

T
1002

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACIÓN
ARCHIVO HISTÓRICO

99146

**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
XOCHIMILCO**



Casa abierta al tiempo

**MODELO DE REGISTRO DE INTERCAMBIOS
COMUNICATIVOS DURANTE EL JUEGO ESPONTÁNEO
EN DÍADAS MADRE-NIÑO SORDO**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN REHABILITACIÓN NEUROLÓGICA

Presenta:

ALEJANDRA MARTÍNEZ CAIRE

DIRECTORA:
DRA. PATRICIA MUÑOZ LEDO RÁBAGO
ASESORES:
M en RN. SILVIA IZAZOLA EZQUERRO
DR. MARIO A. MANDUJANO VALDÉS

México, D.F.

2010

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. Desarrollo Comunicativo	2
1. Intersubjetividad y comunicación en los formatos de interacción.	2
2. Desarrollo de la comunicación en los primeros años de vida.	4
3. Comunicación prelingüística.	5
4. Comparación del desarrollo del lenguaje y la comunicación entre niños oyentes y niños sordos.	7
Capítulo II. Intención comunicativa o comunicación intencional	11
1. La intencionalidad comunicativa como observable y como proceso en el marco del contexto social.	11
2. La intencionalidad comunicativa en los polos de la emisión y de la recepción.	13
3. Estudios sobre comunicación intencional.	14
4. Estudios sobre comunicación intencional en niños sordos.	16
Capítulo III. Interacción y Comunicación Madre-Hijo	17
1. Interacción y comunicación.	17
2. Interacción y comunicación con niños sordos.	18
2.1. Desarrollo de la intersubjetividad en la interacción temprana entre madre- hijo sordo.	18
2.2. El uso temprano de estrategias visual-táctiles por madres sordas.	19
2.3. Estudios sobre la interacción y comunicación de niños sordos con sus padres.	20
Capítulo IV. Modelo de registro para la caracterización de intercambios comunicativos en diadas Madre-Niño sordo	28
1. Antecedentes.	28
2. Justificación y planteamiento del problema.	29
3. Objetivos.	31
4. Diseño Metodológico.	31
5. Resultados.	33
5.1 Categorías de análisis.	33
5.2 Definición de las categorías de análisis.	52
5.3 Procedimiento para el registro de intercambios comunicativos.	65
5.4 Aplicación del modelo (un caso).	67
5.4.1 Descripción general de la díada.	67
5.4.2. Caracterización de los intercambios comunicativos.	69
6. Discusión y Conclusiones.	82

BIBLIOGRAFÍA	87
ANEXOS	91
Anexo 1. Tabla de registro.	92
Anexo 2. Tabla de registro del caso.	93
Anexo 3. Transcripción de la filmación.	102

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realizó con la finalidad de poder caracterizar los intercambios comunicativos que se pueden observar entre madres y sus hijos sordos de edad preescolar. Se consideró de gran importancia ver a estas díadas en un contexto de intercambios espontáneos y tomar en cuenta no sólo a un miembro de la díada, sino a ambos y desde un punto de vista dinámico.

Se propone un modelo de registro compuesto por distintas categorías. El modelo y las categorías que lo integran fueron construidos inicialmente a partir de la revisión de varios autores, seleccionando las aportaciones consideradas más adecuadas para el propósito del estudio. Las categorías finalmente elaboradas, fueron construyéndose también con base en la observación y registro de 8 díadas madre-niño sordo, analizadas en el contexto de juego espontáneo videofilmado en los hogares de los niños.

Los primeros tres capítulos tratan temas relacionados estrechamente con las interacciones comunicativas: desarrollo comunicativo, comunicación intencional e interacción y comunicación madre-hijo. Se describen resultados de diversos estudios realizados en niños sordos y sus madres.

En el capítulo cuatro se presenta el “Modelo de registro para la caracterización de intercambios comunicativos en díadas madre-niño sordo” junto con un ejemplo de la aplicación del modelo en una díada.

CAPÍTULO I

DESARROLLO COMUNICATIVO

En este capítulo se aborda el tema de los formatos de interacción en la diada madre-hijo, analizar la comunicación y la intersubjetividad permite destacar la importancia de la participación de cada miembro de la diada en los intercambios comunicativos. La comunicación en los primeros años de vida o comunicación pre lingüística, explica cómo pasa el niño de actos sin intención (a los cuales el adulto confiere significados) a las conductas con intencionalidad y participación más activa dentro de un intercambio comunicativo. Se describe el proceso de comunicación y las diferencias que comúnmente han sido observadas entre niños oyentes y sordos.

1. Intersubjetividad y comunicación en los formatos de interacción

Durante su proceso de desarrollo el niño se va integrando a las relaciones comunicativas e interpersonales socialmente construidas. Es el adulto que se ocupa de su cuidado, el que construye para él y con él sus primeros formatos de interacción. En el seno de esos primeros formatos se desarrollarán de forma paralela y complementaria, la subjetividad y la comunicación del recién nacido. Habrá subjetividad cuando haya intenciones y las intenciones tomarán forma en las relaciones de comunicación. La responsabilidad de la construcción de esos primeros formatos recae en el adulto. Tiene que esforzarse por realizar con la criatura y para ella sus movimientos, gestos y sonidos rítmicos, que se repiten una y otra vez sin otro sentido que dar y obtener placer, es decir, que suelen tener un carácter lúdico. Gracias a su capacidad de sintonización perceptiva y motora, la criatura acabará imitando lo que ve hacer al adulto y participando activamente en los formatos. En este punto vuelve a ser decisiva la intervención del adulto. Tiene que interpretar lo que todavía no es sino una mera repetición imitativa como respuesta intencional –sobreinterpretar- y actuar en consecuencia, tratando de volver a provocar nuevas respuestas. Así se va creando entre los dos –el adulto y el niño- un entramado de pautas regulares de interacción que se repiten de forma alternativa y circular (Schaffer, 1979; Kaye, 1986).

La secuencia de intercambios se asemeja a una conversación, en la que el adulto y el niño o la niña intervienen por turnos, alternándose entre sí los papeles de “hablante” y “oyente”. De ahí la denominación de “protoconversaciones” atribuida a esos primeros formatos de interacción. La interactividad suele estar regulada en un principio por el intercambio de miradas. El adulto tiene que mirar constantemente hacia el rostro del niño o la niña, para “leer” en él cuál es el momento oportuno para intervenir (Cunningham, 1981; Kaye, 1986). El niño o niña aprenden a mirar al adulto para buscar también el momento oportuno de darle las indicaciones pertinentes. No es de extrañar que sea en ese contexto de

intercambio de miradas en donde aparezcan las primeras vocalizaciones (Ainsworth, 1984; Schaffer, 1986; Lozano, 2005).

En el contexto de esos formatos el niño podrá ir construyendo las claves de la comunicación: el placer de compartir una actividad, la confianza en los demás, la expectativa de que el otro quiere decirnos algo aunque todavía no se entienda, la creencia en que se pueden llegar a compartir las formas de comprensión de lo que sucede, el deseo de comunicarse y la intencionalidad (Bruner, 1986). El niño también hará suyas las formas pragmáticas de relación interactiva que luego darán lugar a la construcción de las estructuras gramaticales básicas (Vila, 1990 citado en Lozano 2005). En resumen, establecer formatos de interacción con el niño –sea cual fuere su condición- reconocerle como sujeto e interpretar como intencionales las respuestas que todavía no lo son, es ofrecerle la oportunidad de acceder a la comunicación interpersonal y alcanzar realmente el estatuto de sujeto.

La capacidad del adulto para construir una trama de relaciones interpersonales con un niño y para sobreinterpretar sus acciones y sus gestos radica, entre otras cosas, en sus expectativas previas. El adulto no se puede comportar como si el otro fuera capaz de responder intencionalmente si se desconfía de antemano de sus posibilidades de hacerlo. La confianza del adulto puede verse comprometida por razones diversas, una de ellas puede ser un déficit auditivo en el niño (Lozano, 2005).

El ser humano está dotado de una capacidad de sintonización perceptiva (especialmente con la imagen del rostro y con las modulaciones de la voz humana) y motora a los patrones de su especie. Gracias a esa capacidad de sintonización puede imitar lo que el adulto hace. Esa prontitud en la respuesta imitativa suele confabularse con las expectativas favorables de los adultos para crear en ellos la ficción de que el niño está de antemano dotado de intencionalidad, de que está, desde su nacimiento constituido como un sujeto. Esa ficción es necesaria para que la criatura sea tratada desde el principio como tal y así se abra para ella el camino hacia la subjetividad. Cuando la sintonización perceptiva y motora a los patrones de la especie se ve comprometida (como ocurre, entre otros, en los casos de sordera congénita) el camino hacia la subjetividad puede verse seriamente dificultado. Basados en estudios de las primeras relaciones de los adultos con niños que presentaban otro tipo de problemas (por ejemplo, Síndrome Down), se han encontrado dificultades para establecer el intercambio de miradas y las consiguientes vocalizaciones por turnos (Dunst, 1979; Cunningham, 1981). El problema radica muy probablemente no tanto en los niños que presentan el problema como en los adultos encargados de crear los primeros formatos de interacción. Un déficit auditivo, aunque suponga una limitación de las posibilidades de sintonización perceptiva con el contexto humano, no es un impedimento para poder conectar con él y responder a través de la imitación. El niño sordo puede hacerlo a través de la percepción visual y de los patrones motores. El problema, cuando se produce, suele estar del lado de los adultos que se ocupan del recién nacido. Antes de que se haya diagnosticado su

sordera, la dificultad de éste para responder a la voz humana, puede ser interpretada como una negativa al contacto humano, como un rechazo intencional y provocar en consecuencia el desvanecimiento de los intentos de comunicación con el niño (Schorn, 1997; Silvestre, 1998). En estos casos los cuidadores pueden verse invadidos por un profundo sentimiento de desconfianza hacia las posibilidades de desarrollo y cuando se desconfía difícilmente pueden comportarse como si el niño fuera capaz de responder intencionalmente (Lozano, 2005).

La escasa investigación acerca de la posible influencia de los primeros formatos de interacción en el niño sordo, permite pensar que la falta de expectativas esperanzadoras acerca del niño y el consiguiente desvanecimiento de los intentos de comunicación por parte del adulto pueden conducir a una situación de aislamiento. Probablemente esas primeras relaciones sean las responsables de muchas de las características que habitualmente les son atribuidas a las personas sordas: inmadurez social, falta de empatía, tendencia al egocentrismo, inadaptabilidad social, rigidez en las formas de interacción (Marschark, 1993; Schorn, 1997; Lozano, 2005).

2. Desarrollo de la comunicación en los primeros años de vida

El desarrollo comunicativo no es un proceso de cambios cognitivos y/o lingüísticos independientes de las acciones y de las interacciones concretas en las cuales toma forma, se ha propuesto caracterizar la comunicación como un proceso “encarnado” o “personificado”, es decir, de acción e interacción (Reddy 1999, citado en Rivero, 2003). Considerar la comunicación como interacción supone transferirla al ámbito de la acción observable. Ello no implica necesariamente dejar de lado las representaciones mentales que entran en juego en el proceso comunicativo, sino ubicarlas en el ámbito de los procesos interpersonales que las generan y las dotan de sentido (Rivero, 2003).

Estudios sobre el desarrollo comunicativo del niño (Ainsworth, 1984; Bruner, 1986) ponen de manifiesto que los bebés, desde los primeros días de vida, realizan una serie de comportamientos, ya sean gestuales o vocales, que funcionan como señales comunicativas a las que el adulto les atribuye una intencionalidad, estableciéndose entre ambos intercambios gestuales que constituyen el precedente de lo que más tarde será el lenguaje oral. Se suele denominar “etapa prelingüística” el momento de los dos primeros años de vida (cuando los niños no utilizan aún el lenguaje hablado) en el que se desarrollan los prerequisites sociales y cognitivos para la adquisición del lenguaje (Triado, 1991).

Los trabajos de Vigotsky (1993), mostraron que la comunicación juega un papel rector en el momento de enriquecerse el contenido de la conciencia infantil y asegurar al niño nuevos conocimientos y habilidades, también en la determinación de la estructura de la conciencia.

La primera forma de comunicación que utiliza el niño es la gestual (Triadó, 1991) lo cual nos permite decir que es posible atribuir al niño una competencia comunicativa precedente a la competencia lingüística. Ello es posible mediante la interacción social con los adultos o cuidadores. Kaye (1986) considera que los adultos se comportan de forma sistemática, lo que favorece el desarrollo de las habilidades del niño, el aprendizaje por parte de éste de las formas convencionales de expresar el significado e incluso aprender que existe un significado convencional.

3. Comunicación prelingüística

En bebés normoyentes las conductas prelingüísticas se pueden clasificar de acuerdo a la revisión realizada por Dromi (2003), en dos periodos de desarrollo:

a. Comunicación pre-intencional (en un periodo más temprano)

Denominada fase de perlocución.

Durante los primeros meses de vida el llanto, vocalizaciones, mirada y movimientos del cuerpo, así como la sonrisa refleja y social del niño no son intencionales. Estas conductas son principalmente procesos psicobiológicos internos, y los cuidadores son los que les atribuyen significados comunicativos a éstas.

Alrededor de los 9-12 meses, el perfil de la comunicación cambia radicalmente: emergen interacciones diádicas balanceadas entre los cuidadores y los niños normoyentes cuando las intenciones comunicativas que son iniciadas por el niño son reconocidas y respondidas por la madre y viceversa.

b. Comunicación intencional (en un periodo más avanzado)

Denominada fase de ilocución.

Se caracteriza por el papel activo del niño en la iniciación de interacciones con los adultos. Los niños utilizan funciones comunicativas protodeclarativas y protoimperativas para manipular los actos de los demás y con propósito de cambiar o describir el mundo físico.

A partir de los 6 meses de edad se puede empezar a hablar de gestos intencionales, sin embargo es difícil precisar los orígenes de la intencionalidad, pero como señala Bruner (1986), lo que es importante para comprender el desarrollo de la comunicación, es que el adulto confiere intenciones a la conducta de los bebés desde el nacimiento.

Hacia los 9 meses el niño va desarrollando por un lado un comportamiento hacia los objetos (los manipula, los acerca, los amontona...) y por otro un comportamiento social (toca la cara de las persona, sonríe, señala...), así pues, es capaz de combinar estas dos modalidades de comportamiento apareciendo las

primeras señales comunicativas de tipo intencional. El niño comprende que puede llegar a los objetos utilizando a los adultos y es capaz de mostrar o dar objetos, para ello atrae la atención del adulto (Triado, 1991).

En la etapa tardía de la fase ilocutiva los niños producen intencionalmente gestos, vocalizaciones y patrones de entonación contrastada para señalar a otros sus deseos y peticiones y para describir objetos y experiencias que observan en su medio.

El surgimiento de la comunicación intencional se manifiesta en varios dominios:

- Visual: los niños comienzan a *seguir la mirada de otros* y pueden identificar qué objetos externos son el foco de atención de los adultos.
- Vocal: Surge el *balbuceo* y la *jerga* que suena como habla adulta.

La *atención conjunta* es el mayor logro en el desarrollo que emerge en los niños preescolares normoyentes durante la fase ilocutiva. La interacción visual niño-adulto, la cual en los primeros meses de vida implica sólo transacciones sociales o manipulaciones físicas. La coordinación de esquemas sociales y de objetos representa un cambio cualitativo en la cognición, después de éste logro los niños comienzan a demostrar habilidad para colaborar con los adultos en acciones y/o juegos conjuntos (Dromi, 2003).

Señalar es una conducta más tardía de las conductas preverbales, permite al niño dirigir la atención de otros, aumentando la atención conjunta y el subsecuente aprendizaje de palabras. Cuando el niño señala un objeto, la madre ve hacia el mismo objeto y usualmente lo nombra (ya sea con signos o palabras). Cuando la madre señala y nombra un objeto, el niño, que ya posee la capacidad de la atención conjunta, ve hacia el objeto y puede asociar el nombre con el referente. La investigación con niños normoyentes indica que señalar está ligado al establecimiento de referencia (Dromi, 2003).

Se ha propuesto distinguir entre gestos deícticos (mostrar, alcanzar, dar y señalar) y gestos referenciales: Los niños ocupan los gestos deícticos para seleccionar varios referentes y para generar episodios de atención conjunta, mientras que los gestos referenciales denotan el referente por sí mismo y representan significados simbólicos (Dromi, 2003).

En muchas culturas occidentales los gestos referenciales tempranos son: "adiós", "bravo", "no", "dormir", "teléfono", "gorra", "hambre". Varios estudios han revelado que los gestos referenciales tempranos son aprendidos e inicialmente usados todos los días, en actividades rutinarias, ya que su uso está ligado a las experiencias sociales tempranas del niño al comunicarse con su cuidador primario (Dromi, 2003).

Durante los últimos meses del primer año y a través del segundo año de vida los niños desarrollan habilidades para participar en diálogos y para usar vocalizaciones y gestos para una variedad de propósitos pragmáticos. Las

habilidades de diálogo se desarrollan cuando los preescolares aumentan su habilidad para iniciar conversaciones y responder a la comunicación de sus compañeros. Además, los preescolares y sus compañeros adultos se vuelven más capaces de mantener la atención conjunta o comunicar sobre tópicos en común. La investigación demuestra que la comunicación de los niños va aumentando en cuanto a la variedad de funciones pragmáticas, incluyendo comentarios sobre el ambiente, demandas de acción de otras personas, y preguntas para obtener información (Lederberg, 1998).

Durante los años de preescolar, los niños se vuelven más responsables de iniciar y mantener diálogos con sus compañeros y continúan usando su lenguaje para diferentes funciones pragmáticas (Lederberg, 2000).

4. Comparación del desarrollo del lenguaje y la comunicación entre niños oyentes y niños sordos

Durante los primeros cuatro meses de vida los niños sordos, al igual que los oyentes, emiten llanto y balbuceos, además de una gama de movimientos corporales que reciben la atención de los cuidadores. Hacia los cuatro meses en el niño sordo los balbuceos disminuyen hasta llegar a desaparecer, sin embargo las demás expresiones siguen manteniéndose y produciendo intercambios con el entorno. A partir de éste momento las interacciones adquieren características diferenciales que fueron señaladas por Gregory y Mogford en 1981 (citado en Triado, 1991) constatando los aspectos de la comunicación temprana: alternancia, referencia conjunta y juegos de anticipación.

Vocalización y balbuceo

En los primeros meses de vida los niños oyentes prestan especial atención a los sonidos del habla, procesando estos de manera diferente de otros sonidos del ambiente; alrededor del primer año de vida sus vocalizaciones involuntarias han cambiado a sonidos reflexivos; el niño comienza con el juego vocal, produciendo un rango de volúmenes y sonidos consonánticos reconocibles, a los cuales los padres responden como si se tratara de intentos de palabras. Los sonidos se combinan en secuencias silábicas repetitivas como balbuceo, que se parece cada vez más a patrones del habla encontrados en el ambiente lingüístico del niño (Herman, 2002).

Los niños sordos y oyentes comienzan a producir sonidos alrededor de los 2 meses. De las 8 a las 30 semanas pasan de sonidos guturales y risas al juego vocal. Luego comienzan a repetir sílabas aisladas una y otra vez. En niños oyentes esto puede ser entre los 7 y 10 meses, esto se conoce como balbuceo reduplicado. Desde aproximadamente las 50 semanas los bebés oyentes juegan con los sonidos del habla en su balbuceo de manera más complicada (Gregory, 2002).

No obstante, que los niños sordos también vocalizan desde una edad temprana, esta vocalización comienza a mostrar diferencias en comparación con los niños oyentes, aproximadamente a los seis meses de edad y a desaparecer durante el segundo año de vida (Gregory, 2002).

Se ha observado que los niños sordos expuestos a lengua manual desde el nacimiento producen balbuceo manual previo a los verdaderos signos. El balbuceo manual consiste en secuencias de gestos manuales que se parecen a los signos, pero que no son utilizados intencionalmente (Herman, 2002).

El balbuceo manual emerge durante la segunda mitad del primer año y ha sido sugerido que la aparición de éste puede ser debido a la respuesta de los padres sordos ante estos movimientos en particular (Gregory, 2002).

En familias de oyentes donde no se ha identificado la sordera del niño, desde la edad de los 9 meses, la ausencia de conductas de balbuceo es aparente, debido a la falta de retroalimentación auditiva del niño. El niño entonces puede ser descrito como silencioso, porque produce pocos sonidos; generalmente los más visibles o audibles, y sonidos no encontrados en el ambiente lingüístico también pueden ser usados (Herman, 2002).

Gesticulación

Todos los niños (oyentes o sordos) usan los gestos para comunicarse antes de que emerjan las palabras o signos. Los gestos tempranos incluyen señalar y alcanzar (gestos deícticos), progresando al uso de gestos referenciales para etiquetar objetos y eventos. Los gestos tienen una función importante, permitiendo a los niños expresar sus necesidades más efectivamente antes del desarrollo de las palabras o signos (Herman, 2002).

Aún cuando los niños oyentes comienzan a usar palabras continúan usando gestos, aunque hay una variación entre niños. Los gestos son usados aisladamente o en combinación con palabras, y dan información que es complementaria (más que suplementaria) al mensaje hablado. La combinación de gestos es también común, aún así, sólo los niños expuestos a la lengua de signos combinan gestos referenciales (Herman, 2002).

Desarrollo de vocabulario temprano (9-24 meses)

Aparición de las primeras palabras y signos:

Alrededor del primer año de vida la mayoría de los niños oyentes producen sus primeras palabras, que aunque son reconocidas por su familia pueden resultar ininteligibles para los extraños, ya que el niño continúa mejorando el control de su articulación. Estudios de niños sordos en familias oyentes han encontrado que sus primeras palabras aparecen más tardíamente que el desarrollo normal y que posteriormente el progreso es lento. Esto puede depender de circunstancias

individuales: edad de diagnóstico, severidad de la pérdida auditiva (Herman, 2002).

Gregory y Mogford (citado en Herman, 2002), notaron diferencias en la manera como surgen las palabras, por ejemplo, padres oyentes de hijos sordos parecían “trabajar en una palabra” y no sorprenderse cuando el niño la usaba. Esto contrasta con el patrón más usual, cuando los padres no pueden predecir las primeras palabras de su hijo.

Algunos niños sordos de familias oyentes espontáneamente generan signos denominados caseros, aún cuando el input de los signos esté ausente en su casa. Estos gestos inventados son usados consistentemente por el niño como signos formales y pueden ser interpretados por la familia, sirviendo como funciones comunicativas útiles cuando la comunicación oral está severamente limitada. Aún así, éstos no llevan al desarrollo de una lengua de signos total a menos que el input de la lengua de signos sea provisto desde edades tempranas (Herman, 2002).

Contenido de las primeras palabras:

Usualmente el contenido de las primeras palabras, ya sea en lengua de signos o lengua oral es el mismo. Los niños se refieren a objetos familiares eventos en su ambiente, usando vocabulario que tiene que ver con sus necesidades comunicativas inmediatas. Las primeras palabras y signos pueden a veces sobre generalizarse (“perro” son todos los animales de 4 patas) mientras el niño establece la relación entre la etiqueta lingüística y el referente.

Entre los niños sordos de familias oyentes el contenido del vocabulario temprano es muy similar a los patrones del desarrollo normal, aunque las diferencias van emergiendo subsecuentemente (Herman 2002).

Adquisición tardía de vocabulario:

El desarrollo de léxico en niños sordos con padres oyentes continúa progresando más lentamente; adquieren el vocabulario a través de comunicación directa, más que incidentalmente. Investigaciones indican áreas de especial dificultad como por ejemplo la adquisición de términos abstractos (Herman 2002).

Habla y signos dirigidos para el niño

El lenguaje usado con niños, habla dirigida o maternal como se conoce, desde 1970 ha generado gran interés para los lingüistas.

De acuerdo con Gregory (2002), los adultos al hablar con niños oyentes usan un lenguaje con ciertas características:

- palabras cortas y bien formadas
- menos comienzos falsos

- menos enunciados complejos
- menos oraciones subordinadas
- tonos más altos
- entonación exagerada
- pronunciación más lenta
- muy redundante
- relacionado con el contexto
- involucra al niño en la interacción
- clarifica y extiende la contribución del niño

Al hablar con niños sordos, afirma Gregory (2002), el lenguaje difiere del utilizado con niños oyentes, estos comportamientos parecen similares a los descritos respecto a interacciones tempranas y ser contraproducentes para el desarrollo de lenguaje:

- más imperativos y menos declarativos
- menos elogios verbales
- menos importancia a la contribución del niño
- inflexible y repetitivo
- controlador
- intrusivo y desaprobador

CAPÍTULO II

INTENCIÓN COMUNICATIVA O COMUNICACIÓN INTENCIONAL

El capítulo aborda la intencionalidad en la comunicación como un proceso de intercambio entre la madre y su hijo en el contexto social donde establecen sus interacciones cotidianas. Se refieren aportaciones de diversos estudios relacionados con la comunicación intencional.

1. La intencionalidad comunicativa como observable y como proceso en el marco del contexto social

Al abordar la intencionalidad se recurre a una definición en términos de direccionalidad a una meta. El concepto de meta con frecuencia implica un estado de cosas que no es presente y que está en la mente del organismo, quien anticipa y desea este estado de cosas y actúa para hacerlo real. Esta conceptualización de la intencionalidad como dirigida a una meta (representada) lleva a buscar los indicadores operacionales de la intención en la coordinación medios-fines (Piaget e Inhelder, 1980). Cuando esta visión de la intencionalidad se traslada al terreno de la comunicación surge un planteamiento centrado en el papel del emisor y en la planificación del mensaje.

La intencionalidad del emisor implica una representación previa de la meta, de manera que la intención aparece como una representación individual y mental. La visión de la comunicación implícita detrás de esta conceptualización es la que algunos han llamado "metáfora del telégrafo" (Nadel y Camaioni, 1993 citado en Rivero, 2003) y a la cual correspondería una definición de la comunicación en términos de *transmisión intencional de información*. Estos autores identifican una metáfora diferente en algunas aproximaciones actuales a la comunicación humana y la denominan "metáfora de la orquesta". Se trata de un planteamiento que intenta reflejar mejor la naturaleza social de la comunicación. El análisis no se centra en un agente individual que intenta transmitir información, sino que la comunicación se entiende como un proceso en el cual no existen individuos aislados, sino más de un individuo desempeñando papeles distintos. Al igual que en una orquesta, el resultado final no se puede separar del proceso que lo crea. Se ha señalado una tercera característica (que no se ajusta muy bien a la metáfora de la orquesta) que se refiere a que en la comunicación no existe un resultado predeterminado. La comunicación no es un proceso mental al margen de las acciones de los participantes y es además un proceso emergente, no prefigurado (Rivero, 2003).

Entendida la comunicación como proceso de interacción y de acción, la intencionalidad no queda limitada de manera exclusiva a la mente del emisor de un mensaje, sino que se perfila como un observable en el marco de la interacción humana contextualizada. La intencionalidad comunicativa deja de ser una cuestión

puramente mental e individual para ser concebida como un proceso observable y social (Rivero, 2003).

Complementando lo anterior, Harding 1983 (citado en Dromi, 2003) definió la comunicación intencional como la habilidad recíproca del organismo de generar señales que otra persona puede comprender; y entender señales que fueron producidas a propósito por otra persona.

A partir de una serie de revisiones de trabajos realizados por Rivero (2003), se puede abordar la intencionalidad a partir de las intenciones expresadas a través de la conducta. La intencionalidad se puede definir en términos de *direccionalidad hacia el objeto*, lo que permite concebirla como una cuestión de grado e intentar determinar diferentes niveles de intencionalidad. La intencionalidad como conducta dirigida a meta (representada) se puede identificar como un nivel superior de intencionalidad, precedido de otros niveles previos. Los indicadores operacionales de la intención no se relacionan con la representación previa de meta manifiesta a través de la coordinación de medios y fines, sino con aquellas características del comportamiento que llevan a un observador a concebirlo como intencional.

Se ha diferenciado entre *intenciones previas* e *intenciones en acción* (Searle, 1981 citado en Rivero, 2003). En el primer caso, la intención es previa a la acción, en el segundo caso la intención se encuentra en el curso de la acción. A toda acción intencional corresponde una intención en acción, pero no todas las acciones intencionales surgen previas. Para Searle, el estado de cosas que hace que un estado intencional tenga una dirección de ajuste recibe el nombre de *condiciones de satisfacción* (meta). La intención previa implica un modelo mental de las condiciones de satisfacción antes de dar comienzo la acción. En la interacción en acción, las condiciones de satisfacción están presentes durante la acción intencional. Se puede entonces retomar la definición de Vedeler 1994 (citado en Rivero, 2003) sobre la intención en términos de *conducta dirigida a objeto* y replantearla en términos de *conducta dirigida a meta*, con la condición de aceptar que la meta puede ser representada en la mente del sujeto o presentada en el contexto de la acción.

Los *actos comunicativos* se ejecutan a través de acciones observables, de manera que el análisis de la comunicación se puede configurar atendiendo tanto a su carácter de actividad dirigida a meta como a las consecuencias sociales que se persiguen con la actividad comunicativa. El acto comunicativo puede quedar delimitado como una unidad de acción social que se relaciona con: a) la direccionalidad hacia una meta social (presentada o representada) y b) con determinadas consecuencias (Rivero, 2003).

2. La intencionalidad comunicativa en los polos de la emisión y de la recepción

De acuerdo con Rivero (2003), la comunicación puede ser vista desde polos extremos: En el primero, la comunicación se restringe a aquellas transmisiones de información que pueden considerarse intencionales desde el punto de vista del emisor. En el otro extremo, se prima el polo de la recepción, donde lo más relevante para la delimitación de los fenómenos comunicativos es el efecto sobre el receptor.

En el ámbito de la comunicación prelingüística también es posible identificar estos dos planteamientos cuando se abordan los orígenes de la intencionalidad comunicativa. Los análisis cognitivistas de orientación piagetiana de acuerdo a revisión de Rivero (2003), se centran en el polo de la emisión, tratando de responder a la pregunta de cuando surge la intencionalidad comunicativa en los actos del bebé.

El constructivismo social, que pone énfasis en el polo de la recepción, propone que la intencionalidad comunicativa emerge en los procesos de interacción bebé-adulto gracias al hecho de que los actos del bebé son tratados como intencionales por el adulto cuando aún no lo son (Kaye, 1986). La autora enfatiza el carácter asimétrico de las primeras interacciones bebé-adulto y considera que las interacciones auténticamente comunicativas se producen en la segunda mitad del primer año, cuando la díada constituiría un auténtico sistema caracterizado por interacciones recíprocas.

Frente a estas dos opciones la cuestión de la intencionalidad no queda circunscrita de forma exclusiva ni al polo de la emisión ni al de la recepción (Rivero, 2003).

Explorando el lenguaje desde el punto de vista de la pragmática, el Protocolo para la Evaluación de la Comunicación Intencional Prelingüística (PAPIC) de Casby y Cumpata 1986 (citado en Lichtert, 2003), permite observar los mensajes prelingüísticos de los niños. El protocolo permite determinar la fuerza ilocucionaria y el nivel de comunicación intencional (gestual, vocal, verbal o palabras convencionales) en infantes o niños con problemas de lenguaje severos. El protocolo parcialmente basado en el trabajo de Piaget, consiste de dos pruebas licitadoras de las intenciones proto-imperativas y las intenciones proto-declarativas.

La intención comunicativa es considerada un prerrequisito para el lenguaje. La operacionalidad de estas intenciones proto-declarativas y proto-imperativas está basada en la visualización de la coordinación persona-objeto alternando la mirada entre la persona y el objeto (Lichtert, 2003)

Los proto-imperativos son los primeros usos intencionales de agentes como medios para un fin no social, los protodeclarativos son el uso de medios no

sociales para un fin social. De acuerdo con Bates, 1976 (citado en Lichtert, 2003), estos dos actos son las estructuras más básicas para la comunicación prelingüística y lingüística, y considerados por otros autores como las primeras funciones pragmáticas. Ambos actos sirven para funciones intencionales opuestas. En las intenciones proto-imperativas, la inserción del adulto sirve como medio para obtener objetos y otras metas. En las intenciones proto-declarativas, el uso de un objeto (dar, mostrar, señalar) sirve como medio para obtener atención del adulto o como un esfuerzo preverbal para dirigir la atención del adulto a algún evento u objeto en el ambiente. Los proto-declarativos pueden verse como una función descriptiva, mientras que los proto-imperativos es más manipulador y controlador (Dromi, 2003).

La intención imperativa o petición es un intento de cambiar el mundo del otro para que se entre en nuestro mundo. La intención declarativa sólo pretende compartir una parte del mundo. La intención declarativa surge más tarde que la intención imperativa y muestra diferencias cualitativas. Las declaraciones implican ver al otro como un agente de contemplación y no sólo como un agente de acción (Lichtert, 2003)).

3. Estudios sobre comunicación intencional

Sarriá (1991) describe un instrumento para la observación de la conducta comunicativa preverbal creado en el contexto de una investigación sobre la aparición de la intención comunicativa, el cual además permite observar las funciones, conductas específicas y las características espacio-temporales y sociales de la comunicación intencional preverbal.

En el siguiente cuadro se incluyen los estudios relacionados a la comunicación intencional citados por Sarriá (1991):

1973. Bruner describe la conducta intencional. En el mismo año Susan Sugarman identifica la comunicación intencional con la coordinación o combinación, por parte del niño, de las acciones dirigidas hacia un objeto externo, y las dirigidas hacia una persona. Es decir, a lo largo de su desarrollo el niño adquiere la capacidad de incorporar a las personas para conseguir acceder a los objetos o culminar acciones sobre ellos. Esto requiere la transmisión de intenciones sobre los objetos a otros individuos que pueden ayudar a satisfacerlas. Esta coordinación de patrones persona-objeto (considerada como índice de comunicación intencional) implica, en su análisis desde constructos piagetianos, una construcción instrumental. El niño capta la atención del adulto y le transmite su deseo, le está utilizando como medio para alcanzar un fin asociado a un objeto (Sugarman, 1984).

1974. Dore acepta la definición de acto de habla de Searle y la distinción entre la proposición (la información conceptual del contenido) y la fuerza ilocucionaria (la intención del hablante al plantear ese contenido). Bajo la hipótesis de que el niño domina las funciones pragmáticas del lenguaje antes de adquirir las estructuras de la frase, Dore define el acto de habla primitivo como unidad de análisis de las primeras emisiones, y analiza los diferentes tipos de actos de habla primitivos utilizados por sus sujetos de

estudio, durante el periodo de emisiones de una sola palabra.
En algunas investigaciones un criterio que se toma en cuenta para la definición de la comunicación intencional (Bates et al., 1975, 1976), es la existencia de un objeto físico que sirve de referente externo. Aun así Sugarman (1978) reconoce que ciertas secuencias de actividad compleja orientadas sólo a personas (sin la incorporación de objetos) comparten los rasgos fundamentales que llevan a considerar las secuencias con coordinación de persona-objeto como secuencias de comunicación intencional.
1979. Halliday realiza un estudio longitudinal de caso único hasta los 19 meses, analizando las funciones comunicativas de las vocalizaciones prelingüísticas del niño estudiado. En este caso la unidad básica de análisis era el acto de significado: un acto complejo único que incluye la combinación de dos modos de acción dirigida (la dirección a la persona y la acción sobre el objeto).
1979. Carter realiza un estudio longitudinal de caso único, analizando la conducta vocal y gestual de comunicación de intenciones. La unidad básica de análisis de Carter se llama acto de comunicación y se refiere explícitamente a una estructura conductual, despegándose algo más de la emisión vocal y se define con la unidad mínima de comunicación eficaz a nivel sensoriomotor. Consiste en una estructura conductual que, de forma análoga a la proposición, contiene tanto un referente (objeto de atención) como una predicación que indica lo que se debe hacer con el referente.
1979. Harding y Golinkoff hacen un trabajo sobre las vocalizaciones con intención comunicativa. En principio, las definieron basándose en la descripción de conducta intencional de Bruner, pero redujeron las condiciones a que la vocalización coincidiera con la mirada a los ojos de la madre.
1980. Lock analiza el desarrollo comunicativo en términos de actos concediendo gran importancia a la intencionalidad del niño. Considera el acto comunicativo como unidad de análisis subdividiendo esta categoría general en dos: el verdadero acto comunicativo, en el que el emisor intenta comunicarse con el otro, y el acto comunicativo percibido, carente de esa intención por parte del emisor, pero eficaz porque el receptor lo percibe como si lo fuera. Para el análisis de los actos comunicativos Lock toma en cuenta dos aspectos complementarios: las acciones con las que se realiza y el contexto situacional en el que ocurre. Estos aspectos que él considera componentes del acto, proporcionan al receptor información sobre el contenido de la comunicación.
1983. Golinkoff considera la existencia de dos tipos de comunicación intencional: una centrada en la interacción entre emisor y receptor y que no implica objeto externo, y otra en la que el mensaje transmitido implica un objeto externo.
1989. Gómez menciona que diversos autores han decidido utilizar el contacto ocular como señal de intencionalidad. Aunque Camaioni et al. (1976) y Lock (1980) observaron que, a menudo con la edad iba aumentando la ritualización de los gestos comunicativos y disminuía la sistematización del contacto ocular asociado a ellos.
Bates y Camaioni son autores que contribuyen al conocimiento sobre la aparición y desarrollo de la intención comunicativa. Partiendo del supuesto de que la comunicación intencional puede realizarse antes de la aparición del lenguaje y que incluso a nivel preverbal puede concebirse en términos de preformativos (con distinción del tipo de intención y el contenido particular de la misma), Camaioni, Volterra y Bates identifican y estudian el desarrollo de dos preformativos básicos: el protoimperativo y el protodeclarativo.

4. Estudios sobre comunicación intencional en niños sordos

Dromi (2003) menciona el estudio que Day realizó en 1982 donde se reporta a preescolares sordos de 3 años de edad educados en un programa de comunicación total que expresaban el mismo rango de intenciones comunicativas que normoyentes de la misma edad. Aún así los sordos tendían a no utilizar el lenguaje formal para obtención de información o expresión de información, mientras que los normoyentes sí.

Nicholas, Geers y Kozak, 1994 (citados por Dromi, 2003) compararon las habilidades comunicativas de niños sordos con las de niños normoyentes menores que fueron igualados por nivel de lenguaje. Los niños sordos demostraron mayor vastedad de intenciones comunicativas que los participantes normoyentes (que eran un año y medio menores que los sordos). Estos autores concluyeron que el desarrollo pragmático de los sordos se relaciona con los niveles cognitivos y la edad cronológica más que con las habilidades lingüísticas.

Lichtert, G (2003) realizó una valoración de la comunicación intencional en niños sordos utilizando un protocolo corregido basado en el Protocol for the Assessment of Prelinguistic Intentional Communication (PAPIC) de Casby y Cumpata (1986) para comprobar qué tanto este protocolo nuevo presenta un potencial licitador para medir la "fuerza ilocucionaria" y los comportamientos prelingüísticos en los niños sordos; encontrando que efectivamente estas pruebas (dividida en 2 ítems: licitadores de protoimperativos y protodeclarativos) son adecuadas para provocar y poder medir la comunicación intencional en los niños sordos.

CAPÍTULO III

INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN MADRE-HIJO

El capítulo aborda la interacción y la comunicación como dos aspectos inseparables y de fundamental importancia para el desarrollo temprano del niño. Diversos estudios han caracterizado la interacción y la comunicación en diadas madre-hijo sordo. Las interacciones y la comunicación en estas diadas, son descritas como limitadas por la falta de desarrollo de lenguaje del niño sordo, la postura directiva de las madres y la dificultad para la interacción sobre todo en las diadas con diferentes estatus auditivo. Algunas interpretaciones indican que el retraso del lenguaje afecta a la intención comunicativa, lo cual afecta la interacción. Otras interpretaciones implican a la interacción como causante de los retrasos de lenguaje y de la comunicación.

1. Interacción y comunicación

Diversos estudios han señalado la importancia de la interacción social en el proceso de desarrollo infantil, algunos han enfatizado que las interacciones comunicativas que se establecen entre los niños y sus padres durante la primera infancia son relevantes para el desarrollo del lenguaje y la principal fuente de su desarrollo psíquico (Triado 1991).

En un estudio realizado por Kaye y Charney en 1980 (citado por Dikkenberg, 2001), sobre el comportamiento comunicativo entre madres e hijos que permitiera identificar variables que predijeran el progreso individual del niño como aprendiz del lenguaje y compañero de conversación, se observó asimetría conversacional en los diálogos madre-hijo en niños a los 26 y 30 meses de edad, se consideró que la asimetría se presenta por el rol de líder de la madre para crear y mantener la interacción. Las madres usaban principalmente "turn abouts", mientras que los niños usaban sobre todo peticiones y respuestas y menos "turn-about".

Con base en aportaciones previas, Lederberg (2000), considera tres maneras en que las madres pueden controlar las interacciones con sus hijos:

Control responsivo: Se refiere a la tendencia de la madre a usar órdenes, preguntas y otros comportamientos para licitar respuestas del hijo. Medido al examinar la función pragmática de las comunicaciones.

Control del tópico: Se refiere a la tendencia de la madre a redirigir la atención del niño hacia los tópicos seleccionados por ella, usando palabras o turnos que no están relacionados con la actividad o tópico actual del niño. Se mide examinando el grado en que la comunicación es acerca de tópicos conjuntos – foco de atención común.

Control de turnos: Cuando la madre domina la interacción utilizando turnos largos y frecuentes. Medido al examinar el grado en que la madre domina, o es

responsable de la comunicación de la diada e iniciación de tópicos.

Estos tipos de control se derivan usualmente de análisis pragmáticos y conversacionales de la comunicación.

2. Interacción y comunicación con niños sordos

2.1 Desarrollo de la intersubjetividad en la interacción temprana entre madre-hijo sordo

Con base en los resultados de investigaciones sobre la interacción entre madres oyentes y sordas con hijos sordos, Loots, Devisé y Jacquet, (2005), han aplicado un modelo de desarrollo de la intersubjetividad para la interacción temprana de madre-hijo sordo. La principal idea de este modelo es que el desarrollo de la intersubjetividad simbólica durante el segundo año de vida del niño, depende del grado en que la diada madre-hijo sordo logra establecer patrones secuenciales de comunicación visual. Estos patrones ayudan a los niños sordos a dividir su atención visual entre los objetos o eventos de atención conjunta y el input de lenguaje materno, facilitando la transición de la intersubjetividad existencial a la simbólica.

Se ha reportado que los niños oyentes adquieren el lenguaje más fácilmente cuando sus madres hablan sobre objetos o eventos sobre los cuales los niños ya estaban centrando su atención. Los niños sordos deben alternar su atención visual entre el ambiente y la comunicación de sus compañeros para lograr obtener y conectar ambas fuentes de información, compartir el significado y adquirir lenguaje. Deben de hacer en secuencia lo que los niños oyentes adquieren simultáneamente en una vía auditivo-visual (Loots, Devisé y Jacquet, 2005).

El problema para cambiar secuencialmente la atención visual en las diadas madre-hijo sordo parece restringir la creación de coordinación de atención conjunta y la infusión de símbolos en episodios de atención conjunta. Estudios como el de Lederberg y Everhart (2000) han señalado el desarrollo de dinámicas de interacción controlada a partir de los 18 meses, edad considerada cuando el lenguaje usualmente comienza a jugar un papel importante en la interacción madre-hijo.

Se ha señalado que niños sordos de familias sordas (9,12 y 18 meses de edad) pasan el mismo tiempo en atención conjunta coordinada que los niños oyentes, y significativamente más que los niños sordos de familias oyentes (Spencer, 2000; Spencer y Lederberg, 1997 citados en Loots y cols 2005). Al respecto, se refiere la habilidad de niños sordos de familias sordas para cambiar la atención visual periódicamente entre los objetos y sus compañeros a la edad de 20 meses, se considera que esta rutina de cambio de atención facilita a los niños sordos implicarse en secuencias de interacción de intercambio y creación de significados simbólicos y lingüísticos compartidos (Loots, Devisé y Jacquet 2005).

Existen diferencias en los patrones de alternancia de atención visual entre sordos de madres oyentes y sordos de madres sordas a los 6 meses de edad. Encontrando que los niños sordos con madres sordas que signaban alternaban su mirada más frecuentemente y sostenían la mirada hacia sus madres más que los niños sordos de madres oyentes (Koester y cols. 2000). Spencer y cols, 1992 (citados en Loots y cols 2005), reportaron que madres sordas y niños sordos de 12 meses atendían secuencialmente al otro y al objeto, con la madre y el hijo orientándose ellos mismos alternadamente hacia el objeto y hacia el compañero.

Loots y Devisé (2003) sugieren que el uso de diferentes estrategias de comunicación visual-táctil desde el nacimiento del niño permite a las madres sordas implicar a sus hijos sordos en patrones de comunicación secuencial visual que hacen la comunicación lingüística visualmente accesible y elevan las interacciones comunicativas al nivel de la intersubjetividad simbólica. Las madres oyentes que se adhieren simultáneamente a la vía visual-auditiva de la comunicación corren el riesgo de no implicar a sus hijos sordos en la intersubjetividad simbólica.

2.2. El uso temprano de estrategias visual-tactiles por madres sordas

Se ha reportado la importancia de la modalidad visual y táctil en el logro de interacciones tempranas madre-hijo (Koester y cols. 2000; Loots y cols. 2005). Las madres sordas de niños sordos parecen depender más de conductas visuales, cinéticas y táctiles para licitar secuencias de interacción recíproca y sincronizada y para implicar a sus hijos en rutinas de interacción que las madres oyentes de hijos sordos (Koester y cols. 2000).

Las madres sordas designan más intenciones a los comportamientos no verbales con reacciones no verbales más pronunciadas (lenguaje corporal, gestos, expresión facial positiva y sonrisa) (Koester y cols. 2000; MacTurk, Meadow, Koester, Spencer 1993).

Comparadas con madres oyentes, las madres sordas de hijos sordos responden más sensiblemente a las miradas del niño, tomando el contacto visual del niño como una petición, y los cambios de dirección de la mirada del niño como una iniciación de tópico para dar una respuesta contingente, ellas respetan más cuando sus hijos voltean hacia otro lado, esperando la atención de sus hijos sin intervenir y comentando inmediatamente después el punto de atención precedente ya que sus hijos vuelven su mirada hacia ellas (Spencer y Meadow, 1996; Swisher, 1992). Esto parece ser un ajuste a las necesidades del niño de recibir información lingüística y del medio a través del canal visual (Swisher, 1992).

En un análisis detallado de la interacción entre dos madres sordas con sus hijos sordos en edades de 7 y 10 meses, el estudio de Harris y cols.1987 (citados en Loots y cols 2005), reportó que 2 terceras partes de sus expresiones signadas eran presentadas dentro del campo de visión del niño.

Las madres sordas son muy activas en conseguir y mantener la atención abiertamente (Swisher, 1992). Estrategias como: tocar al niño, agitar las manos, mover el cuerpo hacia el campo visual de atención del niño, atraer o mantener la atención visual del niño con objetos o juguetes, han sido frecuentemente observadas y descritas por investigadores (Harris, Koester, Loots y Devisé, Meadow, Spencer, Swisher). La naturaleza e intensidad en el uso de estas estrategias visual-táctiles por las madres sordas cambia a través del tiempo, dependiendo del desarrollo de las habilidades comunicativas de sus hijos sordos (Loots y Devisé, 2003; Spencer y Meadow, 1996; Swisher, 1992).

2.3. Estudios sobre la interacción y comunicación de niños sordos con sus padres

Se ha reportado que las madres oyentes de niños sordos, muestran pobre interacción social con sus hijos en comparación con las madres sordas (Goldfeld y Chiari 2005). En madres oyentes se han observado niveles más bajos de reciprocidad, afecto y sensibilidad con sus hijos (MacTurk y cols. 1993). Lederbeg y Mobley (1990), observaron que madres oyentes comparadas con madres sordas, muestran menor sensibilidad y afecto materno, así como disminución de los intercambios recíprocos y menores interacciones sincrónicas. Esta disminución de las interacciones y patrones de comunicación menos sincrónicos, tendrán efectos negativos en el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño sordo (Lederbeg y Everhart 2000).

La mayoría de los estudios realizados se han dirigido a identificar las características de madres oyentes y sordas, así como las de sus hijos, para determinar como afectan sus interacciones o el desarrollo tardío de sus hijos. Además, si bien algunos estudios usan escalas para valorar la calidad de la unidad diádica madre-hijo sordo como un todo, existen escasas herramientas para observar las interacciones mutuas en forma directa (Loots, Devisé y Jacquet 2005). Es decir, a pesar de que algunos investigadores enfatizan la importancia de la sincronía, reciprocidad, contingencia y la implicación conjunta durante las interacciones padres-hijo, los estudios sobre interacciones tempranas se concentran mayormente en las conductas de los cuidadores y/o los niños más que en la cualidad dinámica de la interacción por sí misma.

Se ha observado que desde las primeras semanas de vida, los patrones de interacción entre los padres y sus hijos asemejan proto-diálogos. Cada persona toma turnos: mientras el bebé está activo, haciendo sonidos o movimientos, el padre observa, luego los papeles se invierten. El padre es recíproco al hacer una expresión facial o un comentario que atribuye significado a las acciones del bebé. Inicialmente hay muchas similitudes en los proto-diálogos, tanto padres oyentes como padres sordos hacen uso de contacto visual y expresiones faciales (Galloway y Woll, 1989 citados en Loots y cols 2005). Se ha visto que los padres sordos también vocalizan a su hijo en etapas tempranas (Kyle y Woll, 1989 citados en Loots y cols 2005), la diferencia es la respuesta de los niños: el niño oyente muestra reconocimiento de voces familiares, y pronto responde diferencialmente al

tono de voz usado; las claves de entonación parecen especialmente importantes para señalar el término de los turnos. El niño sordo es más responsivo a la aparición visual de los padres y al tacto (Herman 2002).

Los padres sordos son muy conscientes de la perspectiva visual de sus hijos, ya sea utilizando habla o signos; pero los padres oyentes pueden no apreciar el hecho de que sus hijos sordos responden mejor viendo su rostro que escuchando su voz (Herman 2002).

Un efecto de las dificultades entre padres oyentes e hijos sordos, es el aumento de los choques vocales (cuando ambos vocalizan al mismo tiempo); en diadas de padres oyentes-hijos oyentes éstas son interacciones extremadamente raras. En un estudio sobre niños sordos y oyentes y sus madres, se observó que los choques vocales ocurrían sólo en 1% entre madre oyente-hijo oyente, pero 10% del tiempo entre madre oyente-hijo sordo (Gregory, 1984). Esto es un indicador de las dificultades para establecer la toma de turnos que forma la base para interacción comunicativa subsecuente (Herman 2002).

La *referencia conjunta* es el proceso en el cual el niño y el adulto comparten un foco de interés, generalmente el niño guía sobre cuál comunicación se lleva a cabo. En diadas adulto oyente-niño oyente, el adulto puede hablar sobre el foco de atención del niño aunque el niño esté o no viendo al adulto. Al comunicarse con lengua de signos, ambos participantes necesitan verse el uno al otro para comunicarse, entonces, cuando el niño mira hacia otro lado la comunicación debe detenerse y cuando se reanuda, el niño debe relacionar el input del adulto el referente previo. Algunos investigadores han observado que cognitivamente esta tarea es mucho más demandante para los niños sordos, aún así los padres sordos son capaces de facilitar el desarrollo de la referencia conjunta en sus hijos (Loots y cols 2005). Conforme los niños alcanzan suficiente control de cabeza, lo padres sordos se ocupan en un acercamiento sistemático para entrenar las habilidades de seguimiento visual. Típicamente el padre sordo enseña al niño a seguir un punto manual hacia un referente y después regresar la mirada hacia el rostro del padre, permitiendo así la comunicación sobre el referente. Esto sirve para establecer patrones de contacto visual esencial para tomar turnos en un modo visual (Herman 2002).

Al aumentar el interés de los niños en el mundo exterior, los padres sordos adoptan estrategias específicas para asegurar que sus signos estén localizados en el campo visual del niño, incluso cuando el niño no esté frente a ellos. De acuerdo con Herman (2002), estas estrategias incluyen que los padres:

- ajusten la posición de su propio cuerpo en relación con la del niño (ejemplo moverse frente al niño)
- signen sobre el cuerpo del niño

Cuando la referencia conjunta es exitosa entre las diadas con el mismo estatus auditivo, la adquisición de vocabulario en niños oyentes y niños sordos se da más rápidamente (Herman 2002).

Galloway y Woll en 1994 (citados en Loots y cols 2005), reportaron que en las interacciones diádicas, los padres que hablaban viendo al referente más que a su hijo, fallaban en conocer las dificultades que tenían sus hijos para acceder al input lingüístico. Como resultado, el niño pierde muchas oportunidades comunicativas y puede no notar que su padre está hablando. Alternativamente la comunicación se intercepta y puede no ser percibida por el niño como relacionado con el referente previamente visto (Herman 2002).

Los padres oyentes también han sido reportados con roles directivos con sus hijos sordos, tomando el liderazgo en la comunicación (Herman 2002).

Se ha propuesto una teoría del desarrollo de la intersubjetividad en la interacción temprana cuidador-niño enfocada principalmente en el desarrollo de la interacción diádica en vez de centrarse en las conductas del cuidador o del niño por separado. Esta teoría conceptualiza la calidad de la interacción padre-hijo en términos del desarrollo de secuencias de interacción intersubjetiva entre padres e hijos en los primeros años de vida. Loots y Devisé usaron este marco para integrar los hallazgos de investigaciones de las interacciones entre madres sordas y oyentes y sus hijos sordos (Loots, Devisé y Jacquet 2005).

Se ha propuesto la hipótesis de que las dificultades conversacionales y pragmáticas pueden ser una consecuencia inevitable del retraso de lenguaje. Al comparar la función pragmática de niños sordos con niños oyentes de la misma edad cronológica, los niños sordos muestran severos retrasos. Investigación sobre el desarrollo de la comunicación durante la transición de la comunicación prelingüística a la lingüística también apoya la conclusión de que las dificultades de comunicación son resultado del retraso de lenguaje y no de dificultades comunicativas generales (Lederberg y Everhart 2000).

Las madres de niños sordos e hipoacúsicos (2 6/12 a 5 años) usan más control responsivo (directivo) y menos declaraciones y preguntas que madres con sus hijos oyentes de las mismas edades, las madres oyentes de hijos sordos parecen contribuir en mayor frecuencia y proporción con actos comunicativos o iniciaciones en las díadas que madres oyentes de hijos oyentes (Lederberg y Everhart 2000).

Aunque algunos han sugerido que el control materno es una reacción a un sentimiento de impotencia (ej. Schlesinger, 1988) la investigación sugiere que es una adaptación intuitiva hacia los retrasos lingüísticos del niño sordo: las madres de niños sordos utilizan la misma cantidad de controles de responsividad y toma de turnos que las madres de niños oyentes de la misma edad (Cross et al. 1985; Power et al. 1990) y el uso de controles de responsivas y toma de turnos presenta un correlato con la competencia lingüística entre los niños sordos (Lederberg y Everhart 2000).

Se ha encontrado que el control del tópico tiene la mayor influencia en el desarrollo de lenguaje de los niños oyentes. Existe escasa investigación sobre el control del tópico en las díadas madre oyente-hijo sordo. El estudio de Spencer

(1991 citado en Lederberg y Everhart 2000) sugiere que, durante el desarrollo pre-lingüístico, en el control del tópico, las diferencias maternas pueden ser menores entre grupos. Aún así, la comunicación de las madres de niños sordos puede ser menos contingente al irse retrasando más el lenguaje del niño.

Spencer (1993) no encontró diferencias en la frecuencia en que niños sordos y oyentes se comunicaban con sus madres, sugiriendo intenciones de comunicarse equivalentes. Pero a los 18 meses los niños oyentes usaban más el lenguaje mientras que los niños sordos continuaban usando métodos no lingüísticos de comunicación.

Lederberg y Everhart, examinaron las diferencias de desarrollo de la comunicación (lingüística y no lingüística) en niños sordos y oyentes (22 meses a 3 años) con sus madres oyentes. Como en el estudio de Spencer, los niños sordos y oyentes a los 22 meses de edad se comunican similarmente con sus madres. Ellos también se comunicaban primariamente a través del uso de voz: los niños sordos usaban vocalizaciones no lingüísticas, mientras que los niños oyentes usaban palabras habladas y vocalizaciones no lingüísticas. Ambos (oyentes y sordos) aumentaron su comunicación significativamente de los 22 meses a los 3 años; aún así el aumento fue mucho más dramático en niños oyentes, hacia los 3 años se comunicaban el doble con sus madres que los niños sordos; los niños sordos usaban más elementos no lingüísticos que los niños oyentes, pero la cantidad y complejidad de su lenguaje signado y hablado se parecía al de los niños oyentes a los 22 meses de edad. Estos resultados sugieren que la menor cantidad de comunicación de los niños sordos de 3 años no es causada por falta de deseos de comunicarse. Más bien, puede haber limitantes de cuánto se puede usar la comunicación no-lingüística para apoyar interacciones complejas. Estos autores, al examinar las características conversacionales (iniciación y mantenimiento de un tópico, comunicación sobre tópicos conjuntos) y pragmáticas (funciones pragmáticas: directivas, declarativas y preguntas) de la comunicación de niños sordos y oyentes, mostraron que la comunicación de las madres oyentes hacia sus hijos sordos los desanima a participar activamente en diálogos (examinando las características pragmáticas y conversacionales de la comunicación de la madre de niños sordos y oyentes). Los resultados sugieren que la sordera del niño no causa un déficit general de comunicación aunque sí afecta la capacidad de mantener un tópico en la conversación, el uso de preguntas y el uso de declaraciones. También indicaron que el que las madres usen más directivas es debido a una adecuación a las habilidades lingüísticas del niño y es improbable que esto sea la causa de retrasos de lenguaje.

Se ha reportado que las madres de preescolares sordos (así como madres de niños con retrasos del desarrollo) son más directivas de lo que son las madres de hijos oyentes, directividad considerada como factor contribuyente al retraso de lenguaje y problemas de comunicación en general de niños sordos (Galloway y Woll, 1994; Lederberg y Prezbindowski, 2000; Musselman y Churchill, 1993 citados en Lederberg y Everhart 2000).

Estudios realizados en edades tempranas sugieren que las madres de hijos sordos son más controladoras y menos centradas en el niño. Otro estudio (Meadow y cols. 1985), en niños sordos de 3, 5 y 8 meses, observaron que tienen más contacto físico con sus madres que los niños oyentes, esto sugiere que obedece a que las madres de niños sordos explotan más los medios táctiles (Gregory 2002).

Hay grandes avances en la comunicación temprana en el primer año de vida que son importantes para el posterior desarrollo de lenguaje. Estos incluyen la toma de turnos, establecimiento del mismo foco de atención y el señalamiento. Las implicaciones de estos comportamientos para la comunicación temprana en niños sordos no son claras, hay información limitada sobre el desarrollo de niños sordos y oyentes menores de dos años, ya que es muy reciente la posibilidad de tener diagnóstico antes de los 2 años de edad (Gregory 2002).

Se ha sugerido que puede ser más difícil para las madres oyentes establecer turnos y referencia conjunta con sus hijos sordos, porque esperan usar sonido para hacer esto, las madres sordas no tienen dificultad en esta área, sugiriendo que la sordera del hijo no es el problema (Gregory 2002).

Lederberg y Everhart (2000), refieren los resultados de diversos estudios realizados en niños preescolares sordos, reportando que se comunican menos, usan menos comunicaciones espontáneas, son menos responsivos a las directivas maternas y mantienen la conversación sobre un tópico por menos tiempo al estar jugando con sus madres oyentes. También usan más imperativos, menos preguntas y se refieren menos a sus actividades y sentimientos, dan menos información, se refieren más a objetos e imitan a sus madres más que niños oyentes de la misma edad cronológica. Se ha propuesto que estos déficits son consecuencia de las respuestas inapropiadas de las madres oyentes ante los intentos comunicativos de sus hijos sordos, pareciera que los niños sordos pueden estar sufriendo una discapacidad secundaria al control, desánimos e interacciones negativas con sus madres, lo cual crea un ambiente menos facilitador para la adquisición del lenguaje. Se considera la hipótesis de que los estilos de comunicación de las madres oyentes deterioran el desarrollo de las habilidades comunicativas generales de los niños sordos.

Reportes han indicado que las madres normoyentes de hijos sordos muestran un estilo de interacción mucho más directivo que madres normoyentes de hijos normoyentes o madres sordas de hijos sordos. El comportamiento controlador de las madres normoyentes puede ser resultado del estilo de interacción pasiva del niño sordo, debida a su retraso general en el lenguaje. También se ha considerado que el estrés causado por el diagnóstico de sordera crea en las madres normoyentes la necesidad de controlar los intercambios comunicativos con su hijo que necesita apoyo para el aprendizaje del lenguaje (Dromi 2003).

En un estudio donde se compararon madres con respecto a su control de la interacción, Spencer y Gutfreund (1990 citado en Dromi 2003), encontraron que la

extensión de responsividad a las iniciaciones de comunicación de sus hijos era similar en diadas de madres normoyentes con hijos sordos o normoyentes que tenían el mismo nivel de lenguaje. Aún así, las madres oyentes de hijos sordos proponían más tópicos nuevos que las madres oyentes de niños oyentes. Se sugiere que la dominancia de la madre normoyente puede crear pocas oportunidades al niño sordo para iniciar y seguir una conversación. Al mismo tiempo sugieren que probablemente los estilos comunicativos dominantes son necesarios para que las madres normoyentes puedan mantener la interacción con su hijo sordo, el cual no es tan comunicativo como un niño oyente.

Los patrones comunicativos entre madres oyentes y sus hijos sordos revelan las dificultades enfrentadas por estas madres para adaptarse a las necesidades visuales únicas de los niños sordos (Koester,2000).

Swisher (1992) explica por qué la atención conjunta (que es una conducta prelingüística muy importante en niños oyentes) es mucho más difícil de alcanzar con bebés sordos. Los niños oyentes simultáneamente oyen lo que sus madres dicen y ven los referentes que las madres etiquetan. Para alcanzar la atención conjunta, los niños sordos deben manejar simultáneamente dos estímulos visuales que compiten; deben coordinar entre el objeto y la cara, labios o signos de la madre; deben aprender a monitorear los mensajes que van surgiendo para poder orientarse en una dirección y localización que los conduzca a recibir un input visual extenso de la madre.

Meadow-Orlans y Spencer (1996 citado en Dromi 2003), midieron instancias de atención conjunta coordinada en 80 niños a los 9, 12 y 18 meses de edad y sus madres durante juego libre; divididos en 4 grupos iguales (madre oyente-hijo oyente; madre oyente-hijo sordo; Madre sorda-hijo sordo; madre sorda-hijo oyente). Los resultados demostraron que el estatus de audición de la madre contribuía al nivel de atención conjunta coordinada: madre oyente-hijo sordo tuvieron el peor desempeño en las tres edades; madre sorda-hijo sordo pasaban mucho más tiempo de atención conjunta que madre sorda-hijo oyente o madre oyente-hijo sordo. Prendergast y McCollum (1996) reportaron resultados similares de la comparación de 8 niños sordos de madres normoyentes y 8 niños sordos de madres sordas entre 18 y 28 meses de edad. Las diadas con el mismo estatus auditivo sobrepasaron considerablemente a las diadas con diferente estatus auditivo (Dromi 2003).

Con base en la revisión realizada por Dromi (2003), madres oyentes con hijos sordos diagnosticados antes de los 9 meses, parecen adaptarse bien a las necesidades visuales únicas de sus hijos, siguiendo instrucciones de terapeutas en métodos similares a los de madres sordas que signan, esas madres reubicaron sus signos o gestos e incrementaron su tendencia a moverse dentro del campo de visión de sus hijos para lograr la atención conjunta. El autor concluye que los programas de intervención temprana del lenguaje deberían incluir madres sordas para seguir como modelos y mejorar las interacciones de las madres normoyentes con hijos sordos.

Varios estudios reportados por Lichtert (2003), indican que las inseguridades y las preocupaciones de los padres de niños sordos sobre los efectos de la sordera en el desarrollo de lenguaje de sus hijos, los llevan a tener un estilo de interacción muy controlador, aunque este estilo de interacción es contraproducente para el desarrollo de lenguaje. Sin embargo, un estilo de interacción responsiva, que se conecta con las intenciones del niño, es preferible para la adquisición del lenguaje. Para ser responsivo, uno debe entender los signos prelingüísticos del niño, aunque el niño ya haya pasado la edad en donde normalmente sólo se usaban estos signos.

Si se compara al niño oyente con el niño sordo durante los dos primeros años de vida en interacción con los adultos, las diferencias entre ellos no son demasiado evidentes. Sin embargo, todo cambia con el acceso a la función simbólica, la capacidad de usar símbolos depende en buena parte de la interacción social y esta capacidad permite la adquisición de los signos lingüísticos a los que los niños sordos tienen un acceso difícil. Pero los niños sordos adquieren símbolos gestuales que pueden ser utilizados del mismo modo que los símbolos vocales (Triado 1991).

En el niño hacia los dos años aparecen palabras gestuales a menudo acompañadas de emisiones vocálicas; los padres también usan gestos referenciales para comunicarse con sus hijos. Ello conduce a la adquisición de gestos por parte del niño. Hacia los tres años los niños sordos son capaces de combinar los gestos y aparecen frases gestuales (por ejemplo, mira adulto-señala objeto-señala a sí mismo y el adulto responde dándole el objeto). Entre los tres y cuatro años tiene la necesidad de explicar algo que ha ocurrido o pedir al adulto que realice algo que desea, y para ello usa gestos. Algunos de estos gestos no son comprendidos por el adulto y pide al niño que lo repita. En esta situación y en función del interés que el niño tenga de ser comprendido repite los gestos; si el adulto sigue sin comprender, el niño a menudo se enfada y abandona su intento comunicativo. Muchos de los gestos que realiza el niño son difíciles de comprender por el adulto, es decir, no hay un *significado gestual compartido* (Triado 1991).

Las madres estadounidenses en sus interacciones con hijos sordos también han sido descritas frecuentemente como "controladoras", precisamente el término que se aplica frecuentemente a la madres chinas en sus interacciones con sus hijos oyentes. En un estudio comparativo sobre la influencia de la cultura (china o estadounidense) en la interacción y comunicación de madres oyentes con sus hijos sordos (Goldin-Meadow, Saltzman, 2000), se encontró que: 1. En las *iniciaciones maternas* las madres chinas eran significativamente más iniciadoras de eventos que las madres estadounidenses. Las madres chinas iniciaban más eventos que sus hijos, mientras que ninguna de las madres estadounidenses inició más eventos que sus hijos. Esto podría ser por dos situaciones: las madres chinas quieren tener el control sobre sus hijos o es posible que el alto rango de iniciaciones refleja su deseo de crear oportunidades de instruir a sus hijos. Las madres en ambas culturas iniciaron más interacciones con los hijos sordos que

con los oyentes, pero no produjeron más palabras de instrucción con los hijos sordos que con los hijos oyentes. 2. En cuanto a la *comunicación verbal materna*, las madres produjeron significativamente menos expresiones y mucho menos complejas hacia los niños sordos que a los niños oyentes. No hubo efecto de la cultura: madres chinas y estadounidenses produjeron los mismos niveles de habla con niños oyentes e hicieron precisamente los mismos ajustes en esa habla cuando se dirigían a sus hijos sordos. 3. En lo que se refiere a la *comunicación no verbal materna*, las madres de ambas culturas producían significativamente más llamadas de atención con niños sordos que con niños oyentes. Aunque las madres chinas producían más gestos al interactuar con sus hijos que las madres estadounidenses.

Existen pocos estudios sobre el desarrollo del lenguaje hablado en el niño sordo, si bien éstos muestran que las primeras palabras tienden a emerger tardíamente en niños sordos severos y profundos. Lederberg y Everhart (2000) compararon niños sordos con niños oyentes que estuvieran adquiriendo el lenguaje hablado. El lenguaje se valoró en una sesión de 10 minutos de juego con la madre. A los 22 meses ninguno de los niños sordos pasaba la etapa de una palabra y la mitad de ellos no usaron ningún lenguaje durante toda la sesión. En contraste, dos tercios de los niños oyentes dijeron al menos 9 palabras aisladas y dos de ellos dijeron en promedio dos palabras por declaración. A los 36 meses, dos tercios de los niños sordos aún estaban en la etapa de una sola palabra mientras que todos menos uno de los niños oyentes promediaban más de dos palabras por declaración.

La investigación de Nicholas y Geers (1997 citada por Dikkenberg-Pot y Stelt 2001), se centró en el comportamiento comunicativo de 18 niños sordos y oyentes de 36 meses de edad. En esta investigación se distinguieron 10 tipos de actos comunicativos intencionales y tres tipos de modalidades. Los resultados mostraron que los niños oyentes usaban significativamente más habla que los niños sordos y que usaban la modalidad del habla más que cualquier otra modalidad y para la mayoría de las funciones comunicativas. Los niños sordos no mostraron diferencias significativas en su uso de diferentes modalidades y además no tuvieron un método uniforme de comunicación ni una distribución igual en el uso de diferentes modalidades para los diversos tipos de funciones comunicativas.

CAPÍTULO IV

MODELO DE REGISTRO PARA LA CARACTERIZACIÓN DE INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS EN DÍADAS MADRE-NIÑO SORDO

1. Antecedentes

Sarriá (1991) describe un instrumento para la observación de la conducta comunicativa preverbal creado en el contexto de una investigación sobre la aparición de la intención comunicativa, el cual además permite observar las funciones, conductas específicas y las características espacio-temporales y sociales de la comunicación intencional preverbal.

Lichtert, G (2003) realiza una valoración de la comunicación intencional en niños sordos utilizando un protocolo corregido basado en el Protocol for the Assessment of Prelinguistic Intentional Communication (PAPIC) de Casby y Cumpata (1986) para comprobar qué tanto este protocolo nuevo presenta un potencial licitador para medir la "fuerza ilocucionaria" y los comportamientos prelingüísticos en los niños sordos; encontrando que efectivamente estas pruebas (dividida en 2 ítems: licitadores de protoimperativos y protodeclarativos) son adecuadas para provocar y poder medir la comunicación intencional en los niños sordos.

Loots y Devisé (2003) sugieren que el uso de diferentes estrategias de comunicación visual-táctil desde el nacimiento del niño permite a las madres sordas implicar a sus hijos sordos en patrones de comunicación secuencial visual que hacen la comunicación lingüística visualmente accesible y elevan las interacciones comunicativas al nivel de la intersubjetividad simbólica. Las madres oyentes que se adhieren simultáneamente a la vía visual-auditiva de la comunicación corren el riesgo de no implicar a sus hijos sordos en la intersubjetividad simbólica.

Spencer, 1993 (citado en Lederberg y Everhart, 2000), no encontró diferencias en la frecuencia en que niños sordos y oyentes se comunicaban con sus madres, sugiriendo intenciones de comunicarse equivalentes. Pero a los 18 meses los niños oyentes usaban más el lenguaje mientras que los niños sordos continuaban usando métodos no lingüísticos de comunicación.

Lederberg y Everhart (1998) (citado en Lederberg y Everhart, 2000) examinaron las diferencias de desarrollo de la comunicación (lingüística y no lingüística) en niños sordos y oyentes (22 meses a 3 años) con sus madres oyentes. Como en el estudio de Spencer, los niños sordos y oyentes a los 22 meses de edad se comunican similarmente con sus madres. Ellos también se comunicaban primariamente a través del uso de voz: los niños sordos usaban

vocalizaciones no lingüísticas, mientras que los niños oyentes usaban palabras habladas y vocalizaciones no lingüísticas. Ambos (oyentes y sordos) aumentaron su comunicación significativamente de los 22 meses a los 3 años; aún así el aumento fue mucho más dramático en niños oyentes, hacia los 3 años se comunicaban el doble con sus madres que los niños sordos; los niños sordos usaban más elementos no lingüísticos que los niños oyentes, pero la cantidad y complejidad de su lenguaje signado y hablado se parecía al de los niños oyentes a los 22 meses de edad. Estos resultados sugieren que la menor cantidad de comunicación de los niños sordos de 3 años no es causada por falta de deseos de comunicarse. Más bien, puede haber limitantes de cuánto se puede usar la comunicación no-lingüística para apoyar interacciones complejas.

Spencer (1993) y Lederberg y Everhart (1998) (citados en Lederberg y Everhart, 2000) examinaron la cantidad y modalidad de la comunicación temprana de niños sordos.

Lederberg y Everhart (2000) examinan las características conversacionales (iniciación y mantenimiento de un tópico, comunicación sobre tópicos conjuntos) y pragmáticas (funciones pragmáticas: directivas, declarativas y preguntas) de la comunicación de niños sordos y oyentes previamente examinados por Lederberg y Everhart (1998). También se probó el sostenimiento de que la comunicación de las madres oyentes hacia sus hijos sordos los desanima a participar activamente en diálogos examinando las características pragmáticas y conversacionales de la comunicación de la madre de niños sordos y oyentes. Los resultados sugieren que la sordera del niño no causa un déficit general de comunicación aunque sí está afectada la capacidad de mantener un tópico en la conversación, el uso de preguntas y el uso de declaraciones. También se indica que el que las madres usen más directivas es debido a una adecuación a las habilidades lingüísticas del niño y que es improbable que esto sea la causa de retrasos de lenguaje.

2. Justificación y planteamiento del problema

La investigación en cuanto a los intercambios comunicativos en díadas donde se describan los actos comunicativos intencionales en el niño sordo en edad preescolar es aún escasa, quedando muchos aspectos relacionados a ella que no han sido descritos. De igual modo, los actos comunicativos intencionales que presentan las madres de los niños sordos tampoco han sido abarcados completamente.

Diversos autores han estudiado el desarrollo comunicativo y desarrollo de lenguaje de los niños sordos (Triadó i Tur, 1991; Marchesi, 1998; Herman, 2002; Gregory, 2002; Dromi, 2003; Azema y Chapuy, 2004; entre otros) a veces comparándolo con el desarrollo de niños normoyentes y en otras ocasiones simplemente describiendo las características de la comunicación de los niños sordos a diversas edades.

Algunos autores han abordado la comunicación preverbal o los actos comunicativos intencionales en los niños (Sarriá, 1991; Rivero, 2003), sin embargo sus estudios han sido con niños normoyentes.

Los actos comunicativos intencionales, especialmente en situaciones espontáneas, han sido escasamente estudiados en los niños sordos. Lichtert (2003) realizó un estudio de la comunicación intencional en niños sordos, sin embargo, la comunicación que analiza este autor lejos de ser espontánea se basa en las respuestas o reacciones comunicativas del niño ante ciertos licitadores protoimperativos o protodeclarativos que pretenden medir la comunicación intencional del niño. Se encuentra una descripción detallada sobre la comunicación preverbal y la sordera en Fernández-Viader y Pertusa (2006), el cual abarca extensamente el tema de la intersubjetividad y permite entender muchos términos implicados al estudiar la comunicación preverbal y la intencionalidad. Dromi (2003) también realizó un estudio de las conductas comunicativas prelingüísticas en niños sordos.

Investigaciones sobre los actos comunicativos intencionales de la madre hacia su hijo sordo, han pretendido analizar las interacciones que las madres establecen con sus hijos. No obstante que se habla de díadas, algunos analizan sobre todo a la madre (Loots, Devisé, Jacquet, 2005; Spencer, Meadow-Orlans, 1996; Dikkenberg-Pot, Stelt, 2001; Goldin-Meadow, Saltzman, 2000).

En este sentido, el estudio de la comunicación intencional en díadas de madres con hijos sordos (Lederberg, Everhart, 2000) al describir los actos comunicativos intencionales, no se ha profundizado en el proceso interactivo, es decir, considerando la reciprocidad (uno en relación con el otro). Se reporta la comunicación intencional por parte de la madre y se describe; pero no se ha logrado integrar en el análisis de la comunicación intencional al niño y analizar la reciprocidad como un todo.

La investigación que se ha realizado sobre los procesos comunicativos del preescolar sordo desde la perspectiva del contexto social (familia), no ha sido ampliamente descrita en términos de determinar las condiciones que facilitan u obstaculizan el uso y generalización de las estrategias comunicativas diseñadas en programas de intervención.

Debido a los escasos estudios que se han realizado, es difícil determinar cómo se presenta la comunicación recíproca entre las díadas madre-hijo sordo.

Es importante caracterizar los actos comunicativos intencionales que se registran en el niño sordo y en su madre dentro de los intercambios comunicativos durante el juego espontáneo. Esta caracterización se podrá realizar a partir de un modelo de registro que permita hacer una clara descripción de lo que se observa tanto en la madre como en el hijo durante los intercambios comunicativos.

Caracterizar los intercambios comunicativos ayudará a determinar factores que benefician o entorpecen la comunicación del niño sordo con su principal cuidador. El saber en qué condiciones el niño realiza un acto comunicativo intencional, permitirá a las personas que se comunican con el niño sordo fomentar o mejorar la interacción comunicativa.

Estudiar los actos comunicativos y las situaciones en las que se están presentando ayudará a crear estrategias para facilitar el surgimiento de nuevos actos comunicativos intencionales en contextos diversos, ya que se podrá determinar qué factores de la interacción madre-hijo durante el juego espontáneo son importantes y se podrían retomar en otros contextos de interacción.

Además, desde el punto de vista de la intervención terapéutica el describir los actos comunicativos intencionales en una situación espontánea, permitiría observar si las madres de estos niños han generalizado y/o integrado las estrategias comunicativas que se les proponen en el programa de intervención al que sus hijos y ellas asisten.

3. Objetivos

Objetivo general:

- Proponer un modelo de registro para caracterizar los intercambios comunicativos en díadas madre-niño sordo durante el juego espontáneo.

Objetivos Específicos:

- Registrar los intercambios comunicativos en la díada madre-niño sordo durante el juego espontáneo.

- Categorizar los intercambios comunicativos en la díada madre-niño sordo durante el juego espontáneo.

4. Diseño metodológico

El tipo de estudio se clasificó como prospectivo, transversal y descriptivo (Méndez, 1990). La metodología de investigación para abordar el objeto de estudio, se clasificó como un diseño de investigación cualitativa (Bakeman y Gottman 1989).

Procedimiento

Confirmado el diagnóstico de pérdida auditiva mayor a 80 dB a través de potenciales evocados auditivos e historia clínica, de un grupo de 7 niños que asistían a un programa de intervención temprana en el INR, se invitó a los padres a participar explicando los propósitos del estudio y los beneficios que recibirían en caso de aceptar participar.

Aceptada la participación (firma de consentimiento informado), se procedió a filmar a los niños en sus hogares durante una sesión de juego libre (aproximadamente de 20 minutos de duración) con su cuidador principal (en casi todos los casos fue la madre, excepto en uno donde el cuidador principal era la abuela materna). Se les pidió de antemano a las madres que hicieran los juegos que normalmente realizan con sus hijos con sus propios juguetes para que fuera lo más espontáneo posible; de este modo se podría observar al momento de hacer el registro, cómo es que se están presentando los actos comunicativos en la casa de cada niño.

Además, los niños y sus madres fueron filmados en diversas sesiones durante el programa de intervención llevado a cabo en el área de Comunicación Humana del INR, ya que inicialmente el presente estudio pretendía describir los actos comunicativos intencionales del niño sordo preescolar, en dos contextos diferentes: el juego espontáneo con la madre y el programa de intervención. Posteriormente se decidió modificar el estudio por la necesidad de proponer un modelo que permitiría registrar los actos comunicativos intencionales del niño sordo preescolar con su madre (interacción entre díadas), por lo cual se propuso elaborar el modelo analizando sólo las filmaciones en casa. Cabe destacar que el hecho de haber filmado a las díadas en el contexto terapéutico, permitió conocerlas más a fondo, observar su desempeño y la manera de comunicarse, con lo cual se logró identificar ciertos factores que favorecían o entorpecían la comunicación entre las madres y sus hijos.

Una vez tomada la decisión de elaborar el modelo, se consideró registrar los actos comunicativos de la díada únicamente durante la sesión de juego espontáneo, se seleccionaron y editaron únicamente los 10 primeros minutos de cada filmación. Esto con la finalidad de apoyar las categorías de análisis que deberían ser consideradas en el modelo. De esta manera, se inició la transcripción de los 10 minutos de cada filmación (7 transcripciones: una por cada díada que formaba parte de la investigación).

Posteriormente se trabajó en la definición de las categorías operacionales, con base en la revisión de trabajos previos relacionados con la comunicación intencional entre niños sordos y sus madres. Durante la elaboración de las categorías de registro de intercambios comunicativos en díadas madre-hijo sordo, también se determinaron los criterios de corte de las secuencias que se iban presentando durante el juego de la díada. Se registraron los actos comunicativos de algunas díadas, para evaluar la adecuación y la capacidad descriptiva de cada categoría propuesta y también para poder establecer de manera clara y ejemplificada las definiciones operacionales y los criterios de corte en cada transcripción.

Se completó el registro de los intercambios comunicativos durante el juego espontáneo en una de las 7 díadas madre- hijo sordo y se realizó la descripción y análisis para ejemplificar las categorías de registro que integran la propuesta del modelo.

Adicionalmente, se aplicó el Inventario de Estimulación en el hogar "HOME", con el apoyo de personal preparado para este efecto, así como la evaluación del desarrollo global, desarrollo cognitivo, exploración neurológica y estudio socioeconómico de cada niño, realizados por diferentes especialistas en el Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo (UAM-X/INP). Se elaboraron las bases de datos (para los fines de este estudio no fueron analizadas).

Consideraciones éticas

El estudio no implicó la administración de medicamentos o procedimientos diagnósticos que pongan en riesgo la salud, vida o cuidados de los niños. La información obtenida fue proporcionada a las madres de cada niño con el propósito de asesorar y sugerir estrategias y actividades orientadas a fomentar la interacción comunicativa del niño(a). Con la explicación previa del propósito del estudio, los padres aceptaron permitir que fueran realizadas las filmaciones del juego madre-hijo(a) en casa. Esta investigación se inscribe en la Declaración de Helsinki, en lo establecido por el reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación para la salud y en el título IX artículos 188 a 195 del Código Sanitario como lo marca el artículo 10º del acuerdo publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de enero de 1982. Esta investigación se considera exenta de riesgos para el infante.

5. Resultados

Como resultados del estudio realizado, se presentan las categorías de análisis que fueron consideradas para el modelo de registro para la caracterización de intercambios comunicativos en díadas madre-niño sordo. Cada categoría es definida con base en la revisión de distintos autores, tomando en cuenta y seleccionando los que se adecuaron mejor al modelo. Se indican también los criterios de corte, los procedimientos y la tabla para la elaboración del registro de los intercambios comunicativos.

Así mismo se presenta la caracterización de los intercambios comunicativos durante el juego espontáneo de una díada madre-niño sordo y se realiza un análisis descriptivo de este caso.

5.1. CATEGORIAS DE ANALISIS

Las categorías y sus definiciones operacionales se fueron derivando y describiendo a partir de diversos autores. Este modelo considera el registro de varios componentes que se observan tanto en la madre como en el niño sordo con la finalidad de caracterizar los intercambios comunicativos que se dan entre ellos.

Los componentes del modelo son:

- A) Actos del intercambio comunicativo
- B) Conductas comunicativas
- C) Función pragmática del acto comunicativo intencional
- D) Categorías de interacción
- E) Determinantes de la comunicación

A) Actos del intercambio comunicativo

Algunas de las categorías utilizadas en este componente del modelo han sido claramente descritas en el sistema de codificación que propone Sarriá (1991) para la observación de la comunicación intencional preverbal. En el presente trabajo se usa la definición teórica de acto comunicativo intencional de esta autora. Se consideran también las definiciones operacionales de acto comunicativo y los indicadores observacionales del acto comunicativo propuestos por Rivero (2003) y también trabajado con población de sordos específicamente por Loots, Devisé y Jacquet (2005).

Al explicar su sistema de codificación, Sarriá (1991) indica las propiedades del acto comunicativo intencional (ACI):

“Los atributos no irán siempre todos unidos, ni son universales para todos los elementos pertenecientes a esa categoría, pero están lo suficientemente generalizados como para ser útiles en la identificación de actos comunicativos intencionales.

A. Estructuración interna:

ACI está constituido por un conjunto de conductas que se presentan con cierta organización. Se distingue un “elemento máximo” (el más constante, constituyendo el núcleo del acto) y diversos “elementos variables” (de menor duración en sus apariciones, y que se vinculan con el elemento máximo).

B. Licitador:

El ACI licita cambios de conducta en la persona que los presencia. Se produce una contigüidad temporal entre las acciones de los dos sujetos, estando éstas relacionadas entre sí por algún elemento común (objeto, acción...). Esta manifestación sólo es esperable en condiciones de atención del otro sujeto distinto al emisor del ACI.

C. Persistencia de la conducta del emisor del ACI:

El niño o el adulto persisten en su conducta, añadiendo, intensificando o sustituyendo señales, de forma contingente a la conducta del otro, hasta que el objetivo se consigue o el fracaso es evidente. La persistencia tiene al menos dos manifestaciones distintas y complementarias:

- Nivel micro: se manifiesta en la duración del elemento máximo del ACI, siendo ésta igual o superior a dos segundos.
- Nivel macro: se manifiesta en la no varianza del objeto referente en el transcurso de una sucesión de ACIs, provocada por la ineficacia del anterior.

Si los ACIs sucesivos son iguales y no hay cambio en el elemento máximo, sino que los cambios se refieren a la intensificación de las acciones y/o la alteración de su orden, hablamos de “persistencia inflexible”. Si estos ACIs sucesivos son distintos (cambio en el elemento máximo), hablamos de “persistencia flexible”.

D. Existencia de un referente: (objeto físico o acción) objetivable y claramente determinado por las conductas constituyentes del ACI emitido:

Las acciones relevantes constituyentes del ACI están dirigidas específicamente al objeto referente y al sujeto receptor del ACI, bien de forma simultánea o sucesiva; o todas ellas dirigidas al receptor. Los ACIs no se componen de conductas dirigidas simultáneamente a distintos puntos u objetos (ejemplo: no es un ACI cuando el niño entrega un objeto al adulto y no mira ni al objeto ni al adulto, tampoco cuando mira un objeto y su dedo índice estirado señala otro punto desatendido).

E. Alguna de las acciones relevantes, constituyentes del ACI, está dirigida al sujeto destinatario del mismo:

En la mayoría de los casos la conducta dirigida al otro, y la más clarificadora, es la mirada a los ojos. También cuando el emisor entrega un objeto al adulto aunque no lo esté mirando a los ojos pero puede permanecer atento a las manos del mismo esperando que haga algo con el objeto y sólo si el adulto no reacciona utilizará la mirada a los ojos para clarificar aún más su intención. Otro ejemplo es cuando el niño acerca un objeto al lugar apropiado de la cara para solicitar acción con él (ejemplo: acerca una flor a la nariz para que la huela), en este caso puede que no haya una mirada concreta a los ojos, sino que permanezca atento a la cara de forma general.

F. Carencia de funcionalidad directa (sobre un posible objeto físico) de las acciones relevantes de ACI:

Las acciones relevantes del ACI implican una serie de movimientos que serían insuficientes para cumplir su objetivo si actuaran directamente sobre el objeto físico; bien por su carácter fragmentario (ej: al estirar el brazo hacia un objeto deseado, como parte de un ACI, se hace de forma insuficiente para alcanzarlo), o bien por su carácter gestual o expresivo (ej: indicación con el índice, sonrisa, contacto ocular...).

Los indicadores observacionales del acto comunicativo intencional propuestos por Rivero (2003) son:

1. Coherencia conductual

Sarriá (1991) también ha incorporado la coherencia conductual, denominada por ella *estructuración interna*, en la definición de *acto comunicativo intencional* que propone.

“La coherencia conductual se muestra como un indicador útil de la intencionalidad entendida como un proceso gradual.

En un nivel inicial se identifican conductas aisladas dirigidas a la persona o al objeto. Niveles superiores muestran aquellos actos comunicativos en los que el niño coordina diversos comportamientos, pero todavía orientados exclusivamente hacia la persona o hacia el objeto. Finalmente los actos comunicativos suponen una coordinación persona-objeto (Trevvarthen y Hubley, 1978; Trevvarthen, 1979).

Este sería el nivel de intencionalidad comunicativa fácilmente consensual entre investigadores. Existe bastante acuerdo en considerar los actos de coordinación persona-objeto como actos con intencionalidad comunicativa clara (Carpenter, Nagel y Tomasello, 1998). No obstante, la coherencia conductual no es un criterio que permita por sí mismo y de forma aislada atribuir intencionalidad comunicativa a los actos infantiles. Su valor como indicador debe entenderse en relación con otros indicadores.

2. *Orientación de la conducta hacia el otro miembro de la diada*

Se manifiesta a través de comportamientos específicos como la orientación del cuerpo, la extensión del brazo o la mirada.

En un nivel inicial se identifican conductas orientadas al adulto, como miradas, movimientos de la boca o leves movimientos de las manos (Trevarthen, 1977). La orientación de la conducta hacia el otro constituye un indicador de intencionalidad más potente en la medida en que se asocia a niveles crecientes de coherencia conductual. En el caso de los actos comunicativos que muestran coordinación persona-objeto, la alternancia de mirada es el indicador principal de orientación de la conducta hacia el destinatario.

Hay autores que señalan que la alternancia de la mirada es un indicador especialmente valioso de la intencionalidad comunicativa (Gómez, 1991), pero creemos que la mirada hacia el destinatario no debe constituir un criterio necesario para la atribución de intencionalidad comunicativa. En las situaciones de actividad compartida entre un bebé y un adulto, ambos participantes tienen representaciones diferentes de la actividad en la cual están implicados, pero comparten, a un cierto nivel, una definición de la situación de interacción. Existe entre ellos un nivel de intersubjetividad que en algunos casos hace innecesaria la mirada al adulto.

3. *Direccionalidad hacia la meta (presentada o representada)*

La meta de la comunicación es social, en la medida en que el acto comunicativo (o mejor dicho, el agente del acto comunicativo a través de sus comportamientos) está dirigido a influir en el comportamiento y/o en el estado mental del destinatario.

La persistencia de la conducta se entiende habitualmente como un indicador observacional de la conducta orientada a meta. Este criterio de persistencia ha sido introducido por diversos autores en sus definiciones del acto comunicativo intencional o del acto intencional en general, ya sea en términos de *persistencia de la conducta* (Sarriá y Rivière, 1991), *dirección mantenida del comportamiento durante el despliegue de los medios* (Bruner, 1973) o *direccionalidad* (Searle, 1979).

Los progresos en la direccionalidad hacia la meta se hacen más evidentes cuando la persistencia de la conducta va asociada a un progreso en relación con otro indicador de direccionalidad: el despliegue de medios para alcanzar la meta intencional (Piaget, 1936; Bruner, 1973). La ampliación del repertorio de medios (vocalizaciones, mirada, gimoteo, contacto con las manos de la madre...) muestra un nivel superior de direccionalidad hacia la meta.

La meta del acto comunicativo es influir sobre el comportamiento del destinatario del otro. Ello no implica que el niño tenga desde el principio una

representación del otro como agente intencional o como alguien con estados mentales.

Inicialmente, la meta social (influir en el comportamiento del otro) es una meta presente (presentada) en el ambiente, aunque también representada a un cierto nivel en la mente del bebé. Probablemente el niño no ha elaborado una representación del otro como agente intencional en un sentido amplio (Tomasello y Call, 1997). Pero entendemos que las experiencias de interacción con el adulto, sobre la base de la intersubjetividad primaria (Trevvarthen, 1980), permiten al niño ir construyendo una representación del adulto como alguien que actúa con intenciones en acción, es decir, como alguien que actúa conforme a metas presentadas en el contexto inmediato de la interacción.

4. *Referente*

Todo signo remite a alguna entidad del mundo. Los actos comunicativos cuyo referente es una entidad física son los que presentan menos problemas de indeterminación, aunque tampoco están exentos de ellos. Hay otros casos en que el referente presenta todavía un mayor grado de indeterminación.

En ocasiones el signo surge espontáneamente como expresión de estados internos y no se vincula directamente con un objeto de referencia externo.

En algunos casos se puede hablar incluso de doble referencialidad.

5. *Efecto sobre el otro*

Este indicador, así como el *referente* (significado referencial del acto), ha sido incorporado al análisis de la comunicación desarrollado por Riba (1990) y considerado por otros autores un elemento importante en la identificación de los actos comunicativos.

En la interacción, el adulto, prácticamente desde el nacimiento, atribuye intencionalidad comunicativa a las conductas del bebé (Kaye). Algunos comportamientos del bebé no reciben ninguna atribución de intencionalidad comunicativa por parte del adulto. No se ha realizado un estudio sistemático de a qué actos infantiles atribuye intencionalidad el adulto y a cuáles no. Estudios de Vedeler (1994), muestran que los adultos no seleccionan de forma indiscriminada cualquier comportamiento del niño para atribuirle intencionalidad, sino que responden preferentemente a comportamientos que muestran indicadores de intencionalidad (*coherencia conductual e intensidad de la atención* son los propuestos por Vedeler).

La intencionalidad comunicativa (entendida como íntimamente ligada al significado) no es únicamente el resultado de una sobreatribución por parte de los adultos, ni tampoco la consecuencia de cambios cognitivos generales relacionados con la coordinación medios-fines, sino que emerge (se construye y toma sentido) en el marco de la interacción social y es un proceso gradual e interpersonal. ”

Según Rivero (2003), cada uno de estos indicadores se puede relacionar con indicadores conductuales más específicos. Los 3 primeros serían indicadores más propiamente relacionados con la intencionalidad comunicativa y los dos últimos serían elementos que configuran el significado del acto comunicativo. No obstante, se entiende que en las etapas iniciales de la comunicación y en las primeras palabras, significado y uso están íntimamente ligados, de manera que los análisis

observacionales de la intencionalidad comunicativa y del significado también estarán intrínsecamente relacionados.

En resumen, la *definición operacional de acto comunicativo intencional* incluye que:

- Un acto comunicativo está conformado por un grupo de conductas verbales y/o no verbales con un cierto nivel de organización (coherencia conductual según Rivero, 2003; estructuración interna según Sarriá, 1991)
- Un acto comunicativo va dirigido a otro, que es aquel en quien se intenta producir un cambio comportamental.
- Un acto comunicativo está asociado en su curso observable a una *intención en acción*, en el sentido propuesto por Searle. Las condiciones de satisfacción de la intención son la meta (presentada o representada) del acto comunicativo. Dada la naturaleza social de la comunicación, la meta del acto comunicativo es una meta social (provocar un cambio comportamental en el otro).
- Un acto comunicativo está asociado a un *referente* observable e identificable en el entorno (*significado referencial del acto*).
- Un acto comunicativo intenta producir un *efecto* sobre el comportamiento del otro miembro de la díada (*significado funcional del acto*).

B) Conductas comunicativas

Lederberg y Everhart (2000) definen las conductas comunicativas como cualquier conducta oral (habla o vocalizaciones no lingüísticas) o visual (signos, gestos, o tocar para pedir atención) usada solamente para comunicar algo a otra persona. Mencionan 2 criterios para diferenciar entre conductas comunicativas y conductas sociales: 1) la conducta debe ser intencional (la intencionalidad está indicada por una mirada hacia el otro o por la respuesta a una comunicación del otro), 2) el acto puede ocurrir sin un objeto y puede no servir para otro propósito que el de comunicar. Estos autores no consideran las conductas de alcanzar y dar objetos como conductas comunicativas en el esquema de codificación que ellos proponen porque estas acciones incluyen objetos, aunque para este trabajo sí serán consideradas como tal, ya que se ha visto que el niño sordo puede comunicarse con el adulto con el fin de obtener un objeto o decir algo acerca del objeto al otro miembro de la díada.

Sarriá (1991) define distintas conductas que sugieren comunicación intencional, considerando que el análisis de las conductas comunicativas es más profundo y permite tratar de forma separada distintos gestos, señales; categorías relativas a cambios de conducta, con un grado de molecularidad suficiente como para reflejar distintos recursos comunicativos, con diferentes grados de sofisticación y con evolución propia en el desarrollo comunicativo del sujeto.

Las conductas constituyentes de los actos observados en las díadas son potencialmente comunicativas por sus características morfológicas pero pueden ser utilizadas sin que el sujeto que las realiza tenga intención comunicativa; de hecho, se emplean antes de la aparición de la comunicación intencional.

En las conductas que define Sarriá (1991) están incluidas conductas consideradas tradicionalmente como gestos comunicativos (estirar el brazo hacia algo, señalar con el índice y mostrar entre otras) que se incluyen en la mayoría de los estudios. Se adicionan conductas de tipo proxémico y del grupo de las conductas expresivas que no habían sido consideradas por ella, ya que en el caso de los niños sordos se observa que estas conductas muchas veces aparecen como complementos en los actos comunicativos de los niños sordos.

Hay varias conductas comunicativas constituyentes de los actos que pueden observarse en cualquiera de los miembros de la díada. Entre las madres con sus hijos sordos se pueden registrar diferentes modalidades de comunicación y es importante hacer esta distinción. Se ha visto que generalmente se puede dar una comunicación no verbal igual o en mayor grado que la comunicación verbal. Es por ello importante describir estas dos modalidades de comunicación, ya que de antemano se sabe que la modalidad de comunicación (verbal o no verbal) varía mucho entre niños normoyentes y sordos, y además porque también habrá cambios dependiendo del estatus auditivo de las madre en cada díada.

COMUNICACIÓN VERBAL

Se menciona en la literatura que la *comunicación verbal* puede realizarse de dos formas: oral: a través de signos orales y palabras habladas o escrita: por medio de la representación gráfica de signos. Hay múltiples formas de comunicación oral. Los gritos, silbidos, llantos y risas pueden expresar diferentes situaciones anímicas y son una de las formas más primarias de la comunicación. La forma más evolucionada de comunicación oral es el lenguaje articulado, los sonidos estructurados que dan lugar a las sílabas, palabras y oraciones con las que nos comunicamos con los demás.

COMUNICACIÓN NO VERBAL

En un texto de Daniel Pinazo sobre psicología de la comunicación, se menciona que existen tres ámbitos de estudio de la *comunicación no verbal*: kinesia, paralingüística y proxémica. La kinesia se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los movimientos del cuerpo. La paralingüística estudia el comportamiento no verbal expresado en la voz. La proxémica se encarga de estudiar el comportamiento no verbal relacionado con el espacio personal.

Kinesia

El estudio de los movimientos kinésicos se ha hecho aislando cada uno de los posibles ámbitos de comportamiento kinésico, y estudiando sus expresiones comunicacionales por separado.

Las principales fuentes de comportamiento kinésico estudiadas han sido: la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la mirada y la sonrisa.

1) Postura corporal:

La postura es la disposición del cuerpo o sus partes en relación con un sistema de referencia que puede ser, bien la orientación de un elemento del cuerpo con otro elemento o con el cuerpo en su conjunto, bien en relación a otro cuerpo. En la interacción son susceptibles de ser interpretadas las señales que provienen de la posición, de la orientación o del movimiento del cuerpo.

Las posiciones corporales se definen por la disposición del cuerpo a aceptar a otros en la interacción. Así se habla de posiciones más abiertas o más cerradas. Una posición abierta implica que brazos y piernas no separan a un interlocutor de otro, la posición cerrada implicaría utilizar las piernas, brazos o manos bien en forma de protección bien del propio cuerpo bien en forma sirva de barrera para que otro se introduzca en una interacción que mantenemos (por ejemplo son posiciones cerradas cruzarse de brazos, o sentarse para hablar con alguien, de forma que las piernas hagan una barrera que dificulte la entrada de otra persona, simbólicamente.). Como vemos la posición da señales que indican los dispuestos que estamos a recibir, a interaccionar, con los otros.

La orientación es el ángulo con el que el cuerpo está dirigido a los demás (uno puede ponerse frente a frente, en ángulo recto, o de espaldas). Cuánto más de frente se sitúa una persona hacia los demás, mayor será el nivel de implicación. Por otra parte se ha observado, que cuando las personas esperan competir, generalmente se sientan enfrente; si esperan cooperar, lo hacen una al lado de la otra, mientras que para conversar normalmente lo hacen en ángulo recto. El ángulo de la postura al sentarse puede disuadir la aproximación de otros, ya que, por ejemplo, éstos serán más recios a tener que pasar por encima de unas piernas estiradas para acercarse a una persona o introducirse en la conversación de dos personas o un grupo. El ángulo de orientación puede regular el grado de intimidad de una conversación. Por otra parte hay tendencia a mostrar una orientación directa hacia el otro, no sólo cuando más nos agrada sino también cuando más amenazante nos resulta. Por el contrario, nuestra orientación tiende a ser menos directa cuando tenemos intención de no continuar la interacción, cuando la persona no nos agrada o cuando la percibimos como alguien inferior o poco peligroso (ver más sobre orientación en proxémica).

El movimiento del cuerpo puede transmitir energía y dinamismo durante la interacción, si bien cuando este movimiento es incongruente con el contenido verbal o el contexto comunicacional, normalmente tiene el efecto de distraer la atención del interlocutor. En este sentido, un exceso de movimiento incongruente puede producir impresión de inquietud, o nerviosismo, mientras que la escasez de movimiento incongruente puede transmitir una impresión de excesiva formalidad.

2) Gestos:

El gesto es el movimiento corporal propio de las articulaciones, principalmente de los movimientos corporales realizados con las manos, brazos y cabeza. El gesto se diferencia de la gesticulación. La gesticulación es un movimiento anárquico, artificioso e inexpressivo.

Ekman y Friesen (1969) han identificado o clasificado cinco tipos de gestos: a) gestos emblemáticos o emblemas, b) gestos ilustrativos o ilustradores, c) gestos que expresan estados emotivos o patógrafos, d) gestos reguladores de la interacción, y e) gestos de adaptación o adaptadores.

a) *Gestos emblemáticos o emblemas*: Son señales emitidas intencionalmente, generalmente para comunicar. Su significado es específico y muy claro, ya que el gesto representa una palabra o conjunto de palabras bien conocidas. Por lo tanto, son gestos traducibles directamente en palabras. Ejemplos: agitar la mano en señal de despedida, sacar el pulgar hacia arriba indicando OK y llevarse la mano hacia la boca sería el emblema de comer. A menudo los emblemas se producen con las manos, pero no exclusivamente (fruncir la nariz puede querer decir “estoy enojado” o “apesta”). Al igual que en el comportamiento verbal, el contexto puede cambiar la interpretación de la señal (casi unir los dedos pulgar e índice estirados puede indicar “poquito” o “espérame” según el contexto). A diferencia del comportamiento verbal, los emblemas en general no forman series como las palabras.

b) *Gestos ilustrativos o ilustradores*: Se producen durante la comunicación verbal, directamente unidos al habla o que la acompañan. Sirven para ilustrar lo que se está diciendo. Son gestos conscientes que varían en gran medida en función de la cultura. Son gestos unidos al lenguaje, pero a diferencia de los emblemas, no tiene un significado directamente traducible, la palabra a la que van unidos no les da su significado. Este tipo de gesto sirve a esa palabra, no la significa. Pueden ser movimientos que actúen o enfatizen una palabra o frase, esbocen una vía de pensamiento, señalen objetos presentes, describan una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento. Cualquier tipo de movimiento corporal que desempeña un papel auxiliar en la comunicación verbal, es un ilustrador.

c) *Gestos que expresan estados emotivos o patógrafos*: Este tipo de gesto cumple un papel similar a los ilustradores y por ello se pueden confundir. Es similar en el sentido en que también acompañan a la palabra, y le confieren un mayor dinamismo. Pero difieren en que este tipo de gestos reflejan el estado emotivo de la persona, mientras que el ilustrador es emocionalmente neutro. En este sentido, el ilustrador constituye una forma de expresar cultural, mientras que el patógrafo es resultado del estado emocional del momento. A través de este tipo de gestos se expresan la ansiedad o tensión del momento, muecas de dolor, triunfo y alegría, etc. Generalmente las expresiones de afecto no intentan comunicar, pero pueden en ocasiones ser intencionales.

d) *Gestos reguladores de la interacción*: Son movimientos producidos por quién habla o por quién escucha, con la finalidad de regular las intervenciones en la interacción. Son signos para tomar el relevo en la conversación, que tienen también un importante papel al inicio o finalización de la interacción (p.e. darse la mano en el saludo o la despedida). Pueden ser utilizados para frenar o acelerar al interlocutor, indicar que debe continuar o darle a entender que debe ceder su turno de palabra. Los gestos reguladores más frecuentes son las indicaciones de cabeza y la mirada fija. Las inclinaciones rápidas de cabeza llevan el mensaje de apresurarse y acabar de hablar, mientras que las lentas piden que el interlocutor continúe e indican al oyente que le parece interesante y le gusta lo que se está diciendo.

e) *Gestos de adaptación o adaptadores*: Se les llama adaptadores porque se piensa que se desarrollan en la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, desarrollar contactos sociales y otras funciones. Ekman y Friesen identifican 3 tipos de adaptadores: autoadaptadores (se refieren a la manipulación del propio cuerpo como cogerse, frotarse, apretarse, rascarse o pellizcarse a sí mismo, a menudo se incrementan en la medida en que la angustia de una persona aumenta), heteroadaptadores (se aprenden junto con las primeras experiencias de relaciones interpersonales: dar a otro o tomar de otro, atacar o proteger, alejarse o acercarse) y dirigidos a objetos (implican la manipulación de objetos y pueden derivar del cumplimiento de alguna tarea instrumental, como fumar, escribir). Ekman cree que muchos de los movimientos incesantes de manos o pies que se consideran como indicadores típicos de angustia pueden ser residuos de adaptadores necesarios para escapar de la interacción. Los adaptadores no tienen la finalidad de ser usados en la comunicación, pero pueden verse arrastrados por la conducta verbal en determinadas situaciones que guardan relación con las condiciones presentes en el momento en que el hábito de adaptación fue aprendido.

3) Expresión facial:

La expresión facial es el medio más rico e importante para expresar emociones y estados de ánimo, junto con la mirada. Principalmente, y aparte de la expresión de emociones, la expresión facial se utiliza para dos cosas: para regular la interacción, y para reforzar al receptor. No toda la comunicación que se transmite a través de la expresión facial es susceptible de ser percibida por el interlocutor conscientemente, sin embargo si se sabe que las impresiones que se obtienen de los otros están influidas también por los movimientos imperceptibles de la comunicación verbal del otro. Así observamos que tienen tanta importancia para la transmisión emocional y la captación de impresiones y juicios del otro, los movimientos faciales perceptibles (cambio de posición de las cejas, de los músculos faciales, de la boca, etc.) como de los imperceptibles (contracción pupilar, ligera sudoración). Por otra parte se trata de movimientos muy difíciles de controlar.

Los estudios realizados sobre como percibimos a los demás a partir de su expresión facial, han intentado describir los rasgos fisonómicos de algunas emociones. Estas investigaciones no han podido demostrar que existan movimientos característicos de los músculos fáciles específicos para cada una de las emociones. Sin embargo si se ha podido concluir lo siguiente:

- a) Para una misma mímica existe un amplio abanico de interpretaciones que se confirman unas a otras de forma muy coherente.
- b) Si para cada palabra del vocabulario de los sentimientos intentamos encontrar una manifestación facial correspondiente, en algunos casos la encontramos muy fácilmente y en otros con gran dificultad.
- c) Hay un número limitado de emociones que la mayoría de nosotros puede reconocer con cierta fiabilidad.

La investigación ha determinado la existencia de seis expresiones faciales principales, las cuáles son indicadores de emociones como: alegría, tristeza, asco, enfado, temor e interés. Son prácticamente las únicas emociones que tienen

probabilidad de ser reconocidas por la mayoría de nosotros cuando las vemos expresadas en los demás.

Por otra parte, la expresión facial sirve para comunicar otras muchas cosas no tan universales, y que dependen del contexto y del estado emocional de la interacción. Así se ha observado que la expresión facial la utilizamos para comunicar cosas como:

- Estoy encantado de verte (rápido movimiento de subida y bajada de las cejas acompañado de una sonrisa)
- Expresar nuestro actual estado de ánimo
- Indicar atención hacia otros
- Nuestro disgusto por ver a alguien
- Que estamos de broma (una ceja levantada y una mueca en la boca)
- Que estamos escuchando (cabeza inclinada de lado)
- Que alguien ha dicho algo fuera de lugar, un reproche
- Sirven para reforzar la comunicación verbal (si una madre regaña a su hijo, con la expresión facial le informa de la intensidad y veracidad de su enfado)

Queda claro que la función principal de la expresión facial es la expresión de emociones, pero además también comunicamos sobre la intensidad de las mismas. Pero la expresión facial también ha sido estudiada como medio de expresión de la personalidad, de las actitudes hacia los demás, la atracción sexual y el atractivo personal, el deseo de comunicarse o iniciar una interacción y el grado de expresividad durante la comunicación.

La expresión facial está en continuo cambio durante la comunicación. Entre los cambios que las nuevas técnicas de investigación nos han permitido identificar podemos citar las denominadas expresiones faciales 'micromomentáneas'. Su duración es de una fracción de segundo y suelen reflejar los verdaderos sentimientos de una persona. Por ejemplo, una persona puede estar diciendo que está encantada de ver a alguien y quizá incluso sonría, pero su verdadera actitud se reflejará en una expresión micromomentánea.

4) Mirada

La mirada se estudia aisladamente, aunque forma parte de la expresión facial por la gran importancia que tiene en la comunicación no verbal por sí sola. Se le atribuyen un importantísimo papel en la percepción y expresión del mundo psicológico. La variedad de movimientos posibles que podemos llevar a cabo con los ojos y su área próxima resulta ínfima si la comparamos con la de las expresiones faciales. Sin embargo, una elevación de cejas, por ejemplo, es un acto físico localizado, que nace y muere en un área física localizada. La mirada, aunque ubicada y originada en los ojos, no muere en ellos, va más allá. Esa capacidad de proyección es la que confiere tanta importancia a la mirada.

El estudio de la mirada contempla diferentes aspectos, entre los más relevantes se encuentran: la dilatación de las pupilas, el número de veces que se parpadea por minuto, el contacto ocular, la forma de mirar.

La mirada cumple varias funciones en la interacción, las más relevantes son estas:

- a) Regula el acto comunicativo: con la mirada podemos indicar que el contenido de una interacción nos interesa, evitando el silencio.

b) Fuente de información: la mirada se utiliza para obtener información. Las personas miran mientras escuchan para obtener una información visual que complemente la información auditiva

c) Expresión de emociones: podemos leer el rostro de otra persona sin mirarla a los ojos, pero cuando los ojos se encuentran, no solamente sabemos cómo se siente el otro, sino que él sabe que nosotros conocemos su estado de ánimo. Asociamos diversos movimientos de los ojos con una amplia gama de expresiones humanas.

d) Comunicadora de la naturaleza de la relación interpersonal: al encontrarse las miradas se dice el tipo de relación que mantienen, del mismo modo que la intención de que no se encuentren.

La dilatación de las pupilas es un indicador de interés y atractivo. Nuestras pupilas se dilatan cuando vemos algo interesante. Además nos gustan más las personas que tienen pupilas dilatadas que las que tienen pupilas contraídas. De esta forma no sólo se puede establecer la actitud de una persona hacia algo, ya que cuanto más favorable se la actitud mayor será la dilatación de las pupilas, sino que es posible evaluar los cambios de actitudes a través del tiempo mediante los cambios paralelos en las respuestas de las pupilas. La fiabilidad de estas medidas tiene que ver con el hecho de que no podemos controlar conscientemente la conducta de nuestras pupilas.

El número de veces que se parpadea por minuto está relacionado con la tranquilidad y el nerviosismo. Cuanto más parpadea una persona, más inquieta se siente.

El contacto ocular consiste en la mirada que una persona dirige a la mirada de otra. Aquí se estudian dos aspectos: la frecuencia con la que miramos al otro, y el mantenimiento del contacto ocular. El feedback (retroalimentación) es muy importante cuando dos personas hablan entre sí. Los que hablan necesitan tener la seguridad de que alguien los escucha, y los que escuchan necesitan sentir que su atención es tenida en cuenta y que el que habla se dirige directamente a ellos. Ambos requisitos se cumplen con un adecuado uso del contacto ocular. Por otra parte, la disposición de una persona a brindar oportunidades de contacto ocular suele revelar sus actitudes con respecto a ella. Las personas que se agradan mutuamente mantienen mucho más contacto ocular, que las que no se gustan.

La frecuencia con la que miramos al otro es un indicador de interés, agrado o sinceridad. La evitación de la mirada o el mirar a los otros sólo fugaz y ocasionalmente impide recibir retroalimentación, reduce la credibilidad del emisor y da lugar a que se atribuyan a éste características negativas.

La frecuencia de la mirada al otro aumenta cuando:

- cuando están muy separados entre sí
- cuando están hablando de temas impersonales o sencillos
- cuando está interesada por el otro y sus reacciones
- cuando ama o le gusta la otra persona
- cuando intenta dominar o influir al otro
- si es extrovertido
- si depende de la otra persona y ésta no da señal de respuesta

La frecuencia con la que miramos al otro disminuye cuando:

- están muy juntos

- están discutiendo un asunto íntimo o difícil
- no está interesada en las reacciones de la otra persona
- no le gusta la otra persona
- el que mira tiene un status superior
- es un introvertido
- padece ciertas formas de enfermedad mental

Por otra parte se mira más cuando se escucha que cuando se habla, pero además el contacto ocular indica el final de una intervención, como si la persona que habla le pasara el relevo a la otra.

El mantenimiento ocular se refiere a cuánto tiempo prolongamos el contacto de nuestra mirada con la de la otra persona. Las miradas prolongadas sin parpadear se usan cuando se intenta dominar, amenazar, intimidar o influir sobre otros. También las utilizan las personas que se agradan mucho, pero en este caso la frecuencia de parpadeo es mayor. Un prolongado contacto ocular se considera, generalmente como manifestación de superioridad (o al menos la sensación de que así es), falta de respeto, amenaza o actitud amenazante y ganas de insultar. Un contacto ocular poco prolongado suele ser interpretado como falta de atención, descortesía, falta de sinceridad, falta de honradez, inseguridad o timidez.

El contacto ocular forma parte de la forma de mirar al otro. La forma de mirar es una de las conductas más importantes para diferenciar a las personas de status alto, dominantes y poderosas, de aquellas de bajo status, sumisas y no poderosas. El interlocutor de menor poder mira más a la persona poderosa en general. La persona menos poderosa tiene más necesidad de vigilar la conducta del que tiene más poder. Esta vigilancia puede proporcionar al que tiene poco poder información referente a las actitudes de la persona de más poder., que puede utilizar para ajustar la suya propia. Por otra parte así puede mostrar que está pendiente del que tiene poder, de que le interesa lo que dice, y acepta su posición de status en la interacción.

La comunicación entre dos personas será más efectiva cuando su interacción contenga una proporción de contacto ocular que ambos consideren apropiada a la situación. Y en esto hay que considerar que los resultados que hemos ofrecido sobre la mirada, pueden cambiar o ser matizadas en interacciones interculturales.

5) Sonrisa:

Normalmente la sonrisa se utiliza para expresar simpatía, alegría o felicidad. La sonrisa se puede utilizar para hacer que las situaciones de tensión sean más llevaderas. Una sonrisa atrae la sonrisa de los demás y es una forma de relajar la tensión. Por otra parte, la sonrisa tiene un efecto terapéutico. Se ha observado que cuando se le pedía a personas que se sentían deprimidas o pesimistas, que imitaran la sonrisa de los demás, declaraban sentirse más felices. La sonrisa está, además, influida por el poder que tiene lugar en una relación.

Paralingüística

El comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: el código y el contenido que se pretende comunicar. Sin embargo estos dos factores no constituyen la totalidad del comportamiento ni verbal ni comunicativo. Existen variaciones lingüísticas, entre las que se puede citar la elección del idioma, la

utilización de un lenguaje simple o elaborado, la elección de los tiempos verbales, etc., y existen, por otro lado, variaciones no lingüísticas como el ritmo, el tono y el volumen de la voz. Al estudio de las variaciones no lingüísticas se dedica la paralingüística. Se refiere a cómo se dice algo y no a qué se dice.

Tono: La cualidad del tono que interesa aquí es el tono afectivo, esto es, la adecuación emocional del tono de voz utilizado en la conversación. El tono es un reflejo emocional, de forma que la excesiva emocionalidad ahoga la voz y, el tono se hace más agudo. Por lo tanto, el deslizamiento hacia los tonos agudos es síntoma de inhibición emocional.

Volumen: Quien inicia una conversación en un estado de tensión mal adaptado a la situación, habla con un volumen de voz inapropiado. Cuando la voz surge en un volumen elevado, suele ser síntoma de que el interlocutor quiere imponerse en la conversación, y está relacionado con la intención de mostrar autoridad y dominio. El volumen bajo indica la intención de que no quiere hacer el esfuerzo de ser oída, con lo que se asocia a personas introvertidas.

Ritmo: El ritmo se refiere a la fluidez verbal con que se expresa la persona. Se ha estudiado en los medios psiquiátricos pues uno de los síntomas de la tendencia al repliegue neurótico o psicótico, de la ruptura con la realidad, es un ritmo de alocución átono, monótono, entrecortado o lento. En la vida normal el ritmo lento o entrecortado, revela un rechazo al contacto, un mantenerse a cubierto, un deseo de retirada, y frialdad en la interacción. El ritmo cálido, vivo, modulado, animado, está vinculado a la persona presta para el contacto y la conversación.

Uno de los ámbitos de estudio del paralenguaje más interesantes para la práctica del psicólogo se refiere a los estudios que entienden el paralenguaje como una manifestación del estado de la interacción.

Proxémica

Se refiere al amplio conjunto de comportamientos no verbales relacionados con la utilización y estructuración del espacio inmediato de la persona. Hay dos principales ámbitos de estudios en la proxémica:

a) *Estudios acerca del espacio personal:*

El espacio personal se define como el espacio que nos rodea, al que no dejamos que otros entren a no ser que les invitemos a hacerlo o se den circunstancias especiales. Se extiende más hacia delante que hacia los lados, y mínimo en nuestras espaldas. El espacio personal se estudia desde dos enfoques: la proximidad física en la interacción, y el contacto personal.

Respecto a la proximidad existen diferencias no solo culturales, sino también situacionales y personales. En general, cada uno de nosotros dispone de un espacio personal alrededor, implícito, que cuando es roto por alguien en la interacción, nos produce incomodidad, sensación de amenaza y/o tensión, a no ser que se den circunstancias especiales que justifiquen la mayor proximidad o nosotros la hayamos demandado. Tendemos a aceptar una mayor proximidad de los otros, rompiendo nuestro espacio personal, en las aglomeraciones. Los enamorados y las personas que se gustan, aceptan un mayor grado de proximidad entre ambos. La proximidad física tiende a ser menor entre mujeres que entre hombres.

La orientación corporal se suele emplear como 'barrera territorial' para impedir violaciones del espacio personal. Si alguien no deseado viola el espacio personal de un grupo, los miembros del grupo se apartarán de él, pero seguirán manteniendo una orientación directa entre sí, como queriendo indicarle que su presencia no es grata y reanudarán sus posiciones anteriores tan pronto como tenga la sensatez de marcharse. Si el intruso decide quedarse, los miembros del grupo cambiarán de orientación para dejar aparte al intruso, mostrando así su rechazo por la invasión. La gente suele evitar una orientación directa en los ascensores, en los transportes públicos o en otros lugares donde no se puede mantener el espacio personal normal. Cuando la aglomeración es tan intensa que no se puede volver el cuerpo, se volverá la cabeza.

El contacto físico por otra parte, es más probable en unas situaciones que en otras. Es más probable cuando alguien da información o consejo que cuando lo recibe, al dar una orden más que al recibirla, al hacer una favor más que al agradecerlo, al intentar persuadir a alguien más que al ser persuadido, en una fiesta más que en el trabajo, al expresar entusiasmo más que al presenciarlo, al escuchar las preocupaciones de los demás que al expresarlas. El contacto suele ser iniciado con más frecuencia por los hombres que por las mujeres. En general, suele iniciar el contacto físico la persona que en la interacción tiene más status o tiene posición de dominio sobre el otro. Así es más probable que inicie el contacto el jefe hacia el empleado, el viejo hacia el joven, el médico hacia el paciente, que al revés. En general el contacto corporal fomenta el agrado mutuo, por lo que es un modo de promover reacciones favorables en los demás.

Un tipo de contacto físico muy frecuente son los apretones de manos. La mayoría de la gente prefiere un fuerte apretón de manos. El dar la mano débilmente suele asociarse en los hombres con afeminamiento y con debilidad de carácter. En las mujeres se acepta un apretón menos fuerte, pero cuando es demasiado débil se asocia con poca sinceridad o reticencia a la interacción. En este sentido, hay que tener en cuenta que el objeto de un apretón de manos es saludar o despedirse de alguien, o consolidar un acuerdo. Para que pueda cumplir su objetivo ha de ser muy positivo, cariñoso y cordial.

Las caricias son contactos corporales reservados para aquellos entre los que existe una relación muy íntima. En la vida cotidiana solemos sustituir las caricias físicas por caricias verbales. Estas caricias son muy importantes para mejorar las relaciones interpersonales, y son las más adecuadas entre desconocidos. Por otra parte, en general, dar una palmadita en la espalda es un gesto de aliento y apoyo. Pasar nuestro brazo por encima de los hombros de otra persona como gesto cordial o protector es una forma de indicarle que puede contar con nosotros.

Tocar también es una forma de llamar la atención, y se puede emplear para guiar o dirigir a otra persona hacia algún sitio.

b) *Conducta territorial humana:*

Los estudios sobre el tipo de espacio que necesita la gente para vivir razonablemente, se ha observado que ciertos diseños de casas favorecen más que otros, las disputas entre vecinos. De este tipo de estudios ha surgido el concepto de 'espacio defendible', que es el espacio que cada uno de nosotros necesita para vivir, y que defendemos contra toda intrusión, no deseada, por parte de otras personas. Si los pisos son demasiado pequeños, si están muy juntos o si

hacen que la gente se aglomere en determinados puntos, llegará un momento en que surgirán tensiones que pueden desembocar en hostilidad abierta y en conductas agresivas.

ANALISIS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

Pinazo indica que el análisis de la comunicación no verbal requiere al menos tener en cuenta tres criterios básicos:

1.- Cada comportamiento no verbal está ineludiblemente asociado al conjunto de la comunicación de la persona. Incluso un solo gesto es interpretado en su conjunto, no como algo aislado por los miembros de la interacción. Si es un gesto único asume su significado en cuanto gesto y en un cuanto que no hay más gestos.

2.- La interpretación de los movimientos no verbales se debe hacer en cuanto a su congruencia con la comunicación verbal. Normalmente la intención emocional se deja traslucir por los movimientos no verbales, e intuitivamente somos capaces de sentir la incongruencia entre estos y lo que verbalmente se nos dice. La comunicación no verbal necesita ser congruente con la comunicación verbal y viceversa, para que la comunicación total resulte comprensible y sincera.

3.- El último criterio de interpretación del sentido de la comunicación no verbal, es la necesidad de situar cada comportamiento no verbal en su contexto comunicacional.

Factores del entorno.

Aquellos elementos que interfieren en la relación humana pero que no son parte directa de ella. Estos factores incluyen los muebles, el estilo arquitectónico, el decorado de los interiores, las condiciones de luz, olores, colores, temperatura, ruidos adicionales o música y otros elementos dentro de los cuales tiene lugar la interacción. Las variaciones de los objetos en el entorno interactuante pueden ejercer una gran influencia en el resultado de una relación interpersonal.

Se ha dicho que la comunicación no verbal no se puede estudiar aislada del proceso total de comunicación. La comunicación verbal y la no verbal deberían tratarse como una unidad total e indivisible. Argyle afirma: "Algunos de los hallazgos más importantes en el campo de la interacción social giran en torno a las maneras en que la interacción verbal necesita el apoyo de las comunicaciones no verbales".

Ninguna de las funciones de la conducta no verbal se limita a la mera conducta no verbal, esto es, las emociones y las actitudes pueden ser expresadas verbalmente y la interacción también. Las señales no verbales pueden tener múltiples usos y múltiples significados. El comportamiento no verbal puede repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular el comportamiento verbal.

C) Función pragmática del acto comunicativo intencional

Con respecto a la función pragmática o el propósito de los actos comunicativos intencionales, existen varios autores que mencionan las funciones de lenguaje. Todos ellos hacen una propuesta de clasificación de las funciones. La clasificación que se adapta mejor a las necesidades y a la población del presente trabajo es la clasificación propuesta por Lederberg y Everhart (2000), ya que ellos estudiaron específicamente a díadas de madres con hijos sordos. Por esta razón, y por el hecho de que resulta muy clara y específica al momento de registrar las funciones de los actos comunicativos intencionales en los sordos y sus madres, se usará su clasificación de funciones como las categorías de análisis de éste componente del modelo.

Algunas de las clasificaciones que se revisaron son:

La clasificación propuesta por Sarriá (1991), quien divide a las funciones comunicativas en:

1. DO (demanda de objeto)
2. DA (demanda de ayuda)
3. JISO (iniciar o mantener un juego interactivo sin objeto)
4. JIO (iniciar o mantener un juego interactivo con objeto)
5. NO (protestas y/o rechazo)
6. PD (protodeclarativo)

Su protocolo es para evaluar niños normoyentes, y debido a ello no se consideró su clasificación. Ya que al tratar de registrar las funciones de los actos comunicativos intencionales de los niños sordos su clasificación se tornaba muy confusa y resultaba difícil determinar qué función correspondía a cada acto comunicativo intencional.

Las funciones del lenguaje según Bühler (1985) son:

1. <u>Función representativa</u> : Llamada función referencial por Jakobson. Relacionada precisamente con el contexto, con las cosas aludidas (símbolos). Denominada también función <i>referencial, cognitiva o informativa</i> . Esta función es fundamental en la comunicación lingüística y está presente en todos aquellos enunciados que dan cuenta de la realidad, de los objetos del universo. La función representativa consiste en ese "decir algo sobre las cosas", en hacer referencia por medio del lenguaje al mundo de los objetos y de sus relaciones. Cuando el lenguaje tiene por objeto primordial suministrar información sobre algo. El hablante transmite al oyente conocimientos, le informa de algo objetivamente sin que el hablante deje translucir su reacción subjetiva. Los recursos lingüísticos característicos de esta función serían: entonación neutra, el modo indicativo, la adjetivación específica y un léxico exclusivamente denotativo. Ej: "La pizarra verde"
--

2. Función expresiva: vinculada con el emisor, cuya interioridad expresa (síntoma). Llamada también función *emotiva o sintomática*. Esta función le permite al emisor la exteriorización de sus actitudes, de sus sentimientos y estados de ánimo, así como la de sus deseos, voluntades, nivel socioeconómico y el grado de interés o de apasionamiento con que realiza determinada comunicación. Esta función se cumple, por consiguiente, cuando el mensaje está centrado en el emisor. Expresan la actitud del emisor ante el objeto; a través del mensaje captamos la interioridad del emisor, se utiliza para transmitir emociones, sentimientos, opiniones del que habla. Los recursos lingüísticos son: Adjetivación explicativa, términos denotativos, modo subjuntivo. Ej: "Mi pobrecita mama esta malita" "¡Qué alegría! "

3. Función apelativa: Llamada función conativa por Jakobson. Vinculada con el receptor, por cuanto es una apelación al oyente, con el fin de dirigir su conducta (señal). Bühler entiende la apelación como la propiedad de influir por medio de las palabras en las actitudes, pensamientos y conducta del interlocutor. Existe una función *apelativa o conativa* cuando el mensaje está dirigido al oyente en forma de orden, mandato, pregunta, exhortación, requerimiento o, simplemente, con el propósito de llamar su atención. Los recursos lingüísticos son: Vocativos, imperativa, oraciones interrogativas (utilización deliberada de elementos adjetivos valorativos, términos connotativos, pero siempre que todo esto esté destinado a llamar la atención del oyente). Ej: " ¡Pepe, ven aquí! "

Su trabajo tampoco es con niños sordos y también resultaba muy difícil determinar la función específica en caso de presentarse un acto comunicativo intencional. Además su clasificación está más enfocada al lenguaje y en este trabajo se pretende describir más que el lenguaje, la comunicación y el intercambio que se da en una diada.

Lichtert (2003) hace la referencia de la definición de Bates para cada función. En su trabajo ambas funciones son licitadas en niños sordos por una prueba llamada PAPIC. Y no se consideran por ser justamente licitadas y no darse de manera espontánea:

1. intenciones proto-imperativas "la inserción del adulto como medio para obtener objetos y otras metas" (Bates, 1976, p.51).
2. intenciones proto-declarativas "el uso de un objeto (dar, mostrar, señalar) como medio para obtener atención del adulto" (Bates, 1976, p.51) o "como un esfuerzo preverbal para dirigir la atención del adulto a algún evento u objeto en el ambiente" (Bates, 1976, p. 57).

Las funciones del lenguaje según Halliday (1973) son:

1. función instrumental: el niño usa su lenguaje para satisfacer sus necesidades.

Ejemplo: "quiero agua".
2. <u>función reguladora</u> : el lenguaje es usado para controlar el comportamiento de otros. Ejemplo: "Ven".
3. <u>función interaccional</u> : el lenguaje es usado para tener contacto con los demás y familiarizarse con otras personas. Ejemplo: "tu y yo", "te quiero mamá".
4. <u>función personal</u> : cuando se expresan sentimientos, opiniones e identidad individual; para identificarse y expresarse a sí mismo. Ejemplo: "soy una niña buena", "aquí estoy".
5. <u>función heurística</u> : sirve para explorar el mundo circundante y el interno; el lenguaje es usado para obtener conocimiento del medio. Ejemplo: "¿qué hace ese tractor?", "¿por qué?".
6. <u>función imaginativa</u> : el lenguaje es usado para contar historias o bromas, y para crear un ambiente imaginario. Ejemplo: "vamos a suponer...".
7. <u>función representativa o informática</u> : cuando se comunican hechos e información. Ejemplo: "esta pelota es azul".

El trabajo de Halliday es con niños normoyentes, y asemejándose a la propuesta de clasificación de Bühler, su enfoque está más centrado en el lenguaje y la comunicación verbal y se quedan sin describir adecuadamente algunas funciones que pueden darse a través de la comunicación no verbal, lo que provoca confusiones.

D) Categorías de interacción

Muñoz-Ledo, Cravioto, Méndez, Sánchez y Mandujano (2007), estudian a díadas de niños con antecedentes de daño neurológico perinatal (sin problemas auditivos) y sus madres y describen la interacción de estas díadas a partir de un conjunto de categorías que desarrollan y proponen. En su estudio ellos dividen las categorías de interacción del cuidador y las categorías de interacción del niño. A su vez estas categorías las subdividen en estilos de interacción del cuidador y estilos de interacción del niño. El sistema de categorías utilizado en el presente trabajo se basa en el estudio de estos autores.

Cabe mencionar que a pesar de que su trabajo no es con una población de niños sordos, parece adecuarse a éste estudio.

E) Determinantes de la comunicación

Estas categorías surgen por la necesidad e importancia de describir (y así poder englobar y considerar) ciertos factores y condiciones que se presentan en los niños sordos durante las sesiones de terapia dentro del programa de intervención del área de Comunicación Humana en el Instituto Nacional de Rehabilitación. Las terapeutas que trabajaban con los niños y las madres que forman parte de este estudio (Izazola, Leguel, 2001), a partir de la descripción de conductas

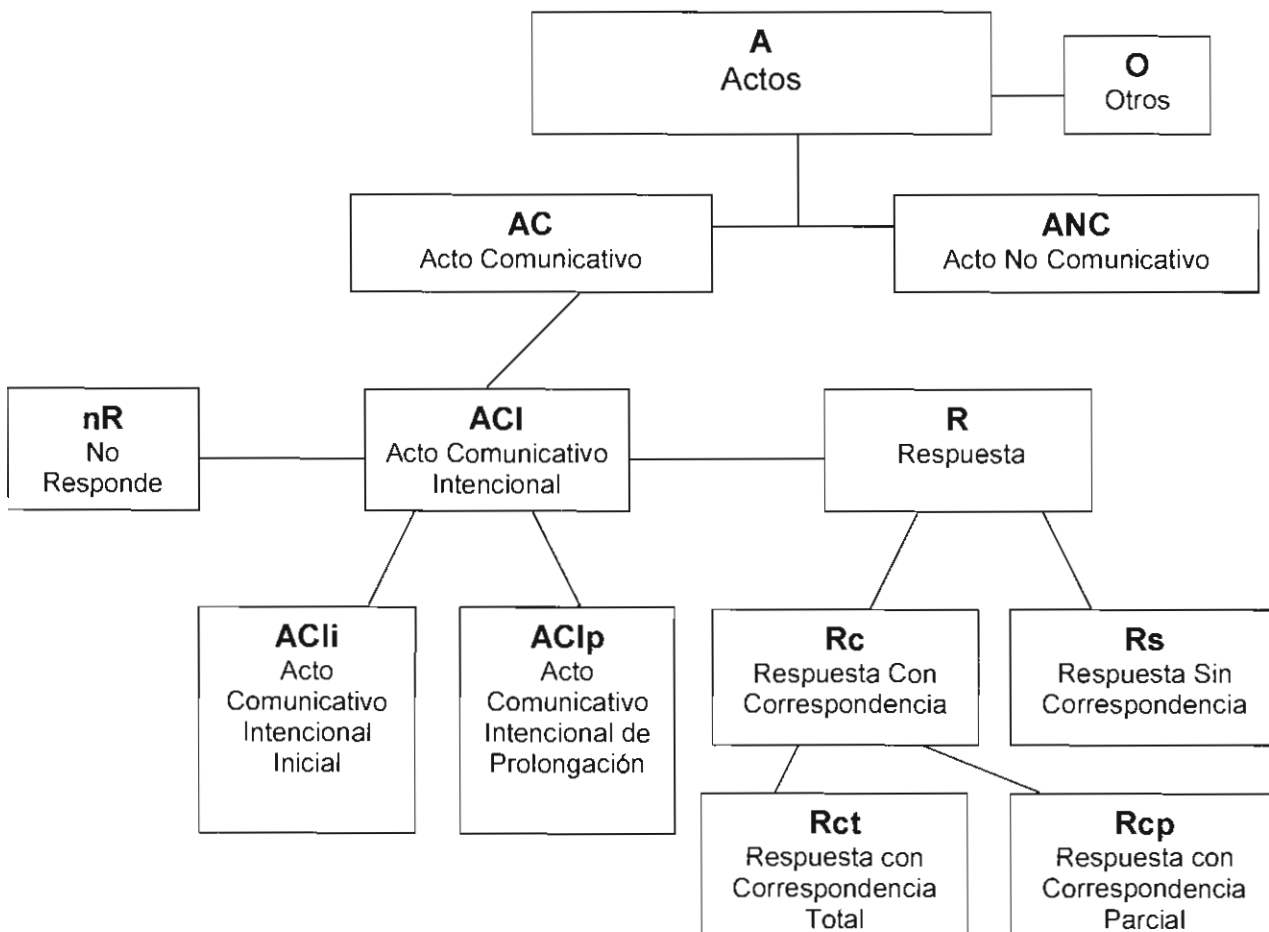
comúnmente observadas en algunos de sus pacientes, consideraron e incluyeron 5 factores principales que estos niños podían presentar, los cuales influían de manera positiva o negativa en la comunicación y la interacción con sus madres y otras personas.

En este trabajo se consideran estos determinantes, porque a través de su descripción se puede visualizar claramente qué es lo que está fomentando o impidiendo que se dé la comunicación entre las díadas. Es importante aclarar que en el presente estudio estos factores serán registrados tanto en los niños sordos como en sus madres.

5.2. DEFINICION DE LAS CATEGORIAS DE ANALISIS

A) Actos del intercambio comunicativo

Estos actos son observados y posteriormente se registran y se definen a partir del modelo que se explica a continuación:



XOCOMILCO SERVICIOS DE INTEGRACIÓN
 ACCIÓN HISTÓRICA

Actos (A)

Son las acciones o comportamientos que pueden ser realizados por cualquiera de los miembros de la díada en diferentes momentos del intercambio.

Los actos se dividen en: Acto Comunicativo (**AC**) y Acto No Comunicativo (**ANC**).

Acto comunicativo (AC)

Acciones o comportamientos verbales o no verbales (conductas comunicativas) realizados por algún miembro de la díada y que en conjunto poseen la capacidad efectiva de expresar algo. Al registrarse el intercambio comunicativo de la díada se podrán observar dos tipos de actos comunicativos:

- Acto Comunicativo Intencional (**ACI**)
- Respuesta (**R**)

Acto comunicativo intencional (ACI)

Acciones que en conjunto poseen la capacidad efectiva de transmitir un mensaje al otro miembro de la díada, y que son realizadas voluntariamente por un sujeto con el propósito de influir en el comportamiento o en la acción del otro. El registro de un acto comunicativo intencional (**ACI**) implica la existencia de una función pragmática (un propósito o finalidad).

Los Actos Comunicativos intencionales pueden ser:

- Acto Comunicativo Intencional Inicial (**ACIi**)
- Acto Comunicativo Intencional de Prolongación (**ACIp**)

Acto comunicativo intencional inicial (ACIi)

El acto comunicativo intencional es inicial (**ACIi**) cuando se registran turnos de interacción que pretenden influir en la atención o el comportamiento del otro y provocar un cambio o reacción en éste. Se caracterizan porque generalmente marcan el principio de un intercambio comunicativo (abren la interacción, comienzan un turno). Se ha observado que los Actos Comunicativos Intencionales iniciales generalmente se presentan como propuesta para una nueva actividad y por ello siempre abren una secuencia.

Los Actos Comunicativos Intencionales iniciales (**ACIi**) pueden ser registrados después de:

- no Respuesta (**nR**),
- Respuesta sin correspondencia (**Rs**),
- Acto no Comunicativo (**AnC**)*,
- Respuesta con correspondencia (**Rc**)**.
- Otros (**O**)
- Acto Comunicativo Intencional inicial (**ACIi**)

Las posibilidades ante un Acto Comunicativo Intencional inicial (**ACIi**) también son diversas. Después de observarse un Acto Comunicativo Intencional inicial (**ACIi**) se puede registrar:

- Respuesta
- no Respuesta
- Otros

Si se relacionan los actos comunicativos intencionales de inicio con los actos comunicativos de la otra persona se puede hacer una clasificación de los actos comunicativos intencionales de inicio en:

- Actos Comunicativos Intencionales de Inicio (ACIi) que son **no disruptores**: Aquellos actos que inician una secuencia sin interrumpir la actividad del otro, sino que proponen algo nuevo respetando y tomando en cuenta los intereses del otro.
- Actos Comunicativos Intencionales de Inicio (ACIi) que son **disruptores**: Aquellos actos que inician una secuencia interrumpiendo la actividad del otro; el miembro que inicia no respeta ni toma en cuenta los intereses del otro.

Acto comunicativo intencional de prolongación (ACIp)

El acto comunicativo intencional es de prolongación (ACIp) cuando está precedido por un acto comunicativo intencional de inicio (ACIi) y su respectiva respuesta (R).

Se caracteriza por mantener el intercambio comunicativo; se presenta cuando hay reciprocidad; y la mayoría de las veces se conserva el mismo referente del inicio de la actividad que ambos realizaban.

Un acto comunicativo intencional de prolongación (ACIp) puede ser producido por el miembro de la díada que produjo el acto comunicativo intencional de inicio o por el que da una respuesta recíproca y posteriormente realiza conductas comunicativas con el fin de continuar la acción del otro.

Respuesta (R)

Son las conductas contiguas inmediatas a un suceso antecedente, generalmente posteriores a un acto comunicativo intencional inicial (ACIi) o un acto comunicativo intencional de prolongación (ACIp), realizado por el otro miembro del intercambio. Se considera que hay una respuesta (R) cuando se dan uno o más cambios en la atención o comportamiento como reacción ante un turno de interacción del otro.

No reúnen al mismo tiempo las características del acto comunicativo intencional (ACI) ya que no pretenden influir en la conducta del otro, por ello no se registra tampoco una función pragmática en una respuesta.

El hecho de que se presente una respuesta implica la existencia de reciprocidad por parte del miembro de la díada que está respondiendo.

Se ha observado que se pueden presentar respuestas ante:

- Acto comunicativo intencional inicial (ACIi)
- Acto comunicativo intencional de prolongación (ACIp)

Las respuestas (R) se van a dividir a su vez en:

- Respuesta Con Correspondencia (Rc)
- Respuesta Sin Correspondencia (Rs)

Respuesta con correspondencia (Rc)

Conductas observadas ante la acción de inicio o prolongación del otro miembro de la díada, contingentes y con distintos niveles de adecuación a las consignas, sugerencias o preguntas que le dirige el otro miembro del intercambio.

En cuanto a la adecuación de la respuesta, se observó que muchas veces los niños sordos responden sólo en parte a la consigna que les dan sus madres y otras veces responden exactamente lo que se les pide. Debido a las confusiones y falta de comprensión que pueden tener los niños sordos (y que se observaron frecuentemente) se considera que las respuestas con correspondencia pueden ser divididas de acuerdo a la adecuación de la respuesta en:

- a. Respuesta con Correspondencia Total (**Rct**),
- b. Respuesta con Correspondencia Parcial (**Rcp**)

Esta subdivisión permite reconocer y valorar si el niño comprende o muestra confusiones que se reflejan al momento en que responde, o si existe poca claridad al momento en que la madre le hace una consigna, sugerencia o pregunta a su hijo.

Respuesta con correspondencia total (Rct)

Aquella respuesta con correspondencia donde la adecuación es exacta y específica a la consigna, sugerencia o pregunta del otro miembro de la díada.

Respuesta con correspondencia parcial (Rcp)

Aquella respuesta con correspondencia que no es totalmente exacta, pero sí hay cierto grado de adecuación a la consigna, sugerencia o pregunta del otro miembro de la díada.

Inmediatamente después de la respuesta con correspondencia se pueden registrar:

- Acto comunicativo intencional de prolongación (ACIp) por parte del miembro que responde
- Acto comunicativo intencional de prolongación (ACIp) por parte del otro miembro de la díada
- Acto comunicativo intencional inicial (ACIi) por parte del otro miembro de la díada

Respuesta sin correspondencia (Rs)

Conductas observadas ante la acción de inicio del otro miembro de la díada. El miembro que responde no se adecua a las consignas, sugerencias o preguntas específicas que le dirige el otro miembro del intercambio y por lo tanto responde erróneamente. *En el caso de los sordos es muy común encontrar fallas en la comprensión debido a la atención diferida y a que en algunas ocasiones la madre no utiliza las estrategias necesarias para ser más clara y evitar confusiones en su hijo.*

No responde (nR)

Se registra cuando uno de los miembros del intercambio no considera lo que el otro intenta comunicar y no reacciona ni se registran cambios en su conducta que hayan sido producidos por el otro miembro.

Una no respuesta (**nR**) se puede registrar después de:

- Acto comunicativo intencional inicial (**ACIi**)
- Acto comunicativo intencional de prolongación (**ACIp**)

Acto no comunicativo (AnC)

Acciones o comportamientos donde cada miembro de la díada se encuentra realizando una acción sin considerar la presencia del otro. Acciones caracterizadas por no registrarse conductas comunicativas. Estos (AnC) pueden propiciar reacciones (E) por parte del otro aunque los Actos No Comunicativos no pretenden influir en el otro.

Otros (O)

Son otras categorías que se observaron al momento de registrar los actos del intercambio comunicativo que no estaban directamente relacionadas con la díada. Estas categorías son:

a. ACTO COMUNICATIVO NO INTENCIONAL (ACnI)

Acciones donde se registran conductas comunicativas que incluyen emisiones verbales o gestos convencionales, que poseen la capacidad de transmitir un mensaje. Estas conductas se caracterizan por no estar dirigidas hacia otra persona ni tener un propósito determinado. Se pueden registrar dentro de la misma secuencia de intercambio comunicativo junto con actos comunicativos, pero se diferenciará por no tener el propósito de influir en nadie más.

b. ACTO COMUNICATIVO HACIA OTRO (ACO)

Actos comunicativos (que pueden ser acto comunicativo intencional (ACI) o respuesta (R)) dirigidos hacia otra persona fuera de la díada que se está registrando.

c. SITUACIONES DEL AMBIENTE (S)

Son eventos que suceden fuera de la díada, creados por otras personas o circunstancias del medio en donde se realiza la filmación de la interacción.

Una situación algunas veces es capaz de producir un efecto o reacción de respuesta en alguno o en ambos miembros de la díada.

d. EFECTO O REACCION (E)

Son los cambios en la conducta o el comportamiento de alguno de los miembros de la díada como consecuencia de actos no comunicativos (**AnC**) u otros (**O**). Están caracterizados por miradas o por movimientos de su cuerpo debido a algún estímulo (voltar hacia un sonido, mirar algo que se mueve, seguir con la mirada a alguien fuera de la díada que pasa cerca, etc.). No se registran conductas comunicativas.

Ejemplos de actos en el intercambio comunicativo

Ejemplos de ACTO COMUNICATIVO INTENCIONAL INICIAL (ACIi):

1. (ACIi) después de (nR):
 - M: "Mira" tocando con su dedo el brazo del niño varias veces y luego ese mismo dedo lo lleva hacia su oreja dejándolo ahí por un momento. (ACIi)
 - N: Ve únicamente hacia la guitarra que él tiene en sus manos sin voltear a ver a su madre. (nR)
 - M: Jala un poco la guitarra del mango y la eleva "¿se escucha? a ver". (ACIi)

2. (ACIi) después de (Rs):
 - M: "Pon el tren ahí" señalando el piso y viendo que el niño tiene un coche en una mano y un tren en la otra. (ACI)
 - N: Voltea a ver a mamá, le sonríe y le entrega el coche que tenía en su mano. (Rs)
 - M: "Pon el tren ahí mira" señalando el tren y enseguida señalando el piso, después establece contacto ocular con su hijo. (ACIi)

3. (ACIi) después de (AnC):
 - N: Viendo hacia la guitarra y con ésta en sus brazos comienza a moverla hacia arriba y abajo con sus brazos y con una mano toca con sus dedos la guitarra "a,a" muy entretenido. (AnC)
 - M: Toca del brazo y jala un poco al niño hacia ella "¿se escucha?". (ACIi)
 - N: Voltea a ver a mamá sonriendo cuando ella lo toca. (Rc)
 - * El (ACIi) observado después de un (AnC) puede ser en función del mismo referente del (AnC) intentando partir del interés del otro para apoyar su acción e integrarse o enriquecer a la misma.

4. (ACIi) después de una (Rc)
 - M: "¿Sí? ¿Ya viste la guitarra?" (ACI)
 - N: Baja la mirada hacia la guitarra (que detiene con ambos brazos). (Rc)
 - M: Le quita la guitarra al niño tocándolo en su hombro "mira, ven, vamos a jugar a la pelota" y toma una pelota que está cerca mostrándosela. (ACIi)
 - * El (ACIi) observado después de una Rc por parte del otro miembro de la diada generalmente interrumpe el intercambio comunicativo que se estaba dando.

5. (ACIi) después de (O)
 - M: "Pa, ¿me pasas los auxiliares de mi hijo?" y el abuelo del niño le entrega los auxiliares a la madre, entonces ella le agradece (O), enseguida ve al niño y le dice a este último "te voy a poner tus auxiliares" (ACIi).

Ejemplos de ACTO COMUNICATIVO INTENCIONAL DE PROLONGACION (ACIp):

1. (ACIp) producido por la misma persona que comenzó el intercambio comunicativo:
 - M: "Mira" señalando con un dedo lo que construyó y regresa su mano colocándola sobre sus piernas, al mismo tiempo ve a su hija por un instante "¿ya ves? ¿qué bonito?" (ACIi)
 - N: Ve acción de mamá. (Rc)
 - M: "¿Ahora el verde? ¿a dónde está?" estirando la mano hacia la bolsa

del material en posición supina y moviendo sus dedos al mismo tiempo. (ACIp)

2. (ACIp) unido a (como complemento de) una respuesta con correspondencia (Rc):
M: Comienza a mover juguetes sobre el tapete. Dice algo ininteligible y luego señala con un dedo la bolsa de juguetes al mismo tiempo que dice "saca". (ACIi)
N: Observa los juguetes que mueve mamá. Voltea a ver bolsa de juguetes y comienza a tocarlos, luego saca una pieza, coloca la pieza en la construcción que estaba haciendo mamá y voltea a ver a mamá enseñada. (Rc) + (ACIp)

Ejemplos de RESPUESTA (R):

1. (R) ante un (ACIi):
M: "Dame la figura verde". (ACIi)
N: Da la figura verde. (R)
2. (R) ante un (ACIp):
.....
M: "Ahora dame la figura azul". (ACIp)
N: Da la figura verde. (R)
M: "No, esa no es" (ACIp)

Ejemplos de RESPUESTA CON CORRESPONDENCIA (Rc):

1. (Rct) ante un (ACI):
M: "Pon el azul ahí", señalando una torre de bloques. (ACI)
N: Pone el bloque azul en la torre que señala la madre. (Rct)
(En este ejemplo vemos que el niño responde con adecuación exacta a la petición que le hace su mamá).
2. (Rc) unida a un (ACIp) ante un (ACI):
M: "¿Quieres jugar con el caballo?" (ACI)
N: Niega con la cabeza y enseñada le muestra un oso a la mamá. (Rc) + (ACIp)
3. (Rcp) ante un (ACI):
M: "Dame el rojo" (refiriéndose a un cubo). (ACI)
N: Da un cubo verde. (Rcp)
(En este ejemplo vemos que el niño no responde completamente a la consigna de la madre, se considera una respuesta con correspondencia parcial, ya que sí le da un cubo, pero no del color que ella pedía. El niño realiza la acción específica, pero no utiliza el objeto específico)
4. (Rcp) ante (ACI):
M: "Dame la muñeca" señalando la muñeca. (ACI)
N: Pone la muñeca en su sillita. (Rc)
(En este ejemplo vemos que el niño no responde completamente a la consigna de la madre, ya que sí ejecuta una acción con el objeto que señala la madre, aunque la acción no es precisamente lo que se le pidió que hiciera).

5. (Rcp) ante (ACI):
 - M: "Rápido, dame otros, ven, siéntate" mostrando nuevamente con la mano el espacio vacío sobre el tapete. (ACI)
 - N: Se adelanta un poco, voltea a ver la cámara momentáneamente y se sienta junto a mamá deteniéndose del brazo de ésta mientras se sienta. (Rcp)
 (En este caso la madre da varias consignas y el niño responde a algunas de las consignas).

Ejemplo de RESPUESTA SIN CORRESPONDENCIA (Rs):

1. (Rs) ante un (ACI):
 - M: "Dame" señalando con el dedo una muñeca que está junto a otros juguetes. (ACI)
 - N: Toma una figura que está entre los juguetes y la coloca en un rompecabezas. (Rs)

Ejemplos de NO RESPUESTA (Nr):

1. (nR) ante un (ACI):
 - M: Sentada en el tapete donde están bolsas con juguetes "vamos a armar, vamos a armar; siéntate hija" mientras parece indicar con una mano rápidamente un espacio vacío junto a ella. (ACI)
 - N: Se encuentra de pie a un costado de mamá observando la acción de mamá y no se mueve. (nR)
2. (nR) ante un (ACI):
 - M: "Sácalos, sácalos para armarlos cuando los saludemos" señalando dentro de la bolsa que tiene en la mano, luego comienza a sacar algo de la bolsa y voltea a ver a su hija sonriendo "¿sí?" (ACI)
 - N: No voltea a ver a mamá, porque está viendo hacia los juguetes que están sobre el piso junto a la bolsa. (nR)

Ejemplos de ACTO NO COMUNICATIVO (AnC):

1. (AnC) + (S) que produce un (E):
 - M: Toma una de las bolsas que tiene juguetes y la voltea totalmente concentrada en su propia actividad, (AnC) los juguetes al salir y caer sobre el tapete producen sonido. (S)
 - N: Reacciona ante el sonido y voltea a ver los juguetes que cayeron al piso. (E)
2. (AnC) seguido de otro (AnC):
 - N: Está peinando a su muñeca sin voltear a ver a la madre en ningún momento. (AnC)
 - M: Acomoda unos juguetes sobre el tapete. (AnC)

Ejemplo de ACTO COMUNICATIVO NO INTENCIONAL (ACnI):

1. (ACnI) seguido de un (AnC):
 - M: "Ay, no me bajé mis lentes" (comenta esto para ella misma) sin ver que su hijo se distrajo y concentrada en tapar al muñeco con la toalla verde. (ACnI)
 - N: Está entretenido tratando de alcanzar una guitarra. (AnC)

Ejemplo de ACTO COMUNICATIVO HACIA OTROS (ACO):

1. (ACO) intencional seguido de un (AnC):

M: "A ver pa, pásame los auxiliares del niño por favor", dirigiéndose al abuelo del niño mientras acomoda las piezas del rompecabezas con las que está jugando su hijo. (ACO)

N: Da vueltas a la figura hasta que la coloca sobre la lámina correctamente y luego comienza a empujarla sobre la lámina pegando con la palma de su mano sobre ella. (AnC).

2. (ACO) de respuesta ante una (S):

El abuelo le dice a la mamá que si quiere que le traiga la mesita para jugar ahí. (S)

M: "Sí, con la mesita trabaja mejor, gracias papá". (ACO)

Ejemplos de SITUACION (S):

- Un sonido que se produjo en la casa (algo se cayó, una puerta se cerró, etc).
- Alguien (fuera de la diada) que pasa cerca.
- Alguien fuera de la diada se dirige hacia alguno de los miembros de ésta.
- Algún juguete se activa y se mueve o produce sonido.

Ejemplos de EFECTO (E):

1. (E) ante una (S):

Una puerta se cierra y se azota produciendo sonido porque hubo una corriente de aire. (S)

N: Deja de armar su rompecabezas y voltea hacia la puerta que se azotó. (E)

2. (E) ante una (S):

La muñeca se activa y comienza a moverse hacia donde está la niña. (S)

N: Ve a la muñeca y vocaliza "a". (E)

B) Conductas comunicativas

Un acto comunicativo puede incluir varias conductas comunicativas a la vez. Una vez detectada la aparición de un acto comunicativo se determina cuál o cuáles de las conductas reflejadas en este sistema de categorías constituyen parte de ese acto comunicativo intencional (ACI).

Las categorías de este componente del modelo están basadas principalmente en Sarriá (1991):

1. Contacto ocular (CO)
2. Mirada alterna (MA)
3. Estira el brazo (ES)
4. Señala (SE)
5. Toca activamente al adulto o al niño (TA)
6. Toca activamente un objeto (TO)
7. Muestra (MU)

8. Aplica el objeto sobre el otro (APL)
9. Aparta (AP)
10. Tira de (TI)
11. Simula (SI)
12. Gestos convencionales (GC)
13. Vocalizaciones (VO)
14. Emisión verbal (EV)
15. Agitación-procedimiento (PRO)
16. Entrega (EN) Da un objeto al otro poniéndoselo en las piernas o en las manos; llega a perder contacto con el objeto. Esta definición cambió de la definición original de Sarriá.
17. Ofrece (OF) Aproxima el objeto al otro sujeto y/o lo deja muy cerca de él; llega a perder contacto con el objeto. Esta definición cambió de la definición original de Sarriá.
18. Da (DA) Aproxima un objeto al otro sujeto, estirando y orientando el/los brazos hacia él sosteniendo el objeto, y cuando el otro intenta coger el objeto, el niño lo suelta perdiendo el contacto con él. Esta definición cambió de la definición original de Sarriá.
19. Mirada al objeto y/o acción del otro (MO) Esta categoría se anexa porque Sarriá no la había considerado en su estudio y es considerada una conducta de kinesia.
20. Acercamiento a la actividad del otro (AA) Esta categoría se anexa porque Sarriá no la había considerado en su estudio y es considerada una conducta relacionada con la proxémica.
21. Imita conducta del otro (IM) Categoría anexada por no estar presente en el trabajo de Sarriá.
22. Recibe (RE) Categoría anexada por no estar presente en el trabajo de Sarriá.
23. Gesto acompañante (GA) Gesto que acompaña el habla como movimientos o expresiones corporales que aisladas no tendrían un significado convencional. Esta categoría se anexa porque Sarriá no la había considerado en su estudio y es considerada una conducta de kinesia.
24. Busca con la mirada (BU) Categoría anexada por no estar presente en el trabajo de Sarriá.
25. Deja o termina una actividad (DE) Categoría anexada por no estar presente en el trabajo de Sarriá.

C) Función pragmática del acto comunicativo intencional

En el presente estudio se utilizan las categorías de carácter funcional desarrolladas por Lederberg y Everhart (2000) y se considera que son la clasificación de acuerdo a la *función comunicativa* o propósito de las expresiones no lingüísticas (no verbales) y lingüísticas (verbales) registradas en los actos comunicativos intencionales de los miembros de la díada.

Sarriá (1991) denomina “funciones comunicativas” a este sistema de categorías que parte de la identificación del acto comunicativo intencional (ACI), para

identificar después su función, que se define mediante alguna de las categorías mutuamente exclusivas que constituyen este sistema. Las diferentes funciones categorizadas pueden realizarse con actos comunicativos intencionales (ACI) de muy diferente composición, y en marcos contextuales diversos. La definición de las categorías posee, por tanto, un alto grado de inferencia. Aún así Sarriá (1991) indica una serie de puntos de referencia que son los siguientes:

A. Las acciones concretas constituyentes del ACI y su dirección.

B. El momento y los elementos físicos y sociales que contextúan la realización del ACI.

C. Los cambios conductuales relacionados con el comportamiento del compañero de interacción. En la comunicación intencional, por definición, el niño persiste en su conducta de forma coherente a la conducta del compañero de interacción; estos cambios adaptados proporcionan una valiosa información sobre la meta final del niño, y por lo tanto, sobre la función del ACI.

Funciones pragmáticas (Lederberg y Everhart, 2000):

Funciones pragmáticas del niño:	Funciones pragmáticas de la madre:
1 Directiva: una UC usada para manipular el comportamiento del otro (llamar la atención de otro "mira" o pedir algo "dame")	1 Directivas directas: comandos conductuales (Empuja El coche).
	2 Directivas indirectas: órdenes completadas con preguntas o declaraciones (¿Me darías los anillos?)
	3 Directivas de atención: órdenes para captar la atención (Mira el coche, ¿Ves la muñeca?)
2 Pregunta: una UC interrogativa o una UC que busca información del otro.	4 Información real: petición de información que el emisor no conoce (¿Tienes hambre?)
	5 Información restrictiva: petición de información que el emisor conoce (¿Esto es una pelota?)
	6 Retórica: enunciados reflexivos hechos en forma de pregunta (Esto es divertido ¿no?)
3 Declaración: un comentario u oración declarativa.	7 Declaraciones generales: declaración, denominación, comentario con información (La muñeca está bonita. Niña.)
	8 Reconocimiento-positivo: Comunicación sobre la aceptación del comportamiento del otro (Si)
	9 Reconocimiento-negativo: Comunicación del rechazo del comportamiento del otro (No)
	10 Enseñanza: Instrucción sobre el uso de declaraciones (Uno, dos, tres)
4 Inclasificable: UC donde no se puede determinar la función pragmática.	11 Complementos (filler): Recurso conversacional sin significado específico (Oh!)

UC= unidad comunicativa. Las unidades comunicativas son aquellas que pueden contener una o más conductas comunicativas y ser cualquier combinación de actos comunicativos verbales (lingüísticos) o no verbales (no lingüísticos).

D) Categorías de interacción

Este sistema de categorías está compuesto por las categorías operacionales que utilizan Muñoz-Ledo et al. (2007).

Se definen por un lado las categorías de interacción del cuidador, que en el caso de este trabajo el cuidador principal serían las madres y por ello se les denomina “categorías maternas”, y por otro las categorías de interacción del niño (en este caso los niños son sordos de edad preescolar).

CATEGORÍAS MATERNAS	
I. PASIVA	No se observa intencionalidad de la madre para establecer intercambio o afectar la conducta de su hijo. (Categoría no interactiva).
II. RESPONDE AL NIÑO	La madre nota, reconoce y aprueba el comportamiento del niño que está dirigido hacia ella y responde sin intentar modificar o cambiar el comportamiento del niño. (La no-respuesta materna ante inicios del niño se considera no-interacción).
III. NO IMPOSITIVA	La madre en forma verbal o no verbal inicia o guía la interacción, logra atraer la atención del niño hacia ella, con o sin mediación de un objeto y puede ampliar el tiempo en que el niño realiza una actividad adicionando variación o enriqueciendo con nuevos elementos la acción del niño. Sus intervenciones o iniciaciones de interacción parten del interés mostrado por el niño.
IV. IMPOSITIVA	La madre en forma verbal o no verbal inicia y dirige la interacción, puede interferir con una acción realizada por el niño e inclusive forzarlo a realizar otra seleccionada por ella. Sus intervenciones e iniciaciones de interacción están determinadas por sus propios deseos sobre lo que pretende que el niño realice y no sobre el interés mostrado por el niño el cual no percibe.

CATEGORÍAS DEL NIÑO	
I. RESPONDE A LA MADRE	Agrupación de una serie de comportamientos del niño, cuando es la madre la que inicia la interacción y caracteriza el tipo de respuesta de reciprocidad o no-reciprocidad del niño ante los intentos de la madre de establecer intercambio. Las no respuestas del niño o respuestas con evasión o rechazo se consideran como no-interacción.

II. INICIA LA INTERACCIÓN

Agrupar una serie de estilos de comportamiento del niño, cuando en forma verbal o no verbal inicia la interacción con la madre, sus acciones pueden o no estar mediadas por un objeto como parte del intercambio social. La no-respuesta de la madre ante inicios del niño se considera como no-interacción.

III. OTROS

Agrupar una serie de estilos de comportamiento del niño considerados como no interactivos, pero que de alguna manera provocan respuestas verbales o no verbales de la madre.

E) Determinantes de la comunicación

Son aquellos factores o aspectos generales que influirán de manera positiva o negativa en la comunicación entre el niño y su madre. De no estar todos estos factores presentes se podría ver alterado el proceso comunicativo.

Se considera en este estudio que los determinantes principales de la comunicación son:

Atención:

Se menciona que es el proceso selectivo de la información necesaria para extraer los elementos esenciales para la actividad mental. Hay dos tipos de atención: fásica (ligado al reflejo de orientación y a la estimulación súbita de la sustancia reticular y el sistema talámico difuso) y tónica (corresponde a un mantenimiento de un nivel adecuado de receptividad de uno o varios canales sensoriales).

Factores externos que determinan la atención: el tipo de estímulo que el sujeto percibe desde el exterior, determinan la orientación y la estabilidad de la atención (intensidad y novedad del estímulo).

En el caso específico de la atención como factor determinante para la comunicación de los niños sordos está implicado el hecho de ver a la otra persona, mirar y voltear hacia los estímulos que se presentan, seguir con la mirada hacia donde se señala, observar lo que hace o dice la persona que le habla. Y no se debe perder de vista el hecho de la atención dividida debido a la ausencia o deficiencia de la audición.

Interacción:

Relación de reciprocidad entre dos o más personas, debido a lo cual la actividad de cada uno de ellos es determinada por la actividad del otro. (Muñoz Ledo et al)

Si se habla de interacción dentro en la comunicación de los niños sordos tendremos que habrá respuestas por parte de los niños o de sus madres ante los

estímulos que se le están presentando, mostrando actitud atenta e interesada y mostrando un contacto sin dificultades con el otro.

Intención:

En comunicación se refiere a la idea previa del emisor sobre el efecto que su mensaje tiene en el receptor. La idea la construye a partir de respuestas (ante sus acciones y luego emisiones) que obtiene de personas con quienes interactúa. El emisor pretende lograr algún objetivo al expresarse. (Galeote M, 2002)

La intención comunicativa está muy relacionada con la intersubjetividad secundaria que menciona Trevarthen (1979). La intersubjetividad secundaria es el momento en que el niño empieza a captar significado de muchos signos convencionales; comprende que otros se refieren a objetos cuando hablan y que usan palabras para referirse a objetos.

El hecho de que se presente la intencionalidad comunicativa dará origen a la aparición y uso de las diferentes funciones del lenguaje, o "funciones pragmáticas" como se les denomina en este estudio.

Regulación de la actividad:

Consiste en el control e inhibición de movimientos corporales que no sean aptos o interrumpen la realización de cierta actividad. La postura también estará implicada en ésta regulación, lo mismo que el control de impulsos.

Se habla de que el niño pueda permanecer sentado el suficiente tiempo como para terminar una actividad, que no se esté moviendo incontroladamente, que no ande corriendo por todos lados, entre otros ejemplos.

Regulación de la conducta:

Consiste en el control de los impulsos y el estado de ánimo de manera que se pueda tener la disposición necesaria para realizar una actividad. Por ejemplo, el niño puede estar muy enojado o muy triste, pero no por eso hará un berrinche que le impida continuar con alguna actividad.

La no regulación de la conducta podría verse expresada en berrinches, llanto, agresión, enojo entre otras conductas.

5.3. PROCEDIMIENTO PARA EL REGISTRO DE INTERCAMBIOS COMUNICATIVOS

Se transcriben y analizan los primeros 10 minutos de la filmación. Esto se hace debido a que se pretende ver desde el inicio cómo es que las madres captan o no la atención de sus hijos sordos hacia alguna actividad propuesta.

Se realiza el análisis de los 10 minutos dividiéndolos por secuencias. Se consideran como secuencias de análisis las diferentes posibilidades que surgen en relación a un acto comunicativo intencional inicial (ACli).

Criterios de corte para determinar secuencias

La secuencia generalmente *se abre o inicia* cuando se registra un acto comunicativo intencional inicial (ACli) por parte de alguno de los miembros de la díada (ya sea la madre o el hijo).

Se considera que la secuencia *termina* o se corta cuando:

- a) No se registra respuesta (nR), ya que en vez de una respuesta se podría registrar un acto no comunicativo (AnC).
- b) No se registra respuesta y en su lugar se registra otro acto comunicativo inicial intencional (ACli).
- c) Se registra una respuesta sin correspondencia (Rs).
- d) Se registra un efecto ante alguna situación (E) en vez de una respuesta con correspondencia (Rc).

Registro de intercambios comunicativos

Para el registro de los intercambios comunicativos se utiliza la tabla de registro (ver anexo 1).

La transcripción de los diez minutos de los videos ocupa dos columnas de la tabla donde se realiza el registro: En la columna con el nombre **MADRE** se transcriben detalladamente todas las acciones de la madre durante la filmación, mientras que en la columna con el nombre **HIJO** se transcriben detalladamente todas las acciones del niño(a) sordo durante la filmación.

Los actos del intercambio comunicativo se registran en la columna con la sigla **A**. Hay dos columnas de A, una para cada miembro de la díada. Estas dos columnas son muy importantes porque marcarán los cortes de las secuencias que se dan en el intercambio según los actos que se estén registrando.

Las conductas comunicativas de cada miembro de la díada se registran respectivamente en su columna designada con las siglas **CC** (de Conductas Comunicativas).

En caso de registrarse actos comunicativos intencionales por parte de alguno de los miembros de la díada se designa una función pragmática en la columna respectiva (de la madre o del hijo) marcada con la sigla **FP** (de Función Pragmática).

Una vez categorizados los actos que presenta cada miembro de la díada durante el intercambio comunicativo, junto con sus conductas comunicativas y las funciones pragmáticas de los actos comunicativos intencionales, se determinan las

secuencias que se presentan en el intercambio de acuerdo con los criterios de corte.

A cada miembro de la díada se le determina una categoría de interacción por secuencia. La columna donde se registra la interacción tiene la sigla **I** (de Interacción).

Finalmente se hace un análisis de cada secuencia y se registran las observaciones y describen cualitativamente los determinantes de la comunicación en la díada en una sola columna con la sigla **D** (de Determinantes de la Comunicación). Esta columna se llena con los factores que se observan que favorecen o limitan la comunicación entre la madre y su hijo sordo.

Para tener más claridad en el análisis de cada caso, conforme van apareciendo las secuencias se le va asignando un número a cada una, además se marcan las diferentes secuencias con colores contrastados. De este modo es posible visualizar fácilmente cuál miembro de la díada es el que inicia las secuencias y en qué momento se interrumpe la reciprocidad la mayoría de las veces. Esto resulta ser una gran ayuda al momento de hacer las observaciones generales de la díada que se analiza en este estudio.

5.4. APLICACION DEL MODELO (UN CASO)

5.4.1. Descripción general de la díada

Paciente femenino producto de término, normotrófica, para 3, sin antecedentes familiares de sordera. Ingresó al Instituto Nacional de Rehabilitación donde se estableció a los 24 meses de edad el diagnóstico de hipoacusia bilateral profunda de etiología desconocida probablemente derivada de algún evento perinatal y se integró al programa de intervención temprana a los 31 meses de edad. Inició el uso de auxiliares auditivos tipo curveta en ambos oídos a los 37 meses de edad. No ha asistido a la escuela hasta el momento. Ambos padres oyentes, casados, familia integrada.

Fue canalizada al Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo INP/UAM-X, para realizar evaluación y seguimiento de su desarrollo cognitivo (Escala Ordinal de Evaluación del Desarrollo Cognitivo Uzgis-Hunt); desarrollo global y por áreas (Esquema Evolutivo de la Conducta Gesell y Amatruda), así como de la evaluación de las condiciones de estimulación de la niña en casa (Inventario de Estimulación en el Hogar "HOME" de Bradley y Caldwell).

Respecto al desarrollo cognitivo evaluado a los 36 meses de edad, se registró que logró el máximo nivel de la prueba, es decir, el VI estadio de nuevos esquemas, en los dominios de permanencia del objeto, medios y fines e imitación gestual; se ubicó en el V estadio de reacciones circulares terciarias en los dominios de causalidad operacional, objetos en el espacio y relación con objetos y

finalmente en el IV estadio de coordinación de esquemas en el dominio de imitación vocal.

Con relación a los cocientes del desarrollo de acuerdo a Gesell y Amatruda, obtuvo 116% en el área motora, 81% en el área adaptativa, 39% en el área de lenguaje (que indica un retraso severo) y 65% en el área personal-social (que indica un retraso moderado). El promedio entre las áreas fue de 75%, representando un retraso moderado a expensas del área personal-social y principalmente por el área de lenguaje.

Respecto a la evaluación de las condiciones del ambiente y estimulación en el hogar, se describe a la madre como la principal cuidadora. Obtiene un promedio general de 77%, a expensas de los indicadores que evalúan amplitud de la experiencia donde obtiene un 50% (no come regularmente con sus padres, no reciben muchas visitas de niños de la misma edad, no sale de paseo o a consultas médicas en forma frecuente), en los indicadores que describen la frecuencia y estabilidad del contacto con el adulto obtiene un 63% (no se observa contacto físico directo de la madre ni del padre con la hija); en los indicadores que describen las características del ambiente físico del hogar obtiene un 70% (el espacio en la casa no es muy amplio, no hay suficientes libros y no se considera un lugar totalmente seguro o libre de peligro). Se observaron condiciones favorables en las subescalas que evalúan el desarrollo mental y la estimulación vocal, donde obtiene un 84%; el clima emocional con un 100% y el evitar restricciones donde se registró un 83%.

Para registrar los intercambios comunicativos en la diada madre-hija en situación de juego libre, fue filmada la diada dentro de su hogar a los 37 meses de edad de la niña. Al momento en que se realizó la filmación, la niña ya tenía 6 meses de asistir al programa de intervención en el INR. Fueron filmadas la hija (con auxiliares en ambos oídos) y su madre normoyente en su ambiente natural de juego: sobre el piso, en el espacio del comedor, al lado de un ventanal, está colocado un tapete grueso, sobre el cual se encuentran dispuestos los juguetes organizadamente en diferentes bolsas. Existen una ventilación y luz adecuadas y no hay ruidos fuertes o aparatos eléctricos prendidos que produzcan sonidos. El material de juego está al alcance de ambas. La niña y su mamá van sacando todo, lo que causa que a veces se revuelvan los juguetes y los estén buscando, pero al final del juego van guardando las cosas en sus respectivas bolsas. Generalmente madre-hija están sentadas sobre el tapete una frente a la otra (lo que permite un buen contacto visual) y en algunas ocasiones se encuentran una al lado de la otra viendo hacia la misma dirección. Su cercanía corporal permite el contacto físico en cualquier momento.

5.4.2. Caracterización de los intercambios comunicativos

a. Caracterización de los inicios de secuencia y actos ante los inicios

Una vez establecido el número de secuencias, se registran los actos comunicativos intencionales de inicio (ACli). Entonces se observa cual miembro de la díada comienza la interacción comunicativa; si éste inicio es disruptor o no disruptor; y posteriormente permite ver qué actos presenta cada miembro de la díada ante los inicios del otro. (Ver cuadro 1)

CUADRO 1
ACTOS COMUNICATIVOS INTENCIONALES DE INICIO (ACli)
Y ACTOS ANTE LOS INICIOS

Se registran 56 secuencias en total.			
Mamá oyente	Niña sorda		
ACli = 45 (80%)	Actos ante el inicio de mamá		
No disruptor 33 (73%)	ACIp	2	
	Rc	12	
	Rc+ACIp	4	
	Rs	4	
	nR	8	
	O	2	
	ACli	1	
Disruptor 12 (27%)	ACIp	1	
	Rc	5	
	Rc+ACIp	2	
	Rs	-	
	nR	2	
	O	2	
	ACli	-	
	Niña sorda	Mamá oyente	
	ACli = 11 (20%)	Actos ante el inicio de la niña	
No disruptor 10 (91%)	ACIp	5	
	Rc	1	
	Rc+ACIp	3	
	Rs	-	
	nR	-	
	O	-	
	ACli	1	
Disruptor 1 (9%)	ACIp	1	
	Rc	-	
	Rc+ACIp	-	
	Rs	-	
	nR	-	
	O	-	
	ACli	-	

ACli= Acto comunicativo intencional inicial
ACIp= Acto comunicativo intencional de prolongación
Rc= Respuesta con correspondencia

Rs= Respuesta sin correspondencia
nR= No respuesta
O= Otros

Inicios de secuencia

Del total de las 56 secuencias registradas se obtienen 43 inicios no disruptores (77%) y 13 inicios disruptores (23%) por parte de ambos miembros de la díada.

Se observa que la madre inicia la secuencia un 80% de las veces, de las cuales el 73% lo hace de manera no disruptiva y el 27% de manera disruptiva. La niña inicia sólo el 20% de las veces, con un 91% de inicios no disruptores y 9% de inicios disruptores. (Ver gráfica 1) La madre generalmente respeta los intereses y gustos de su hija; se observa que tiene conocimiento de las preferencias de la niña, ya que capta fácilmente su atención.

En las primeras secuencias registradas es la madre la que inicia, y la hija comienza algunas secuencias después de varios inicios por parte de la madre. El primer acto comunicativo intencional inicial (ACIi) de la niña se registra en la secuencia 13; a partir de ahí se observan otros inicios de la hija que se presentan aislados, y en las últimas secuencias se registran inicios subsecuentes de la niña, es decir se dan dos inicios seguidos por parte de ella misma. En esta diada no se registraron más de dos inicios seguidos por parte de la niña. (Ver gráfica 4)



Actos comunicativos intencionales de inicio no disruptores = inician secuencia sin interrumpir la actividad del otro.

Actos comunicativos intencionales de inicio disruptores = inician secuencia interrumpiendo la actividad del otro.

Actos de un miembro de la diada ante el inicio de secuencia del otro miembro

De las 56 secuencias se registran 36 donde sí hubo interacción comunicativa, es decir, sí hubo algún acto correspondiente por parte de un miembro de la diada ante lo que el otro miembro inició, si se dio una continuación. Esto equivale a un

porcentaje del 64% de intercambios comunicativos en la diada (en un poco más de la mitad de las secuencias se está registrando reciprocidad). (Ver gráfica 2)

Los actos correspondientes o que se consideran recíprocos ante el inicio de algún miembro de la diada son:

- Acto Comunicativo Intencional de Prolongación (ACIp)
- Respuesta con Correspondencia (Rc)
- Respuesta con Correspondencia (Rc) + Acto Comunicativo Intencional de Prolongación (ACIp)



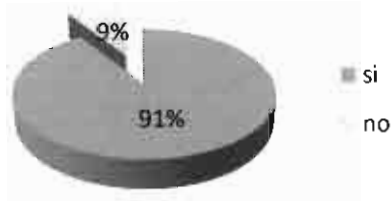
La madre respondió recíprocamente a 10 de los 11 inicios de la niña, mientras que la niña respondió recíprocamente sólo a 26 de los 45 inicios de la madre (Ver cuadro 2 y gráficas 3 y 4). Esto puede indicar que la madre sí comprende en su mayoría lo que la hija pretende, y por el contrario se observa que la niña no entiende ni atiende muchas veces a la madre. Es entonces cuando se hace necesario describir más a fondo las conductas comunicativas de la madre con el fin de establecer cuáles de éstas logran la interacción comunicativa y la reciprocidad para luego retomarlas y darles mayor importancia; de igual modo considerar las conductas comunicativas que no están funcionando con la niña para cambiarlas por otras conductas o utilizarlas en otros momentos donde sí logren su objetivo de comunicar al otro miembro de la diada.

CUADRO 2
RECIPROCIDAD ENTRE LOS MIEMBROS DE LA DIADA

Miembro de la diada	Inició secuencia	Continuó secuencia (reciprocidad)	No continuó secuencia (no reciprocidad)	Terminó secuencia después de haber iniciado	Terminó secuencia después de haber continuado
	56 (100%)	36 (64%)	20 (36%)		
Mamá oyente	45 (80%)	10 (91%)	1 (9%)	13	2
Niña sorda	11 (20%)	26 (58%)	19 (42%)	8	13

GRAFICA 3
RECIPROCIDAD ENTRE LOS MIEMBROS DE LA DIADA

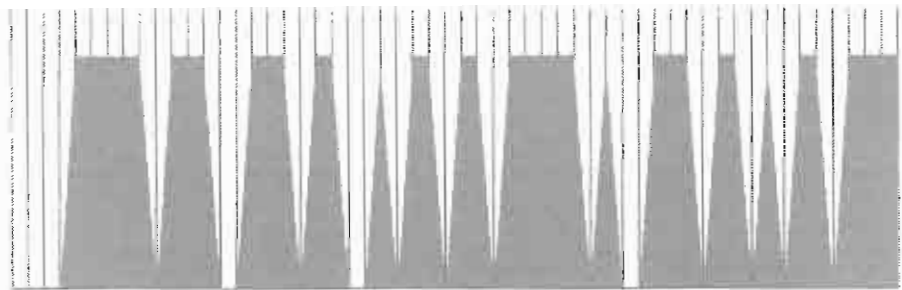
RECIPROCIDAD DE LA MADRE
 ANTE LOS INICIOS DE LA HIJA



RECIPROCIDAD DE LA HIJA
 ANTE LOS INICIOS DE LA MADRE



GRAFICA 4
RECIPROCIDAD DE LOS MIEMBROS DE LA DÍADA



1 3 5 7 9 11 13 15 17 19 21 23 25 27 29 31 33 35 37 39 41 43 45 47 49 51 53 55

reciprocidad

En la gráfica 4 se puede observar además cómo es que la reciprocidad por parte de la niña hacia los inicios de la madre va aumentando conforme va aumentando el tiempo que llevan interactuando.

b. Caracterización de los actos comunicativos intencionales de inicio (ACli)

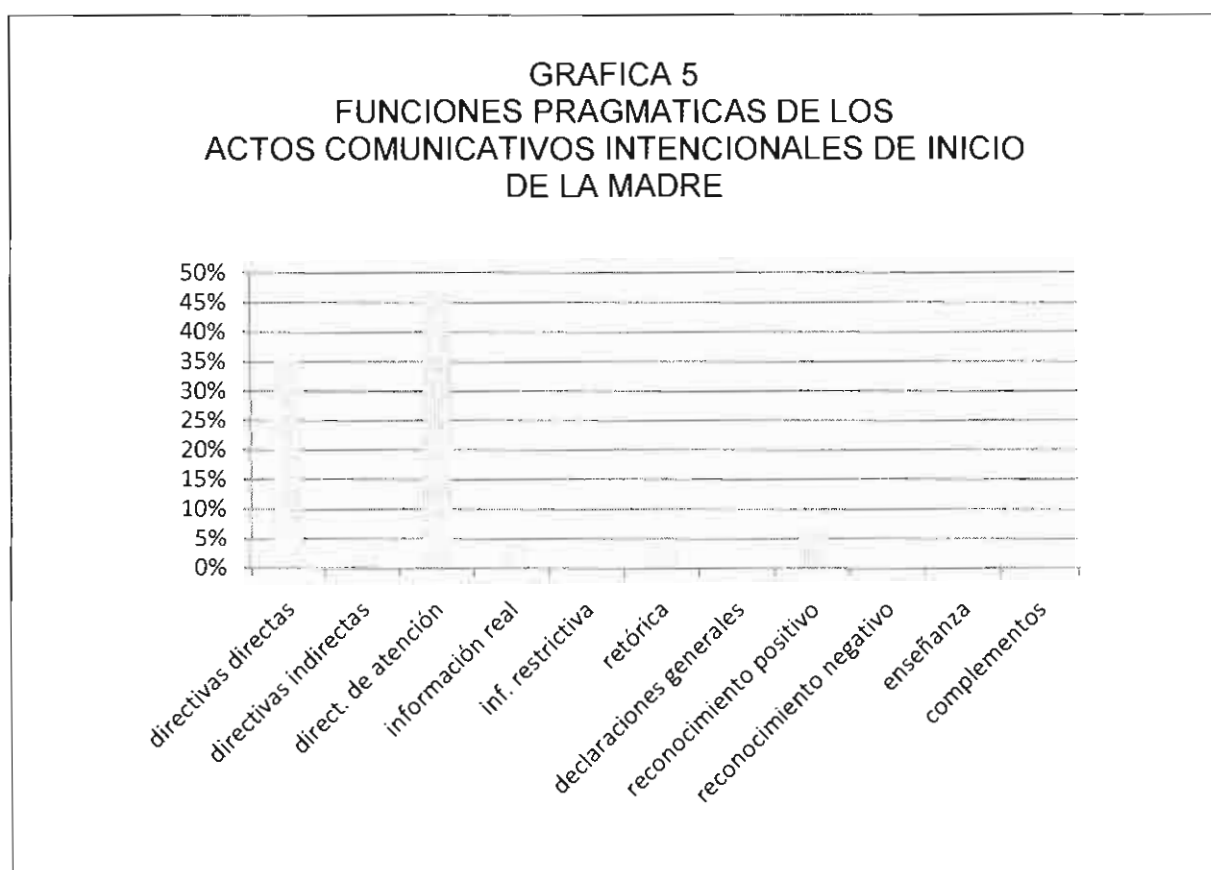
Se describen los ACli a partir de las diferentes categorías de análisis que se proponen en el modelo:

Funciones pragmáticas de los ACli

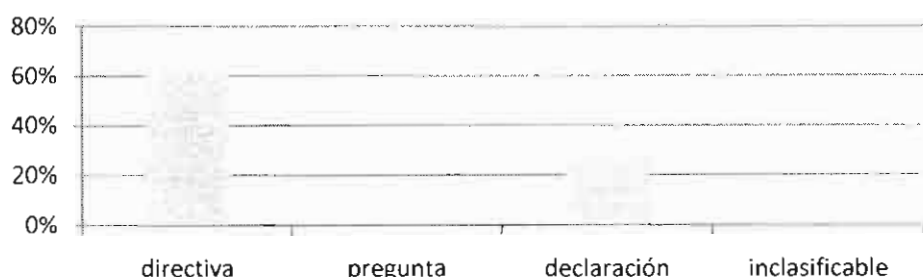
En las gráficas 5 y 6 se registra el porcentaje de las diferentes funciones pragmáticas que presenta cada miembro de la díada en sus actos comunicativos intencionales de inicio (ACli).

Indiscutiblemente la función directiva es la más frecuente en ambos miembros. Esta función parece ser la más recurrente debido a que constantemente se ve que la madre está llamando la atención de la niña hacia alguna actividad que le propone; e igualmente sucede con la niña, que en más del 50% de sus inicios está llamando la atención de la madre.

Probablemente en los actos comunicativos intencionales de prolongación (ACIp) las funciones pragmáticas van a variar, ya que una vez iniciada la interacción comunicativa ya no es necesario que un miembro llame la atención del otro hacia lo que desea proponer. Entonces se esperaría que la función directiva de atención en la madre disminuya al igual que la función directiva de la niña.



GRAFICA 6
FUNCIONES PRAGMATICAS DE LOS
ACTOS COMUNICATIVOS INTENCIONALES DE INICIO
DE LA HIJA



Conductas comunicativas de los ACli

En el cuadro 3 se registra la frecuencia de uso de cada conducta comunicativa y el porcentaje de las conductas en relación a los inicios de cada miembro de la diada. Se recalcan los porcentajes más altos de cada miembro de la diada.

CUADRO 3
FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE LOS
ACTOS COMUNICATIVOS INTENCIONALES DE INICIO (ACli)

CONDUCTA COMUNICATIVA	FRECUENCIA DE USO MADRE	PORCENTAJE MADRE	FRECUENCIA DE USO NIÑA SORDA	PORCENTAJE NIÑA SORDA
CO (contacto ocular)	5/45	11%	2/11	18%
MA (mirada alterna)	0/45	0%	6/11	55%
ES (estira el brazo)	4/45	8%	2/11	18%
SE (señala)	10/45	22%	1/11	9%
TA (toca activamente al adulto o al niño)	5/45	11.11%	0/11	0%
TO (toca activamente un objeto)	19/45	42%	6/11	55%
EN (entrega) Da un objeto al otro poniéndoselo en las piernas o en las manos; llega a perder contacto con el objeto.	0/45	0%	0/11	0%
OF (ofrece) Aproxima el objeto al otro sujeto y/o lo deja muy cerca de él; llega a perder contacto con el objeto.	6/45	13%	0/11	0%
DA (da) Aproxima un objeto al otro sujeto, estirando y orientando el/los brazos hacia él sosteniendo el objeto, y cuando el otro intenta coger el objeto, el niño lo suelta	0/45	0%	1/11	9%

perdiendo el contacto con él.				
MU (muestra)	9/45	20%	1/11	9%
APL (aplica el objeto sobre el otro)	1/45	2%	0/11	0%
AP (aparta)	0/45	0%	0/11	0%
TI (tira de)	2/45	4%	0/11	0%
SI (simula)	1/45	2%	1/11	9%
GC (gestos convencionales)	5/45	11.11%	2/11	18%
VO (vocalizaciones)	0/45	0%	8/11	73%
EV (emisión verbal)	40/45	89%	3/11	27%
PRO (agitación-procedimiento)	0/45	0%	0/11	0%
MO (mirada al objeto y/o acción del otro) (kinesia)	9/45	20%	1/11	9%
AA (acercamiento a la actividad del otro) (proxémica)	0/45	0%	0/11	0%
IM (imita conducta del otro)	0/45	0%	0/11	0%
RE (recibe)	0/45	0%	0/11	0%
GA (gesta que acompaña el habla como movimientos a expresiones corporales que aisladas no tendrían un significado convencional)	4/45	9%	1/11	9%
BU (busca con la mirada)	0/45	0%	0/11	0%
DE (deja o termina una actividad)	1/45	2%	0/11	0%

- Conductas comunicativas de la madre

La conducta comunicativa que sobresale en la madre es la emisión verbal (EV), ya que la utiliza en el 89% de sus inicios (una frecuencia de 40/45). Después de la EV, se registran la conducta de tocar un objeto (TO), observada en un 42% de los actos comunicativos intencionales de inicio (ACli) y la conducta de señalar (SE), que se presenta un 22%.

Las conductas comunicativas rara vez se presentan de forma aislada. Lo más común es que en cada acto comunicativo intencional de inicio (ACli) se usen dos o más conductas comunicativas. Las principales agrupaciones de conductas comunicativas que se repiten en los inicios de la madre son:

<u>Conducta comunicativa</u>	<u>Frecuencia</u>
Emisión Verbal + Tocar Objeto	16
Emisión Verbal + Señala	9
Emisión Verbal + Toca Objeto + Señala	4
Emisión Verbal + Muestra	7
Emisión Verbal + Toca Objeto + Muestra	2
Emisión Verbal + Ofrece	4
Emisión Verbal + Toca Objeto + Ofrece	2
Emisión Verbal + Mira acción del Otro	6
Toca Objeto + Ofrece	3
Mira acción del Otro + Muestra	1
Señala + Ofrece	1

- Conductas comunicativas de la niña sorda

Las conductas comunicativas que la niña utiliza con más frecuencia son la vocalización (VO), en muchas ocasiones son vocalizaciones muy cercanas a una emisión verbal (EV) con un 73%, y las conductas de mirada alterna (MA) y tocar un objeto (TO) con un 55% cada una.

Las principales agrupaciones de conductas comunicativas observadas en los inicios de la niña son:

<u>Conducta comunicativa</u>	<u>Frecuencia</u>
Vocalización + Toca Objeto	3
Vocalización + Mirada Alterna	3
Vocalización + Contacto Ocular	2
Toca Objeto + Mirada Alterna	5
Vocalización + Mirada Alterna + Toca Objeto	2

Se observa que si la niña no inicia con vocalización (VO), la conducta que encontramos en su lugar es la mirada alterna (MA). En este caso, en sus conductas comunicativas, sí se ve reflejado el método auditivo-verbal que se está utilizando en el programa de intervención, sobre todo porque siempre que quiere llamar la atención de la madre utiliza la vocalización y comienza a usar palabras que se le han enseñado de forma espontánea.

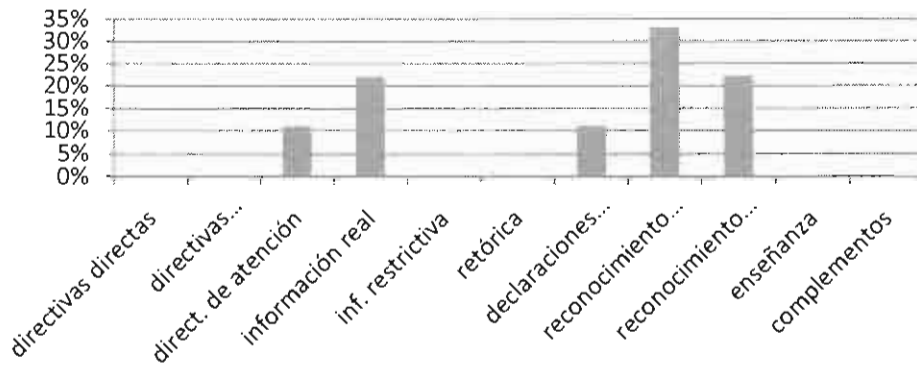
c. Caracterización de los actos comunicativos intencionales de prolongación (ACIp)

Funciones pragmáticas de los AClp

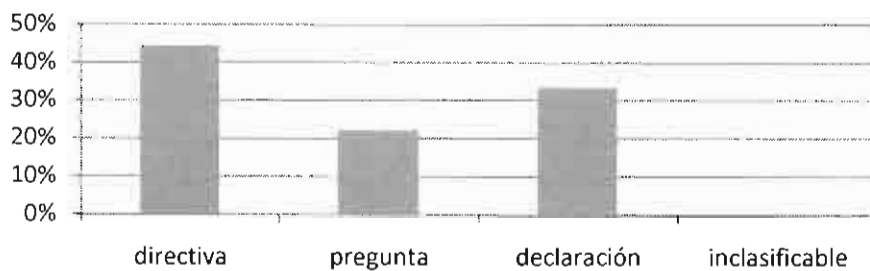
En las gráficas 7 y 8 se registra el porcentaje de las diferentes funciones pragmáticas que presenta cada miembro de la diada en sus Actos Comunicativos Intencionales de prolongación (ACIp).

Como se supuso, la función directiva disminuye en los Actos Comunicativos Intencionales de prolongación de la madre y la función de reconocimiento positivo es ahora la más frecuente; la madre deja de dirigir la comunicación y se va adaptando a lo que la niña propone. En la niña la función pragmática más frecuente continúa siendo la directiva, pero se observa más la presencia de la función de declaración, cosa que en los Actos Comunicativos Intencionales de inicio no era común; también aparece la función pragmática de pregunta (la cual no se había registrado en los Actos Comunicativos Intencionales de inicio).

GRAFICA 7
 FUNCIONES PRAGMÁTICAS DE LOS ACTOS COMUNICATIVOS
 INTENCIONALES DE PROLONGACIÓN DE LA MADRE



GRAFICA 8
 FUNCIONES PRAGMATICAS DE LOS ACIp DE LA HIJA



Conductas comunicativas en los ACIp

CUADRO 4
 FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE CONDUCTAS COMUNICATIVAS DE LOS
 ACTOS COMUNICATIVOS INTENCIONALES DE PROLONGACIÓN (ACIp)

CONDUCTA COMUNICATIVA	FRECUENCIA DE USO MADRE	PORCENTAJE MADRE	FRECUENCIA DE USO NIÑA SORDA	PORCENTAJE NIÑA SORDA
CO (contacto ocular)	5/9	56%	0/9	0%
MA (mirada alterna)	0/9	0%	6/9	67%
ES (estira el brazo)	0/9	0%	0/9	0%
SE (señala)	1/9	11%	1/9	11%

TA (toca activamente al adulto o al niño)	1/9	11%	0/9	0%
TO (toca activamente un objeto)	3/9	33%	4/9	44%
EN (entrega) Da un objeto al otro poniéndoselo en las piernas o en las monos; llega a perder contacto con el objeto.	0/9	0%	0/9	0%
OF (ofrece) Aproxima el objeto al otro sujeto y/o lo deja muy cerca de él; llega a perder contacto con el objeto.	2/9	22%	0/9	0%
DA (da) Aproxima un objeto al otro sujeto, estirando y orientando el/los brazos hacia él sosteniendo el objeto, y cuando el otro intenta coger el objeto, el niño lo suelta perdiendo el contacto con él.	0/9	0%	0/9	0%
MU (muestra)	1/9	11%	1/9	11%
APL (aplica el objeto sobre el otro)	0/9	0%	0/9	0%
AP (aparta)	0/9	0%	0/9	0%
TI (tira de)	0/9	0%	0/9	0%
SI (simula)	1/9	11%	3/9	33%
GC (gestos convencionales)	3/9	33%	2/9	22%
VO (vocalizaciones)	0/9	0%	3/9	33%
EV (emisión verbal)	9/9	100%	1/9	11%
PRO (agitación-procedimiento)	0/9	0%	0/9	0%
MO (mirada al objeto y/o acción del otro) (kinesia)	3/9	33%	4/9	44%
AA (acercamiento a la actividad del otro) (proxémica)	0/9	0%	0/9	0%
IM (imita conducta del otro)	1/9	11%	0/9	0%
RE (recibe)	1/9	11%	0/9	0%
GA (gesto que acompaña el habla como movimientos o expresiones corporales que aisladas no tendrían un significado convencional)	1/9	11%	0/9	0%
BU (busca con la mirada)	0/9	0%	0/9	0%
DE (deja o termina una actividad)	0/9	0%	0/9	0%

- Conductas comunicativas de la madre

La conducta comunicativa que sobresale en la madre, al igual que en sus ACli, es la emisión verbal (EV). La madre utiliza esta conducta en el 100% de sus prolongaciones, es decir, en todos sus ACIp.

Después de la emisión verbal, se registra la conducta de contacto ocular (CO), observada en un 56% de los actos comunicativos intencionales de prolongación (ACIp) y las conductas de mirar actividad del otro (MO), gestos convencionales (GC) y tocar un objeto (TO), que se presentan un 33% cada una.

Se observa que una vez establecida la interacción comunicativa disminuyen otras conductas como la de tocar un objeto (TO) y la de señalar (SE). Debido a que la atención ya está centrada en una actividad con un objeto, parece que ya no es tan necesario tocarlo o señalarlo.

En los actos comunicativos intencionales de prolongación (ACIp) de la madre se nota que la atención está centrada en el otro miembro de la díada (la hija), ya que en comparación con los actos comunicativos intencionales de inicio (ACIi) aumentaron las conductas de mirar actividad del otro (MO) y el contacto ocular (CO).

Las principales agrupaciones de conductas comunicativas que se repiten en las prolongaciones de la madre son:

<u>Conducta comunicativa</u>	<u>Frecuencia</u>
Emisión Verbal + Contacto Ocular	5
Emisión verbal + Toca Objeto	3
Emisión Verbal + Gesto Convencional	3
Emisión Verbal + Mira acción del Otro	3
Emisión Verbal + Contacto Ocular + Gesto Convencional	2
Emisión Verbal + Ofrece + Mira acción del Otro	2

- Conductas comunicativas de la niña

Las conductas comunicativas que la niña utiliza con más frecuencia en sus actos comunicativos intencionales de prolongación (ACIp) son la mirada alterna (MA), con un 67%, y las conductas de tocar un objeto (TO) y mirar actividad del otro (MO) con un 44% cada una.

Se observa que en comparación con los actos comunicativos intencionales de inicio (ACIi) de la niña, en sus actos comunicativos intencionales de prolongación (ACIp) aumenta la conducta de mirada alterna (MA), disminuye considerablemente la conducta de vocalización (VO), y disminuye un poco la conducta de tocar un objeto (TO).

Las principales agrupaciones de conductas comunicativas observadas en las prolongaciones de la niña son:

<u>Conducta comunicativa</u>	<u>Frecuencia</u>
Mirada Alterna + Toca Objeto	2
Vocalización + Mira acción del Otro	2
Gesto Convencional + Mira acción del Otro	2

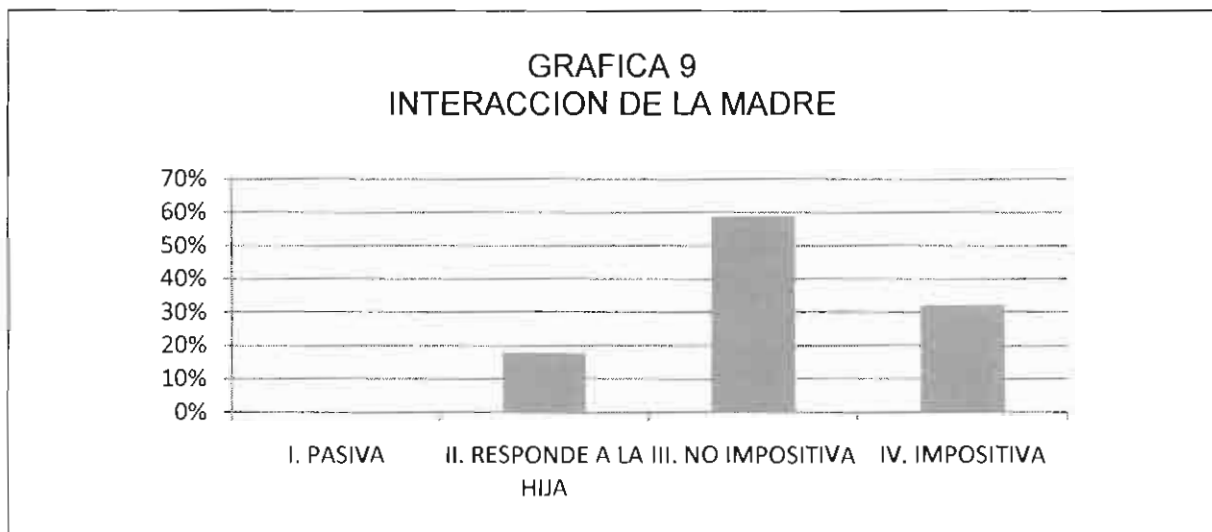
Parece que las palabras que más se le han quedado de la terapia a la niña son palabras que expresan una necesidad a manera de orden o dirección, por

ejemplo: ven, pon, dame; y es por ello que vocaliza más al llamar la atención de la madre que cuando le está respondiendo.

d. Caracterización de la interacción de la díada

En las gráficas 9 Y 10 se registran los porcentajes que presenta cada miembro de la díada en cuanto a las categorías de interacción.

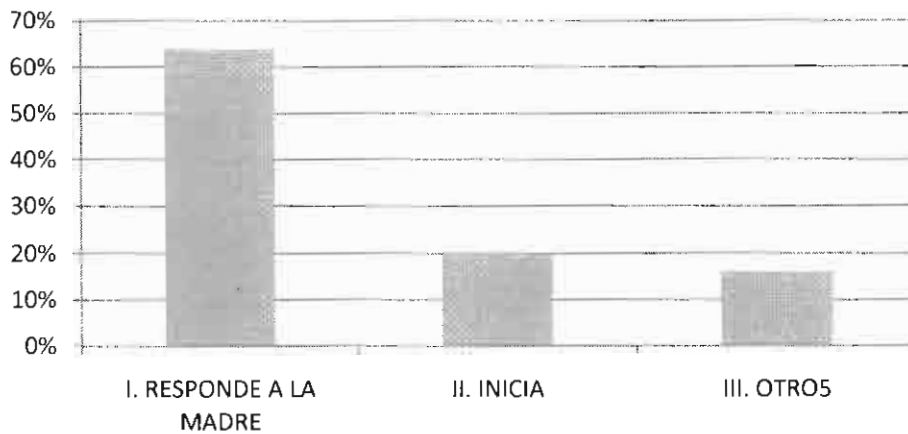
Las categorías de interacción están estrechamente relacionadas con la reciprocidad y los inicios disruptivos o no disruptivos que se pueden observar en las secuencias, determinando así el inicio o el término de cada secuencia.



- Interacción de la madre

La madre al interactuar con su hija no registra en ningún momento la categoría de pasiva, es decir, en todas las secuencias la madre responde a su hija o inicia y guía la interacción. La categoría que más se observa es la de iniciar de forma no impositiva, sin interrumpir, y tomando en cuenta los intereses de la hija; registrando un porcentaje de 59%. Enseguida se registra que inicia de manera impositiva un 32% y responde a la niña un 18%.

GRAFICA 10
INTERACCION DE LA HIJA



- **Interacción de la hija**

La hija responde a lo que su madre propone la mayoría de las veces, registrando un 64% de respuestas. Inicia un 20% de las secuencias de interacción, y sólo se registra un 16% de comportamientos considerados como no interactivos.

e. Determinantes de la comunicación

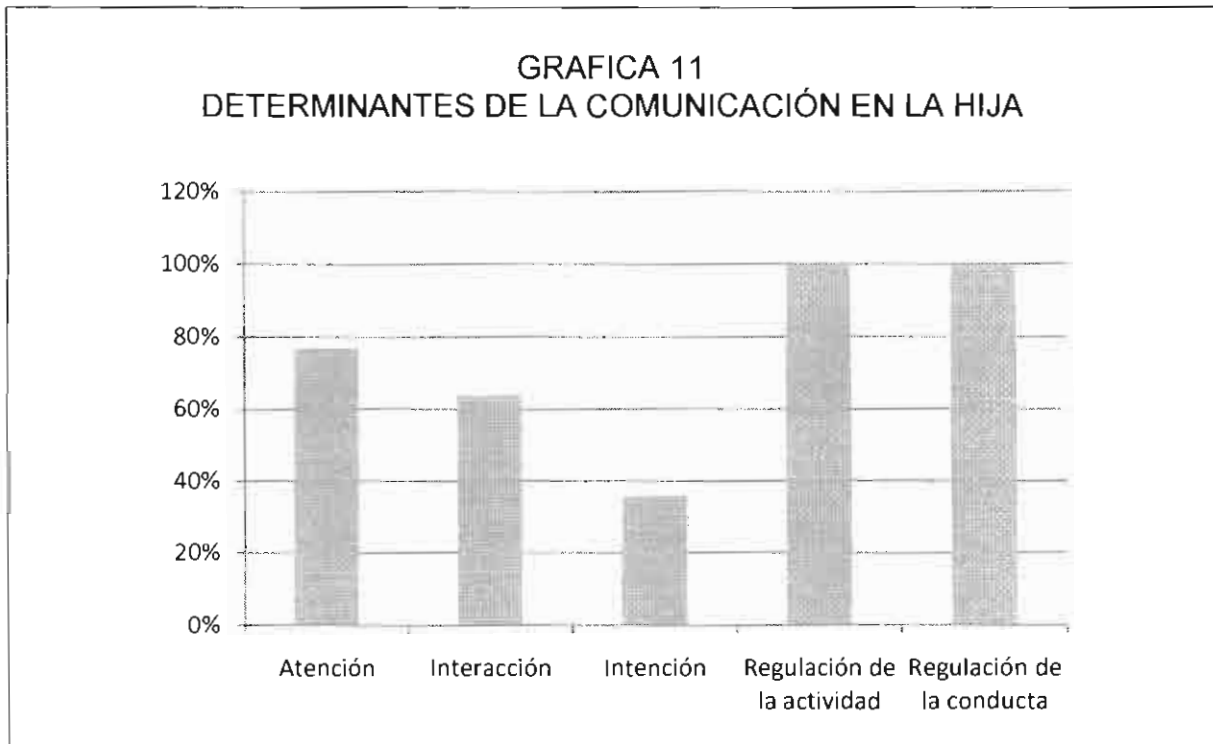
Se observa a partir del registro y la descripción de los determinantes de la comunicación en cada secuencia, que la niña es muy atenta y que además la madre muchas veces sabe llamar su atención colocando los objetos o colocándose ella misma dentro del campo de visión de su hija con el fin de comenzar una interacción comunicativa.

La falta de contacto ocular a veces limita la interacción, aunque se puede apreciar en ambas respeto y tolerancia hacia el otro sin obligarlo a interactuar a la fuerza. No es una diada donde la madre todo el tiempo haga contacto físico con la hija y moldeé sus conductas. Se permite la interacción libre y espontánea por parte de la niña.

Se registra intención por parte de la niña en 20 de 56 secuencias, ya sea a manera de acto comunicativo intencional de inicio o de prolongación. Estas intenciones son respondidas positivamente en la mayoría de las ocasiones.

La niña siempre presenta control de su actividad y de su conducta, con estos dos determinantes no hay ningún problema, ya que el control de estos dos aspectos favorece la interacción comunicativa.

En la gráfica 11 se muestran los porcentajes en que se presentan los determinantes de la comunicación en la niña de manera favorable a la interacción comunicativa de la diada.



6. Discusión y Conclusiones

Discusión

De acuerdo con Kaye (1986), la comunicación del niño inicia en el contexto de la interacción social temprana con los padres o cuidadores, asimismo, es posible atribuir al niño una competencia comunicativa que precede a la competencia lingüística (Triadó, 1991). La importancia de estudiar la interacción comunicativa registrando el comportamiento recíproco de las diadas y no sólo de cada miembro por separado, radica en el hecho de la influencia recíproca que ejerce uno sobre el otro.

Diverso autores (Kaye, 1986; Rivero, 2003), han documentado cómo pasa el niño de la comunicación no intencional a la comunicación intencional y el papel fundamental que desempeña el adulto al dar significado a las conductas que

elicitan los niños. Algunos estudios reportan diferencias entre las madres sordas y las madres normoyentes con hijos sordos. Las madres sordas son más sensibles a los cambios de conductas de sus hijos y dan más significación que las madres normoyentes a lo que expresan sus hijos. Para favorecer la comunicación entre la madre y su hijo, se ha sugerido la importancia de que la madre sea más responsiva y menos directiva hacia las intenciones comunicativas de sus hijos (Lichtert, 2003). Durante el registro de las díadas estudiadas y aplicando el modelo propuesto, se observó que algunas de las madres normoyentes con hijos sordos tienden a sobreinterpretar a sus hijos sordos en su afán por comunicarse con ellos. Esta sobreinterpretación restringirá las oportunidades del niño de iniciar comunicación con el otro, disminuyendo la necesidad de comunicarse, es decir, los actos comunicativos intencionales por parte del niño se registrarán en menor cantidad y no habrá un equilibrio en la comunicación de la díada al ser la madre la que controla los intercambios.

Diversos estudios han documentado la diferencia que puede marcar el estatus auditivo de las madres con hijos sordos (Spencer, 2000; Spencer y Lederberg, 1997; Loots y cols, 2005). Si las madres son normoyentes, se ha descrito mayor dificultad para establecer atención conjunta, ya que a ellas se les dificulta adaptarse a la atención en forma secuencial que caracteriza al niño sordo (a diferencia de los niños normoyentes donde la atención puede ser simultánea). El registro de las díadas estudiadas coincide con estos autores, se observó que algunas madres normoyentes, al intentar comunicarse con sus hijos sordos, mostraron dificultades en sus estrategias viso-táctiles y sus conductas comunicativas, al no considerar la atención dividida y no tomar en cuenta el campo de visión de sus hijos, situación que dificultó la posibilidad de lograr la atención conjunta.

Esta observación es de gran importancia, si se considera que alrededor del 90-95% de los padres de niños con pérdida auditiva son oyentes (Torres y cols. 1999). La mayoría de los padres oyentes desconoce el significado de la sordera y las acciones de apoyo que les permitan poder establecer comunicación con sus hijos (Herrera y Díaz 2004), situación que puede generar un menor desarrollo social-emocional de sus niños sordos (Vaccari y Marschak 1997).

Diversos estudios han caracterizado a madres normoyentes de niños sordos, como directivas e impositivas (Lederberg y Everhart, 2000; Herman, 2002; Goldin-Meadow, Saltzman, 2000). En la díada que se reporta como ejemplo en la aplicación del modelo y de acuerdo a lo que refiere la literatura, fue registrada la madre como directiva, pero al analizar todos sus actos comunicativos intencionales (tanto los de inicio como los de prolongación) se observó que la madre es directiva al inicio de un acto comunicativo (sólo cuando pretende llamar la atención de la hija hacia algo determinado por ella), pero en los actos comunicativos de prolongación (ampliar o dar continuidad a la interacción comunicativa iniciada), lo realiza de manera más responsiva que directiva. La ventaja del modelo, al integrar las categorías de actos comunicativos intencionales

de inicio y actos comunicativos intencionales de prolongación, es que permite una mejor caracterización de la díada durante sus interacciones comunicativas.

Como se reportó en el análisis de los actos comunicativos intencionales de inicio y los actos comunicativos intencionales de prolongación, estos variaron en las funciones pragmáticas y en las conductas comunicativas que fueron utilizadas en la madre y en la niña durante sus intercambios. En la madre las funciones pragmáticas pasaron de ser en su mayoría directivas a ser principalmente declaraciones de reconocimiento positivo, aunque la función directiva de atención no desapareció. Mientras que las funciones pragmáticas de la niña fueron esencialmente directivas en sus actos comunicativos intencionales de inicio y de prolongación, en los actos comunicativos intencionales de prolongación aumentó la función de declaración y se registró la función pragmática de pregunta.

La atención dividida que caracteriza al niño con pérdida auditiva, ha sido considerada como otro factor que dificulta la interacción comunicativa (Swisher 1992). El niño oyente es capaz de recibir en forma simultánea información de su madre visual, táctil y auditiva sobre las características de un objeto (mira la pelota roja). El niño sordo sólo puede prestar atención secuencial (alternada). Si la madre no considera la atención dividida del niño y le habla o explica cuando el niño no ha establecido contacto visual "cara a cara", no logrará establecer interacción y reducirá los intercambios comunicativos basados en la atención conjunta, limitando las posibilidades del niño para comprender y anticipar su acción. Esta dificultad se observó en varias secuencias al realizar el registro de la díada, utilizando el modelo. A pesar de que la madre utilizó diversas conductas comunicativas, en varias ocasiones estas no fueron suficientes o no se adecuaron para el logro de la atención conjunta, porque la niña se encontraba atenta a otra cosa o viendo en otra dirección (la madre no consideró el campo de visión o foco de atención de la niña).

Dromi (2003), reportó que durante la comunicación prelingüística, precisamente en la fase de la comunicación intencional, surge la atención conjunta, lo cual permitirá que la madre y su hijo puedan enfocarse hacia un mismo referente y colaborar en acciones y/o juegos conjuntos. Como se reportó en los resultados obtenidos a partir del modelo, la reciprocidad se registró una vez que se logró la atención conjunta, es decir, que ambos miembros de la díada estuvieron atentos al mismo referente o haciendo contacto ocular. Al no haber atención conjunta, es difícil que se registre reciprocidad y la interacción comunicativa de la díada se verá limitada.

De acuerdo con lo reportado por Loots, Devisé y Jaquet (2005), respecto al logro de intercambios comunicativos cuando los padres al llamar la atención de su hijo hacia un objeto o evento, lo realizan previo capturar su atención. El modelo permitió registrar que la madre reconocía los intereses de su hija y la manera de capturar su atención, de esta forma apoyó y favoreció una mejor interacción comunicativa.

Con relación al logro de la atención conjunta, se debe considerar el papel de la habituación hacia los estímulos (reportado por Brazelton, 1981), sobre todo en el caso de las díadas de madres-niños sordos, ya que al igual que en los normoyentes, un estímulo repetitivo y sin variación, puede provocar habituación y dejar de ser un foco de interés para el niño, de no surgir algo nuevo, la atención puede perderse fácilmente. Al respecto, en los resultados de la díada estudiada se observó que en diversas ocasiones la madre no varió las conductas comunicativas y la niña no respondió ante los intentos comunicativos propuestos por la madre. En este sentido, en la asesoría a padres de niños sordos, es importante considerar la necesidad de variar las conductas comunicativas utilizadas para mantener la atención del niño sordo.

Un elemento importante a señalar, fue que al registrar las conductas comunicativas de esta díada, la cual asistía a un programa de intervención temprana con énfasis en favorecer la comunicación utilizando el método auditivo-verbal, no se observó en la madre la disminución de comunicación verbal o aumento de comunicación gestual con su hija, como ha sido referido en otros estudios.

Conclusiones

El modelo propuesto, amplió las posibilidades de observación y registro de los intercambios comunicativos de las díadas madre-hijo sordo con relación a otros modelos previos (Sarriá, 1991; Lichtert, 2005; Lederberg y Everhart, 1998). Las categorías de análisis que conforman el modelo incluyen una diversidad de aspectos que caracterizan el proceso de comunicación madre-hijo y permiten enriquecer su análisis. En este sentido, la propuesta integró categorías para el registro de los actos comunicativos intencionales tanto de inicio como de prolongación de la interacción comunicativa, considerando su cualidad como disruptor o no disruptor; categorías para el registro de la reciprocidad o no reciprocidad entre ambos miembros de la díada; categorías para registrar tanto las funciones pragmáticas como el tipo de conductas comunicativas que pueden ser observadas en la díada durante los actos comunicativos de inicio y prolongación; categorías comportamentales de interacción madre-hijo y el registro de los determinantes de la comunicación. El modelo logra la descripción de la díada como un todo dinámico e inseparable donde se van tejiendo distintas relaciones.

El modelo permite identificar tanto aspectos favorecedores como dificultades u obstáculos que pueden presentarse durante el intercambio comunicativo de las díadas madre-niño sordo, esto amplía las posibilidades en el diseño de estrategias de intervención terapéutica durante la asesoría de manejo a los padres y familiares de los niños sordos.

El modelo permite evaluar en seguimiento, los resultados e impacto de programas de intervención orientados a favorecer el desarrollo de la comunicación y el lenguaje del niño sordo.

Se sugiere la aplicación del modelo ampliando la población de registro que permita probar la utilidad de las categorías propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Ainsworth, S.D.M., Bell, M. S., Stayton, J.D. El vínculo entre la madre y el bebé: la "socialización" como producto de la responsividad recíproca a las señales. En: Richards, P.M. La integración del niño en el mundo social. Bs.As., Amorrortu editores. 1984.

Azema B, Chapuy P. De la sensorialité à la personnalité. Connaissances surdités. No. 10. 4o trimestre, 2004.

Bakeman, R., Gottman, J.M., Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial, Morata, Madrid, 1989.

Brazelton B. Escala evaluativa del comportamiento neonatal. Children's Hospital Medical Center and Harvard medical School-Harvard University, 1981.

Bruner, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza Editorial. 1986.

Bruner, J. Learning how to do things with words. En Bruner y Garton (Eds.) 1973.

Bühler, K. Teoría del lenguaje. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63 (4, Serial No. 255). 1998.

Clarke-Stewart, K. Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973, 38, (6-7, Serial No. 153).

Cunningham, C., Davis, H. Working with parents. Frameworks for collaboration 1985. Traducción español por Ayala, F.C y Goytre, C.A. México, Siglo XXI. 1988.

Dikkenberg-Pot I, Stelt M. Mother-child interaction in two year old deaf and hearing children. Proceedings 2001;24:1-13.

Dromi E. Assesment of prelinguistic behaviors in deaf children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 2003;8(4):367-82.

Dunst, C.J. Cognitive-social aspects of communicative exchanges between mothers and their Down's Syndrome infants and mothers and their nonretarded infants. Unpublished doctoral dissertation. George Peabody College for Teachers, Nashville, Tennessee. August, 1979.

Ekman P, Friesen W. The repertoire of nonverbal behavior. Semiótica; 1969.

Fernández-Viader MP, Pertusa E, editors. El valor de la mirada: Sordera y educación. 2 ed. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2005. p. 53-63.

Galeote, M. Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectiva. Ed. Pirámide. Madrid.2002.

Goldfeld M, Chiari BM. The role of child's play in the relationship between hearing mothers and deaf children. Pro Fono. 2005; 17(1); 77-88.

Goldin-Meadow S, Saltzman J. The cultural bounds of maternal accommodation: How chinese and american mothers communicate with deaf and hearing children. Psychological Science 2000 Jul;2(4):307-14.

Gómez, J.C. Visual behavior as a window for Reading the minds of others in primates. En A. Whiten (Ed.), Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading, pp. 195-207. Oxford: B. Blackwell. 1991.

Gregory S. Language and communication development in deaf and hearing babies from birth to two years. deafness@birth 2002Available from: URL: <http://www.deafnessatbirth.org.uk>

Halliday, M.A.K. Explorations in the functions of language. London, Edward Arnold, 1973.

Herman R. Characteristic developmental patterns of language and communication in hearing and deaf babies 0-2. 2002. deafness@birth 2002Available from: URL: [deafnessatbirth.org.uk](http://www.deafnessatbirth.org.uk)

Herrera GE, Diaz HA. Atención temprana en niños con deficiencia auditiva. En: Pérez LJ, Brito NA. Manual de atención temprana. Madrid, Psicología Pirámide. 2004. 229-45.

Izazola, S.; Leguel, M. Tópico: Programa de estrategias para lograr el uso espontáneo de frases simples, dirigido a padres de niños con Hipoacusia bilateral profunda menores de tres años. XXIX Congreso Nacional sobre Investigación en Medicina de la Comunicación Humana. INCH México. DF. Diciembre 2002.

Kaye, K. La vida mental y social del bebé. Como los padres crean personas. Barcelona, Paidós. 1986.

Koester LS, Brooks L, Traci MA. Tactile Contact by Deaf and Hearing Mothers During Face-to-Face Interactions With Their Infants. J Deaf Stud Deaf Educ. 2000 Spring;5(2):127-39.

Lederberg A, Everhart V. Conversations Between Deaf Children and Their Hearing Mothers: Pragmatic and Dialogic Characteristics. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 2000;5(4):303-22.

- Lederberg, A.R.; Mobley, C.E. The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Dev.* 1990; 6 (5): 1596-604.
- Lichtert G. Assessing intentional communication in deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2003;8(1):43-56.
- Loots G, Devisé I, Jacquet W. The impact of visual communication in the intersubjective development of early parent-child interaction with 18 to 24 month old deaf toddlers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2005;10(4):357-75.
- Lozano MT. Intersubjetividad y acceso a la función simbólica en los niños y niñas sordos. In: Fernández-Viader MP, Pertusa E, editors. *El valor de la mirada: Sordera y educación*. 2 ed. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2005. p. 53-63.
- MacTurk RH, Meadow KP, Koester LS, Spencer PE. Social support, motivation, language and interaction. A longitudinal study of mother and deaf infants. *Am Ann Deaf.* 1993; 138 (3): following 308.
- Marchesi A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Alianza Editorial, 1987.
- Méndez, R.I., "El protocolo de investigación", Trillas, México, 1991.
- Muñoz Ledo, P., Cravioto, J., Méndez, I., Sánchez, C., Mandujano, M. *Interacciones madre-hijo y desarrollo infantil*. Serie académicos CBS. No 76. México, UAM Xochimilco. 2007.
- Piaget, J. *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton & Company, Inc. 1936.
- Piaget, J., Inhelder, B. *Psicología del niño*. Madrid, Morata. 1980.
- Pinazo, D. *Psicología de la comunicación*. <http://www3.uji.es/~pinazo/comunica.html> 200 Available from: URL: <http://www3.uji.es/~pinazo/2001Tema%205.htm>
- Riba, C. *La comunicación animal un enfoque semiótico*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- Rivero M. Los inicios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado. *Anuario de Psicología* 2003;34(3):337-56.
- Sarriá E. Observación de la comunicación intencional preverbal: un sistema de codificación basado en el concepto de categoría natural. *Psicothema* 1991;3(2):359-80.
- Schaffer, R. H. *El desarrollo de la sociabilidad*. Madrid, Aprendizaje Visor. 1986
- Schaffer, R.H. Crook, K.Ch. Maternal control techniques in a directed play situation. *Child Development.* 1979, 50, 989-96.

Searle, J. *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts* (essay collection; 1979).

Silvestre, N. Sordera. *Comunicación y aprendizaje*. Ed. Masson. 1ª ed. 1998.

Spencer PE, Meadow KP. Play, language and maternal responsiveness: A longitudinal study of deaf and hearing infants. *Child Development*. 1996; 67 (6): 3176-91.

Swisher MV. The role of parents in developing visual turn-taking in their young deaf children. *Am Ann Deaf*. 1992 Apr; 137 (2):92-100.

Tomasello, M. & Call, J. *Primate Cognition*. Oxford University Press. 1997.

Torres MS, Urquiza RR, Santana HR. *Deficiencia auditiva. Guía para profesores*. Málaga, Aljibe. 1999.

Trevarthen, C. Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (ed.) *Before Speech: The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press. 1979.

Trevarthen, C. Descriptive analyses of infant communicative behavior. In: *Studies in Mother-Infant Interaction*, ed. H. R. Schaffer. London: Academic Press, pp. 227-270. 1977.

Trevarthen, C. The foundations of intersubjectivity. In: *The Social Foundations of Language and Thought*, ed. D. R. Olson. New York: Norton, pp. 216-242. 1980.

Trevarthen, C & Hubble, P. Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, ed. A. Lock. London: Academic Press, pp. 183-229. 1978.

Triado i Tur C. El desarrollo de la comunicación en el niño sordo. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología* 1991; XI(3):122-9.

Vaccari C, Marschak M. Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *J. Child Psychol Psychiatry*. 1997; 38 (7); 793-801.

Vygotski, L.S. *Obras Escogidas II*. Madrid, Aprendizaje Visor. 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

TABLA DE REGISTRO

<p>NOMBRE DEL NIÑO/A</p> <p>Edad: (en meses)</p> <p>Tiempo en el programa de intervención: (cuantos meses lleva en terapia)</p> <p>Fecha y horario de filmación:</p> <p>Auxiliares auditivos: (explicar si utiliza los auxiliares o no durante la sesión que se describe)</p> <p>Descripción general del ambiente y/o lugar de juego, disposición de los participantes y organización de los juguetes:</p> <p>Participantes: (se describe estatus auditivo del otro miembro de la diada, si estuviera presente alguna otra persona fuera de la diada y la disposición en la que se encuentran ambos miembros de la diada)</p>											
#	Madre	I	A	FP	CC	Hijo	I	A	FP	CC	D
	Transcripción detallada de todas las acciones de la madre durante la filmación	Categorías de interacción materna	Actos observados en la madre	Función Pragmática de los Actos Comunicativos Intencionales de la madre	Conductas comunicativas de la madre.	Transcripción detallada de todas las acciones del hijo/a durante la filmación	Categorías de interacción del niño	Actos observados en el niño	Función Pragmática de los Actos Comunicativos Intencionales del niño	Conductas comunicativas del niño.	En cada secuencia cuales son los factores que propician o limitan la comunicación (atención, interacción, intención, regulación de la conducta, y regulación de la actividad)

ANEXO 2

TABLA DE REGISTRO DEL CASO

RUBI

Edad: 37 meses

Tiempo en el programa de intervención: 6 meses.

Fecha y horario de filmación: 24.mayo.07 a las 9 hrs.

Auxiliares auditivos: en ambos oídos.

Descripción del ambiente y/o lugar de juego: Sobre el piso, en el espacio del comedor, junto a una ventana grande, está colocado un tapete grueso, sobre el cual se encuentran dispuestos los juguetes organizadamente en diferentes bolsas. Existen una ventilación y luz adecuadas y no hay ruidos fuertes o aparatos eléctricos prendidos que produzcan sonidos. El material de juego está al alcance de ambas. Rubí y su mamá van sacando todo, lo que causa que a veces se revuelvan los juguetes y los estén buscando, pero al final del juego van guardando las cosas en sus respectivas bolsas.

Participantes: Fueron filmadas Rubí y su mamá (normoyente). Generalmente están sentadas sobre el tapete una frente a la otra (lo que permite un buen contacto visual) y en algunas ocasiones se encuentran una al lado de la otra viendo hacia la misma dirección. Su cercanía corporal permite el contacto físico en cualquier momento.

# SECUENCIA	MADRE OYENTE				HIJA SORDA				DESCRIPCION de factores determinantes de la comunicación MADRE HIJA
	I	A	FP	CC	I	A	FP	CC	
1	III	ACII	1	EV GA	I	nR	-	MO	- Estrategia comunicativa inadecuada - No CO limita interacción - Atención adecuada
2	III	ACIi	1	SE TO CO GC EV	I	nR	-	-	- Utiliza otras CC pero aún Estrategia comunicativa inadecuada - CO favorece interacción - Atención adecuada
3	III	ACII	1	MU EV	I	Rt	-	MO AP	- Estrategia Comunicativa Inadecuada - No CO limita interacción - Atención adecuada, percibe cambio aunque no lo ve directamente - Interacción limitada
4	III	ACIi	2	EV OF GC	I	Rt	-	MO VO	- Mejora estrategia comunicativa (GC en campo de visión de R) - Atención adecuada - Interacción limitada
5	III	ACII	1	EV SE TO	I	Rc-p	-	MA AA	- 4 órdenes con estrategia comunicativa inadecuada - Hace acción antes de exponer respuesta inejemplific? - Responde a una de las órdenes
		Rc	8	TO MU EV		Rc-p	-	AA VO	- Mejora estrategia comunicativa (emisión verbal + gestual) - No CO limita interacción - Responde viendo lo que mamá le muestra
		ACIp	3	EV MU		Rc-t	-	MO	- Llaman la atención con objeto - Atenta al objeto
		ACIp	3	EV MU		Rc	-	MO VO	- Mejora estrategia comunicativa (emisión verbal + gestual) - No CO limita interacción - Responde viendo lo que mamá le muestra
		ACIp	2	EV MU		nR	-	VO	- Mejora estrategia comunicativa (emisión verbal+gestual) - No CO limita interacción - Pierde atención por buscar una postura cómoda
6	III	ACIi	1	EV SE TO	I	Rc	-	MA	- Dice una cosa pero hace otra (distrae) - Ve hacia donde mamá señala, atenta
		ACIp	1	EV MA		Rc	-	MO	- Dice una cosa pero hace otra (distrae) - Continúa su actividad y hasta después hace CO (limita interacción) - Ve hacia donde mamá señala, atenta
7	III	ACII	3	SE EV CO	I	Rc	-	MO	Usa varias estrategias comunicativas y espera respuesta de R. Atenta.
		ACIp	4	ES GC EV		Rc	-	ES TO	Coherencia con lo que indica y dice. Atenta. Reciprocidad.
8	IV	ACIi	3	MU	I	Rc-t	-	MO TO	No espera a la respuesta de R y entonces interrumpe. Deja de atender lo anterior y dirige su atención a lo que le muestra mamá.

		ACIp	7	EV MU OF		Rc-t	-	MO	Continúa con el mismo punto de atención. Atenta.
		ACIp	1	EV SE GC		Rc-t	-	MO TO	No hace CO, GC y EV coherentes. Atenta. Muestra reciprocidad.
		ACIp	1	TO EV		Rc	-	TO MA	Continúa la interacción pero sin prestar atención. Atenta. Muestra reciprocidad.
		Rc + ACIp	9	MA OO EV		Rc	-	MO	Regresa atención a R. Responde ante su acción. Deja de atender lo anterior y dirige su atención a lo que le muestra mamá.
		ACIp	9	MA AP GC EV		Rc-p	-	MO	Responde con desaprobación hacia la respuesta previa de R, pero no le indica claramente lo que desea. Atenta (como esperando más información).
9	IV	ACII	1	TO SE EV	I	Rc-t + ACIp	- 3	MO TO MA	Cambia el punto de atención. Hace una cosa y dice otra. Atenta y responsiva.
		Rc + ACIp	9	MA CO EV		ACIp	1	TA CO	CC insuficientes para hacerse entender. Mejora posición. Atenta, llama la atención de mamá
		ACIp	1	SE EV		Rc-p	-	MO TO	Cambia CC. Atenta, está respondiendo casi justo lo que le piden.
		AnC + 3	-	-		E	-	MO	Interrumpe comienza a hacer otra actividad, produciendo una 3 y distrayendo a R. Dejando su actividad y atiende a lo que hace mamá.
10	III	ACII	3	ES EV	I	nR	-	MO	Inicia llamando la atención de R hacia algo que ella ya estaba haciendo. Segue viendo los juguetes sin considerar lo que le dice mamá. Ya estaba atenta.
11	III	ACII	3	TO EV	I	Rc-t + ACIp	- 1	MO TO VO	Llama la atención hacia algo. Responde y seguidamente comunica algo.
12	IV	ACII	3	TO MU EV	I	Rc-t	-	MO ES TO	No respondió al intento de R. Interrumpe proponiendo otra actividad y cuando ya tiene la atención de R no prolonga la interacción. Pierde la atención por la interrupción y atiende a mamá.
		AnC	-	-		ACII	1	TO VO MA	Inicia llamando la atención de mamá hacia un objeto.
13	II	Rc	-	CO GC MO	II	Rc	-	CO	Sólo responde sin prolongar la comunicación que inició R. Sólo mira atenta (como esperando que mamá proponga algo)
		ACIp	2	EV SE		Rc-p + ACIp	1	MA TO	Prolonga utilizando otras CC. Responde inmediatamente, muy atenta, interactuando y con intención de expresar algo.
		Rc + ACIp	10	MO GC EV TO		nR	-	MO	Modela la conducta que quiere que haga R, pero no es clara y no espera a que R responda porque ella lo hace. No cambia actitud, sigue atenta para ya no responde porque la madre ya había respondido por ella.
14	III	ACII	1	EV SE GC	I	nR	-	-	CC insuficientes, no logra captar atención de R. Falta de CO. No interactúa con la madre, atiende a objetos,
15	III	ACII	1	MO EV	II	ACII	1	ES TO MA	Intenta dirigir actividad de R con CC insuficientes. No hay reciprocidad, ya que no responde a mamá y más bien tiene la intención de comunicar algo ella.
16	II	ACIp	9	CO EV GC		Rc-t	-	-	Corrige actividad de R. Responde con correspondencia total ante lo que mamá expresa.
		ACIp	1	EV SE TO	Rc-p	-	MO	Confunde a R porque no espera a que vea la bolsa de juguetes y comienza otra cosa. Señala algo pero ella hace otra cosa. Responde parcialmente porque lo que dice mamá es confuso.	
17	IV	ACII	3	TO OF EV	I	Rc-t + ACIp	2	MA	Propone otra actividad interrumpiendo lo que R ya había iniciado con la figura rosa. Atiende a mamá respondiendo y expresa algo (como una pregunta: ¿y ahora qué?)

		ACIp	4	CO GC EV		Rc	-	ES	Sugiere continuar una actividad inespecífica con las tazas. Comienza algo con las tazas como sugirió mamá. Pone atención e interacción.
		ACIp	2	EV GC SE		Rc +	1	TO MA	
		Rc +	8	GC VO MA		AnC	-	TO	Responde a R con un reconocimiento positivo. Estaba concentrada, pero pierde atención debido a la desorganización de los juguetes.
	I	AnC	-	MO		ACII	1	TO MU MA	Inicia sin interrumpir
18	II	Rc +	9 5	CO GC EV TA	II	ACO	1	MA	Utiliza varias estrategias muy claramente para continuar la interacción. Va no responde porque quiere comunicar algo a otra persona fuera de la diada.
19	IV	ACII +	3	MO TI	III	E	-	MO	Obtiene el objeto físicamente en lugar de comunicar y pedirlo. Reacciona ante la situación de que cayó el objeto.
		AnC +	-	TO	III	ACO	1	TO MA	Parece modelar una conducta. No CO limita interacción. Imita conducta de mamá, pero se comunica con una persona fuera de la diada sin considerar a mamá.
20	III	ACIi	3	EV TA CO ES TI	I	Rc-p	-	MO TO	Parece prolongar actividad que R sugirió a otra persona. está considerando el interés de R, pero enseguida realiza otra actividad y no queda claro lo que quiere expresar. Responde en parte porque si cambia su actividad para ver lo que hace mamá.
	I	AnC	-	-	I	E	-	MO	Cambia de actividad nuevamente interrumpiendo lo que hacía R y no se comunica, no CO, no interacción. Reacciona y pone atención a la nueva acción de mamá.
21	III	ACII	1	TO GC	I	Rc	-	CO	No hay claridad en lo que expresa, parece que dice "dame". Estrategia comunicativa inadecuada sin CO. Responde atenta intentando interactuar más al hacer CO con la madre. Está como esperando otra acción para comprender bien.
		ACIp	10	EV GC TO		Rc +	3	TO CO	No hay claridad en el mensaje, parece que estuviera hablando de los platos cuando en realidad se refiere a las cucharitas. Limita interacción porque no hay CO y pone más atención a los objetos que a R. Responde ante acción de mamá y continúa intentando interactuar más.
		Rc	-	GC		ACO	1	MU CO	Responde vagamente al intento de comunicación de R. No CO limita interacción. Al ver poca respuesta de mamá se comunica intencionalmente con la persona de graba la sesión.
22	III	ACIi	6	EV TO	III	ACO +	1	MA GC	Expresa algo verbalmente y otra cosa no verbalmente. No CO limita interacción. Al ver poca respuesta de mamá se comunica intencionalmente con la persona de graba la sesión. Va no responde a mamá.
	I	AnC	-	TO	III	S +	-	MA	Está entretenida con otros juguetes sin considerar presencia de R. Reacciona y responde ante el ACI de otra persona.
	I	AnC	-	TO	III	AnC	-	-	No hay interacción ni comunicación. No hay interacción ni comunicación.
23	III	ACII	3	EV TA	III	nR	-	-	No CO limita interacción, estrategias comunicativas insuficientes. Está atenta a otra cosa y no interacción con mamá ni le responde.
24	III	ACIi	3	EV MU	I	Rc-t	-	MO	Cambia estrategias comunicativas y si consigue atención de R con el objeto. Atenta a mamá.
		ACIp	1	OF SE EV		Rc +	1	MA VO	Cambia y aumento estrategias comunicativas. Atenta e interactiva, expresa vocalizando y llamando atención de mamá.
		Rc +	8	CO VO		Rc	-	MO	Expresa aceptación de conducta de R y luego prolonga interacción. CO favorece. Se concentro más en el objeto, pero sigue siendo el mismo referente de la secuencia.
		ACIp	3	MO SE EV		Rc	-	MO	Cambia y aumenta CC tratando de enriquecer la actividad de R. Responde levemente pero vuelve a concentrarse en el objeto.
		ACIp	3	OF EV		ACIp	3	SJ VO MA	Continúa llamando la atención de R y trata de enriquecer actividad de R. Juego simbólico, está representando una escena cotidiana. Declara algo sobre su acción.
		ACIp	8	GC EV		nR	-	-	Sólo reconoce acción de R, pero al no haber CO se limita interacción. Atención centrada en el objeto, se entretiene sola.

25	III	ACII	3	TO TO EV	III	nR	-	SI	Intenta prolongar interacción con el mismo referente, pero parece usar estrategias inadecuadas. Juego entretenido, continúa con juego simbólico.
26	III	ACli	3	MU EV	I	Rc-t + ACIp	1	MA SI	Propone otra letra en lugar de continuar acción de R con la letra que ésta tiene en la mano. Continúa su acción incluyendo el nuevo material que propone mamá.
		ACIp	8	GC TO		ACIp	1	SI MA DA EV	Va que obtiene atención de R disminuyen CC. Además de juego simbólico está interactuando y comunicándole cosas a mamá sin perder atención.
		Rc + ACIp	3	RE EV SI		Rc-t	-	MO	Reciprocidad y comunicación clara. Muy atenta.
		ACIp	2	EV MA DA		Rc-p + ACIp	2	SI	Cambia CC y prolonga interacción con el referente que le interesa a R. Coopero e interactúa en el juego comunicándose con mamá.
		Rc + ACIp	1	EV GC OF		ACIp	2	MA	Estrategias comunicativas inadecuadas, no es claro lo que le pide. Parece que pregunta y pide más información porque la volteo a ver al objeto y a mamá (MA) (no comprendió bien lo que le expresaba mamá).
		ACIp	4 10	EV CA CO TA MU SI		Rc + ACIp	2	IM GC	Aumenta y utiliza otras CC que hacen más clara la indicación que está dando a R. Atenta responde haciendo lo mismo que mamá y también preguntándole "¿dónde están?" con un GC que mamá no usó.
		ACIp	3	EV TO OF		Rc-t	-	MO	Continúa enriqueciendo. Está atenta y participativa.
		ACIp	7	TO OF EV		Rc-p		MO SI	No cambia CC. Si hace algo con el objeto propuesto por mamá, aunque no coloca su cuchara en una taza. Se distrae un poco con la cámara.
		ACIp	1	TO CO OF		Rc + ACIp	1	SI MO SE	Interrumpe a R, aunque sigue con el mismo referente (la cuchara). Interrumpe su actividad para responder a mamá y le propone algo.
		Rs	6	TO MA EV GC	II	ACII	3	MO SI VO GC	En respuesta no correspondió a lo que propuso R, no comprendió lo que R le expresó. Interrumpe atravesando en el campo de visión de R. Aclara lo que quería que hiciera mamá continuando con el mismo referente y cambiando CC.
27	II	ACIp	8	MO EV GC		AnC	-	TO	Prolonga pero no enriquece. Juego entretenido con el mismo referente; ya no interactúa con mamá.
28	III	ACli	8	EV MO	III	AnC	-	TO	Intenta continuar interacción con el mismo referente. Está concentrada en su propia actividad y no interactúa.
29	III	ACII	3	SE EV	I	Rc-t	-	MO TO	Utiliza otras CC para continuar con el mismo referente. Responde a mamá.
		ACIp	3	EV TO		ACIp	3	MO VO AP	Prolonga el mismo tiempo que busca más material. Responde emitiendo una expresión ante la acción de mamá.
		ACIp	4	EV CO		ACIp	3	VO MO	Pregunta sobre la expresión que hizo R. Vuelve a utilizar las mismas CC pero ya no se aleja.
		ACIp	4	EV GC GA		ACIp	3	CO VO	Propone continuar preguntando e infiriendo sobre lo que quiere R. Cambia CC y hace CO.
		AnC	-	TO		E	-	MO	Deja de interactuar y no responde a lo que R intenta decir. Atenta.
30	III	ACli	3	TO EV	I	Rc-t	-	CO MO	Sugiere otra actividad de manera no impositiva, ya que la atención de R ya estaba en ella. Atenta observa acción de mamá.
		ACIp	7	MA EV TO		Rc + ACIp	1	MA ES	Ejemplifica acción que propone a R y hace CO, lo que favorece interacción. Intenta alcanzar un objeto.
		ACIp	6	EV GC		nR	-	TO	CC insuficientes. Centra su atención en objeto, y pierde la atención a mamá (atención diferida que le impide poner atención a los dos estímulos-objeto y mamá- al mismo tiempo).

		Rc + ACIp	8 1	GC EV SE		Rc-p	-	TO	Quiere terminar la actividad. No hay claridad en lo que quiere expresar. Parece que no entiende que mamá quiere terminar esa actividad (falta de comprensión) y hace algo con el objeto que le dio mamá.
		AnC	-	TO	III	AnC	-	TO	Atención centrada en objeto. No interactúa. Atención centrada en objeto. No interactúa.
37	IV	ACII	3	TO TA EV	III	nR	-	TO	Intenta desviar atención de R hacia otro referente interrumpiendo. Estrategias comunicativas inadecuadas. No considera intención de mamá y no varía su actividad.
38	IV	ACIi	3	EV MU	I	Rc	-	MO CO	Intenta nuevamente desviar atención de R hacia otro referente, cambiando CC. Atiende a mamá.
		ACIp	7	EV TO SI		Rc-p	-	MO	Propone actividad con el objeto que ya atendió R y ejemplifica simulando la acción que quiere. Si observa el objeto que le muestra mamá pero no hace nada con él y regresa su atención a su propio objeto.
		ACIp	4	MO EV		nR	-	TO	Disminuye CC y pierde así la atención de R. Atención centrada en objeto.
39	IV	ACII	3	ES EV TO TA	III	nR	-	TO	Insiste con el mismo objeto que había propuesto antes. Aumenta CC. Entretiene en su acción.
	I	AnC	-	TO	I	E	-	MO	No continúa su intento de captar atención de R. Atención diferida: primero termina su acción y después ya atenta a objeto de mamá.
40	III	ACIi	1	SE MU OF	I	Rs	-	-	Propone de nuevo acción con bloques. Responde sin correspondencia.
	I	AnC	-	MO TO	III	ACnI + E	-	TO VO GC	No hay interacción. Centrada en su propio juego se comunica sin intención, reacciona ante la situación de la caída de una tapa.
	I	E	-	MO		ACII	1	MA VO- EV SE	Reacciona ante en ACnI de R pero no intenta interactuar. Llama la atención de mamá señalando y vocalizando.
41	II	ACIp	8	MO CO EV OF	II	ACIp	1	VO- EV SE	Responde con reconocimiento positivo y ofreciéndole lo que R pide. Continúa llamando la atención de mamá y espera atenta a que ella responda (insiste dando la orden "pon").
		Rc + ACIp	4 3	MO SE EV GC TO		ACIp	1	VO- EV TO MA	Prolonga enriqueciendo y utilizando más CC. Insiste en dar la orden de "pon" y además hace la acción de poner la cuchara al mismo tiempo interactuando con mamá.
		ACIp	11	IM CO		Rc		CO	Continúa interacción con R, pero disminuye CC. Responde viendo a mamá y como esperando que mamá diga algo.
		AnC	-	ES TO		ACIi	1	MA VO TO	Sólo sonríe pero deja de interactuar para arreglar material. Limita comunicación. Llama la atención de mamá viendo alternadamente entre mamá y el objeto.
42	II	Rc + ACIp	8 3	EV TO	II	nR	-	TO	Responde ante la expresión de R, pero sigue acomodando material y propone eso como referente, de ese modo confunde e interrumpe lo que propone R. Al no interesarle lo que mamá propone deja de interactuar.
43	III	ACII	4	OF EV GA	I	Rc + ACIp	3	MO GC SI	Inicio con objeto tomando en cuenta el interés de R. Atiende a mamá y responde.
		ACIp	4	OF EV GA		Rc	-	GC ES TO SI	Misma CC y referente. Responde pero su conducta posterior no concuerda con la que mamá esperaba, y comienza juego entretenido ya sin interactuar. Pasa atención de mamá hacia objetos.
		ACIp	8	MO EV TO		Rc	-	MO IM	No hace CO con R y se distrae nuevamente acomodando material, lo que dice no es claro. Atiende a mamá y la imita cambiando de posición también.
		ACIp	4	TO		ACIp	2	MO CO	Acerca y ponerla de frente a R favorece contacto. Falta señalar el referente para mayor claridad.

				AA EV GC BU				Voltea a ver a mamá como preguntando qué es lo que quiere (buscando mayor información).	
		ACIp	7 1 4	EV SE TO OF CO GC		Rc-p	-	MO TO	Aumenta CC y parece específica en lo que indica, dice muchas cosas. Responde parcialmente porque si toca la bolsa que señala mamá, pero no comprendió que tenía que buscar una tapa, parece confundirse por tanta información.
		AnC	-	TO		AnC	-	MO	No CO ni interacción., se distrae acomodando objetos. Espera atenta a acción de mamá.
44	III	ACIi	4	TO CO EV	I	nR	-	CO	Pocas CC, no hay claridad en su mensaje. Atenta, pero no comprende a mamá y no responde (parece que requiere más información).
45	III	ACIi	6	CO EV GC	I	Rc-t	-	MA VO- EV GC	Cambia CC y ahora hay GC. Parece comprender así lo que quiere mamá y responde muy atenta.
		ACIp	4	CO EV GC		Rc-t + ACIp	3	VO- EV TO	Misma CC. Responde y expresa una declaración.
		ACIp	4	MO TI SE EV MU GC CO		Rc	-	MO VO SE	Aumenta CC y parece que es más clara. Atenta indica a mamá lo que ella cree que es correcto.
		ACIp	4	EV GA		Rc + ACIp	1	VO SE	Insiste en preguntar para clarificar respuesta de R. Llama la atención de mamá señalando consistentemente hacia el mismo lugar.
		ACIp	4	EV GC		ACIp	1	ES SE VO	Cambia CC para la misma función (aclarar una duda que tiene preguntando). Agrega CC y llama la atención de mamá señalando consistentemente hacia el mismo lugar. (persiste conducta hasta lograr un fin)
		ACIp	4	MO SE MU CO		Rc-t	-	MO GC	Continúa interacción cambiando las CC y enriqueciendo al mostrarle objeto. Responde pero no hace CO (más atenta cuando hay objetos presentes).
		ACIp	6	EV TO		Rc-t	-	MO GC	Termina acción que estaba proponiendo. Atiende y responde y luego parece interesarse en otra cosa.
		ACIp	7	EV		ACIi	1	TO VO- EV	Propone actividad sin querer desviar atención de mamá a otra cosa.(mamá ya estaba atenta a lo que hacía R)
46	II	ACIp	3	MO TO OF EV SE	II	Rc+t	-	MO TO	Continúa enriqueciendo lo que inició R. Responde atenta.
		ACIp	1	OF EV		Rc-p	-	TO CO	Ofrece otro antes de que R termine con uno (no espera y no considera atención dividida). Atenta después de haber colocado su objeto, pero no alcanzó a ver el otro que le ofrecía mamá.
		Rc + ACIp	1	OF EV		Rc-t	-	MO TO	Vuelve a ofrecer el objeto ya que tiene la atención de R. Una vez atenta logra responder en forma total.
		Rc + ACIp	8 1	MO EV GC TO OF		Rc-t	-	MO TO	Ofrece otro objeto enriqueciendo interacción. Responde atenta.
		ACIp	1	OF EV		Rc-p	-	TO CO	Ofrece otro antes de que R termine con uno (no espera y no considera atención dividida). Atenta después de haber colocado su objeto, pero parece que no alcanzó a ver el otro que le ofrecía mamá.

		ACIp	9	CO GC EV		Rc-t + ACIp	2	TO MA	Continúa interactuando y corrige a R. Atenta responde y luego volteo como preguntando lo hice bien?
		Rc + ACIp	9 7	GC EV SE		Rc-t	-	MO TO	Responde y corrige acción de R. Atenta a la indicación de mamá responde.
		ACIp	1	MO DA EV		Rc-t	-	TO	Espera a que R termine su actividad y le ofrece otro objeto aunque no espera CO. Responde iin CO y luego se interesa en otro referente.
		ACIp	4	MO EV GA		II	ACH	1	TO MA
47									
48	IV	ACIi	1	ES TO EV OF	I	Rc-p	-	MO DE	Interrumpe e inicia con otro referente, no hay reciprocidad con lo que R inició. Responde ante uno de las intenciones de mamá poniéndole atención y mirando; deja lo que ello hacía.
		ACIp	4	MO CO MU EV GA MA		Rc	-	CO GC ES TO	Aumenta CC para prolongar. Atenta responde a mamá.
		ACIp	1	MO EV TO		Rc	-	MO TO	Prolonga, disminuyen CC. Atenta responde y espera.
		ACIp	7	TO EV GA		Rc + ACIp	1	TO MA	Indica que ya puede reanudar actividad. Interactúa y hace CO como si dijera "mira".
		ACIp	8	MO GC EV		Rs	-	TO VO	No aumentan CC. Se concentra en el objeto.
49	III	ACIi	1	TO DE EV SI	I	Rs	-	TO	Prolonga interacción con el mismo referente. No es clara en lo que quiere. Parece no comprender lo que quería mamá y responde con otra actividad.
50	III	ACIi	1	MO SE EV	I	Rc	-	TO	Intenta prolongar, ya es más clara en lo que quiere. Termina actividad que le propuso mamá.
		ACIp	8	MO EV		ACIp	4	CO	Prolonga pero disminuyen CC. Parece preguntar "¿qué sigue? O expresar "ya"
		Rc	-	GC		AnC	-	TO	Responde sólo con una CC: GC. Atenta al objeto, pierde interés en interactuar.
51	III	ACIi	1	TO MO EV GA	I	Rc + (S)E	-	TO MO VO	Prolonga con el mismo referente y aumentando CC. Atenta a mamá y al objeto. Se produce una situación a la cual R responde expresando sorpresa.
		ACIp	1	TO EV GC		Rc S	-	TO	No responde a la expresión de R, pero continúa prolongando con el mismo referente. Atenta y paciente.
52	IV	ACIi	3	MO TO MU EV GA	III	E + ACO	-		Interrumpe proponiendo otra actividad con otro objeto. No atiende a mamá y reacciona ante la caída del objeto comunicándose con alguien fuera de la diada.
53	IV	ACIi	3	EV TA	I	Rc	-	MO VO	Interrumpe tratando de desviar atención de R hacia otro objeto. Responde atenta,
		ACIp	1	EV TO CO		ACO + ACIi	3	CO VO- EV GC	Parece prolongar Interacción, pero no se comprende lo que dice. Comunica a mamá y a alguien fuera de la diada algo "ya", llamando la atención.
54	II	ACIp	7	CO IM		Rc	-	TO DE	

		ACIp	2	EV TO		ACII	3	VO GA CO	Intenta terminar acción y cambiar de referente. Al lastimarse con algo inicia otra interacción.
55	II	Rc +	4 2	EV CO GA MU SI	II	Rc	-	MO GC IM	Iba a prolongar acción con los bloques pero inmediatamente responde a R y enseguida continúa con los bloques. Atenta responde.
		ACIp	2	CO GA EV SI		Rc	-	MO GC ES TO	Utiliza menos CC. Responde atenta y concentrada.
		ACIp	2	EV TO OF		nR	-	TO	Prolonga acción de R dándole los objetos que necesitará. Juego entretenido, no ve lo que le ofrece mamá porque está concentrada ya en los objetos.
		ACIp	1	EV APL		Rc	-	VO- EV TO	Asocia lo que dice con la percepción táctil de R al decir "pon" aplica su mano cerca de la boca de R (técnica utilizada en prog. De intervención). Responde a mamá pero sin quitar atención al objeto con el que actúa.
56	III	ACIp	8	EV TO	I	ACIp	1	TO VO- EV	Prolonga interacción sin interrumpir a R. Dice lo que ella misma hace.
		ACIp	3	MU DA EV		Rc +	1	RE VO- EV TO CO	Prolonga interacción ofreciendo más material a R sin interrumpir. Responde a mamá aún atenta a su objeto.
		ACIp	4	CO GC		Rc	-	CO	Responde a R pareciera que preguntándole "¿qué pasó?" Responde atenta e interactuando con mamá.
		ACIp	7	EV		Rc +	1	CO	Prolonga describiendo lo que pasó. Continúa interactuando pero luego desvía atención hacia otra persona.
		ACIp	7	TO EV		nR	-	CO	Coloca bien el objeto para poder continuar. No responde a mamá porque sigue atenta a otra persona.
		ACIp	1	EV APL		Rc	-	VO- EV TO	Asocia lo que dice con la percepción táctil de R al decir "pon" aplica su mano cerca de la boca de R (técnica utilizada en prog. De intervención). Responde a mamá pero sin quitar atención al objeto con el que actúa.
57	III	ACII	3	EV TA	II	Rc	-	MO	Llama atención con el mismo referente. Responde atenta.
		ACIp	7	TO EV GC		Rc	-	TO	Continúa utilizando otras CC. Responde atenta.

ANEXO 3

TRANSCRIPCIÓN DE LA FILMACIÓN

RUBI
Edad: 37 meses

Tiempo en el programa de intervención: 6 meses.

Fecha y horario de filmación: 24.mayo.07 a las 9 hrs.

Auxiliares auditivos: en ambos oídos.

Descripción del ambiente y/o lugar de juego: Sobre el piso, en el espacio del comedor, junto a una ventana grande, está colocado un tapete grueso, sobre el cual se encuentran dispuestos los juguetes organizadamente en diferentes bolsos. Existen una ventilación y luz adecuadas y no hay ruidos fuertes o aparatos eléctricos prendidos que produzcan sonidos. El material de juego está al alcance de ambas. Rubi y su mamá van sacando todo, lo que causa que a veces se revuelvan los juguetes y los estén buscando, pero al final del juego van guardando las cosas en sus respectivas bolsas.

Participantes: Fueron filmadas Rubi y su mamá (normoyente). Generalmente están sentadas sobre el tapete una frente a la otra (lo que permite un buen contacto visual) y en algunas ocasiones se encuentran una al lado de la otra viendo hacia la misma dirección. Su cercanía corporal permite el contacto físico en cualquier momento.

#	MADRE	I	A	FP	CC	HII(OA)	I	A	FP	CC	D
	Sentada en el tapete donde están bolsos con juguetes "vamos a armar, vamos a armar; siéntate hija" mientras parece indicar con una mano rápidamente un espacio vacío junto a ella "ven" acercando con sus manos una de las bolsas donde hay material sin voltear a ver a R en ningún momento.					Se encuentra de pie a un costado de mamá observando la acción de mamá y no se mueve.					
	"Sécalos, sécalos para armarlos cuando los saludemos" señalando dentro de la bolsa que tiene en la mano, luego comienza a sacar algo de la bolsa y voltea a ver a R sonriendo "¿¿?" asintiendo con la cabeza al mismo tiempo y colocando algo de lo que sacó sobre el tapete.					Se hace un poco para atrás al colocar su mamá la bolsa.					
	Vuelve mirada hacia la bolsa que tiene junto a ella diciendo "saca, a ver ven, siéntate" y mueve la bolsa que tiene hacia el otro lado acercándala frente a R "siéntate aquí conmigo".					Emite "m" (con volumen bajo) sin voltear a ver a mamá.					
	"A ver, ahí están" señalando la bolsa frente a R "dame" mostrando la mano en posición supina y abriéndla y cerrando los dedos varias veces en el lugar hacia donde R está viendo.					Se adelanta un poco, voltea a ver la cámara momentáneamente y se sienta junto a mamá deteniéndose del brazo de ésta mientras se sienta.					
	"Rápido, dame otros, ven, siéntate" mostrando nuevamente con la mano el espacio vacío sobre el tapete que queda junto a ella mientras coloca unas piezas de plástico sobre el tapete "siéntate".					Se termina de colocar en posición de sentado con la mirada indefinida y emite "m" mientras va quitando el brazo que tenía sobre mamá.					
	"Eso" al momento que R se comienza a sentar; continúa moviendo una figura que sacó de la bolsa y permite que R se siente sola sin ayudarla					Mira la figura cuando mamá se la muestra.					
	"Mira, ve, mira" moviendo una figura frente a R sin voltear a verla "¿ya ves?"					"Mm" (como sonido sin intención clara) viendo aún la figura que mamá le mostró.					
	"Mira" continúa moviendo la pieza en el tapete frente a R sin ver a R.										
	"A ver dame otro color de éste verde" levantando y mostrándole a R una pieza verde a la altura de los ojos de R sin verlo.					"Mmm" acomodándose, intentando hacer su brazo hacia el centro de su cuerpo (ya que sigue con su brazo sobre el brazo de mamá) con la mirada indefinida.					
	"Sécalo" señalando por un segundo la bolsa de material que colocó casi frente a R "rápido" tomando algunos de los materiales que había sacado y puesto sobre el tapete.					Observa hacia donde señala mamá (la bolsa de material) y luego va acción de mamá pero enseguida regresa la vista a la bolsa.					
	Mueve su brazo en el que estaba recargado el brazo de R al momento que se estira para tomar unas figuras y el					Voltea a ver de nuevo acción de mamá.					

"Allá hoy otro", viendo y señalando la 1ª bolsa con su dedo, luego volteo a ver hacia otros juguetes y dice: "¡cácala!" moviendo su mano en posición prona hacia delante y atrás.					Ve hacia donde señala mamá y coloca la pieza rosa que tenía en su mano adentro de la 1ª bolsa, luego volteo a ver a mamá.				
Cuando R la ve, ella volteo a ver a R y lo que R hace y asiente con la cabeza, pero enseguida dice "no, cácala" y se estira hacia la bolsa sacando la pieza rosa que R había colocado y la coloca sobre el tapete mientras dice: "éste aquí va".					Observa lo que hace mamá tranquila.				
"Ora, saca otros" señalando los juguetes con su dedo 2 veces "de allá" asintiendo con la cabeza y señalando con su dedo la 1ª bolsa.					Continúa viendo hacia los juguetes y ésta vez no volteo hacia donde señala mamá.				
Viendo hacia los juguetes también dice "¡cácala mamá!".					Se estira para tomar una pieza rosa y la levanta para colocarla en el tapete y luego colocarla sobre una construcción, enseguida sin mover ni soltar la pieza volteo a ver a mamá.				
Ve a R "no, ahí no va" haciendo expresión de negación con la cabeza y al mismo tiempo coloca una de sus manos en posición de supino.					Deja de ver a mamá y quita de la construcción la pieza rosa que había colocado y la deja sobre el tapete.				
"Saca otros de allá" señalando varias veces con toda la mano la 1ª bolsa de juguetes y viendo hacia la bolsa y luego dice "¡dónde!" ya volteando a ver hacia otros juguetes y tocando unos.					No volteo hacia la bolsa sino hacia los juguetes que está moviendo su mamá.				
Muevo su plato y su taza (los que yo había colocado) y enseguida coloca otro plato frente a R y luego una taza sobre ese mismo plato "¡mira!".					Observa acción de mamá pasivamente y en cuanto mamá termina de colocar la taza y el plato frente a ella la volteo a ver.				
Mira a R sonriéndole y asintiendo dos veces "¡sí!".					Se volteo y estira hacia las tazas.				
"¿Verdad que sí?" asintiendo una vez y colocando una de sus manos en posición supina mientras dice "¿a ver otras? Tú por!" señalando con su mano brevemente a R sin ver a R.					Toca algo y volteo a ver a mamá "¡mm!".				
Asiente con la cabeza "¡mm!" volteando a ver a R y lo que ella toca.					Levanta un plato azul (el que antes había tocado) y lo deja caer, luego sigue moviendo otros juguetes que están a su alrededor.				
Observa actividad de R.					Levanta unas castañuelas tomándolas con las dos manos y enseguida volteo a ver a mamá sin soltarlas.				
Ve a R sonriendo y asiente con la cabeza mientras dice "¿hace ruido verdad? ¿al se escucha verdad?" tocando una oreja de R con su dedo.					Con las castañuelas entre sus manos volteo a ver la cámara y se queda viendo.				
Voltea la mirada hacia las castañuelas y las jala y las mueve; las castañuelas se resbalan de las manos de R y caen al tapete.					Volteo a ver sus manos y las castañuelas que se cayeron.				
Ejerce presión con su dedo 2 veces sobre la castañuela caída (la cual emite sonido).					Imita acción de su mamá (ejerce presión dos veces sobre la castañuela) y enseguida volteo a ver a la cámara sonriente.				
"¿Verdad que sí?" tocando a R en el brazo y viéndola un segundo; enseguida se estira y jala un poco una de las.					Volteo a ver la bolsa al mismo tiempo que toma la castañuela que estaba tirada y luego comienza a ver la castañuela y sus propias manos.				
Saca unos platos y tazas de la bolsa y los coloca sobre el tapete. (¡síntase sin interrumpir!)					Volteo a ver lo que hace mamá.				
Termina de colocar los platos y pone la mano sobre su propia rodilla por un momento, enseguida abre y cierra los dedos en posición de pinza.					Ve rostro de su mamá.				
"Así" asintiendo y volviendo a acomodar los platos, por lo que baja un poco la mirada y ve sólo indirectamente a R.					Toca las castañuelas con una mano y continúa viendo rostro de mamá, sonríe.				
Asiente con la cabeza pero continúa arreglando los platos.					Volteo hacia la cámara sonriendo mientras continúa tocando las castañuelas.				
"Sí se oye ¿verdad?, ¡ahí!" y continúa arreglando los platos sin ver a R.					Deja de ver la cámara para ver su propia actividad (sigue tocando las castañuelas) y enseguida: "¡el algo" digo yo				

					asintiendo con la cabeza. Asiente también con la cabeza y luego coloca las castañuelas en el tapete, después voltear de nuevo a ver la cámara con la boca cerrada y expresión seria y eleva y voltear una mano en posición supina.				
	Cuando R voltear la mano, ve la mano de R y hace el mismo movimiento con su mano, empujando la estira hacia la bolsa, posa frente a R su brazo, luego saca unas cosas de la bolsa y continúa de nuevo en su propia actividad.				"Ya no, ya no algo verdad" digo yo Ve hacia abajo y luego regresa mirando a la cámara.				
	Sigue sacando cosas de la bolsa y saca una figura amarilla.				Continúa viendo a la cámara.				
	Dice algo ininteligible y al final se oye que dice "mami" tocando 2 veces a R en su pecho con su mano (en la cual tiene la figura amarilla) sin ver a R.				No reacciona ante el contacto físico de mamá, sigue viendo la cámara.				
	"Mira" colocando la figura amarilla frente a los ojos de R.				Voltea a ver la figura amarilla y la sigue con la mirada.				
	Coloca la figura amarilla sobre el tapete y luego señala con un dedo la bolsa del material "otro saca de allí, rápido".				Voltea hacia la bolsa y saca una tetera "o-o" volteando a ver rostro de mamá mientras tiene la tetera en sus manos.				
	Viendo a R también levanta sus cejas y sonríe "ps, o-o" asiente con la cabeza "vas a hacer... (dice algo ininteligible)".				Deja de ver el rostro de mamá y se pone a bsevar la tetera y su tapa (la anlliza).				
	Baja la mirada y señala las tazas una por una diciendo "aquí están las tazas eh".				Voltea a ver las tazas aunque regresa a ver la tetera.				
	Levanta y coloca un plato con su respectiva taza en el tapete frente a R "aquí están las tazas eh".				Inclina la tetera sobre la taza sin chocar con la taza (hace como si sirviera el contenido de la tetera en la taza) emitiendo "juuuu" al mismo tiempo y luego voltear a ver rostro de mamá.				
	Sin ver a R directamente asiente levemente con la cabeza "qda" mientras ve y mueve otros trastes que están sobre el tapete.				Comienza a ver y analizar sola la tetera que tiene en sus manos.				
	Toma otra tetera y dice "está mejor éste mira" y mueve la tetera para sacar de dentro algunos juguetes que estaban adentro de ésta.				Continúa concentrada en su propia actividad y no hace caso a actividad de mamá; luego repite acción de inclinar la tetera sobre la taza.				
	Interrumpe actividad de R. Le enseña y coloca frente a los ojos la 2ª tetera a R "mami, mira mami toma éste mami"				Interrumpe su actividad y voltear a ver la tetera 2 (continúa con la tetera 1 en la mano); toma la tetera 2 e inclina la tetera 1 sobre la tetera 2 volteando a ver a mamá.				
	Asiente con la cabeza sin ver directamente a R y luego baja mirada hacia juguetes que comienza a mover.				Choca tetera 1 contra tetera 2 (siempre tetera 1 por arriba de la tetera 2) mientras observa a mamá y posteriormente observa a la cámara; después deja de chocar las teteras y ofrece la tetera 2 a mamá al mismo tiempo que ve su rostro y emite "caldada".				
	Toma la tetera que R le ofrece sin voltear a ver "¿qda? A ver yo, mira, te sirvo" y comienza a servir en las tazas inclinando la tetera en cada uno de ellos.				Observa atenta acción de mamá.				
	"Ya" y deja de servir con la tetera, voltear a ver a R y le ofrece la tetera 2 agitando un poco "ahora tú?"				Observa tetera 2 e inclina la tetera 1 sobre ella chocándola varias veces y luego se detiene y ve por un momento a mamá.				
	asintiendo una vez con la cabeza al mismo tiempo.				Observa acción de mamá y voltear a ver a los ojos de mamá cuando ésta le muestra la cuchara.				
	Sin ver a R "ojá" asiente con la cabeza y luego toma una cucharita diciendo "ahora busca cucharas" y le ofrece la cucharita a R.				Observa a mamá, asiente con la cabeza 2 veces y toma la cucharita que le mostraba mamá y luego coloca su mano con todo y cucharita en posición supina viendo acción de mamá.				
	"¿Dónde está?" viendo y tocando un poco a R en el brazo y haciendo su cabeza para atrás y luego hacia delante al mismo tiempo mientras muestra la cucharita a R "para comer" haciendo un movimiento circular de su muñeca con la cucharita (como si comiera).				Sin soltar su cucharita observa acción de mamá.				
	"Orlé" y toma otra cucharita que coloca con una taza cerca de R diciendo "aquí está una mira".				Observa acción de mamá pero luego ve la cucharita que tiene en su mano, la mete en una taza que se encuentra en el piso cerca de ella, después, sin soltarla, la dirige hacia su cara				
	Busca más entre los juguetes y saca otra cucharita que coloca en otra taza, cercana a R "aquí está otro" y luego regresa a buscar más moviendo los juguetes.								

