

## **Intervención logopédica y seguimiento del niño hipoacúsico.**

*Adoración Juárez Sanchez.*

*Logopeda.*

*Centro "Entender y Hablar" en Madrid.*

*Presidenta del Bureau International d'Audiophonologie.*

### **Introducción.**

La educación del niño que presenta una deficiencia severa o profunda desde el nacimiento o desde los primeros meses de vida sigue, a pesar de todos los esfuerzos, inmersa en la controversia que enfrenta a los partidarios del oralismo, es decir del uso exclusivo del lenguaje oral a todos los efectos, y los que creen necesaria la utilización añadida de otros sistemas de comunicación, entre los cuales se encuentran la mayoría de los propios deficientes auditivos.

Desgraciadamente, los continuos enfrentamientos entre ambas posturas no suelen superar el simple nivel de la afirmación radical de lo que cada una de las partes considera como verdades obvias.

Sin embargo, el riesgo objetivo en la aplicación radical de cada una de estas opciones llevó con frecuencia a numerosos educadores a posturas bastante eclécticas y, por eso mismo aunque pueda parecer paradójico, más coherentes.

No es algo nuevo (véase la historia de Ed. Gallaudet en el siglo pasado) porque bastaba, para llegar a ello, con la simple evidencia de que no se puede hablar de deficiencia auditiva sino de deficiente auditivo: la combinación de criterios tan dispares como la importancia de los restos auditivos, la inteligencia, la edad de inicio del proceso educativo, el estatus oyente o sordo de la familia, la calidad de la interacción familiar, la posibilidad de aprovechar o no las ayudas técnicas...configura un abanico de casuística tan extenso que el solo sentido común nos lleva a la conclusión de que no puede existir una única solución a problemas tan complejos.

Un enfoque ecléctico significa estar abierto a la utilización de cualquier procedimiento que demuestre objetivamente ser útil para el desarrollo de un niño deficiente auditivo concreto en un momento concreto de su desarrollo.

No quisiera no obstante que se interpretara como una aplicación pedagógica del principio de "todo vale" ni que se limitara a una consideración empirista, no siempre aplicable a corto plazo en el quehacer pedagógico cotidiano,

Como cualquier metodología, la que seguimos actualmente se basa en ciertos principios teóricos y en datos empíricos proporcionados por la corriente de evaluación desarrollada en los últimos años, especialmente en EE.UU.

### **Principios metodológicos.**

La constante búsqueda del delicado equilibrio que procuramos mantener en nuestro trabajo se debe al hecho de querer responder a la vez a dos principios que nos parecen fundamentales.

- El desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño constituye el objetivo primordial del proceso educativo.

- En una sociedad mayormente oyente, el dominio del lenguaje oral representa un elemento clave de la integración socio-laboral y del acceso a la cultura.

### **Elección de estrategias comunicativas.**

Los problemas se van a plantear principalmente a la hora de elegir las estrategias que consideramos más eficaces para lograr, al mismo tiempo, un desarrollo general lo más armónico posible y una adquisición rápida, funcional y gratificante del lenguaje oral.

Algunos datos pueden ayudarnos a tomar estas decisiones. Vamos a intentar resumirlos a continuación.

- La adquisición del lenguaje oral (igual que la de la Lengua de Signos por parte de los hijos de deficientes auditivos que la usan como lengua materna) se basa en una interacción en la que el niño desempeña un papel activo predominante y en la que los adultos realizan ajustes de su propio lenguaje en función de las necesidades y actitudes del niño.
- Existe una "edad crítica" para ciertos aprendizajes o, por lo menos para el aprovechamiento máximo de ciertas formas de aprendizaje ; para la adquisición global y automática del lenguaje y del habla, el período entre cero y cinco años marca una etapa decisiva.
- El concepto de "inmersión" al que se hace referencia con frecuencia cuando se habla de aprendizaje de un idioma extranjero, es algo que no se puede aplicar más que parcialmente al deficiente auditivo. En efecto, para él la recepción del lenguaje oral (basada principalmente en la lectura labial) lleva consigo la necesidad de voluntad consciente (debe mirar atentamente al que habla) y la aplicación de procesos mentales complejos y fatigosos que constituyen la suplencia mental para compensar las lagunas de la lectura labial. Este carácter incompleto de la recepción del lenguaje por vía lectura labial debe ser subrayado porque explica una serie de fenómenos como la supuesta escasa atención del niño, su dificultad en la adquisición de la morfo-sintaxis etc.
- Para un deficiente auditivo severo y profundo, la posibilidad de alcanzar una expresión oral suficientemente inteligible y funcional como para cubrir sus necesidades de comunicación y de representación que corresponden a su edad cronológica, en los mejores casos, no se plantea antes de los cinco años. Esto significa, que para que pueda desempeñar su papel de motor principal de la interacción ,tendremos que dotarlo de una herramienta de comunicación más eficaz que el lenguaje oral.
- Actualmente, por lo menos en Europa, la Lengua de Signos no goza de un estatus ni de una estructura suficientemente estable como para pensar que puede sustituir al lenguaje oral en todos sus contextos de aplicación y, concretamente, como vehículo de conocimientos académicos. Esto no significa que no pueda adaptarse para poder realizar conjuntamente con el idioma oral (a través de la dactilología ) un medio de transmisión eficaz, vía intérpretes.
- Cuando se empieza, como suele ocurrir cada vez más, con niños de unos pocos meses, no se suele disponer de los datos suficientes como para tomar decisiones definitivas.

No sabemos a esa edad casi nada sobre la calidad de sus restos auditivos, ni sobre su inteligencia ni sobre sus aptitudes comunicativas y tampoco conocemos la familia suficientemente como para predecir cuál va a ser la calidad de su participación en el proceso educativo de su hijo o hija.

Por lo tanto, la toma de decisiones acerca de la utilidad de las distintas alternativas de las que disponemos en la actualidad será un proceso progresivo.

Como cualquier sistema de aprendizaje, se parte del principio de máxima facilidad : vamos a dar al niño todas las oportunidades posibles.

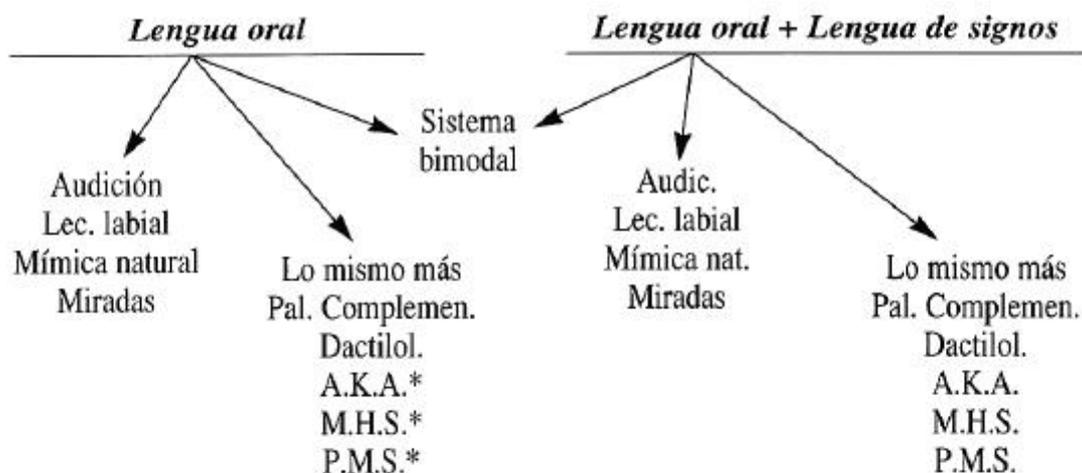
Es el propio niño, a través de la evolución de su comportamiento, quien nos va a indicar cuál deberá ser la importancia relativa de cada una de las vías que hemos mantenido abiertas frente a él.

### **Opciones comunicativas.**

Hemos abandonado desde hace ya un tiempo la dicotomía oralista-no oralista por excesivamente simplista. Hemos reagrupado en el cuadro siguiente los distintos sistemas de comunicación a partir de opciones metodológicas, distinguiendo entre las opciones monolingües y bilingües, con sus respectivas variantes.

## ***Orientación monolingüe***

## ***Orientación bilingüe***



\* Se trata de otros sistemas de visualización del habla, de utilización limitada a algunos países (Périer 1987)

### **Nuestra opción actual**

Si se intenta combinar las distintas conclusiones que se pueden sacar de las reflexiones desarrolladas en los puntos anteriores, si además tenemos en cuenta el contexto concreto en el que trabajamos ( en España, contexto urbano, plan nacional de integración ), es bastante lógico entender que nos hayamos decidido por una opción monolingüe, en su variante bi-modal como primera modalidad ofrecida al niño y a su familia, en los primeros años de su educación.

Esa modalidad se irá modificando, ajustándose a la propia evolución del niño. Esta elección no significa que otras opciones no resulten válidas (concretamente la bilingüe) en otros contextos sociales y otras formas de organización escolar.

### **Evolución de la metodología durante la infancia del niño.**

#### ***Primera etapa***

Se propone inicialmente a la familia una opción de comunicación bi-modal, es decir la utilización simultánea del lenguaje oral y de signos gestuales que proporcionan al niño una visualización del mismo, por lo menos en cuanto al aspecto semántico y sintáctico (Schlesinger 1978) y la posibilidad, en su imitación inicial, de conseguir buenos niveles de eficacia comunicativa.

Se trata pues de una modalidad de "español signado" : a cada palabra corresponde un signo gestual y se respeta el orden de la oración oral; no se representan marcadores morfológicos.

Al principio (Monfort, Juárez, Rojo 1981) , siguiendo el ejemplo norteamericano, introducimos gestos creados artificialmente para representar aquellas palabras que no tenían correspondencia léxica en la lengua de signos (como el verbo ser, los artículos,...)

Desde la introducción de la palabra complementada en nuestro centro, hemos eliminado la mayor parte de estos gestos artificiales, sustituyéndolos por la emisión de aquellas palabras en lectura labial + palabra complementada.

Como se verá más adelante, esta última modalidad tomará luego más importancia pero introduciéndola desde el principio para palabras cortas como los nexos o ciertas formas verbales muy frecuentes como "es", se elimina un doble aprendizaje y se preparan futuras aplicaciones.

¿ Por qué no proponer directamente la lectura labial + palabra complementada ?

Esta ayuda facilita enormemente la percepción del habla y, por lo tanto, la comprensión íntegra del habla de los demás pero no proporciona al niño una herramienta expresiva.

Sin embargo, como lo hemos dicho en la introducción, consideramos vital que, cuanto antes, el niño pueda expresar deseos, necesidades, preguntas,... provocando de esta manera interacciones ajustadas en su entorno.

Va a poder imitar rápidamente la parte gestual de la comunicación bi-modal y entrar así en comunicación gratificante con los demás.

Si se realiza el esfuerzo suficiente (estimulación auditiva, entrenamiento vocal, potenciación de las emisiones habladas) los niños de esa edad, de forma bastante natural, acompañan sus signos de habla espontánea.

El hecho que no sea todavía inteligible no coarta su utilización porque los adultos y otros niños que conocen los signos pueden captar su intención por la vía visual.

El niño aprende así, en *contextos comunicativos funcionales*, a manejar no sólo palabras sino *actos de lenguaje*.

La condición para que este desarrollo se produzca reside naturalmente en la frecuencia de utilización : es indispensable por lo tanto que enseñemos el sistema a la familia y otras personas directamente ligadas al niño.

En ese sentido el trabajo con la familia, a partir del análisis de su propia interacción natural con el niño, representa un factor absolutamente crucial del proceso ( ver Morgon y col. 1978 ) y, en España, se está haciendo un esfuerzo importante en ese sentido a partir del Centro de Diseño Curricular (ver VV.AA. 1995).

¿ Por qué no proponer la lengua de signos ?

Hemos comentado que nos situamos en una perspectiva monolingüe por ciertas convicciones pedagógicas y , sobre todo, por las características del contexto donde trabajamos (colegio de integración).

En una opción bilingüe (que respetamos) la lengua de signos debería ser transmitida a los niños por sordos adultos expertos en esa lengua .

La familia oyente podría comunicarse entonces con el niño a través del sistema bi-modal ya que la adquisición de un nivel suficiente de dominio de la Lengua de Signos es realmente difícil para la mayoría de ellos ( plantea las mismas dificultades que el aprendizaje de cualquier idioma ): el niño reconocería los signos de la lengua de signos aunque en estructuras sintácticas diferentes.

### ***Segunda etapa***

En esta segunda etapa, las modalidades y el ritmo de aplicación van a depender de lo que hemos podido observar durante éste primer año de estimulación precoz.

Es posible que los progresos del niño hayan sido espectaculares : presta atención a los sonidos, su voz aparece clara y bien formada, evidenciando así restos auditivos muy aprovechables.

Aunque no desaparezcan los signos gestuales, especialmente cuando queremos introducir nuevos elementos abstractos (ciertos verbos o los nexos), estos gestos ya no van a intentar representar toda la oración sino aquellos elementos que queremos resaltar.

Lo demás, lo ya conocido, se presenta al niño por audición y lectura labial sola.

El paso se va a hacer, progresivamente pero con cierta rapidez, hacia planteamientos oralistas, en el sentido de utilización exclusiva de la vía oral como medio de comunicación y de transmisión de saberes.

Sin embargo, en muchos casos, aunque el niño haya progresado, se confirma que los restos auditivos son pobres o casi inexistentes.

Esto no quiere decir que no se trabaje la audición : es importante que el niño integre sensaciones no visuales, bien sea por la vía auditiva , bien sea por vía táctil.

Hay elementos de estructuración temporal que no pueden entrar por la visión. El control de su propia voz depende fundamentalmente de un control auditivo, por escaso que éste sea.

Pero su audición residual no le va a permitir nunca entender mensajes aleatorios : tampoco podrá aprender con facilidad palabras nuevas en el mismo contexto de su utilización concreta ni siquiera con la ayuda de la lectura labial.

Actualmente, la ayuda que consideramos más útil es la palabra complementada (P.C., ver Torres 1987) : permite una recepción clara de la información vista en la lectura labial pero no la sustituye.

Introducimos la P.C. a partir de lo ya aprendido, aquello que el niño conoce bien y expresa con gestos e intentos vocales.

Esta introducción paulatina de la P.C facilita también su aprendizaje por parte las familias .

La P.C proporciona al niño una información precisa sobre la estructura fonológica de las palabras y le permite captar los elementos morfológicos que ni la lectura labial ni la comunicación bi-modal le hacían llegar con nitidez.

Se produce así un juego alternativo entre ambas modalidades : algunas veces se presenta al niño la palabra en lectura labial con P.C y se le aclara el significado con el signo si manifiesta no haberla entendido, ni siquiera con ayuda del contexto. Otras veces, la presentación de la palabra o del enunciado con signos simultáneos puede ser repetida pero esta vez con la P.C.

Esa flexibilidad descansa en un conocimiento profundo de las capacidades del niño por parte del adulto : normalmente tanto los padres como el o la logopeda han tenido tiempo a lo largo de los meses o años anteriores de llegar a esta situación que les permite dosificar, en función de la situación, el uso de la comunicación bi-modal, de la P.C o, incluso, de la única Lectura Labial para aquellos enunciados muy conocidos.

### **Tercera etapa**

Un hecho importante va a marcar la aparición de esta nueva etapa : la introducción del lenguaje escrito.

Para un niño deficiente auditivo, el lenguaje escrito, sobre todo en un idioma como el castellano que presenta un alto grado de correlación entre forma fonética y forma gráfica, representa una posibilidad de ayuda importantísima.

En el proceso de visualización de los componentes del habla y del lenguaje (especialmente los morfo-sintácticos), nos vamos a valer lo más rápidamente posible de la transcripción gráfica.

En general, si se trata de un niño con inteligencia normal, se va introduciendo a partir de los cuatro años, de forma progresiva y muy individualizada. El objetivo no es enseñar a leer en el sentido que damos a ese aprendizaje con los niños oyentes sino introducir un medio más para facilitar el aprendizaje del lenguaje oral por parte del niño sordo : constituye un nuevo sistema aumentativo de comunicación. Por lo tanto, debe ir pegadísimo al desarrollo de su expresión oral: no hay cuartillas, no hay libros de lectura.

### **Otros aportes**

En este trabajo, me he centrado en los aspectos de los sistemas de comunicación porque me parece el problema central del acceso del niño deficiente auditivo al lenguaje, pero esto no significa que podemos olvidar los aportes introducidos a lo largo de los últimos cuarenta años.

Las ayudas electrónicas,tanto a nivel de prótesis individuales como de los amplificadores de mesa, de los equipos de transmisión para el aula y de las ayudas táctiles o visuales han supuesto y siguen suponiendo elementos importísimos de nuestro trabajo pero también es preciso afirmar que su utilidad está en función de su correcta utilización dentro de las directrices de una metodología coherente.

El método verbo-tonal del prof. Guberina nos ha aportado elementos revolucionarios en su tiempo : gran parte de sus orientaciones, de sus técnicas y de sus ayudas electrónicas son perfectamente compatibles con enfoques que su creador sin embargo no comparte .

Lo seguimos considerando como la metodología más eficaz en lo que se refiere a la educación de la voz y del habla : forma parte de los recursos que utilizamos para intentar que el lenguaje asimilado por el niño sea un lenguaje inteligible.

### **Resumen**

Se exponen las líneas maestras de la metodología seguida durante los primeros años de la educación del niño deficiente auditivo.

Se justifica la elección del enfoque monolingüe oral con utilización de la comunicación bi-modal y de la palabra complementaria con ajuste interactivo a las capacidades del niño y de su entorno y se describe el proceso desarrollado en tres etapas.

### **Bibliografía :**

Monfort M. , Juárez A. et Rojo A. (1981) : Programa elemental de comunicación bimodal. Madrid. CEPE.

Morgon A., Aimard P. et Daudet N. (1978) : Educación precoz del niño sordo. Barcelona. Masson

Périer O. (1981) : L'enfant à audition déficiente. Acta ORL Bélgica. N<sup>o</sup> monogr. 41. Bruselas

Schlesinger H. (1978) : The acquisition of bimodal language. En : I.M. Schlesinger y L. Namir (eds) : Sign Language of the Deaf. New York. Academic Press.

Torres Monreal S. (1987) : La Palabra Complementada. Madrid. CEPE VV.AA. (1995) : Asesoramiento a familias de niños y niñas sordos. Madrid. M.E.C.