

BILINGÜISMO Y LECTURA EN LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS: UNA PROPUESTA TEÓRICA

Valeria Herrera F. ¹

El bilingüismo es un fenómeno complejo y suscita variados intereses. Dicha complejidad ha dado lugar a numerosas definiciones que tratan de especificar, usando distintos criterios, qué significa ser bilingüe. De una forma simple, es posible definir el bilingüismo como la eficacia en dos lenguajes. Por ejemplo: una persona puede ser competente en dos lenguajes orales, en dos lenguajes signados o en un lenguaje oral y un lenguaje de signos. No obstante, el bilingüismo no es un fenómeno de todo o nada, involucra grados de eficiencia respecto al desempeño en cada uno de los lenguajes. Jim Cummins (1984) se refiere a estos grados o niveles de competencia y señala que existen tres clases de bilingüismo. El primero se refiere a un *bilingüismo limitado*, donde existe una competencia pobre en ambas lenguas. El segundo se refiere a un *bilingüismo desequilibrado*, donde el niño muestra una competencia adecuada para su edad en una lengua, pero no en la otra. Y por último, un *bilingüismo equilibrado*, donde ambas lenguas muestran un desarrollo apropiado a la edad del sujeto.

Los defensores de la educación bilingüe aseguran que las capacidades de lectura y escritura adquiridas inicialmente en la primera lengua (en adelante, L1) suponen un cimiento sobre el cual construir un fuerte desarrollo de la segunda lengua (en adelante, L2). En este sentido, Cummins (2001) explica que durante muchas generaciones los estudiantes bilingües fueron castigados por cualquier uso de su L1 en el contexto escolar y discriminados en prácticamente todas las áreas de la educación. El autor propone que el reconocimiento o institucionalización de la lengua y la cultura de los niños de minorías bilingües en las escuelas es un requisito previo para revertir el legado de relaciones de poder coactivas. Afirma que en el caso de los estudiantes bilingües la promoción del orgullo por la lengua y la cultura del estudiante, a través de programas bilingües, es un componente integrante de una filosofía más amplia de educación multicultural. Del mismo modo indica que cuando

¹ Doctora en Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Educación y Profesora Diferencial especialista en Trastornos de Audición y Lenguaje. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Email: valeria2hf@yahoo.com

los profesores manifiestan respeto por la lengua y los conocimientos culturales de los estudiantes, se reafirma su identidad y se promueven sus logros académicos.

Las investigaciones que han analizado las ventajas de la educación bilingüe señalan que las personas bilingües desarrollan un conocimiento más sofisticado de las funciones generales del lenguaje, demuestran un mejor rendimiento en tareas psicolingüísticas, mayor conocimiento respecto de la naturaleza arbitraria de las formas lingüísticas y sus referentes en el mundo real. Los sujetos bilingües poseen una mayor habilidad cognitiva para analizar las características conceptuales subyacentes en el procesamiento de la información. Igualmente, se ha observado que la exposición temprana al lenguaje de signos es una situación potencialmente útil para que los niños sordos lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de la L2. Al respecto, Petitto, et al. (2001) realizaron una investigación que pretendía indagar en los mecanismos de adquisición del bilingüismo en bebés sordos y oyentes. Las conclusiones del estudio señalan que las primeras palabras, la combinación de dos palabras y las primeras 50 palabras surgen en los bebés bilingües sordos y oyentes aproximadamente a la misma edad y coinciden con las de los bebés monolingües. Esto demuestra que la exposición simultánea a dos lengua (independientemente de su modalidad) no afecta la adquisición de las lenguas. En definitiva, la educación bilingüe proporciona grandes ventajas en la instrucción de la población sorda y entre ellas la más relevante es sin lugar a dudas, la adquisición de habilidades metalingüísticas en dos lenguas que resulta fundamental a la hora de apreciar los contrastes lingüísticos y desarrollar mayor conciencia de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje signado.

Actualmente una de las principales teorías en la educación bilingüe es la **Teoría de la Interdependencia Lingüística** desarrollada por Cummins (1984, 1989, 2001). El autor sostiene que la competencia en una L2 está en función de las habilidades desarrolladas en la L1, ya que una habilidad cognitiva subyace a la destreza en ambos lenguajes. Este concepto se refiere a que los aspectos relativos a la lectoescritura de una competencia bilingüe en L1 y L2 son comunes o interdependientes a través del lenguaje. La implicación primaria de este concepto es

que la experiencia con cada uno de los lenguajes, en la familia, en la escuela o en la comunidad, llevará a incrementar las competencias subyacentes en ambos lenguajes. Según el autor, existe una relación entre las lenguas “habladas” por un bilingüe, incluso tratándose de lenguas de distinta tipología cuyos sistemas de escritura son totalmente distintos.

La hipótesis de interdependencia sugiere que existe una competencia subyacente común a todas las lenguas, que posibilita la transferencia de ciertas habilidades cognitivas entre distintos idiomas. La alfabetización es un caso claro de esta transferencia, ya que las estrategias cognitivas relacionadas con la lectura y la escritura son en esencia las mismas para todas las lenguas. La mayor o menor dificultad en la transferencia de estrategias adquiridas de una lengua a otra, dependerá del grado de exposición e instrucción en ambas lenguas. Por otra parte, Cummins (1984) plantea la necesidad de distinguir entre habilidad comunicativa y habilidad académica. Indica que la habilidad comunicativa es la habilidad para usar el lenguaje en propósitos de la vida cotidiana, mientras la habilidad académica se refiere a la habilidad para adaptarse al lenguaje de los discursos empleados en las aulas y en los textos escolares. El autor expone, que un bilingüismo equilibrado requiere que las habilidades comunicativas y académicas se desarrollen al mismo nivel en ambas lenguas y para ello es fundamental no dejar de estimular ninguna de ellas en detrimento de la otra. En el caso del bilingüismo con estudiantes sordos que emplean la lengua de signos, es necesario incentivar las competencias comunicativas y académicas en ambas lenguas, puesto que muchas veces se deja de lado la lengua de signos por priorizar la lengua oral.

Aunque las lenguas de signos no poseen una forma escrita, esto no implica que los sordos que las han adquirido como L1 no posean habilidades lectoras derivadas de ella. Los niños sordos de padres sordos conocen una serie de estrategias de interpretación de textos escritos que les han sido transmitidas por sus padres. Signar cuentos, usar la dactilología para conocer palabras que no tienen signos, usar signos que incluyen la dactilología de la primera letra con la cual se escribe una palabra, buscar las relaciones entre lenguaje de signos y lenguaje escrito, etc. son actividades que se realizan de forma natural en las familias de sordos con hijos sordos. Como consecuencia, cuando estos niños se enfrentan al

aprendizaje de la lengua oral escrita poseen un cúmulo de experiencias con los textos escritos que les permite relacionar las experiencias lingüísticas recibidas en ambos lenguajes.

Junto a la teoría de la interdependencia lingüística, Chamberlain y Mayberry (2000) proponen una concepción del proceso de lectura que provea una base para llevar a cabo un modelo de lectura para los signantes sordos. Este modelo es la **Visión Simple de la Lectura** formulada por Hoover y Gough (1990). El principio básico de este modelo es que la comprensión lectora se realiza básicamente a través de dos componentes; **comprensión lingüística** y **codificación**. Se define comprensión lingüística como la habilidad para obtener información lexical y deducir la interpretación de oraciones y discursos. Asimismo, se entiende por codificación la habilidad para deducir rápidamente una representación desde el *input* impreso, que permite acceder al léxico mental, y de este modo, recuperar la información semántica de la palabra. La codificación y la comprensión lingüística acarrearán importantes implicaciones para la instrucción lectora y la definición de lectoescritura. La consecuencia más importante para la enseñanza de la lectura es que la comprensión lectora no mejora con la instrucción en una sola área, la enseñanza es necesaria en ambos componentes para mejorar la comprensión lectora. Es decir, comprensión lectora implica habilidades para codificar, decodificar y recodificar, así como habilidades para comprender lingüísticamente el discurso.

Chamberlain y Mayberry (2000) plantean que la visión simple es un modelo de lectura que permite explicar con mayor pertinencia el desarrollo de la lectura en los niños sordos, debido al importante papel otorgado a la comprensión lingüística en la comprensión lectora. Se ha observado que las habilidades comunicativas en lenguaje de signos de los estudiantes sordos, correlacionan positivamente con la comprensión lectora. Esto quiere decir, que a medida que aumentan las habilidades en lenguaje de signos, aumenta la comprensión lectora. Asimismo, se ha constatado que la adquisición temprana del lenguaje de signos correlaciona positivamente con la comprensión lectora. Es decir, una mejor comprensión de la estructura narrativa del lenguaje de signos, mejora el rendimiento lector de los estudiantes sordos. Por ello resulta fundamental incorporar en la educación bilingüe de las personas sordas el aprendizaje específicos de las formas lingüísticas propias de la lengua de signos,

así como la evaluación del discurso signado, el relato y de la comunicación interpersonal en lenguaje de signos.

El segundo componente del modelo de lectura planteado se refiere a la codificación. Hoover y Gough definen la codificación como la habilidad para ver una palabra impresa, acceder rápidamente al léxico mental y recuperar el significado apropiado. Para los lectores oyentes novatos el conocimiento sobre la codificación proviene, generalmente, de su acceso al léxico mental a través de la representación fonológica de la palabra impresa. Los lectores oyentes y algunos lectores sordos acceden al léxico interno a partir de códigos fonológicos. Sin embargo, la mayoría de los signantes sordos acceden al léxico mental a partir de códigos signados, dactilografiados, ortográficos y visuales (Herrera, 2003). Es probable que el léxico mental de estos estudiantes esté compuesto de signos, por extensión lógica sus representaciones mentales deben estar sustentadas en signos y formas visuales, al menos en el estado inicial de la lectura. Debido a que el papel de las habilidades de codificación en la lectura cambia, según incrementan las habilidades del lector, el proceso de codificación de las representaciones mentales en los sordos puede sufrir cambios sustanciales al incrementar la habilidad lectora. En consecuencia, es probable que distintos códigos cobren variada relevancia según van aumentando las competencias en lectura, lo cual resulta coherente con la posibilidad de múltiples códigos de representación en los sujetos sordos. Por otra parte, los códigos múltiples pueden cambiar en función de la importancia que se le asigne al desarrollo de la lectura a través del incremento y consolidación del conocimiento lingüístico. En otras palabras, múltiples códigos pueden ser requeridos por los niños sordos para aprender a leer, debido a las múltiples y complejas relaciones entre lenguaje signado y lenguaje oral.

En conclusión, el bilingüismo en la educación de los sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. El lenguaje de signos proporciona una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar. En definitiva, provee las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción del aprendizaje. Asimismo, el lenguaje oral provee un código de representación lingüístico que permite comprender el código oral de la mayoría oyente, es un medio de integración social y genera la posibilidad del autoaprendizaje

en todas las etapas de la vida. Una propuesta educativa precisa y sistemática, sustentada en aspectos teóricos e implementados de forma práctica, resulta imprescindible para poder llegar a un bilingüismo equilibrado.

Bibliografía

- ◆ Chamberlain, Ch & Mayberry, R. (2000) Theorizing about the relations between American Sign Language and reading . En C. Chamberlain, J.P. Morford & R. Mayberry (Eds) *Acquisition of Language by Eyes*. London. LEA.
- ◆ Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego. College-Hill Press.
- ◆ Cummins, J. (1989) A theoretical framework for bilingual special education. *Exceptional Children*, 56 (2), 111- 119.
- ◆ Cummins, J. (2001) ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüistas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- ◆ Elorza, I. (2000) Iniciación al aprendizaje de la lectoescritura en contextos plurilingües. *World Association of Early Childhood Educators: World Conference on Reading & Writing*. Valencia.
- ◆ Herrera, V. (2003) *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. España.
- ◆ Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990) The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.
- ◆ Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétréault, K., & Ferrano, V. (2001) Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Child Language*, 28, 453-496.