

## 2. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LAS PERSONAS SORDAS: ¿COMO PRIMERA LENGUA O COMO SEGUNDA LENGUA?

---

### LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA A PERSONAS SORDAS

Joaquín Mora  
*Universidad de Sevilla*

La presente aportación pretende ofrecer materiales para la discusión y ofrecer pistas a la intervención sobre el lenguaje de las personas sordas, mucho más que responder de modo concluyente a la cuestión si el español debe enseñarse como primera o segunda lengua. Y debe entenderse como una reflexión hecha desde la práctica profesional. Deliberadamente se obvia la revisión de la literatura y el ejercicio erudito, propios del trabajo académico y sin duda necesarios, pero que puede confundir respecto al sentido y carácter de lo aquí expuesto.

La cuestión que planteamos no es si el español debe ser primera o segunda lengua en las personas sordas. Responder a esto depende hoy por hoy y en primer lugar de la valoración que hagamos sobre las capacidades y posibilidades de quienes han de aprender el idioma y de su contexto familiar (las dos, pero sobre todo la última parecen ser variables críticas), y en segundo lugar de opciones personales que no cabe discutir. Es de esperar que la investigación científica vaya enriqueciendo los elementos de juicio que hasta ahora tenemos, de modo que pueda responderse con mejor fundamento a esta cuestión. Lo que planteamos en este trabajo es que sea primera o segunda lengua de las personas sordas, la enseñanza del español debe hacerse siempre como si fuese segunda lengua. Nuestra propuesta, por tanto, es de tipo pedagógico, no psicolingüística.

En aras de simplificar el formato de este trabajo, no entramos aquí a distinguir los importantes matices de esta propuesta según hablemos de las diferentes edades en que se aprende el español oral. Las diferencias existentes creemos afectan más al 'cómo hacerlo' que al 'qué hacer'. Lo esencial en nuestro trabajo no cambia mucho y bajo este supuesto centraremos el resto de nuestra exposición refiriéndonos a jóvenes alumnos sordos que tienen el español como segunda lengua.

Basamos nuestra propuesta en la constatación de que la práctica educativa que conocemos, al margen quizá de hallazgos de la literatura científica, sigue centrando la enseñanza del idioma a los sordos prelocutivos en la amplitud del vocabulario. La enseñanza está fuertemente lexicalizada, con predominio de aprendizaje de sustantivos y verbos referidos a acciones observables. Hay una lógica búsqueda de referentes visuales que presten significatividad a las palabras. Y la consecuencia es un cierto descuido de palabras-función, morfemas anticipadores, deícticos, enlaces y la aparición de frecuentes «disgramatismos» en la expresión. La construcción de frases se hace de acuerdo a una protogramática en que predomina la yuxtaposición y que sólo puede ser correctamente decodificada si se conocen las referencias contextuales. Es verdad que la yuxtaposición juega un importante papel en la lengua de señas, pero en este caso estamos dentro de un sistema que tiene sus propias leyes y que no coinciden con las de la lengua española. En español, el predominio de la yuxtaposición y la carencia de enlaces determina un lenguaje que muchos educadores designan coloquialmente como «de indios» en alusión al difundido en películas. Hemos de aceptar que este tipo de lenguaje es mucho mejor que nada. Pero hemos de aceptar también que esa ejecución del español no es la deseable.

La solución que ofrecemos es basar el aprendizaje de la lengua oral en un método de español para extranjeros. Lo implícito de este abordaje es que el objetivo del aprendizaje es mejorar la estructuras de comunicación, y no la buena ejecución académica. Los actuales métodos para extranjeros tienen tres características que los hacen deseables en una rehabilitación logopédica: se orientan a estructuras; estas estructuras son las básicas del idioma, propias del lenguaje coloquial mucho más que del académico y, en tercer lugar, las estructuras se presentan al alumno de modo graduado, de lo simple a lo complejo sin que falte algún acceso sistemático a una gramática básica del idioma.

Desde el punto de vista de la comprensión, la familiarización con estas estructuras facilita captar el sentido global de las situaciones comunicativas, aunque se pierdan algunas palabras de la frase. Así sucede cuando aprendemos un idioma extranjero, y así sucede cuando hay discapaci-

dad auditiva. El input auditivo, si existe, es limitado y muchas palabras no se procesan bien. Si no hay entrada auditiva aprovechable (lo habitual en los sordos), la información se reduce a las palabras que puedan percibirse en el movimiento de los labios y al apoyo de la expresión facial y referencias contextuales. Lo probable es que desde estos recursos limitados la comprensión lo sea también. Cuando se posee, sin embargo, un repertorio suficiente de estructuras de comunicación, el sentido esencial del mensaje se capta con mayor facilidad. Cada estructura posee unas formas-palabras claves en cuya decodificación se centra el sujeto para entender el sentido global. Percibidas estas claves, el cerebro suple relativamente bien las lagunas de información que puedan quedar.

El mecanismo que acabamos de describir es sobradamente conocido en psicología y experimentado con frecuencia por nosotros, aunque no siempre seamos conscientes de él precisamente porque ocurre en un segundo plano. Nosotros, supuestos normoyentes, no entendemos con precisión cada palabra oída. Es posible que nuestro interlocutor tampoco pronuncie bien todos y cada uno de los elementos de su discurso. Y sin embargo, la comprensión es correcta (al menos en los aspectos declarativos). El cerebro recompone los mensajes a partir de tres elementos: las palabras bien percibidas, la memoria de estructuras morfosintácticas y la probabilidad de aparición del resto de palabras, según algún vestigio fonológico captado, y el contexto gramatical y semántico. Algo parecido sucede también cuando leemos. Los mensajes se entienden, aunque algunas palabras del texto se omitan o se lean de modo incompleto o se comenta un error en su lectura. A partir de la estructura-patrón conocido, la mente suple y corrige los estímulos fallidos en todo o en parte.

Si el aprendizaje de estructuras facilita la recepción, desde el punto de la vista de la expresión las estructuras aprendidas proporcionan 'moldes' que, convenientemente rellenos, facilitan la comunicación reglada. El aprendizaje de la estructura se hace otra vez económico, porque libera al cerebro de una toma constante de decisiones sobre cómo organizar las frases. El esfuerzo, con ello se puede dedicar a los propósitos de la estructuración del mensaje.

Con la enseñanza del español como segunda lengua y la orientación a estructuras que proponemos el aprendizaje del vocabulario no se abandona, sino que se sitúa en un mejor lugar. Cada nueva palabra se presenta dentro de una estructura, lo que lleva implícita información gramatical, morfológica y sintáctica. Información sobre formas distintas que la palabra puede adoptar y de funciones alternativas que a su categoría corresponden. Pero el aprendizaje de vocabulario dentro de estructuras tiene también ventajas semánticas. Las palabras se agrupan con facilidad dentro de redes y categorías de significados, en que el criterio de clasificación es la equivalencia o la oposición. El conocimiento del idioma se mejora cuando aprendemos, por ejemplo, adjetivos que pueden ocupar un mismo lugar dentro de la estructura, ya sea para expresar la misma idea, ya sea para expresar lo opuesto. Así, «grande» y «pequeño» (o «rápidamente» y «lentamente») se aprenden como elementos de una misma categoría de palabras, intercambiables entre sí, y cuyo sentido es mejor percibido al compararlo con los otros elementos de esa red o familia semántica. Los conocimientos sobre sinonimia y antonimia y su empleo efectivo se aprenden mejor, entendemos, desde este enfoque.

En la metodología de un idioma para extranjeros se enfatiza la oposición de significados pero a la vez la equivalencia estructural de construcciones que son difíciles de adquirir en el lenguaje oral de las personas sordas. Son las estructuras en que ocupan un papel crucial las palabras vacías de significado referido a objetos o fenómenos, palabras que carecen de referente visual directo. Aludimos a estructuras como 'más ... que / tan ... como / menos ... que' o 'para que / porque' que son construcciones esenciales a la comunicación habitual. El carácter sistemático de un método de idioma para extranjeros, al presentar juntas estas construcciones, contribuye de nuevo a la creación de redes de palabras, relacionadas por su significado y su función.

En otros, casos la dificultad para percibir y emplear estos gramemas no afecta al éxito de la comunicación, sino a la corrección de la expresión. Es lo que sucede, por ejemplo, con la más frecuente omisión de artículos y otros morfemas anticipadores que se da en la población sorda respecto a la normoyente. Aunque no se afecte lo esencial de la comunicación, el habla de los sordos se ve marcada por un estigma que es deseable eliminar. El aprendizaje no de palabras, sino de éstas dentro de frases contribuye a ello.

Hemos expuesto en párrafos precedentes cómo la metodología de enseñanza del español para extranjeros puede ayudar a la buena elaboración de redes de palabras y estructuras con significado relacionado y funciones equivalentes y cómo lo lexical no se abandona sino que se enriquece con la aportación morfosintáctica. Si atendemos, por el contrario, a la enseñanza de significados

en situaciones comunicativas ordinarias, al margen de con qué estructura se exprese, un método de idiomas para extranjeros probablemente no tiene mayor ventaja que otros métodos alternativos, pero tampoco mayores inconvenientes. El vocabulario se presenta en conglomerados (el 'tema' de la unidad) cuya intención comunicativa se hace muy explícita. De esta manera se favorece la formación de redes semánticas situacionales con el propósito, por ejemplo, de «describir un objeto», «describir una persona», «saludar», «despedirse», «pedir ayuda», «pedir excusas». El sistema permite, además, que se tomen en consideración estructuras semánticamente equivalentes, pero formalmente distintas. Citemos, como ejemplo, en una unidad dedicada a enseñar el saludo a quien acabamos de conocer, el aprendizaje de estructuras como 'Encantado / Encantado de conocerle / Es un placer / Mucho gusto / ¿Cómo está?'. También desde este punto de vista, un método para extranjeros es una opción viable.

En otro orden de cosas, el aprendizaje de estructuras (frente al orientado a vocabulario) permite la inferencia de reglas de uso, la construcción de una gramática eficaz y, al tiempo, de relativo poco coste. Disponer de esa gramática, suficiente a los propósitos de la comunicación oral, potencia la práctica espontánea en diferentes contextos de lo aprendido, lo que mejora los aprendizajes por retroalimentación. En verdad, los aprendices normoyentes se orientan también a la inferencia de esa gramática de uso, que resulta en su caso mucho más fácil por la inmersión en el medio sonoro y la constante y poco fatigosa exposición a modelos correctos. La formación de una gramática elemental de uso permite consolidar mejor las palabras aprendidas y su inclusión en frases y adquirir reglas de generalización que van a dar lugar a ampliaciones autónomas del conocimiento y empleo del idioma.

Así planteado, el estudio de métodos de español para extranjeros tiene ventajas añadidas para la población sorda y que pueden ser del todo irrelevantes para los oyentes. En los sordos se abren posibilidades metalingüísticas por las que se toma conciencia de la existencia de estructuras y construcciones verbales y se focaliza la atención sobre ellas. Esto ya, de por sí, tiene repercusiones positivas en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito, aun cuando no lleguen a dominarse todas esas estructuras.

Para concluir la argumentación en favor de nuestra propuesta, digamos que hay dos condiciones en la metodología del español para extranjeros que potenciarían su eficacia como recurso para la población sorda. La primera hace referencia a que los métodos de idiomas «envejecen» con relativa facilidad. Crearlos lleva tiempo y esfuerzo, por lo que no es cómodo irlos actualizando a medida que cambia el idioma en la calle. Sin embargo, ello es preciso para los sordos, que deben reconocer en los contextos de vida ordinarios las estructuras y el vocabulario que están estudiando. Este es un importante requisito para la generalización de sus aprendizajes. Por eso, es necesario investigar primero y corregir en consecuencia después los contenidos de los métodos, incorporando estructuras de alta probabilidad de aparición, tomadas del español usual.

La segunda condición que mejoraría nuestra propuesta consiste en incorporar técnicas de análisis de voz a los métodos de enseñanza de idiomas. Hemos de reconocer que así se hace ya en bastantes de las ofertas comercializadas. Hemos de reconocer también que la tecnología actual dista mucho de ser perfecta. Y hemos de reconocer, finalmente, que esta tecnología, por espectacular que sea, aporta poco hoy por hoy al aprendizaje de un idioma. Pero esto último queda dicho de los usuarios oyentes, no de los sordos. Por incompleta e imperfecta que sea la información, la referencia visual del sonido es un apoyo utilísimo. Fonemas y tonemas, la dinámica del habla, la línea prosódica se traducen en envolventes, identificación en ejes cartesianos de los principales formantes del habla, espectrogramas, códigos de color. En algunos soportes informáticos, el análisis de sonido simula el movimiento de los órganos bucofonatorios. Con todo esto, el sonido se convierte en input visual, en tiempo real, con retroinformación sobre la ejecución del aprendizaje. Por poco que sea, es mucho.

Sería ingenuo ocultar los inconvenientes que tiene toda nuestra propuesta. El primero de ellos es que los métodos de enseñanza de idioma para extranjeros tienen un componente inicial frustrante: cuando se intenta aplicar lo aprendido en al método a contextos de vida real, el interlocutor espontáneo no siempre utiliza las estructuras estudiadas por el alumno. El interlocutor no 'dice lo que viene en el método' por lo que no se le comprende bien e impide que se le responda con las frases entrenadas. La gran diversidad de estructuras del español aplicables a un mismo mensaje desorienta al alumno. La consecuencia es la desmotivación para seguir practicando con un método que es laborioso y que, al menos en sus inicios, no se ve de mucha utilidad práctica.

Un segundo inconveniente que hemos observado es cierta frustración que sucede también entre los profesores. En otros trabajos nuestros hemos señalado cómo los profesores esperan mu-

chas veces que las novedades metodológicas aportadas tengan un carácter milagroso. Que sean la solución a sus problemas más difíciles (y la enseñanza del lenguaje oral a los sordos lo es) y los costos sean mínimos. Pero los métodos milagrosos no existen. Respecto a la propuesta metodológica que ofrecemos, hagamos dos afirmaciones tajantes para rebajar hasta lo razonable el nivel de expectativa de los educadores. La primera, que nuestra propuesta pretende ser una alternativa viable a la intervención en el aprendizaje de la lengua oral, una intervención que busca mejorar significativamente el nivel de comunicación, pero que es impensable que por sí sola conduzca a la normalización lingüística de las personas sordas. La segunda, que no es sensato esperar con estos métodos más éxito del aprendizaje del español entre la población sorda que entre extranjeros normoyentes. Si nadie domina un idioma tras cursar estudios con estos métodos, ¿qué nos hace pensar que ha de conseguirse con sordos? Nuestros objetivos educativos han de ser realistas: mejora de la comprensión en ambos sentidos (receptivo y expresivo), adquisición o en su caso mejora de una gramática de uso más normalizada, eliminación de estigma en la producción de habla de los sordos, y todo lo anterior siguiendo sistemas con costos y esfuerzos soportables. Conseguido lo anterior, podrán abordarse objetivos más ambiciosos.

Existe un tercer inconveniente. Los métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras suponen poseer una estructura gramatical previa. Entender, como requisito, que existen reglas de composición gramatical, aunque no coincidan las nuevas a aprender con las de la lengua materna. Hay que poseer una metagramática, una conciencia de lo que la gramática consiste y representa. Esto no siempre se puede garantizar en sujetos sordos, al menos al nivel suficiente como para explorar las posibilidades de las nuevas herramientas que adquieren. La lengua de señas que en muchos casos es su idioma primero posee unas reglas demasiado lejanas a la oral y lo conocido de ella no es demasiado exportable a un nuevo idioma, como el español.

Lo mismo cabe decir del equipamiento fonológico. Si no se posee, es muy difícil acceder a un idioma que tiene sus formantes más elementales en los fonemas. Hablamos de unidades de naturaleza abstracta, aunque su base sea fónica, y que se infieren muy mal desde la percepción visual. El problema es tanto más grave cuanto que el proceso de lectura y escritura en español está supeditado a tener este equipamiento. Y a adquisición de la lectura y la escritura tampoco se puede renunciar.

El aprendizaje de la lengua oral es difícil para los sordos, obligados a gestionar unos elementos de información que no pueden en rigor percibir. Pero es posible, porque muchos lo han logrado. Merece la pena intentarlo por el indudable valor normalizador que posee. Un psicólogo educativo, Feuerstein, de los más influyentes en la segunda mitad del siglo XX nos indicó cómo ante la discapacidad hay dos posturas respetables. La primera, aceptarla, respetarla en las personas que las padecen e intentar acomodar toda la realidad a las posibilidades actuales de los sujetos. Si alguien tiene muchas dificultades para aprender a leer, eliminamos la lectura de su currículum. Si va en silla de ruedas, le construimos rampas.

La segunda postura es la de aquellos que no se conforman con las limitaciones impuestas por la realidad e intentan superarlas, si es posible, o compensarlas con el desarrollo de habilidades alternativas. Si un ciego no puede leer la letra impresa, puede hacerlo con escritura Braille. Si un sordo no puede oír, puede ver las palabras en la boca de su interlocutor o puede leer. Feuerstein señala con razón que nuestra actitud de educadores ha de moverse en un continuo que va desde la aceptación más resignada a la modificación más exigente. En cada caso hemos de valorar dónde nos situaremos, según las características de nuestros alumnos y los recursos de que dispongamos. En ocasiones no nos cabe sino la aceptación de una realidad más fuerte que nosotros y que se nos presenta como inmodificable. En ese momento, nuestra tarea será adaptar todo el entorno a las posibilidades de la persona para la que trabajamos. Hay otras situaciones en que hay esperanza de cambio y en las que merece la pena esforzarse y luchar. Y si hay dudas y hay que elegir, algo a ciegas, hacia qué extremo del continuo inclinarse, Feuerstein dice que siempre hay que intentar la modificación, el cambio activo que busca la normalización. Nosotros también.