

## **Develando los programas: Principios para un mayor logro en la educación del sordo**

Robert E. Johnson - Scott K Liddell - Carol J. Erting

### **El fracaso en la educación del sordo**

La educación de los estudiantes sordos en los Estados Unidos no es lo que debiera ser. Se ha documentado a través del tiempo que los niños sordos presentan un considerable retraso respecto a sus coetáneos oyentes en casi todas las pruebas de medición de logro académico: 1 Gentile (1972) encontró que los resultados de los estudiantes sordos en el Test de Logro de Stanford (Stanford Achievement Test) (SAI) eran marcadamente bajos en ortografía, comprensión de párrafos, vocabulario, conceptos matemáticos, cálculo matemático, estudios sociales y ciencias. Allen (1968) demostró que estos patrones de bajo rendimiento persistían en 1983 y que, en cada año escolar, los niños sordos presentaban retraso respecto a sus compañeros oyentes en matemática y lectura. Los comentarios más recientes sobre esta situación han surgido de la Comisión para la Educación del Sordo (Commission on Education of the Deaf) reunida en 1987 para examinar el estado actual de la educación del sordo en los Estados Unidos. En su reporte (1988), la Comisión reiteró su conclusión de que los resultados obtenidos en la educación del sordo dejan mucho que desear respecto a nuestras expectativas e inversiones.

En el presente ensayo sostenemos que esos resultados representan un fracaso del sistema responsable de la educación del niño sordo. Presentamos argumentos a favor de cambios en el sistema que reconozcan la necesidad que tiene el niño sordo de una competencia temprana en una lengua natural y de un acceso comunicativo a los contenidos programáticos. A pesar de que estos cambios no serán una solución rápida y simple al problema de la educación del sordo, podrían mover el sistema un punto más arriba en la escala del éxito.

Para entender las dificultades que encara la educación del sordo hay que examinar, en primer lugar, la población. Menos del diez por ciento de los niños que son sordos prelingüísticos provienen de familias en las que hay un pariente mayor sordo (Meadow 1972; Rawlings 1973; Tribus and Jensema 1978; Karchmer, Trybos and Paquin 1978). A través de esos parientes, muchos de estos niños tienen acceso a la adquisición de una lengua natural (bajo la forma de la lengua de Señas Americana (ASL) y, en consecuencia, a la información que es básica para aquellos aspectos del normal desarrollo socio-emocional basado en la interacción familiar. Para el otro noventa y tantos por ciento restante, la situación es bien diferente. Muy comúnmente, un niño sordo va a ser el primer sordo que su familia conozca. Para muchos padres tener un niño sordo es algo inesperado y traumático. Además, los mismos se asesoran, en primer lugar, con un pediatra o un foniatra, la mayoría de los cuales no entienden la importancia de la adquisición temprana de la lengua de señas. De esta manera, los padres y parientes del niño sordo pocas veces tienen las dotes comunicativas o el conocimiento y la experiencia necesarios para proporcionar al niño un contexto accesible para la adquisición de una lengua natural o para la comprensión de la cultura y experiencia de que dispone el niño oyente.

Así, cuando un niño sordo de padres oyentes llega a la escuela primaria, ya está considerablemente retrasado respecto a los niños oyentes en las áreas cruciales, tales como eficiencia lingüística (sea en inglés hablado o en lengua de señas), conocimiento fáctico del mundo y ajuste social.

En años subsiguientes, cientos de miles de dólares se gastarán en la educación de uno de estos niños. El dinero pagará profesores con entrenamiento especial en la educación de niños sordos, servicios audiológicos, mecanismos tecnológicos para ayudar a la audición, profesores de habla y los últimos adelantos computacionales.

Virtualmente, todos estos esfuerzos están diseñados para ayudar a que los niños adquieran el inglés a través de la producción y comprensión de los sonidos.

Con el pasar de los años y a pesar de estas inversiones, los niños sordos presentan un retraso en rendimiento respecto a sus coetáneos oyentes y este retraso aumenta proporcionalmente cada año. Cuando la educación secundaria termina, el niño sordo promedio se ha convertido en un joven adulto cuya habilidad en la mayoría de las materias escolares es bastante deficiente. Las estadísticas recogidas periódicamente por el Centro de Asesoría y Estudios Demográficos de la Universidad Gallaudet muestran que la actuación promedio de un sordo graduado de secundaria es bastante inferior a la actuación promedio de un oyente con el mismo grado, especialmente, en aquellas áreas que dependen de la comprensión del inglés hablado o escrito.

A pesar de varias décadas de esfuerzos concentrados para mejorar las cifras, el nivel de lectura promedio de un bachiller sordo es grosso modo equivalente al de un tercer o cuarto grado y la actuación promedio en cálculo matemático es inferior a la de un séptimo grado (Allen 1986: 164-5). Sobre este asunto, Paul (1988: 3) ha llamado la atención de los educadores de sordos:

Desde 1970, la mayoría de los estudiantes sordos han sido educados en los programas de Comunicación Total en los cuales algún tipo de señas y habla se usa simultáneamente con propósitos comunicativos y pedagógicos. A pesar de que se ha mejorado el desarrollo de pruebas, a pesar de la amplificación auditiva temprana y de la intervención temprana en programas de preescolar, la mayoría de los estudiantes son analfabetos funcionales cuando se gradúan de secundaria.

Las generalizaciones que se desprenden de estos comentarios señalan un serio problema del sistema. Pero lo más preocupante es la estrechez del rango de las calificaciones. Incluso los mejores estudiantes sordos graduados de secundaria (incluidos aquellos que no son sordos profundos) presentan calificaciones inferiores a las de sus compañeros oyentes. Una encuesta realizada en 1988 sobre las clasificaciones de los alumnos de reciente ingreso a Gallaudet demuestra este punto.

Gallaudet es una universidad específicamente para estudiantes sordos que se esfuerza en atraer y captar solamente los estudiantes más calificados de los Estados Unidos.

Un resumen de las calificaciones de los alumnos de reciente ingreso de 1988 muestra que una calificación equivalente a 10.4 en lectura coloca a un estudiante sordo en el percentil 98 de todos los estudiantes sordos de los Estados Unidos. De manera similar, una calificación de 7.8 en "lengua" (Gramática Inglesa) lo coloca en el percentil 93 (Goodstein 1988). De esta manera, incluso los más altos niveles de logro entre los estudiantes sordos son muy bajos comparados con los patrones para los oyentes de acuerdo con los cuales se necesitaría calificaciones más altas para quedar incluidos en los percentiles 93 y 98.

Estos resultados no parecen estar restringidos a niños que han sido expuestos alguno de los varios "métodos" para la educación de sordos que actualmente se usan en los Estados Unidos. Cada método se describe más precisamente como una política sobre el modo de interacción comunicativa entre profesores y estudiantes. Estos enfoques comunicacionales incluyen el oralismo, comunicación total, comunicación simultánea, sistemas artificiales para encodificar inglés y Habla Pautada (Cued Speech). En resumidas cuentas, independientemente del método particular seleccionado por los padres o educadores los resultados no son los adecuados.

Esta conclusión es incluso evidente para el lego que examina la educación del sordo desde afuera. En una sección de La Hora Noticiosa de Mac Neil-Lehrer (The Mac Neil-Lehrer News Hour) (1988) se llegó a la conclusión de que cada uno de los principales enfoques en la educación de los niños sordos en los Estados Unidos (programas orales privados, programas de internados en Comunicación Total y programas públicos estándar) es "seriamente defectuoso". En la misma, se hizo la observación de que los problemas persisten a pesar de que las clases para estudiantes sordos son pequeñas comparadas con las clases de sus homólogos oyentes. Es corriente que aquellas tengan ocho o diez alumnos. Además. Los maestros para estudiantes sordos tienen entrenamientos especiales y, corrientemente, tienen un MA (Master of Arts) o un MED (Master of Education) en programas que les proporcionan un adiestramiento particular en educación del sordo. Por otra parte, el costo de educar un estudiante sordo en programas especializados es bastante alto comparado con el de los oyentes en las escuelas públicas. ¿Es posible, entonces, que un sistema tan bien desarrollado, costoso y elaborado haya fallado?

### **Las causas del fracaso**

Nuestra posición es que el fracaso de la educación del sordo en cumplir nuestras expectativas resulta, en primer lugar, de la falta de acceso del niño sordo a los contenidos programáticos adecuados a su nivel. En segundo lugar, de la noción generalmente aceptada de que se debe esperar un rendimiento inferior al nivel cursado por parte del niño sordo. El primero de estos problemas -acceso- en nuestra opinión, está relacionado con el lenguaje. El segundo –

bajas expectativas- es, a nuestro parecer, un asunto de valores y actitudes que se han desarrollado entre los educadores de niños sordos.

### **Acceso lingüístico a los contenidos programáticos**

El asunto de acceso al material programático ha sido el núcleo de todas las discusiones sobre la pedagogía del sordo desde 1870 más o menos. La mayoría de los proponentes de una u otra metodología han utilizado el acceso a la educación y a los beneficios sociales como la justificación subyacente de sus proposiciones. Casi todos los argumentos, pedagógicos se han centrado en qué medio de comunicación debe ser usado o alentado en los niños sordos para que estos alcancen los niveles lingüísticos o conductuales de los niños oyentes.

Sin embargo la historia del desarrollo lingüístico de los niños sordos en nada se parece a la de los oyentes. Es muy raro que un niño oyente llegue a la edad de cuatro o cinco años sin haber adquirido al menos los rudimentos de una lengua natural. Incluso los niños con severos retardos mentales desarrollan una competencia lingüística bastante sofisticada a edades tempranas.

En cambio, es bastante común que los hijos sordos de padres oyentes no hayan desarrollado competencia en ninguna lengua natural (gestual o hablada) cuando entran al kindergarden. Como la mayoría de los niños sordos nacen en familias en las que todos los miembros son oyentes, éstos se dirigen a los niños, en casa, solamente en inglés hablado, una lengua y una modalidad que puede ser totalmente inaccesible para ellos. En consecuencia, cuando entran a la escuela, ya están retrasados respecto a sus coetáneos oyentes en cuanto al lenguaje y al desarrollo cognoscitivo y social que se conforman a través del uso de una lengua natural en la interacción lingüística con los padres y amigos. De esto se sigue, además, que estos niños estén también bastante atrasados respecto a los oyentes en la adquisición de los conocimientos e información que debe tener un niño de su edad.

En todos estos aspectos, los niños sordos a los que sólo se les ha hablado en inglés también estarán más retrasados que los niños sordos que han adquirido la ASL (Lengua de Señas Americana, de aquí en adelante ASL) como lengua nativa. Estos niños, generalmente provienen de familias de padres sordos o parientes sordos y, normalmente, poseen una competencia nativa en una lengua natural de señas y varios años de experiencia conversacional con adultos y compañeros de su edad.

Sostenemos que los programas educativos para niños sordos en este país niega las necesidades lingüísticas de estos grupos. Que se sepa, todos los programas en los Estados Unidos continúan presentando los contenidos programáticos de una manera inaccesible para cualquiera de los grupos mencionados. Los materiales presentados en inglés hablado son inaccesibles para cualquier niño sordo, incluso para aquellos que no sean sordos profundos. Si los niños sordos pudieran arreglárselas en inglés hablado, no habría necesidad de un tratamiento educativo especial. Es precisamente porque la mayoría de los niños sordos fracasan ante el inglés hablado como única

posibilidad, que nuestro país ha reconocido la necesidad de la educación especial.

Por razones que discutiremos más adelante, los materiales presentados en "Inglés Señado" son normalmente, también inaccesibles.

Los programas orales usan el inglés hablado como única modalidad de instrucción. A pesar de que el número de internados de enseñanza oral ha declinado, hay todavía muchas escuelas públicas con programas diarios orales para la educación de sordos.

La suposición subyacente de tales programas es la de que los niños adquirirán el inglés hablado viéndolo y oyéndolo y que la adquisición de esta lengua conduciría a una integración más completa en el "mundo oyente" (Van Uden, 1968; Miller, 1970; Northcott, 1981). Estos programas tradicionalmente fracasan porque los sordos no pueden oír y porque solamente una pequeña parte de la señal del inglés hablado puede ser comprendida visualmente. Una lectura labial competente requiere del conocimiento previo de la lengua y de una capacidad para usar ese conocimiento previo (junto con algún resto auditivo) para suplir la información faltante. De esta manera, los niños que tienen buenos restos auditivos y aquellos que han quedado sordos después de haber adquirido la lengua hablada tienen más éxito en los programas orales.

Pero incluso con estas ventajas, toma años de esfuerzos concentrados y de entrenamiento individual para que un niño desarrolle habilidades confiables en lectura labial y lengua. Estos esfuerzos normalmente se hacen a expensas de una reducción en los contenidos programáticos normales.

Para los casos de sordera profunda prelingüística en los que el niño sordo carece de experiencia previa en lenguaje, la enseñanza oral debe enseñarle no solamente lectura labial y lengua a la vez, sino que debe proporcionarle un modelo fundamental para la adquisición del inglés. Se espera, entonces, que estos niños adquieran, entiendan y usen el inglés hablado simultáneamente.

Más crítico todavía para el proceso educativo es el hecho de que se espera que estos mismos niños, desde el primer día, reciban y procesen los contenidos programáticos por vía del inglés hablado producido por sus profesores. No es de sorprender que la mayoría de los niños sordos tengan un pobre rendimiento en estas condiciones.

Parece poco razonable pensar que una persona que no conoce una lengua y que no puede recibirla en la forma en que se la presenta, pueda aprender mucho de alguien que trata de enseñarle en esa lengua.

Además, como los programas orales prohíben el uso de señas, el entorno social para los estudiantes es también inadecuado. A pesar de que los niños en las escuelas orales normalmente crean sus propios sistemas de señas con los cuales se comunican en privado, estos sistemas son restringidos y normalmente difieren bastante de la ASL estándar. De esta manera, los

estudiantes no pueden comunicarse fácilmente entre ellos o con los adultos en el salón de clase o en otras situaciones oficiales.

Tampoco pueden "escuchar casualmente" conversaciones ajenas de la manera en que otros niños lo hacen. De esta forma, el sistema también limita el acceso del niño al conocimiento de su cultura, a las experiencias socio-emocionales y a otras interacciones importantes en el desarrollo cognoscitivo. Así, para la mayoría de los sordos profundos, la dependencia completa de la audición y la lectura labial es irracional y anti-intuitiva.

La Comunicación Total fue bien establecida en los años 70 como una "filosofía" de la educación del sordo, y su modalidad más común de comunicación simultánea se ha transformado desde entonces en la metodología predominante en los Estados Unidos. En razón de que los profesores usan señas en clase, se considera a la Comunicación Total como un símbolo de oposición al oralismo. y como tal, goza de apoyo sustancial por parte de los adultos sordos.

Aunque es cierto que los programas de Comunicación Total reintroducen el uso de señas en clase, también es cierto que los contenidos programáticos no se han hecho más accesibles para ninguna de la categorías de sordos descritas anteriormente. La modalidad de comunicación exigida en casi todos los programas de Comunicación Total es el inglés hablado con apoyo simultáneo de señas. Nos referiremos a esta modalidad de comunicación, como Habla Apoyada en Señas (sign-supported speech: SSS, en inglés. De aquí en adelante, HAS en Español) para enfatizar el hecho de que se considera al habla como la señal primaria de ese conglomerado de habla y señas (Johnson y Erting, en prensa). Un gran conjunto de las señas usadas en el HAS, son señas ad hoc desarrolladas para su uso con el inglés hablado. El objetivo de este sistema de comunicación es el de presentar simultáneamente un discurso hablado y señado en la suposición de que ambas versiones son representaciones completas del inglés. De acuerdo con este modelo, ambas representaciones del inglés servirán, a la vez, como aducto (input) para la adquisición natural de la lengua y como vehículo de transmisión del contenido de los programas.

A menudo se denomina "lengua de señas" a este uso simultáneo de señas en el discurso. Pero no lo es. Las lenguas de señas son lenguas naturales que tienen gramáticas independientes de las lenguas orales. Esto ha sido demostrado por numerosos investigadores comenzando con Stokoe (1960).

Estas investigaciones han demostrado que las lenguas de señas como la ASL son lenguas naturales porque:

1. Se desarrollan naturalmente en el tiempo, en una comunidad de usuarios.
2. Se adquieren siguiendo los procesos normales de adquisición cuando los niños han sido naturalmente expuestos a la lengua.
3. Tienen una organización gramatical que sigue los principios de otras lenguas humanas pero, que sin embargo, presenta patrones de organización únicos para cada lengua de señas.

En contraste, los sistemas artificialmente desarrollados en HAS no tienen ninguna de estas características. Han sido desarrollados, en su mayor parte, no a través del uso regular en una comunidad sino por una decisión externa. No se adquieren sino que se enseñan y la organización gramatical que poseen, es tomada de otra lengua. De esta manera, a pesar de que las personas que usan HAS mueven las manos, no están usando una lengua de señas.

Por estas razones, la parte señada del habla en HAS no tiene la estructura gramatical, morfológica, fonológica ni léxica de la ASL. De hecho, en razón de que la estructura de la ASL y la del inglés son tan diferentes, resulta imposible emitir oraciones gramaticales del inglés y señalar oraciones gramaticales de la ASL simultáneamente.

Una oración en HAS se convierte, entonces, en una mezcla de señas de la ASL con señas inventadas en el orden gramatical del inglés para representar el inglés hablado.

Se sabe desde los comienzos de la instauración de la Comunicación Total, que la señal en ambas modalidades del discurso en HAS está distorsionada (Crandall 1974, 1978; Baker 1978; Marmor y Petitto 1979; Kluwin 1981a, 1981b). El esfuerzo para una persona oyente que trata de hablar y señalar al mismo tiempo parece ser psicológica y físicamente excesivo. En estas condiciones de esfuerzo, una de las partes de la señal se deteriora. Un oyente normalmente se centra en la parte hablada de la señal y descuida la parte señada, bien sea omitiendo señas al azar, u omitiendo aquellas señas que no encajan en los patrones rítmicos de la señal hablada. Al mismo tiempo, la señal hablada se enlentece, se altera fonológicamente y se caracteriza por tener exceso de pausas, dudas, repeticiones y otras tácticas dilatorias. En general, cuando la distorsión de la señal hablada es menor, la parte señada se vuelve ininteligible. En nuestra opinión, no es exagerado afirmar que la parte señada en HAS que se usa en casi toda la educación americana del sordo es sólo parcialmente comprensible, incluso para señantes nativos muy hábiles.

Tampoco es exagerado decir que, a menudo, la parte señada en HAS que se usa en clase es casi totalmente incomprensible.

Johnson y Erting (en prensa) han examinado las producciones de habla apoyada en señas de una maestra de preescolar en interacción con un niño sordo de cuatro años.

Una selección de la transcripción de su discurso se presenta a continuación. En la transcripción, los puntos suspensivos (...) indican las oraciones interpuestas del niño.

El inglés hablado se representa en negritas y la parte señada se representa en mayúscula. Las señas cuya configuración manual corresponde a la primera letra de una palabra del inglés hablado (señas inicializadas) aparecen subrayadas.

TELL SAY HORSE RABIT NO

Tell... tell the Easter Bunny ...He said, "No, he's

ALL... OUTSIDE DIFFERENT COLOR Pro 3  
all out. You can take a different color.

FORGET TELL THANK-YOU  
... You forgot to say you've ... say thank you ...

T YOU FORGET HER VOICE PLEASE  
T Says you forgot her. Use your voice please ...

ZERO ORANGE SORRY OUTSIDE ORANGE PICK OTHER COLOR  
No orange. He's sorry but he's out of orange. Pick another color

ZERO PURPLE WHAT WRONG TOGETHER-WITH EASTER DEVIL  
No purple? What's wrong with this Easter Bunny? ...

Pro 3 CAN'T HEAR YOU Pro 3 CAN'T HEAR YOU  
Well, tell him. He can hear you. He can hear you...

I THINK I FREEZE GREEN TOGETHER-WITH YELLOW FLOWER LOC-ON I-  
T  
Ah, I think I want a green one with yellow flowers on it.

[-----unintelligible -----] YELLOW FLOWER [---] OTHER 1  
Those are purple flowers. I said yellow flowers. Get another one.

EAT WAIT OTHER 1 CAN OTHER 1  
Okay. Wait a minute. Can I have another one? Have another one?

I FREEZE OTHER 1 CAN I HAVE 2 PINK 1 GOOD  
I want another one. Can I have two? Oh. A pink one.

I GET 2 MAYBE ASK GOOD  
I got two. ...I don't know, maybe. Good. Okay, let's change.

GOOD EASTER DEVIL  
You were a good Easter Bunny.

[CUENTA DI CABALLO CONEJO NO  
Di... di al Conejo Pascua ... El dijo, "No, él es

TODO FUERA COLOR DIFERENTE Pron 3 2  
todo fuera. Tú puedes agarrar un color diferente.

OLVIDAR DECIR GRACIAS  
... Tu olvidaste decir que tienes .... decir gracias...

T TU LA OLVIDAS VOZ POR FAVOR  
T dice que tú la olvidaste. Usa tu voz, por favor ...

CERO NARANJA LO SIENTO AFUERA NARANJA AGARRA OTRO COLOR  
No hay naranja. El lo siente pero se le acabó el naranja. Agarra otro color.

CERO PURPURA CUAL PROBLEMA JUNTO-CON DIABLO PASCUAL  
No hay púrpura? Cuál es el problema con este Conejo Pascual?

Pron 3 NO PUEDE OIRTE: Pro 3 NO PUEDE OIRTE  
Bien, dile. El puede oírte. El puede oírte ...

YO CREO QUE YO CONGELO VERDE JUNTO-CON FLOR AMARILLA LOC-  
ENCIMA  
Ah, creo que quiero uno verde con flores amarillas encima.

[----- ininteligible -----] FLOR AMARILLA [---] OTRO 1  
Esas flores son púrpura. Yo dije flores amarillas. Consigue otro.

COME ESPERA OTRO 1 PUEDO OTRO 1  
Okay. Espera un minuto. Puedo tomar otro? Tomar otro?

YO CONGELO OTRO 1 PUEDO YO TOMAR 2 ROSADO 1 BUENO  
Yo quiero otro. Puedo tomar 2? Oh. Uno rosado.

YO TOMO 2 TAL VEZ PREGUNTA BIEN  
Yo tomé 2. ...No sé, tal vez. Bien. Okay, cambiemos.

BUEN DIABLO PASCUAL  
Fuiste un buen Conejo Pascual.]

Johnson y Erting (en prensa: 63-4) comentan estos hechos de la siguiente manera:

La maestra consistentemente distorsiona las señas, problema que se acrecienta por el hecho de que los errores articulatorios a menudo producen señas con otros significados, por ejemplo DIABLO y CABALLO en vez de CONEJO; NO PUEDE en vez de PUEDE, y CONGELO en lugar QUIERO. Más problemático es la incongruencia entre las señas y el inglés hablado. Resulta evidente que sus señas no son de ninguna manera representación exacta del inglés hablado. Muchas palabras del inglés no están representadas en las señas y no hay un patrón consistente de lo que se elimina. El resultado final es un grupo de oraciones señadas que son en su mayor parte incomprensibles, a veces con contradicciones respecto a lo que se quiere transmitir y, considerablemente incompletas. Incluso en el mejor de los casos, las oraciones de la maestra no son representaciones fieles del inglés. Es ilusorio esperar que unos niños con poca o ninguna audición y con escaso contacto previo con el inglés aprendan inglés con este modelo.

Las producciones de este tipo no son infrecuentes en los maestros oyentes que usan HAS. Es natural preguntarse cómo estas situaciones pueden producirse o incluso propiciarse. Una explicación es que, como los maestros oyentes prestan principalmente atención a la señal hablada, el hecho de que se

distorsione la parte señada raramente es reconocido. En estas condiciones, los maestros creen que al hacer señas, los niños tienen también acceso a la información que se les presenta en el habla (Erting 1986). De esta manera, la concentración en la actuación conduce a una incapacidad del maestro para juzgar adecuadamente las necesidades y respuestas de los niños. Esto es una contradicción con nuestro enfoque de que la educación el salón depende de la habilidad que el maestro tenga para adecuar las estrategias de enseñanza y los contenidos a las necesidades de los niños. Esto también trae como resultado el que se proporcione indirectamente una ventaja a aquellos niños que tengan mejores restos auditivos. Estos niños se convierten en los indicadores de los propios juicios del maestro sobre el éxito de la clase. Incluso en la mejor de las circunstancias, estas observaciones son ciertas.

Considérese, por ejemplo, una situación en la cual un maestro oyente sea realmente capaz de expresarse bien en señas mientras le habla a un niño que haya adquirido la lengua de señas desde el nacimiento. Cuando el maestro produzca una oración, el niño reconocerá muchas señas pero le faltará la competencia gramatical del inglés y la experiencia de las señas inventadas para el inglés necesarias para decodificar el mensaje del maestro. Su competencia nativa en ASL no va a ayudarlo, porque las oraciones del maestro no están estructuradas de acuerdo con los principios gramaticales de la ASL.

A pesar de que parezca demasiado obvio, la verdad es que para que un niño entienda oraciones señadas construidas de acuerdo con los principios morfológicos y sintácticos del inglés, debe ser primero competente en inglés.

También sigue siendo cierto que la mayoría de los niños sordos llegan a la escuela con muy poca o ninguna competencia en inglés. Estas observaciones juntas nos sugieren que el inglés no es la lengua más apropiada para su uso en la instrucción de partes importantes y apreciables de los programas. Estas conclusiones parecen haberseles escapado al razonamiento de los creadores de los enfoques actuales para la instrucción de los niños sordos.

Como contraparte a este enfoque, los propulsores del "inglés señado" suponen que los sistemas que representan el inglés hablado hacen que el inglés sea "visible" para los estudiantes sordos. Esta suposición se transforma entonces en una sustentación para la expectativa de que los estudiantes sordos adquieran naturalmente una competencia en inglés señado que, a su vez, los lleve a desarrollar la competencia del inglés hablado y escrito. Los siguientes comentarios de los inventores del Inglés Exacto Señado (Signing Exact English) aclaran las premisas de este enfoque (Gustason, Pftzing y Zawollisow 1975): El mensaje es claro. Los niños sordos deben ser expuestos lo más pronto posible al inglés si queremos que lo aprendan bien y, como el aducto (input) precede al educto (output), tenemos que asegurarnos de que su percepción del lenguaje sea lo menos nebulosa posible (p. IV).

Las señas presentan en la comunicación símbolos más amplios y discretos que los del habla o el deletreo manual, por eso son de más fácil percepción para los niños pequeños. (p. V).

Sin embargo, la Lengua de Señas Americana es una lengua por derecho propio y no una representación visual del inglés ... Su estructura es diferente de la del inglés y sus símbolos representan más bien conceptos que palabras del inglés.

Un niño que aprende desde pequeño la Lengua de Señas Americana tiene comunicación, pero todavía debe aprender inglés si desea funcionar bien en nuestra sociedad, y debe aprenderlo como una forma diferente de comunicación. Además la diferencia estructural y simbólica hace de la ASL una lengua difícil de dominar para la mayoría de los oyentes. Como la mayoría de los niños sordos tienen padres oyentes cuya lengua nativa es el inglés ... , nos parece que los padres pueden más fácilmente aprender a señar el inglés y de esta manera exponer a sus hijos a su propia lengua nativa antes que aprender ASL y hacer que más tarde los niños aprendan inglés como una segunda lengua (pp. V-VI).

Desde el comienzo de su introducción en el área, la filosofía y metodología de la Comunicación Total ha dependido de la suposición de que el HAS proporciona una representación visual del inglés. Denton fue uno de los primeros en proponer la Comunicación Total en los Estados Unidos y supervisar su implantación en la Escuela para Sordos de Maryland en 1968.

El siguiente pasaje resume su punto de vista sobre las funciones desarrolladoras del HAS (Denton 1976:6):

En lo que respecta a los aspectos prácticos cotidianos de la Comunicación Total, el concepto significa simplemente, que, en tanto sea posible, las personas que pertenecen al entorno del niño deberían hablar y señar simultáneamente, y el niño debería beneficiarse con una adecuada amplificación auditiva. Esto se basa, por supuesto, en la creencia de que una persona puede, efectivamente, señar lo que dice, usando la sintaxis del inglés y, de que las señas y el discurso son compatibles. El uso consistente de habla y señas simultáneas y el uso consistente de una amplificación adecuada, proporcionan (sic) al niño un modelo sintáctico para imitar que es a la vez visual y auditivo. La lengua de señas, altamente visual y dramática, opera (sic) como la base para la Comunicación Total, reforzando, subrayando y aclarando aquellas pistas mínimas proporcionadas por la lectura labial. De igual manera, las mínimas pistas auditivas se refuerzan y recalcan a través de las señas y la lectura labial. Para nosotros, entonces, la comunicación es total o multidimensional... (sic) una dimensión subraya, refuerza, enriquece la otra. Pero la validez de la premisa subyacente de que cualquier sistema de señas (natural o inventado) es capaz de representar el habla de una manera tal que le permita servir de modelo para la adquisición natural de la lengua hablada, nunca ha sido demostrada.

Desde la época en que el HAS fuera instituida como práctica educativa, tanto lingüistas como educadores afirman que no ha logrado los propósitos que pretendía (Charrow 1975, Reich y Bick 1977; Stenvens 1976, Qulgley y Kretschmer 1982; Johnson y Erting en prensa).

La evidencia sugiere que las gramáticas del inglés desarrolladas por los niños sordos que ven el HAS como modelo no concuerdan con aquellas desarrolladas por los niños oyentes que aprenden inglés oyendo y hablando. Charrow (1974) demostró que la amplia variación del inglés escrito de los niños sordos indica la existencia de gramáticas del inglés muy idiosincrásicas que difieren sustancialmente del inglés estándar y dan como resultado el tipo de producciones típicamente denominado "inglés sordo".

S. Supalla (1986) presenta pruebas de que las gramáticas de los niños que señan "inglés" se caracterizan también por presentar divergencias idiosincrásicas significativas respecto a las gramáticas previstas en el modelo educativo. El mismo, ha estudiado las producciones señadas de estudiantes sordos inmersos durante varios años en un entorno "ideal" de inglés señado. A pesar de que sus maestros al enseñar les presentaban fieles reproducciones señadas de oraciones del inglés, las señas de los estudiantes no mostraban evidencia de una competencia genuina del inglés.

Supalla encontró que cada niño formaba gramáticas idiosincrásicas que contenían innovaciones en nada parecidas al inglés, pero que recordaban de alguna manera la compleja morfología verbal de las lenguas naturales de señas. Este estudio sugiere claramente que es irreal esperar que la exposición al inglés señado conduzca naturalmente a la adquisición de una gramática competente del inglés, sea hablado o señado.

La investigación sobre la adquisición de lenguas habladas en los niños oyentes confirma el que se deba esperar tales resultados. McLaughlin (1984: 188-9, 194) resume un trabajo donde demuestra que cuando los niños oyentes o los adultos tratan de aprender una segunda lengua antes de aprender adecuadamente una primera lengua, o cuando uno de los entornos lingüísticos es pobre, las gramáticas resultantes son idiosincrásicas en relación con los patrones gramaticales corrientes en la lengua objetivo.

El afirma, que tales resultados son predecibles si las dos lenguas no se diferencian claramente (1984:213). Desde esta perspectiva, parece ser que la mezcla de inglés con ASL y la baja calidad, en general, de la parte señada del mensaje pueden proporcionar un modelo que es contraproducente para los fines de la adquisición de la lengua.

Quigley y Paul (1984:19-23) llegan a la conclusión de que no hay estudios que demuestren que el movimiento del HAS haya tenido éxito en mejorar los logros en inglés. Al examinar lo que ellos llaman la evidencia más favorable en apoyo de cualquiera de los enfoques sobre la educación del sordo, encuentran que los resultados que favorecen uno y otro enfoque pueden usualmente explicarse por la intervención de otras variables tales como estatus socioeconómico, nivel de alfabetización y educación de los padres, o compromiso personal de los padres. No encontraron pruebas inequívocas para la defensa de las prácticas asociadas con la Comunicación Total.

Todavía es generalizada la creencia de que la ASL a pesar de ser un medio tal vez agradable para comunicarse socialmente, es inapropiado en el proceso

educativo. De hecho, tanto las declaraciones oficiales, como la práctica común en la educación del sordo en Estados Unidos sugieren que los encargados de las instituciones educativas todavía creen que la exposición temprana a la lengua de señas inhibe el aprendizaje de la lengua hablada. En un debate reciente en la revista *La Vida del Sordo (Deaf Life)*, el superintendente de un internado para sordos hizo los siguientes comentarios (Bellefleur 1988:23):

La ASL es una hermosa lengua conceptual y, realmente, creo que ocupa un lugar importante en la generación de una subcultura del sordo, pero no tiene lugar en el proceso educativo si es que los ciudadanos sordos desean competir con sus homólogos oyentes de una manera eficiente.

... Cuando me pregunto porqué esos individuos usarían el inglés escrito como soporte de una lengua que despoja a sus usuarios, tengo que preguntarme también si los motivos inconscientes de sus defensores no podrían ser los de mantener a los usuarios en un estado de lengua empobrecida.

A causa de estas opiniones, es raro encontrar en la escuela pública maestros sordos de niños sordos. La mayoría de los maestros sordos trabaja en internados, pero incluso allí, es todavía una práctica común en los Estados Unidos colocarlos en los grados superiores o con los niños retrasados, donde tienen menos influencia sobre el uso de la lengua en los niños sordos normales (Moores 1987:205). Así, el sistema educativo para sordos en el cual más del 42% de los maestros en 1870 eran sordos, redujo la proporción a menos del 12% para 1960 (Lou 1988: 76). Esto se logró, principalmente, usando el argumento de que los maestros sordos tienen bajas aptitudes para metodologías basadas en la lengua oral y por la perpetuación de la suposición errada de que la exposición y adquisición temprana de la lengua de señas impide la adquisición del inglés hablado y la conducta apropiada del "mundo oyente".

En nuestra opinión, esta corriente ha estado estrechamente ligada a la dificultad que los estudiantes sordos encuentran para aprehender los contenidos programáticos.

Por otra parte, hay un hecho que ha sido reconocido por los investigadores desde hace tiempo: los hijos sordos de padres sordos, en general, alcanzan más altos niveles de aprovechamiento que los niños de familias completamente oyentes en todo aquello relacionado con la escuela (Stevenson 1964, Stuckless y Birch 1966; Meadow 1968; Vernon y Koh 1970 Corson 1973; Brasel y Quigley 1977; Moores 1987: 198-205). Según todos estos estudios, los niños de familias de sordos sobrepasaron a los niños de familias de oyentes en todas las pruebas de logro académico. Además, según estos estudios, no había diferencia significativa entre los dos grupos en lo que respecta a lectura labial o a la lengua hablada. A pesar de que hay muchos factores que deben considerarse, por ejemplo, no todos los padres sordos señan, no todos los padres usan ASL etc., (para una revisión de estas consideraciones, véase Quigley y Paul 1984:18), la diferencia aplastante entre aquellos niños y los de padres oyentes está en la exposición temprana a una lengua natural, y en una comunicación permanente con usuarios competentes de la lengua sobre

tópicos de la vida diaria. Además, esos niños nacen de padres básicamente semejantes de los cuales pueden adquirir identidad social (Erting y Johnson, en prensa). La conjunción de estos hechos nos indica que la adquisición temprana de la lengua de señas, teniendo adultos competentes como modelos, proporciona una ventaja en la adquisición de habilidades académicas y no impide la adquisición del inglés hablado o de las habilidades de la lecto-escritura.

Una explicación posible de esta tendencia es la de que los niños sordos de padres sordos, al igual que los niños oyentes de padres oyentes, no reciben enseñanza de su lengua nativa. La adquieren naturalmente por exposición. Por ser una lengua visual, una lengua de señas natural les proporciona a los niños sordos el acceso a los procesos normales de adquisición de una lengua.

Además, los resultados de la investigación sobre las lenguas habladas indican que el bilingüismo puede reforzar ciertas características cognoscitivas. Hakuta, por ejemplo, al resumir la investigación sobre bilingüismo afirma (1986:35):

Tómese cualquier grupo de bilingües que tenga una actuación equivalente en su L1 (primera lengua) y su L2 (segunda lengua) y un grupo monolingüe de igual edad, nivel socioeconómico y cualesquiera otras variables que puedan complicar los resultados. Ahora, elíjase una prueba de flexibilidad cognoscitiva y adminístresela a ambos grupos. El grupo bilingüe lo hará mejor.

En la medida en que la flexibilidad cognoscitiva sea un objetivo deseable en la educación del niño sordo, puede ser que la adquisición de ambas lenguas, la ASL y el inglés, constituya una ventaja y no un obstáculo.

En general, los niños que provienen de familias con parientes sordos, tienen menos problemas en la educación para sordos que los niños de familias oyentes. A pesar de que ha habido pocos estudios descriptivos de niños sordos en edad preescolar (Erting 1982, Johnson y Erting, en prensa), es evidente que los niños sordos de padres sordos llegan a la escuela mejor informados y con mejores habilidades lingüísticas tanto en inglés como en ASL. Pero el problema general de bajas expectativas en el sistema y de falta de acceso a los programas persiste aun en estos niños. Así, aunque su actuación sea superior a la de sus compañeros sordos, como ya mencionamos, su nivel de actuación no es aún equivalente al de los oyentes.

En los programas escolares en los que a los niños se les permite usar señas y donde hay niños de familias con parientes sordos, la lengua usada por la mayoría es la ASL.

Es muy improbable que hayan aprendido la ASL de sus maestros cuya competencia en ASL es, en general, limitada, o quienes aun conociéndola no la usan en clase.

Woodward y Allen (1987) hallaron que de 1888 maestros encuestados, sólo 140 reportaron el uso de ASL en el salón. Preguntas posteriores determinaron que sólo 6 de esos 140 usaban verdadera ASL. Como resultado, los niños

competentes en ASL y los adultos también competentes con los que se relacionan se encargan del proceso socializador de los niños sordos de padres oyentes. En estos casos, los niños de padres oyentes normalmente aprenden la ASL de sus compañeros.

Johnson y Erting (en prensa) describen la existencia y los mecanismos de socialización relacionados con normas de uso lingüístico entre niños sordos de cuatro años.

Como los niños en estos ambientes desarrollan competencia en ASL, su entorno social es muy superior al de las escuelas oralistas, escuelas estándar, o escuelas de Comunicación Total, donde los niños no han tenido un contacto sustancial con la ASL. Es lógico suponer que aquellas situaciones que permitan el desarrollo de una lengua natural proporcionen de manera más adecuada los contextos para el desarrollo socio-emocional y para la socialización lingüística.

Hay pruebas firmes de que la capacidad para aprender una primera lengua es más aprovechable en los primeros años de vida del niño (Lenneberg 1967). Esto también se cumple en la adquisición de la lengua de señas como ha sido demostrado por Newport y T. Supalla (1987) quienes han identificado marcadores de adquisición tardía de la lengua de señas que permanecen incluso entre los que han usado señas durante décadas. Los que habían adquirido la ASL temprano, en su infancia, mostraban gramáticas más competentes y mejor dominio de la estructura compleja de la lengua que aquellos que lo habían hecho tardíamente. De esta manera, mientras más temprano comience el contacto entre los niños sordos y otros niños y adultos competentes en la lengua de señas, más complejo y eficiente será para aquéllos el dominio definitivo de la lengua.

La adquisición temprana de la ASL puede también ser importante para lograr el objetivo de la enseñanza del inglés a los niños sordos. La investigación sobre bilingüismo sugiere que tanto los niños, como los que aprenden una segunda lengua, necesitan los fundamentos de una lengua natural antes de emprender el aprendizaje de una segunda lengua (Cummins 1979). Paulston resume los datos sobre la edad en la adquisición y concluye (1979:93):

Hay clara evidencia de que el desarrollo de la lengua materna facilita el aprendizaje de una segunda lengua, lo que implica seriamente que sin ese desarrollo, ninguna de las lenguas puede ser bien aprendida, dando como resultado el semilingüismo.

Estos hallazgos proporcionan un argumento adicional para la implantación de una lengua de señas como primera lengua lo más temprano posible. Sin embargo, tal como reportara la Comisión para la Educación del Sordo, ha habido poco reconocimiento sobre la importancia de proporcionar entornos escolares que deliberadamente aprovechen este proceso natural de adquisición de la lengua.

Se da poco peso a la importancia de usar el método comunicativo al que el niño está acostumbrado, como parte de su programa total. (De hecho, no ha

sido reconocido el estatus legítimo que tiene la ASL como una lengua nativa, minoritaria, acabada, sobre la cual deberían centrarse todas las disposiciones del Decreto de Educación Bilingüe). También es poco reconocida la necesidad del niño sordo de tener otros niños sordos como amigos y la de relacionarse con adultos sordos. (Comisión para la Educación del Sordo 1988:9).

Los padres anglófonos de niños oyentes en los Estados Unidos dan por sentado que sus hijos serán instruidos en una lengua a la cual tienen acceso. Igualmente, los niños que no conocen el inglés tienen el derecho a recibir instrucción en su propia lengua hasta que aprendan inglés.

Las tendencias actuales en la educación del sordo insisten en seguir los enfoques centrados en el inglés como-único-medio, y en el habla. En tales enfoques, se espera que el niño aprenda el material de los programas usando una forma de comunicación que, en el mejor de los casos entiende imperfectamente.

Esto coloca la forma de la instrucción (cómo se dice algo) en competencia constante con el contenido (lo que se dice). En la educación del sordo en los EU, normalmente vence la forma, hecho que mantiene e intensifica la brecha entre el rendimiento de los niños sordos y sus coetáneos oyentes.

Ahora se sabe, que el apoyo en sistemas de comunicación dependientes del habla en los programas educativos de la primera instancia no ha producido el rápido avance de la adquisición del inglés que se esperaba (Lucas 1989). Su más importante resultado ha sido el de retrasar la adquisición de la primera lengua del niño e intensificar el efecto de la falta de una interacción social temprana y amplia. De esta manera, a pesar de que la educación infantil continuamente se traslada a edades más tempranas, muchos niños todavía entran a la escuela con poca o ninguna competencia en una lengua natural y con serias deficiencias en el tipo de habilidades sociales y conocimiento cultural que se esperan en un niño de su edad.

### **El círculo de las bajas expectativas**

Hemos propuesto que cambiar las políticas lingüísticas y permitir el uso de la ASL en el aula mejoraría los intentos de llevar a los niños sordos más cerca del nivel estándar de logro. Sin embargo, es probable que ese cambio sólo no sea suficiente para emparejarlos con los oyentes. La razón de esto es que la educación del sordo en los E.U. anticipa que el niño sordo no podrá rendir tan bien como los oyentes y se ha organizado de manera tal que garantiza ese resultado.

El reporte de la Comisión para la Educación del Sordo (1988) contiene algunas descripciones y recomendaciones respecto a la asombrosa falta de pautas y datos en este campo. Pero esta situación no se deriva de cinismo o mala intención. De hecho este campo está poblado de personas dedicadas, esforzadas y comprometidas, muchas de las cuales han hecho la elección de seguir una carrera de servicio público.

Los problemas surgen en su mayor parte de los programas de entrenamiento, los cuales, por estar basados en, y comprometidos con una metodología centrada en el habla fracasan en la preparación de los maestros para satisfacer las verdaderas necesidades comunicativas de los alumnos sordos. El contenido de los programas típicos de entrenamiento para la educación de sordos, por ejemplo, incluye gran cantidad de material sobre enseñanza de la lengua, la psicología de la sordera (normalmente relacionada con el ajuste, o la falta de ajuste de los sordos a las normas del "mundo oyente"), audiología y desarrollo del inglés hablado, así como los contenidos ordinarios en la educación de los maestros. Pero, por otra parte, en la mayoría de estos programas es raro encontrar un curso sobre la interacción entre los sordos, un curso que enseñe sobre el rol de la ASL en el desarrollo normal de los niños sordos, o incluso un curso que enseñe a los futuros maestros a entender o producir la ASL. De hecho, todos los programas de este tipo enseñan solamente algún sistema de HAS, y normalmente esto toma dos o tres clases. El resultado es que, a pesar de que los maestros entrenados cumplan con los requisitos de los programas, carecen de preparación para enseñar a los niños sordos.

Inclusive, una vez en el salón de clase, no hay evaluación de las habilidades comunicativas. Si un determinado alumno fracasa en mejorar su lectura y escritura se supone siempre que debe ser el resultado de deficiencias de los niños o de la dificultad inherente a la enseñanza del inglés a los sordos. Muy pocas veces se sugiere que el fracaso pueda atribuirse a fallas en la comunicación entre maestros y niños.

Esta falta de estándares surge indirectamente de la necesidad de explicar y justificar más de cien años de una filosofía y una práctica educativas fracasadas. A pesar de que la delegación de Estados Unidos se negó a respaldar las declaraciones de la conferencia de Milán de 1880, en las cuales se pedía la educación oralista como único medio de educación para los niños sordos, nuestro sistema educativo ha abrazado los principios y prácticas del oralismo desde entonces. El requisito de que los maestros deben hablar a medida que enseñan y el énfasis en el entrenamiento en habla de los estudiantes sordos es la práctica del oralismo, no importa como se le llame.

Así, a pesar de que la Comunicación Total es considerada como "manualismo", nos referiremos a ella como a cripto-oralismo, porque la esencia de la Comunicación Total es exigirle al estudiante que comprenda y aprenda los contenidos de las materias a través del inglés hablado, aunque esté apoyado en señas.

De manera general, el sistema ha sido capaz de convencer a sus propios miembros y al público en general de que el fracaso en la educación centrada en el habla ha sido culpa de los estudiantes más bien que del sistema o de las prácticas de la gente involucrada. Así, la imagen pública del educador de niños sordos (a pesar de que rara vez se dice de manera explícita) es la de un profesional altamente calificado, altruista y de gran mística, que "ayuda" a los sordos a obtener logros más grandes de los que ellos serían capaces de lograr por sí mismos. A la vez, el educador es presentado como alguien limitado en sus posibilidades de acción debido a las limitaciones inherentes de los sordos.

Como resultado, el sistema mismo no es cuestionado y al mismo se le ha permitido existir sin expectativas de éxito. El conflicto entre la preparación que se percibe del lado de los educadores y el fracaso de sus alumnos nunca produce un cuestionamiento del sistema. Los dos hechos coexisten en un aparente equilibrio sin amenazar las prácticas del mismo.

Pero la situación también conduce a un incómodo doble compromiso por parte de los maestros de niños sordos quienes deben manipular el conflicto resultante entre su imagen pública y la conciencia de que muchos de sus esfuerzos no tienen éxito.

También se producen afirmaciones contradictorias en las cuales los sordos aparecen, a la vez, como deficientes y especialmente inteligentes o listos por haber realizado logros dramáticos a pesar de sus limitaciones. Tales afirmaciones contradictorias demuestran, a la vez que niegan, la realidad del fracaso. De esta manera, es posible que un importante profesional del campo de la educación del sordo haga las afirmaciones siguientes (Moore 1987:1-2):

En los Estados Unidos, los resultados de décadas de pruebas de logro estandarizadas sugieren que hay una brecha educativa entre estudiantes sordos y oyentes, especialmente en las áreas relacionadas con el inglés, tales como la lectura. Pero a pesar de las limitaciones, los sordos asisten a programas de entrenamiento post-secundario en aproximadamente la misma proporción que los oyentes. El hecho de que aproximadamente el 65 % de los estudiantes egresados de la Universidad Gallaudet continúen estudios graduados donde compiten en igualdad de condiciones con los oyentes, sugiere, que la brecha sordo/oyente respecto al logro puede ser más aparente que real.

Estas afirmaciones ignoran el hecho de que la asistencia a estos programas no constituye en sí misma una prueba de éxito. Hay pruebas estandarizadas para evaluar el logro de estos estudiantes en esos programas. Los bajos promedios alcanzados no deben ser soslayados sólo porque el sistema decide permitir el progreso de sus estudiantes a pesar de su bajo rendimiento. El hecho de que a los estudiantes con deficiencias en áreas académicas centrales se les permita proseguir estudios postsecundarios y de nivel graduado es una evidencia adicional del fracaso para mantener los estándares en el sistema, no una prueba de su éxito. Además la Universidad Gallaudet escoge a sus estudiantes entre los cinco percentiles más altos de la población de estudiantes sordos de los Estados Unidos. A pesar de ello, una gran proporción de aquellos que continúan sus estudios graduados lo hacen a pesar de la presencia de deficiencias académicas, especialmente, en la lecto-escritura del inglés, que a menudo les presenta un considerable reto en su "competencia" con los oyentes. El sugerir que el éxito de estos estudiantes invalida el fracaso generalizado de la población constituye, estadísticamente, una racionalización sin fundamentos.

De esta manera, el sistema educativo de los sordos, centrado en el habla, no es considerado culpable de sus fracasos. Al contrario, durante los últimos 150 años, este sistema educativo ha sido capaz de argumentar que sus fracasos,

antes que servir de razones para una auto-evaluación son justificaciones para su propio crecimiento.

Desde 1870, el número de maestros de niños sordos en los Estados Unidos ha tenido un incremento de 200 o más de 10.000 hoy en día (Lou 1988:76). Este incremento ha sido logrado, principalmente, arguyendo que los fracasos pueden ser reducidos interviniendo a edades cada vez más tempranas. De esta manera, un sistema que hasta 1890 normalmente admitía en las escuelas a niños en edades de diez o doce años, movió esta edad de admisión a los seis años a comienzos de 1900, y luego, a los tres años en el 1940. Actualmente, la implantación de programas de "intervención temprana" se ha extendido con la finalidad de llevar los primeros contactos hasta los primeros años de infancia.

Simultáneamente, como ninguna de estas expansiones ha triunfado en resolver el problema, la expansión en el otro extremo de edad se ha hecho necesaria, de tal manera que en Gallaudet existe ahora un programa en lectura de post-secundaria, un nivel preparatorio y un nivel preuniversitario que pueden todos preceder la entrada real a la universidad. Además, ahora existe un sistema masivo de servicios sociales para sordos que provee servicios verdaderamente necesarios, pero que en otros sentidos son servicios de extensión para aquellos casos en los que el sistema ha fracasado en preparar para el éxito en la América moderna. El resultado es que ahora también existe una gran industria que prospera a costa del fracaso del sistema de educación para el sordo.

Así, la situación se perpetúa a través de la adhesión a una serie de creencias que devalúa la lengua de señas, restringe el acceso a la información, niega la capacidad de los estudiantes y disminuye la independencia de los sordos, y todo esto, por asignar un valor educativo muy alto al habla antes que a la comunicación o al aprendizaje. Para que un nuevo enfoque en la educación del sordo pueda tener éxito, los que imparten los programas deben suscribir la creencia de que los sordos pueden aprender tanto como los niños oyentes; que los métodos y prácticas pedagógicas deben ser objeto de evaluación y revisión y de que no todo el fracaso debe atribuirse a los estudiantes.

### **Un programa modelo para la educación de niños sordos**

En lo que queda de este ensayo, propondremos un programa modelo para la educación de los niños sordos. Presentaremos primero un conjunto de principios que surgen de las observaciones que hemos presentado y, en segundo lugar, esbozaremos un diseño de este programa tal como pudiera implantarse desde una zona educativa (School district). No esperamos que tal programa alivie rápida o fácilmente los males de la educación del sordo, o que haga el proceso más sencillo e incuestionable. Si hay alguna lección que haya surgido de la historia de la educación del sordo, es la que las soluciones a estos problemas son bastante complejas. Creemos, sin embargo, que producirá resultados más aceptables que cualquiera de las opciones que actualmente se emplean en los Estados Unidos.

No somos de ninguna manera los primeros en proponer el uso de la ASL como primera lengua y como el medio de instrucción para los niños sordos. Desde sus orígenes y continuando hasta el cambio oralista, la educación del sordo en nuestro país ha apoyado la ASL como primera lengua, ha usado adultos sordos competentes como modelos y parece haber logrado resultados satisfactorios en la enseñanza del inglés (Lane 1984, Lou 1988).

Más recientemente, investigadores, tanto sordos como oyentes, han solicitado la implantación de programas generalmente denominados educación bilingüe (Kannapell 1974, 1978; Woodward 1978; Erting 1978; Stevens 1980; Quigley y Paul 1984 Paul 1988; Strong 1988). Todas estas propuestas comparten nuestra opinión de que la ASL debería ser la primera lengua de los niños sordos; que el inglés debería ser enseñado de acuerdo con los principios de la enseñanza del inglés como una segunda lengua (ESL) y que el objetivo central del sistema debe ser la formación de niños bilingües bien educados.

Hay programas diseñados sobre principios similares a los que estamos proponiendo que han sido establecidos como política nacional en Suecia, Uruguay y Venezuela que están desarrollándose en varias escuelas de esos países. Tenemos conocimiento de los siguientes programas en los cuales hay elementos de una experiencia bilingüe que han sido introducidos como parte de los planes de estudio: Beirut, Líbano (en el Instituto de Reeducción Audio-Fonética Ain-aar), Copenhague, Dinamarca (Escuela de Sordos de Kastelsvej), Santa Mónica, California (El programa Tripod de PS-1), Fremont, California (Escuela de Sordos de California). (Cf. Strong 1988; Hanson y Padden 1988), Framingham, Massachusetts (Centro de Aprendizaje para Niños Sordos), y Filadelfia (Escuela para Sordos de Pennsylvania).

En nuestro conocimiento, sin embargo, ningún programa en los Estados Unidos ha adoptado completamente una serie de principios y prácticas como las que proponemos.

#### Principios Rectores:

\* Los niños sordos aprenderán si les damos acceso a las cosas que queremos que aprendan. Los niños nacen con la capacidad y el deseo de adquirir una lengua y una cultura. La práctica actual niega el acceso a esta adquisición al impedir una genuina competencia en una primera lengua a la mayoría de los niños sordos y al exigirles a los niños que se comuniquen en una lengua que no conocen. Toda comunicación entre niños y adultos en los contextos educativos debe producirse en una lengua accesible para el niño. Al comienzo, ésta será la primera lengua del niño. Si el acceso a los contenidos programáticos debe hacerse a través de la lengua nativa del niño, se desprende que los adultos que participen en la exposición de los mismos deben ser competentes en la lengua nativa de los niños.

\* La lengua nativa de los niños sordos debería ser una lengua de señas natural (ASL). Cuando los niños nacen, tienen la predisposición para aprender una lengua natural. Las lenguas de señas naturales son adquiridas fácilmente por los niños sordos siguiendo los procesos normales de adquisición de las

lenguas cuando los niños reciben exposición temprana a esas lenguas (Bellugi, et al., en prensa). Por esta razón, una lengua de señas natural es el mejor vehículo para el acceso a la información sociocultural durante la infancia temprana y a los contenidos programáticos de la educación a cualquier edad. No hemos encontrado pruebas que apoyen la creencia de que la adquisición temprana de la lengua de señas inhibe o interfiere con la adquisición de la lecto-escritura o la lengua hablada. Al contrario, hay evidencia (antes citada) de que la exposición temprana a la lengua estimula el futuro rendimiento académico de los estudiantes sordos.

\* La adquisición de una lengua de señas natural debería comenzar lo más temprano posible con el fin de aprovechar los efectos de los períodos críticos. Cuando más temprano aprenda un niño una primera lengua, más oportunidades tendrá de aprender acerca del mundo y mejor preparado estará (lingüística y culturalmente) para aprender los contenidos de un programa educativo. Una vez identificado, un niño sordo debe exponerse a un contacto amplio con adultos sordos competentes en su lengua de señas para aprovechar su capacidad de adquisición de una lengua natural. En general, a mayor retraso en la adquisición de una primera lengua, mayor deficiencia habrá en el acceso a la información y más tardía será la adquisición de competencia en otra lengua. Además, a la familia del niño debería proporcionársele un entrenamiento intensivo en lengua de señas con el fin de crear en el hogar un entorno que estimule el crecimiento cognoscitivo, lingüístico, social y emocional.

\* Los mejores modelos del niño para la adquisición de la lengua, el desarrollo de una identidad social y el fortalecimiento de la auto-estima son los adultos sordos competentes en su lengua de señas. Los modelos iniciales de adquisición para los niños sordos de padres oyentes deberían ser los adultos sordos. A medida que el niño crece, las fuentes para la adquisición podrían incluir niños sordos mayores, coetáneos provenientes de familias de sordos y adultos competentes en la lengua de señas. Los adultos sordos deberían estar presentes en todas las situaciones educativas. Esto también es esencial, porque la ASL como todas las lenguas naturales, existe dentro de un contexto cultural. Sin la presencia de adultos que tengan acceso a las nociones que surgen en estas situaciones, la adquisición de la lengua no será completa (Epstein 1988).

\* La lengua natural de señas adquirida por el niño le proporciona el mejor acceso a los contenidos educativos. Ya hemos discutido este argumento extensamente al comienzo de este ensayo. Junto con la adquisición temprana, éste constituye el concepto principal y decisivo de la propuesta. Su aplicación práctica consiste en que cualquiera que intente enseñar algún contenido del programa a los niños debe tener fluidez en lengua de señas. Existen ahora equipos amplios de personas competentes, formados por personas sordas entrenadas en la enseñanza de sordos, estudiantes sordos calcificados a los que pudo estimularse para recibir este entrenamiento y un número más pequeño de maestros y estudiantes oyentes competentes en ASL. Mather (1987) hizo una comparación de la interacción en el salón de una maestra sorda competente en ASL con la de una maestra oyente menos competente.

Ella encontró que el desarrollo de las clases, incluso sobre tópicos no-lingüísticos, procedía más efectivamente en la interacción con la maestra sorda. Ella afirma que este resultado se deriva del uso fluido de la lengua y del conocimiento de la forma de interactuar en ASL.

\* La lengua de señas y la lengua hablada no son las mismas y deben mantenerse separadas tanto en su uso como en los programas. La Lengua de Señas Americana, como primera lengua de los niños y como el medio principal de instrucción debería emplearse tanto para impartir información como para hablar acerca del inglés. Mientras que puede ser útil emplear señas especiales para hablar acerca de las estructuras inglesas y representar esos aspectos del inglés en señas, no debe emplearse señas sistemáticas 4 del inglés para la transmisión de Contenido o para la conducción de comunicación interpersonal en clase. El inglés debe enseñarse como una segunda lengua y los métodos para su enseñanza deben aprovechar la competencia de la primera lengua que el niño tiene. A medida que el niño avanza, la adquisición de información a través de la lectura se hace fundamental y el inglés se volverá cada vez más importante como vehículo de instrucción. El discurso en clase, sin embargo, continuará siendo en ASL. Algunos lectores pueden interpretar nuestro énfasis en el tema de la ASL como un descuido del inglés. No es nuestra intención disminuir el valor que el aprendizaje del inglés tiene para los sordos. Es un hecho innegable que la competencia en inglés es necesaria para la supervivencia económica en los Estados Unidos. Más directamente relevante para este ensayo, sin embargo, es el hecho de que cada año escolar que pasa, una mayor proporción de los contenidos programáticos se presenta en los libros u otros materiales de lectura. Así, si hemos de alcanzar las metas propuestas en los programas, los niños necesitan, para tener éxito, alcanzar niveles crecientes de competencia en lectura y escritura. Nuestra meta es formar niños bilingües en ASL e inglés. De esta manera, la competencia en inglés es uno de nuestros primeros objetivos. Simplemente afirmamos que tanto el aprendizaje del inglés como el acceso a los contenidos pueden acelerarse y reforzarse estableciendo la ASL como la primera lengua. Ambas lenguas deben ser respetadas, valorizadas y usadas por todos los adultos involucrados en los programas y la utilidad específica de cada una debe ser objeto de discusiones abiertas. La importancia de la lecto-escritura del inglés en la vida de los sordos de los Estados Unidos debería ser un tópico incluido tanto en los programas de lengua como en los de estudios sociales.

\* El aprendizaje de una lengua oral (inglés) para una persona sorda es un proceso de aprendizaje de una segunda lengua a través de la lecto-escritura. Erting (1982) y Sacks (1988) ponen de relieve que las adaptaciones esenciales que los sordos deben hacer para tener éxito en un mundo diseñado por y para oyentes son de tipo visual, El aprendizaje del inglés no constituye una excepción para el niño sordo. Es una experiencia fundamentalmente visual (opuesta a una auditiva). Esto es cierto, tanto si el niño aprende inglés por lectura labial, por una codificación señada del inglés o a través de la lecto-escritura. De Bentancor (1986) ha demostrado, por ejemplo, que para los niños que aprenden español por métodos orales, la codificación de la lectura labial es visual y no auditiva o fonológica. Dado que el aprendizaje de una lengua hablada es una experiencia visual, incluso en los métodos obviamente

auditivos, y dadas las dificultades que hemos descrito para los métodos basados en el habla, proponemos que el proceso se haga abierta e intencionalmente visual. De esta manera, el aprendizaje del inglés se hará a través de textos escritos y no a través del discurso. El que éste pueda ser un método apropiado y exitoso para la presentación de una lengua hablada ha sido discutido por Paul y Gramly (1986) y documentado por Suzuki y Notoya (1984), quienes compararon la adquisición de la lengua oral y escrita de seis niños sordos de uno a seis años. Ellos reportan el éxito alcanzado en enseñarles a leer antes de hablar y concluyen que, para los niños sordos (1984:10): 1) La adquisición de la lengua escrita no depende de la lengua oral. 2) La enseñanza de la lengua escrita puede iniciarse al año de edad. 3) La lengua escrita es más fácil de aprender que la oral.

\* *El discurso no debe ser empleado como el vehículo principal para enseñar una lengua hablada a los niños sordos.* Entender y producir el habla son habilidades que deben desarrollarse no como medios de adquisición, sino como el resultado de la adquisición, después de que la competencia de la lengua haya sido establecida a través de la lecto-escrita. Esto no impide el uso de estimulación auditiva temprana y prácticas orales. Ambas son parte importante de nuestra propuesta para la educación infantil temprana. Tampoco se sugiere que los niños no deban usar amplificación auditiva a su debido tiempo. Sostenemos, solamente, que la audición no debe ser el canal principal a través del cual un niño sordo reciba las señales lingüísticas y, que al enfoque centrado en la audición y el discurso no debería permitírsele impedir el desarrollo normal, en esta edad, de la adquisición de la lengua y el conocimiento.

\* *El desarrollo de habilidades relacionadas con el habla debe realizarse por medio de programas de enfoques múltiples, cada uno diseñando para una combinación específica de etiología y grado de pérdida auditiva.* Los niños de sordera postlingüística, los que tienen buenos restos auditivos y aquellos de sordera prelingüística profunda requerirán diferentes enfoques para el desarrollo del habla, de la audición y la lectura labial. Cada niño, sin embargo, tendrá acceso a la ASL como primera lengua así como a los programas a través de la ASL. A ningún niño se le exigirá que aprenda la lengua hablada y que reciba conocimiento a través de esa misma lengua al mismo tiempo.

\* *Los niños sordos no deben ser considerados como "modelos defectuosos" de los niños que oyen normalmente.* El rol del sistema modelo que proponemos no es el de "reparar" a los niños sordos o el de hacerlos lo mas parecido posible a los oyentes de su edad, sea en lengua o en conducta. El papel de este sistema es el de prepararlos para participar completa y efectivamente en la vida americana moderna. Esto incluye el desarrollo de la competencia del inglés, particularmente en lectura y escritura. Pero más importante aún, se ocupa de proporcionarles un acceso a las materias de la educación americana que este parejo con su nivel. Como el énfasis central de este programa es el desarrollo de la lecto-escritura del inglés y el suministro de una competencia de nivel normal o superior en todas las áreas de los programas, el papel del desarrollo del habla no es de interés central, pero tampoco es despreciado. Para algunos niños sordos, la lecto-escritura será la única forma de competencia en inglés.

Pero como esos niños tendrán acceso completo a los contenidos programáticos, serán capaces de desarrollar las habilidades necesarias para tener opciones equitativas al llegar a adultos. Un tema relacionado es el del uso corriente del término "intervención" 5 por parte de profesionales contemporáneos que trabajan con niños sordos. En nuestra opinión, la intervención es sólo necesaria si se presentan procesos negativos o patológicos que deban ser eliminados o erradicados. Si se permite la ocurrencia de una adquisición normal de la lengua no debería haber necesidad de "intervención". Desde esta perspectiva, sin embargo, podría ser necesaria la intervención respecto a las necesidades emocionales de los padres y miembros de la familia en su adaptación a la sordera de sus hijos.

\* *Coincidimos con una de las observaciones del reporte de la Comisión para la Educación del Sordo: "no hay nada malo en ser sordo" (1988: VI).* Además, hay muchos aspectos positivos en pertenecer a una comunidad de sordos, en usar una lengua estéticamente agradable como la ASL y en adaptarse de una manera efectiva y exitosa a la vida americana moderna. Por ende, una gran parte de los aspectos del programa propuesto consiste en reforzar esta opinión entre los padres, los niños y la comunidad que los asiste por medio de información explícita sobre los aspectos positivos de la vida del sordo y por la presentación de oportunidades de interacción con las comunidades de sordos.

\* El "Entorno Menos Restrictivo" para los niños sordos es aquél que les permita la adquisición de una lengua de señas natural y, a través de esa lengua, el acceso a la lengua hablada y a los contenidos programáticos escolares. La ley publica párrafo 94-142 establece que a los niños incapacitados debe ofrecérseles un ambiente educativo que les proporcione el "entorno menos restrictivo". En general, esto ha sido interpretado como un entorno lo más parecido a un entorno normal. Este concepto, en combinación con consideraciones económicas, ha creado una situación en la cual un porcentaje creciente de niños sordos es colocado en aulas regulares, a veces con un intérprete pero a menudo sin asistencia especial. En la mayoría de los casos esto se ha hecho sin considerar la base lingüística que el niño trae, de manera que la mayoría de estos niños están pobremente preparados para enfrentarse a una lengua de señas o a cualquier otra lengua cuando entran a la escuela. Se espera, sin embargo, que adquieran el inglés por un proceso comunicativo uni-direccional. Específicamente, se espera que adquieran el inglés a través del discurso de su maestra o a través de las señas (en realidad, inglés en señas) del intérprete, a medida que este trata de codificar lo que la maestra esta diciendo. En estas circunstancias, las señas del intérprete tienen poca oportunidad de proporcionar un modelo adecuado de la lengua de señas o del inglés. Y, sin una comunicación directa, el niño tendrá pocas oportunidades de aprender una lengua. En nuestra opinión, la colocación de niños sordos de padres oyentes en las aulas regulares es inadecuada. El lugar apropiado para ellos es un ambiente donde se les permita entrar en contacto con otras personas sordas y desarrollar una lengua natural a través de la interacción. En el caso de los niños sordos de padres sordos que ya han adquirido la competencia que corresponde a su edad en una lengua de señas natural, la colocación en aulas regulares en presencia de un buen intérprete de ASL puede ser menos inapropiada. Sin embargo, aparte del problema generalizado

de falta de buenos intérpretes, estos niños también pueden tener problemas sociales y académicos que surgen de factores tales como la estigmatización, aislamiento social, inhabilidad de incluso los mejores intérpretes para reportar todo lo que ocurre en el aula, una restricción general de la habilidad del niño para recibir independientemente información de sus compañeros y algunos aspectos prácticos como tener que mirar al intérprete, mientras que los alumnos oyentes pueden oír y realizar simultáneamente tareas visuales importantes como leer, mirar diagramas en la pizarra, etc. (Winston 1988). Además, se entiende que si los intérpretes están usando ASL, los niños, una vez más, no están recibiendo un modelo de inglés. Stone-Harris (1988) ha observado que a pesar de estas dificultades, la situación actual en la educación de los sordos ha sido la causa de que muchos padres sordos coloquen a sus niños en aulas regulares, tratando de proporcionarles acceso a los contenidos programáticos que sean del nivel correspondiente al grado que cursan. Si nuestra propuesta tuviera éxito en proporcionar acceso a programas de educación especial de niveles adecuados, estas adaptaciones serían innecesarias para los niños sordos de padres sordos.

### **Descripción de los Principales Componentes**

En esta sección del ensayo, describiremos los componentes de un programa modelo para la educación de niños sordos. Un programa de Apoyo Familiar va a ayudar en el proceso de adaptación y aprendizaje de la lengua por parte de los niños sordos y sus familias desde el momento de la identificación. Un programa de Relación Familia-Infante-Niño, proporcionará actividades y entrenamiento organizados con la finalidad de proporcionar un entorno rico para la adquisición de la ASL y para el desarrollo socio-emocional.

El objetivo del programa Preescolar-Kindergarden es el de preparar a los niños lingüística, social y académicamente para enfrentarse a los programas regulares de la primaria. Un Centro de Desarrollo Infantil cooperativo proporcionará cuidado diario y experiencias de desarrollo a los niños desde su infancia temprana hasta el tercer grado. La meta de los grados 1 a 12 debe ser la de lograr un rendimiento académico de nivel adecuado.

#### **Programa de Apoyo Familiar**

La meta de este componente es proporcionar apoyo educativo y emocional a las familias de los niños sordos. Es crucial que los padres entiendan la diferencia entre nuestro modelo y los modelos intervencionistas que normalmente se ofrecen.

Nosotros pedimos de aquéllos que enfoquen la sordera de sus hijos de una manera diferente. Les presentamos a su hijo, no como un ser humano defectuoso cuya tendencia natural a aprender e interactuar visualmente debe ser inhibida, sino como a una persona capaz cuya primera tarea lingüística debe ser aprender una lengua diferente a la de sus padres para tener éxito.

Esto requerirá una comprensión del reto que un niño sordo representa para su familia en la cual el mismo no será capaz de participar normal o completamente

sin un considerable ajuste de parte de padres y parientes. La atención de las actividades familiares girará alrededor de la aceptación de este punto de vista y de la resultante adaptación familiar y participación en el desarrollo del niño que este enfoque requiere.

El programa se presentará a los padres y miembros de la familia durante el tiempo en que el niño esté en la escuela. Con el tiempo, los padres con experiencia jugarán un rol muy significativo ayudando a nuevos padres y miembros de la familia en el proceso de adaptación al programa.

El programa incluye las partes siguientes:

1. Grupos de ayuda a los padres.
2. Contacto semanal con la comunidad de sordos (cooperación de adultos como abuelos adoptivos).
3. Educación y asesoramiento profesional de la familia.
4. Programas de campamentos de fin de semana para proporcionar al niño un contacto intensivo ocasional con la comunidad de sordos.
5. Programas de campamentos de verano para proporcionarle cada año un contacto más duradero con la comunidad de sordos.

#### Programa de Relación Familia-Infante-Niño

Este componente se centra en el desarrollo de habilidades de la Lengua de Señas Americana para infantes y niños, así como en el desarrollo de la lengua de señas y de actividades de interacción para los padres y hermanos:

1. Para la familia:
  - a. Enseñanza de la ASL
  - b. Asesoramiento familiar
  - c. Educación sobre la sordera
2. Para los infantes-niños:
  - a. Adquisición de la ASL
  - b. Grupos de juegos centrados en el desarrollo lingüístico y psico-social.
  - c. Apresto para la lectura
  - d. Apresto para el habla (oral)
  - e. Estimulación auditiva
  - f. Desarrollo cognoscitivo
  - g. Desarrollo socio-emocional
  - h. Desarrollo de habilidades motoras

#### Programa Preescolar-Kindergarden

La meta de este programa es proporcionar al niño un entorno de preescolar y kindergarden que este equipado para el desarrollo continuo del niño y para proveerlo de una exposición y un entrenamiento equivalentes a los de los niños oyentes. El contenido esta diseñado para preparar al niño en su entrada a la escuela primaria.

Comenzando con preescolar y continuando con los otros grados, cada aula estará equipada con dos maestros: uno sordo y uno oyente competente en lengua de señas.

Ambos serán responsables, en el aula, de la conducta y la enseñanza de los aspectos no-lingüísticos del programa. Además, el maestro sordo será el modelo nativo para la adquisición y el desarrollo de la competencia de la ASL.

El maestro oyente lo será para la adquisición y desarrollo de la competencia del inglés. Cada uno será un modelo del tipo de persona bilingüe que el programa tiene como finalidad formar. El aparente costo adicional de tener dos maestros en el aula se compensará doblando el número de estudiantes en clase, hasta un tamaño promedio de 16.

#### 1. Contenido del programa:

- a. Adquisición de la ASL
- b. Grupo de juegos concentrados en el desarrollo de la lengua
- c. Habilidades de lectura
- d. Habilidades de lengua hablada
- e. Estimulación auditiva
- f. Desarrollo cognoscitivo
- g. Desarrollo socio-emocional
- h. Desarrollo de habilidades motoras Grados del 1 al 12

La meta de este componente es la de que los estudiantes sordos (en promedio) adquieran exactamente los mismos contenidos programáticos que sus compañeros oyentes. Para lograrlo, la principal lengua de instrucción de todos los programas será la ASL. El inglés será introducido y enseñado como una segunda lengua, comenzando en el primer grado. La parte del programa dedicada a la adquisición de habilidades de lectura y escritura del inglés requerirá de materiales especiales en el aula, el desarrollo de los cuales será supervisado por el diseñador del programa. El entrenamiento oral y auditivo continuará de acuerdo con los requerimientos individuales.

A medida que se avanza se acrecentará la importancia del inglés como vehículo de instrucción, principalmente por la lectura de libros de texto. El inglés escrito, en combinación con su explicación y traducción a la ASL se utilizará para lograr la competencia en inglés como segunda lengua. El énfasis fundamental se concentrará en el logro de la lecto-escritura en inglés con la enseñanza oral y de lectura labial dependiendo de la previa adquisición de la lecto-escritura. En general, una competencia de lectura de nivel adecuado será necesaria para que los estudiantes mantengan el nivel adecuado respecto a los contenidos programáticos. Si esta meta resultara poco factible, será necesario buscar y adaptar materiales de lectura que presenten los mismos contenidos pero usando niveles de inglés más sencillos. Tales materiales existen para otros programas de educación bilingüe en los Estados Unidos.

Si fuera necesario usar estos materiales, el objetivo de la lecto-escritura de nivel adecuado debe mantenerse hasta lograrlo.

## Centro de Desarrollo Infantil

El Centro de Desarrollo Infantil es un componente absolutamente necesario en este programa. Está diseñado para proporcionar a los niños el cuidado diario y las experiencias de desarrollo desde el momento de su identificación como sordos hasta el final del tercer grado. Para los niños más jóvenes, ofrecerá un entorno de estimulación lingüística y de aprendizaje. Los niños adquirirán la competencia en ASL a través del amplio contacto diario con los usuarios nativos de la lengua. El personal del Centro estará formado por adultos sordos competentes en ASL y entrenados en el cuidado de los niños. En nuestra opinión, la presencia de estos adultos y la interacción de los niños entre sí, deberán generar la adquisición natural de la ASL.

También proponemos que este programa de cuidado diario del Centro de Desarrollo Infantil tenga un componente de cooperación de los padres. A cada familia (e, idealmente, a cada padre) deberá pedírsele un cierto número de horas de trabajo por mes como asistentes del personal regular. Esta exigencia podría traer numerosos beneficios a los padres. Tendrían la oportunidad de observar a sus hijos en interacción con otros niños y con los sordos adultos y de interactuar ellos mismos con las personas sordas. Podrían observar y tener la oportunidad de aprender técnicas específicas de interacción válida y efectiva con los niños sordos. Asimismo, podrían ver la ASL en acción y tener la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades para usarla en contextos prácticos.

Mientras que el cuidado diario no es comúnmente considerado como una responsabilidad del sistema educativo en los Estados Unidos, se hace necesario en el caso de los niños sordos para que la adquisición de la lengua se produzca a tiempo y con un ritmo normal. En aquellos sistemas escolares que no sean capaces de justificar los servicios de cuidado diario es posible establecer un sistema privado, sin fines de lucro, con financiamiento externo. Una vez implantado, este sistema debería ser capaz de auto-financiarse.

## Administración, Investigación y Desarrollo

Este componente se centra en la conceptualización general; diseño del proyecto, y supervisa su ejecución en los programas. Los aspectos de investigación y desarrollo controlarán el progreso y desarrollarán nuevos enfoques para la ejecución del diseño conceptual. Un aspecto único de este diseño es que incorpora de manera continua la investigación sobre adquisición de lengua junto con la evaluación del progreso de los niños y de la efectividad del programa.

Esto requerirá un administrador a tiempo completo y especialista en investigación y desarrollo, también a tiempo completo, quien diseñará los programas comenzando con el entrenamiento Familia-Infante-Niño y continuando hasta el 12º grado.

## Desarrollo de Materiales y Recursos

El objetivo principal de este componente será seleccionar materiales impresos o visuales existentes, revisarlos y adaptarlos si es necesario e identificar los medios tecnológicos para fortalecer la presentación de los contenidos programáticos. La parte importante estará constituida por el desarrollo de variados tipos de material escrito o video-grabado:

1. Video-cassettes para entrenamiento en lenguas de señas, dirigidos tanto a padres como a niños.
2. Material impreso para el apresto de la lectura, para la lectura y la escritura.
3. Material impreso de apoyo y videos con subtítulos para acompañar los textos estándar que presentan los contenidos programáticos.
4. Materiales video-grabados sobre los sordos y su estilo de vida.
5. Materiales impresos y no impresos para la enseñanza del inglés como una segunda lengua.
6. Materiales impresos y no impresos para la enseñanza de las habilidades en ASL.
7. Exploración de la tecnología de interacción videodisco-computador para la presentación de pasajes comparativos en inglés y ASL como lo describen Hanson y Padden (1988). Esto continuará hasta la finalización del proyecto con nuevos materiales desarrollados para cada nivel sucesivo.

La ejecución de las proposiciones que hemos hecho no será fácil. Requerirá un compromiso a largo plazo de los recursos educativos de una gran escuela pública de sordos o de una escuela privada. Además, requerirá, entre otras cosas, el reclutamiento de maestros sordos para los primeros grados y preescolar; el entrenamiento de maestros oyentes no competentes en lengua de señas; un trabajo de desarrollo comunitario para establecer los distintos aspectos del programa familiar y el Centro de Desarrollo Infantil; una buena parte de desarrollo de programas y materiales especiales; y un programa que enseñe a todos los participantes en el programa que la educación de los niños sordos puede tener éxito.

Robert E. Johnson - Scott K Liddell - Carol J. Erting (\*)

Notas:

1 A lo largo de este ensayo usaremos la palabra sordo en su sentido más genérico para incluir a todos los niños cuya disminución auditiva es lo suficientemente severa como para que no sean capaces de sacar provecho completo de su colocación en salones de clase ordinarios. En general, esto incluye a aquellos niños identificados como "deficientes auditivos" en los estudios demográficos y estadísticos que citamos. En nuestra opinión, las conclusiones sobre la accesibilidad en la educación del sordo se aplican indistintamente a todos los niños sordos, independientemente del grado de su pérdida auditiva.

2 Pro 3 se refiere en este caso al uso de la seña equivalente al pronombre de tercera persona él, ella. Como puede notarse, en la oración hablada, la maestra hace uso del pronombre de segunda persona tú (you). N. del T.

3 ASL, en el caso de los sordos de los Estados Unidos. Se entiende que este principio se aplicará a cualquier lengua de señas natural usada en la diferentes comunidades de sordos del mundo. N. del T.

4 Las "señas sistemáticas" son aquellas señas inventadas por los pedagogos hablantes para traducir literalmente a una lengua de señas natural aquellos aspectos que no son expresados o son expresados de manera diferente en la lengua de señas en cuestión. Por ejemplo, las señas inventadas para traducir los morfemas -s o -es del plural en español; las señas añadidas a las raíces verbales para expresar presente, pasado, futuro, etc. Estas señas pueden resultar de utilidad para describir o enseñar a los sordos una lengua hablada (inglés, español) como una segunda lengua. El usarla en las situaciones de comunicación interpersonal o de transmisión de conocimientos sobre otros campos es un error, puesto que, como se ha dicho en contadas ocasiones, las lenguas de señas y las orales tienen estructuras lingüísticas diferentes. N del T.

5 A la palabra intervención se le da en este trabajo un significado diferente al que tiene en la propuesta venezolana llamada Intervención Temprana. En este ensayo, el término tiene una connotación de "intervención clínica", mientras que en la propuesta mencionada, la "intervención temprana" se refiere a la puesta en contacto desde muy temprana edad del niño sordo con un entorno lingüístico natural que le permita la adquisición de la lengua de señas. N del T.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Allen, Thomas E. 1986. Patterns of Academic Achievement Among Hearing Impaired Students: 1974-1983. In: Arthur N. Shildroth and Michael A. Karchmer (eds). Deaf Children in America. San Diego: College-Hill Press, 161-206.

Baker, Charlotte. 1978. How does "Sim-Com" Fit into a Bilingual Approach to Education? In: Frank Caccamise and Doin Hicks (eds). American Sign Language in a Bilingual, Bicultural Context. The proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 13-26.

Bellefleur, Philip A. 1988. Letter to the Editor. Deaf Life 2, 23.

Bellugi, Ursula, and Lucinda O'Grady, Diane Lilo-Martin, Maureen O'Grady Hynes, Karen van Hock, and David Corina. (In Press). Establishment of Spatial Cognition in Deaf Children. In: Virginia Volterra and Carol J. Erting (eds). The Transition from Gesture to Language in Hearing and Deaf Children (New York: Springer-Verlag.

Brasel, K., and Stephen P. Quigle. 1977. The Influence of Certain Language and Communication Environments in Early Childhood on the Development of Language in Deaf Individuals. Journal of Speech and Hearing Research 20, 95-107. Charrow, Veda R. 1974. Deaf English: An Investigation of the Written English Competence of Deaf Adolescents. Technical Report No. 236, Institute for Mathematica Studies in the Social Sciences, Stanford University.

Charrow, Veda R. 1975. Manual English: A Linguist's Viewpoint. Proceeding of the Congress of the World Federation of the Deaf. Washington, D.C.: Gallaudet University.

Commission on Education of the Deaf. 1988. Toward Equality. A Report to the President and the Congress of the United States. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Corson, Harvey. 1973. Comparing Deaf Children of Oral Deaf Parents and Deaf Children Using Manual Communication with Deaf Children of Hearing Parents on Academic, Social, and Communicative Functioning. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Cincinnati.

Crandall, Kathleen. 1974. A Study of the Production of Chers and Related Sign Language Aspects by Deaf Children between the Ages of Three and Seven Years. Unpublished Ph.D. Dissertation, Northwestern University.

Crandall, Kathleen. 1978. Inflectional Morphemes in the Manual English of Young Hearing Impaired Children and their Mothers. Journal of Speech and Hearing Research 21,372- 386.

Cummins, Jim. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. Review of Educational Research 49, 222-251.

de Bentancor, Raquel Erramouspe. 1986. Observaciones Metodológicas para el Estudio de las Estrategias Lectoescriturales en el Niño Sordo. Paper presented to the Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores de los Lenguajes de Señas de los Sordos. Montevideo, Uruguay.

Denton, David M. 1976. The Philosophy of Total Communication. Supplement to the British Deaf News. Carlisle, Britain The British Deaf Association.

Epstein, Paul. 1988. Deafness as an Occasion of Culture. In: Commission on Education of the Deaf. Toward Equality. A Report to the President and the Congress of the United States, Appendix T. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, pp. 1-8. Erting, Carol. 1978. Language Policy and Deaf Ethnicity. Sign Language Studies 19, 139-152.

Erting, Carol. 1982. Deafness, Communication, and Social Identity: An Anthropological Analysis of Interaction Among Parents, Teachers, and Deaf Children in a Preschool. Unpublished Doctoral Dissertation. Washington. D.C.: The American University.

Erting, Carol. 1986. Sociocultural Dimensions of Deaf Education: Belief Systems and Communicative Interaction. Sign Language Studies 47, 111 - 126.

Gentile, A. 1972. Academic Achievement Test Results of a National Testing Program for Hearing Impaired Students: 1971. Washington, D.C.: Gallaudet College Office of Demographic Studies, Series D. No. 9.

Goodstein, Astrid. 1988. Fall, 1988 Admissions/Enrollment Summary. Unpublished Memorandum. Washington, D.C.: Gallaudet University.

Gustason, Gerilee, Donna Pfetzing, and Esther Zawolkow. 1975. Signing Exact English (Revised Edition). Modern Signs Press.

Hakuta, Kenji. 1986. Mirror of Language: The Debate on Bilingualism. New York: Basic Books.

Hanson, Vicki L. and Carol A Padden. 1988. The Use de Videodisc Interactive Technology for Bilingual Instruction in American Sign Language and English. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition 10, 92-95.

Johnson, Hobert E. and Carol Erting. (In press). Ethnicity and Socialization in a Classroom for Deaf Children. In: Ceil Lucas (ed.). The Sociolinguistics of the Deaf Community. New York: Academic Press.

Kannapell, Barbara. 1974. Bilingual Education: A New direction in the Education of the Deaf. The Deaf American 26 (10), 9-15.

Kannapell, Barbara. 1978. Linguistic and Sociolinguistic Perspectives on Sign Systems for Educating Deaf Children: Toward a True Bilingual Approach. In: Frank Caccamise and Doin Hicks (eds.). American Sign Language in a Bilingual, Bicultural Context. The proceedings the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 219-232.

Karchmer, Michael, Raymond Trybus and M. Paquin. 1978. Early Manual Communication, Parental Hearing Status, and the Academic Achievement of Deaf Students. Unpublished Ms.

Kluwin, Thomas. 1981a. A Preliminary Description of the Control Interaction in Classrooms Using Manual Communication. American Annals of the Deaf 126: 510-514.

Kluwin, Thomas. 1981b. A rationale for Modifying Classroom Signing Systems. Sign Language Studies 31: 179-187.

Lane, Harlan. 1984. When the Mind Hears. New York: Random House.

Lenneberg, Eric. 1967. Biological Foundations of Language. New York: Wiley.

Lou, Mimi WheiPing. 1988. The History of the Education of the Deaf in the United States. In: Michael Strong (ed.). Language Learning and Deafness. New York: Cambridge University Press, 75-112.

Lucas, Ceil. 1989. English Only: Bad News for the Deaf Community. EPIC Events: Newsletter of the English Plus Information Clearinghouse 1.6:3.

McLaughlin, Barry. 1984. The Effects of Early Bilingualism. In: Barry McLaughlin. *Second Language Acquisition in Childhood*, Vol 1 (2nd Ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, pp. 177-213.

MacNeil-Leher News Hour. 1988. FOCUS: School of Silence, 54 Deaf Education in America. Public Broadcasting System, August 28, 1988.

Marmor, Gloria, and Laura Petitto. 1979. Simultaneous Communication in the Classroom: How Well is English Grammar Represented? *Sign Language Studies* 23:09-136. Mather, Susan A. 1987. Eye Gaze and Communication in a Deaf Classroom. *Sign Language Studies* 54:11-30.

Meadow, Kathryn. 1968. Early Manual Communication In Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social, and Communicative Functioning. *American Annals of the Deaf* 113, 29-41.

Meadow, Kathryn P. 1972. Sociolinguistics, Sign Language and the Deaf Sub-Culture. In: T.J. O'Rourke (ed.) *Psycholinguistics and Total Communication: The State of the Art*, Washington, D.C.: American Annals of the Deaf, pp. 19-33, Miller, June. 1970. Oralism. *Volta Review* 27: 211-217.

Moores, Donald F. 1987. *Educating the Deaf: Psychology, Principles, and Practices* (3rd Edition). Boston: Houghton Mifflin.

Newport, Elissa L., and Supalla, Ted. 1987. A Critical Period Effect in the Acquisition of a Primary Language. Unpublished Ms.

Northcott, Winifred. 1981. Freedom through Speech: Every Child's Right. *Volta Review* 83: 162-181.

Paul, Peter V. 1988. American Sign Language and English: A Bilingual Minority-Language Immersion Program. CAID-News'N'Notes. Washington, D.C.: Conference of American Instructors of the Deaf.

Paul, Peter V. and C. Gramly, 1986. Is Reading in L1 Really Necessary for Reading in L2, Especially when L1 has no Written Form? A Perspective on ASL and English. Paper presented to the Eighth Delaware Symposium on Language Studies, University of Delaware, Newark.

Paulston, Christina Bratt. 1977. Research. In: *Bilingual Education: Current Perspectives*, Vol. 2: Linguistics. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, pp. 87-151.

Qulgley, Stephen P., and Peter V. Paul. 1984. ASL and ESL? *Topics in Early Childhood Special Education* 3, 17-26.

Quigley, Stephen P., and R. Kretschmer. 1982. *The Education of Deaf Children*. Baltimore: University Park Press.

Rawlings, Brenda. 1973. Characteristics of Hearing Impaired Students by Hearing Status: US 1970-71. Series D.. No. 10 Office of Demographic Studies. Washington, D.C.: Gallaudet College.

Reich, Peter A., and Margaret Bick. 1977. How Visible is Visible English? Sign Language Studies 14, 59-72.

Sacks, Oliver. 1988. The Revolution of the Deaf. New York Review of Books 35(9), 23-28.

Stevens, Raymond P. 1976. Children's Language Should be Learned and not Taught. Sign Language Studies 11, 97- 108.

Stevens, Raymond P. 1980. Education in Schools for Deaf Children. In: Charlotte Baker and Robbin Battison (eds). Sign Language and the Deaf Community. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 177-191.

Stevenson E. 1964. A Study of the Educational Achievement of Deaf Children of Deaf Parents. California News 80, 143.

Stokoe, William C., Jr. 1960. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. (Studies in Linguistics: Occasional Papers 8) Buffalo, NY: University of Buffalo. [Rev. ed., Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978].

Stone-Harris, Rachel. 1988. El Lenguaje de Señas de la Educación del Niño Sordo. Paper present to the Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid, Spain.

Strong, Michael. 1988. A Bilingual Approach to the Education of Young Deaf Children: ASL and English. In: Michael Strong (ed.) Language Learning and Deafness. New York: Cambridge University Press, 113 - 129.

Stuckless, E., and J. Birch. 1966. The Influence of Early Manual Communication on the Linguistic Development of Deaf Children. American Annals of the Deaf 111, 425-460, 499-504.

Supalla, Sam. 1986. Manually Coded English: The Modality Question in Signed Language Development. Unpublished Masters Thesis. University of Illinois, Urbana-Champaign.

Suzuki, Shigetada, and Masako Notoya. 1984. Teaching Written Language to Deaf Infants and Preschoolers. Topics in Early Childhood Special Education 3, 10-16.

Trybus, Raymond, and Cral Jensema. 1978. Communication Patterns and Education Achievement of Hearing Impaired Students. Office of Demographic Studies, Series T, No.2. Washington, D.C.: Gallaudet College.

Van Uden, A. 1968. *A World of Language for Deaf Children (Part 1: Basic Principles)*. St. Michielsgestel, The Netherlands: The Institute for the Deaf.

Vemon, MacKay, and S. Koh. 1970. Effects of Manual Communication on Deaf Children's Educational Achievement, Linguistic Competence, Oral Skills, and Psychological Development. *American Annals of the Deaf* 115, 527-536.

Winston, Elizabeth A. 1988. *Mainstream Interpreting: An Analysis of the Task*. Unpublished MS. Washington, D.C.: Gallaudet University.

Woodward, James, and Thomas Allen. 1987. Classroom Use of ASL by Teachers. *Sign Language Studies* 54, 1- 10.

Woodward, James. 1978. Some Sociolinguistic Problems in the Implementation of Bilingual Education for Deaf Students. In: Frank Caccamise and Doin Hicks (eds.). *American Sign Language in a Bilingual, Bicultural Context*. The proceedings of the Second National Symposium on Sign Language Research and Teaching. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, 183-203.

(\*) La distribución de este documento en formato PDF por medio de la página del Frente Nacional para la Defensa de los Derechos Culturales del Sordos y de la WWW fue autorizada tanto por el Instituto de Investigación de Gallaudet, Universidad de Gallaudet (Gallaudet Research Institute, Gallaudet University, Washington, DC.), el cual publicó la versión original en inglés, así como por quienes tradujeron y publicaron esta versión castellana, la Dra. Lourdes Pietrosemioli y el Centro de Investigación y Atención Lingüística (CIAL), Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Publicado en [http://idisk.mac.com/chido/Public/TEXTOS\\_VARIOS/EDUCACION\\_BILINGUE/DEVELANDO\\_PROGRAMAS.pdf](http://idisk.mac.com/chido/Public/TEXTOS_VARIOS/EDUCACION_BILINGUE/DEVELANDO_PROGRAMAS.pdf).