

¿Qué sabemos y qué deberíamos saber sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita de los estudiantes sordos?

Índice

[¿De qué factores depende el éxito lector de las personas sordas?](#)

[¿Qué sabemos sobre la lengua escrita en los estudiantes sordos?](#)

[Ni la lengua oral ni la lengua de signos, por sí solas, proporcionan una base lingüística suficiente que garantice el éxito lector de los estudiantes sordos \(al mismo nivel que los oyentes\)](#)

[El empleo de sistemas complementarios de comunicación a la lengua oral mejora los niveles lectores de los estudiantes sordos](#)

[Los estudiantes sordos pueden tener acceso a la dimensión fonológica de la lengua en ausencia de audición](#)

[El implante coclear puede ayudar a mejorar la competencia lectora de los estudiantes sordos](#)

¿De qué factores depende el éxito lector de las personas sordas?

Hay dos factores fundamentales de los que depende el éxito lector de las personas sordas que probablemente resuman lo que sabemos (o creemos saber), lo que no sabemos y lo que deberíamos saber sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita de los estudiantes sordos¹.

El primer factor lo forman los conocimientos lingüísticos del lector, esencialmente lexicales y sintácticos. Para comprender un texto es indispensable conocer la mayoría

¹ Para saber más:

M. Marschark y P. Spencer: *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press: Oxford, 2010. Vols. I y II.

J. Alegría y A. B. Domínguez: “Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), (2009), págs. 95-111. Puede ser consultado [online](#).

de las palabras que lo componen así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que trata. En el caso del oyente, esto se puede verificar fácilmente haciéndole oír el texto. Si no lo comprende al serle presentado oralmente, se puede concluir que no tiene los recursos lingüísticos y generales para comprenderlo por escrito. Tomemos, por ejemplo, un título de prensa tal como “Un hombre de color en la Casa Blanca: el sueño de Martin Luther King hecho realidad”. Para entender esta frase, tanto en forma escrita como oral, es necesario comprender las palabras que la componen pero además hay que darle un sentido particular a las expresiones “hombre de color” y “Casa Blanca” que va más lejos que las palabras que la componen; hay que estar al corriente de la actualidad, saber quién era Martin Luther King, etc. En el caso de los niños oyentes, el estar inmersos en un ambiente social en el que hay comunicación oral les proporciona una base lingüística suficiente para comenzar el aprendizaje de la lectura, hecho que, con frecuencia, no ocurre en el caso de los niños sordos. Argumentaremos en lo que sigue que la causa primera de la dificultad en lectura de los escolares sordos es el déficit lingüístico (léxico y morfo-sintáctico) y general que suelen presentar (habitualmente).

El segundo factor que se debe considerar concierne a los aspectos específicos de la lectura. El más importante de todos es la identificación de las palabras escritas. Ser capaz de reconocer una palabra escrita, es decir, conectar la serie de letras que la componen con su significado previamente establecido, es una actividad específica de la lectura en la medida en que no sirve sino para leer. Los mecanismos cognitivos que permiten la identificación de palabras escritas hacen intervenir masivamente la fonología. Los trabajos experimentales sobre la lectura en los oyentes muestran que cuando se controlan los factores lingüísticos (vocabulario y sintaxis), la fonología aparece como el determinante más importante de las habilidades de lectura. En el caso de las personas sordas, este factor es aún más determinante que en el caso de los oyentes, puesto que la pérdida auditiva puede ocasionar dificultades de acceso a la dimensión fonológica de las palabras.

En este artículo se analizan ambos factores teniendo presentes los avances conceptuales y técnicos producidos en las últimas décadas en la educación de los estudiantes sordos. Los progresos conceptuales conciernen a dos temas, la lengua de signos y la lectura labio-facial. Ambos han cambiado radicalmente de estatus. Las investigaciones han mostrado que la lengua de signos es una lengua en el sentido pleno de la palabra, que comparte con la oral todas las características fundamentales, tanto a nivel estructural como en su modo de adquisición y en el plano neurolingüístico,

lo que ha favorecido su uso a nivel educativo y social; y han demostrado que la lectura labio-facial es una fuente de información lingüística tanto en personas oyentes como en personas sordas, proponiendo que puede proporcionar a los niños sordos información sobre la estructura fonológica del lenguaje hablado.

Los progresos técnicos se refieren, fundamentalmente, a la evolución de los implantes cocleares, cuyo uso se ha multiplicado en los últimos años. Los implantes cocleares son ayudas técnicas que convierten el sonido en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo, proporcionando a las personas con una sordera profunda acceso a la información que típicamente facilita el sonido, lo cual incrementa la percepción y la producción del habla, proporciona gran acceso a la fonología de la lengua y mejora el desarrollo de la lengua oral.

¿Qué sabemos sobre la lengua escrita en los estudiantes sordos?

Analicemos los dos factores, conocimiento lingüístico y acceso a la dimensión fonológica de la lengua, señalando lo que sabemos (o creemos saber), lo que no sabemos y lo que deberíamos saber para abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita de los estudiantes sordos.

Ni la lengua oral ni la lengua de signos, por sí solas, proporcionan una base lingüística suficiente que garantice el éxito lector de los estudiantes sordos (al mismo nivel que los oyentes)

El desarrollo de habilidades de lectura de alto nivel exige una lengua de base que sea igualmente de alto nivel, aunque no disponemos de datos claramente establecidos que lo demuestren. Cuando hablamos de altos niveles lectores nos estamos refiriendo a niveles suficientes para realizar estudios secundarios superiores y universitarios. Si esto es así, lo que deberíamos saber o preguntarnos es si la naturaleza de la lengua de base, de signos u oral, no tiene incidencia sobre la lectura a condición de que el nivel lingüístico sea alto.

Una comparación permitirá clarificar esta idea. Un estudiante que conoce el español y que sabe leerlo correctamente sería capaz de comprender parcialmente un texto en italiano sin conocer esta lengua. Sus dificultades con el texto en italiano (lentitud, errores, incompreensión total de algunas frases, etc.) de ningún modo podrían ser atribuidas a dificultades específicas en lectura, puesto que el lector del ejemplo lee

perfectamente el castellano, sino al conocimiento de la lengua italiana. La única forma razonable de mejorar la lectura en italiano de nuestro lector hipotético es enseñarle dicho idioma. Aplicado al caso de los sordos, este ejemplo nos lleva a la conclusión de que las dificultades de lectura no son auténticos problemas de lectura, sino dificultades de la lengua en general. Esta distinción no es puramente académica, tiene consecuencias pedagógicas evidentes: para mejorar la lectura de los sordos es importante desarrollar sus habilidades lingüísticas.

Sin embargo, conviene matizar que el conocimiento de la lengua que poseen los estudiantes sordos al iniciar el aprendizaje de la lengua escrita depende de diversas variables, entre las que destacan fundamentalmente el grado de pérdida auditiva; la edad de comienzo de la sordera; la opción lingüística elegida por su entorno para la comunicación con él (oral, con o sin ayuda de códigos complementarios a la lengua oral, lengua de signos o ambas); el empleo de implantes cocleares; la presencia de otra discapacidad, y la intervención temprana. Así podemos encontrar niños que tengan suficientes restos auditivos o usen ayudas técnicas que les permitan el acceso a la audición y el desarrollo de una buena competencia lingüística para aprender a leer; otros niños que, aunque tengan suficiente acceso a la audición, por razones que no sabemos o aún no entendemos, no la desarrollan suficientemente y precisan apoyo visual para el desarrollo de la lengua oral y aprendizaje de la escrita; y otros que aprenderán a leer español como segunda lengua, basándose en la competencia lingüística que poseen en la de signos.

Teniendo presente esta matización, cuando el sistema de comunicación es principalmente oral, sin ayuda de sistemas complementarios ni de ayudas técnicas, como los implantes cocleares, la percepción del habla que tienen los niños sordos es incompleta y llena de ambigüedades, ya que se realiza fundamentalmente a través de la lectura labio-facial y de la denominada “suplencia mental” (o proceso de integración de múltiples informaciones: lo que se ve en los labios, la expresión facial de hablante, la información que ofrece el contexto y el conocimiento que se tiene de la lengua oral). Esto hace que la mayoría de estos niños empiecen el aprendizaje de la lectura en una lengua que no conocen y no dominan suficientemente. De forma más concreta, las dificultades en la lengua se dan en dos aspectos: en el vocabulario, muy limitado y claramente insuficiente para leer y escribir; y en la morfo-sintaxis, ya que debido a la percepción parcial del habla, habitualmente se limitan a identificar las palabras claves de las frases, las que poseen contenido semántico propio (verbos y sustantivos) y en menor medida las palabras funcionales (preposiciones, artículos, etc.).

Frente a esta situación, la educación lingüística de los niños sordos puede plantearse de dos maneras diferentes. La primera es mejorar la percepción del habla en el niño, bien mediante el empleo de implantes cocleares, o bien con el uso de sistemas complementarios a la lengua oral (como es la *palabra complementada*) que posibiliten al niño la percepción total del habla, como veremos más adelante. La segunda posibilidad consiste en renunciar total o parcialmente a la enseñanza de la lengua oral y adoptar como base del desarrollo lingüístico y general del niño sordo la lengua de signos, o dicho de otra forma, enseñar a leer y escribir español como segunda lengua, basándose en la competencia lingüística en lengua de signos.

La segunda idea está basada en estudios generales sobre niveles lectores que han mostrado mejores resultados en personas sordas competentes en lengua de signos que en las que no usan esta lengua. Este hecho puede deberse a que la lengua de signos facilita la comprensión lectora en la medida en que contribuye al desarrollo de conocimientos generales sobre el mundo y sobre un tema en concreto (gracias a que los niños disponen desde edades tempranas de una lengua, las experiencias de interacción y comunicación son más ricas y variadas, y tienen un mejor acceso a la información y a los conocimientos). Otro factor importante es que la lengua de signos favorece un buen desarrollo lingüístico en el plano lexical, lo que proporciona un soporte semántico y conceptual que facilita la comprensión de los textos escritos.

Sin embargo, la lengua de signos y la escrita difieren en sus planos morfológico y sintáctico, por lo que puede ser complicado que ayude a la comprensión de textos escritos a este nivel. Además, el problema principal de la lengua de signos está a nivel fonológico, ya que no posee una estructura subléxica compatible con el sistema alfabético. Aprender a leer en español teniendo como base exclusiva la lengua de signos es tan difícil para un hispano hablante como aprender a leer en árabe sin conocer esta lengua.

Por ello, la pregunta que cabe hacerse es: *¿qué hace un lector para comprender un texto que contiene palabras que no conoce y construcciones morfo-sintácticas que maneja “a medias”?*

Lo que sabemos es que en esta situación, el lector sordo utiliza una estrategia que consiste en identificar las palabras clave de la frase, generalmente palabras frecuentes con contenido semántico pleno, y elabora sobre esta base un significado global. Los aspectos morfo-sintácticos de la frase se reducen a fórmulas elementales, estrategia que hemos denominado *estrategia de palabras clave*². Este hecho acepta

² A. B. Domínguez y J. Alegría: “Reading mechanisms in orally educated deaf adults” en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), (2010), págs. 136-148.

Los estudiantes sordos pueden tener acceso a la dimensión fonológica de la lengua en ausencia de audición

Del apartado anterior se deduce que la codificación fonológica no puede ser equiparada necesariamente con la experiencia auditiva ni con la habilidad para hablar. La percepción visual del habla puede proporcionar información fonológica, tanto en las personas sordas como en las oyentes. Los modelos actuales de procesamiento del habla han abandonado la idea de que la audición sea la fuente exclusiva de la fonología. Se concibe esta última como un sistema abstracto de contrastes (tales como sonora-sorda, oral-nasal, bilabial-alveolar, etc.) elaborados a partir de informaciones sensoriales diversas, no exclusivamente auditivas. En otros términos, tenemos que considerar la existencia de una fonología de origen visual al alcance del niño sordo que pueda servir de base para aprender a leer y escribir.

Gracias a los datos procedentes de numerosas investigaciones, sabemos que los estudiantes sordos pueden tener acceso a la dimensión fonológica de la lengua en ausencia de audición⁴. Una forma de acceso es la lectura labio-facial. Ésta aporta información sobre el lugar y el modo de articulación de los fonemas (por ejemplo, la distinción entre las consonantes bilabiales y alveolares, explosivas y fricativas), aunque en ausencia de audición, proporciona pocos datos sobre la nasalidad y la sonoridad. De este modo, las informaciones fonológicas proporcionadas solo por la lectura labio-facial son insuficientes, ya que resultan ambiguas (así, por ejemplo, un niño sordo no podrá distinguir entre pares de palabras como “papá-mamá” o “barco-marco”, porque su imagen labial es similar; además, hay un conjunto de fonemas, como la /g/, la /k/ y la /r/, que son invisibles en lectura labial). Por ello, es conveniente emplear sistemas de ayuda a la lectura labio-facial, como la palabra complementada.

Una consecuencia directa de esta constatación es que todo aquello que contribuya al desarrollo de la fonología en el plano perceptivo en el niño sordo, la palabra complementada (y los implantes cocleares), tendrá una incidencia directa sobre el nivel lector que éste podrá alcanzar.

⁴ Alegría y Domínguez (2009).

El implante coclear puede ayudar a mejorar la competencia lectora de los estudiantes sordos

Otra posibilidad para la educación lingüística de los niños sordos son los implantes cocleares, cuyo empleo se ha visto incrementado en estos últimos años. Los resultados no son tan extraordinarios como algunos educadores e investigadores habían soñado. El implante no hace del niño sordo un oyente, pero son una ayuda considerable, sobre todo cuando son practicados precozmente (antes de los 30 meses). Los implantes cocleares están siendo muy eficaces a la hora de proporcionar a las personas con una sordera profunda acceso a la información que típicamente facilita el sonido, lo cual incrementa la percepción y la producción del habla, proporciona gran acceso a la fonología de la lengua y el desarrollo de la lengua oral. La información sobre la percepción del habla facilitada por los implantes cocleares favorece el desarrollo de representaciones fonológicas y de habilidades de lenguaje más generales, con los beneficios que esto puede tener para la lengua escrita. Sin embargo, el impacto de la mejora en el acceso a la audición en el éxito académico de los niños sordos, en particular el desarrollo de la comprensión lectora, está todavía bajo investigación.

Referencias bibliográficas

Alegría, J. y A. B. Domínguez: “Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), (2009), págs. 95-111. Puede ser consultado [online](#).

Domínguez, A. B. y J. Alegría: “Reading mechanisms in orally educated deaf adults” en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), (2010), págs. 136-148.

Marschark, M. y P. Spencer: *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. Oxford University Press: Oxford, 2010. Vols. I y II.