

Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda Gabriela Rusell - Maria Eugenia Lapend

ABSTRACT

Uno de los errores de diagnóstico -como sostiene Siegel (2000)- es pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de una lengua en particular. La situación particular de los alumnos sordos obliga a hacer un análisis pormenorizado de cuestiones lingüísticas y metodológicas que ayuden a estructurar un plan de enseñanza/aprendizaje que les permita incrementar sus conocimientos lingüísticos y adquirir, al mismo tiempo, también los mecanismos de la lectura y la escritura. Parte de la propuesta que desarrollaremos en este trabajo se sustenta en la hipótesis de que los contenidos, enfoques y metodologías del español como Lengua Segunda y Extranjera suponen un aporte significativo para la enseñanza de la lengua escrita y también oral. Como corolario pretendemos demostrar que la posibilidad de acceso de los hablantes sordos al español requiere de la construcción de nuevos modelos.

INTRODUCCIÓN

Los niños sordos se enfrentan a la adquisición del lenguaje con variantes respecto de los niños oyentes. El acceso a la lengua oral es parte de un proceso de intervención especializada y el acceso a la LSA, en general, para la mayoría, es posible a partir de su ingreso a la escolaridad. En ese sentido, la construcción teórica del aula como contexto de adquisición lingüística es de suma importancia, porque, como reflexionan Singleton y Morgan (2006), si bien son comunes los contextos de adquisición de una segunda lengua dentro de las escuelas sin embargo, no es común que los niños aprendan su *primera* lengua a través de sus docentes y de sus pares, como es el caso de los sordos.

El objetivo del presente trabajo es analizar todas las particularidades que se presentan en la construcción de un modelo que contribuya con el desempeño lingüístico de las personas sordas con el fin de que puedan desarrollar la oralidad tanto en LS como en Español, esto último, en la medida de sus posibilidades. Al mismo tiempo, es necesario que puedan constituirse como miembros activos de la cultura escrita, en tanto lectores y productores competentes de textos. La lectura y la escritura –en muchos casos- será la forma más efectiva que tengan de interactuar en forma autónoma con la comunidad mayoritaria en la que viven. Por tal motivo, la alfabetización adquiere un carácter aun más trascendental del que igualmente ya tiene para cualquier individuo.

Los desafíos que hay que sortear para aprender a leer y escribir son muchos y no son privativos de alumnos sordos. Sin embargo, en los procesos de lectura y escritura en español se registran índices de dificultad como lo destacan, entre otros, Pertusa y Viader, 2004; Gutiérrez Cáceres 2004; Massone *et al.* 2003; Stockseth Danzak, 2002; Domínguez, 1999; Valmaseda Balanzategui y Gomes

Monteverde, 1999; Fernández Viader y Pertusa, 1996; Lapenda, 2005; Domínguez, 1995.

A fin de desarrollar una propuesta integral que permita incrementar la competencia comunicativa de los alumnos sordos es necesario analizar los factores que inciden en el aprendizaje y la manera de articularlos de modo acorde a sus necesidades y posibilidades.

La Educación Intercultural Bilingüe

El modelo que proponemos se enmarca dentro de las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe, reconociendo que en la escolaridad de las personas sordas entran en juego dos lenguajes y dos culturas, que dialogan e interactúan en pos de una mejor educación y participación ciudadana.

En relación a las lenguas, Grosjean (2001) lo plantea expresamente en términos de derechos: todo niño sordo, sea cual sea su nivel de pérdida auditiva, debería tener el derecho de crecer bilingüe, como único modo en que un niño sordo puede satisfacer sus necesidades, esto es, comunicarse tempranamente con sus padres, desarrollar habilidades cognitivas, adquirir conocimiento del mundo, comunicarse con su entorno y sentirse cómodo tanto en la cultura oyente como en la cultura Sorda.

Virole (2004) sostiene que son los mismos niños quienes se orientan hacia su propia modalidad de lengua, ya que la orientación del lenguaje hacia una modalidad visual o auditiva estaría determinada por necesidades de autoadaptación internas del sujeto. En este sentido, destaca el papel de las modalidades interactivas tempranas madre-hijo, en las que lo gestual cumple un rol fundamental, ya que muchas de estas interacciones son auditivo-verbales, pero muchas otras son viso-gestuales.

Esta posición intenta ser lo menos restrictiva posible, ya que no podemos predecir la orientación futura del niño en las diferentes vías del lenguaje (Virole, 2004) ni el aprovechamiento que hará de sus audífonos, ni aun de su implante coclear. La experiencia nos demuestra que hay niños que se sienten a gusto con su implante, con el mundo sonoro, pero no desarrollan óptimamente la lengua oral, así como otros obtienen logros extraordinarios.

Petito y Holowka, (2002) sostienen a través de diferentes investigaciones que la adquisición simultánea no demora ni interfiere con el desarrollo de alguna de las lenguas en las personas bilingües, investigaciones que también se aplican a la Lengua de Senas en contacto con la lengua de la comunidad mayoritaria.

El entramado lingüístico en la alfabetización

Más allá de la lengua a la que se oriente el niño, todos necesitan de la construcción de un modelo de alfabetización que contemple tanto necesidades específicas como posibilidades. El bilingüismo, en este caso, resulta imprescindible, para comenzar este trabajo ya que la LS es la que permite

interactuar con el niño trabajando la función social de la lectura y la escritura, intercambiando con el hipótesis y conocimientos previos.

En un modelo de contacto entre lenguas, Lengua Senas, y la lengua de la comunidad mayoritaria, el Español, se pretende el enriquecimiento de la L1 y el desarrollo de la L2, intentando ampliar la competencia comunicativa del alumno en ambas lenguas y en distintos dominios.

El desarrollo de la lengua escrita, por su naturaleza viso-espacial, debería poder aprenderse sin impedimentos; en tanto la adquisición de la lengua oral no es para todos igualmente accesible. Es por ello, que se sostiene la independencia de ambas, sin menoscabo de la lengua oral. Al contrario, se integra el aprendizaje de la lengua oral a la enseñanza, dándole un espacio de importancia dentro de las habilidades lingüísticas de los niños.

Alfabetización: Una didáctica específica

Una gran cantidad de estudios hechos en el mundo anglófono sostiene que los mejores lectores sordos son aquellos que estuvieron expuestos al lenguaje de senas a partir del cual pudieron aprender a leer y añade que hay evidencias que indican que ser bilingüe, LS / inglés, es la situación óptima para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Neese Bailes *et al.* 2009; Hoffmeister, 2002; Daniels, 2001; Padden y Ramsey, 2000; Strong y Prinz, 2000). Marschark (1997).

Las dificultades que se plantean dentro de este modelo son las relativas a la transferencia lingüística. Mayer y Akamatsu (1999) objetan que un modelo de bilingüismo aditivo aplicado a sordos tropieza con dos puntos importantes.

Uno es el de la imposibilidad de transferir los conocimientos sobre escritura de una L1 a una L2, porque en este caso la L1 (LS) que no tiene escritura. El otro se relaciona con la falta de conocimiento lingüístico de la L2, que en los oyentes suele desarrollarse en una primera etapa a través de la oralidad. La oralidad de la L2, en el modelo aplicado a alumnos sordos no siempre puede ser previa a la lectura y la escritura.

La relación particular que se establece entre las lenguas se define en términos de que la L1 aporta conocimientos en cuanto a la metacognición y comunicación con el alumno y no aquellos que se relacionan con los mecanismos lectores. Si bien no se pueden transferir conocimientos procedimentales sobre el código escrito, si la LS permite establecer acuerdos con los alumnos en cuanto a los propósitos de lectura, la posibilidad de hacer inferencias, intercambiar opiniones sobre distintos géneros y situaciones comunicativas.

Es central, además, superar que el modelo sea entendido solo como la mediación de la LSA para acercarse al español.

Enfoque metodológico de segunda lengua

En el modelo que sostenemos, los alumnos acceden a los contenidos curriculares en su lengua 1, Lengua de Senas (o en español, si es fluido), a fin de garantizar el aprendizaje de los contenidos curriculares.

El español aparece primero como un contenido en si mismo a enseñar hasta que paulatinamente, alcanzado determinado nivel, comienza a incluirse como lengua vehicular de otros contenidos escolares.

Si bien es cierto que la adquisición de una lengua en los niños es un proceso anárquico y asistemático, en las propuestas escolares es necesario encausar ordenadamente este aprendizaje, sobre todo, teniendo en cuenta que los niños necesitan dominar el lenguaje para seguir lo que sucede en el aula. En este punto, surgen dos temas, no solo manejar la variedad cotidiana en la que se realizan los intercambios, sino también el lenguaje académico, propio de las explicaciones, manuales y otros materiales que circulan.

Es pañol escrito y oral

Hemos señalado que es importante distinguir dos modalidades: la lengua escrita y la lengua oral, ya que cada una va a tener un modo de trabajo diferenciado, con expectativas distintas y muchas veces con equipos docentes diferenciados que las aborden. De todos modos, el enfoque y metodologías son las mismas.

La *Lengua escrita (LE)* -que involucra las practicas de la lectura y la escritura- se enseña a partir de los textos, con el sustento semántica de la LSA, lengua de intercambios y explicaciones sobre lo escrito. La *lengua oral (LO)* también se planifica y trabaja desde este enfoque, retroalimentada muchas veces por la lengua escrita o por la LSA.

Cuando un niño oyente aprende a leer y escribir, tiene el referente en la lengua oral de aquello que esta codificando o decodificando. Sin embargo, al momento de iniciar la alfabetización, el alumno sordo, no trae el español como repertorio lingüístico "completo" y es necesario enseñárselo del mismo modo que se le enseñaría a un niño francés o ingles que llegara al país, con métodos diferentes a los que se emplean con los oyentes.

La peculiaridad que adquieren los procesos de lectura y escritura en alumnos sordos es que estos suelen enseñarse sobre una "segunda lengua", ya que esta les es desconocida o conocida en forma fragmentaria (Paul, 2003; Albertini y Schley, 2003). Los distintos factores que afectan al aprendizaje de la lengua escrita requieren ajustar una propuesta metodologica que es necesario analizar en profundidad.

El enfoque didáctico

Para todas las lenguas (LSA, Lengua escrita y Lengua Oral) se adopta el mismo enfoque de enseñanza: se trata de situar la circulación de la lengua en las Practicas del Lenguaje que los hablantes, escritores y lectores suelen realizar en su vida cotidiana, laboral, profesional y académica.

La clave metodológica está en seleccionar material específico y graduarlo, también en diseñar actividades que permitan su mejor comprensión; se presentan muestras de la lengua y se incita al estudiante a reflexionar sobre ellas para luego sistematizar algún aspecto. Al mismo tiempo, es necesario trabajar estrategias lectoras, del mismo modo en que se hace con los niños oyentes cuando se los orienta en cómo abordar los textos.

El objetivo primero y último es que los conocimientos que se adquieren tienen que poder ser puestos en función de la comunicación. Es así como se presentan textos -escritos u orales en español o LSA- y se promueve que los estudiantes puedan hacer inferencias a partir de ciertas regularidades y así establezcan diferentes hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua en ese texto.

No hay que olvidarse que el niño está aprendiendo varios procesos en forma simultánea: adquiere una lengua y aprende a leer y a escribir en esa lengua que desconoce. El proceso de enseñanza de la lectura tiene que hacerse de igual modo que se suele hacer con un oyente, dedicando tiempo al abordaje y a la transmisión de estrategias lectoras para cada género que se presenta.

Del mismo modo, en la producción, es necesario reparar en estrategias de producción de textos y variar los objetivos, géneros, destinatarios, niveles de dificultad lingüística, ya que también es productivo que pueda volverse a tipos textuales y aspectos gramaticales, sintácticos y léxicos ya trabajados y establecer similitudes y diferencias con los que se estén analizando en ese momento.

Reflexión sobre el código escrito

Ahora bien, en la alfabetización inicial, es necesario construir la lengua en tanto sistema económico y previsible. Es necesario construir regularidades. En la alfabetización de niños oyentes tales regularidades se construyen en la relación fonema -grafema; en el caso de niños hipoacúsicos, deben hacerse basadas en otras evidencias.

Aquí es central, entonces, construir regularidades de relación entre las unidades significativas del código lingüístico y su representación gráfica (Camps *et al.* 1990) en la enseñanza del procesamiento sintáctico de los enunciados que supere la enseñanza de la lectura como un tratamiento de una en una de las palabras en su relación significado-significante, por ejemplo al leer una oración.

Asimismo, la alfabetización inicial, que supone la construcción de tales regularidades, es constitutiva de la adquisición del léxico y su recuerdo.

Conclusiones

Para que la adquisición de la lengua escrita se integre de manera productiva, todos los elementos mencionados deben estar presentes e interactuando en una

propuesta coherente y consistente dentro de un marco que contemple la realidad lingüística y cognitiva de los alumnos sordos.

Un modelo bilingüe trabaja en las tres lenguas y lo que varía, en tal caso, es la posibilidad de desarrollo de cada una.

Licenciadas Gabriela Rusell y Maria Eugenia Lapend (*)

Bibliografía mencionada

Albertini, J.A. y Schley, S. (2003) "Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment". En M. Marschark y P.E. Spencer (eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press.

Camps, Ana y otros (1990) *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Editorial Grao.

Daniels, M. (2001) "Sign Language Advantages". En *Sign Language Studies* 2 (1), 5-19.

Dominguez Guitierrez, A.B. (1995) *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación*. Salamanca. Ed. Universidad Pontificia de Salamanca.

Dominguez Gutiérrez, A. B. (1999) "Lenguaje escrito y sordera: .Sobre que cuestiones es importante reflexionar?". En A.B. Dominguez Gutiérrez y C.

Velasco Alonso (Coords.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Ed. Universidad Pontificia de Salamanca.

Fernández Viader, M.P. y Pertusa, E. (1996) "Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización en niños sordos". En *Revista Logopedia, Fonología y Audiología* 16 (2), 79-85.

Grosjean, F. (2001) "The right of deaf child to grow up Bilingual". En *Sign Language Studies* 1 (2), 110-115.

Gutiérrez Cáceres, R. (2004) *Cómo escriben los sordos*. Malaga: El aljibe.

Hoffmeister, R. (2002) "A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children". En P. Spencer, C. Erting, and M. Marschark (Eds.) *The Deaf Child in the Family and at School*. Mahwah, N.J.: Erlbaum

Lapenda, M.E. (2005) "Enseñar a leer y escribir niños sordos" En *Novedades Educativas* 174, 28-33

Neese Bailes, C. ;Erting, C. J.; Erting, L.C. y Thumann-Prezioso, C. (2009) "Language and Literacy Acquisition through parental Mediation in American Sign Language". En *Sign Language Studies* 9 (4), 417-456.

Marscharck, M. (1997) "Learning to read and write". En M. Marscharck (Ed.), *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

Massone, M.I.; Simón, M. y Druetta, J.C. (2003) "Una aproximación a la lengua escrita". En *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.

Mayer, C. y Akamatsu, C.T. (1999) "Bilingual Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the claims". En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4 (1), 1-8.

Padden, C., y Ramsey, C. (2000) "American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children". En Ch. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. MayBerry (eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Paul, P.V. (2003) "Processes and Components of Reading". En M. Marschark y P.E. Spencer (eds.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*. Nueva York: Oxford University Press

Pertusa, E. y Fernandez-Viader, M.P. (2004) "La lengua escrita en el niño sordo: la escritura". En M.P. Fernandez Viader y E. Pertusa (Coords.) *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Petitto, L.A. & Holowka, S. (2002). "Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and spoken language". En *Sign Language Studies* 3 (1), 4-32.

Siegel, L. (2000) "The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change". En *American Annals of the Deaf* 145 (2), 64- 77

Singleton, J.L. y Morgan, D.D. (2006) "Natural Sign Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom". En B. Schick, M. Marschark, P.E. Spencer (eds.) *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children*. Nueva York: Oxford University Press.

Stockseth Danzak, R. (2002) "Comprensión de la sintaxis española en los sordos chilenos". En *Revista Signos* 35(51-52), 271-290.

Strong, M. y Prinz, P. (2000) "Is American Sign Language Skill Related to English Literacy?". En Ch. Chamberlain, J.P. Morford y R.I. MayBerry (eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

Valmaseda Balanzategui, M. y Gómez Monerde, L. (1999) "Formar lectores: Buscando caminos con los alumnos sordos". En A.B. Dominguez Gutiérrez y Velasco Alonso, C. (Coords.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Virole, B. (2004) "Los implantes cocleares en el niño y la utilización temprana de la lengua de señas.

(*) Comunicación presentada en el II Congreso Internacional IV Congreso Latinoamericano y V Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera “Intersubjetividad y Vínculos”. Buenos Aires, Argentina, 2010.