

El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos

Ester Ruiz Linares

Centro concertado "San Miguel de Nervión" (Sevilla)

RESUMEN

El alumnado sordo encuentra serias dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura, debido a los problemas derivados del déficit auditivo y de su repercusión en la adquisición del lenguaje oral, así como al reducido conocimiento que estos niños y niñas tienen sobre el mundo que les rodea. Para este alumnado, cobra mayor importancia si cabe, el aprendizaje de la lectoescritura, pues se convierte en fuente de conocimientos y en herramienta de comunicación. Desde la escuela debemos optar por modelos pedagógicos que se adapten a las características del alumnado y, por tanto, desplegar todas las ayudas que favorezcan el aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos.

A lo largo de la historia, la concepción y estatus social de la lectoescritura ha evolucionado pasando de ser un "conocimiento" de los más privilegiados, a un aprendizaje fundamental para la integración en la sociedad actual, en la cual, autonomía y eficacia son dos condiciones esenciales.

Se ha convertido, por tanto, en la herramienta cognitiva más potente para acceder al conocimiento y disponer de numerosas y significativas oportunidades para aprender. Por ello es que su aprendizaje se considera uno de los pilares fundamentales y primero de los objetivos educativos en la educación que actualmente se le está brindando a todos los escolares.

"La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentimiento artístico, la creatividad y la afectividad" (Real Decreto 1530/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Por lo tanto, si adquiere tal valor para la formación integral de nuestros escolares, no es menor en el caso de la educación de nuestros alumnos sordos, puesto que para ellos el texto escrito se convierte en uno de los medios potencialmente más

eficaces para acceder al conocimiento del mundo y compensar en mayor o menor medida las dificultades encontradas en la comprensión de éste y en las relaciones con los demás.

A pesar de esto, contamos, al igual que en el siglo pasado, con un 80% de analfabetismo en nuestra población sorda, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura es, sin duda alguna, una de las máximas preocupaciones que gira en torno a la educación escolar de este colectivo.

Esto nos lleva irremediamente al cuestionamiento y reflexión personal del modo en que se está abarcando las dificultades de los niños sordos en este aprendizaje y de cómo, tanto desde el ámbito escolar como familiar, no menos importante, se está dando respuesta a sus necesidades para proporcionarles ricas y variadas oportunidades con el fin de producir en ellos sólidos y significativos aprendizajes.

Para poder responder a todas las dudas que nos surgen al respecto de este tema, consideramos necesario, en primer lugar, entender con claridad a qué nos referimos cuando hablamos de lectura y escritura y si esto implica el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias para su acceso en el caso de la sordera. Para la comprensión de esta dimensión, es interesante adoptar una perspectiva psicolingüística, ya que define la lectoescritura como un proceso, que no un conocimiento, en el que se integran varias capacidades, que desde su uso eficaz y simultáneo, dan como resultado la comprensión de lo que se lee, accediendo así al conocimiento.

En este sentido, lectura y comprensión no se pueden separar, siendo siempre la lectura un proceso de dicha naturaleza y no tan sólo el mero hecho de ver las letras. Podemos, por lo tanto, distinguir dentro de este proceso, por un lado, la capacidad de reconocimiento de las palabras escritas; por otro, el proceso de comprensión de los textos escritos. Las preguntas surgen cuando tratamos de explicar cómo leen y escriben nuestros alumnos sordos, qué procesos siguen y si se diferencian en algo de los llevados a cabo por los niños oyentes.

La clave se encuentra en el proceso de reconocimiento, ya que son dos las vías implicadas para acceder a éste; mediante la ruta ortográfica (directa) o la fonológica (indirecta). Cuando los niños oyentes comienzan a leer, a la edad de 6 años, ya conocen mucho sobre el lenguaje escrito y son muy competentes en su lengua materna, la lengua oral. Al encontrar por primera vez una palabra, el niño o la niña visualizan sus letras, pero con esto no basta; tienen que atribuirle un significado y para ello recurre al sentido del oído, en cuanto que el niño pronuncia mentalmente todas las letras que constituyen la palabra; es decir, construye una imagen acústica de ésta (Clemente, N; Domínguez, A.B., 2003:39).

Consigue así reconocer una palabra que antes ya había oído, accediendo

rápidamente a un bombardeo de información acerca de ésta: qué es, qué significa, en qué posición de la frase se coloca, cuándo se utiliza, de qué forma... es decir, el alumno o la alumna acceden a su léxico interno, construido en base a una rica experiencia con la lengua oral y un variado y rico abanico de interacciones con otros usuarios de esa misma lengua. Más adelante, por medio del uso constante de esta estrategia, el proceso mencionado se automatizará accediendo, de este modo, a su léxico interno de manera rápida, directa y global, procesando la palabra como un todo, de un modo logográfico.

Ante el análisis de estos procesos, la primera duda nos surge cuando nos preguntamos si estos mismos se dan también en los niños y niñas sordos, ya que presentan un déficit en su audición y "a priori" no pueden acceder a su léxico interno por medio de la ruta fonológica. Por lo tanto ¿qué procesos llevan a cabo los niños sordos en el reconocimiento de las palabras escritas?

Otro cuestionamiento que nos puede suscitar es si las personas sordas, cada vez que reconocen los signos gráficos, están leyendo; es decir ¿comprenden lo que ven?

Estas son las dos grandes cuestiones que emergen desde el conocimiento de la perspectiva psicolingüística y las cuales, desde el pensamiento reflexivo de cada uno, debemos tratar de responder en relación a cada uno de nuestros alumnos, evaluando así nuestro trabajo para poder dar una mayor y mejor respuesta educativa a las necesidades individuales de éstos.

Con respecto al reconocimiento de las palabras, parece imposible pensar que los niños sordos puedan desarrollar una conciencia fonológica, es decir, que sean capaces de segmentar las palabras en sus unidades mínimas, los fonemas, ya que carecen de una imagen auditiva de las mismas. Este problema se puede resolver, puesto que, como demostró Dodd en la década de los 70 (*apud*. Domínguez y Alonso, 2004: 108), las representaciones fonológicas no son sólo de origen acústico, sino que se construyen a partir de informaciones de origen diverso: auditivo, visual y kinestésico. Este es el motivo por el cual la lectura labiofacial (a partir de ahora LLF) facilita la comprensión del habla en ausencia parcial o total de información acústica, pero resulta insuficiente para la construcción de representaciones fonológicas precisas y exactas.

En la lengua castellana, la articulación de algunos fonemas se hace de forma similar e incluso algunos resultan imposibles de visualizar. Esto conduce a la confusión por parte del labiolector, ya que no consigue diferenciar con exactitud e identificar lo que percibe en los labios del que habla.

Por lo tanto, es de gran importancia trabajar desde edades tempranas el conocimiento fonológico en los niños sordos, ya que va a ser la llave que les va a permitir una lectura eficaz, consiguiendo así ser lectores y lectoras autónomos, y finalmente, poder experimentar el placer la lectura.

Siguiendo con una metáfora, ya conocemos el camino, sabemos dónde está la puerta y cómo es su cerradura, pero nos falta lo más importante, la herramienta con la cual vamos a construir esa llave. Como hemos visto, la LLF supone un método facilitador para la comprensión del habla, pero no para una representación fonológica exacta. Sin embargo, la palabra complementada (PC) es un sistema de apoyo a la LLF que suprime las ambigüedades del habla en ausencia de información acústica (debido a la configuración y posición que la mano adopta en función de la sílaba pronunciada), permitiendo de este modo la "visualización" completa de los fonemas, pudiendo por tanto, y mediante su uso sistemático en todas las interacciones con el niño sordo, crear en él representaciones fonológicas claras y precisas que le permitirán más adelante, en el aprendizaje del proceso de lectoescritura, acceder al reconocimiento de las palabras siguiendo la ruta fonológica, del mismo modo que se ha explicado con anterioridad en el niño oyente (Domínguez y Alonso, 2004: 81). Sin embargo, y en detrimento del aprendizaje del lenguaje oral en el alumnado sordo, este método no siempre se lleva a cabo.

Durante muchos años e incluso a día de hoy, la forma en la que se trabaja con este tipo de alumnado el reconocimiento de las palabras es mediante la memoria logográfica, es decir, mediante una vía ortográfica (sin previa ruta fonológica) en la cual el niño sordo debe llevar a cabo la laboriosa tarea, carente de sentido, de memorizar una a una todas las palabras que van apareciendo a lo largo de su experiencia con lo escrito. Las dificultades son evidentes, pero aún lo son más sus consecuencias, a pesar de que la mayoría se niegue a aceptarlas.

El niño se va a enfrentar a la ardua y compleja tarea de memorizar listas y listas de vocabulario y, lo peor, todo esto sin ningún sentido ni funcionalidad para él —¿qué es eso de las letras? ¿por qué lo tengo que aprender? ¿esto para qué me sirve?, podría pensar un niño sordo—. Así seguramente llegue a entender la lengua escrita como un muro enorme imposible de saltar, como un mal rato que pasar, todo ello muy alejado de la idea de disfrute y enriquecimiento personal que, sorprendentemente, se descubre como objetivo dentro de la etapa de primaria.

Con respecto a las consecuencias, serán nefastas; el niño no conseguirá ser un lector eficaz y autónomo. Podrá, como máximo leer, es decir, comprender el texto escrito que visualiza, y a base de un gran esfuerzo ejercitando su capacidad de suplencia mental, esto es, a través de inferencias y emisión de hipótesis en función del contexto; pero además, con el problema añadido de que cada vez que se encuentre con una palabra nueva no va a poder hacer nada con ella, no le podrá atribuir ningún significado.

Desde nuestra intervención, esto es precisamente lo que tratamos de evitar.

Nuestro fin es, o debería ser, que sientan el placer de la lectura y del compartir con los demás mediante los textos escritos, siendo por tanto nuestro objetivo último su autonomía y eficacia. Nuestra atención educativa debe estar encaminada a conseguir que nuestros alumnos sordos sean capaces de leer y escribir absolutamente todo y para ello es necesario trabajar su conciencia fonológica, ¿cómo?, desde el uso sistemático de la palabra complementada.

Numerosos trabajos han demostrado el papel de la palabra complementada en la construcción de la conciencia fonológica en los niños sordos¹. Merece la pena detenerse en una investigación reciente llevada a cabo en el colegio de educación especial "Hispano Americano de la Palabra", enmarcado en un enfoque bilingüe (Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003: 485-501).

Esta investigación pone de manifiesto cómo los niños sordos, al igual que los oyentes, pueden desarrollar habilidades metafonológicas, es decir, cómo son capaces de manipular explícitamente los segmentos fonológicos del lenguaje.

Para ello, son necesarias tres condiciones: el uso sistemático y desde edades tempranas de la palabra complementada, el desarrollo de actividades metafonológicas y el dominio de la lengua de signos por parte de los alumnos, siendo el papel de ésta otro punto de análisis en este artículo, en el cual nos detendremos más adelante.

Pero, ¿qué son las actividades metafonológicas? Son aquellas que nos permiten el desarrollo de esta habilidad de segmentación del lenguaje referida unas líneas más arriba, las que nos permiten "jugar" con el lenguaje, para, de este modo, alcanzar mayores niveles de conciencia fonológica.

Si a un niño oyente de 6 años le preguntas ¿qué pasa si a "armario" le quito "/armá/"? Seguramente, él responderá que queda "/rio/". Por el contrario, si le preguntas a un niño sordo de su misma edad que no ha estado expuesto al uso sistemático de la palabra complementada, con certeza no sabrá responder. Si no tiene claras representaciones fonológicas, no cuenta con la base necesaria para desarrollar habilidades metafonológicas.

Por lo tanto, la palabra complementada, además de para mejorar la comprensión del habla y crear exactas representaciones fonológicas, se utiliza también en la realización de las tareas metafonológicas (Domínguez y Alonso, 2004: 109). Estas actividades se estructuran en varios niveles de dificultad en función de la unidad lingüística segmentada (sílabas o fonemas); de la tarea a realizar, es decir, si se trata de identificación u omisión, y de la posición que éstas ocupen: al principio, en medio o al final de la palabra (Domínguez y Alonso, 2004: 115).

¹ Para más información, véase Alegría y Leybaert (1988) y Charlier (1994).

Para la programación de este tipo de tareas es importante enmarcarlas dentro de proyectos de trabajo más globales para que adquieran un carácter más dinámico y motivante, así como asegurar la generalización de estos aprendizajes en otros contextos (Clemente y Domínguez, 2003:134,135). Si se hace de forma aislada y en desconexión con lo que en el aula ordinaria se trabaja, este medio para alcanzar mejores representaciones fonológicas se desvirtúa, quedando bastante alejado de su fin.

Esta investigación demostró que, a través de una enseñanza explícita, es posible, desarrollar en los niños sordos habilidades metafonológicas y cómo éstas son utilizadas en estas actividades. Los niños y niñas sordos empleaban, en función de su conocimiento fonológico, unas estrategias más directas, o por el contrario, más ortográficas, basadas estas últimas en el uso de la dactilología (Domínguez, Alonso y Rodríguez, 2003: 494).

Con respecto a cómo este entrenamiento influye positivamente en las habilidades lectoras no se le hace una atribución directa a éste, pero sí se deja entrever cómo la mejora del conocimiento fonológico en los niños Sordos repercute globalmente en sus procesos de lectura. No hay que olvidar que procesos de reconocimiento de palabras y procesos de comprensión están en constante interacción y que, por lo tanto, la eficacia en uno de ellos dejará más "energía" cognitiva libre para el desarrollo del otro. Es necesario, por tanto, el dominio del reconocimiento de palabras para comenzar con la enseñanza explícita de la comprensión de textos escritos.

Esto se relaciona directamente con la segunda cuestión planteada al comienzo de la reflexión, ¿qué niveles de comprensión adquieren nuestros alumnos y alumnas sordos? La comprensión es un proceso basado en la interrelación de ideas extraídas del texto que a su vez establecen conexiones con nuestros conocimientos previos. Es cierto que al leer, nuestros conocimientos se enriquecen y aumentan, pero también lo es el que se necesite de unos conocimientos anteriores para poder aunarlo e integrarlo con la nueva información. De este modo, los lectores eficaces, inconscientemente, están continuamente lanzando hipótesis con respecto a lo que en el texto se refiere, verificándolas o rechazándolas posteriormente.

¿Cómo podemos conseguir alcanzar mínimos niveles de comprensión en niños que debido a su déficit auditivo cuentan con menos experiencias de vida; reducidas y pobres situaciones comunicativas; y además, en ocasiones, presentan conductas muy impulsivas? El problema no reside en cómo "enfrentarnos" a estos niños; si no en que el contexto, o concretamente, las personas vinculadas a éste, no le han facilitado desde edades tempranas una lengua que le brinde esas oportunidades de comunicación que necesita, esas experiencias de vida, permitiéndole a su vez desarrollar una capacidad representativa que le estructure su pensamiento, desarrollando de este modo conductas

más adaptadas.

Hablamos pues de la Lengua de Signos Española (LSE), lengua materna de las personas Sordas, segunda herramienta fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura en este colectivo. Es en estos procesos de comprensión tratados anteriormente donde la LSE interviene.

Además de proporcionarle a nuestros alumnos y alumnas los conocimientos previos necesarios para la interacción con el texto, la LSE es utilizada en la enseñanza para la mejora de estrategias de comprensión, es decir, nos permite entrar en diálogo con el alumno para enseñarle a estructurar el texto, a encontrar las ideas principales, a descubrir el hilo conductor...También se le enseña explícitamente los objetivos de la lectura para que, durante ésta, pueda desarrollar procesos de autorregulación, esto es, ser capaz de planificar, supervisar y evaluar sus procesos de comprensión llevados a cabo. De esta forma, se le aporta al alumno una serie de ayudas que, poco a poco, se irán retirando, permitiéndole, de este modo, un mayor grado de autonomía (Domínguez y Alonso, 2004:102,103).

Como vemos, el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso largo y complejo, el cual requiere de mucho trabajo y esfuerzo por parte de quien quiere desarrollarlo. Especial acento dotamos a esta palabra, “quiere”, porque para ser un buen lector no basta sólo con saber leer, sino que también es necesario querer.

Como bien dice Penac “el verbo leer no soporta el imperativo” y es por tanto igual de necesario, o quizás más, crear en nuestros alumnos sordos un interés por lo escrito, una disposición hacia ese aprendizaje; si no, difícil tarea pretendemos.

¿Cómo podemos suscitar en nuestro alumnado ese interés por la escritura y crearles esa necesidad de lenguaje escrito? Dándole un sentido a ese aprendizaje, hacerles comprender el para qué de dicho aprendizaje, ponerle en constante contacto con lo escrito y dejarles ser constructores de sus propios "textos". Todo ello, por supuesto, desde edades tempranas (Clemente, N; Domínguez, A.B., 2003: 101,102).

No hay que esperar a que el niño cumpla los 6 años para que, cuando comience la etapa primaria, se le enseñen las letras y el ya conocido método la “m” con la “a”, “ma”. Hay que, desde la educación infantil, introducir al niño en el mundo de lo escrito, llevarle a bibliotecas, ponerle en contacto con todo tipo de textos escritos (libros, cuentos, cómics, recetas, tickets de la compra, carteles... ¡todo!) y desde ahí, trabajar las funciones del lenguaje escrito, el para qué de cada tipo de texto, creando en el niño, de este modo, un interés por este nuevo mundo.

No se trata de rodearlo de textos sin más, sino de, junto a él, compartir información, exprimir al máximo todas las oportunidades de aprendizaje que a partir de éstos se producen. Para ello, de nuevo juega un papel fundamental la LSE. Ésta, a

7

pesar de que el niño sordo todavía no conoce el código del lenguaje escrito, nos permite la posibilidad de establecer hipótesis, resaltar lo importante, intentar averiguar qué sucederá al final del cuento; en definitiva, "jugar" con el texto escrito.

Es por este motivo por el que la lectura conjunta adquiere un papel relevante, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, que debe darse mucho antes de que el niño comience a aprender el código. Igual de importante es la selección de los libros que le van a introducir en el mundo de la lectura (VVAA, 2000: 3).

El libro adecuado en el momento adecuado puede abrirnos las puertas que nos llevan al camino del aprendizaje de la lectoescritura y que, si se recorre contando con las herramientas necesarias, podremos hacer de nuestros alumnos sordos unos lectores autónomos y eficaces. Podrán, por tanto, ir más lejos; generando en ellos mismos la afición por la lectura, experimentando en su propia "piel" la satisfacción del leer, el placer por crear, por viajar a mundos imaginarios... aprendiendo, al fin y al cabo, lo más importante, que la lectura es vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRÍA, J. Y LEYBAERT, J. (1987): *Adquisición de la lectura en el niño sordo*. Centro Nacional de Recursos de Educación Especial, serie documentos, nº 5.
- CLEMENTE, M. Y DOMÍNGUEZ, A.B. (2003): *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*, Madrid: Pirámide.
- DOMÍNGUEZ, A.B. Y ALONSO, P. (2004): *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- DOMÍNGUEZ, A.B. Y ALONSO, P. Y RODRÍGUEZ, P. (2003): *¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? En infancia y aprendizaje*, vol. 26 (4) 485-501.
- Silva, M.L., Domínguez, A.B., y Deaño, M. (1999). Estrategias y métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los niños sordos. En *Lenguaje escrito y sordera*. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- VVAA (2000): "Leyendo juntos", en, *L'espai*, marzo, nº 7 (1-12). APANSCE (Associació de pares de nens sords de Catalunya).

REFERENCIAS LEGALES

REAL DECRETO 1530/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.