



EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ORAL EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA NIÑOS SORDOS

Fecha de recepción: Julio 2002

Fecha de aceptación: Octubre 2003

MÓNICA CASTILLA Y ANA SISTI

UNIVERSIDAD NACIONAL CUYO-MENDOZA.¹ - ipdees@feeye.unco.edu.ar

Resumen

El presente trabajo desarrolla uno de los temas del proyecto de investigación "Adquisición de la lectura y la escritura en niños sordos en una escuela bilingüe" cuyo objetivo general es: "precisar qué estrategias favorecen la adquisición de la lectura y la escritura en el niño sordo partiendo del conocimiento de mundo que ha logrado a través de la lengua de señas". Corresponde a un estudio diacrónico que está en el último año de ejecución. El diseño de investigación responde a un enfoque cualitativo, con características de estudio de caso. En el presente artículo se enfocan aspectos referidos al aprendizaje de la lengua oral, elemento éste muy discutido en el ámbito de la educación de sordos, al que se pretende hacer una humilde contribución.

Palabras clave: Alfabetización – Educación de Sordos – Educación Bilingüe Bicultural- Lengua oral.

Abstract LEARNING THE SPOKEN LANGUAGE IN A BILINGUAL SCHOOL FOR DEAF CHILDREN

he present work deals with one of the topics of the research project: Reading and writing acquisition in deaf children in a bilingual school, and the general objective is to define what strategies favor reading and writing acquisition in deaf children, using as a starting point the knowledge of the world derived from sign language. It is part of a diachronic study now in its final year. The research is based on a qualitative, case-study approach. This paper focuses on the spoken language, a polemic topic in discussions about education for the deaf, and to which it aspires to make a small contribution.

Key words: literacy, education for the deaf, bilingual and bicultural education, spoken language.

Artículos**Introducción**

La polémica sobre el código lingüístico apropiado para la educación de los sordos ha signado la educación y la vida de los sordos, a tal punto, que tanto los currícula planteados desde 1600 hasta, podríamos decir, el currículum escolar de la escuela de sordos en la actualidad, al menos en Argentina, está fuertemente centrado en la cuestión de la lengua y no en la adquisición de conocimientos sobre otras áreas, tales como las ciencias sociales, naturales, etc. Esto no quiere decir que tales contenidos no se incluyan en el currículum, sino que se toman como una forma de *trabajar* el lenguaje, como un medio para la adquisición de vocabulario.

En investigaciones recientes se adhiere a la educación bilingüe, tomando este concepto para la utilización en la escuela de la lengua de señas y la lengua escrita. Por un lado, se propicia el contacto temprano de niños sordos con adultos sordos, de manera tal que se favorezca el proceso de adquisición de la lengua de señas en interacción comunicativa y, por otro, el aprendizaje de la lengua escrita. En nuestro proyecto se intenta avanzar sobre un modelo bastante discutido, el de incorporar adultos sordos en el aula, con un rol docente, para favorecer la adquisición de la lengua de señas y, además, se sugieren estrategias metodológicas para lograr la adquisición de la lengua escrita y el aprendizaje de la lengua oral.

Niveles del sistema lingüístico

En el sistema lingüístico oral se pueden distinguir los niveles fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático. En nuestro proyecto a través del aprendizaje de la lengua oral, se focaliza el trabajo directamente sobre el nivel fonológico (fonemas: es decir, rasgos distintivos articulatorios y acústicos; y prosodia: rasgos suprasegmentales) y pragmático. Los otros niveles se abordan indirectamente a través de estos dos niveles.

Coincidimos con otros autores en que *“La definición de bilingüismo para los sordos no excluye el habla y el entrenamiento en el habla. Todos los niños tienen que conocer acerca de las funciones generales del habla — lo cual incluye también información acerca de la situación de comunicación que se da cuando se usan intérpretes— pero el entrenamiento real en el habla es voluntario.”*(SVARTHOLM, 1997).

Numerosas investigaciones confirman que es muy difícil para un niño sordo aprender la lengua oral sin la retroalimentación auditiva, elemento clave para lograr una competencia lingüística. La competencia lingüística en los niños sordos no pasa por el aprendizaje de la lengua oral, sino que pasa fundamentalmente por la adquisición de la lengua de señas en interacción con la comunidad sorda, ya que de acuerdo con Volterra, los mecanismos de adquisición del lenguaje, cuando se trata de lengua de señas, son los mismos que necesitan los niños oyentes para la lengua oral.

Apuntamos al aprendizaje de la lengua oral con una metodología propia de la enseñanza de segundas lenguas. Es decir, en una forma de interacción comunicativa coloquial, donde fundamentalmente se trabaje la función social de la lengua oral para un niño sordo. La psicolingüística ha corroborado, en los últimos quince años, el papel central de la interacción en la adquisición de cualquier conocimiento en general y del lenguaje en particular (BRUNER, 1983). Por un lado, el niño debe comprender y reconocer el valor que tiene para él la lengua oral y, por el otro, se deben implementar programas de trabajo que tengan en cuenta los siguientes niveles:

1. El nivel fonológico**a) La revalorización de la educación auditiva**

La educación convencional comprende a la educación auditiva como un adiestramiento auditivo que involucra casi exclusivamente la adaptación al audífono, así como también del aprovechamiento del resto auditivo del sujeto sordo, siempre en pos de mejorar los procesos de retroalimentación y, por lógica, su comunicación oral.

Desde esta postura, se suelen cometer errores tales como el optimizar las capacidades del sujeto o bien maximizar el nivel de dificultades que se le ofrecen a resolver (MUSCARCEL, 1988), lo cual provoca un cierto rechazo por parte del sujeto sordo y un escaso aprovechamiento de las capacidades auditivas reales del mismo.

Desde nuestra concepción del aprendizaje optamos por el término de educación auditiva, entendiendo como tal, al conjunto de estrategias y metodologías que permitan la optimización del resto auditivo, en función de la conexión con el mundo oyente y la discriminación de la palabra hablada, favoreciendo así el desarrollo cognitivo, lingüístico y psico-social del sujeto sordo.

A partir de este concepto de educación auditiva es que se plantean como necesarios el pasaje por determinadas fases:

1- **Vivencial:** en la cual es necesaria la implementación de todo tipo de actividades que coloquen al sujeto en contacto con el sonido, y que este sonido pueda ser vivenciado corporalmente en toda su plenitud. Se pueden utilizar todas las vías de recepción. Se intenta crear una huella mnémica, un registro corporal del sonido.

2- **De reconocimiento:** en la cual, no sólo es necesaria la vivencia, sino el reconocimiento de la misma en lo cognitivo-conceptual. Esto influye fundamentalmente en la asociación auditiva. Se trabaja con permanente apoyo visual.

3- **De reproducción:** prioriza la ejecución motora que tiene que realizarse, tanto con la producción de sonidos, esquemas rítmicos, vocalizaciones, como con la ejecución de instrumentos. Se trabaja a partir de la asociación auditiva, con y sin apoyo visual.

4.- **De discriminación:** se seleccionan actividades mediante las cuales el sujeto puede diferenciar, sin apoyo visual, los sonidos presentados valiéndose solamente de la audición.

La utilización del término fases, alude a una concepción espiralada que permite ir y volver por ellas, hasta tanto sea necesario, para lograr la huella mnémica auditiva. Estas fases mencionadas indican el recorrido que, inevitablemente, se tiene que realizar para lograr la discriminación de los diferentes sonidos, es decir, que las actividades que se planifiquen deben respetar estas secuencias ordenadas que permiten la internalización de las variables del sonido y su interrelación con la vida cotidiana.

En esta secuenciación debe establecerse:

a)- el “cómo”: es decir, a través de qué procedimientos trabajar.

b)- el “con qué”: Es decir, del vasto universo sonoro, con qué sonidos trabajar y en qué orden.

Es necesario comenzar desde los sonidos más extremos y más diferenciables que requieren menos esfuerzo para ser reconocidos y, continuar luego con aquellos que requieren, para su discriminación, niveles más complejos a nivel central. Por esta razón es que pueden clasificarse los elementos sonoros en:

fenómenos sonoros no verbales (sonidos del propio cuerpo, del ambiente, de la naturaleza y de instrumentos musicales) y;

fenómenos sonoros verbales (vocalizaciones, palabras, oraciones, textos, canciones).

b) Los aspectos suprasegmentales del lenguaje

Desde el punto de vista perceptivo, la prosodia desempeña un papel fundamental ya que permite al oyente registrar y procesar informaciones de distinto tipo y de diferentes niveles lingüísticos. Asimismo, la prosodia

ofrece una serie de informaciones de índole paralingüística que pueden desempeñar un papel importante en la interacción comunicativa.

Según Martin, el carácter discreto de los rasgos prosódicos se fundamenta en las siguientes razones:

- en el nivel acústico, los rasgos suprasegmentales implican variaciones de parámetros como frecuencia, intensidad y duración, al igual que los segmentales;

- en el nivel perceptivo, tales variaciones son interpretadas por el oyente en términos de informaciones relativamente diferenciables y explicitables, como por ejemplo, las diferencias entre afirmación e interrogación, las diferencias entre tranquilidad y excitación, las diferencias entre el registro de hablantes de diferentes regiones geográficas.

En este sentido debe afirmarse que la competencia lingüística posee un componente paralingüístico de naturaleza conversacional y pragmática que le permite al oyente realizar, a partir de los rasgos prosódicos, inferencias sobre los turnos de la conversación, el origen socio-cultural de su interlocutor, su estado emocional, el grado de compromiso en el acto de la comunicación, etc. (BELINCHÓN, RIVIÈRE, IGOA. 1992).

Los rasgos suprasegmentales que deben trabajarse son los siguientes:



. **Acento:** «es un rasgo prosódico que permite poner de relieve una unidad lingüística superior al fonema (sílabas, morfemas, palabras, sintagmas, frases; o un fonema cuando funciona como unidad de nivel superior) para diferenciarla de otras unidades lingüísticas del mismo nivel» (QUILIS, HERNÁNDEZ ALONSO. 1990). Desde el punto de vista fisiológico, intervienen en la producción del acento los sistemas respiratorio, laríngeo y supraglótico (MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985). Desde el punto de vista perceptivo, y aún cuando el acento se traduzca para el oyente en un aumento de intensidad, son varias las pistas que ayudan para su reconocimiento: las variaciones en la frecuencia fundamental (Fo), las variaciones de duración del sonido acentuado, las variaciones de intensidad y la estructura de los formantes (MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985).

- **Entonación:** es un rasgo prosódico que se define mediante una conjunción de parámetros. Principalmente, la curva o línea melódica, rasgo que depende de las variaciones en la altura de la frecuencia fundamental (ALSINA FRANCH, BLECUA. 1980; ARRIVÉ, GADET, GALMICHE. 1986; MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985). Otros factores que desempeñan un papel importante en la determinación de la entonación son la duración, el acento y el ritmo. Así, llama *unidad melódica* a «la porción mínima del discurso con forma musical determinada, siendo al propio tiempo una parte por sí misma significativa de la oración» (Citado por ALSINA FRANCH, BLECUA. 1980.). La unidad melódica coincide con el grupo fónico. Se considera al *grupo fónico* como aquella «porción del discurso comprendida entre pausas o pseudopausas» (MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985.). En el grupo fónico pueden reconocerse las siguientes partes: «1) la porción inicial, en la que la frecuencia fundamental sube hasta la primera sílaba acentuada; 2) el cuerpo, en el cual la frecuencia fundamental se mantiene estable desde la primera sílaba acentuada hasta la última acentuada; 3) la porción final o *tonema* que abarca desde la última sílaba acentuada hasta el final de la emisión» (MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985.). Esta última porción del grupo fónico es de gran importancia porque mediante ella el oyente puede reconocer perceptualmente los distintos tipos de enunciados (aseverativo, interrogativo, exclamativo) y, juntamente con las pausas, la estructura sintáctica de los mismos (GÓMEZ DE ERICE. 1994).

- **Ritmo:** cuando hablamos, emitimos sonidos y secuencias de sonidos que poseen una duración determinada. El ritmo se define en función de la duración

de los sonidos y de su cantidad en una misma unidad de tiempo.

- **Juntura:** se entiende por juntura una transición discontinua entre segmentos fonéticos consecutivos (ALSINA FRANCH, BLECUA. 1980). Acústicamente, la juntura se manifiesta por pausas reales o pseudopausas (MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985). Desde el punto de vista perceptivo, la juntura permite distinguir y segmentar unidades del mensaje de distinto nivel y función tales como la sílaba, la palabra, los sintagmas aposicionales, las cláusulas subordinadas, las oraciones y los párrafos (ALSINA FRANCH, BLECUA. 1980; MASSONE, BORZONE DE MANRIQUE. 1985).

A través del análisis de las actividades de *adiestramiento auditivo*, en las escuelas de sordos de enfoques netamente oralistas, se puede afirmar que se trabaja principalmente el nivel acústico a través de los parámetros del sonido dejando en un segundo plano el nivel perceptivo (elementos prosódicos) tan importantes para el desarrollo de la competencia pragmática.

c) La co-articulación

Este fenómeno descrito por Borzone abarca dos aspectos:

- La percepción de los sonidos vocálicos

Como se puede observar en los registros espectrográficos, las vocales se caracterizan por tener varios formantes (hasta seis). En las pruebas en las que se ha sometido a sujetos a tareas de reconocimiento de sonidos sintetizados, se ha podido determinar que para identificar perceptualmente una vocal, son necesarios sólo los tres primeros formantes.

La modificación de los órganos fonoarticulatorios determina la formación de distintas frecuencias en la resonancia de las vocales. Este fenómeno es lo que les da su timbre particular y lo que permite distinguir perceptualmente a las vocales entre sí.

Por otra parte, las vocales son más audibles, poseen una mayor sonoridad que las consonantes; en cuanto al grado de perceptibilidad de las vocales entre sí, se debe señalar que en idénticas condiciones de tono, timbre, duración e intensidad, la perceptibilidad de las vocales disminuye en la serie: /a,o,e,i,u/; es decir, que existe una relación entre el grado de audibilidad de la vocal y el grado de abertura de la cavidad bucal que corresponde a su articulación.

- La percepción de los sonidos consonánticos

La estructura acústica de las consonantes es muy compleja, ya que se produce con una configuración del aparato fonoarticulatorio relativamente cerrada y con una o más fuentes de energía que actúan en forma sucesiva o simultánea. Su identificación perceptual depende

fundamentalmente de las características que se detallan a continuación:

- el momento de estrechamiento o cierre del tracto vocal y,
- los rasgos de los segmentos vocálicos adyacentes (fenómeno de transición).

Desde el punto de vista articulatorio, la transición es el paso rápido de los órganos del habla de la posición de la consonante a la de la vocal o viceversa. En el espectrograma la transición se identifica por los trazos inclinados. Desde el punto de vista perceptivo, la transición constituye una de las principales pistas acústicas para identificar las consonantes.

En esta percepción incide, por un lado, el tiempo de emisión de la voz, que es un rasgo muy complejo, ya que es el tiempo entre la separación del órgano articulatorio que produce el cierre oral y el comienzo de los pulsos glotales o vibración de los pliegues. Y por el otro, el silencio, que es un índice indispensable para la percepción de una consonante oclusiva. También es importante el ruido de explosión (oclusión-fricación) que es un índice que se proyecta en el espectrograma por una concentración de energía de duración y frecuencia variables. La variación en el tiempo actúa como índice acústico para distinguir por ejemplo la velar /x/ de la /g/. La frecuencia del ruido varía de acuerdo con la vocal subsiguiente. En las consonantes sonoras, este ruido tiene menos intensidad que en las sordas. En las labiales, el ruido es de menor duración que en las dentales y velares. El ruido puede funcionar, además, como pista para la distinción del lugar de articulación.

Por todo lo expuesto, es importante considerar que, si se trabaja en forma aislada el correcto punto y modo de articulación, se está apuntando al “entrenamiento del aparato fonoarticulatorio en pos del habla” y no de la lengua oral. Por ello, sin perjuicio de que este trabajo sea realizado en forma individual, es aconsejable el trabajo de la prosodia en situaciones comunicativas de uso cotidiano que tengan en cuenta los fenómenos mencionados.

2. El nivel pragmático

La competencia pragmática desarrolla en un sujeto la capacidad para relacionar los datos del contexto con un texto en una situación comunicativa determinada. *“La dimensión pragmática se refiere a los efectos esperados y buscados de los enunciados sobre el interlocutor y los medios específicos utilizados para tal fin. Un enunciado dirigido a un interlocutor apunta, por regla general a un objetivo general o particular*

que puede precisarse” (RONDAL, XERON, 1991).

De acuerdo con Halliday podemos mencionar las siguientes funciones lingüísticas:

-*instrumental*: apunta a la satisfacción de las necesidades del sujeto.

-*reguladora*: apunta al control del comportamiento, órdenes.

-*interactiva*: comprende los saludos y las demás instancias sociales del lenguaje.

-*personal*: apunta a la expresión de sí mismo, de opiniones, de sentimientos.

-*informativa*: se refiere al intercambio de información.

Todos estas funciones trabajadas en el espacio curricular de Lengua Oral en una escuela bilingüe, pretenden favorecer los rudimentos necesarios para encontrar en el trabajo de esta lengua utilidad y significatividad para los niños, ya que estamos haciendo hincapié en el aprendizaje de una lengua que no escuchan.

Se sugiere el trabajo de estas funciones en relación con el nivel fonológico, trabajando los aspectos del mismo antes mencionados, ya que en el nivel pragmático se requiere en forma significativa la utilización de los aspectos verbales y paraverbales de la lengua oral.

Las funciones heurística e imaginativa no se abordan en una escuela bilingüe bicultural desde la lengua oral ya que, por sus características, son ampliamente desarrolladas a través de la lengua de señas.

A modo de conclusión, creemos necesario destacar que en el presente proyecto nos encontramos con las dificultades propias del entorno socio-económico-cultural de la unidad de análisis seleccionada. Estamos conscientes de que un modelo de educación bilingüe bicultural como el que proponemos requiere de una mayor intensidad horaria que por el momento no es posible implementar en nuestra realidad educativa dadas las restricciones presupuestarias. No obstante, es necesario continuar con la experiencia con el objeto de investigar científicamente las posibilidades reales de aplicación de modelos educativos bilingües biculturales de esta naturaleza en nuestro país.

Consideramos que todas las lenguas: de señas, escrita y oral son complementarias para que el sujeto sordo logre una mayor autonomía personal y social, que le permita convivir en un mundo de oyentes compartiendo también, en la medida de sus posibilidades, su cultura. Además, reconocemos algunas ventajas que le aporta el aprendizaje de la lengua oral tales como: el adquirir las propiedades mentales del sonido, aunque no el sonido, y el desarrollo de las habilidades fonológicas esenciales para la adquisición de la lectura y escritura.

Nota

¹ El equipo de investigación: Susana Ortega, Mónica Castilla, Silvia Duhart, Ana Sisti, Marcela Espina, Carmela Giordano, Ana Torre, Gabriela Herrera, Claudina Rodríguez. Técnicos Graciela Raina, Milva Bressia, Sebastián Cuadro

Bibliografía

- ALISEDO, G., MELGAR, S., CHIOCCI, C. (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- BELINCHON, M., IGOA, J., RIVIERE, A., (1992). *Psicología del lenguaje*, Madrid, Trotta.
- BORZONE DE MANRIQUE, A., MARRO, M. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BROWN, P., BREWER, L., "Cognitive processes of Deaf and Hearing in Good and Poor Readers", New York, National Technical Institute for the Deaf, 1995. Presented at a concurrent session of the International Congress on Education of the Deaf.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.
- CASTILLA, M., SISTI, A. (1997). *Educación Auditiva en los trastornos de audición y lenguaje*, Documento de Cátedra. FEEyE, Mendoza.
- GARTON, Alison. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Barcelona, Paidós.
- HALLIDAY, M. A. (1994) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia, Fondo de Cultura Económica.
- HEILING, K. (1995) "Educación bilingüe versus oral. Comparación de nivel del logro académico en sordos de octavo grado desde dos décadas", Ponencia presentada en el XVIII Congreso Internacional sobre Educación del Sordo, Tel Aviv.
- OLSON, D., TORRANCE, N. (1995) (comp.) *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- SEGOVIA, J.; PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (1998) *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordos*. Málaga, Ed. Aljibe.
- SVARTHOLM, K. (1997) *La educación bilingüe de los sordos: principios básicos*. En *El bilingüismo de los sordos*. Bogotá- INSOR.
- VYGOTSKI, Lev. (1992) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Fausto.
- WERTSCH, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.



Frases célebres de Bush
Umberto Eco* / El Mundo (España) - 20/02/03

Pensamiento
global 

Política

«Estamos empeñados en trabajar con ambas partes para llevar el nivel de terror a un nivel aceptable para ambas partes». (Washington, 2-10-01).

«Sé que en Washington hay muchas ambiciones. Es natural. Pero espero que los ambiciosos se den cuenta de que es más fácil triunfar con un éxito que con un fracaso». (Entrevista a la Associated Press, 18-01-01).

«La cosa más grande de América es que cada uno debería votar». (Austin, 8-12-00).

«Queremos que cualquiera que pueda encontrar un trabajo sea capaz de encontrar un trabajo». (Programa 60 minutos II, 5-12-00).

«Es importante entender que hay más intercambios comerciales que comercio». (Cumbre de las Américas, Quebec City, 21-04-01).