Desarrollada	Palabras aisladas	Nula	Sí	-	Cómoda Seguro Entusiasta
Marcelo	13	Nula	Nula	Sonrisa complaciente	Nula	-	-	Nervioso Distante Disperso
Fernando	13	Desarrollada	Palabras aisladas	Enunciados cortos y elementales	Nula	Sí	-	Cómodo Seguro Adecuado
Elisa	13	Desarrollada	Concreta	Palabras aisladas	Nula	-	-	Tímida Insegura Atenta

Entrevista en LO

7. Bibliografía

Behares, L.E. y col. (1986), *Cuatro estudios sobre la sociolingüística del lenguaje de señas uruguayo*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (OEA).

Behares, L.E., N. Monteghirfo y D. Davis (1987), *La Lengua de Señas Uruguaya. Su Componente Léxico Básico*. Montevideo, Instituto Interamericano del Niño (OEA).

Bonvillian, J.D., V. Charrow y K. Nelson (1973), "Psycholinguistic and Educational Implications of Deafness", *Human Development*, 16:321-345.

Bruner, J. (1983), *El Habla en el Niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

Casselli, M.C. y P. Massoni (1985), "Signed and vocal language learning by a deaf child of hearing parents".

En: Teervoort R. T. (Ed), *Signs of Life. Proceedings of the Second European Congress of Sign Language Research*. Amsterdam, The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam.

Casselli, M.C., T. Osella y V. Volterra (1984), "Sign and vocal language acquisition by two Italian deaf children of deaf parents".

En: Loncke, Boyes Braem y Lebrum (Eds), *Recent research on European Sign Language*. Lisse, Swets & Zeitlinger.

Dowley Mc Namee, G. (1987), "The social origins of narrative skills".

En: Hickmann, M. (Ed), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Nueva York, Academic Press: 287-304.

Erting, C. (1982) Deafness, Communication and Social Identity. *An Anthropological Analysis of Interaction among Parents, Teachers, and Deaf Children in a Preschool*. Tesis doctoral, The American University.

Evans, A. D. y W. W. Falk (1986), *Learning to be Deaf*. Berlin, Mouton y de Gruyter.

Furth, H. (1966), *Thinking without Language. Psychological Implications of Deafness*. Nueva York, The Free Press.

Johnson, R.E. y C. Erting (1989), "Ethnicity and Socialization in a Classroom for Deaf Children".

En: Lucas, C. (Ed), *The Sociolinguistics of Deaf Community*. Nueva York, Academic Press.

Knight, D.L. (1979), "A general model of English Language Development in Hearing-impaired Children", *Directions* 1, 1: 9-28.

Leontiev, A.N. (1981), "Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil".

En: Vigotski, L.S.; A.R. Luria y A.N. Leontiev (1988), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Icone, São Paulo: 59-84.

Luria, A.R. (1960), *El Papel del Lenguaje en el Desarrollo de la Conducta*. Cartago, México, 1984.

Meadow, K.P. (1980), *Deafness and Child Development*. Los Angeles, University of California Press.

Pereira, M.C. da C. (1983), "Uma abordagem interacionista no estudo do desenvolvimento da comunicação gestual em crianças deficientes auditivos". *Cadernos de Estudos Linguísticos* 5: 61-72.

Pereira, M.C. y C. Lemos (1987), "O gesto na interação mãe ouvinte-criança deficiente auditiva". *D.E.L.T.A.* 3, 1: 1-18.

Vygotsky, L.S. (1934), *Thought and Language*. Cambridge Massachussets, The MIT Press, 1962.

Vigotsky, L.S. (1984), *El Desarrollo de las Funciones Psicológicas Superiores*. Madrid, Crítica.