

Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos

Autor: Bell Rodríguez, Rafael (Doctor en Ciencias Pedagógicas, Vicerrector académico).

Público: Docentes de Educación Superior. **Materia:** Atención a la diversidad. **Idioma:** Español.

Título: Los estudiantes sordos en la Educación Superior. Nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos.

Resumen

La participación de los sordos en la Educación Superior es todavía un hecho reciente y desde el punto de vista cuantitativo tal vez los datos no resulten tan llamativos. Sin embargo, a la luz de la aplicación del enfoque de la inclusión educativa, que se ha convertido en una línea de acción de alcance general para toda la educación, incluida la de nivel superior, resulta imprescindible el estudio y la reflexión en torno a los nuevos escenarios que el acceso y la permanencia de los sordos generan en las aulas universitarias.

Palabras clave: Hipoacusia, sordos, inclusión educativa, Educación Superior.

Title: Deaf students in Higher Education. New cognitive, communicative and linguistic scenarios.

Abstract

The participation of the deaf in Higher Education is still a recent fact and from a quantitative point of view the data may not be so striking. However, in the light of the application of the approach of educational inclusion, which has become a line of action of general scope for all education, including higher education, it is essential to study and reflect on the new scenarios that the access and the permanence of the deaf generate in the university classrooms.

Keywords: Hearing loss, deafness, deafness, educational inclusion, higher education.

Recibido 2017-06-22; Aceptado 2017-06-29; Publicado 2017-07-25; Código PD: 085069

INTRODUCCIÓN

Según datos internacionales (OMS, 2015), la hipoacusia afecta a un niño de cada 500 nuevos nacimientos, estimándose que cerca de 360 millones (5%) de personas en el mundo conviven con alguna discapacidad auditiva, de los cuales 328 millones son adultos y 32 millones niños. De esta población total, la Federación Mundial de Sordos estima que unos 70 millones de personas viven con una pérdida profunda de la audición y se comunican mediante las lenguas de señas.

Estas cifras refuerzan la necesidad de prestar a las cuestiones relacionadas con la población con algún grado de discapacidad auditiva la atención requerida, en específico a aquellas cuestiones que se refieren al ámbito educativo, en el que la educación de los sordos fue calificada hace muchos años “como el problema más atractivo y difícil de la pedagogía” (Vigotsky, 1989, p. 65).

La historia de la educación de los sordos se ha encargado de corroborar, de manera convincente, esta afirmación, en la que conviene destacar no tanto el aspecto referido a la valoración de la educación de los sordos como atractiva y difícil, sino su ubicación en el marco general de la pedagogía.

En la actualidad y en el contexto de la promoción y aplicación del enfoque de la inclusión educativa el tema de la educación de los sordos no deja de generar controversias y polémicas, que adquieren variadas connotaciones cuando surgen vinculadas con el ingreso, el tránsito y la titulación de los estudiantes sordos de la Educación Superior.

Derivado de lo antes expuesto, el presente artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de algunas de las características que se ponen de manifiesto en el proceso de inclusión educativa a nivel universitario, en concreto, las que se hacen más evidentes como resultado de la participación y permanencia de los sordos en diversas Instituciones de Educación Superior.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

LAS PÉRDIDAS AUDITIVAS: GENERALIDADES

Con el ánimo de establecer un punto de partida que favorezca el avance hacia una mejor respuesta a los requerimientos y necesidades de las estudiantes con pérdidas de la audición, en este artículo se asumen, con diferentes matices, las siguientes definiciones generales:

Discapacidad auditiva: Se emplea como término genérico que indica un amplio rango de limitaciones auditivas, desde las ligeras hasta las profundas (Winzer, 1995). Incluye dos grandes grupos de personas, habitualmente identificadas como sordos e hipoacúsicos.

Los sordos son aquellas personas que presentan una pérdida de la audición de tal magnitud que les imposibilita el procesamiento auditivo de la lengua oral con o sin el uso de equipos de amplificación del sonido.

El grupo de hipoacúsicos se distingue básicamente por la posibilidad que tienen de aprovechar la audición residual que presentan y que con ayuda de diferentes auxiliares auditivos, les permite procesar la información de la lengua oral percibida mediante la audición.

En general, en el caso de todas las personas con discapacidad auditiva y de modo particular en el de los sordos, se puede afirmar que para una mejor comprensión de sus necesidades y posibilidades, resulta decisivo un análisis más integral, en el que, sin desestimar la contribución de las diferentes definiciones, se consideren los aspectos siguientes: edad de aparición de la pérdida auditiva, nivel de desarrollo del lenguaje alcanzado hasta ese momento, entorno lingüístico en el que se desenvuelve la persona sorda, posibilidades para el aprovechamiento efectivo de diversos medios técnicos y el acceso a programas educativos o de estimulación temprana, según corresponda, entre otros (Bell, 2002, Fresquet, 2015).

En este análisis integral es determinante precisar, por una parte, la vía de la que la persona sorda dispone a fin de superar los obstáculos que su condición auditiva le impone para la comunicación oral y por otra, su dominio y posición en relación con la lengua de señas.

La identificación y uso de la lengua de señas por personas sordas de las más diversas características, derivadas de los aspectos señalados con anterioridad y su compromiso con objetivos y metas comunes, aporta nuevas aristas para enfocar la mirada en cuanto a su comprensión, que desde esta perspectiva se sitúa sobre una sólida base social, en la que las personas sordas son definidas como miembros de una comunidad, de la que también pueden formar parte personas que no son sordas pero que están decididas a brindar su apoyo para el logro de los objetivos de esta comunidad y a trabajar, junto con las personas sordas, en función de los mismos.

La lengua de señas es apreciada entonces como un original sistema de signos que deviene poderoso factor de identificación y unidad de las personas sordas, revelándose como un valioso patrimonio de esta comunidad y una clara evidencia de su indiscutible contribución a la cultura de la humanidad.

Así, el ingreso a la Educación Superior de estudiantes sordos, que se comunican básicamente mediante la lengua de señas, genera nuevos retos para el desarrollo de la vida universitaria, de sus principales funciones como son la docencia, la investigación, la vinculación con la sociedad y la gestión, inaugurando, al mismo tiempo, nuevos caminos para la innovación, la superación profesional y el crecimiento humano de docentes y estudiantes en general.

LOS SORDOS: NUEVAS SITUACIONES Y ESCENARIOS ÁULICOS

Cuando un estudiante sordo que utiliza la lengua de señas como su lengua natural comienza a formar parte activa de un grupo docente de la Educación Superior, comúnmente lo hace bajo la atenta mirada de sus docentes y compañeros, que muy probablemente no habían tenido con anterioridad la posibilidad de vivir una experiencia similar de manera sistemática.

La trayectoria de los sordos en las instituciones universitarias transita por diversas situaciones y escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos, que se generan a partir de las características de los integrantes del grupo, de las particularidades del estudiante sordo, del nivel de preparación y del compromiso del profesorado, de la cultura de la

institución educativa y de manera más específica de la disponibilidad o no de intérpretes para favorecer el acceso de los sordos a los distintos contenidos.

En relación con este último aspecto, es posible distinguir tres escenarios fundamentales:

- Estudiantes sordos que cursan sus estudios sin intérprete
- Estudiantes sordos que disponen ocasionalmente de intérprete
- Estudiantes sordos que disponen de intérprete en todas las actividades docentes

El primero de los escenarios señalados es muy probablemente el más común e implica un serio esfuerzo para los sordos y también para sus docentes, que asumen un complejo reto en un nivel de enseñanza en el que las explicaciones y la comprensión del contenido demandan un alto grado de desarrollo de competencias lingüísticas, especialmente en la lengua oral y escrita, que no son precisamente las áreas en las que los estudiantes sordos presentan sus mayores fortalezas.

Así, por ejemplo, Gutiérrez (2007, p. 8) apunta que “desde hace mucho tiempo y en distintos lugares se viene constatando que la mayoría de los sordos, al terminar la escolaridad, tienen niveles de lectura de niños entre 2°-3° de Primaria”.

Para Fuertes, González, Mariscal y Ruiz (2005, p.45) la problemática existente se debe a “que el grado de comprensión es inferior porque el formato en el que se les presenta los contenidos (la lengua castellana escrita u oral) no es su lengua “materna”.

Por otra parte, en el segundo escenario aparece la figura del intérprete y ello supone, aunque sea de modo ocasional, un importante apoyo para los sordos, que en las actividades en las que cuentan con intérpretes experimentan mayores posibilidades para acceder al conocimiento y poder demostrar el nivel de dominio que tienen de los distintos contenidos y el desarrollo de las distintas competencias previstas.

Esta situación muestra un grado superior de realización cuando es posible contar con la presencia del intérprete en todas las actividades docentes. Ello abre las puertas para que los estudiantes sordos accedan en igualdad de oportunidades al conocimiento y lo puedan hacer en su lengua natural.

Sin embargo, es conveniente señalar que la presencia del intérprete no significa la superación inmediata de las barreras que aparecen para el éxito del aprendizaje de los sordos en la Educación Superior, pues, entre otros factores, los sordos que arriban a la enseñanza universitaria lo hacen experimentando, desde el punto de vista de su lengua natural una gran limitación derivada del hecho de que, por lo general, no han tenido ni tienen, en sus instituciones educativas, la posibilidad de haber estudiado de manera sistemática la lengua de señas, como lo hace con la lengua materna toda la población de estudiantes oyentes.

El asunto no se limita únicamente al hecho de que los sordos no han dispuesto de opciones curriculares para estudiar adecuadamente su lengua; tampoco han tenido la posibilidad de acceder, cuando lo han podido requerir, a las ayudas que les permitan corregir o compensar determinados trastornos que pueden presentarse en las lenguas viso-gestuales, de un modo similar a los trastornos que aparecen en la lengua oral o escrita (Báez y Cabeza, 2006).

A lo antes señalado se une el hecho de que los intérpretes de lengua de señas no cuentan con la terminología requerida para garantizar que la enseñanza superior de los sordos se desarrolle en un nivel equivalente a la de los estudiantes oyentes. (Torregrosa y Núñez, 2015).

La configuración de los escenarios cuyas características han sido esbozadas con anterioridad no estaría completa si no se consideran, entre otros, los aspectos referidos a los docentes, en particular, su nivel de dominio de la lengua de señas, sobre cuya base se pueden distinguir tres tipos de docentes:

- Docentes sin dominio de la lengua de señas
- Docentes con un dominio elemental de la lengua de señas
- Docentes con un amplio dominio de la lengua de señas

En las observaciones realizadas en diversas instituciones de Educación Superior, el tipo de docente que prevalece es el primero, es decir, profesores que no tienen dominio de la lengua de señas.

De esta manera, las aulas en las que se forman los estudiantes sordos se convierten en un escenario lingüístico y cognitivo en el que interactúan, como apuntan Larrinaga y Peluso (2007) los profesores, que son hablantes competentes de una variedad estándar de español pero sin dominio de la lengua de señas, los intérpretes, que dominan ambas lenguas y por su papel “rebasan” el saber y, al mismo tiempo, son quienes posibilitan el acceso de los estudiantes al conocimiento y los alumnos sordos, quienes deben y necesitan aprender las materias curriculares pero, en paralelo, requieren trabajar en el desarrollo de ambas lenguas y, fundamentalmente, en el aprendizaje de la escritura del español.

En ese escenario se puede constatar la presencia de barreras y conflictos que Domínguez (2008) asocia, entre otros factores, con:

- Las particularidades del desarrollo del lenguaje oral de los alumnos sordos y sus repercusiones para la comunicación e interacción con sus compañeros y profesores oyentes.
- La carencia de profesores que dominen y utilicen de manera efectiva la lengua de signos en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos sordos.
- Las dificultades que se generan en un entorno conformado mayoritariamente por oyentes para el desarrollo de la lengua de signos y su utilización de manera fluida.
- La diversidad de modelos y propuestas para la atención educativa de los alumnos sordos.

En este último aspecto se expresa, con diversos matices, la histórica controversia acerca de las posturas, métodos y posiciones que resultarían más convenientes asumir con el objetivo de lograr el mayor éxito posible en el proceso educativo de los sordos. En la base de la referida controversia se encuentra, en esencia, la cuestión referida a los sistemas o modelos comunicativos.

HITOS PARA LA REFLEXIÓN

Dada la complejidad y las múltiples aristas de este asunto, un importante lugar en la trayectoria seguida por los métodos y enfoques para la educación de las personas sordas lo ocupan los Congresos mundiales de los maestros de sordos que se efectuaron a finales del siglo XIX. El primero de estos Congresos se realizó en París y el segundo tuvo lugar en Milán, en 1880.

Tradicionalmente se ha afirmado que en el Congreso de Milán se abogó por la prohibición de la utilización de la lengua de señas en las escuelas, aunque una revisión más detallada de los planteamientos del Congreso, como la realizada por Gascón y Storch de Gracia (2003), permite comprender que en realidad la primera conclusión de este evento afirmaba que el método oral debía ser preferido al de la mímica para la instrucción de los sordos, pero ello no implicaba la prohibición absoluta del uso de la lengua de señas, tanto dentro como fuera de la escuela.

Sin embargo, más que asumir la conclusión del Congreso en su espíritu original, su consecuencia más difundida fue el reconocimiento del método oral puro, partiendo de la premisa de la supuesta superioridad de la palabra sobre los gestos y sus posibilidades para la vida del sordo en la sociedad.

No es hasta la Conferencia Internacional sobre Bilingüismo en la educación de las personas sordas, celebrada en agosto de 1993 en Estocolmo, Suecia, donde se aboga abiertamente por el reconocimiento y utilización de la lengua de señas en el proceso de enseñanza de los alumnos sordos.

La postura asumida en la Conferencia de Estocolmo recibe un nuevo impulso en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales desarrollada en Salamanca, España, en 1994, en cuyo marco de acción se establece lo siguiente.

Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país (p. 18).

Animados por las conclusiones de estas dos conferencias internacionales y de otros eventos nacionales y regionales, la Federación Mundial de Sordos y las Asociaciones existentes en cada país, continúan su ardua labor con el priorizado

propósito de lograr el reconocimiento legal de las Lenguas de Señas, conscientes de que estas lenguas son las que utilizan las personas sordas como medio de comunicación, ellas forman parte de su cultura, de su historia y finalmente de su identidad, por lo que constituyen un derecho y una demanda de esta comunidad.

De este modo, la introducción y desarrollo de métodos y propuestas pedagógicas basadas en el uso de la lengua de señas recibieron un nuevo impulso, en cuyo contexto tiene lugar la implementación y aplicación de la propuesta bilingüe para la educación de las personas sordas en diferentes países del mundo.

La fundamentación de la propuesta bilingüe para la educación de los sordos responde a aspectos, psicológicos, lingüísticos, sociológicos y pedagógicos. Por su naturaleza y trascendencia, esta propuesta pretende rebasar las controversias y sustentar una postura y una práctica que tiene en las personas sordas a sus principales promotores.

La propuesta bilingüe ratifica la comprensión del lenguaje como función psíquica superior capaz de permitir el intercambio de ideas, sentimientos y deseos entre los seres humanos, que se realiza mediante un sistema de signos orales, escritos y en este caso también manuales, que conforman una lengua, que en su esencia constituye un modelo y está íntimamente relacionado con una comunidad (Bell, 2008).

De esta manera la lengua de señas se encuentra, más allá de controversias y posturas pedagógicas, indisolublemente ligada a la comunidad de las personas sordas quienes, desde su aparición en la tierra, nunca la han abandonado y hoy reciben con júbilo la posibilidad de acceder, mediante su uso, a la enseñanza.

RECONOCIMIENTO DE LA LENGUA DE SEÑAS. FORMACIÓN DE INTÉRPRETES

La lucha por el reconocimiento de las lenguas de señas tiene una larga historia, en cuyas páginas iniciales ocupan un destacado lugar Ch. M. L'Epée (1755), Lorenzo Hervás y Panduro (1795) T. H. Gallaudet (1817) y Laurent Clarc (primer maestro sordo del mundo).

Fue precisamente el abate francés Ch. M. L'Epée (1712-1789), quien marcó el inicio de una nueva etapa en la educación de los sordos a nivel internacional, al organizar un Instituto especialmente concebido para la educación de estas personas, que en 1789 alcanzó su reconocimiento como una institución nacional de Francia dedicada a esta humana especialidad y de cuyo seno surgió, gracias a la experiencia de L'Epée, el sistema método mímico para la educación de los sordos.

La labor pedagógica especializada de L'Epée, su postura a favor de la educación colectiva de las personas sordas, su preocupación por garantizar el acceso a la educación a todos los que lo necesitaban, en particular, a los niños de las familias más pobres, y sus esfuerzos por lograr la preparación profesional de los maestros para los sordos, son algunas de las razones que avalan su indiscutible contribución a un empeño tan noble y exigente como lo es la educación de los niños sordos.

Justamente en esta actividad, L'Epée reveló todo su talento como maestro especializado de niños sordos, lo que complementó con largas jornadas dedicadas a la elaboración de la fundamentación teórica de su experiencia, como se refleja en sus obras "La enseñanza a los sordomudos por medio de signos metódicos" (1776) y "El procedimiento verídico de la enseñanza de los sordos, confirmado por la experiencia" (1784).

La obra del español Lorenzo Hervás y Panduro, "Escuela española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español", publicada en 1795, resulta también un imprescindible antecedente a la hora de abordar el tema de la historia de las lenguas de señas.

Aunque en la actualidad sea posible comprobar el carácter anticipado para su tiempo de los enfoques y planteamientos de Hervás sobre la lengua de señas de los sordos al lograr establecer su equivalencia con el lenguaje hablado de los que oyen, estas ideas no fueron reconocidas en España y tampoco alcanzaron difusión alguna en otros países de Europa ni en los Estados Unidos.

En ello puede radicar una de las principales razones que ha contribuido a que, como regla, al hablar del reconocimiento de la lengua de señas y de su estatus como lengua natural de los sordos, sea casi obligatoria la referencia a los importantes trabajos de William Stokoe, quien en 1960 demostró científicamente que la lengua de señas es una lengua natural, igual a las demás lenguas naturales orales (Castellanos y Rodríguez, 2003).

A partir de los valiosos aportes de Stokoe, quien defendió su doctorado en lingüística, se logró el reconocimiento de la existencia en la lengua de señas americana de una gramática y un vocabulario propio y se dispuso de una fundamentación más sólida para su consideración como un rasgo distintivo de la comunidad sorda.

Hoy no existen dudas para afirmar que las lenguas de señas son lenguas naturales, viso-gestuales, basadas en el uso de las manos. Ellas representan la respuesta creativa de las personas sordas a su falta de audición y constituyen su primera lengua. La comunidad sorda tiene una lengua propia, que no es una lengua universal.

El comportamiento lingüístico de las personas sordas está integrado por diferentes componentes, que son los encargados de transmitir los significados, las emociones, los sentimientos, con un fundamento visual. Estos componentes son: señas manuales, expresión facial y corporal y dactilología.

La labor de los intérpretes en la lengua de señas, que tiene como escenario las Instituciones de Educación Superior, establece la necesidad de su trabajo mancomunado con el profesorado a fin de garantizar el cumplimiento de sus objetivos, basados en el aseguramiento de la óptima interacción entre la lengua de señas y la lengua oral y escrita, según sea el caso.

El surgimiento de carreras universitarias y el desarrollo de cursos para la formación de intérpretes en lengua de señas y su activa y efectiva presencia en el proceso educativo y en la vida social de los sordos en general, constituye una clara expresión de su contribución al logro de una real inclusión y de la plena realización de los sordos.

CONCLUSIONES

El ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes sordos de diversas Instituciones de Educación Superior a nivel internacional es un hecho relativamente reciente de la realidad educativa que, a la luz de la aplicación del enfoque de la inclusión educativa, reclama una atención priorizada por parte de autoridades, docentes, de la comunidad de las personas sordas y de los intérpretes de lengua de señas.

En consonancia con ello, las reflexiones realizadas en este artículo han favorecido el análisis de algunos de los escenarios y situaciones que se crean en las aulas de la Educación Superior a partir del acceso y permanencia en las mismas de un grupo, todavía no muy numeroso, de estudiantes sordos.

Al respecto se hace indispensable considerar las características de los nuevos escenarios cognitivos, comunicativos y lingüísticos que la participación de los estudiantes sordos y en algunos casos de sus intérpretes, genera en las aulas universitarias, lo que revela la necesidad de abordar de manera integral esa nueva realidad y de acometer acciones que garanticen, por un lado, el estudio curricular de la lengua de señas en las etapas que preceden el ingreso de los sordos a la Educación Superior y por otro, la preparación de los intérpretes para el mejor desempeño de su labor en respuesta a las exigencias del nivel universitario.

Bibliografía

- Báez, I., & Cabeza, C. (2006). Sordera, lenguas de signos y patologías del lenguaje. *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva*.
- Bell, R. y López, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell, R. (2008). Educación vs. Exclusión. Dos aportes de la educación cubana a la superación de la exclusión. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, R. y Rodríguez, X. (2003). Actualidad en la educación de los niños sordos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, A. (2008). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (3), 45-61.
- Fresquet, M. (2015). La hipoacusia en los niños. Su atención educativa en la escuela regular. En Gamboa, R., Medina, F., Mendoza, M., Ramírez, Z. y Terré, O. (Comp.) Formación docente y prácticas inclusivas (pp.44-68). México: IFODES.
- Fuertes, J. L., González, Á. L., Mariscal, G., & Ruiz, C. (2005). Herramientas de Apoyo a la Educación de Personas Sordas en la Universidad Española. *Enseñanza*, 430(45), 45-52.
- Gastón, A. y Storch de Gracia, J. (2003). Conferencias del curso de verano sobre "Actualización de conocimientos lingüísticos y culturales de la Lengua de señas española". Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gutiérrez, A. (2007). El futuro de la educación del sordo. Y mientras, algunos retos, necesidades y demandas del presente. *Psicología Educativa*, 13(1) 5-34.
- Larrinaga, J. y Peluso, L. (2007). Educación bilingüe de los sordos: consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Torregrosa, M., & Núñez, M. (2015). El vocabulario técnico de la lengua de signos en el ámbito universitario: herramientas para una buena interpretación. Alicante: Universidad de Alicante.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Vigotsky, L.S. (1989). Fundamentos de Defectología, Obras completas, t-5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Winzer, M. (1995). Children with exceptionalities in canadian classrooms. Ontario: University of Lethbridge.