

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LAS PERSONAS SORDAS: ¿COMO PRIMERA O SEGUNDA LENGUA?

Isabel R. Rodríguez Ortiz

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla

La pregunta que se plantea precisa de dos aclaraciones previas:

1. Las personas sordas constituyen un grupo muy heterogéneo, en el que se integran desde personas con deficiencia auditiva ligera a personas con sorderas profundas, desde personas que nacieron sordas y que, por tanto, nunca oyeron el habla de los demás, a personas que se quedaron sordas en la madurez, desde personas que son hijas de padre y madre sordos a personas con toda su familia oyente (la mayoría de las personas sordas), desde personas sordas con una buena utilización de su implante coclear a personas sordas sin implantar, entre otras muchas variables. Por tanto, resulta demasiado simplista tratar de responder a esa pregunta sin tener en cuenta a qué persona concreta nos estamos refiriendo.
2. La pregunta aborda el tema de la enseñanza pero no de la facilidad o complejidad con la que la persona va a aprender la lengua. Es decir, es fácil imaginar que si un niño sordo profundo está expuesto desde su nacimiento a la lengua de signos pero también recibe entrenamiento en lengua oral, la primera se desarrolle a mayor velocidad que la segunda puesto que la primera le supone una adquisición natural y la segunda un aprendizaje artificial en cuanto a los medios, e incluso, al contexto en el que se desarrolla (la mayoría de las veces en los gabinetes de logopedia o en las aulas de audición y lenguaje). Pero que el desarrollo de ambas lenguas (de signos y oral) se produzca a diferente velocidad no quiere decir que su enseñanza necesariamente se tenga que hacer de forma sucesiva: primero la lengua de signos y después la lengua oral.

Adelanto ya mi postura diciendo que, teniendo en cuenta las dos aclaraciones anteriores, el debate debería ir encaminado a decidir si la lengua oral se va a presentar como lengua única a la persona sorda o como otra lengua a parte de la de signos y en ese debate tendríamos que concluir necesariamente con la primera de las aclaraciones: depende de la persona sorda a la que nos estemos refiriendo.

Y digo que el debate debiera reducirse a la pregunta: ¿español como lengua única para las personas sordas o como lengua acompañada de la de signos? Porque para mí está claro que la lengua oral siempre debería estar presente en la vida de las personas sordas desde su nacimiento, aunque cada uno la desarrolle posteriormente en función de sus posibilidades. Los argumentos en los que baso la necesidad de que la lengua oral se trabaje desde la infancia de las personas sordas son los siguientes:

Existe un período crítico para la adquisición de las lenguas, que especialmente afecta a la adquisición de la primera lengua, pasado el cual su aprendizaje se dificulta o incluso se imposibilita. Los investigadores más generosos consideran que el período crítico que afecta al lenguaje está entre los 0 y 6 años de edad, pudiendo haber restricciones más estrictas para niveles lingüísticos concretos, por ejemplo, el nivel fonológico (Torres et al., 1995).

Entre las personas sordas signantes se suele decir que la lengua de signos es la lengua natural de las personas sordas. Si por natural se entiende lo que se aprende sin esfuerzo, lo que no se prepara artificialmente, estaría de acuerdo con esa afirmación, pero si por natural se entiende lo que es propio de la persona, la lengua oral sería tan natural para las personas sordas como lo es la lengua de signos puesto que:

los niños sordos balbucean como los oyentes, emiten sus mismos sonidos vocálicos hasta la edad de los 6 o 9 meses en la que los oyentes empiezan a imitar los sonidos que percibe de su ambiente y los bebés sordos no pueden imitar lo que no oyen (Marchesi, 1995). Antes de que ese balbuceo inicial desaparezca se hace necesaria una intervención lúdica, casera o como queramos llamarla para que el bebé sordo encuentre divertido seguir produciendo esos primeros sonidos vocálicos.

Por otra parte, diferentes estudios han puesto de manifiesto que desde el último trimestre del embarazo el oído ya está procesando parámetros del habla, si la sordera sobreviene después del parto, interrumpe un aprendizaje que ya se había iniciado previamente, por lo que la estimulación temprana debiera procurar que esa interrupción fuera lo más breve posible (Torres, Urquiza y Santana, 1999).

Los bebés desde temprana edad son sensibles a la lectura labiofacial (Torres, Urquiza y Santana, 1999).

La lengua oral es una lengua que a las personas sordas profundas prelocutivas (es decir, que son sordas antes de haber aprendido a hablar) les va a costar especial trabajo aprender por su falta de audición (Marchesi, 1995) y, por tanto, cuanto antes comience su entrenamiento mucho mejor. Al fin y al cabo, es la misma recomendación que se hace con cualquier lengua extranjera.

En la actualidad ciertos avances tecnológicos (como los audífonos digitales, los implantes cocleares) están permitiendo que las personas sordas puedan sacar mayor partido de su audición y, por tanto, facilitan el entrenamiento en lengua oral. Otros avances tecnológicos (avisadores luminosos, teléfonos de texto, subtitulación) requieren que las personas sordas alcancen un nivel de lectura eficaz (Torres, Urquiza y Santana, 1999).

Precisamente, el dominio de la lengua oral guarda una estrecha relación con los niveles de lectura y escritura. Los bajos rendimientos en lecto-escritura de las personas sordas están muy relacionados con el hecho de que tienen que aprender a leer y a escribir en una lengua que no conocen. En un reciente estudio Nuria Silvestre y Anna Ramspott (2004), utilizando una muestra formada por 221 alumnos de Infantil, Primaria y Secundaria, el 70% de ellos con sordera profunda, encuentra una clara relación entre la competencia en lengua oral y diversas dimensiones de la producción escrita, sobre todo en Educación Secundaria y entre las competencias en lengua oral y el discurso narrativo oral.

Por otra parte, en diversos estudios se ha puesto de manifiesto que la fonología cumple más funciones que la de servir al habla (Pinker, 1995) y, así, se ha demostrado que la capacidad de memoria de trabajo está relacionada con la habilidad fonológica, la inteligibilidad del habla y el caudal articulatorio (Torres, Urquiza y Santana, 1999). De ahí la importancia de poner en marcha programas que garanticen el desarrollo fonológico desde temprana edad.

Finalmente, pero no menos importante, la lengua oral es la lengua de la mayoría de los familiares, vecinos, amigos, etc. de las personas sordas y lo será también con bastante probabilidad de sus jefes y compañeros de trabajo, por tanto, hay que garantizar un buen dominio de esa lengua lo antes posible para evitar el aislamiento social de la persona sorda.

A pesar de todas estas razones para trabajar la lengua oral desde temprana edad con las personas sordas, sea cual sea su grado de pérdida, ello no quiere decir relegar la lengua de signos a un segundo plano. La lengua de signos no debiera convertirse en la lengua del fracaso, es decir, en el último recurso que nos queda cuando el desarrollo en lengua oral de la persona sorda no es satisfactorio, porque la adquisición de la lengua de signos, como cualquier otra lengua, también tiene su periodo crítico. Una serie de investigadores (Newport 1990, 1991; Mayberry, 1993, 1994; Mayberry y Eichen, 1991; Mayberry y Fischer, 1989; Emmorey y Corina, 1990, 1992) han observado como los aprendices nativos de la lengua de signos obtienen mayores puntuaciones que los aprendices tardíos en cuanto a:

1. Producción y comprensión de la morfología y de la gramática de la lengua de signos (estructuras morfológicas: concordancia entre sujeto, objeto y verbo; clasificadores; morfemas de movimiento; inflexiones verbales indicadoras de aspecto y número; morfemas derivacionales que distinguen nombres y verbos relacionados).

2. Velocidad del procesamiento gramatical.
3. Velocidad del reconocimiento de signos.
4. Recuerdo inmediato y simultáneo de frases signadas.
5. Comprensión de frases y narraciones signadas.
6. Memoria a corto plazo para dígitos signados tanto en orden directo como en orden inverso.

Por tanto, si las variables que confluyen en una determinada persona sorda (grado de pérdida auditiva, poca o nula adaptación de prótesis, familiares sordos, etc.) hacen prever que la lengua de signos será su principal o única vía de comunicación, debería estar expuesta lo antes posible a modelos de signantes competentes antes de que la ausencia de una lengua bien estructurada ocasionara graves perjuicios en su desarrollo.

Finalmente, una persona sorda que domine la lengua oral desde temprana edad siempre podrá aprender la lengua de signos a lo largo de su vida porque los efectos del aprendizaje tardío de una segunda lengua son mucho menos notables que los que acontecen cuando se aprende tarde una primera lengua (Mayberry, 1993, 1994; Mayberry y Eichen, 1991; Mayberry y Fischer, 1989). Y esta afirmación también es válida al contrario, es decir, si una persona tiene un dominio temprano y adecuado de la lengua de signos, debería tener menos problemas para aprender la lengua oral en edades más tardías que otra persona que no cuente con ninguna lengua para su comunicación a temprana edad. Por lo tanto, volviendo a las dos aclaraciones que exponía al principio, en todos los casos siempre habrá que garantizar que la persona domine de manera temprana una lengua, cuál dependerá de las variables relevantes que confluyan en su caso. Pero, independientemente de cuál sea la lengua que desarrolle mejor y más pronto y teniendo en cuenta las razones expuestas, la enseñanza de las personas sordas no debiera excluir la lengua oral entre sus objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Emmorey, K. y Corina, D. (1990): «Lexical recognition in sign language: Effects of phonetic structure and morphology», *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1227-1252.
- Emmorey, K. y Corina, D. (1992): «Hemispheric specialization for ASL, signs and English words: Differences between imageable and abstract forms», *Neuropsychologia*, 31, 645-653.
- Marchesi, A. (1995-3ª reimpresión): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*, Madrid, Alianza Psicología.
- Mayberry, R.I. (1993): «First-Language Acquisition After Childhood Differs From Second-Language Acquisition: The Case of American Sign Language», *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 36, 1258-1270.
- Mayberry, R.I. (1994): «The importance of childhood to language acquisition: Insights from American Sign Language», en J.C. Goodman y H.C. Nusbaum (eds.), *The development of speech perception: The transition from speech sounds to words*, Cambridge, MA, MIT Press, 57-90.
- Mayberry, R.I. y Eichen, E. (1991): «The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition», *Journal of Memory and Language*, 30, 486-512.
- Mayberry, R.I. y Fischer, S.D. (1989): «Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of non-native sign language processing», *Memory and Cognition*, 17, 740-754.
- Newport, E.L. (1990): «Maturational Constraints on Language Learning», *Cognitive Science*, 14, 11-28.
- Newport, E.L. (1991). «Contrasting conceptions of the critical period for language», en S. Carey y R. Gelman (eds.), *The epigenesis of mind: essays in biology and cognition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 111-130.
- Pinker, S. (1995): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid, Alianza Psicología. [Trad.: *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*].
- Silvestre, N. y Ramspott, A. (2004): «Valoración del discurso narrativo y de sus precursores en el alumnado con déficit auditivo: influencia de las modalidades comunicativas», *FLAPAS*, 97-98, separata.
- Torres Monreal, S.; Rodríguez Santos, J.M.; Santana Hernández, R.; González Cuenca, A.M. (1995): *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, Málaga, Aljibe.
- Torres Monreal, S.; Urquiza de la Rosa, R. y Santana Hernández, R. (1999): *Deficiencia*

COMUNICACIONES

