

Propuestas de BilinSig para mejorar la educación del alumnado con sordera

Esperanza Morales López, Catedrática de Lingüística, Universidade da Coruña. Presidenta de BilinSig. e.morales.lopez@udc.es

Susana Vázquez, doctora en Didáctica de las Ciencias, Universidade de Santiago de Compostela. Miembro de la Junta directiva de BilinSig. suvamar@gmail.com

María Bao, doctora en Lingüística y sus aplicaciones, Universidade da Coruña. Socia de BilinSig. maria.bao@udc.es

(Más información sobre BilinSig en www.bilinsig.org)

1. Consideraciones previas

En las últimas décadas, hemos asistido al auge de la tecnología de los implantes cocleares con el fin de resolver el problema de la audición de la infancia sorda. Sin embargo, las investigaciones actuales sobre su éxito apuntan a que no siempre se consiguen los resultados óptimos en todos los casos. Como indican Humphries et al. (2018), las investigaciones sobre los resultados de los implantes muestran que la recuperación completa de la audición solamente se completa en un número limitado, pero no en todos.

Igualmente, en la actualidad, ya disponemos de publicaciones en España sobre el nivel de competencia adquirida de la lengua oral por los niños que han recibido un implante coclear. Según las investigaciones realizadas a un grupo de niños con este tipo de implante, Madrid Cánovas (2006: 155-156) mostraba los resultados sobre el nivel léxico de un grupo de niños sordos implantados, comparados con un grupo normo-oyentes. Las conclusiones apuntan a que los implantados tienen un “retraso lingüístico” de al menos tres años respecto a sus homólogos normo-oyentes; aunque algunos de ellos poseen un nivel muy cercano a este grupo normo-oyente y, en algunos casos incluso algún niño implantado supera a este grupo control. En cuanto al tiempo que estos niños emplean en la realización de la actividad, los niños implantados son más lentos que normo-oyentes, aunque de nuevo hay grandes diferencias individuales.

En una publicación posterior, Madrid Cánovas y Bleda García (2011), abordan el tema de las dificultades pragmáticas de otro grupo de ocho niños implantados; en concreto analizan la variedad de actos de habla que utilizan en el nivel conversacional. El resultado es que, aunque el desarrollo cognitivo de estos niños sea el correspondiente a su edad, suelen presentar rasgos atípicos en todos los niveles lingüísticos (fonológico, morfológico y léxico-semántico), incluyendo también el pragmático (o comunicativo). En este último nivel, sus dificultades tienen que ver con la adquisición de los matices sociales y culturales porque tienen acceso a un número reducido de registros; también provocan mayores silencios y rupturas conversacionales que los normo-oyentes, lo que muestra que su fluidez conversacional es aún pobre.

Los resultados muestran también que la mayor parte de los actos de habla que realizan son los representativos (estos incluyen tanto muestras de acuerdo o desacuerdo o formulaciones evasivas como “no lo sé”, hasta enunciados de contenido informativo pleno); los actos directivos cuando aparecen van encaminados a pedir que se les repita, reformule o explique lo enunciado (por tanto, solicitan una acción lingüística); y los actos expresivos son casi inexistentes, con lo cual no hay reflejo del estado interno del niño ni una preocupación de este por el estado de su interlocutor. Estas características llevan a las autoras a la siguiente conclusión:

“Los actos de habla que construyen los niños sordos implantados son generalmente breves y sencillos, porque carecen de unas estructuras lingüísticas sólidas. Esta dificultad en la producción enlaza quizás con [su] falta de iniciativa comunicativa: la comprensión del interlocutor es más lenta y costosa, requiere más esfuerzo, lo cual les lleva a detentar un rol pasivo en el proceso comunicativo...” (2011: 103).

Estos datos revelan que estamos también ante casos de privación lingüística, aunque en grados diversos. No todos los niños implantados consiguen el nivel superior de adquisición de la lengua oral como primera lengua (L1). La mayoría llegan al cierto nivel morfosintáctico, pero este es insuficiente para la competencia de una L1. Para el desarrollo pleno de una L1 hace falta el desarrollo de distintos tipos de competencia: la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia meta-comunicativa, entre otras, tal como señala el Consejo de Europa (más información en Morales López 2019a).

Por tanto, nos encontramos con que los implantes resuelven el problema de recuperación de la audición, pero no resuelven al cien por cien el tema de la adquisición de una L1. En consecuencia, aparece un riesgo serio de privación lingüística en muchos de los niños y jóvenes implantados, como hemos podido constatar ya en nuestras propias investigaciones.

2. ¿Qué es la privación lingüística en la sordera?

En el caso de los niños sordos y con dificultades auditivas, este fenómeno ocurre cuando no reciben exposición a la lengua oral (sea una o dos) en los primeros años de vida ni tampoco se les proporciona la posibilidad de adquirir la lengua de signos. Esta situación ya no se da solo en casos sociales extremos, sino en niños de familias comunes, escolarizados en escuelas ordinarias, en las que la única lengua posible es la oral, pero que no alcanzan los objetivos deseados en los primeros años de escolarización de este alumnado. El resultado final es que nos podemos encontrar con alumnado sordo semilingüe en lengua oral y, en consecuencia, con privación lingüística (en grados diversos) y con procesos de alfabetización muy pobres.

El primer caso severo de privación lingüística en alumnado sordo del que tuvimos conocimiento en Galicia fue hace varios años tras la lectura del informe que realizaron una docente de educación de adultos y una intérprete de lengua de signos (publicado en el recurso didáctico nº 9, <http://bilinsig.org/recursos-educativos>), encargadas de la alfabetización de dos jóvenes sordos semilingües en castellano y lengua de signos española (LSE). Uno de ellos procedía de la emigración, pero otro había nacido en esta región; por lo tanto, un caso evidente de privación lingüística consecuencia del fracaso tanto de su entorno familiar como del educativo a la hora de

proporcionarle un ambiente adecuado para desarrollar su L1. Los siguientes casos los hemos encontrado en el curso 2018-19 en Barcelona (Morales López 2019b). Dos niños sordos de 7 años que no habían adquirido casi nada de lengua oral (ni catalán ni castellano) a pesar de estar implantados y, ante este fracaso, los padres decidieron optar por la lengua de signos (LSC). En Morales López (2019b), se ofrecen también otros ejemplos de privación a partir de las entrevistas realizadas a padres y madres de niños y adolescentes sordos.

En Galicia, también encontramos otros casos de semilingüismo, en grados diversos, entre el alumnado con sordera escolarizado en nuestra comunidad. Sirva como ejemplo la práctica habitual de decidir si el alumno necesita o no un intérprete de acuerdo a sus destrezas orales, optando normalmente por esta posibilidad cuando ya es evidente que su competencia en la lengua oral (castellano o gallego) no es suficiente para acceder al currículum o escolar, es decir, cuando su proceso de adquisición de la L1 ya está afectado porque tampoco se ha posibilitado la adquisición de la LSE desde edades tempranas. Esta privación y, en consecuencia, fracaso escolar, quedan probados en el conjunto de España con los datos estadísticos disponibles: a los 16 años de edad, una vez finalizado el período de escolarización obligatoria, solo un 15% de alumnos con una sordera severa, media o profunda permanece en el sistema educativo (Bao Fente, 2017: 57-58)

¿Estamos nuevamente ante casos claros de privación lingüística (y/o semilingüismo)? En nuestra opinión, claramente sí. Retrasar la adquisición del lenguaje (sea en lengua oral o en lengua de signos) hasta bien entrada la infancia, porque hay que esperar la respuesta óptima de los audífonos o implantes, es una decisión muy arriesgada de los responsables educativos y logopédicos, y las consecuencias son evidentes empíricamente: la incapacidad de estos niños y jóvenes para la comunicación interpersonal en grupo y, consecuencia de ello también, la alfabetización.

Según Pallier (2007: 160), los efectos de la privación son más fuertes en la adquisición de la L1 que en la segunda o sucesivas. Una posible explicación para ello se basa en los factores madurativos que causan una pérdida progresiva de la plasticidad neuronal en el cerebro. Otra posible razón está en que es el proceso mismo de aprendizaje de la L1 el que da estabilidad a las conexiones neuronales de un individuo, antes de la conocida hipótesis del periodo crítico (véase también al respecto las investigaciones sobre el periodo crítico de Mayberry y Kluender 2018a, b).

De acuerdo con las políticas lingüísticas y educativas del Consejo de Europa, las investigaciones de los últimos cincuenta años confirman, a nivel teórico y aplicado, que la exposición temprana a varias lenguas (orales o signadas) contribuye a mejorar la competencia comunicativa de cualquier individuo, tanto en la L1 como en la L2, también en el caso de la población con sordera (Mineiro et al., 2014; Quadros et al., 2016).

Con estas consideraciones previas, desde BilinSig, proponemos las siguientes cuestiones para mejorar la situación educativa del alumnado con sordera y proponer igualmente su consideración por los distintos representantes políticos en Galicia, así como por los profesionales y responsables de la educación de este colectivo en las distintas instituciones.

Atención temprana:

- Ofrecer siempre lengua de signos en los programas de atención temprana (antes de que las familias escojan la modalidad educativa que deseen para sus hijos e hijas) para asegurar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños sordos, que será la base para cualquier aprendizaje posterior. Solamente así es posible evitar la doble discapacidad originada de la **privación lingüística** que muchos niños sordos sufren en la actualidad.
- Creación de pequeños proyectos de agrupación de niños sordos en escuelas infantiles de todo el territorio, para iniciar modelos bilingües con profesionales cualificados y asesores sordos que dominen bien la lengua de signos, en respuesta a la demanda de las familias que solicitan atención en lengua de signos para sus hijos en la etapa 0-3 años. Existen algunas iniciativas al respecto, pero no están organizadas ni extendidas por todo el territorio.

Etapas infantil y primaria (3 a 12 años), y educación secundaria obligatoria (12 a 16 años)

- Creación de proyectos de agrupación del alumnado con sordera en centros repartidos por el territorio (al menos uno en cada una de las ciudades o villas más grandes de Galicia), para posibilitar la oferta de modelos educativos bilingües, en lengua oral y lengua de signos, de acuerdo a la legislación vigente (Ley 27/2007)

En el caso de las familias que soliciten estos modelos de educación bilingüe para sus hijos y vivan en el rural, conseguir que se dote a estas escuelas e institutos de profesionales competentes en lengua de signos en horario completo (y no una o dos horas a la semana, como se hace en la actualidad).

- Favorecer el agrupamiento del alumnado sordo en todo el territorio gallego, financiando su desplazamiento (si no toda la semana, al menos algunos días) para que los estudiantes sordos de zonas territoriales con baja densidad de personas signantes puedan participar en actividades ricas y variadas, vinculadas con la lengua de signos. Con ello, se evita que un niño o niña sordo y luego más tarde como adolescente se comuniquen, en el periodo escolar, solamente con una persona adulta signante (el intérprete o la profesora de audición y lenguaje). La adquisición de una L1 rica no se logra con la interacción con una única persona, sino en la interacción con un grupo de compañeros y con profesorado signante nativo. Es lo que hemos podido comprobar, con éxito, en los distintos proyectos bilingües que actualmente hay en marcha en la Comunidad de Madrid (más información en Pérez et al. 2019), o en el programa ABC de Secundaria implantado en la Comunidad de Murcia. En el contexto educativo gallego, Vázquez Martínez (2016), observó una gran diferencia en recursos humanos, materiales y metodológicos entre los centros, algunos cuentan con el

apoyo de profesionales expertos en la educación de estudiantes sordos frente a aquellos que carecen de ese apoyo; por lo que el agrupamiento minimizaría esta desigualdad.

- Dotar a los centros que oferten esta modalidad de escolarización de los recursos adecuados para su puesta en práctica: en primer lugar, profesionales, porque para escolarizar en lengua de signos es necesario disponer, además de intérpretes, de profesorado competente en LS y asesores sordos que proporcionen un referente lingüístico, especialmente en las primeras etapas de enseñanza; y en segundo lugar, recursos tecnológicos, porque para facilitar el acceso a la lengua oral es necesario una dotación suficiente de equipos de FM, bucles magnéticos, etc.

A nivel organizativo, creemos que, para optimizar recursos, podría implantarse esta modalidad de escolarización en Galicia como una nueva opción lingüística en la red de centros plurilingües que están implantándose progresivamente tanto en Primaria como en Secundaria. En realidad, el sistema educativo gallego ya cuenta en la actualidad con parte de los recursos necesarios para posibilitar esta opción educativa al alumnado con sordera: por ejemplo, profesorado (funcionario e interino) competente en lengua de signos que, sin embargo, está trabajando en centros escolares que no tienen alumnos sordos, ni tampoco alumnos con discapacidad auditiva ni sordociegos.

Etapas post-obligatoria (BAC, FP, Universidad, etc.)

- Dotar de intérpretes a los alumnos con sordera en las etapas de educación post-obligatoria durante todo el horario lectivo y práctico. No sólo a los alumnos que conocen previamente la lengua de signos porque, por ejemplo, han contado con este recurso en etapas previas de escolarización. Es necesario proporcionar la escolarización en lengua de signos, así como el aprendizaje de esta modalidad lingüística, a todos aquellos que manifiesten no poder tener acceso al currículo escolar en lengua oral.

Sabemos que en Galicia el nivel de contratación de los intérpretes educativos como personal laboral de la Xunta es positivo, pero creemos que no puede ser el único recurso que se plantee en la escolarización en LS del alumnado con sordera, especialmente ante los casos detectados de privación lingüística en niveles adultos.

Para ello, aparte de la interpretación en las asignaturas de su titulación, es necesario ofrecer a estos alumnos la posibilidad de aprender la lengua de signos de mano de profesionales competentes en lengua de signos, tanto oyentes como sordos para facilitar referentes lingüísticos. Con ello se evitan situaciones habituales hoy en día en las aulas gallegas, como que un alumno sordo aprenda la lengua de signos al mismo tiempo que está recibiendo los contenidos curriculares a través del intérprete.

Otros recursos necesarios

- Ofrecer formación en lengua de signos a las familias con hijos sordos. Los cursos de LS para padres, hermanos, abuelos, etc. deben ser financiados por los organismos públicos y además adecuarse a sus necesidades comunicativas, es decir, estar especializados en vocabulario y construcciones lingüísticas vinculadas al ámbito familiar y a sus necesidades diarias.
- Organizar formación básica y específica a los diversos colectivos profesionales que trabajan con la población infantil con sordera. Para evitar la privación lingüística en el alumnado sordo es fundamental formar bien a los profesionales sobre las lenguas de signos y sus beneficios para el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños con sordera, para que cada uno, desde su campo de actuación, pueda prevenir o actuar sobre las consecuencias negativas de la privación a nivel psico-social.
- Incorporar protocolos y equipos profesionales que faciliten la implantación y el desarrollo de dichos modelos bilingües: tanto en el diseño del proyecto educativo y lingüístico de centro como en la provisión de los recursos necesarios para su puesta en práctica (agrupamientos de alumnado, profesionales competentes en LS, recursos tecnológicos, sistemas de evaluación, etc.).

La publicación del *Protocolo para a Atención Educativa ao Alumnado con Discapacidade Auditiva* por la Consellería de Educación constituye un gran paso y es una oportunidad para atender a la discapacidad auditiva en el aula, además de beneficiar a otros colectivos de estudiantes con dificultades lingüísticas. Parece importante continuar profundizando en su desarrollo a través del trabajo conjunto entre los profesionales y entidades que han elaborado esta guía, los intérpretes educativos e investigadores en didáctica y lingüística.

- Hacer evaluaciones sistemáticas de la competencia comunicativa del alumnado con sordera, en lengua oral y lengua de signos, cuando termine cada etapa escolar, incorporando igualmente las evaluaciones necesarias en la etapa de 0 a 3 años. Dichas evaluaciones creemos que son fundamentales tanto en la modalidad de escolarización bilingüe como en las escuelas ordinarias, para poder detectar a tiempo si existe algún grado de privación lingüística en los alumnos.

Referencias

Bao Fente, María. 2017. *El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos española*, Tesis doctoral, Universidade da Coruña.

- Humphries, Tom, Kushalnagar, Poorna, Mathur, Gaurav, Napoli, Donna Jo, Rathmann, Christian y Smith, Scott. 2018. "Support for parents of Deaf children: common questions and informed, evidence based answers", *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.12.036>.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. BOE nº 355. Miércoles, 24 de octubre de 2007.
- Madrid Cánovas, Sonia. 2006. "Tareas de denominación y tiempo de latencia en niños con implante coclear prelocutivo", en Gallardo, Beatriz, Hernández, Carlos y Moreno, Verónica (eds.) *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*. Vol. 2. *Lingüística y evaluación del lenguaje*. Descargado de <http://www.uv.es/perla/2%5B13%5D.MadridCanovas.pdf> (20 julio de 2013).
- Madrid Cánovas, Sonia y Bleda García, Inmaculada. 2011. "Dificultades pragmáticas de niño sordo con implante coclear", *Revista de Investigación Lingüística*, 14: 87-107.
- Mayberry, Rachel I. y Kluender, Robert. 2018a. "Rethinking critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language". *Bilingualism: Language and Cognition* 21/5: 886-905. Doi: 10.1017/S1366728917000724.
- Mayberry, Rachel I. y Kluender, Robert. 2018b. "Rethinking critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language". *Bilingualism: Language and Cognition* 21/5: 938-944. Doi: 10.1017/S1366728918000585.
- Mineiro, Ana, Nunes, María, Moita, Mara, Silva, Sonia y Castro-Caldas, Alexandre. 2014. "Bilingualism and Bimodal Bilingualism in Deaf People: A neurolinguistic approach", en Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*, 187-210. New York: Oxford University Press.
- Morales López, Esperanza. 2008. "Sign bilingualism in Spanish deaf education". En Carolina Plaza Pust y Esperanza Morales López (2008: 223-276).
- Morales López, Esperanza. 2019a. "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)", *Revista de Estudios de Lenguas de Signos (REVLES)* 1: 340-365, en el monográfico coeditado por Esperanza Morales López y Maria Josep Jarque Moyano, titulado "Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos", www.revles.es/index.php/revles/issue/view/9.
- Morales López, Esperanza. 2019b. "Bilingüismo intermodal (lengua de signos y lengua oral) oprivación lingüística". Artículo en evaluación.
- Pallier, Christophe. 2007. "Critical periods in language acquisition and language attrition", en Köpcke, b., Schmidt, m. s., Keijzer, m. y Dostert, s., eds., (2007) *Language attrition. Theoretical perspectives*, 155-168. John Benjamins, Amsterdam. Descargado de

<https://www.researchgate.net/publication/290062835> Critical periods in language acquisition and language attrition (4 marzo 2019).

- Plaza Pust, Carolina. 2016. *Sign Bilingualism in Education: Challenges and Perspectives along the Research, Policy, Practice Axis*. Lancaster: Ishara Press.
- Plaza Pust, Carolina y Morales López, Esperanza. (Eds.) 2008. *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quadros, Ronice Müller de, Pizzio, Aline, Cruz, Carina y De Sousa, Aline. 2016. “Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais”, en *Revista Brasileira da Lingüística aplicada, Belo Horizonte*, 16 (1): 1-24, DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820159143>
- Vázquez-Martínez, Susana. 2016. *Comunicación y aprendizaje de la ciencia en estudiantes Sordos: la materia y sus transformaciones*. Tesis Doctoral, Universidad Santiago de Compostela.