

Marzo-Abril 2015 - número 2

- Efectos del dialecto en un test clínico de reconocimiento de palabras en español, por Lu-Feng Shi y Luz Adriana Canizales.- Rehabilitación audiológica en grupo para adultos y sus interlocutores habituales, por Jill E. Preminger.

Efectos del dialecto en un test clínico de reconocimiento de palabras en español

Lu-Feng Shi y Luz Adriana Canizales.

Long Island University- Brooklyn Campus, NY

Objetivo: Los dialectos del español americano tienen diferencias fonéticas y léxicas. En este estudio se evaluó en qué medida las diferencias dialectales afectan al desempeño de los individuos bilingües en español/inglés en un test clínico de reconocimiento de palabras en español.

Método: Participaron en el estudio 40 bilingües —20 en los que el español era el idioma dominante y 20 cuyo idioma dominante era el inglés. Dentro de cada grupo 10 oyentes hablaban el dialecto de las tierras altas del interior y 10 hablaban el dialecto caribeño/del litoral. Los participantes estaban equilibrados al máximo entre los dos grupos de dialectos en cuanto a sus antecedentes demográficos y lingüísticos. Se presentaron a los oyentes 4 listas de palabras bisílabas españolas de Auditec, elegidas al azar, a 40 dB SL (sensación auditiva): promedio de tonos puros. Cada lista se asignó con una relación señal/ruido (SNR, signal-to-noise ratio) de silencio, +6, +3 y 0 dB, en presencia de ruido del espectro del habla. Los oyentes respondieron verbalmente y por escrito.

Resultados: El dialecto y el dominio de la lengua afectan significativamente al rendimiento en el test de reconocimiento de palabras. El nivel de rendimiento fue más alto en los oyentes de las tierras altas del interior que en los caribeños/del litoral y en los oyentes con predominio del español que en aquellos con predominio del inglés. Las diferencias dialectales fueron particularmente evidentes en condiciones favorables (es decir, SNR en silencio y a +6 dB) y podría no explicarse por la familiaridad de los oyentes con las palabras de la prueba.

Conclusión: Los dialectos afectan significativamente a la evaluación clínica del reconocimiento de palabras de los clientes hispanohablantes. Se aconseja a los clínicos que al evaluar el desempeño de un cliente tengan en cuenta las características fonéticas del dialecto.

Palabras clave: reconocimiento de palabras, bilingües español/inglés, dialecto, antecedentes lingüísticos, familiaridad con las palabras

En el último decenio, los médicos que trabajan en áreas urbanas con un gran número de residentes hispanohablantes han visto la necesidad apremiante de estudios que se centren en esta población rápidamente creciente. Se ha detectado que los datos relativos a la adecuada evaluación de la audición y la rehabilitación auditiva en estos individuos son muy críticos para la práctica basada en la evidencia

Marzo-Abril 2015 - número 2

(American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2009).

Para la investigación en el campo de la logaudiometría en español, el problema de las diferencias dialectales no ha sido, hasta ahora, el centro de la investigación clínica. El español se utiliza mucho en América y existen muchos dialectos. Fonéticamente, el español americano presenta muchas características diversas (Canfield, 1981; Dalbor, 1997) y estas diferencias dialectales pueden dar lugar a errores de percepción. Aunque queda fuera del alcance de este artículo hacer una comparación detallada de estas características, en la Tabla 1 se tabulan de nuevo las principales diferencias fonéticas del español americano, según resumieron Caballero, Moreno y Nogueiras (2009). Tradicionalmente, el español americano se puede clasificar en el español de las tierras altas interiores y el del litoral, debido al asentamiento castellano más temprano en las primeras seguido por el asentamiento de personas procedentes de las regiones meridionales de España en las zonas costeras. De los dos grupos, el dialecto del litoral es menos fiel al español castellano “clásico”.

A lo largo de los siglos, se han desarrollado dialectos específicos de cada región a partir de estos dos grupos, dando lugar a un sistema fonético-ortográfico liberal. Dalbor (1997) sugirió cinco grupos dialectales principales: mejicano, centroamericano, caribeño (comprende Panamá y las áreas costeras de Colombia y Venezuela), de las tierras altas (principalmente Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile) y argentino. Las variaciones fonéticas entre estos dialectos son importantes. Por ejemplo (tal vez simplificando en exceso), el fonema castellano /k/ para la “ll” ortográfica puede mantenerse algo en el español de las tierras altas americanas, pero ha sufrido “z(h)eísmo” (/z/) en el español rioplatense (hablado en Argentina, Paraguay y Uruguay) o “yeísmo” (/j/) en la mayoría de los demás dialectos americanos del español (por ejemplo, la palabra calle se pronuncia como /kaze/ o /kaje/ en la mayoría de los dialectos americanos del español, en vez de /kaʎe/, como en castellano). Otro ejemplo puede ser el “seseo/ceceo”, en el que solo el español castellano retiene la /θ/ dental (“ceceo”), pero en todos los dialectos del español americano ha sufrido un “seseo” en el que /θ/ se sustituye por /s/.

En comparación con otros dialectos del español americano, el caribeño ha desarrollado muchas características únicas que no suelen observarse en otras variaciones. En primer lugar, en el español caribeño, la /s/ tiende a ser aspirada (p. ej., la palabra más se puede pronunciar como /ma/ en lugar de /mas/). En segundo lugar hay un proceso de velarización de la /n/ nasal, dando lugar a /ŋ/ (p. ej., la palabra manta se puede pronunciar como /maŋta/ en lugar de /manta/). Tercero, se acepta la sílaba final /l/ en lugar de /r/ (p. ej., la palabra carta se puede pronunciar como /kalta/ en vez de /karta/; ortográficamente, la palabra se puede escribir como “calta”). Cuarto, en lenguaje coloquial, es habitual la elisión de /d/ (p. ej., la palabra edad se puede pronunciar como /eda/ en lugar de /edad/). Por último, debido al efecto de nivelación, no suele hacerse distinción ortográfica entre “s” y “z” (p. ej., la palabra mesa se puede escribir como “meza”).

Marzo-Abril 2015 - número 2

Tabla 1. Principales características fonológicas de los dialectos del español de América de las tierras altas frente al caribeño/del litoral (adaptado de Caballero, Moreno y Nogueiras, 2009).

Características	Tierras altas	Caribeño/del litoral
Seseo	+	+
Yeísmo	+*	+
Aspiración de /s/	-	+
Velarización de /n/	-	+
Intercambio de /l-r/	-	+
Elisión de /d/ (coloquialmente)	-	+
Intercambio de s-z (ortográficamente)	-	+

Nota. el signo + significa que una característica está presente en el dialecto; el signo - significa que una característica no está presente en el dialecto.

*Caballero et al. (2009) consideró que el yeísmo era una característica del dialecto de las tierras altas. Sin embargo, según otras fuentes (Canfield, 1981; Dalbor, 1997), algunas regiones de las tierras altas mantienen el lleísmo.

Estas consideraciones pueden presentar serias dificultades a los médicos que no sean competentes en español o no estén familiarizados con sus dialectos. En efecto, Caballero et al. (2009) encontraron que un sistema de reconocimiento de voz que utilizaba el español castellano como dialecto de referencia dio un elevado porcentaje de error cuando intentaba reconocer las mismas palabras habladas en diversos dialectos del español americano. Además, este modelo monodialectal produjo más errores de reconocimiento en hablantes de un dialecto mejicano y de las tierras altas colombianas que de un dialecto argentino y caribeño. Como muestra la Tabla 1, los sistemas multidialectales que incluyen variaciones fonéticas mejoraron su porcentaje global de reconocimientos correctos.

Los dialectos del español americano difieren también en su léxico. Algunas palabras pueden tener significados diferentes o usarse en contextos diferentes en distintas regiones. Por ejemplo, en español, “pipe” significa pipa pero los puertorriqueños pueden asociar la palabra con “barriga”. La palabra “faucet” significa grifo en español, pero en algunos países (p. ej., Perú) la palabra suele utilizarse para referirse a la boquilla del dispensador de gasolina; para referirse al grifo, en su lugar, utilizan llave (la manilla del grifo). Por otra parte, un término puede estar representado por diferentes palabras o frases. El término “autobús”, por ejemplo, se puede expresar como camión (Méjico), busito (Centroamérica y algunas regiones de Méjico), guagua (naciones caribeñas como Cuba, República Dominicana y Puerto Rico), colectivo (Argentina), micro (Chile) y muchas otras palabras dependiendo del país y la región.

Además, las comunidades de los diferentes orígenes del español americano difieren en su cultura y su grado de exposición a otras culturas y lenguas. En el área de la ciudad de Nueva York, la mayor población de españoles americanos es la de origen caribeño, que incluye puertorriqueños, dominicanos y otros (Canfield, 1981). En las últimas décadas, están prosperando comunidades de origen Sudamericano, como las de colombianos y peruanos. Los residentes de comunidades americanas caribeñas suelen estar expuestos al inglés desde la infancia. El inglés americano, una de las muchas características de la cultura americana, es prevalente en países caribeños debido a sus lazos geográficos y económicos con los Estados Unidos. En consecuencia, las personas que han crecido en estas comunidades podrían haber desarrollado una identidad bicultural (Arnett, 2002) así como habilidades idiomáticas avanzadas en inglés. Por el contrario, la cultura americana tiene relativamente menos influencia en los países sudamericanos, aunque

Marzo-Abril 2015 - número 2

la influencia de la cultura popular procedente de los Estados Unidos podría haber aumentado en los últimos años. Los individuos que están abiertos a las culturas extranjeras o que contemplan el aprendizaje del inglés como una parte integradora de la globalización pueden desarrollar habilidades idiomáticas en inglés con más empeño que los que contemplan la cultura americana como una amenaza a su cultura autóctona.

Teniendo en cuenta estas diferencias fonéticas, léxicas y culturales, parecía obligado analizar los test actuales de reconocimiento de palabras en español a tenor de las variaciones dialécticas. Los resultados de los estudios dirigidos al inglés han aportado pruebas inequívocas de que al analizar el desempeño de los oyentes debe tenerse en cuenta el dialecto (p. ej., Wilson & Moodley, 2000). Sin embargo, al analizar o interpretar los datos de los estudios, en muy pocos de ellos se han tenido en cuenta los posibles efectos dialectales (Schneider, 1992; Shi & Sánchez, 2010, 2011; Weisleder & Hodgson, 1989). Por ejemplo, Weisleder y Hodgson (1989) llevaron a cabo un estudio en 16 hispanoparlantes naturales de diferentes países como Méjico, Panamá, Venezuela, Honduras, Colombia y España. A los participantes se les presentaron cuatro listas de 50 palabras bisilábicas en español pronunciadas por un locutor mejicano. Los resultados de la prueba indicaron que los oyentes de origen mejicano obtenían un porcentaje mayor de respuestas correctas que los oyentes procedentes de otros países.

Al igual que el estudio de Weisleder y Hodgson (1989), la mayoría de los estudios previos se realizaron basándose en el español de Méjico (Berruecos & Rodríguez, 1967) o reclutaron principalmente a estudiantes universitarios bilingües como oyentes, la mayoría de los cuales refirió ser de origen mejicano (mejicanos/total de participantes = 5/10, Cokely y Yager, 1993; 15/20, Flores y Aoyama, 2008; 9/16, Weisleder y Hodgson, 1989), reduciendo así la posible generalización de resultados a los bilingües de otras nacionalidades (Dalbor, 1997). Los inmigrantes mejicanos constituyen la mayor población hispanoparlante de los Estados Unidos (30 millones), pero hay otras nacionalidades con >1 millón de inmigrantes en este país, como Cuba, El Salvador, la República Dominicana, Guatemala y Puerto Rico (U.S. Census Bureau, 2010). El uso del español en muchas de estas naciones tiene sus propias características fonéticas o léxicas, exclusivas de su país o región (Caballero et al., 2009; Canfield, 1981; Dalbor, 1997).

El estudio actual fue diseñado para explorar los posibles efectos de las variaciones dialectales en el reconocimiento de palabras españolas. Concretamente, se incluyeron dos grupos de participantes hispanoparlantes nativos que diferían en su dialecto (tierras altas, fundamentalmente colombianos, frente a caribeños/del litoral, principalmente dominicanos y puertorriqueños). Estos dos dialectos tienen diferencias fonéticas y léxicas importantes (Caballero et al., 2009; Canfield, 1981; Dalbor, 1997); por lo tanto, se supuso que muy probablemente, comparando el desempeño de individuos que hablaban estos dos dialectos, se captarían los posibles efectos del dialecto sobre el test de reconocimiento de palabras.

Dado que la mayoría de las personas hispanoparlantes de los Estados Unidos son bilingües (Kayser, 1995), analizamos también el desempeño del oyente en función de su idioma predominante (español frente a inglés). Este aspecto era muy importante, especialmente por el hecho de que muchos individuos caribeños/del litoral tienen una exposición notable al inglés y consideran que el inglés es su lengua dominante. La comparación de su desempeño en una prueba de reconocimiento de palabras españolas con el de los individuos procedentes de las tierras altas, con predominio del español, podría sobrestimar la magnitud del efecto del dialecto (debido al factor de confusión del idioma dominante). Así pues, los resultados pertenecientes a las diferencias entre los dos dialectos, tierras altas frente a caribeño/del litoral,

Marzo-Abril 2015 - número 2

se analizaron en cuanto a la lengua dominante de los bilingües.

Además, en las diferencias potenciales en el reconocimiento de palabras podrían influir las características fonéticas y/o léxicas específicas del dialecto. Para desentrañar la posible contribución del léxico, obtuvimos la evaluación de la familiaridad de los oyentes con las palabras de la prueba. Supusimos que los oyentes del dialecto caribeño/del litoral y los oyentes de las tierras altas, evaluarían de forma diferente las palabras de la prueba y que una familiaridad mayor podría mejorar el desempeño.

Métodos

Participantes

En este estudio participaron 40 oyentes cuyo idioma materno era el español, adultos y con una audición normal, lo que se definió como umbrales ≤ 20 dB HL (nivel de audición) con octavas de frecuencia de 250-8000 Hz (American National Standards Institute [ANSI], 2004). Todos los participantes estaban viviendo en la mayor zona de la ciudad de Nueva York. Pertenecían a dos grupos dialectales (Canfield, 1981; Dalbor, 1997). La mitad procedía de zonas donde se habla el dialecto de las tierras altas, como las regiones andinas de Colombia, Ecuador, Bolivia y Perú. Todos habían tenido una experiencia importante con el inglés. Diez de los 20 participantes de las tierras altas consideraban que el español era su idioma dominante y los otros diez consideraban que su lengua dominante era el inglés. El segundo grupo de 20 participantes procedía de áreas en las que se hablaba el español caribeño/del litoral, como la República Dominicana, Puerto Rico y la zona caribeña del litoral de Colombia. Al igual que el grupo de las tierras altas, la mitad de los 20 participantes caribeños/del litoral, consideraban que su idioma dominante era el español, mientras que para la otra mitad lo era el inglés. Por lo tanto, se incluyó en el estudio a cuatro grupos de participantes que diferían en cuanto a la región dialectal (de las tierras altas frente a caribeño/del litoral) y lengua dominante (español frente a inglés).

En la Tabla 2 se resume la información relativa a los datos demográficos y los antecedentes lingüísticos de cada grupo, según se obtuvo del Cuestionario de experiencia y competencia lingüística (Language Experience and Proficiency Questionnaire) (LEAP-Q; Marian, Blumenfeld, & Kaushanskaya, 2007). Para facilitar la visualización, los dos dialectos se presentan en columnas adyacentes para el mismo idioma dominante. Los cuatro grupos de oyentes eran equiparables en cuanto a edad, $F(3, 36) = 1,180$, $p = 0,331$, y composición por sexos (test exacto de Fisher, $p = 0,170$). El grado de exposición diaria al español era comparable en todos los grupos, $F(3, 36) = 2,252$, $p = 0,099$.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Tabla 2. Características demográficas y antecedentes lingüísticos de los participantes en el estudio.

Variable	Lengua dominante español		Lengua dominante inglés	
	Caribeño/del litoral	Tierras altas	Caribeño/del litoral	Tierras altas
Edad (años)	28,60 ± 7,32	31,30 ± 3,27	26,70 ± 3,06	27,90 ± 7,42
Sexo (mujer/varón)	8/2	4/6	4/6	6/4
Procedencia (número de participantes)	Litoral de Colombia (2) República Dominicana (8)	Colombia andina(9) Ecuador (1)	República Dominicana (6) Puerto Rico (4)	Colombia andina (7) Bolivia (1) Ecuador (1) Perú (1)
Exposición diaria actual al español (%)	53,50 ± 18,86	46,30 ± 16,57	39,00 ± 22,21	32,50 ± 18,45
Duración de la residencia en un país hispanoparlante (años)	15,46 ± 5,87	15,50 ± 6,46	2,08 ± 4,30	3,73 ± 3,71
Duración de la residencia con una familia hispanoparlante (años)	24,34 ± 8,04	30,18 ± 4,01	26,48 ± 3,12	25,70 ± 9,59
Duración de la formación en general (años)	16,00 ± 0,67	14,90 ± 2,60	16,20 ± 0,42	14,90 ± 2,73
Duración de la formación en español (años)	14,38 ± 4,20	14,50 ± 7,03	6,20 ± 6,21	7,60 ± 7,04
Autoevaluación de la competencia en español (0-10)				
Comprensión auditiva	9,30 ± 0,48	9,50 ± 0,53	8,50 ± 0,97	8,50 ± 0,97
Expresión oral	8,90 ± 0,74	9,50 ± 0,53	6,90 ± 1,60	7,50 ± 1,72
Lectura	8,80 ± 1,03	9,10 ± 0,99	6,80 ± 1,48	6,70 ± 2,16

En cuanto a los antecedentes lingüísticos, no se menciona la edad de adquisición del español porque todos los participantes refirieron que el español era su lengua materna y empezaron a aprender el idioma desde el nacimiento. La exposición al español se midió en virtud del tiempo de residencia en un país hispanoparlante así como en el tiempo de convivencia con una familia de habla española. Como los valores absolutos de estas variables podrían no representar claramente el nivel de exposición (p. ej., para una persona de 20 años, 20 años de convivencia en una familia de habla española podría significar exposición “pura” a esa lengua, mientras que para una persona de 40 años, el mismo tiempo de exposición sugiere que la mitad de las actividades domésticas de esa persona se realizan en otro idioma distinto del español), estos valores se dividieron por la edad biológica de cada participante (Weiss & Dempsey, 2008). Aun así, los resultados fueron similares cuando se utilizaron los datos en bruto que cuando se utilizó el cociente: al comparar los dos grupos dialectales (caribeños/del litoral o de las tierras altas) dentro de una lengua dominante (inglés o español), no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$) para ninguno de los parámetros de la exposición. Sin embargo, como era de esperar, los participantes de cualquiera de los dos grupos dialectales cuyo idioma dominante era el inglés habían residido en un país hispanoparlante durante un periodo significativamente más corto que aquellos participantes cuyo idioma dominante era el español (ANOVA unilateral seguido por pruebas de t para dos muestras, $p < 0,001$). Los participantes cuyo idioma dominante era el inglés del grupo caribeño/del litoral tenían una exposición algo mayor al español en la familia que sus equivalentes cuyo idioma dominante era el español ($p = 0,035$); sin embargo, esta diferencia no era estadísticamente significativa con la corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples por pares ($p = 0,05/4 = 0,0125$).

Se comparó a los participantes en cuanto a su formación. Aunque aparentemente el grupo caribeño/del

Marzo-Abril 2015 - número 2

litoral tenía más formación que el de sus homólogos de las tierras altas, los dos grupos dialectales diferían en cuanto a la duración global de su formación $F(3, 36) = 1,312$, $p = 0,286$. Se comparó también la formación en español de los participantes. A este respecto, se encontraron diferencias significativas entre los participantes con inglés dominante y español dominante del grupo del dialecto caribeño/del litoral ($p = 0,002$) pero no en el grupo de las tierras altas con corrección de Bonferroni ($p = 0,042$). No se encontraron diferencias entre los grupos caribeño/del litoral y el de las tierras altas ($p > 0,05$).

Se obtuvieron autoevaluaciones de la competencia en comprensión auditiva, expresión oral y lectura en español (Marian et al., 2007). Las evaluaciones se basaron en una escala de 11 puntos (de 0 = no competente en absoluto a 10 = completamente competente). Se encontraron diferencias significativas (con la corrección de Bonferroni para cada dominio del idioma, $p = 0,05/4 = 0,0125$) entre los participantes con predominio del inglés y con predominio del español del grupo caribeño/del litoral (expresión oral: $p = 0,002$; lectura: $p = 0,002$; excepto en comprensión auditiva: $p = 0,032$) y del grupo de las tierras altas (comprensión auditiva: $p = 0,010$; expresión oral: $p = 0,002$; lectura: $p = 0,005$), pero no entre los participantes del litoral y de las tierras altas dentro de los grupos con predominio del inglés o del español ($p > 0,05$ en todos los casos).

En resumen, los participantes eran demográficamente similares pero diferían en su experiencia y competencia lingüística. Sin embargo, las diferencias existían exclusivamente entre los participantes cuya lengua dominante era el español y aquellos cuya lengua dominante era el inglés, pero no entre los que hablaban el dialecto de las tierras altas o el dialecto caribeño/del litoral.

Estímulos

Se empleó la grabación de Auditec del test de reconocimiento de palabras bisílabas en español como estímulos de la prueba. Este test tiene cuatro listas de 50 palabras (200 en total) pronunciadas por un hablante varón de origen mejicano (Weisleder & Hodgson, 1989). Este test se encuentra entre los materiales de habla en español más utilizados en las consultas de audición (Flores & Aoyama, 2008), y sus características psicométricas, tales como la equivalencia entre las listas (Weisleder & Hodgson, 1989), función del rendimiento-intensidad (Flores & Aoyama, 2008; Shi & Sánchez, 2010; Weisleder & Hodgson, 1989) y familiaridad con las palabras (Shi & Sánchez, 2011) están relativamente bien estudiadas.

Procedimiento

Se examinó a los oyentes en los dos oídos, en silencio y con ruido. Para el ruido, se eligieron tres relaciones señal/ruido (RSR, +6, +3 y 0 dB), debido en gran medida a los resultados previos (Shi & Sánchez, 2010, 2011). Estas cuatro condiciones de escucha se presentaron a los oyentes en un orden aleatorio. Para cada condición, se asignó al azar una lista de palabras que se presentó a 40 dB SL (sensación auditiva) re: promedio de tonos puros (PTP) de 500, 1.000 y 2.000 Hz a través del audiómetro GSI-61 (Grason-Stadler) y un par de auriculares TDH-50 (Telephonics). Para las condiciones de ruido, el audiómetro generó ruido ponderado con habla y se presentó a la RSR especificada.

Los oyentes repetían verbalmente y escribían cada palabra que oían. Se concedía un crédito si la respuesta era correcta en ambas formas. En ambas formas, se tuvieron en cuenta todas las características perceptivas del dialecto, tal como se han resumido anteriormente, especialmente dentro del grupo

Marzo-Abril 2015 - número 2

caribeño/del litoral. En estos casos, se otorgó el crédito si la respuesta era consecuente con la característica dialectal. Por ejemplo, si un oyente dominicano pronunciaba o escribía “calta” en lugar de carta, este ítem se consideraba correctamente reconocido. La misma respuesta, sin embargo, se consideraría incorrecta en un oyente peruano. Las respuestas claramente relacionadas con una cuestión ortográfica no se contaron nunca como erróneas (p. ej., la omisión o sustitución de una letra por otra que compartiera el mismo fonema, “ilo” por hilo, “hardin” por jardin, o “varca” por barca).

El experimento lo realizó el segundo autor, que habla con fluidez el español y el inglés. Ella procede de las tierras altas de Colombia, pero también ha tenido una exposición y una formación importantes en el dialecto caribeño/del litoral. Las instrucciones verbales se proporcionaron en español y en inglés, siguiendo los detalles específicos de Shi y Sánchez (2010, 2011). El primer autor era un alumno optativo de español y sus conocimientos de español no iban mucho más allá de la fonética/fonología del lenguaje; sin embargo, tenía una experiencia considerable de trabajo con personas hispanohablantes y estaba muy familiarizado con el test en cuestión. Estuvo presente en el 50% de los experimentos y, en esos casos, participó en las puntuaciones. El acuerdo entre los experimentadores fue alto (>95%). Las discrepancias se produjeron habitualmente en casos de problemas ortográficos y se llegó a un acuerdo mediante conversaciones entre los dos autores o el asesoramiento de un fonólogo o logopeda con décadas de experiencia trabajando con individuos hispanoparlantes de distintas procedencias.

Una vez concluida la parte de comprensión auditiva del experimento, se solicitó a los oyentes que revisaran una lista de todas las palabras del test y que calificaran su familiaridad con ellas en una escala del 1-7 (de 1 = no conozco la palabra en absoluto a 4 = he oído la palabra pero no sé cómo utilizarla y a 7 = conozco muy bien la palabra), desarrollada por Nusbaum, Pisoni y Davis (1984) y utilizada anteriormente por Shi y Sánchez (2011).

Resultados

El porcentaje de puntuaciones correctas se transformó a unidades de arcoseno racionalizadas (en inglés rationalized arcsine units, RAU; Studebaker, 1985) debido principalmente al desempeño casi perfecto en condiciones de silencio en todos los grupos. Para analizar los datos se empleó un análisis de la varianza trilateral (ANOVA) para medidas repetidas, siendo el idioma dominante (español e inglés) y el dialecto (caribeño/del litoral) los dos factores intersujetos y el RSR (silencio, RSR +6 dB, RSR +3 dB y RSR 0 dB) el factor intrasujeto. Los resultados indicaron que los tres principales efectos fueron significativos (Tabla 3): idioma dominante, $F(1, 36) = 26,440$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,423$; dialecto, $F(1, 36) = 6,380$, $p = 0,016$, $\eta^2 = 0,151$; y SRS, $F(3, 108) = 560,347$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,940$. Ninguna de las interacciones de dos o tres términos fue significativa. Es decir, en lo que se refiere al principal propósito de este estudio, los oyentes de las tierras altas alcanzaron una puntuación más alta en el test que los oyentes caribeños/del litoral, independientemente de su lengua dominante y/o las condiciones del test.

En la práctica clínica, es importante saber qué diferencia cabe esperar entre los dos grupos dialectales con cada RSR. A este fin, la Figura 1 esquematiza la diferencia entre los oyentes caribeños/del litoral y los de las tierras altas como una función del RSR para los grupos en los que el inglés es el idioma dominante (gráfica izquierda) frente a aquellos en los que el idioma dominante es el español (gráfica derecha). El desempeño de los grupos dialectales tuvo un nivel comparable en las dos RSR bajas; sin embargo, en las

Marzo-Abril 2015 - número 2

dos condiciones favorables (silencio y RSR +6 dB), el rendimiento de los oyentes de las tierras altas fue más alto que el de los oyentes caribeños/del litoral. En efecto, aunque los dos grupos dialectales dieron lugar a niveles de rendimiento comparables para otras RSR, la prueba de t para comparaciones pareadas indicó una puntuación media más alta en los oyentes caribeños/del litoral en silencio (114,51 frente a 100,84 RAU) en los grupos cuya lengua dominante era el inglés ($p = 0,002$, significativo con p corregida por Bonferroni $p = 0,05/4 = 0,0125$). Del mismo modo, los oyentes de las tierras altas tuvieron un rendimiento significativamente mejor que sus homólogos caribeños/del litoral a una RSR de +6 dB (87,48 frente a 77,20 RAU) en los grupos cuya lengua dominante era el español ($p < 0,001$). Estos resultados sugieren que existía una diferencia dialectal cuando las condiciones de escucha no se veían muy comprometidas y que la presencia de ruido considerable fue suficiente para “nivelar” cualquier efecto dialectal en el test.

Para explorar si los antecedentes lingüísticos podían confundir esta conclusión, las variables enumeradas en la Tabla 2, a excepción de la edad y el sexo, individualmente o en conjunto, se introdujeron en el modelo ANOVA trilateral de medidas repetidas como covariables. Ninguna de estas covariables alcanzó significación estadística, lo que sugiere que las variables de la lengua (Tabla 2) no explican las diferencias en el desempeño que no eran debidas a los tres efectos principales. Además, su presencia en el modelo redujo la significación del factor de dominio lingüístico a $p > 0,05$, mientras que el factor dialectal se mantuvo estadísticamente significativo. Evidentemente, los antecedentes lingüísticos proporcionaron información redundante al predominio (Tabla 2) pero no confundieron el resultado de que los oyentes de las tierras altas y los caribeños/del litoral se comportaran de forma diferente en el test.

Por último, para calcular la contribución del léxico a las diferencias en el desempeño, analizamos la familiaridad de los oyentes con las palabras del test. Debido a un error administrativo, la evaluación de la familiaridad con las palabras de la prueba por parte de un oyente de las tierras altas cuya lengua dominante era el inglés, no se registró adecuadamente. En la Tabla 4 se resume la calificación media de la familiaridad con las palabras de los 39 oyentes restantes en todos los grupos. En general, los oyentes parecían estar familiarizados con las palabras del test, ya que la calificación media de cada grupo fue $>6,6$ sobre 7; sin embargo, la variabilidad fue mucho mayor en los oyentes cuyo idioma dominante era el inglés que en aquellos cuyo idioma dominante era el español, lo que sugiere que el vocabulario español no era tan homogéneamente amplio. Los tests t para muestras pareadas indicaron que los oyentes que tenían el inglés como lengua dominante tuvieron, en general, calificaciones inferiores que los oyentes cuyo idioma dominante era el español, lo que coincide con los resultados publicados por Shi y Sánchez (2011). Sin embargo, no se observó una diferencia significativa entre los dialectos, lo que sugiere que la familiaridad con las palabras puede explicar la diferencia en el rendimiento entre los oyentes con predominio del inglés y del español, pero no contribuyó a ello entre los oyentes caribeños/del litoral y los de las tierras altas. Esta idea se confirmó posteriormente al incluir en el ANOVA la evaluación de la familiaridad como covariable. Al igual que las variables de conocimiento lingüístico, la familiaridad no explicó de forma significativa la diferencia de RAU, $F(1, 34) = 0,020$, $p = 0,888$. Por lo tanto, se dedujo que las diferencias en el desempeño entre los grupos caribeño/del litoral y de las tierras altas muy probablemente eran consecuencia de las diferencias fonéticas dialectales.

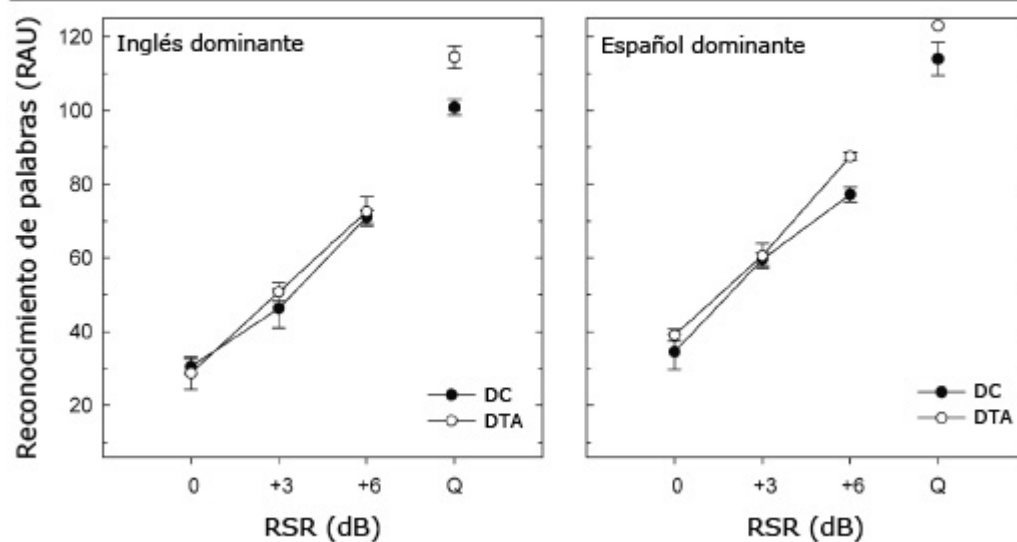
Marzo-Abril 2015 - número 2

Tabla 3. Principales efectos (idioma dominante, dialecto, y relación señal-ruido, RSR) del análisis de la varianza. Se presenta el rendimiento medio de cada nivel dentro del efecto así como el nivel de significación estadística.

Efecto principal	Condición (rendimiento en RAU)	Valor de <i>p</i>
Idioma dominante	Inglés (64,37) < Español (73,99)	<0,001
Dialecto	Caribeño/del litoral (66,82) < Tierras altas (71,54)	0,016
RSR	RSR 0 dB (33,20) < RSR +3 dB (54,21) < RSR +6 dB (77,09) < Silencio (112,22)	<0,001 para todas las comparaciones pareadas

Nota. RAU = unidades de arco seno racionalizadas.

Figura 1. Reconocimiento de palabras en unidades de arco seno racionalizadas en oyentes cuyo idioma dominante era el inglés (gráfica de la izquierda) y oyentes cuyo idioma dominante era el español (gráfica derecha) con dialecto caribeño/del litoral (DC) y dialecto de las tierras altas (DTA) en cuatro condiciones de escucha. Las barras de error representan un error estándar de la media.



Discusión

Es bien sabido que el español americano no solo difiere considerablemente del español castellano sino que además existen diferencias fonéticas, léxicosemánticas y morfosintácticas entre sus denominaciones dialectales (Canfield, 1981; Dalbor, 1997). Claramente, los audiólogos y otros profesionales de la audición deben ser conscientes de estas diferencias cuando evalúan y tratan a clientes que hablan español americano. Este estudio aporta datos para orientar la práctica clínica relacionada con clientes que hablan uno de los dos dialectos del español americano: el sudamericano de las tierras altas o el sudamericano caribeño o del litoral. En un conocido test de reconocimiento de palabras en español se descubrió que el desempeño de los individuos procedentes de las tierras altas era significativamente mejor que el de los de procedencia caribeña/del litoral, independientemente de que su idioma dominante fuera el español o el inglés.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Tabla 4. Comparaciones entre grupos de la evaluación de la familiaridad ($M \pm DE$) de las palabras españolas bisílabas de Audict.

	Caribeño/del litoral	Tierras altas	Valor de p
Español dominante	6,87 \pm 0,08	6,93 \pm 0,06	0,072
Inglés dominante	6,65 \pm 0,21	6,69 \pm 0,18	0,642
Valor de p	0,005	<0,001	

Desempeño de los oyentes y estudios previos

En tres estudios se ha obtenido la función rendimiento/intensidad del test de reconocimiento de palabras bisílabas en español (Flores & Aoyama, 2008; Shi & Sánchez, 2010; Weisleder & Hodgson, 1989), pero en ninguno se han analizado específicamente las diferencias dialectales. En la Tabla 5 se resume el perfil dialectal de estos tres estudios. Téngase en cuenta que los participantes eran bilingües en todos los estudios y que no hay datos normativos fácilmente disponibles de hispanoparlantes monolingües. Esta característica hace apropiado comparar el presente estudio con los estudios mencionados. Tanto el de Weisleder y Hodgson (1989) como el de Flores y Aoyama (2008) incluían principalmente oyentes mejicanos además de una serie de individuos de diversos países hispanoparlantes. De acuerdo con el sistema dialectal de Dalbor (1997), los resultados de estos dos estudios pueden representar mejor el dialecto mejicano que otros dialectos, aunque los resultados pueden estar confundidos por los datos de los oyentes de otros dialectos. En concreto, Colombia y Venezuela, que estaban incluidas en los dos estudios, pertenecen a dos regiones dialectales diferentes (litoral frente a tierras altas). Sin especificar el origen de cada participante, es imposible saber qué dialectos hablaban los participantes colombianos y venezolanos de esos estudios. Shi y Sánchez (2010) incluyeron oyentes de 12 países caribeños, centroamericanos y sudamericanos para obtener las propiedades psicométricas básicas del test de Auditec. Ninguna nación estuvo demasiado representada, lográndose una representación bastante equilibrada entre cuatro dialectos de español americano (excluido el argentino).

Marzo-Abril 2015 - número 2

Tabla 5. Perfil dialectal de los oyentes en tres estudios en los que se empleó el test de reconocimiento de palabras españolas de Auditec.

	Weisleder y Hodgson (1989)	Flores y Aoyama (2008)	Shi y Sánchez (2010)
Objetivo principal	Equivalencia entre listas; Función de rendimiento-intensidad en silencio	Función de rendimiento-intensidad entre test; Comparación de los oyentes para los que el inglés era su segunda lengua con los que era su primera lengua	Comparación de los oyente bilingües en inglés/español cuyo idioma dominante era el inglés frente a aquellos cuyo idioma dominante era el español; Predicción del rendimiento en silencio y en ruido basada en las variables del conocimiento lingüístico del oyente
Número de oyentes	16	20	30
Grupos de oyentes	1	2 Inglés como segunda lengua - Nacido en el extranjero, Español como primera lengua; Bilingüe en igualdad - español e inglés, ambos como primera lengua	2 ID - Inglés dominante; ED - Español dominante
Dialecto del oyente	Mejicano (9) Centroamericano (1) Americano caribeño/del litoral (al menos 2) • Incluía dos venezolanos y un colombiano, región dialectal no especificada • También se incluyó a un oyente de español castellano	Mejicano (15) • Incluía cuatro venezolanos y un colombiano, región dialectal no especificada	Mejicano (6) Centroamericano (4) Americano caribeño/del litoral(10) Americano de las tierras altas (10)

Los resultados actuales del desempeño en silencio de los participantes cuya lengua dominante es el español se pueden comparar a los de Weisleder y Hodgson (1989) y a los de Flores y Aoyama (2008), ambos obtuvieron las funciones de rendimiento/intensidad del test de Auditec en silencio. El nivel de presentación de 40-dB SL re: PTP del presente estudio solo puede compararse al nivel más alto empleado en aquellos dos estudios (32 dB HL en el de Weisleder y Hodgson, 1989; 40 dB SPL (nivel de presión sonora) en el de Flores y Aoyama, 2008). Los oyentes del de Weisleder y Hodgson, todos ellos inmigrantes de países extranjeros, obtuvieron un promedio del 94,5% correcto en las cuatro listas, mientras que los oyentes con una segunda lengua (bilingües con más experiencia en español que en inglés) de Flores y Aoyama obtuvieron un 90% en la lista A, que fue la única utilizada en ese estudio. En el presente estudio, oyentes cuya lengua dominante era el español y cuyo perfil lingüístico era comparable al de los oyentes de Weisleder y Hodgson y a los de Flores y Aoyama, obtuvieron un rendimiento medio del 98,6% en todos los grupos caribeños/del litoral y de las tierras altas (97,8 y 99,4%, respectivamente). Este rendimiento estaba próximo al de Shi y Sánchez (2010), que refirieron un promedio de 115 RAU (casi el 99%) en sus oyentes con predominio del español, obtenido a 45 dB HL en silencio.

El mayor rendimiento publicado por Shi y Sánchez (2010) y por el presente estudio en comparación con los otros dos estudios podía deberse a las diferencias metodológicas entre los estudios. En el de Weisleder y Hodgson (1989) y el de Flores y Aoyama (2008), se presentaron los estímulos a través de un oído (elegido al azar en Weisleder y Hodgson, 1989; preferido en Flores y Aoyama, 2008) pero la presentación fue binaural en el de Shi y Sánchez (2010) y en el estudio actual. El nivel de presentación también fue diferente entre los estudios— más alto en el de Shi y Sánchez y en el presente estudio que en el de Weisleder y Hodgson y en el de Flores y Aoyama. En el caso de las palabras monosílabas en inglés, el rendimiento en silencio traza una asíntota a 32 dB SL re: PTP (Beattie, Edgerton, & Svihorec, 1977). Las palabras españolas

Marzo-Abril 2015 - número 2

del test deberían teóricamente trazar la asíntota a un nivel inferior, debido a su naturaleza bisílaba; es decir, el nivel más alto de presentación utilizado en el presente estudio no debe haber dado lugar a un rendimiento mejor que en los estudios anteriores. Por lo tanto, no está claro si, o en qué medida, el nivel de presentación podría explicar la diferencia entre estudios.

Como los estudios de Weisleder y Hodgson (1989) y de Flores y Aoyama (2008) contaban con oyentes predominantemente mejicanos, considerando que el registro se hizo con un hablante mejicano, puede parecer ilógico que los oyentes de esos estudios obtuvieran un rendimiento inferior que el publicado por Shi y Sánchez (2010) y el del presente estudio, que incluían un pequeño número de mejicanos o ninguno en absoluto. Aquí pueden proponerse dos explicaciones. La primera es que es posible que las diferencias interestudio en la composición de los participantes fueran menos importantes que las diferencias metodológicas, como se ha comentado en el último párrafo (p. ej., oído del test, nivel de presentación). La segunda es que es posible que los participantes venezolanos y colombianos de Weisleder y Hodgson y de Flores y Aoyama procedieran de la región costera de su país, ya que los individuos del dialecto del litoral podrían tener un menor nivel de rendimiento en el test de Auditec (basado en los resultados actuales). Estos oyentes podrían haber hecho bajar el promedio del rendimiento de todo el grupo.

El rendimiento de los oyentes con predominio del inglés del presente estudio podría compararse al de los estudios de Flores y Aoyama (2008) y Shi y Sánchez (2010). Los oyentes bilingües equilibrados de Flores y Aoyama obtuvieron un 75,0% al nivel de presentación más alto, mientras que los oyentes de Shi y Sánchez con predominio del inglés, alcanzaron 110 RAU (prácticamente el 98,0%-99,0%). En el presente estudio, los oyentes con predominio del inglés del grupo caribeño/del litoral alcanzaron un 94,0% en silencio, y los del grupo de las tierras altas obtuvieron un 98,2%. Por lo tanto, el desempeño de los oyentes caribeños/del litoral cuyo idioma dominante era el inglés fue peor que el promedio publicado por Shi y Sánchez. La gran diferencia entre Flores y Aoyama y los otros dos estudios podría tener relación con las diferencias en los antecedentes lingüísticos de los oyentes. Tal vez, los oyentes bilingües simultáneos de ese estudio estaban limitados en su destreza en español.

En lo que se refiere al desempeño en ruido, los resultados actuales se pueden comparar a los de Shi y Sánchez (2010) a dos RSR. A una RSR de +6 dB, sus oyentes con predominio del español puntuaron en la decena de 70 RAU más altas, mientras que sus oyentes con predominio del inglés alcanzaron ~70 RAU. Este resultado fue muy similar al de los oyentes con predominio del inglés de este estudio (71,10 RAU para el grupo caribeño/del litoral y 72,60 RAU para el de las tierras altas) o al de los oyentes caribeños/del litoral con predominio del español (77,20 RAU). Sin embargo, los oyentes de las tierras altas con predominio del español alcanzaron 87,48 RAU con esa RSR, más alto que lo publicado anteriormente. Quizás, el perfil dialectal mixto de sus participantes podría haber dado lugar al desempeño relativamente inferior de Shi y Sánchez. Con una RSR de 0 dB, los oyentes con predominio del español y los oyentes con predominio del inglés puntuaron en la decena de 30 y 20, respectivamente, en RAU. En el presente estudio el promedio fue de 30,50 y 28,73 RAU para los grupos caribeño/del litoral y de las tierras altas, respectivamente, en el grupo de oyentes con predominio del inglés; y el promedio fue de 34,52 y 39,04 RAU en los grupos caribeño/del litoral y de las tierras altas, respectivamente, para los oyentes con predominio del español. Estos valores fueron muy comparables, lo que una vez más sugiere que las difíciles condiciones de escucha podrían nivelar las diferencias dialectales.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Perfil lingüístico y familiaridad con las palabras

Una fortaleza del estudio actual es haber agrupado a los participantes según su lengua dominante. La razón para haber incluido oyentes cuya lengua dominante era el inglés es que en la actualidad, muchos individuos hispanoparlantes, especialmente en Norteamérica, utilizan el inglés diariamente. Los estudios previos han demostrado que el rendimiento de estos oyentes en una prueba de reconocimiento de palabras en inglés no puede compararse al de sus homólogos monolingües en inglés, particularmente en condiciones degradadas (Rogers, Lister, Febo, Besing, & Abrams, 2006); así pues, algunos clínicos pueden evitar evaluar en inglés a los bilingües cuyo idioma dominante es el inglés. Por consiguiente, negarse a evaluar a estos individuos en español limitaría aún más las oportunidades de que los profesionales de la audición lleguen a ellos. Si es responsabilidad de los audiólogos fomentar la comunicación cotidiana, entonces un cliente debería ser evaluado en todos los idiomas que utiliza a diario.

Otra fortaleza del estudio es haber emparejado los grupos de las tierras altas y caribeño/del litoral en sus perfiles lingüísticos de oyentes cuyo idioma dominante era el español y de aquellos cuyo idioma dominante era el inglés. Las comparaciones solo se hicieron dentro de cada grupo de predominio. Los datos de la Tabla 2 indican que todas las diferencias significativas en el perfil lingüístico existían entre los oyentes cuya lengua dominante era el inglés y los oyentes cuya lengua dominante era el español, pero no entre los oyentes de las tierras altas y los oyentes caribeños/del litoral, lo que sugiere que el emparejamiento fue satisfactorio y que cualquier posible diferencia en el desempeño entre los oyentes de las tierras altas y los oyentes caribeños/del litoral era probablemente consecuencia del dialecto. Todos estos datos refuerzan la idea de que el rendimiento en el test de palabras en español empleado en este estudio es dependiente del dialecto.

El aspecto léxico del test de reconocimiento de palabras se evaluó calificando la familiaridad de las palabras y se descubrió que solo difería entre los oyentes con predominio del inglés y del español, pero no entre los oyentes caribeños/del litoral y los de las tierras altas. En el estudio de Shi y Sánchez (2011), se citaba la menor familiaridad en los oyentes con predominio del inglés que en los oyentes con predominio del español pero este no era el tema central de este estudio. Por lo tanto, siempre que una persona refiera que el español es su "mejor" lengua, las palabras de la prueba son ortográficamente igual de familiares para esa persona, independientemente de su dialecto. Aunque unas cuantas palabras de la prueba, como galgo, tretas y grifos, publicadas previamente en Shi y Sánchez, también resultaron ser de baja familiaridad en el presente estudio, estas palabras fueron igualmente difíciles en todos los grupos dialectales. En general, las palabras del test de Auditec parece que no eran lo suficientemente familiares para su uso clínico.

Había otras posibilidades por las que la familiaridad de las palabras no resultó ser un factor fundamental en el presente estudio. Si se hubieran empleado estímulos más complejos, como frases, las diferencias lexicosemánticas y morfosintácticas podrían haber desempeñado un papel crucial. La evaluación de la familiaridad es subjetiva y no se comprobó (p. ej., solicitando a los participantes que describieran cada palabra o que la sustituyeran por un sinónimo) en este estudio. Los participantes podrían haber cometido errores de apreciación de las palabras que resultaban o no resultaban familiares para ellos, especialmente aquellos cuyas habilidades lectoras en español no eran avanzadas.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Diferencias fonéticas entre los dialectos

En virtud de la discusión anterior, está justificado concluir que las diferencias fonéticas fueron la principal razón de las diferencias entre los grupos dialectales. De los dos dialectos incluidos, el de las tierras altas dio como resultado un rendimiento mayor que el dialecto caribeño/del litoral. Esta diferencia no solo existió entre los participantes cuyo idioma dominante era el inglés, sino también en los participantes que tenían el español como lengua dominante. Este resultado se debe, probablemente, al hecho de que el dialecto de las tierras altas es, lingüísticamente, el más conservador de los dos. Es decir, no solo ha conservado muchas de las características de español castellano, sino que también es comparable en una vasta región del área andina. Por el contrario, el dialecto caribeño/del litoral, ha experimentado considerables cambios en las características lingüísticas a lo largo de los años como consecuencia del comercio y la comunicación con áreas de las Américas no hispanoparlantes (Canfield, 1981; Dalbor, 1997). Teniendo en cuenta estas diferencias históricas, geográficas y sociolingüísticas, parece comprensible que los dialectos de las tierras altas y caribeño/del litoral hayan desarrollado características lingüísticas exclusivas de cada uno.

Las diferencias fonéticas del español de América son bien conocidas, pero el estudio actual aporta pruebas de que dichas diferencias son lo suficientemente importantes como para afectar a la evaluación clínica. Cabe señalar que se concedió crédito a los oyentes caribeños/del litoral aun cuando sus respuestas verbales u ortográficas pudieran considerarse inaceptables según otros dialectos del español americano. En efecto, en este estudio se observaron casi todas las características específicas del dialecto caribeño/del litoral (Tabla 1). El intercambio de /l-r/ fue el más prevalente (especialmente la sustitución de /r/ por /l/). La elisión de /d/ y el intercambio de s-z en la escritura también fueron frecuentes. El rendimiento de los oyentes caribeños/del litoral podría verse de manera aún más desfavorable si los clínicos utilizaran el español "estándar" al puntuar sus respuestas. Debido al diseño del presente estudio, no estaban disponibles los datos de prevalencia de cada variación fonética única en las respuestas de los oyentes. Las futuras investigaciones deberían llegar a un entendimiento en esa dirección, ya que los resultados prepararían mejor a los clínicos a predecir los "errores" de pronunciación u ortográficos cometidos por los clientes de origen caribeño/del litoral.

El material del test estaba grabado por un hablante mejicano varón (Weisleder & Hodgson, 1989); por lo tanto, las palabras pudieron haber sido pronunciadas con características fonéticas típicas del dialecto mejicano. Sin embargo, la mayoría de los participantes del presente estudio, que no se habían sometido antes a un experimento de este tipo, declararon que no podían reconocer con seguridad el dialecto del hablante. Es posible que la persona hablante hubiera recibido instrucciones de los creadores del test para que hablara de forma "neutral," ya que en la práctica clínica es deseable un test de reconocimiento de palabras sin influencia dialectal. De hecho, la mayoría de las palabras parecían ser igual de familiares para los participantes de todos los dialectos, lo que sugiere que podrían haber sido elegidas de un gran corpus para representar el vocabulario que es más general para los hispanoparlantes de América. Dicho esto, el presente informe sugiere que en el test todavía estaba presente la influencia dialectal, más aún para el grupo de oyentes caribeños/del litoral que para el grupo de las tierras altas. Fonéticamente, el dialecto mejicano se puede considerar más próximo al dialecto de las tierras altas que al caribeño/del litoral (Caballero et al., 2009). La proximidad fonética al dialecto mejicano podría ser responsable del mejor rendimiento en el grupo de las tierras altas que en el caribeño/del litoral.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Previamente, Cokely y Yager (1993) revelaron que los clínicos podían puntuar de forma fiable el rendimiento en un test de reconocimiento de palabras en español, independientemente de sus conocimientos del español. Sin embargo, como se demuestra en el presente estudio, probablemente se necesita cierto conocimiento de los dialectos del español, especialmente las variaciones fonéticas y ortográficas (en particular del dialecto caribeño), para servir a los clientes hispanoparlantes de todos los dialectos. Incluso para los clínicos con experiencia podría ser difícil la calificación justa del rendimiento de los oyentes debido a las diferencias dialectales. Rogers et al. (2006), dos clínicos bilingües en inglés/español (de ascendencia argentina y dominicana, respectivamente) no evaluaron consecuentemente el acento de 12 oyentes bilingües debido a la variedad de dialectos que estos bilingües representaban. Por lo tanto, se aconseja que los clínicos estén familiarizados con la cultura de la comunidad hispana local y que estén atentos a las diferencias individuales. Si no se dispone fácilmente de audiólogos familiarizados con los diferentes dialectos del español americano, tal vez debieran consultarse los casos difíciles a un fonólogo o logopeda con experiencia en este campo.

La diferencia dialectal en el rendimiento fue uniforme en todos los niveles de ruido, aunque clínicamente fue más significativa en las dos condiciones de escucha más fáciles, RSR de +6 dB y en silencio. La diferencia entre los oyentes caribeños/del litoral y de las tierras altas fue de 15 RAU para los oyentes cuya lengua dominante era el inglés. Esta diferencia en un nivel tan alto de rendimiento es equivalente a una tasa de error del 4%-6% (es decir, 2-3 palabras por cada lista de 50 palabras). Algunos médicos pueden considerar que este error no es crítico. Sin embargo, la diferencia dialectal para la RSR de +6 dB fue >10 RAU en el caso de los oyentes cuya lengua dominante era el español, lo que se traduce en ~10% (es decir, ~5 palabras por lista). No se puede negar que la diferencia en este último caso es lo suficientemente importante como para dar lugar a errores diagnósticos. Conforme al modelo binomial de Thornton y Raffin (1978, revisado por Carney y Schlauch, 2007), una diferencia de cinco palabras en un test de reconocimiento de palabras de 50 elementos se puede considerar una diferencia crítica. Por lo tanto, al puntuar el rendimiento de un cliente hispanoparlante, el audiólogo debe prestar atención al dialecto que habla el cliente.

Conclusión

En el presente estudio se comparó el reconocimiento de palabras españolas en silencio y en ruido (RSR de +6, +3 y 0 dB) por cuatro grupos de individuos bilingües en español/inglés. Los individuos bilingües diferían en cuanto a su dialecto (caribeño/del litoral frente al de las tierras altas) y lengua dominante (español frente a inglés) pero eran equiparables en otros aspectos de su perfil lingüístico. Los resultados revelaron un efecto significativo del dialecto, la lengua dominante y la RSR. El efecto del dialecto fue independiente de la lengua dominante y de los efectos de la RSR y no se justificaba por los antecedentes lingüísticos ni por la calificación de la familiaridad con las palabras del test. Por lo tanto, el efecto dialectal sobre el test de reconocimiento de palabras españolas de Auditec es "real". En conclusión, en la evaluación de los clientes que hablan diferentes dialectos del español de América, los clínicos deben ser sensibles a las características fonéticas de cada dialecto.

Agradecimientos

Marzo-Abril 2015 - número 2

Los autores manifiestan su agradecimiento a todos los voluntarios que participaron en este estudio. También quieren dar las gracias a Sylvia Yúdice Walters por su perspectiva sobre los dialectos del español de América. Partes de este trabajo se presentaron en la Convención de la American Speech-Language-Hearing Association, celebrada en Atlanta (GA, EE. UU.) en 2012.

Bibliografía

- American National Standards Institute.** (2004). *Specifications for audiometers (ANSI-S3.6-2004)*. New York, NY: Author.
- American Speech-Language-Hearing Association.** (2009). *Membership profile: Highlights and trends*. Retrieved from <http://www.asha.org/NR/rdonlyres/71229952-6205-4965-9970-37A72CA13292/0/2008MemberCounts.pdf>.
- Arnett, J. J.** (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774–783.
- Beattie, R. C., Edgerton, B. J., & Svihorec, D. J.** (1977). A comparison of the Auditec of St. Louis cassette recordings of NU-6 and CID W-22 on a normal-hearing population. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 42, 60–64.
- Berruecos, P. T., & Rodríguez, J. L.** (1967). Determination of the phonetic percent in the Spanish language spoken in Mexico City, and formation of P. B. lists of trochaic words. *International Audiology*, 6, 211–216.
- Caballero, M., Moreno, A., & Nogueiras, A.** (2009). Multidialectal Spanish acoustic modeling for speech recognition. *Speech Communication*, 51, 217–229.
- Canfield, D. L.** (1981). Origins of American Spanish. In *Spanish pronunciation in the Americas* (pp. 1–18). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Carney, E., & Schlauch, R. S.** (2007). Critical difference table for word recognition testing derived using computer simulation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 1203–1209.
- Cokely, J. A., & Yager, C. R.** (1993). Scoring Spanish word-recognition measures. *Ear and Hearing*, 14, 395–400.
- Dalbor, J. B.** (1997). Language and dialects. In *Spanish pronunciation: Theory and practice* (pp. 12–25). Boston, MA: Thomson-Henle.
- Flores, L., & Aoyama, K.** (2008). A comparison of psychometric performance on four modified Spanish word recognition tests. *Texas Journal of Audiology and Speech-Language Pathology*, 31, 64–70.
- Kayser, H.** (1995). *Bilingual speech-language pathology: An Hispanic focus*. San Diego, CA: Plural.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50, 940-967.

Nusbaum, H. C., Pisoni, D. B., & Davis, C. K. (1984). *Sizing up the Hoosier mental lexicon: Measuring the familiarity of 20,000 words* (Research on Speech Perception Progress Report No. 10). Bloomington, IN: Speech Research Laboratory, Psychology Department, Indiana University.

Rogers, C., Lister, J., Febo, D., Besing, J., & Abrams, H. (2006). Effects of bilingualism, noise, and reverberation on speech perception by listeners with normal hearing. *Applied Psycholinguistics*, 27, 465-485.

Schneider, B. S. (1992). Effect of dialect on the determination of speech-reception thresholds in Spanish-speaking children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 159-162.

Shi, L.-F., & Sánchez, D. (2010). Spanish/English bilingual listeners on clinical word recognition tests: What to expect and how to predict. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1096-1110.

Shi, L.-F., & Sánchez, D. (2011). The role of word familiarity in Spanish/English bilingual word recognition. *International Journal of Audiology*, 50, 66-76.

Studebaker, G. A. (1985). A "rationalized" arcsine transform. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 455-462.

Thornton, A. R., & Raffin, M. J. M. (1978). Speech-discrimination scores modeled as a binomial variable. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21, 507-518.

U.S. Census Bureau. (2010). *The Hispanic population 2010* [Press Release C2010BR-04]. Washington, DC: Author.

Weisleder, P., & Hodgson, W. R. (1989). Evaluation of four Spanish word-recognition-ability lists. *Ear and Hearing*, 10, 388-392.

Weiss, D., & Dempsey, J. J. (2008). Performance of bilingual speakers on the English and Spanish versions of the Hearing in Noise Test (HINT). *Journal of the American Academy of Audiology*, 19, 5-17.

Wilson, W. J., & Moodley, S. (2000). Use of the CID W-22 as a South African English speech discrimination test. *South African Journal of Communication Disorders*, 47, 57-62.

Traducido con autorización del artículo «Efectos del dialecto en un test clínico de reconocimiento de palabras en español», por Lu-Feng Shi y Luz Adriana Canizales (*American Journal of Audiology*, vol. 22, 74-83, junio 2013, <http://aja.pubs.asha.org/journal.aspx>). Este material ha sido originalmente desarrollado y es propiedad de la American Speech-Language-Hearing Association, Rockville, MD, U.S.A., www.asha.org. Todos los derechos reservados. La calidad y precisión de la traducción es únicamente responsabilidad de

Marzo-Abril 2015 - número 2

CLAVE.

La American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) no justifica o garantiza la precisión, la totalidad, la disponibilidad, el uso comercial, la adecuación a un objetivo particular o que no se infringe el contenido de este artículo y renuncia a cualquier responsabilidad directa o indirecta, especial, incidental, punitiva o daños consecuentes que puedan surgir del uso o de la imposibilidad de usar el contenido de este artículo.

Translated, with permission, from «Dialectical effects on a clinical Spanish word recognition test», by Lu-Feng Shi and Luz Adriana Canizales (*American Journal of Audiology*, vol. 22, 74-83, junio 2013, <http://aja.pubs.asha.org/journal.aspx>). This material was originally developed and is copyrighted by the American Speech-Language-Hearing Association, Rockville, MD, U.S.A., www.asha.org. All rights are reserved. Accuracy and appropriateness of the translation are the sole responsibility of CLAVE.

The American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) does not warrant or guarantee the accuracy, completeness, availability, merchantability, fitness for a particular purpose, or noninfringement of the content of this article and disclaims responsibility for any damages arising out of its use. Description of or reference to products or publications in this article, neither constitutes nor implies a guarantee, endorsement, or support of claims made of that product, publication, or service. In no event shall ASHA be liable for any indirect, special, incidental, punitive, or consequential damages arising out of the use of or the inability to use the article content.

Rehabilitación audiológica en grupo para adultos y sus interlocutores habituales

Jill E. Preminger, PhD, CCC-A, profesora asociada en el programa de audiolología de la Universidad de Louisville, Departamento de Cirugía.

“¿Qué es lo peor de tener una pérdida auditiva?”

Esta pregunta es la base del ejercicio de rehabilitación audiológica (RA) en grupo descrito en *Hearing Rehabilitation for Deafened Adults: A Psychosocial Approach* (Rehabilitación auditiva para adultos sordos: un enfoque psicosocial) (Hogan, 2001). Esta pregunta aparentemente sencilla ayuda a los participantes de la RA en grupo a enfrentarse a los efectos psicosociales de la hipoacusia y a eliminar los obstáculos en la rehabilitación audiológica.

En la Universidad de Louisville, utilizamos este ejercicio con todos nuestros grupos de RA. El facilitador formula la pregunta y, a continuación, modera un debate. Los estudiantes de audiolología que facilitan estos programas se suelen sentir intimidados ante la idea de dirigir una sesión de RA y, especialmente, este ejercicio. Con frecuencia, les preocupa que los miembros del grupo decidan no participar, por lo que tendrían que enfrentarse a una sesión silenciosa e improductiva. Algunos piensan que los participantes plantearán temas difíciles y expresarán fuertes emociones. Sin embargo, estos temores acerca de las experiencias del grupo suelen ser infundados.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Cuando el facilitador pregunta “¿Qué es lo peor de tener una pérdida auditiva?”, las respuestas obtenidas son normalmente las previstas: “No me gusta quedar con mis amigos en un restaurante”, “Tengo problemas para utilizar el móvil” o “Me preocupa mi trabajo, porque tengo dificultades para seguir la conversación en las reuniones de muchas personas”. Cuando alguien expresa un problema o una emoción, el facilitador del grupo lo escribe en una pizarra e invita al participante a que hable de ello (por ejemplo, “¿Cómo te sientes cuando sucede?”) o puede preguntar si otras personas en el grupo se enfrentan a problemas similares. Por lo general, el debate no es forzado, sino de apoyo. Los participantes están deseosos de compartir sus problemas y el resto del grupo se solidariza y expone problemas similares. A menudo, los miembros del grupo comparten ejemplos divertidos (por ejemplo, “me resulta difícil comprender lo que dice la gente en el autobús que se dirige a los partidos de fútbol de la Universidad de Louisville” o “me parece que la gente no habla con mucha claridad cuando ha estado bebiendo”) y este sentido del humor refuerza la camaradería.

Resulta irónico, pero soy una persona que tiene normalmente dificultades para liderar este ejercicio. Cuando los participantes plantean sus problemas, mi primer impulso es tratar de resolverlos con dispositivos de ayuda técnica o estrategias de comunicación. Sin embargo, las soluciones no son el objetivo del ejercicio. Por el contrario, la finalidad es enumerar las dificultades asociadas con la hipoacusia y demostrar que los participantes no son los únicos que se enfrentan a estos problemas (Hogan, 2001).

La mayoría de las personas es consciente de que la pérdida auditiva conlleva problemas de comunicación, pero desconoce la amplia variedad de reacciones psicosociales típicas (Trychin, 2002). Las personas pueden experimentar frustración, vergüenza, ira y síntomas de depresión como resultado de la pérdida de audición, pero no se dan cuenta o pueden optar por no reconocer estos sentimientos desagradables. A menudo, las personas que sufren una hipoacusia siendo adultas se sienten estigmatizadas por la vergüenza o la humillación asociada a la discapacidad auditiva, una condición que se suele considerar socialmente inaceptable (Hetu, 1996). Como resultado de este estigma, las personas se sienten con frecuencia poco dispuestas a utilizar dispositivos o a poner en práctica estrategias de comunicación. Cuando los participantes del grupo conocen las dificultades de otras personas con hipoacusia, pueden empezar a reconocer sus propias experiencias y sentimientos. El reconocimiento de la pérdida de audición y los sentimientos y problemas asociados ayuda a aliviar el estigma y, a menudo, es necesario para que la rehabilitación audiológica tenga éxito.

Actividades en grupo

En una clase de RA se realiza una variedad de actividades, entre las que se encuentran la formación en estrategias de comunicación, la formación en percepción del habla, charlas informativas, ejercicios psicosociales y de reducción del estrés, y la identificación y la resolución de problemas en grupo (véase la tabla 1).

Marzo-Abril 2015 - número 2

Tabla 1: Actividades de rehabilitación audiológica en grupo

Actividad	Ejemplos
Formación en estrategias de comunicación	Práctica de estrategias de reparación Formación en asertividad Beneficios de la lectura labial
Formación en percepción del habla	Formación en lectura labial (en silencio y con ruido) Formación auditiva (en silencio y con ruido)
Charlas informativas	Máximo aprovechamiento de los audífonos: características y funciones Dispositivos de ayuda auditiva: demostraciones y explicaciones Comprensión del audiograma
Ejercicios psicosociales	¿Qué es lo peor de tener una pérdida auditiva? Sabéis que no puedo escuchar con el grifo del agua abierto.
Ejercicios de reducción del estrés	Ejercicios de respiración y relajación Ejercicios de tensión y relajación muscular
Identificación y resolución de problemas en grupo	Escala de consecución de objetivos Identificación de problemas y su resolución en grupo
<i>Para obtener más información sobre la evaluación y la demostración de actividades de RA en grupo, véase Abrams, Hallberg y Barrenas, 1994; Hickson, Worall y Scarinci, 2007; Hnath-Chisolm, Guerreiro y Ritterman, 1992; Hogan, 2001; Israelite y Jennings, 1995; Jennings, 2009; Kaplan, Bally y Garretson, 1985; Kaplan et al., 1985; Preminger y Yoo, 2010; Preminger y Ziegler, 2008; Tye-Murray, 1997.</i>	

La formación en estrategias de comunicación se puede centrar en temas diferentes y adoptar diversas formas. Los participantes de la clase pueden tratar de resolver colectivamente los problemas de comunicación expuestos en el ejercicio “¿Qué es lo peor de tener una pérdida auditiva?”. El resultado suele ser un debate sobre las estrategias preventivas o de reparación. Este tipo de ejercicio es también un ejemplo de identificación y resolución de problemas en grupo. Otra alternativa son los ejercicios más estructurados sobre estrategias de comunicación en los que los participantes pueden ofrecer estrategias preventivas en situaciones previamente descritas en una hoja o se les puede pedir que escuchen frases o relatos específicos y utilicen estrategias de reparación para asegurarse de que los han comprendido correctamente. Estos ejercicios se pueden utilizar en estrategias de comunicación de juego de roles en un entorno de apoyo, una actividad que resulta especialmente útil en el caso de las personas que no se sienten cómodas poniendo en práctica estas estrategias en la vida diaria. (Véase Ejemplo de ejercicio de estrategia de comunicación al final del artículo).

Existe también una variedad de ejercicios psicosociales, entre los que se encuentran preguntas concretas (por ejemplo, “¿Qué es lo peor de tener una pérdida auditiva?”) o debates sobre un escenario particular. Con frecuencia, utilizamos el escenario de “¡Sabéis que no puedo escuchar con el grifo del agua abierto!” que describe una situación entre un marido con hipoacusia que está lavando los platos y su mujer y su hija, que cada vez se muestran más frustradas a consecuencia de los lapsos en la comunicación. (Después de exponer este escenario, es frecuente que los participantes comenten “¿Pusieron una grabadora en mi cocina?”)

Marzo-Abril 2015 - número 2

Después de presentar el escenario, planteamos preguntas abiertas: ¿Cómo te afecta esta situación? ¿Qué haces cuando sucede? ¿Cómo influye en tus interlocutores? A los instructores que realizan ejercicios psicosociales de formación se les facilita una guía de una página que incluye la pregunta, las respuestas esperadas y una serie de preguntas destinadas a estimular un debate.

Los facilitadores de RA en grupo pueden realizar presentaciones sobre temas que no se exploran en las situaciones audiológicas típicas por limitaciones de tiempo. Uno de los temas favoritos de los miembros de la clase son los dispositivos de ayuda auditiva. Por ejemplo, el facilitador puede ofrecer una charla de diez minutos sobre cómo seleccionar un móvil o utilizar la ventana de subtítulos. Por lo general, se trata de charlas con demostración y debate.

Algunos facilitadores de RA en grupo incluyen en sus clases ejercicios de reducción del estrés. En estos ejercicios, el facilitador incide en que las personas con hipoacusia deben emplear energía en concentrarse y entender el habla, y que este mayor esfuerzo de escucha puede resultar estresante. Los miembros del grupo pueden debatir las maneras positivas, y negativas, con las que se enfrentan al estrés. Este tipo de ejercicios refuerzan el concepto de que los miembros del grupo no están solos en su lucha frente a los efectos psicosociales de la hipoacusia.

Beneficios

Las investigaciones realizadas han demostrado los beneficios de la RA en grupo. Por ejemplo, las personas que participan en una RA en grupo muestran mejores resultados psicosociales (por ejemplo, calidad de vida asociada con la hipoacusia) en comparación con los sujetos de control (Hawkins, 2005). Además, entre los participantes en una RA en grupo, el porcentaje de devolución de audífonos es menor que entre los no participantes (Northern y Beyer, 1999). En el laboratorio de investigación de rehabilitación audiológica de la Universidad de Louisville, hemos examinado los tipos de contenido en clase que ofrecen los mejores resultados. Averiguamos que la formación en percepción del habla (en concreto, formación en lectura labial y percepción auditiva del habla) no se traducía en una mejora del reconocimiento del habla, evaluado mediante pruebas de percepción auditiva del habla o de percepción auditiva-visual del habla. Sin embargo, muchas personas que participan en las clases de RA, que incluyen únicamente ejercicios de formación en percepción del habla, siguen demostrando una mejora en las escalas de calidad de vida asociada con la hipoacusia. Además, la mayoría de estos participantes de RA informa de que sus aptitudes de percepción auditiva y visual del habla mejoran gracias a este tipo de formación (cuando, en realidad, no existen pruebas de mejora cuando se evalúan en condiciones controladas; Preminger y Ziegler, 2008). Como resultado de estos hallazgos, recomendamos que el grupo de RA dedique tiempo a la formación en estrategias de comunicación que incidan en la importancia de la lectura labial (por ejemplo, el ejercicio que se facilita al final del artículo) y no a la formación en percepción del habla analítica o sintética específica.

En otro experimento, evaluamos la eficacia de tres tipos de formación: formación en estrategias de comunicación, actividades psicosociales y charlas informativas. El contenido de la sesión tuvo poca influencia en los resultados. Sin embargo, fue evidente que las sesiones con ejercicios psicosociales se correspondían con los mejores resultados en las evaluaciones de la calidad de vida asociada con la hipoacusia (Preminger y Yoo, 2010). Es decir, los resultados de mayor alcance los mostraron las personas que participaban en clases de RA en las que se incluía formación o información acompañada de ejercicios

Marzo-Abril 2015 - número 2

psicosociales, en comparación con los participantes cuyas clases solo incluían formación o información. Por lo tanto, recomendamos que se faciliten clases con una variedad de contenido (véase la tabla 1), en concreto, actividades que se centren en la gestión de los problemas (formación en estrategias de comunicación, charlas informativas y/o identificación y resolución de problemas) y en la gestión de las respuestas emocionales propias ante los problemas de audición (ejercicios psicosociales y/o de reducción del estrés). Los trabajos de investigación de nuestro laboratorio (Preminger y Yoo, 2010) y de otros campos sugieren que se obtienen mejores resultados cuando se realizan actividades de resolución de problemas y adaptación emocional (Duangdao y Roesch, 2008; Lazarus y Folkman, 1984).

Interlocutores habituales

Otros trabajos de investigación de la Universidad de Louisville se han centrado en la inclusión de los interlocutores habituales en el grupo de RA. En un estudio se evaluó el beneficio de incluir a los interlocutores habituales en una experiencia típica de RA en grupo (Preminger, 2003). Los interlocutores habituales participaron activamente en la formación de estrategias de comunicación, la formación en percepción del habla y en charlas informativas y debates. Los resultados mostraron que todos los adultos con hipoacusia se beneficiaron del programa de RA. Sin embargo, las personas que participaron acompañadas de un interlocutor habitual demostraron haber obtenido un mayor beneficio en una prueba de evaluación de la calidad de vida asociada con la hipoacusia que las personas que participaron en solitario.

Más recientemente, quisimos determinar si las clases destinadas únicamente a los interlocutores habituales (los cónyuges, en este estudio concreto) eran una adición útil a la experiencia de la RA en grupo. Participaron dos grupos de personas con hipoacusia: un grupo participó en la RA en grupo mientras sus cónyuges participaban en un programa diseñado para los interlocutores habituales y un segundo grupo realizó el programa de RA en grupo sin que los cónyuges recibieran ninguna atención (Preminger y Meeks, 2010). En la clase para los cónyuges se utilizaron actividades tradicionales de RA que se modificaron para personas sin hipoacusia. Por ejemplo, se facilitó a los cónyuges tapones de oídos mientras el facilitador del grupo leía en alto relatos en un entorno ruidoso. El facilitador leyó el primer relato desde el pasillo y el segundo en la estancia donde se encontraban los cónyuges. Este ejercicio estaba diseñado para demostrar que los cónyuges deben estar en la misma estancia cuando desean comunicarse con sus parejas.

Además, utilizamos actividades psicosociales modificadas. Mientras los participantes de RA estaban debatiendo “¿Qué es lo peor de tener una pérdida auditiva?”, sus cónyuges se encontraban en otra estancia debatiendo “¿Qué es lo peor de convivir con una persona que tiene una pérdida auditiva?” Algunos comentarios se preveían como, por ejemplo, “Es frustrante tener que repetir lo que digo todo el tiempo”, “La televisión está demasiado alta”, y “Nunca quiere salir con nuestros amigos”. Otros comentarios fueron más imprevistos como, por ejemplo, “Me preocupa su seguridad cuando viaja, ya que no podrá escuchar el detector de humo en una habitación de hotel” y “Me preocupa su seguridad cuando viaja, ya que no puede escuchar la señal de advertencia de un tornado”.

A través de estos debates y actividades, los cónyuges fueron conscientes de que los problemas y las dificultades que experimentan en relación con la hipoacusia de su pareja son típicos y previstos. El resultado más importante de este estudio es que, tras el tratamiento, las parejas del grupo experimental

Marzo-Abril 2015 - número 2

(en las que ambos miembros realizaron programas de RA) mostraron una mayor congruencia en las puntuaciones de calidad de vida asociada a la hipoacusia que las parejas de control (en las que únicamente la persona con hipoacusia realizó un programa de RA; Preminger y Meeks, 2010). En futuros trabajos de investigación se podrá determinar si una mayor comprensión de la calidad de vida asociada a la hipoacusia por parte de los cónyuges se traduce en unas técnicas de comunicación más eficaces.

Comentarios y opiniones

Tras la participación en la RA en grupo, esperábamos que las personas con hipoacusia se sintieran más capacitadas para poner en práctica buenas estrategias de comunicación o tuvieran una perspectiva más positiva con respecto a sus dificultades de comunicación. Creíamos que este resultado se debería, al menos en parte, a las aptitudes que habían aprendido en clase y la mejora de sus habilidades emocionales de adaptación.

Por ejemplo, tras el estudio que incluía programas de RA para los cónyuges, recibimos una carta espontánea de la mujer de un hombre con hipoacusia: “En nuestro viaje de vuelta desde Florida del pasado fin de semana, J y yo comentamos las clases de comunicación. Le dije que había notado que su dificultad auditiva era menos problemática. Después de las clases, da la impresión de que se ha relajado con respecto a su dificultad auditiva... lo que hace que nos sintamos mejor. Es posible que escuche mejor porque no se siente estresado por lo que escucha y lo que no escucha. Se ha mostrado más sociable en grupos de amigos y, si bien el ruido de fondo sigue siendo un problema, ha interactuado con más frecuencia de lo que solía hacerlo”.

Será necesario realizar más trabajos de investigación sobre el diseño de programas de RA eficaces. Nos gustaría saber si existen pacientes con características específicas que se puedan beneficiar más de la participación que otros. Por ejemplo, ¿obtienen más beneficios de la participación en una RA en grupo los nuevos usuarios de audífonos que los usuarios más veteranos? ¿Se benefician más las personas con escasas estrategias de comunicación que las personas con buenas estrategias? Necesitamos determinar qué programa funciona mejor en grupos: el número, la frecuencia y la duración de cada reunión. Además, necesitamos conocer la mejor manera de combinar una formación individual en el domicilio (por ejemplo, una formación auditiva utilizando el ordenador) con la RA en grupo. Mientras tanto, sabemos que la RA en grupo es beneficiosa para las personas con hipoacusia y sus interlocutores habituales.

Ejemplo de ejercicio de estrategia de comunicación: concentración

En este ejercicio, el instructor lee dos relatos al grupo con ruido de fondo. Se invita a los participantes a que realicen los problemas de matemáticas que se facilitan en una hoja mientras se lee el primer relato, debiendo mirar a la hoja y dividiendo su atención entre las dos tareas. Cuando se lee el segundo relato, los participantes pueden mirar al instructor, centrando la atención y utilizando pistas de lectura labial. Después de cada relato, el instructor plantea cinco preguntas sobre el contenido. El ejercicio permite a los participantes comprobar hasta qué punto se han perdido parte de los relatos y si la división de la atención influye en su comprensión. Además, pueden apreciar las ventajas de la lectura labial.

Instructor: “Voy a leerles un relato. Mientras lo leo, deberán resolver tantos problemas de matemáticas como puedan. A continuación, formularé preguntas sobre el relato, por lo que deben prestar atención

Marzo-Abril 2015 - número 2

mientras resuelven los problemas”.

Relato n.º 1: La semana pasada llevé a mi perrita Lilith a pasear. Anduvimos por una zona boscosa cerca del río. De repente, Lilith se detuvo y empezó a escarbar frenéticamente. En treinta segundos, había excavado un hoyo en la tierra y sacado un topo. Estaba a punto de devorarlo cuando me di cuenta de lo que estaba haciendo y la detuve. ¡Ahora sé por qué no tenemos topos en nuestro jardín!

Preguntas:

- ¿Cómo se llamaba la perrita? (Lilith)
- ¿Adónde la llevé a pasear? (por el río)
- ¿Qué hizo la perrita cuando dejó de caminar? (empezó a escarbar)
- ¿Qué sacó la perrita del hoyo? (un topo)
- ¿Qué quería hacer la perrita con el topo? (devorarlo)

Instructor: “¿Cuántas preguntas han contestado correctamente? Ahora vamos a probar con otro relato. Hagan lo que puedan para mejorar su comprensión. Traten de fijarse en mi cara mientras leo el relato”.

Relato n.º 2: El pasado fin de semana, toda la familia viajamos a Chicago. Se suponía que nuestro vuelo salía el viernes por la tarde, pero lo cancelaron por una tormenta de nieve en Chicago. Así pues, nos despertamos el sábado muy temprano y salimos en el vuelo de las seis de la mañana. Una vez en Chicago, visitamos por la mañana el museo de historia natural y por la tarde un museo de arte. Por la noche, cenamos en un restaurante francés. No costó mantenernos despiertos durante la cena porque nos habíamos despertado a las cuatro y media de la mañana.

Preguntas:

- ¿Adónde fuimos toda la familia el pasado fin de semana? (a Chicago)
- ¿Qué pasó con el vuelo original? (lo cancelaron por una tormenta de nieve)
- ¿Qué visitamos el sábado por la mañana? (un museo de historia natural)
- ¿Qué visitamos el sábado por la tarde? (un museo de arte)
- ¿A qué tipo de restaurante nos fuimos a cenar? (francés)

Debate:

- ¿Cuántas preguntas respondieron correctamente en el primer relato y en el segundo?
- ¿Qué hicieron durante el segundo relato para poder entender mejor?

Marzo-Abril 2015 - número 2

- Hable de la importancia de la lectura labial, la concentración y el relleno de los espacios en blanco (utilizando el contexto)

Bibliografía

- Abrams, H. B., Hnath-Chisolm, T., Guerreiro, S. M., & Ritterman, S. I.** (1992). The effects of intervention strategy on self-perception of hearing handicap. *Ear & Hearing, 13*, 371-377.
- Duangdao, K. M., & Roesch, S. C.** (2008). Coping with diabetes in adulthood: A meta-analysis. *Journal of Behavioral Medicine, 31*, 291-300.
- Hallberg, L. R., & Barrenas, M. L.** (1994). Group rehabilitation of middle-aged males with noise-induced hearing loss and their spouses: evaluation of short- and long-term effects. *British Journal of Audiology, 28*, 71-79
- Hawkins, D. B.** (2005). Effectiveness of counseling-based adult group aural rehabilitation programs: A systematic review of the evidence. *Journal of the American Academy of Audiology, 16*, 485-493.
- Hetu, R.** (1996). The stigma attached to hearing impairment. *Scandinavian Audiology, 25*, 12-24.
- Hickson, L., Worall, L., & Scarinci, N.** (2007). *Active Communication Education (ACE): A program for older people with hearing impairment*. London, UK: Speechmark.
- Hogan, A.** (2001). *Hearing rehabilitation for deafened adults: A psychosocial approach*. London, England: Whurr.
- Israelite, N. K., & Jennings, M. B.** (1995). Participant perspectives on group aural rehabilitation: A qualitative inquiry. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology, 28*, 26-36.
- Jennings, M. B.** (2009). Evaluating the efficacy of a group audiologic rehabilitation program for adults with hearing loss using a goal attainment scaling approach. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 33*, 146-153.
- Kaplan, H., Bally, S., & Garretson, C.** (1985). *Speechreading: A way to improve understanding*. Washington, DC: Gallaudet University.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S.** (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Northern, J., & Beyer, C.** (1999). Reducing hearing aid returns through patient education. *Audiology Today, 20*, 315-326.
- Preminger, J. E.** (2003). Should significant others be encouraged to join adult group audiologic rehabilitation classes? *Journal of the American Academy of Audiology, 14*, 545-555.

Marzo-Abril 2015 - número 2

Preminger, J. E. (2007). Issues associated with the measurement of psychosocial benefits of group audiologic rehabilitation programs. *Trends in Amplification*, 11, 113-123.

Preminger, J. E., & Meeks, S. (2010). Evaluation of an audiological rehabilitation program for spouses of people with hearing loss. *Journal of the American Academy of Audiology*, 21, 315-328.

Preminger, J. E., & Yoo, J. K. (2010). Do group audiologic rehabilitation activities influence psychosocial outcomes? *American Journal of Audiology*, 19, 109-125. [

Preminger, J. E., & Ziegler, C. H. (2008). Can auditory and visual speech perception be trained within a group setting? *American Journal of Audiology*, 17, 80-97.

Suls, J., Matin, R., & Wheeler, L. (2002). Social comparison: Why, with whom and with what effect? *Current Directions in Psychological Sciences*, 11, 159-163.

Trychin, S. (2002). *Guidelines for providing mental health services to people who are hard of hearing* (Rep. No. ED466082). Washington, DC: National Institute on Disability and Rehabilitation Research (ED/OSERS).

Tye-Murray, N. (1997). *Communication training for older teenagers and adults*. Austin, TX: Pro-Ed.

Este artículo se publicó en *The ASHA Leader*, Agosto de 2011, Vol. 16, 14-17.