LOS SONIDOS DE ESPAÑOL/ LENGUA EXTRANJERA EN LA ENSEÑANZA DEL ÁRABE Y DEL FRANCÉS A NIÑOS MARROQUÍES CON DEFICIENCIA AUDITIVA

TERESA-G. SIBÓN MACARRO, AURORA SALVADOR ROSA, LAURA SUJO-MONTES, ISABEL GUERRA MORENO, MACARENA GALLARDO MARCOS

Centro de Escritura (Universidad de Cádiz)

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de reflexión sobre aspectos lingüísticos y comunicativos de la enseñanza del Español / Lengua Extranjera en Contexto Marroquí fue fruto del coloquio improvisado tras la presentación de la comunicación "Desarrollo de habilidades escritas entre personas sordas (español para fines específicos)". Si bien esta exposición abordaba las estrategias en servicio de la literacidad en personas sordas a través de estrategias para el desarrollo de la escritura, aquella tejió el andamiaje de contenidos sobre las curiosidades que suscita ese primer encuentro de expertos en la enseñanza de lenguas con la Lengua de Signos Española. ¿Cómo enfocar el examen de la parte de DELE? ¿por qué están cerradas determinadas becas internacionales cuando no hay mecanismos para la evaluación de las cuatro destrezas? ¿dónde puedes aprender la Lengua de Signos Española si no vives en España? ¿qué es la Lengua de Signos Internacional? ¿cómo los hablantes signantes o los docentes enfocan el desarrollo de habilidades escritas y lectoras? Permítasenos recordar que el evento se celebró en la sede del Instituto Cervantes de Cracovia (Polonia), y fue promovido entre participantes universitarios ERASMUS.

Hemos de ordenar esa marejada de dudas con prudencia, pues la política lingüística de nuestro país no tiene respuestas para todos los

interrogantes (sea por porcentaje de demandantes de esta atención o sea porque todo desarrollo depende de la inquietud desinteresada y sin afán de lucro de inquietos expertos en educación). Por ello, recondujimos la lógica inquietud de docentes e investigadores E/LE hacia un hecho significativo que bien pudiera servir punto de partida para la reflexión. Nos decidimos a describir ese sugestivo carácter de 'puente' de los sonidos del español en los procesos de desmutización de menores sordos antes de hacerlos capaces de comunicar en la lengua árabe marroquí.

Sin duda, nuestras dos comunicaciones parecen envolverse de una paradoja a modo de metáfora, puesto que en ambas hemos recurrido a la palabra «puente»: una, hacia la oralidad; otra, hacia la escritura. La Lengua de Signos Española permanece latente en ambos casos para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa. Las metas del Proyecto TV Literacidad 3.0 acuñan gran parte de las reflexiones que en estas páginas procuraremos transcribir, después de barajar la mejor forma de ordenar las ideas que sobre la Lengua de Signos Española y Español / Lengua Extranjera barajaron auditorio y ponentes en aquel Coloquio AEPE (Cracovia, marzo de 2016).

2. PROPUESTA

Un estudiante español de ERASMUS en Polonia mostró su curiosidad sobre designación políticamente correcta de la sordera, y bajo cuál sigla debiera ser incluida: "¿Cómo se debe llamar?" Sus alternativas eran Necesidades Educativas Especiales, Deficiencia Auditiva, Discapacidad Auditiva... Para continuar con esa reflexión, ofrecimos la opción de denominación más positiva que hace unos años de baraja desde la cultura anglófona "Exceptional Lives" (exceptionallives.org), también da nombre a una publicación periódica en Estados Unidos. Las cuestiones sobre qué es la norma y qué es lo normal quedaron en el aire, e invitamos a nuestro asistente al Coloquio a utilizar la designación que mejor favorezca la comunicación en función de su fin. Barajar el principio de cortesía y el

principio de tolerancia en la interpretación ayudan a construir caminos sin engancharse en palabras que no conducen a un fin constructivo, -siempre que no traicionen la terminología de la ciencia en la que se basen los razonamientos-.

Para explicarnos mejor contamos la colaboración que desarrollamos en Marruecos con alumnos de la Facultad de Educación entre los años 2006-2012. Provenían de las antiguas especialidades de "Lenguas Extranjeras" y de "Audición y Lenguaje" (de las las asignaturas de "Didáctica para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera" y "Lingüística". Analicemos el caso.

2.1. Antecedentes.

Durante esos años, nuestros alumnos participaban en una formación extra-académica planificada sobre la comparación del aprendizaje de E/LE en el Instituto Cervantes y en Asociaciones que cooperan para ayudar a población infantil en riesgo de exclusión social. Colaboraban la Jefatura de estudios del Instituto Cervantes que nos acogía, la dirección del Centro de formación regentado por la Comunidad de las Adoratrices y la plantilla de expertos del Centro que auspiciaba Ecosol-Sord en Marruecos; otros grupos autóctonos se irían sumando según el curso académico y las fiestas locales marroquíes.

Nuestros estudiantes descubrían cómo se ha de dejar atrás 'el yo' del extranjero para llegar a cubrir las necesidades de aprendizaje de 'el otro' autóctono, en beneficio de la comunicación, la cultura de paz y la inclusión. La tarea de recogida posterior de reflexiones y puesta en común de percepciones era casi más relevante que la mera actividad durante la estancia en Marruecos (en unos dos o tres días que invertían de su tiempo durante sus vacaciones de Semana Santa o de Feria en este programa extra).

2.2. La servidumbre de E/LE hacia la desmutización de niños marroquíes.

En España, hablar de «desmutización» implica una carga connotativa negativa, pues inconscientemente rememoramos los métodos utilizados el pasado siglo veinte para lograr que las personas sordas hablaran. Algo se ha avanzado en el siglo veintiuno, aunque lentamente; ahora prima la detección precoz de la deficiencia auditiva y capacitar a los progenitores de suficiente información para que den un sistema de comunicación al bebé cuanto antes. Su procesamiento cognitivo y la evolución de su pensamiento quedaría gravemente retardado si no se aplica un solución antes de los 18 meses de edad.

La respuesta social a la deficiencia auditiva en Marruecos requiere amoldarse a los procesos de oralización, ya que ni los responsables de ese menor ni los recursos de las escuelas estatales tienen otra respuesta mejor para esos niños en ese espacio y en estos tiempos. Centrándonos en el caso que nos ocupa, ¿cómo favorecer la comunicación e integración del menor sordo en Marruecos? Según nuestra experiencia durante esos años, pensamos que aportando mecanismos y estrategias que favorezcan el desarrollo de sus habilidades orales recurriendo bien a sus restos de audición, o bien a métodos de desmutización para personas sordas.

Nuestro Ministerio de Educación, Política Social y Deporte describe qué entiende por desmuticazión, y aporta un informe para evitar el retraso simple del lenguaje (RSL).

> Lo que persiguen los programas educativos enmarcados en esta línea es ofrecer un mecanismo de feed-back visual o táctil (15) que permita al niño que él también sea capaz de emitir sonido y, sobretodo, de reconocerlo y percibirlo. Serán programas como el Sistema Avel, el Speech Viewer III, la Prueba de Audición y el propio Osciloscopio del programa Globus 3."(http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/8.htm)

Es interesante el punto de unión que estableceríamos entre su propuesta (tomada de Gallego J.L. y Gallardo, J.R.,1995)

Con lo que vivimos en Marruecos durante esas jornadas de aprendizaje extracurricular.

> La cultura oralista y la cultura de personas sordas se alían para forjar una lengua en comunicación, activar las competencias recurrentes, y obtener el mejor resultado de inclusión social para los niños. La labor desde los cero a los tres años es crucial, con las consiguientes diferencias si la pérdida de audición es prelingüística o poslingüística. Hemos de descubrir los medios que cada gobierno ofrece para asesorar a padres y a expertos. En esta línea, durante una semana llevamos a cabo la experiencia con nuestros estudiantes de magisterio; en estos Centros trabajan personas comprometidas con la formación integral de los niños, independientemente de las ayudas que reciban del estado, y apoyándose en los medios que otras entidades extranjeras pueden hacerles llegar.
>
> Dado que la lengua de signos no está socialmente aceptada y/ o extendida en Marruecos, los padres prefieren ayudar a sus hijos con deficiencia auditiva a aprender a oralizar lo que ya comunican mediante un sistema doméstico, -al que van incorporando la Lengua de Signos de al uso en Marruecos-; piensan que de esa manera les acercan a las posibilidades profesionales de los hablantes orales. A partir de aquí, esas personas descubren a los pequeños una vertiente de la comunicación que los niños normo-oyentes se pierden, no desarrollan. (Macarena Gallardo, e.a. 2011:772)

En 2012, todo ese banco de datos fue recibido por Raquel Fonollosa Bosch, en su Trabajo Fin de Máster sobre cultura de paz. Raquel era una mujer oyente que hablaba con fluidez de forma oral y con la Lengua de Signos, pues sus padres eran sordos. La respuesta social a la sordera en edad temprana en Marruecos supuso para ella un duro descubrimiento con efecto de choque, aunque participó en unas sesiones previas de formación en estrategias y habilidades que requiere un voluntario o cooperante antes

de que le organizáramos una estancia en el país vecino. Descubrió con la práctica ayudar implica echar una mano como el otro quiere ser ayudado, y no portando nuestro yo como estandarte de salvación (máxime con la huella latente de nuestro pasado colonial). Posteriormente, redactó su proceso de aprendizaje durante sus prácticas, y cómo vivió la integración de esos menores a su sociedad, a su entorno. Raquel aprendió de esos menores la Lengua de Signos Marroquí y, al mismo tiempo, aprendió cómo se les enseñaba la lectura labio facial y a desarrollar sus habilidades fonadoras en servicio de la comunicación oral en árabe. En ningún momento se dejaba a un lado la Lengua de Signos Marroquí, otra ONG autóctona asumía esos procesos de aprendizaje (cfr. Raquel Fonollosa, 2012).

2.3. El E/LE en servicio de la comunicación oral en árabe marroquí por niños sordos.

Los procesos de desmutización requieren unas estrategias articulatorias y fonatorias basadas en el juego de imitación. El sistema fonético del árabe y del francés resultan muy complejos para comenzar por ellos. La experiencia y la puesta en prácticas de métodos de desmutización concluyeron en la utilización del sistema fonético del español como un primer paso para lograr la comunicación oral en dos de las lenguas oficiales en Marruecos.

El personal experto de aquel Centro educativo explicaba que para los primeros pasos en la fonación se requiere un sistema de sonidos fácilmente imitables. La lengua española dispone de un sistema fonético perceptible por su grado de discriminación sonora, y es mucho más simple y sencillo que el árabe o el francés. Estas lenguas tienen una mayor variedad de sonidos guturales por un lado, y de variantes vocálicas por el otro idioma.

A través de la fonación y la articulación en lengua española era mucho más sencillo el aprendizaje sobre el control de la salida del aire, mientras

iban interiorizando la posición de los elementos del aparato fonador y la sensación de las vibraciones que correspondían a cada fonema. Este aprendizaje paulatino de las habilidades comunicativas sobre la producción oral era acompañado por movimientos de las manos y de los brazos en torno a los elementos en movimiento (zona de los labios, la lengua) y los elementos fijos (zonas de la garganta, nariz, carrillos o mofletes).

Previamente, los niños han participado en un estudio individualizado sobre su percepción auditiva y los expertos han definido si posee restos de audición y cómo le pueden ayudar a sustentar los aprendizaje articulatorios y fonadores. El siguiente paso era controlar la salida del aire en proporción al sonido que se pretende emitir.

La dirección y las expertas provienen de España, y la lengua de comunicación con el alumnado y el personal es en español. Los monitores son nativos, explican las actividades complementarias tanto en francés como en árabe y son quienes enseñan estas lenguas a los grupos segundo y tercero.

En los espacios de ocio, observamos que los estudiantes utilizan la lengua de signos, parece ser que esto es lo más habitual entre los niños de cualquiera de los tres grupos. Según ellos perciben el conocimiento de la lengua de signos en los adultos del centro, hablan signando o saltan a expresarse oralmente en la lengua que creen que mejor domina su interlocutor. Poder hablar les llena de orgullo, pues esa es la razón de ser de su estancia en esos centros. La integración social depende de ello. El español es un punto de partida comunicativo que les ofrece evitar grosar las filas de la población de riesgo de exclusión social.

2.4. Carteles de aula: alfabeto dactilológico, tarjetas con texto icónico y texto escrito.

Según vimos, las aulas de los niños del primer grupo son los que se iniciaban en la fonación lingüística con la lengua española/ L2, estos

pequeños tenían entre cinco y ocho años. Los otros grupos eran de nueve a doce años -que trabajaban la fonación en francés y se iniciaban el árabe-, y el grupo de trece a dieciocho años eran los que comunicaban en lengua árabe, (y leían y escribían en árabe).

Unos carteles de aula eran de producción casera y otros procedían de editoriales comprometidas con la enseñanza de la lengua. Algunos eran carteles ocasionales, tomados de centros de salud (consejos de higiene para evitar la gripe), de centros turísticos (sobre flora y fauna peninsular).

Las paredes del aula estaban cubiertas de múltiples tarjetones con carteles de aula. Las letras eran presentadas con la palabra en español que comienza por esa inicial y responde a su vivencia próxima. Incluso sus nombres aparecían en transcripción caligráfica europea, solo en las aulas de los mayores estaban en árabe.

2.5. Las nuevas tecnologías al servicio de la oralidad.

Gracias a una actividad de voluntariado de otra universidad española, los pequeños disponían de un audífono adaptado; con ese programa de cooperación solidaria, estos voluntarios asumían el seguimiento del estado de estos audífonos, -por otra parte, imposible de costear por sus familias-. Esta ayuda a la audición, junto con los amplificadores, conseguían rescatar la estructura poslingüística. Recordemos que la mayoría de estos pequeños no disponen de otro lenguaje que el que su familia invente para poder comunicar con él o con ella; es muy rudimentario. Por suerte, en esos años, todos los niños tenían restos de audición sobre los que poder trabajar el desarrollo de una comunicación oral, que de ningún modo solapa el desarrollo de la comunicación signada.

En esos años, no vivimos ningún caso de sordera total, por lo que desconocemos cómo se trabajaría la desmutización con ellos. Lo que sí vivimos es que no admitían ningún nuevo alumno que rondara los dieciséis, ya que las posibilidades de éxito eran más que reducidas y le quitaban la plaza a otro que hubiera estado trabajando en ello desde los

cinco años (una guardería aneja los canalizaba a este centro cuando el diagnóstico sobre la percepción auditiva así lo recomendaba).

Gracias a otra donación proveniente de la península, los niños del Centro tenían acceso a sistemas informáticos y programas que les ayudaban a consolidar los sonidos del habla con la escritura que los representa. La directora del Centro nos explicaba que lo bueno no era solo la donación de los ordenadores, sino que lo mejoraron ese gesto de generosidad enviando un técnico que instaló todos los equipos y les facilitó los primeros rudimentos para darles rentabilidad.

Enlazamos el rendimiento de esta experiencia con las estrategias que Laura y Teresa describieron a través de un póster, en un congreso sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura celebrado en Cádiz (2012), aunque para otro tipo de trastorno. Sin duda que la novedad retroalimenta la motivación por el aprendizaje lingüístico que se apoya en imágenes, en vídeos, en procedimientos interactivos. Esta experiencia con otro perfil de necesidad educativa especial nos despertó la curiosidad para buscar métodos informáticos para el desarrollo del habla entre la población sorda; dimos con varias páginas sobre tecnología en el perfil de audición y lenguaje. Algunos de los sistemas resultaban muy eficaces en este escuelita marroquí: el método verbotonal de Guberina, los estimuladores vibrotactiles, los sistemas que visualizan los parámetros del habla, los visualizadores fonéticos, los sofware para la estimulación del desarrollo lingüístico o la Lengua de Signos o la comprensión lectora (CL). A esta enumeración de recursos tecnológicos hemos de sumar los sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno y de comunicación.

Los niños disponen de amplificadores de las señales acústicas, que les permite amortizar esos restos de audición de los que disponen; se vive con verdadera prisa esta fase por si la evolución de su deficiencia auditiva llega a estado más grave. El pasado curso 2014/15, una estudiante de Educación Infantil aprovechó estos conocimientos para analizar la aportación de los

sistemas aumentativos en el desarrollo de la competencia comunicativa. Todo saber crece cuando se le pone en movimiento y se enriquece con el debate y el intercambio de experiencias.

3. REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN

En esta experiencia, la enseñanza de la lengua española no es la protagonista ni la meta final, sin embargo, es el mejor recurso de los posibles para los procesos de desmutización en territorio marroquí. Por supuesto que nos hemos preguntado si esta idea hubiera surgido en el caso de que España no hubiera ejercido un dominio colonial sobre Marruecos (llamado protectorado), pero solo nos serviría para perdernos en una hipótesis no constatable.

Los sonidos del Español/Lengua Extranjera cobran un papel de instrumento y se suele abandonar ese incipiente conocimiento del español cuando la razón de su uso ya se ve cumplida: puente para llegar a la expresión oral en las lenguas oficiales de ese territorio. Los sonidos del español son un medio y no un fin.

Nos llamó la atención que los carteles del alfabeto dactilológico estaban en español, y no descubrimos ningún cartel de aula con este alfabeto para el francés o el árabe; por lo tanto, este recurso sí permanece en sus saberes lingüísticos. Cuando les ha hecho falta utilizar esos signos de las letras del español escrito era por la intuición de su proximidad a la representación escrita en cualquiera de las otras dos lenguas.

Hay muy buena sintonía entre todos los adultos que trabajan en este centro, son referencia de buena comunicación precisamente para los que quieren llegar a ser muy buenos comunicadores. Siempre se ha dicho que «fray ejemplo es el mejor predicador». En todas las aulas había libros de lectura fácil accesibles en los momentos libres, el idioma de estos textos dependía de su ubicación en el primer, segundo o tercer grupo. En los talleres prácticos había carteles sobre el buen uso del espacio y la ubicación de las herramientas.

Si hubiera que destacar algún rasgo común relevante es que todos los menores que acudían al centro comprendían los beneficios que les reportaba cubrir las metas de desmutización y de lectura labio-facial. El español hace que una meta tan humana como la integración social sea factible.

4. CONCLUSIONES

Se ha comprobado que los sonidos del español son el mejor recurso para lograr el desarrollo de la comunicación oral entre menores marroquíes; al mismo tiempo, les abre a unas opciones de futuro laboral que sin el habla oral sería altamente improbable en ese país vecino. Asimismo, el español les evita entrar en situación de riesgo de exclusión social; la mayoría de las escuelas estatales no disponen de medios para hacer cercanos los saberes y los conocimientos a personas con deficiencia auditiva. El español reporta un beneficio con dos caras: comunicativo y social.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alfaro, Juan José y Ángel Herrero Blanco. "Fonología y escritura de la lengua de signos española". *ELUA. Estudios de Lingüística. Nº13.* 1999: 89-116.

Fonollosa Bosch, Raquel, *El desarrollo de la infancia en niños sordos marroquíes*. Trabajo Fin de Máster. Teresa-G. Sibón Macarro, dir. (Máster Interuniversitario "Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos"). Universidad de Cádiz. 2012.

Gallardo Marcos, Macarena, Isabel Guerra Moreno y Teresa Sibón Macarro. "Buenas Prácticas en el Magreb: Bases comunicativas para el aprendizaje inclusivo" Actas XI Symposio Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en empresas en la Formación Universitaria. Andavira: Poio (Pontevedra). 2011:769-780. [redaberta.usc.es/poio/documentos/actas/actas_poio_2011.pdf]

Ministerio de Educación, Política Social y Deporte "2.2 Desmutización" isftic. Serie informes 18. Consultado en marzo de 2016 (http://ares.cnice.mec.es/informes/18/contenidos/8.htm). Proloquo2Go©. (2012). https://itunes.apple.com/us/app/proloquo2go/id308368164?mt=8.

Read2Go©. (2012). https://itunes.apple.com/us/app/read2go/id425585903?mt=8.

Sibón Macarro, Teresa-G. y Raquel Fonollosa Bosch, "Análisis de las estrategias comunicativas en grupos/aula de niños con deficiencia auditiva severa o total de un Centro Educativo de Tánger (Marruecos)." (disertación) *Coloquio Mediterráneo sobre la Infancia*. Tetuán (Marruecos), 2012.

Sujo-Montes, Laura y Teresa-G. Sibón Macarro "The Use of Tablet Technology to Facilitate Development in Children with Down Syndrome" (disertación) Congreso DLL. Universidad de Cádiz. 2012.

VVAA "Tecnologías de ayuda para personas con discapacidad auditiva", en Blog de Nuevas Tecnologías (https://abrahambartual.wordpress.com/ayudas-tecnicas-en-sordera/), Consultado en enero de 2016.