

EDUCACION BILINGÜE DEL NIÑO SORDO E INTEGRACION.

José R. Alberte Castiñeiras
Univ. de Santiago

I. INTRODUCCION

Cualquier factor que haga que el aprendizaje sea más difícil para algunas personas más que para otras, marginará a aquellas dentro del contexto escolar. Es decir existirían unas necesidades especiales que habría que tener en cuenta. El niño con déficit auditivo, visual, intelectual o de otro tipo, tiene unas necesidades que requieren una especial observación, así como una enseñanza lo más individualizada posible, al menos en los casos de minusvalía grave.

Es pues fácil colegir, que en el contexto de la integración escolar nos vamos a encontrar con niños que presenten problemas de articulación que hacen que su habla sea ininteligible para los demás, así como también niños con dificultades de aprendizaje debidos a una falta de habilidad en el uso del lenguaje para la comunicación en el aula. En este contexto estimamos que muchos niños no sabrán comunicarse en la escuela ordinaria porque utilizan una variedad de lengua que el profesor no utiliza o no entiende, lo mismo que los demás compañeros oyentes. De este modo no entenderán las explicaciones que se den en la variedad hablada por el profesor. Podemos pues ir dándonos cuenta de las barreras con las que se puede topar el niño sordo caso de ingresar en un centro ordinario (e incluso en ocasiones en uno específico como tendremos ocasión de comentar).

Entendemos que una cosa es la gama de dificultades de tipo práctico que en la docencia diaria pueden ir surgiendo y, otra la actitud del profesor. Puede que el profesor siempre corrija determinado tipo de errores del habla del niño, pero si no acepta la lengua que habla el niño, lo que se le estará es lisa y llanamente marginando.

Dado que esta minoría cultural que usa el lenguaje de signos convive con una mayoría de hablantes, sus miembros necesitan aprender a leer y escribir en esta lengua. Las habilidades orales (habla y lectoescritura) son útiles y, necesarias en el mundo actual, pero en la práctica no son fáciles de adquirir. De hecho la variedad de métodos de aprendizaje lecto-escritor han tratado cada uno de facilitar el aprendizaje. En este orden de cosas las correspondientes autoridades educativas (incluso en ocasiones la propia dirección de los centros y, los profesores) han intentado suprimir el lenguaje de signos pensando que constituía una barrera para el aprendizaje del lenguaje oral-escrito. De hecho aunque los métodos de enseñanza hayan sido fundamentalmente oralistas utilizando la labio-lectura (al menos con los sujetos con restos auditivos), los hijos sordos de padres sordos que adquieren el lenguaje de señas en la primera infancia a menudo consiguen alcanzar un buen rendimiento en la lectoescritura y, una integración social adecuada. Sin embargo como no reciben enseñanza formal en el lenguaje de señas, su uso fuera del aula no recibe por otra parte orientación adecuada y, así su uso, precisión y eficacia varía de unos grupos a otros y, de unas zonas geográficas a otras.

Algunos profesores hacen hincapié en estas deficiencias como prueba de que el lenguaje de señas no funciona y, los niños se quedan perplejos cuando no cohibidos a la hora de escoger una lengua con la cual poder comunicarse. Pero lo curioso y, dramático del caso es que se ha observado como muchos de los niños que no tienen acceso al lenguaje de señas en la primera infancia no consiguen un nivel satisfactorio de desenvolvimiento en ninguna de las lenguas.

Todo esto indica que hace falta un enfoque bilingüe en la educación de los sordos, en el cual el lenguaje de signos se use para establecer la comprensión y expresión (decodificación y codificación) y, el oralismo como segunda lengua.

El estudio del sordo y, la sordera puede ser abordada pues desde distintas perspectivas: biomédica, psicológica, pedagógica, etc. En el modelo biomédico, que ha sido durante bastante tiempo el modelo dominante, se parte del supuesto de que el sordo es un minusválido que necesita tratamiento y/o ayuda tecnológica para corregir su condición. Es evidente que este enfoque se aplica a las personas que se hayan convertido en sordos después de haber adquirido el lenguaje oral y, de haberse acostumbrado a la vida llena de sonidos. Entre este grupo de personas nos podemos encontrar los que han perdido la capacidad auditiva debido a una enfermedad, los efectos tardíos de la herencia, accidente o, el simple proceso de envejecimiento por citar algunos. (1)

Ahora bien, ¿qué sucede cuando un niño nace sordo o, se convierte en sordo a tan temprana edad que no guarda memoria de los sonidos? (2). La propia experiencia nos indica que crecerá aceptando la falta de sonidos y, que fundamentalmente usará la vista. Para el caso de aquellas familias donde los padres sean sordos esto va a suponer que generalmente la primera lengua del niño la adquiera por el canal visual (lenguaje de señas), incluso los niños oyentes que nacen en estas familias también empiezan aprendiendo un lenguaje de signos. (3) Los niños sordos de estas familias suelen llevar su lengua materna visual al colegio donde se encontrará con otros niños sordos (caso al menos de los centros específicos), que igualmente tenían dificultades para captar el lenguaje hablado. En este contexto el lenguaje de signos se convierte en un factor vital respecto a las actitudes y experiencias compartidas.

En todo caso el lenguaje de signos es una lengua que se ha conservado dentro de la comunidad de adultos sordos, a pesar de los esfuerzos por eliminarla. Querámoslo o no forma la base de la cultura visual de la comunidad de sordos. Debemos pues ser sinceros y, reconocer que las personas sordas vistas desde el punto de vista médico- pedagógico, solo pueden aspirar a convertirse en oyentes imperfectos, pero vistas como grupo cultural, pueden desarrollar un mayor sentido de identidad no solo dentro de su comunidad, sino también como ciudadanos del país donde viven.

Aunque la comunicación visual es el recurso natural en el caso del sordo, esto no significa que el lenguaje de signos surja totalmente desarrollado de las manos de cada sordo. Todas las lenguas se adquieren a través de una interacción con los demás que las usan. Cuando un individuo se encuentra aislado de los demás, no desarrolla las habilidades lingüísticas, como sucede normalmente y, ello a pesar de que pueda gozar de una muy buena audición, como sabemos a través de las historias de los "niños salvajes", niños que han crecido fuera de todo contacto con otros seres humanos y, que nunca han usado el habla, ni las señas (4).

II. COMUNICACION NO VERBAL Y LENGUAJE DE SIGNOS.

Todas las lenguas humanas son producidas por el cuerpo. Como toda comunicación, el proceso de comunicación interpersonal supone el uso de canales para la transmisión de mensajes y de códigos que llevan el mensaje. Sin canales y sin código no puede haber comunicación. La voz y el oído humano constituyen un canal conforme a lo mencionado anteriormente o, más bien dos, porque los mensajes que fluyen a través de estos dos sistemas se suelen codificar de dos maneras distintas. Una manera de codificar es por medio de palabras, la otra manera es por medio de señales no verbales. Las lenguas habladas son usadas por la gente que puede oír su propia voz y, la de los demás y, dependen del sonido para producir y enviar mensajes. Indicar de forma sucinta que los mensajes transportados por las ondas sonoras son captados por el oído e interpretados (decodificación) a nivel del cerebro. Cuando funcionan todos los eslabones de esta compleja cadena, la comunicación oral es un proceso natural y fácil.

El lenguaje de signos es igual de complejo, pero se consigue la comunicación de forma tan natural y, fácil como el oralismo en el caso de los oyentes. En lugar de la audición va a ser la visión la que transporta el mensaje. A diferencia de un hablante cuyos labios hacen los únicos movimientos visibles, una persona que utiliza el lenguaje signado utiliza las partes del cuerpo que puedan verse: las manos y los brazos, la cara, la cabeza y la parte superior del cuerpo. Los movimientos en estas partes emiten mensajes para los ojos y el cerebro (decodificación del mensaje visual) de la persona receptora. Dado que estos movimientos son visibles y físicos la persona que usa el lenguaje signado es una persona móvil y activa.

El lenguaje basado en la visión funciona de forma muy diferente a uno basado en el sonido como cabe esperar. Esta diferencia a confundido a muchos profesionales, profesores incluidos, que han llegado a tener contacto con el lenguaje signado. Al buscar estructuras con base sonora, han calificado el lenguaje signado como "gestos al azar", "sistema primitivo y poco elaborado", etc. De este modo en nuestra geografía, y para ello no tenemos necesidad de recurrir a ninguna otra, el lenguaje de signos ha estado desprestigiado a nivel escolar (y social), como simples gestos o mímica. Pero esta confusión, por otra parte bastante generalizada, surge porque estos tres sistemas comparten la misma vía de comunicación-la visión- y, a veces utilizan movimientos corporales similares. Pero el gesto y la mímica no los consideramos lenguajes (aunque haya personas que puedan opinar lo contrario) : 1. Los gestos solo suelen utilizarse para dar mensajes breves, generalmente en lugares donde es difícil oír. En tal caso cada hablante suele utilizar los gestos de forma distinta (quizás habría que excluir determinados deportes), si es que los usa. No son exactos ni universales, sino personales para cada hablante. En tal caso los usuarios de gestos y los hablantes comparten ciertos gestos naturales derivados de la experiencia común (señalar arriba, tiempo, falta, asentir, etc). Por el contrario los usuarios del lenguaje signado utilizan gestos con otras señas de manera que proporcionan significados consistentes y exactos, al unirse unos a otros y, este significado es independiente del mecanismo oral. 2. De la mímica indicar que es una forma artística, no un lenguaje estricto. Un artista de la mímica imita la vida utilizando para ello su propio conjunto de gestos, movimientos y expresiones faciales. Por medio de ellos cuenta su historia, dramatizándola en tiempo real, en el presente. Por contra, el usuario del lenguaje signado, como el hablante, puede referirse al pasado, presente o futuro. Se mantiene en su sitio mientras envía su mensaje, utilizando solo el espacio que le rodea. El artista mímico utiliza todo el espacio disponible (5).

El lenguaje signado no es internacional. Cada nación e incluso cada región tiene su propio lenguaje de signos. Además los signos utilizados en los distintos países no suelen parecerse entre

sí más que las palabras de distintas lenguas orales. Sin embargo, dado que todas las lenguas de signos utilizan la visión y son producidos por el cuerpo humano en el espacio, en las distintas naciones y regiones se han inventado ciertas maneras lógicas de expresar algunas ideas, usando para ello imágenes compartidas por los oyentes. Por ejemplo, al hablar del tiempo, decimos que el pasado está detrás de nosotros, el presente está donde estamos nosotros y, el futuro delante de nosotros.

Cuando los hablantes charlan juntos, no necesitan mirarse, pero si necesitan oír lo que se dice. Si están demasiado separados o si hay mucho ruido ambiental, tendrán dificultades para captar el mensaje. En tal caso la comunicación es más fácil cuando los hablantes están a muy poca distancia el uno del otro, en un ambiente sin otros ruidos. En cambio los usuarios del lenguaje signado no se comunican mejor cuando están demasiado cerca de los que miran. Un usuario de signos necesita espacio para realizar sus signos y, necesita ver la parte superior del cuerpo de su interlocutor para poder captar el mensaje visual. De este modo los usuarios del lenguaje de signos tienden a sentarse o colocarse más separados que los hablantes y, pueden llevar a cabo conversaciones a cierta distancia y, en las situaciones más ruidosas imaginables. La comunicación puede no obstante verse afectada por una mala iluminación, reflejos deslumbrantes o, movimientos rápidos en el fondo que pueden suponer una distracción de la atención.

Hay, no obstante, modales adecuados y, otros inadecuados para los usuarios del lenguaje signado, de igual modo que los hay para los hablantes. Se refieren a como empezar una conversación, mantenerla, esperar y tomar el turno, interrumpir y terminarla. Las normas pueden ser distintas a las usadas por los hablantes, pero en cualquier caso son adecuadas para la base visual de este lenguaje. De hecho para empezar la comunicación con una persona sorda, hace falta atraer su atención. Si está cerca pero mirando para otro lado, se consigue tocándole en el brazo o en el hombro. Si estuviese más lejos se agitaría un brazo o un objeto.

Una vez que se ha conseguido la atención de la otra persona, se supone que ésta mantendrá sus ojos en el que envía el mensaje. El receptor del mensaje puede demostrar que atiende asintiendo con la cabeza o, expresando acuerdo con señas. Si el emisor del mensaje se da cuenta de que el receptor ha desviado su mirada, parará. Así que una forma de interrumpir es precisamente romper el contacto visual. Si el receptor por su parte quiere contribuir a la conversación, debe atraer la atención del emisor agitando la mano. O puede colocar las manos en posición lista para hacer señas, si el emisor está dispuesto a renunciar a su turno. Si sólo le deja al receptor interrumpir para que haga un comentario mantendrá sus manos en posición para continuar una vez que el receptor haya expresados lo que quería. En un grupo mixto, de oyentes y sordos se considera de mala educación el usar la voz para pedir turno (por parte de los oyentes), dado que así el sordo tiene más dificultad para entrar en la conversación. Por ello los oyentes deben de recurrir sólo a las formas visuales de interrumpir y pedir turno. El emisor del mensaje demuestra que ha terminado dejando caer sus manos de la zona que utiliza para los signos. El espacio para los signos consiste en un espacio delante del cuerpo, desde la zona de la cintura hasta justo encima de la cabeza.

El lenguaje de signos parece ser un movimiento continuo y, al comienzo del aprendizaje sin duda aparecerán dificultades para distinguir donde termina un signo y donde empieza el otro. No obstante cada signo tiene un movimiento específico y propio. Cualquier cambio en la forma de las manos, el lugar, la dirección o el movimiento modificará el significado.

III. INTEGRACION Y DESARROLLO CURRICULAR.

¿Cual será entonces la mejor manera de organizar el apoyo para el niño sordo en el colegio? Sin duda que esta podría ser una de las múltiples preguntas que podríamos formularnos. Incluso podemos intentar responderla formulando otra nueva pregunta, ¿quién se responsabiliza de la educación de dichos niños y, de aplicar la metodología apropiada, una de las cuales se mencionó anteriormente? Los servicios de apoyo de distintos tipos localizados tanto dentro del propio centro como fuera se considera debe ser la respuesta (o al menos parte de ella). Tradicionalmente se ha esperado que el pedagogo o el psicólogo e incluso el profesor especialista sea quienes resuelvan los problemas educativos que surgen en el colegio a través de sugerencias para reajustes en la naturaleza de la educación del niño, cambios de horarios, planes de estudio o, programas nuevos de enseñanza individualizada. Hasta hace poco (Ley de Integración Social de los Minusválidos del 7.4.82 y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial del 6.3.85) cuando se constataba un fracaso en la educación de un niño, se solía ofrecer la posibilidad de un centro específico como alternativa para solucionar el problema experimentado por el niño. Hoy la tendencia ya no es (o al menos ya no lo es tanto) la de encaminar hacia los centros específicos. Pero incluso los profesionales bien entrenados y motivados que trabajan en los servicios de apoyo pueden verse frustrados en sus intentos de promocionar la integración en los centros ordinarios. Al estar el profesor ordinario genéricamente para educar al niño "normal", suelen presentar carencias en cuanto a corrientes educativas innovadoras, que sin embargo serían precisas para aquel sujeto que presente un déficit, como puede ser el niño sordo. Por lo tanto, las buenas intenciones de los responsables de la planificación escolar pueden frustrarse al no tener en cuenta los problemas concretos que conlleva la integración.

En este sentido consideramos que los objetivos a conseguir por los profesores especialistas de apoyo deberían ser los siguientes:

1. Difundir de una manera eficaz los conocimientos de Educación Especial y, habilidades pedagógicas especiales entre los profesores de los colegios ordinarios con alumnos necesitados de educación especial.
2. Detectar los niños que puedan necesitar alguna ayuda especial.
3. Desempeñar una función preventiva al intervenir y ofrecer apoyo a los niños con necesidades especiales.
4. Desempeñar una función terapéutica directa para evitar un "síndrome de fracaso".
5. Facilitar la transición de los niños desde los centros específicos a los ordinarios.
6. Mantener contactos con otros profesores de apoyo y, los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo o de Orientación.

La educación especial debería verse en este sentido como un sistema de asignación de responsabilidades. Se trataría de encargar a un grupo de profesionales la responsabilidad de la educación de niños con necesidades especiales (6).

Se ha justificado la educación especial sobre todo de cara a los padres de niños con algún déficit en orden a que su hijo sería atendido en grupos pequeños de aprendizaje, sus currícula especiales, sus métodos y técnicas especiales, etc. Pero sus raíces históricas habría que encontrarlas en la oferta de escolarización generalizada que se dio en España (que se extendió evidentemente a los sujetos con algún déficit o trastorno), pero que igualmente conllevó a que al estar muy saturadas las aulas y, al ser cada nivel de la Enseñanza Primaria un "filtro" antes de pasar al siguiente, que muchos profesores (evidentemente con el apoyo de la Administración) desviasen a los alumnos que

presentaban dificultades de aprendizaje hacia los centros específicos. Y, tal como estaba concebido el sistema, de allí no regresaban al centro ordinario. Con la implantación de la Enseñanza General Básica (EGB), al menos en sus comienzos, las cosas siguieron funcionando de forma bastante similar.

Un aspecto importante que también es conveniente resaltar es que a menudo hay una relación inversa entre la necesidad de transferir el niño a otras instancias o instituciones y, la gravedad del problema del niño. La mayoría de los niños que se solicita sean revisados por los Equipos Psicopedagógicos para un posible cambio hacia un centro específico tienen dificultades de aprendizaje o comportamiento y, no tienen ninguna minusvalía visible.

A menudo se integra un niño con minusvalía sensoriales o físicas y dificultades de aprendizaje más graves, porque los profesores aceptan mejor una minusvalía visible que una dificultad no visible que hiere de alguna manera los sentimientos de competencia profesional del profesor. La mayoría de los casos de éxito en la integración se refieren a niños con problemas auditivos, visuales o físicos. Las necesidades especiales a menudo se asocian con minusvalías físicas o psíquicas graves.

Se puede dar la paradoja en nuestro caso, de que existan ciertamente recursos disponibles y asequibles para los niños con minusvalía visibles y, graves en ocasiones, que sin embargo son integrados, mientras la gran mayoría de los niños con problemas de aprendizaje y dificultades sociales son enviados hacia centros específicos.

Los centros específicos representan una solución administrativa simple y ordenada de cara a acoger a sujetos con minusvalías. Y, hay que reconocer que los centros específicos han estado comparativamente bastante bien dotados en cuanto a recursos tanto humanos como materiales. Hoy en día esta tendencia a facilitarle fondos para la compra de material, se está invirtiendo por cuestiones que de momento calificaré de sociopolíticas.

Para que haya un sistema de educación especial integrado, hay que organizar la educación de forma que haya un reparto de responsabilidades entre los profesores y la administración de los centros ordinarios, así como de los profesores de apoyo. Simplemente cambiando la localización de niños con necesidades especiales de un centro específico a uno ordinario no se soluciona el problema y, eso no constituye una auténtica integración. Hace falta una política educativa inequívoca, así como analizar de que manera los servicios de apoyo están funcionando en la actualidad.

En resumen, hay que construir un sistema integrado que apoye al profesor en el aula y, que no separe al profesor de apoyo en cuanto a su cuota de responsabilidad compartida con los demás profesores. La integración supone además de tener en cuenta las posibles barreras arquitectónicas, el contar con ayudantes no docentes, cuidadores, etc.

IV. NOTAS BIBLIOGRAFICAS.

(1). Una buena clasificación respecto a cuales pueden ser las posibles causas de sordera podrá leerse en el libro de NOLAN y TUCKER (1983): *Atención familiar al discapacitado auditivo* publicado por el INSERSO. En uno de sus capítulos y, a grandes rasgos se comenta la estructura y funcionamiento del oído con el fin de comprender mejor los distintos tipos de pérdida auditiva y, la forma de enfrentarse a dicha pérdida. En otro libro ya clásico dentro de la Educación Especial como es el de Miguel TOLEDO (1984): *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales* de la editorial Santillana, se indica que toda clasificación es puramente orientativa pues puede ocurrir que niños con pérdida auditiva de 75 decibelios (dbs) puedan estar integrados plenamente en un centro ordinario si son inteligentes y utilizan bien sus restantes sentidos.

(2). En un artículo de Marc MONFORT: (1987) "Un lenguaje, ¿para qué?" en *Logopedia y nuevas tecnologías*, publicado por la OEI indica (pág. 190) que es importante disociar claramente la situación del niño sordo de la del adulto sordo. Según dicho autor se abusa con frecuencia de argumentos extraídos de la realidad que viven los adultos sordos para justificar orientaciones pedagógicas destinadas a niños que comparten con ellos esa misma deficiencia. La sordera -insiste- no se limita a una simple diferencia fisiológica y no representa lo mismo para un adulto que para un niño: las implicaciones y las necesidades de cada uno son extremadamente diferentes.

(3). En un libro altamente interesante para aquellos profesionales que trabajan con sordos, MONFORT, JUAREZ y ROJO (1982): *Programa elemental de comunicación bimodal*, de la editorial CEPE indican (pág. 8) y, citando a su vez a SCHLESINGER y MEADOW (1972) que "el lenguaje de signos se considera generalmente facilitador del desarrollo de los niños sordos cuando es utilizado con actitud positiva, sin conflicto, cuando es acompañado por el habla y entrenamiento auditivo y, es utilizado tempranamente antes de que un sentimiento de impotencia comunicativa se instale entre la madre y el niño".

(4). A nivel cuando menos anecdóticos indicar que muchas generaciones de matrimonios entre parientes cercanos había dado como resultado la propagación de la sordera hereditaria en muchas familias nobles al menos a partir del siglo XVI. Pero la ley española, igual que el código Justiniano prohibía que los sordos sin habla heredaran títulos y tierras. Ante este impedimento los nobles españoles trataron de defender sus bienes. En este sentido buscaron ayuda en la iglesia y eligieron a un monje benedictino Pedro PONCE de LEON, quien se convirtió en el primer profesor (reconocido en occidente) de sordos. Su tarea consistió en enseñar a sus alumnos a hablar y más tarde a escribir.

(5). De la importancia del lenguaje de signos indicar siguiendo las palabras de Alvaro MARCHESI (1987): *El desarrollo cognitivo lingüístico de los niños sordos* en Alianza Psicológica (pág. 273) "que la composición entre el nivel lingüístico de un niño oyente de cuatro o cinco años y un niño sordo profundo de la misma edad -el primero es capaz de inventarse una narración completa, el segundo conoce una media de cincuenta palabras- es tan llamativo y, el retraso del niño sordo tan importante, que parece obligado tratar de proporcionar al niño sordo un código lingüístico adecuado. Este código lingüístico debe de ser un medio válido de comunicación, de enriquecimiento de la interacción, un vehículo de transmisión y de recepción de información, un soporte para su pensamiento y un sistema para planificar su actividad y controlar su conducta". Finalizar indicando que para MARCHESI el único código lingüístico capaz de cumplir cabalmente

estas funciones en el niño sordo profundo, al menos durante sus primeros años, es el lenguaje de signos.

(6). Para Gloria GONZALEZ (1987) "Currículum, Lenguaje y Deficiencias Auditivas " e *Logopedia y Nuevas Tecnologías*, op. cit. (pág. 49) en la educación del Niño Deficiente y Auditivo son imprescindibles tener en cuenta los siguientes elementos :

- a) Contenido a enseñar, haciendo hincapié en que lo que vale es capacitar a un niño deficiente auditivo para que pueda adquirirlos en un momento determinado.
- b) Objetivos con pretensión de desarrollo del lenguaje a todos los niveles.
- c) Por último unas actividades, en lo que prime el sintonizar con los intereses del niño y su capacidad de desarrollo. Para ello aconseja estimular todos los sentidos así como llevar a cabo experiencias táctiles, visuales y auditivas.

V. BIBLIOGRAFIA

- FORTICH, L (1987):** *La deficiencia auditiva. Una aproximación interdisciplinar.* Promolibro Valencia.
- MARTINEZ, I y otros (1990):** *El desafío de la integración. Un centro de recurso específico de la deficiencia auditiva.* Fundación Catalana per le Síndrome de Down.
- MATIA, J y otros (1991):** *Presente y futuro del deficiente auditivo.* Fiapas. Madrid.
- MURA, S (1987):** *La dinámica articulatoria.* Puma. B. Aires.
- MUSCARSEL, M (1988):** *Mundo sonoro.* CEPE.
- TORRES, S y otros (1987).** *Logopedia y nuevas tecnologías.* OEA, Madrid.
- TRIADO, C (1989):** *La evaluación del lenguaje.* Anthropos. Barcelona.
- HANDEL, S (1989):** *Listening: an introduction to the perception of auditory events.* MIT Press Londres