

## NOTAS SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR EN LA EVOLUCIÓN INTELLECTUAL DEL NIÑO SORDO PROFUNDO<sup>1</sup>

Núria SILVESTRE i BENACH<sup>2</sup>

El conjunto de trabajos sobre el desarrollo intelectual del niño sordo desde los primeros de P. OLERON (1952) hasta las obras de G.H. FURTH (1966, 1973), H. CAOUILLE (1974), WATTS (1979), etc.<sup>3</sup> muestran, a pesar de los aspectos diferenciales de sus resultados, que el niño con déficit auditivo sigue un proceso de adquisición de las estructuras mentales análogo al del oyente, pero a un ritmo más lento.

El carácter de dicho proceso se ha atribuido tradicionalmente a un «hándicap» intelectual secundario al déficit de lenguaje (HERREN, 1971; OLERON, 1972). Sin embargo, estudios como los de FURTH (1973) y BARTIN (1976) apuntan hacia una interpretación distinta: la falta de estimulación social que afecta a los niños sordos estudiados sería la verdadera causa del retraso revelado hasta ahora. O, dicho de otra forma, el niño sordo realizaría un proceso de socialización distinto o más empobrecido que el del niño oyente, repercutiendo *así* en su desarrollo mental.

<sup>1</sup> Traducido del catalán.

<sup>2</sup> Profesora del Subdepartamento de Psicología Educacional y Evolutiva de la Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>3</sup> Existen compilaciones exhaustivas de dichos trabajos en BUSQUETS MOTTIER, 1978 y OLERON, 1979.

La cuestión previa es, pues, delimitar qué entendemos por proceso de socialización y principalmente analizar cómo este proceso se relaciona con el desarrollo intelectual.

El término «socialización» incluye connotaciones poco precisas debido a que engloba todo el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, desde la culturalización del individuo en el sentido antropológico del término, la adquisición de las capacidades sociales de descentramiento y de relación con los demás, a las que según J. PIAGET (1932) están subyacentes las capacidades lógicas, hasta la misma construcción de la inteligencia, según muestran los trabajos de W. DOISE et G. MUGNY (1982) y A. PERRET-CLERMONT (1979). Los citados autores revelan, por ejemplo, como a partir de situaciones experimentales favorecedoras de determinadas interacciones entre niños, se adquieren nuevas estructuras mentales superiores.

Responder, pues, a preguntas como si el niño sordo permanece anclado durante más tiempo que los oyentes en un egocentrismo intelectual es debido a la privación de lenguaje o a un empobrecimiento de la socialización, significa estudiar con profundidad las interacciones del niño sordo con los diferentes medios sociales que le rodean: familiar, escolar y cultural, en los aspectos mencionados.

### **El medio familiar**

El medio familiar ha sido extensamente estudiado. Desde el punto de vista práctico existen trabajos de orientación de padres de niños sordos (J. TRACY, 1968 p. ej.). Desde el punto de vista de investigación hay una corriente importante de profundización y estudio sobre prácticas comunicativas y lingüísticas de los padres con el niño sordo (LOONEY, 1975, SNOW *et al.*, 1976).

Entre los trabajos pertenecientes a este segundo grupo tienen especial importancia los que consideran los aspectos diferenciales que comporta la existencia de sordera en los padres del niño sordo (H.J. CORSON, 1974).

Resulta difícil agrupar los resultados obtenidos en el conjunto de los trabajos mencionados para analizar el proceso de socialización en el medio familiar del niño sordo en términos globales debido a que se centran casi exclusivamente en la adquisición del lenguaje oral. Por ejemplo, parece ya completamente admitido que el niño sordo que se ha beneficiado de una óptima educación precoz desde el primer año de vida tiene un lenguaje oral muy próximo al del oyente desde el punto de vista lexical y estructural.

Los trabajos comparativos de niños sordos hijos de padres sordos y de padres oyentes resaltan también la precocidad de la adquisición del lenguaje oral del hijo de sordos en función de una buena adquisición de la función semiótica y un ligero avance respecto a la construcción de las estructuras mentales (H.S. SCHLESINGER, edit; K.P. MEADOW, 1972).

### El medio escolar

El medio escolar como transmisor de cultura y como medio social estimulante para la evolución del niño sordo ha sido estudiado de forma muy parcelada debido prioritariamente a la dicotomía existente entre la línea educativa del niño sordo en régimen de institución especial y la vía de integración del niño sordo en la escolaridad normal. Esta duplicidad educativa, que toma diversas formas según la realidad socio-política de cada país, incluyendo las diversas formas intermedias de educación especial e integración a tiempo parcial, o en momentos diferentes de los niveles educativos, conforma la orientación de trabajos en su conjunto tan diversificados que dificultan el poner en relación los dos términos objeto de nuestra relexión: *el proceso de socialización del niño sordo y el medio escolar en que se halla.*

Si recuperamos los criterios de análisis del proceso de socialización: *a)* culturalización; *b)* adquisición de capacidades sociales; *c)* adquisición de estructuras mentales, nos encontramos con resultados parcializados en los distintos medios escolares.

*a) Culturalización.* Veamos en primer lugar el índice de culturalización. En este sentido se pone de manifiesto que la mayoría de trabajos se restringen a la mera adquisición de contenidos escolares, tanto los realizados en niños de escuela especial, que parten de una genérica «aculturalización» del sordo, como los efectuados en régimen de integración (BOWMAN, 1973; FRICK, 1973; JUSTMAN MASKOWITZ, 1957; OWSELEY, 1976). En realidad esta última línea de trabajo, prioritariamente orientada hacia la programación de la integración, retiene en algunos casos (BITTER MEARS, 1973) otros aspectos culturales más amplios, (actitud hacia la lectura, integración socio-cultural en la vida del barrio, etc.).

*b) Capacidades sociales.* La culturalización es interdependiente del proceso de adquisición de las capacidades sociales, en dos aspectos complementarios. Cuanto menos distorsionada sea la imagen que de sí mismo le devuel-

van los oyentes, más interacciones habrá entre sordo y oyente desde el punto de vista cuantitativo y también éstas serán más enriquecedoras para ambos desde el punto de vista de la culturalización.

Los estudios realizados en niños sordos escolarizados en institución especial indican dificultades en este sentido de socialización por parte del sordo (MYKLEBUST, 1964; HERREN, 1972).

En cambio, los trabajos realizados en niños sordos integrados (ELSER, 1959; KENNEDY BRUININKS, 1974; O'CONNOR, 1961; CARRUTH, 1971) muestran, al contrario, un alto grado de «normalización» poniendo de manifiesto que el niño sordo integrado con los oyentes realiza un proceso de socialización análogo a éstos.

Sin embargo, es evidente que falta un conocimiento preciso de cómo se dan realmente estas interacciones, en el marco de la escuela especial para niños sordos y en el de la integración. En este último caso, el trabajo de MC. CAULEY (1976) mostrando que el niño sordo no difiere en el número de interacciones con el compañero oyente de su misma edad, constituye ya un primer paso importante.

El conocimiento en profundidad de cómo desarrolla el niño sordo las capacidades sociales depende pues, de futuros trabajos comparativos entre niños sordos en institución especial y en integración, *pero esencialmente del estudio de los aspectos más cualitativos de cómo se realizan estas interacciones.*

El interesante trabajo de ANTIA (1980) sobre las interacciones del niño sordo en régimen de educación especial y de escolaridad normal ponen de manifiesto la necesidad de la educación integrada para el niño sordo como condición necesaria para el pleno desarrollo de su proceso socializador pero no como condición suficiente, en la medida en que es necesario plantearse el aprendizaje de las capacidades sociales que el niño sordo no adquiere espontáneamente con la misma plenitud que determinados oyentes.

*c) Proceso de adquisición de las estructuras mentales.* El balance de los trabajos citados anteriormente sobre el desarrollo mental del niño sordo no nos permite poner en relación el proceso mental del niño sordo con el medio escolar debido a que todos ellos han sido realizados en niños sordos escolarizados en institución especial.

Excepcionalmente el trabajo de RAVIV (1973) representa una primera muestra de estudio del desarrollo intelectual del niño sordo comparando los dos medios escolares: especial y normal; sus resultados, mostrando que el proceso mental del niño sordo está dinamizado cuando se halla en régimen

de educación integrada, constituyen un primer paso para dilucidar la cuestión de cómo las interacciones sociales pueden favorecer el desarrollo mental del niño sordo.

El tema de: ¿Cuáles son las interacciones óptimas? ¿Cómo propiciarlas?, está todavía en interrogante.

### **Discusión y perspectivas**

A pesar de los vacíos revelados en cada uno de los aspectos señalados en cuanto a estudios comparativos entre el proceso de socialización del niño sordo en régimen de educación especial y de integración, la hipótesis principal que deducimos es la de que la educación integrada es necesaria para la socialización del niño sordo, pero que no es por ella misma condición suficiente para la realización óptima de su proceso de socialización incluyendo las connotaciones que hemos dado al término de socialización.

Las líneas de investigación que creemos necesarias a fin de optimar el proceso de socialización del niño sordo en régimen de integración son las siguientes:

*a)* En cuanto al aspecto de «culturalización», nos parece importante el análisis de los contenidos escolares, partiendo de una óptica en la que son considerados como instrumentos de socialización en la escuela a fin de seleccionar los conceptos claves en cada área de las ciencias y los métodos más apropiados para la asimilación correcta por parte del niño sordo. El resultado de esta reflexión sobre los contenidos escolares debería permitir la elaboración de un programa específico —o diseño curricular— para el niño sordo integrado, que permitiera su presencia activa en el aula de oyentes; la eficacia de este programa está también en función de los medios extra-escolares que deben vincularse a la escuela (actitud de los padres, lecturas, videocasetes didácticos, integración en los centros recreativos del barrio, etc.).

*b)* El aprendizaje de las capacidades sociales por parte del niño sordo requiere también la realización de investigaciones previas a la concreta programación de situaciones de aprendizaje social, como por ejemplo: estudios que den respuesta a:

- ¿Quién inicia la interacción sordo-oyente?
- ¿Es capaz el niño sordo de mantener interacciones de la misma duración y riqueza que el oyente con sus compañeros oyentes?

- ¿Es capaz de hacerlo con la misma diversidad de interlocutores que sus compañeros oyentes?
- ¿Cuál es el carácter del código de comunicación utilizado entre el niño sordo y su compañero oyente? (Verbal, verbal apoyado por el gesto, verbal substitutiones gestuales...)
- ¿Cuál es el contenido privilegiado de las interacciones niño sordo/niño oyente? ¿Difiere de los contenidos más frecuentes en las interacciones entre sus compañeros oyentes?

Solamente respondiendo a este tipo de preguntas se podrá avanzar en la programación de situaciones que permitan al niño sordo el aprendizaje de capacidades especiales como:

- Inicio de interacción.
- Argumentación en las interacciones.
- Privilegiar progresivamente el lenguaje oral, etc.

El C.P.D.E.S.<sup>4</sup>, centro que lleva a cabo la integración del niño profundo a la escolaridad normal desde el año 1977 con una población de 34 niños sordos ha experimentado diversas situaciones que se muestran favorecedoras de intercambio entre niño sordo y niño oyente (SILVESTRE, 1981); sin embargo, la generalización de un tipo de situaciones a instituciones escolares diversas y a maestros distintos plantea diversos problemas.

c) El progreso en las estructuras mentales en el proceso de socialización del niño sordo exige, empero, un tipo de investigación que va más allá de lo enunciado en el punto anterior. Aunque, como bien mostró RAVIV (1973) en el trabajo citado, la integración en la escuela normal facilita ya al niño sordo el progreso mental, la mera adquisición de capacidades sociales no optimiza las posibilidades de avance de las capacidades mentales del niño sordo. Para ello es importante no sólo poder diseñar situaciones que favorezcan la comunicación sino también programar un tipo de situaciones que permitan interacciones enriquecedoras desde el punto de vista intelectual.

<sup>4</sup> El Centro de Psicopedagogía para la Educación del Deficiente Sensorial de la Obra Social de la Caja de Pensiones para la Vejez y el Ahorro, lleva asimismo la integración de niños ciegos a la escolaridad normal y está coordinado por C. GUINEA, I. MARTÍNEZ y N. SILVESTRE.

## Bibliografía

- ANTIA, S.D. 1979. *The Social Interaction of Partially Integrated Hearing Impaired Children*. Tesis Doctoral, University of Pittsburgh.
- BARTIN, M. 1976. «Langage, Milieu Social et Conservation des Quantités Physiques. Étude Comparative entre Sourds Profonds de Naissance et Entendants». *Enfance*, 3: 267-285.
- BITTER, G.B., MEARS, Ed. 1973. «Facilitating the Integration of Hearing Impaired Children into Regular Public School Classes». *Volta Review*, 75, 1: 13-22.
- BOWMAN. 1973. «A Resource Room Program for Hearing Impaired Students». *Volta Review*, 75: 208-213.
- BUSQUET, D. et MOTTIER, CH. 1978. *L'Enfant Sourde. Développement Psychologique et Rééducation*, Editions J.B. Baillière.
- CAOUILLE, CH. 1974. «Étude longitudinale du Développement Mental d'Enfants Sourds». *Bulletin de Psychologie*, Vol. XXVII: 262-275.
- CARRUTH, K. et al. 1971. «Possible Effects of Integration of the Deaf Within a Typical vocational School Setting». *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 4: 30-41.
- CONRAD, R. 1979. *The Deaf School Child. Language and Cognitive Function*, Londres, Harper and Row.
- CORSON, H.J. 1974. «Comparing Deaf Children of Oral Deaf Parents and Deaf Parents Using Manual Communication with Deaf Children of Hearing Parents on Academic, Social and Communication Functioning». *Dissertation Abs. Int.* núm. 34 6480 A.
- DOISE, W. et MUGNY. 1981. *Le Développement Social de l'Intelligence*, Paris, Inter Editions.
- ELSER, R. 1959. «The Social Position of Hearing Handicapped Children in the Regular Grades». *Exceptional Children*, 25: 305-304.
- FRICK, E. 1973. «Adjusting to Integration: Some Difficulties Hearing Impaired». *Volta Review*, 75, 1: 36-46.
- FURTH, G.H. 1966. *Thinking without language*, Free Press.
- . 1973. *Deafness and Learning. A Psychosocial Approach*, Belmont, California, Wadsworth.
- HERREN, H. y COLIN. 1972. «Langage Implicite et Cooperation chez l'enfant». *Enfance*, 5: 325-34.
- JUSTMAN, J. and MASKOWITZ, C. 1957. *The Integration of Deaf Children in a Hearing Class*, Publication 4. New York: Bureau of Education Research.
- KENNEDY, P. and BRUININKS, R.H. «Social Status of Hearing Impaired Children in Regular Classrooms». *Except. Child.* 40-5: 336-342.
- LOONEY, P. 1975. «An Analysis of Verbal and non verbal Interaction Patterns between Hearing Mothers and their Preschool Hearing Impaired Children», *Dissertation Abstracts International*, Vol. 35 (9-A) 5972.
- MC. CAULEY et al. 1976. «Behavioral Interactions of Hearing Impaired in Regular Classroom». *Journal of Special Education*, V. 10 631: 277-284.
- MYKLEBUST, H.R. 1964. *The Psychology of Deafness*, Grune Stratton.
- O'CONNOR, C.D. 1961. «The Integration of the Deaf in schools for the Normally Hearing». *American Annals of the Deaf*, 106: 229-232.
- OLERON, P. 1952. *Les Sourds-Muets*, Presses Universitaires de France.
- . 1981. «Aspects Récents de l'Étude Psychologique des Enfants Sourds». En: *Les Enfants Handicapés*, Presses Universitaires de France.

- OWSELEY, P.J. 1976. «Can a Residential School Program Students into Public Schools?». *Volta Review*, 75: 28-31.
- PERRET-CLERMONT, A.N. 1979. *La construction de l'intelligence dans l'Interaction Sociale*. Berne, Peter Lang.
- PIAGET, J. 1971. *El criterio moral en el niño*, Fontanella.
- RAVIV, SH. *et al.* 1973. «Intellectual development of deaf children in different educational environments». *Journal of Communication Disorders*, 6: 29-36.
- SHLESINGER, H.S. and MEADOW, K.P. 1972. *Sound and Sing: Childhood Deafness and Mental Health*, Berkeley-University of California Press.
- SILVESTRE, N. 1981. «Algunos aspectos del proceso de socialización del niño sordo de 3 a 7 años integrado a la escolaridad normal». En: *Simposium sobre intervención psicológica*, Alicante. (En prensa).
- SNOW, C.E. *et al.* *Journal of Psycholing Res*, 5: 1-19.
- TRACY, J. *Curso por correspondencia de la Clínica John Tracy para los padres de niños sordos de edad pre-escolar*, Copyright 1968.
- WATTS. 1979 «The influence of language on the Development of quantitative spatial and social thinking in deaf children». *American Annals of the Deaf*, 124 (1): 45-46.

## RESUMEN

A partir de un breve análisis del conocimiento actual sobre la evolución psíquica del niño sordo, el presente artículo plantea las líneas de acción y de investigación necesarias para la óptima socialización escolar del niño sordo contemplando más específicamente los aspectos comunicativos y cognoscitivos.

## ABSTRACT

This paper brings forward, from a brief analysis on the actual knowledge on the hearing impaired child's psychical evolution, the importance of the school socialization of the hearing impaired children focusing in a more specific way the cognoscitive and communicative aspects.