



# papers

núm 8



# d'apansce

## Educación bilingüe en lengua de signos y lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid<sup>1</sup>

**Esperanza Morales-López**  
(Área de Lingüística General.  
Universidad de A Coruña)  
Profesora Titular de Universidad.  
[lxmlopez@udc.es](mailto:lxmlopez@udc.es)

(Desde hace varios años imparte en la Diplomatura de Logopedia una asignatura optativa de Lingüística de las lenguas de signos)

### 1. Introducción: La metodología bilingüe de los colegios de sordos investigados

El objetivo de este trabajo es exponer los resultados de la investigación cualitativa realizada, a lo largo del curso 2003/04, en los colegios de sordos que de manera explícita han adoptado la *modalidad bilingüe* en lengua de signos y lengua oral; en concreto, se trata de varios centros de Barcelona y Madrid que implantaron esta modalidad a lo largo de la década de los noventa. Recientemente, al parecer otros colegios de otras ciudades españolas han iniciado ya esta metodología; asimismo, algunos colegios en diversas ciudades utilizan la lengua de signos como apoyo en la educación del sordo, a pesar de que oficialmente son colegios de metodología oralista o de integración. Debido a que estas últimas iniciativas son muy recientes, en este trabajo no he considerado oportuno incluirlos.

Los colegios analizados han sido los siguientes:

**En Barcelona:**

#### 1. Escuela *Forestier* y Escuela *Tres Pins*.

Se trata de dos centros municipales anexas, aunque independientes. El primero es una escuela de 0 a 3 años y el segundo acoge la escolarización ordinaria de educación infantil (4 a 5 años) y primaria (6 a 12 años), ambos con agrupación conjunta de niños sordos y oyentes. A partir de 1994, ambos centros adoptaron la metodología bilingüe en lengua de signos y lenguas orales (catalán y castellano). La gestión del profesorado

1. Parte de este trabajo se presentó bajo el título "Sign/O ral Bilingual Education in Spain" en el 15th European Sociolinguistics Symposium, Abril 1-5, 2004, Universidad de Newcastle, Inglaterra.

para la atención del alumnado sordo depende del CREDAC *Pere Barnils* (el equipo de especialistas en sordera para la zona de Barcelona), también anexo a los dos centros.

### 2. Instituto de Secundaria *Consell de Cent*.

Es un centro público de secundaria obligatoria (13 a 16 años) y bachillerato (17 y 18 años) que acoge conjuntamente a alumnos oyentes y sordos. En 1996 adoptó la modalidad bilingüe ordinaria. Por su proximidad al colegio *Tres Pins*, es la continuación pensada para que los alumnos de este colegio de educación primaria puedan completar sus estudios en este instituto.

### 3. Colegio de Educación Especial *Josep Pla*

Es un centro público de educación especial específico de alumnos sordos, que incluye las etapas de educación infantil y primaria. Trabaja con tres modelos educativos: modalidad ordinaria, *curriculum* con adaptaciones significativas y *curriculum* de educación especial. Como centro de educación especial atiende también a los alumnos de secundaria obligatoria que necesitan una adaptación curricular (sordos con otra discapacidad, los procedentes de otras escuelas oralista que no han alcanzado el nivel adecuado y sordos emigrantes recién incorporados al modelo educativo).

### 4. Colegio de Educación Especial *CRAS de Sabadell*

Es un centro público de educación infantil y primaria específico para sordos. Como en el caso de *Josep Pla*, al ser un colegio de educación especial, incluye un grupo de alumnos sordos con modalidad de educación ordinaria y con *curriculum* adaptado (en mayor o menor grado). Asimismo acoge a un grupo de alumnos de secundaria obligatoria que necesitan una adaptación curricular significativa (sordos con otra discapacidad o provenientes de otras escuelas de integración y sordos emigrantes recién incorporados al modelo educativo español). Mientras que los tres centros anteriores están situados en la ciudad de Barcelona, éste es el único que se sitúa en la provincia (Sabadell es una ciudad de tamaño mediano, a unos 30 kms. de Barcelona). Este centro está anexo al colegio público ordinario *Samuntada* (con el que comparte patio y comedor); cuando un niño o un grupo de niños sordos se incorpora a este centro (en régimen de integración), alguna maestra signante de *CRAS* le atiende en algunas horas (dentro o fuera del aula).

### 5. Instituto de Secundaria de Sabadell (*IES Sabadell*).

Es un centro público de secundaria obligatoria y bachillerato que integra a alumnos oyentes y sordos; los segundos con modalidad bilingüe ordinaria. Muchos de los chicos sordos provienen del colegio especial *CRAS*, una vez que han completado la educación primaria. Algunos profesores de *CRAS* Sabadell atienden algunas horas, como cotutores, a este grupo de alumnos sordos.

#### En Madrid:

### 1. Escuela *Piruetas*.

Es una escuela infantil pública que escolariza a niños de 0 a 3 años, tanto sordos de toda la Comunidad de Madrid como oyentes de la zona donde se ubica. Sin embargo, a diferencia de los anteriores colegios públicos mencionados, el modelo de gestión es el de una cooperativa que mantiene un contrato de gestión educativa con la administración (aunque no es un centro concertado); puede autorregular algún proceso como la contratación del profesorado (especializados en la etapa educativa de infantil y en sordera), pero es un centro público a todos los

efectos (admisiones, cuotas, normativa, funcionamiento, calendario; el edificio y la dotación es de la administración). El *curriculum* es de bilingüismo único tanto para niños sordos y oyentes, con igualdad de tratamiento para la lengua de signos y la lengua oral. Algunos niños sordos tienen alguna patología añadida y, por tanto, necesitan adaptación de los objetivos educativos requeridos para esa edad. Constituye lo que se denomina en la normativa educativa de esta comunidad un *proyecto singular*: por la intervención educativa que realiza en edades muy tempranas (desde los cuatro meses); y por su modalidad bilingüe (lengua oral y lengua de signos para todos los alumnos, como ya hemos mencionado) y bicultural (acceso equiparable a las dos culturas, sorda y oyente).

### 2. Colegio Público *El Sol*.

Esta escuela pública se creó en el año 2000 de la fusión de un colegio público para oyentes y el antiguo colegio público de sordos de la ciudad (denominado *Colegio Nacional de Sordos*). Por tanto, el alumnado actual son tanto sordos como oyentes, los primeros integrados en lo que denominan dos modalidades de bilingüismo con alumnos sordos: proyecto combinado (agrupación de alumnos sordos en aulas con oyentes con mayor o menor adaptación del *curriculum* dependiendo de su capacidad auditiva) y educación especial (alumnos sordos con patologías añadidas o retraso de conocimientos significativos por proceder de un método oralista o por tratarse de un alumno recién emigrado). Debido a que este proyecto se inició tan solo hace unos años, en el momento de la recogida de datos, el curso más elevado del proyecto era el de tercero de educación primaria (niños de 8 años).

### 3. Colegio de Educación Especial *Instituto Hispanoamericano de la Palabra*.

Es un centro concertado de infantil y primaria especial para sordos. En 1993 adoptó el modelo bilingüe, con lo cual incluye una línea de educación ordinaria y otra con *curriculum* adaptado para algunos alumnos. Asimismo, dispone de un aula específica de secundaria obligatoria para los alumnos con necesidades importantes de adaptación curricular (sordos con otra discapacidad y sordos emigrantes recién incorporados al modelo educativo).

### 4. Colegio de Educación Especial *Ponce de León*.

Se trata de un centro concertado de educación especial para sordos que está en proceso de convertirse en un centro ordinario de infantil, primaria y secundaria, con integración de oyentes y sordos (los segundos con modalidad bilingüe). Está también pensado para acoger a los alumnos sordos del *Instituto Hispanoamericano de la Palabra* que hayan superado la educación primaria.

Los datos fueron recogidos en cada uno de los centros (a lo largo del curso 2003-04), por medio de entrevistas a diferentes responsables de los programas bilingües: directores del centro o coordinadores del programa, profesores de lengua oral y/o de signos, y asesores sordos<sup>2</sup>. Asimismo, he accedido al material escrito que algunos centros disponen sobre su proyecto bilingüe. Finalmente, estos datos los he completado con la exposición que los responsables de los centros citados de Barcelona llevaron a cabo en las *Jornadas bilingües*, organizadas por la Federación de Sordos de Cataluña (noviembre de 2003).

Tal como hemos indicado al inicio de este apartado el objetivo de esta investigación cualitativa ha sido la observación de cómo se ha llevado a

2. Justo al final del periodo de mi recogida de los datos empíricos he tenido noticia del fallecimiento, debido a una enfermedad repentina, de una de las personas entrevistadas. Se trata del profesor Santiago San Juan (del Centro Ponce de León) a quien recuerdo como una persona muy interesada por los nuevos avances sobre la investigación neuronal de las lenguas de signos. Aprovecho estas líneas, para rendirle mi homenaje.

cabo la implantación del modelo bilingüe en los colegios citados. En el artículo de Bellés y otros (2000) ya se hace referencia a las directrices generales de cómo se ha implantado este modelo en Barcelona, pero no se realiza evaluación alguna de cómo se ha realizado tal proceso. Éste es precisamente el objetivo de la investigación que expongo a continuación. La perspectiva interpretativa que adoptaré es la que corresponde a mis intereses lingüísticos; es decir, intentaré realizar una interpretación de los distintos modelos bilingües observados a partir de cómo se entiende esta problemática desde las aproximaciones sociolingüística y psicolingüística que constituyen mi ámbito de investigación.

Para proceder a mostrar los datos más relevantes, separo mi exposición en dos apartados, uno para educación primaria y otro para secundaria.

### 1.1. Modalidad bilingüe en la Educación Primaria

Al describir esta modalidad, necesitamos distinguir a su vez diferentes variables, tal como se muestra a continuación:

#### A. *Curriculum ordinario o curriculum adaptado.*

En los colegios analizados, distinguimos entre la modalidad ordinaria y la modalidad con *curriculum* adaptado (esta segunda solamente aceptada en los colegios que se denominan de educación especial o procedían de educación especial). En la primera modalidad, los alumnos sordos reciben casi los mismos contenidos que los niños oyentes; en la segunda modalidad, se lleva a cabo una modificación curricular bien porque el niño tiene otra discapacidad añadida, porque procede de un centro oralista en el que no ha podido completar sus estudios o bien porque se trata de un alumno emigrante que se ha incorporado tardíamente al sistema educativo y, por tanto, no tiene conocimiento suficiente de la lengua de signos y/o de la lengua oral.

En el ámbito de las lenguas, algún colegio de Madrid incluye en el *curriculum* ordinario el aprendizaje de la lengua de signos, el castellano e inglés. En el caso de Barcelona y Sabadell, a las lenguas anteriores hay que añadir el catalán, ya que Cataluña es una región con modalidad bilingüe catalán/castellano en todo el sistema educativo; en los colegios de estas dos ciudades, dependiendo del nivel del grupo correspondiente se puede incluir inglés (con mayor o menor dedicación), aunque este hecho no siempre sucede.

Con respecto a los colegios de educación especial, la diferencia entre Madrid, y Barcelona y Sabadell es que la modalidad de *curriculum* adaptado incluye, además, en estas dos últimas ciudades, la separación entre el grupo que aprende catalán y el grupo de aprende castellano; la decisión de incluir a un niño en uno y otro grupo está en función de cuál sea la lengua oral de la familia. En el caso de los emigrantes, se opta por el castellano; si el niño emigrante progresa de manera rápida, se le pasa a la modalidad de *curriculum* ordinario (es el caso de una niña rusa, que adquirió un progreso considerable al poco tiempo de su llegada porque ya tenía conocimiento de la lengua de signos rusa).

#### B. *Profesores implicados en la educación del alumnado sordo.*

Los distintos colegios disponen de las siguientes categorías:

**1. Profesores titulados oyentes** que tienen un dominio bastante elevado de lengua de signos o en proceso de hacerlo. En el caso de los colegios de Barcelona, Sabadell y *El Sol* de Madrid, el problema con esta

categoría es que su contratación se realiza mediante el mismo sistema que el del resto de los colegios públicos de alumnos oyentes; esto hace que pueda llegar al colegio un profesor que no sepa lengua de signos. Este hecho no sucede en tres de los cuatro colegios de Madrid investigados (*Piruetas*, *Hispanoamericano de la Palabra* y *Ponce de León*), ya que al tratarse de colegios semi-privados y con capacidad propia para contratar al profesorado, se puede demandar este requisito como indispensable; ello permite que se priorice en la contratación al profesorado que tiene conocimiento de lengua de signos.

**2. Profesores sordos titulados.** Actualmente, solamente *Forestier*, *Tres Pins*, *Josep Pla* y *El Sol* disponen de profesoras sordas que tienen los títulos de maestra y logopeda. *Forestier* dispone de una profesora sorda que reparte su tiempo entre este centro y los cursos iniciales de *Tres Pins*; asimismo, la otra profesora sorda de *Tres Pins* (que atiende a los cursos superiores) completa su jornada laboral en el instituto *Consell de Cent*; por tanto<sup>3</sup> *Josep Pla* y *El Sol* tienen cada uno una profesora sorda titulada.

**3. Asesores sordos o personas sordas sin titulación, pero con un dominio pleno de lengua de signos.** En todos los colegios existe esta categoría de profesor, excepto en *CRAS*. Estos asesores (no titulados) acompañan al profesor oyente titulado en el aula y le ayudan en todo lo que necesite. Su función principal es conseguir que los niños adquieran un dominio óptimo de la lengua de signos y dispongan de un modelo de adulto sordo. La formación de los asesores sordos corre a cargo de las Federaciones de Sordos correspondientes<sup>4</sup>. En el colegio *CRAS*, en lugar de un asesor sordo, trabaja una monitora sorda que acompaña a los alumnos en el transporte escolar y el comedor; además, asiste al profesorado del centro por las tardes en tareas diversas; ello hace que con su presencia en diferentes actividades sea un referente para los alumnos en lo relativo al uso de la lengua de signos. Asimismo en el colegio hay un profesor oyente completamente bilingüe, hijo de padres sordos.

#### C. *La lengua de signos en el curriculum.*

Si como hemos señalado estos colegios se auto-denominan colegios de educación bilingüe, un objetivo de nuestras entrevistas ha sido obtener información sobre el papel asignado a la lengua de signos, las horas que se dedican a su enseñanza y la formación de los profesores a esta labor.

En todos los colegios analizados la lengua de signos es el medio principal a través del cual los niños sordos reciben información; por tanto, es claramente la lengua vehicular en la enseñanza y en la comunicación interna del colegio.

En la mayoría de los colegios, las horas dedicadas a la enseñanza expresa de esta lengua es de dos horas o sesiones a la semana, excepto en las escuelas *Forestier* (cuatro horas) y *Tres Pins* (cuatro horas en infantil, pero solamente tres a partir de primaria, una de ellas impartida por un *asesor sordo contratado por el AMPA –Asociación de Madres y Padres de Alumnos–*). El objetivo de estas clases es conseguir que el niño sordo adquiera un dominio competente (a nivel gramatical, léxico y de argumentación) de esta lengua al final de su periodo escolar. Sin embargo, tal como expresan algunos profesores de los centros, al tratarse de un horario tan reducido apenas hay tiempo para la reflexión metalingüística de esta lengua (quizás este hecho pueda salvarse mejor en los colegios

3. Estas profesoras sordas de *Forestier* y *Tres Pins* no dependen administrativamente del colegio, sino del CREDAC Pere Barnils, anteriormente mencionado.

4. Las bases legales de esta figura de profesor se explican en *El libro Blanco* (2003:30ss.).

mencionados que disponen de cuatro horas semanales; se prescinde de esta reflexión si el niño sordo sufre algún retraso añadido, ya que el objetivo principal del profesorado, en estos casos, es conseguir que estos alumnos acaben la escolarización con al menos una lengua completamente adquirida. Un caso aparte lo constituye *Piruetas* ya que este centro dedica el mismo horario escolar a la lengua de signos y a la lengua oral; asimismo esta escuela es la única que dispone de dos intérpretes contratados para que todas las actividades del centro en el que haya personas sordas (reuniones del profesorado, atención a los padres, etc.) se realicen simultáneamente en las dos lenguas del colegio.

En cuanto a la *formación del profesorado* prácticamente ningún profesor ha recibido formación específica en *bilingüismo, en adquisición y metodología de segundas lenguas*, ni tampoco ha realizado cursos continuados en *Lingüística de las lenguas de signos* (excepto en algún caso). El conocimiento gramatical de la lengua de signos se reduce casi en general al recibido en las clases de lengua de signos impartidas por profesores sordos de lengua de signos. Debido a que el nivel de investigación de la gramática de la lengua de signos es aún incipiente y no hay formación reglada al respecto, el colectivo de profesores sordos que imparten estas clases de lengua de signos es consciente de que la formación que ofrecen a los alumnos oyentes es aún limitada.

Algunos de los profesores entrevistados en los colegios (sean sordos u oyentes) nos manifiestan que su conocimiento metalingüístico es deficiente y las comparaciones que a veces realizan entre la lengua oral y la lengua de signos se basan en sus conocimientos intuitivos. Muy pocos profesores tienen contacto o han participado en los distintos grupos de investigación sobre la lengua de signos; no obstante, algunos de ellos han viajado al extranjero a conocer otras experiencias bilingües y están creando ellos mismos su propio método didáctico. Asimismo, como excepción, algunas profesoras aprendieron a realizar glosas, con lo cual transcriben a glosas los textos de lengua de signos que trabajan con sus alumnos; de esta manera, enseñan a sus alumnos (sobre todo los de los cursos más avanzados de primaria) a comparar las diferencias discursivas entre la lengua de signos y la lengua oral. No obstante, más de una nos comenta tener bastantes dudas al respecto.

En cuanto al profesorado que realiza la enseñanza de la lengua oral o lenguas orales escritas, ésta se realiza apoyándose siempre en la lengua de signos, con el fin de que los alumnos comprendan la explicación del fenómeno correspondiente; es decir, la profesora siempre explica en lengua de signos el contenido que se quiere transmitir.

En algunos colegios, en los cursos iniciales, se proporciona a los niños copia del léxico de un diccionario de lengua de signos junto con la traducción a la lengua oral escrita para que los alumnos puedan fijar en su memoria las palabras en las dos lenguas. Asimismo, en los colegios de Barcelona se hace uso de la dactilología tanto para adquirir conciencia fonológica como silábica (en este caso, el ritmo con el que se realiza la palabra en dactilología se adapta para que el alumno perciba la sílaba como una unidad de la palabra oral) como para fijar la ortografía de esta palabra en lengua oral. Sin embargo, en los colegios de Madrid, se hace menos uso de la dactilología y su lugar lo ocupa la palabra complementada (Domínguez y otros, 2003).

En Barcelona, en el trabajo de explicación de la ordenación de la oración y de la organización de los textos sencillos en lengua oral, se utiliza a veces una cierta versión *pidgin* que las profesoras sordas denominan

*catalán signado* o *castellano signado*; es decir, una variedad signada que respeta el orden de la lengua oral correspondiente. En la explicación de textos más complejos, como ya hemos señalado, varias profesoras proporcionan textos escritos en lengua de signos, por medio de la realización de glosas.

Respecto a los colegios de Madrid, en dos de ellos, en la explicación de la organización del texto oral y escrito, el profesorado hace un uso importante de la palabra complementada; de esta forma, cuando en la explicación textual de la lengua oral se llega a un elemento gramatical que no coincide o no aparece en la lengua de signos (normalmente, palabras funcionales) se pronuncia apoyándose en la técnica de la palabra complementada. En estos niveles, los profesores entrevistados nos indican que apenas utilizan la variedad de *bimodal* ni las glosas. Sin embargo, en otro de los colegios mencionados se utiliza tanto el *bimodal* como la palabra complementada, sobre todo cuando los niños son hipoacúsicos o implantados; si los alumnos son sordos profundos, la lengua de signos cobra más peso.

Cuando preguntamos al profesorado madrileño qué entienden por *bimodal*, la respuesta es que se refieren a la mezcla de castellano y lengua de signos; sin embargo, en los colegios de Barcelona varios profesores rechazan usar esta variedad y, en su lugar, dicen servirse de otra modalidad que denominan *lengua oral signada* (catalán signado o castellano signado) o *lengua oral signada exacta*. Cuando insisto sobre la diferencia entre bimodal y lengua oral signada, las respuestas son diversas: a) hay que evitar el uso del término bimodal porque tiene connotaciones negativas; por ello es mejor usar la denominación de catalán o castellano signado; b) el bimodal se corresponde con el castellano signado exacto; la diferencia entre catalán (o castellano) signado y catalán (o castellano) signado exacto es que en este segundo se añaden los signos de las unidades morfosintácticas de la lengua oral correspondiente (preposiciones, conjunciones, etc.); o c) el bimodal está más cercano a la estructura del castellano.

Tal como ya señalamos en Morales-López y otros (2002), la educación tradicional del sordo en Cataluña siempre se realizó en castellano y nunca en catalán; de ahí pueden interpretarse las actitudes negativas, expresadas en algunas respuestas, hacia el bimodal, asociado siempre al castellano, y el hecho de que se tienda a reemplazar por una versión estructural más cercana a la lengua de signos (catalán signado o castellano signado). Esta actitud negativa no la hemos advertido en las respuestas del profesorado de Madrid.

En cuanto a la enseñanza de la lengua oral propiamente dicha se realiza de hecho al mismo tiempo que la lengua oral escrita ya que la profesora pronuncia simultáneamente al signar; este hecho propicia, pues, que en este tipo de clase se suela utilizar indistintamente la lengua de signos propiamente dicha y la variante mezclada (dentro del *continuum* bimodal-lengua oral signada). También cada niño es atendido unas horas específicas por una logopeda, profesora distinta a la que enseña la lengua oral escrita; en este tiempo, se refuerza el nivel particular de cada alumno. Una profesora entrevistada nos comenta que la finalidad del aprendizaje de la lengua oral en una y otra clase (clase en grupo de lengua oral escrita y clase individual de logopedia) es distinta; en la primera, lo importante es aprender la organización lineal del mensaje para facilitar la producción de oraciones gramaticales y la comprensión de información, y en la segunda el objetivo es, principalmente, la rehabilitación de la voz.

Finalmente, como respuesta a la pregunta sobre el nivel lingüístico con el que el alumnado sordo acaba la escolarización primaria, el sentir unánime es que prácticamente todos los alumnos consiguen, al final del periodo escolar, un dominio casi completo de la lengua de signos para comunicarse fluidamente; por lo tanto, el sistema parece asegurar que el alumnado pueda continuar su desarrollo cognitivo en al menos una lengua. Sin embargo, el nivel es menor en lengua oral escrita; y, aun en el caso de los niños sordos con mayor nivel, éste nunca llega al de los oyentes. Como nos indica una de las personas entrevistadas, el gran reto de estos colegios en el futuro es encontrar la metodología para conseguir que unos niños que acaban la escolarización siendo buenos signantes, puedan llegar también a un dominio pleno de la lectura y la escritura.

En lo que respecta a la producción en lengua hablada, las diferencias son notables entre los distintos alumnos: hay quienes consiguen un nivel aceptable para hacerse entender y otros en cambio no lo consiguen; en el reconocimiento labial los resultados son mejores.

### 1.2. Modalidad bilingüe en la Educación Secundaria

En el modelo educativo español, la educación secundaria incluye una primera etapa de cuatro años (secundaria obligatoria, de 13 a 16 años) y otra opcional de dos años (Bachillerato, de 17 a 18 años). Debido a que la primera etapa tienen que realizarla todos los alumnos, los que necesiten una modificación curricular considerable solamente pueden cursar su escolarización en los colegios de educación especial, los únicos que están permitidos legalmente para hacer adaptación de los contenidos en ese nivel.

En la modalidad de *curriculum* ordinario en la secundaria obligatoria, hemos encontrado algunas diferencias entre los distintos centros de Barcelona (*Consell de Cent* e *IES Sabadell*) y el centro de Madrid *Ponce de León*. El modelo de los dos centros de Barcelona coincide ya que son los dos centros públicos y, por tanto, regidos por las mismas normas; de ahí que solamente presentemos por detallado los datos del primero y lo contrastemos con el colegio *Ponce de León* (de carácter concertado).

En el Instituto *Consell de Cent*, el grupo de alumnos sordos realiza una educación conjunta con otros alumnos oyentes. Las clases de más contenido lingüístico (por ejemplo, ciencias sociales) disponen de dos profesores, el tutor oyente y la logopeda como profesora de apoyo (o cotutora). El primero no siempre tiene conocimiento de lengua de signos porque en los centros públicos no hay régimen especial para la contratación de los profesores en los colegios de sordos; la logopeda utiliza siempre la lengua de signos para comunicarse con los alumnos sordos. Su misión es la de explicar en lengua de signos los contenidos, adaptándolos cuando sea necesario para la mejor comprensión de los alumnos, y hacer un seguimiento de tutoría de estos alumnos fuera del aula. En otras asignaturas que no precisan un uso tan activo del lenguaje (matemáticas, tecnología, etc.), no se requiere que el cotutor sea logopeda, sino otro profesor del centro con dominio de lengua de signos. Finalmente, hacia mitad del curso, la administración educativa catalana ha accedido a la contratación de un intérprete de lengua de signos para cubrir la interpretación de algunas de las clases de los primeros cursos que no podían ser cubiertas por los logopedas.

Los alumnos provienen del colegio *Tres Pins*, pero también de otras zonas de Barcelona y de otras escuelas oralistas. Como el barrio incluye muchos residentes inmigrantes, en los últimos años están llegando al

centro niños extranjeros de edades diversas sin apenas conocimiento de lengua de signos ni de las lenguas orales del sistema educativo (incluso a veces sin apenas dominio de la lengua oral de la familia). Por tanto, a pesar de que el centro había sido planificado para acoger a alumnos sordos que pudieran seguir el *curriculum* de modalidad ordinaria, el resultado no ha sido así: el nivel de los chicos sordos es bastante variado y, por tanto, el contenido de las asignaturas a veces tiene que adaptarse a esta diversidad.

No hay una asignatura específica de lengua de signos; por tanto, el papel de esta lengua es la de ser solamente lengua vehicular, instrumento para transmitir y recibir información. En las clases dedicadas a la enseñanza de lenguas orales (catalán y castellano, tanto conocimiento lingüístico como literatura), los alumnos sordos se separan de los oyentes y siguen una clase aparte con la logopeda correspondiente. Hasta el curso 2003/04, esta separación era por cursos, pero a partir de este momento se hace por niveles, con una pequeña adaptación curricular de estas asignaturas (principalmente, en la selección de los textos, libros de lectura y contenidos literarios).

Las logopedas utilizan la lengua de signos para realizar las explicaciones lingüísticas correspondientes y, a veces, para contrastar las estructuras de una y otra lengua; sin embargo, este contraste, en su opinión, es aún demasiado intuitivo. Sin embargo, como en este nivel de enseñanza los alumnos ya no disponen de clases individuales de logopedia, las profesoras de lengua oral son conscientes de que su trabajo es doble: enseñar la lengua oral escrita (bien sea catalán o castellano), pero también continuar con el refuerzo de rehabilitación de la lengua oral hablada; de ahí que signen y hablen en voz alta a la vez. Este hecho hace que, en ciertos momentos de la clase, la variedad de lengua de signos que están utilizando sea la lengua oral signada, en lugar de la lengua de signos propiamente dicha. Por tanto, estas variedades intermedias siempre están presentes en la clase.

Los alumnos que acaban la secundaria obligatoria adecuadamente y quieren realizar el bachillerato pasan a las clases correspondientes con un intérprete. En el momento de la investigación empírica, se cubrían con intérpretes casi todas las horas que necesitaban los alumnos sordos; cada alumno sordo tiene derecho a 10 horas y, como en ese momento había bastantes sordos en el centro, llegaban a completar prácticamente todas las asignaturas.

En las clases de lengua oral, también se les separa como en el periodo de la secundaria obligatoria y se realiza una pequeña adaptación tanto en la materia de lengua propiamente dicha como de literatura. Los profesores de lengua oral en este nivel son también logopedas.

Este modelo bilingüe comenzó a mediados de los noventa y se ha ido adaptando progresivamente. Sin embargo, hasta el momento de nuestra recogida de datos (curso 2003/4), en las negociaciones con el Gobierno autonómico (*Departament d'Ensenyament*) no habían conseguido introducir horas específicas para la lengua de signos. En noviembre de 2003, a manera de prueba piloto, una de las profesoras sordas del CREDAC (que también imparte docencia en *Tres Pins*) comenzó a enseñar dos horas de lengua de signos.

En su conjunto, la valoración de los responsables es que los alumnos están mejor preparados que con el modelo oralista. Consideran que es un error centrarse en valorar exclusivamente los conocimientos adquiridos en lengua oral escrita (creemos que en alusión indirecta al informe

de Silvestre Benach y Ramspott Heitzmann, 2003, del que hablaremos más adelante). Hay otros factores sociales que son positivos: la mejora de la autoestima de estos chicos (al agruparse se ven como miembros de un grupo social y no como individuos solamente con patología), el sentimiento positivo de que su lengua y su problemática ha sido aceptada en la educación formal, entre otros aspectos. Por tanto, estos responsables piden a los investigadores que seamos capaces de evaluar todo el proceso educativo en el que está inmerso el alumno sordo y no solamente unos resultados concretos en un momento dado. También así, desde esta perspectiva de proceso -dicen- se ha de intentar mejorar el modelo bilingüe.

El centro *Ponce de León* está en una etapa de organización de la secundaria obligatoria, agrupando en la misma aula a alumnos sordos y oyentes, como en el centro anterior. Cada aula dispone o dispondrá de un tutor titulado que utiliza bimodal (o castellano signado). Prescinden de la figura del intérprete, porque consideran que en la actualidad distorsiona el ritmo de la clase; por el momento, al no haber intérpretes especializados en las materias del *currículum*, los alumnos pueden perderse información. Junto al profesor tutor, hay o habrá un profesor de apoyo en el aula o fuera como refuerzo; la titulación de éste es la de *maestro de audición y lenguaje* (una de las especialidades de los estudios para ser profesor de las etapas infantil y primaria). La clase de lengua oral (solamente castellano, al ser la zona de Madrid una región unilingüe) se hace en la misma aula, juntos sordos y oyentes, con idénticos contenidos, aunque a veces se adaptan los textos. El nivel es bajo porque el barrio es de clase trabajadora y están llegando muchos emigrantes sin apenas nivel de lengua; por tanto, un caso similar a la situación demográfica del barrio donde se ubica el instituto *Consell de Cent* de Barcelona.

En cuanto a la enseñanza de la lengua de signos no está contemplada como asignatura específica. Los profesores de las distintas materias están en proceso de aprender lengua de signos, aunque los profesores que ya imparten castellano son titulados e intérpretes; por tanto, todos con buen dominio de lengua de signos.

La valoración global de los responsables es que el profesorado ha acogido muy bien la implantación del modelo bilingüe (a pesar de la tradición oralista del centro) y ha adoptado una actitud muy positiva para mejorar su nivel de lengua de signos. Están muy satisfechos del asesoramiento que reciben de los psicopedagogos del Equipo de Sordos (el centro que coordina la educación de los alumnos sordos en el área de Madrid y provincia, paralelo al CREDAC de Barcelona que hemos mencionado), pero echan en falta el contacto con los investigadores de la universidad para poder ampliar más conocimientos sobre este tema.

## 2. Interpretación de los datos

Tal como he indicado en el apartado anterior, el objetivo de mi investigación ha sido realizar una valoración del modelo bilingüe implantado en los colegios mencionados, así como su grado de implementación respecto a otros modelos bilingües ya consolidados en distintas comunidades lingüísticas del mundo (obviamente, el más cercano el modelo catalán). Esta valoración la planteo atendiendo a los siguientes apartados:

### A. Organización del *currículum*.

Si comparamos el modelo bilingüe que hemos mostrado con el

modelo bilingüe vigente en la educación de Cataluña, observamos bastantes diferencias al respecto. Tal como se muestra en la planificación proporcionada por el *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat* (Gobierno Autonómico de Cataluña)<sup>5</sup>, la distribución del *currículum* en la educación infantil y primaria es de 140 horas para cada una de las lenguas orales y sus literaturas (a ellas se añaden 105 horas en el ciclo inicial -3 a 8 años- y 70 horas en los ciclos medio -8 a 10 años- y superior -10 a 12 años- para el estudio de las estructuras lingüísticas comunes; estas sesiones se realizan normalmente en catalán); en la educación secundaria obligatoria, el tiempo destinado a cada una de las lenguas y sus literaturas es de 210 horas (6 créditos).

El bilingüismo catalán/castellano podría considerarse, a nivel teórico, el modelo bilingüe más completo e igualitario de enseñanza de dos lenguas, pues ambas disponen en el *currículum* de las mismas horas de enseñanza. Es el modelo que se ha denominado en la teoría bilingüe de *inmersión completa* (Ellis, 1994:cap. 6; y Appel y Muysken, 1989:cap. 6; Siguán, 2001: cap. 6).

Sin embargo, la organización del *currículum* de las lenguas en los colegios de sordos analizados (a excepción de la escuela *Piruetas*) nos muestra un gran alejamiento de este modelo bilingüe paritario. La lengua de signos solamente tiene estatus de asignatura en la educación primaria, con dos horas semanales (4 horas en las escuelas *Forestier* y ciclo infantil de *Tres Pins*; a partir de primaria, en esta última escuela, tres sesiones, pero una de ellas pagada por el AMPA). Sin embargo, en la educación secundaria, esta posibilidad no existe, excepto en el proyecto piloto de *Consell de Cent*, con dos horas semanales (iniciadas en noviembre de 2003). Por tanto, el tiempo dedicado a la reflexión metalingüística de la lengua de signos es muy limitado en estos colegios. Con todo, la lengua de signos sí que tiene una función más amplia en el conjunto educativo porque en todos los centros analizados observamos que es la lengua vehicular de la comunicación entre los alumnos sordos y los profesores (si no todos ellos, sí al menos los profesores de apoyo que están siempre presentes en el aula). En consecuencia, los alumnos sordos reciben la misma información que los alumnos oyentes en una forma de comunicación cara a cara que no es adaptada, como requiere el modelo oralista (Silvestre Benach, 1991).

Lo que observamos, pues, es que el diseño del modelo bilingüe adoptado en los colegios de sordos investigados incluye un déficit fundamental de la metodología bilingüe: el tiempo educativo dedicado a la *reflexión metalingüística* se ha reducido al mínimo o es prácticamente inexistente. De esta manera, desde el punto de vista lingüístico, podríamos incluso interpretar que esta razón es suficientemente poderosa para afirmar que no estamos ante un modelo propiamente bilingüe. Vamos a calificarlo, en su lugar, de pre-bilingüe, tal como explicamos a continuación:

Por un lado, este modelo ha solucionado una de las limitaciones más graves del oralismo puro, a saber, la imposibilidad o dificultad del alumno sordo para recibir información de los contenidos de clase sin adaptación de la comunicación profesor/alumno; de ahí que, por este motivo, sí podemos afirmar que es un modelo en proceso de convertirse en bilingüe. Sin embargo, no consigue alcanzar la característica fundamental que exige toda educación bilingüe: la reflexión metalingüística de cada una de las lenguas del *currículum* (Massone y otros, 2003:cap.

2). En consecuencia, el bilingüismo que estamos investigando está todavía anclado en el modelo oralista porque prácticamente reduce el estudio lingüístico propiamente dicho al de la lengua o lenguas orales y, además, no reconoce explícitamente que estas lenguas orales son lenguas segundas en su proceso de adquisición y, por tanto, de enseñanza<sup>6</sup>. Si lo explicamos a la manera de Castorina (2003:87), este modelo educativo, aunque consiga ciertos logros, constituye aún una “práctica educativa [que] tiende a presentar el oralismo como el único recurso aceptable, confundiendo el lenguaje con la lengua oral”.

Con todo, a pesar de las limitaciones en la implementación del modelo mostradas, en Cataluña, el Departament d’Ensenyament encargó a la investigadora Silvestre-Benach un trabajo de evaluación de los conocimientos del alumnado sordo en los distintos colegios de sordos (entre estos se encontraban los colegios mencionados de Barcelona y Sabadell) (véase el informe final en Silvestre-Benach y Ramspott-Heitzmann, 2003). La conclusión del informe es bastante negativa para este modelo, pues concluye que en el nivel de la lengua escrita el conjunto de alumnos sordos procedente de la metodología bilingüe tiene un nivel menor que el de los alumnos sordos cursando sus estudios en colegios de metodología oralista.

La contestación tanto por parte del colectivo sordo como por parte de la comunidad educativa implicada en la educación bilingüe de los alumnos sordos ha sido enorme por considerar incluso que prescinde de variables importantes en una investigación de este tipo; por ejemplo, es notoria la ausencia total de información de tipo socio-comunicativo sobre el nivel lingüístico de los alumnos. Sin embargo, en este trabajo, mi objetivo no es realizar una valoración del mismo desde el punto de vista teórico y metodológico, sino una valoración desde el momento mismo de su concepción como tal. En mi opinión, el encargo de una investigación de este tipo por parte de la máxima autoridad educativa en Cataluña, con la finalidad de evaluar el nivel de lectoescritura, y de conocimiento lingüístico (también se incluye la lengua de signos) y de contenidos del alumnado sordo de esta modalidad educativa, supone un desacierto porque antes que ello se impone realizar una evaluación previa del modelo bilingüe en sí mismo. Pero este desacierto, creemos, se agranda aún más cuando leemos el informe final una vez completada la investigación. En este informe se parte, sin ningún tipo de cuestionamiento, de la existencia de dos modelos educativos plenamente instaurados en la educación del sordo: la modalidad oral y la modalidad bilingüe (op. cit., p. 4). Los datos empíricos mostrados procedentes de los colegios catalanes de Barcelona y Sabadell contradicen claramente este supuesto. Por tanto, no es posible evaluar lo que aún no está plenamente implementado si no queremos correr el riesgo de presentar datos inexactos ya desde el mismo punto de partida.

No obstante, en uno de los centros investigados en Madrid sí que encontramos un modelo bilingüe plenamente instaurado (incluso para los alumnos oyentes); se trata de la escuela infantil *Piruetas*. En este centro, el *currículum* bilingüe (iniciado en el curso 1999/00) se correspondería con el modelo bilingüe de inmersión completa, anteriormente mencionado, ya que la enseñanza se realiza equiparablemente en lengua de signos y lengua oral. Asimismo, las dos lenguas son vehiculares en el centro porque cualquier actividad comunicativa formal dispone de ser-

vicio de interpretación; igualmente, en la filosofía del centro, se hace especial hincapié en su carácter bicultural. Con todo, las repercusiones que este proyecto pueda tener en el conjunto de la educación del alumnado sordo serán limitadas ya que se trata de una escuela que solamente cubre la etapa de 0 a 3 años; a los 3 años, los niños sordos tienen que continuar su educación en alguno de los otros colegios madrileños mencionados (en donde el modelo bilingüe ya no es tal) o en un centro ordinario con educación oral. Por tanto, nos encontramos con un modelo truncado en un momento crucial del desarrollo lingüístico del niño sordo; constituye, pues, una clara inconsistencia educativa que será necesario solucionar en un futuro próximo.

#### ***B. Estadio de la investigación sobre el modelo bilingüe adoptado y formación del profesorado.***

En este apartado nos vamos a centrar en el nivel de la investigación sobre el modelo bilingüe implementado y en la formación del profesorado que está llevando a cabo este proceso educativo. Hasta el momento, no tenemos datos de ningún trabajo ya publicado sobre investigación de este modelo bilingüe, aunque recientemente ha aparecido un documento orientativo sobre algunos de los contenidos que debería incluir un modelo de este tipo (*El Libro Blanco*, 2004). Por tanto, podríamos decir que este modelo prácticamente se ha puesto en marcha sin investigación previa alguna.

La información obtenida en nuestras entrevistas relativa a la formación del profesorado en las disciplinas relativas a la modalidad bilingüe (bilingüismo; adquisición y metodología de segundas lenguas; y Lingüística de las lenguas de signos) nos muestra que muy pocos de ellos ha recibido formación sistemática al respecto. No obstante, observamos en el profesorado un interés por conocer las nuevas investigaciones (de ahí los viajes de algunos coordinadores para conocer experiencias bilingües de otros países) y una queja generalizada a las administraciones educativas por no haberles provisto de este conocimiento.

Por lo tanto, la planificación bilingüe realizada en estos centros educativos de sordos podríamos denominarla una planificación realizada de *abajo a arriba*. Es decir, no ha respondido a una voluntad política de los responsables de las administraciones educativas de Cataluña y Madrid de poner en marcha un proyecto bilingüe coherente; sino que parece ser más bien una respuesta de las administraciones a las propuestas concretas de los colegios de sordos que han ido reclamando ciertas concesiones de las administraciones con el fin de mejorar la educación de los alumnos sordos. En este punto también tenemos constancia de las reclamaciones realizadas en este sentido por las asociaciones de padres de alumnos sordos. Podríamos decir, que el grado de bilingüismo alcanzado en estos colegios ha sido la respuesta mínima de la administración a la resistencia ejercida por el conjunto de la comunidad sorda, que ha cuestionado en los últimos años la ideología oralista misma (Castorina, 2003:91). Esta situación demuestra otras dos ausencias importantes del modelo: la falta de investigación sobre el mismo en las universidades (al menos, desde la perspectiva bilingüe) y la ausencia de formación específica del profesorado previa a la implementación del modelo.

Solamente en el caso del colegio *Piruetas*, el profesorado mismo ha logrado elaborar un proyecto curricular completo con los objetivos escritos y ampliamente explicitados. Con todo, como en el caso de los

6. De momento, no consideramos aquí el caso de los niños implantados; en el caso de que estos alumnos recuperasen la capacidad sensorial a edades bastante tempranas podrían conseguir un buen dominio de la lengua oral como L-1.

colegios anteriores, se trata de un proyecto surgido de abajo/arriba (no se ha apoyado en investigación previa alguna sobre bilingüismo en esta etapa, sino en la iniciativa de los profesionales del colegio) y que, además, presenta el inconveniente ya mencionado de cubrir un tiempo demasiado reducido de la educación escolar (justamente la etapa no obligatoria).

En esta misma línea de improvisación generalizada se inscribe también la pervivencia en los centros investigados de los códigos *pidgins*; es decir, la utilización del *bimodal* o lengua oral signada como recurso educativo para explicar las diferencias estructurales de la lengua oral escrita tal como se lleva a cabo en los centros de *Tres Pins*, *Josep Pla* y *El Sol*; para explicar el contenido en algunos momentos de las clases como en *Consell de Cent* o toda la asignatura como en el centro Ponce de León; así como el uso de la palabra complementada en los colegios *Hispanoamericano de la Palabra* y *El Sol* como apoyo para la explicación de las diferencias sintácticas entre ambas lenguas. La utilización de todos estos códigos artificiales contradice teóricamente el modelo bilingüe mismo.

Autores como Johnson, Liddell y Erting (1989:15-16), ya señalaban su deficiencia lingüística hace algunos años en el contexto norteamericano. Según explican, la idea subyacente a los programas educativos que utilizan estos códigos artificiales (simultáneos a la lengua oral) es "la de que los niños adquirirán el inglés hablado viéndolo y oyéndolo, y que la adquisición de esta lengua [la lengua oral a través de los signos gestuales correspondientes] conducirá a una integración más completa en el mundo oyente. [Sin embargo,] estos programas tradicionalmente fracasan porque los sordos no pueden oír y porque solamente una pequeña parte de la señal del inglés hablado puede ser comprendida visualmente...". Además, distintos estudios comparativos sobre procesamiento advierten de la diferencia en la rapidez de la producción de los signos y del habla; de esta manera, cuando se signa y habla al mismo tiempo, la producción resulta más lenta que cuando se realiza cada código por separado (Messing, 1999:189-190); este hecho puede tener consecuencias en la recepción completa del mensaje.

Por otro lado, estos códigos mezcla de lengua oral y lengua de signos, al ser instrumentos artificiales de comunicación creados por los educadores oyentes para su uso en un único contexto, carecen del trasfondo social y cultural que rodea siempre a una lengua (Shannon-Gutiérrez, 1998: 113). Con ello, se impide la transmisión generacional de este código lingüístico y su desarrollo estructural con el fin de ser utilizado en una amplia multiplicidad de contextos e interacciones sociales. Solamente, a partir de estos dos requisitos un sistema lingüístico puede ser un instrumento eficaz para la comunicación completa, y para el pleno desarrollo cognitivo y de acceso al conocimiento del mundo de los individuos que lo hablan. En las investigaciones recientes sobre bilingüismo en lenguas orales, se resalta precisamente este hecho (Hamers y Blanc, 2000; y Baynham, 2003): la importancia de los factores socioculturales en el desarrollo cognitivo del individuo bilingüe, hecho que incluso puede tener repercusiones no solamente para su desarrollo como bilingüe, sino también para su desarrollo intelectual.

Si la lengua de signos es un sistema completo de comunicación, ¿cómo es que a nivel educativo se sigue haciendo uso de sistemas de

códigos artificiales y limitados desde el punto de vista lingüístico y sociolingüístico? ¿Estamos reconociendo que el bilingüismo lengua de signos/lengua oral no es posible implementarlo de igual manera que el bilingüismo en lenguas orales? ¿No se le está transmitiendo también a los alumnos sordos una valoración desigual de la lengua de signos respecto a las lenguas orales del *currículum*? La respuesta a cuestiones como éstas no puede venir exclusivamente de la práctica educativa diaria del profesorado, sino obviamente de una investigación lingüística sistemática sobre bilingüismo y sobre los procesos de adquisición de ambas lenguas a lo largo del desarrollo comunicativo de los alumnos sordos. Podemos entender que el uso de estos códigos artificiales pueda ser útil en algunos niveles de enseñanza de la lengua oral porque se trata de recursos comunicativos que forman también parte de la comunicación diaria de las personas sordas. También pueden ser útiles como periodo transitorio hasta que el profesorado complete su conocimiento de la lengua de signos; pero solamente como recurso pedagógico limitado, nunca como sustituto de la reflexión metalingüística de las lenguas implicadas y del análisis contrastivo que necesita todo método bilingüe para ser implementado eficazmente. Porque, como indican Massone y otros (2003:57), "el objetivo de una institución educativa intercultural-multilingüe es convertir a los niños sordos que alberga en gramáticos bilingües competentes y en hábiles comunicadores".

*C. Debate político sobre el derecho al bilingüismo de las personas sordas.*

La planificación educativa que hemos calificado de *abajo-arriba* queda también corroborada si hacemos una breve referencia al último debate realizado en el Parlamento español sobre el derecho al bilingüismo de las personas sordas, promovido por el Partido mayoritario en la oposición, el Partido Socialista (sesión plenaria del 26 noviembre de 2002)<sup>7</sup>. Todos los grupos parlamentarios, a excepción del Partido Popular (o *PP*, un partido de derechas en el poder en ese momento), defendían el derecho de los sordos a recibir educación en la lengua de signos; este bilingüismo era también defendido por *Convergència i Unió* (o *CiU*), el partido de centro-derecha gobernando en ese tiempo en Cataluña y, por tanto, responsable del sistema educativo implantado en los colegios investigados de Barcelona y Sabadell. Los fragmentos más destacados de los portavoces de *CiU* i del *PP*, respectivamente, son los siguientes<sup>8</sup>:

1) "... Nuestra Constitución... dice que los ciudadanos somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por cualquier condición o circunstancia personal o social... [P]recisamente estos mandatos constitucionales y esa realidad existente nos obligan a plantearnos esa necesidad de un reconocimiento específico del derecho de las personas sordas a que su lengua se vea reconocida por nuestro ordenamiento jurídico... ¿Por qué a lo largo de estos años el conjunto del Estado no ha avanzado en esta materia con la misma intensidad que otras sociedades? Seguramente porque todos somos conscientes de las dificultades prácticas y reales que supone la puesta en marcha de una iniciativa de estas características, que obligue al conjunto de las administraciones a romper con inercias y a romper con dificultades para su puesta en marcha. Además, y en esto nade, ningún grupo político, tiene la autoridad moral para colgarse ninguna medalla, porque a todos nos ha faltado la sensibilidad suficiente para

7. Puede consultarse Muñoz-Baell (2003) para conocer las diferentes resoluciones legales existentes en la Comunidad Europea a favor del reconocimiento de la lengua de signos.

8. El discurso completo puede consultarse en la siguiente página del Parlamento español: [www.congreso.es](http://www.congreso.es) Una vez en esta página, acceda sucesivamente a los siguientes títulos: Publicaciones, Diario de Sesiones, Pleno y discurso del 26 de noviembre de 2002.

dar respuesta a esta problemática...” (Intervención del Sr. Campuzano i Cadanès (CiU, p. 10575).

2) “Mi grupo parlamentario considera que esta proposición de ley que estamos debatiendo en el Pleno de la Cámara no tiene un planteamiento novedoso en el ámbito del Congreso... no consideramos que este sea el camino más idóneo, el mejor camino, para garantizar lo que para nosotros es el objetivo primordial: eliminar las barreras de comunicación que hoy perjudican la integración social de los sordos... Desde hace muchos años... hemos sido muy activos, positivos y diría yo que machacones trabajando... para contribuir a aportar ideas que puedan hacer real la integración social de los discapacitados auditivos, a través de lo que creo que es el camino más directo para garantizar la plena integración, que es la educación, la formación y el empleo.

... El Grupo Parlamentario Popular... no puede aceptar este planteamiento porque... no es el planteamiento adecuado para contribuir seriamente a la eliminación de las barreras de comunicación... [E]l mundo del sordo, los discapacitados auditivos, los colectivos que les preocupa la situación de los sordos en nuestro país no mantienen una posición única en torno al reconocimiento de la lengua de signos... [S]i nosotros reconocemos a un sordo el derecho a utilizar la lengua de signos, puede ocurrir que, en lugar de facilitarle su incorporación al mercado de trabajo, se le dificulte, se encarezca su puesto de trabajo. Porque, a la hora de transmitir las instrucciones para desarrollar un determinado cometido, él podría invocar su derecho a que le fuera expresado en lengua de signos y eso podría ser un inconveniente muy serio que, sea cual sea el futuro próximo de la lengua de signos, habrá que evaluar y solventar.

... [M]i grupo parlamentario siempre estará dispuesto a analizar cualquier aportación que se pueda hacer en positivo y con solvencia para eliminar las barreras de comunicación... A lo que no estamos dispuestos es a generar falsas expectativas, que al final pueden perjudicar lo que para nosotros es el objetivo fundamental de todos estos planteamientos, que es garantizar la integración de los minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales en nuestra sociedad...” (Intervención del Sr. De Luis Rodríguez (PP), pp. 10576-77).

En la primera intervención, el portavoz de CiU reconoce la legitimidad de la lengua de signos como un derecho de las personas sordas, al mismo tiempo que se acepta el poco avance que en esta dirección se ha hecho por parte de todos los grupos parlamentarios (en referencia indirecta -creemos- al hecho de que el Partido Socialista, el iniciador de esta propuesta parlamentaria, tampoco había avanzado mucho en aquel momento en las regiones donde gobernaba y tenía competencias en educación). La razón principal de esta falta de iniciativa la expresa a través del término léxico *dificultades*, repetido dos veces: “todos somos conscientes de las *dificultades* prácticas y reales” y “romper con *dificultades* para su puesta en marcha”.

En la segunda intervención, se rechaza de plano el reconocimiento de la lengua de signos apelando a su posible efecto contrario: “[S]i nosotros reconocemos a un sordo el derecho a utilizar la lengua de signos, puede ocurrir que, en lugar de facilitarle su incorporación al mercado

de trabajo, se le dificulte, se encarezca su puesto de trabajo”. Este planteamiento supone un alineamiento evidente con las tesis oralistas tradicionales: la persona sorda necesita integrarse en la sociedad oyente y la lengua de signos puede ser un obstáculo en vez de un instrumento. Éste es el motivo que le lleva también a enumerar en un momento posterior los logros de su partido en el tema de la detección precoz de la sordera y las medidas médicas concretas para su rehabilitación [fragmento no incluido en el ejemplo 2].

No obstante, al final de su intervención y a pesar del rechazo a la propuesta parlamentaria, deja la puerta abierta a otras iniciativas; en sus mismas palabras, estarían dispuestos a “analizar cualquier aportación que se pueda hacer en positivo y con solvencia para eliminar las barreras de comunicación”. En este sentido, creemos, hay que situar la aceptación de los “proyectos singulares” en los colegios de sordos mencionados de Madrid, responsabilidad directa del Partido Popular, el partido que gobierna en la región de Madrid y hasta marzo del 2004 también en el Estado español<sup>9</sup>.

Sin embargo, como ya hemos analizado en los apartados anteriores, estos “proyectos singulares” a los que alude el portavoz del PP son calificados como proyectos bilingües por el equipo docente de los colegios mencionados. Por tanto, nos encontramos con una divergencia entre la planificación aceptada *desde arriba* (“proyectos singulares”) y la planificación concreta de los centros (“educación bilingüe”). Esta divergencia es la que muestra que, a pesar de la seguridad que muestra el representante del PP en el Parlamento por la metodología oralista, en la práctica su Gobierno no se ha negado a la implementación de algo parecido al bilingüismo como búsqueda de nuevas salidas. Indirectamente, es el reconocimiento de que la alfabetización del sordo es aún una asignatura pendiente en el conjunto del territorio español.

El problema real es que el modelo bilingüe instaurado es muy deficitario y, por tanto, con pocas garantías de conseguir, por el momento, la equiparación entre los alumnos sordos (sin discapacidad añadida) y los alumnos oyentes. Si esta meta algún día pudiera conseguirse, creemos que exigiría un bilingüismo que lograra resolver las contradicciones teóricas que hemos mostrado en páginas anteriores y que volvemos nuevamente a reiterar: un modelo educativo bilingüe no puede implementarse adecuadamente sin investigación previa sobre bilingüismo y sin una formación acorde del profesorado implicado (Svartholm, 1997). Obsérvese cómo los profesores encargados de la educación de estos alumnos en los colegios mencionados parece que sí han conseguido (o están en proceso de hacerlo) lo que es posible alcanzar por propia iniciativa, un nivel elevado de conocimiento de lengua de signos. Esto demuestra que ellos han “cumplido” con su trabajo y que, como se dice coloquialmente, la “pelota está ahora en el tejado de las administraciones educativas”.

### C. Propuestas de futuro.

En un país como el nuestro que ha aceptado constitucionalmente la pluralidad lingüística de las diferentes regiones del Estado (a partir del reconocimiento de los derechos lingüísticos de todas las minorías; Skutnabb-Kangas, 1994), no sería congruente que negara a la comu-

9. En realidad, esta flexibilidad es la que permite la nueva ley de educación, la LOCE (implantada en 23-12-2002), que en la sección 4ª (art. 44-48) declara que “El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios [...] para que [los alumnos con necesidades educativas especiales] puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (referencia en El Libro Blanco, p.36). Los aspectos concretos de esta mayor flexibilidad son responsabilidad directa de cada gobierno regional. En el momento de la redacción de este artículo, esta ley ha quedado paralizada tras la victoria del Partido Socialista en las elecciones de marzo de 2004. En los próximos meses se conocerá las reformas que introduce el nuevo gobierno, quien precisamente incluía en su programa electoral el bilingüismo en la educación del alumnado sordo.

nidad sorda la posibilidad del bilingüismo auténtico en la educación de los niños y jóvenes sordos. Esto es menos concebible en el contexto catalán, en donde hay una unanimidad completa tanto en la población como en el conjunto de los grupos políticos por proteger el catalán (lengua minoritaria propia) en condición de igualdad con el español (la lengua mayoritaria de todo el Estado). Que haya familias oyentes con hijos sordos que no acepten el bilingüismo y opten por la metodología oralista, no excluye que el bilingüismo sea una opción educativa plenamente instaurada para aquellos que lo deseen. Nuestra postura difiere así de la opinión de Silvestre-Benach y Ramspott -Heitzmann (2003:4)-, quienes consideran la opción bilingüe como una opción necesaria y adecuada solamente para los alumnos sordos hijos de padres sordos.

Desde la perspectiva que planteo en este trabajo, el bilingüismo es adecuado para cualquier niño y joven sordo, sea hijo de padres sordos o de padres oyentes. La razón en la que me apoyo es estrictamente lingüística: es difícil que una persona sorda pueda llegar a un *nivel creativo*, lingüísticamente hablando, en la lengua oral cuando el *input* que va a recibir va a tener siempre limitaciones. Si en un futuro los implantes cocleares consiguen que la sordera desaparezca, será un asunto diferente; pero, por el momento, esta realidad no ha llegado al conjunto del colectivo sordo, aunque pueda tener éxito en casos particulares. Además, como indican los distintos profesores entrevistados, los niños implantados necesitan un periodo posterior de re-educación que en algunos de ellos es relativamente largo. Mientras tanto, estos niños están creciendo sin lenguaje o con un lenguaje deficiente y, por tanto, están perdiendo un tiempo precioso para su desarrollo cognitivo. El consejo que están dando en España algunos de los distintos equipos médicos que realizan implantes cocleares (principalmente, en algunas de las clínicas privadas más conocidas) a los padres de niños implantados es el de rechazo absoluto a cualquier código signado ("signos cero", dicen al parecer). Sin embargo, esta actitud contrasta, por ejemplo, con la opinión de la Sra. Gyllenram, Presidenta de la *Asociación de Padres de Niños Implantados de Suecia*, quien defiende que estos niños serán capaces de ser completamente bilingües en sueco y lengua de signos sueca, gracias precisamente al implante: "La mayoría de padres de niños con implante coclear en Suecia consideran -como yo misma- que nuestros hijos necesitan ambos lenguajes para una completa comunicación... Los dos lenguajes se apoyan mutuamente durante el proceso de aprendizaje" (1999:22).

Para los niños y jóvenes sordos, la lengua de signos es el único sistema de comunicación en el que van a ser usuarios completamente activos y, sobre todo, creativos; es decir, van a utilizar el lenguaje para las mismas funciones que lo hacen los usuarios oyentes: informar, argumentar, contra-argumentar, engañar, inventar bromas, criticar, creación literaria, etc. Si lo expresamos en términos de Wittgenstein (1956), todos los juegos del lenguaje son posibles también en las lenguas de signos porque son sistemas completos de comunicación; por ello el desarrollo cognitivo pleno de estos alumnos (en el sentido adoptado por Vygotsky, 1934) se asegura con la lengua de signos durante todo el proceso de su vida y de manera natural (Bouvet, 1990; Andersson, 1994; Shannon-Gutiérrez, 1998). La lengua oral la podrán aprender, con mayor o menor éxito, pero siempre se convierte en un proceso adquirido con esfuerzo, aun en el caso de los niños con implantes. Claramente, el proceso de adquisición de la len-

gua oral coincide con el de una *lengua segunda*; este hecho -que las administraciones educativas y los especialistas en patologías del lenguaje se resisten a aceptar- queda sobre todo corroborado con el análisis de los errores lingüísticos que realizan las personas sordas al escribir textos en lengua oral (Plaza Pust, en prensa).

Con todo, el objetivo de la educación bilingüe de estos alumnos no es solamente *el desarrollo de su habilidad comunicativa* a través de la lengua de signos, sino su plena alfabetización en una sociedad donde quien no alcanza los niveles mínimos de la lecto-escritura en las lenguas orales de una comunidad (es decir, el nivel exigido por la secundaria obligatoria) queda excluido como ciudadano pleno, independientemente de que su trabajo sea más o menos cualificado. Y éste es el gran reto que hasta el momento ni el oralismo de los colegios de integración ni el bilingüismo que se ha adoptado ya en los colegios investigados han logrado.

Lo que queremos reiterar en este trabajo es que cualquier método que se permita para la educación del sordo ha de ser implementado adecuadamente. Es una incoherencia pedir resultados a unos centros educativos por un modelo de bilingüismo que aún no existe. Somos conscientes de que la metodología bilingüe es más costosa para un país que tiene muy limitados los recursos asignados a educación y, por ello, las propuestas que presentamos a continuación para mejorar el modelo bilingüe en los colegios investigados intentarán ser lo más realistas posibles. Las reducimos exclusivamente a tres, aunque todas ellas imprescindibles en mi opinión a muy corto plazo:

En **primer lugar**, la necesidad de crear una *unidad de investigación lingüística* de calidad, en el tema de bilingüismo *lengua de signos / lengua(s) oral(es)*, ubicada en alguna de las universidades de las ciudades implicadas y que realizara su investigación empírica en los colegios de sordos mencionados, ya que son los centros cuya metodología bilingüe está más consolidada.

El objetivo prioritario de este equipo sería la investigación básica en bilingüismo, pero orientada a conseguir la alfabetización completa (o al menos, niveles equiparables a los de los países más avanzados en este sentido) de los alumnos sordos por medio de la metodología bilingüe; reconociendo, además, que en aquellas comunidades con dos lenguas, la educación del alumnado sordo resulta realmente compleja (Morales-López y otros, 2002). En este sentido, se debería investigar prioritariamente en los siguientes ámbitos, tal como explicitan los investigadores más destacados en bilingüismo, en adquisición de segundas lenguas y en procesamiento de la información (Gass y Selinker, 2001; Hamers y Blanc, 2000; Grosjean, 1982; Larsen-Freeman y Long, 1991; Muñoz, 2000; Belinchon y otros, 1992; entre otros):

a) Análisis contrastivo de la lengua de signos y las lenguas orales implicadas (sobre todo en el nivel de la coherencia discursiva) con el fin de determinar el papel de la transferencia de lengua de signos sobre el proceso de adquisición de la(s) lengua(s) oral(es).

b) Procesos de adquisición de las lenguas orales implicadas (principalmente en el nivel de la lengua oral escrita) para detectar, con la mayor sistematización posible, los distintos estadios de *interlengua* por los que pasan los usuarios sordos cuya lengua dominante (o L-1) es la lengua de signos.

c) Y procesos propios de reconocimiento y comprensión a través de la lectura.

En la investigación de estos tres ámbitos, ponemos el énfasis sobre todo en el nivel de los procesos discursivos: construcción de textos o discursos coherentes, comprensión del significado de un texto y reconocimiento de la intencionalidad en situaciones contextuales reales (Baynham, 2003). En las diferentes entrevistas con el profesorado, hemos observado que éste es precisamente el aspecto lingüístico más desconocido para ellos.

En **segundo lugar**, iniciar de manera urgente la *formación del profesorado* de los colegios bilingües por parte de este equipo de investigación. En este caso, no estamos hablando de cursos temporales o jornadas esporádicas, sino formación continuada e *in situ* de los profesores implicados, a manera de seminarios periódicos en donde este equipo de investigación aporte el necesario contenido teórico (continuamente actualizado), pero, además, se produzca un intercambio de experiencias entre investigadores y docentes. De esta relación dialéctica entre la teoría y la práctica es de donde tienen que surgir las propuestas innovadoras para la realidad educativa de nuestro entorno y/o las adaptaciones de experiencias ya implementadas en otras situaciones educativas, pero que al tratarse de lenguas distintas necesitan adaptarse con creatividad para no resultar meras copias.

Esta colaboración sería el germen de unos estudios universitarios para la formación lingüística de los profesores sordos de lengua de signos y de los profesores que trabajen en el futuro en la metodología bilingüe. Estudios de este tipo ya están funcionando en Estados Unidos y en la mayoría de los países europeos.

En **tercer lugar**, es necesario realizar cambios en el marco legal de los centros con el fin de incrementar el horario dedicado a la enseñanza de

lengua de signos en la etapa de infantil y primaria, incorporar varias horas a la enseñanza específica de la lengua de signos en secundaria, así como realizar modificaciones en la normativa de la contratación del profesorado de los centros públicos para asegurarse que acceda con un nivel fluido de lengua de signos. Asimismo plantearse la introducción de horas específicas de logopedia en la secundaria obligatoria con el fin de separar la enseñanza de la lengua oral escrita de la lengua oral hablada; con ello se evitaría el uso tan reiterado de las variedades *pidgin* en las clases y se podría ofrecer al alumnado un nivel más completo de *input* de lengua de signos.

Si el método oralista parte del supuesto de que la lengua oral es la única lengua del *currículum*, en el modelo bilingüe la metodología es la opuesta: aprovechar las potencialidades que ofrece la lengua de signos para poder enseñar la lengua o las lenguas orales escritas correspondientes. Para ello, es necesario que el alumno desarrolle al máximo la reflexión metalingüística de la lengua de signos pues es esta reflexión la que le servirá de punto de referencia en sus dudas sobre la lengua oral escrita. Es el proceso que realiza toda persona bilingüe cuando habla y escribe en su segunda lengua o sus segundas lenguas: construye sin pensar las estructuras de la(s) L-2 que ha automatizado, pero recurre a su L-1 (o lengua más desarrollada) en los momentos que tiene que construir las estructuras que aún no ha automatizado. El aprendizaje de una L-2 es una combinación de procesos espontáneos y operaciones más razonadas; en el caso de las personas sordas, en este segundo proceso, el conocimiento lingüístico reflexivo de la lengua de signos va a ser crucial para ellos.

## Referencias

- ANDERSSON, R. (1994) "Second language literacy in Deaf students". En Ahlgren, I. y Hyltenstam, K. (1994) *Bilingualism in Deaf education*, pp. 91-101. Hamburg: Signum.
- BAYNHAM, M. (2003) "Taking the social turn: The new literacy studies and SLA". En Luque Agulló, G. y otros (2003) *Las lenguas en un mundo global/Languages in a global world*, 43-68. Jaén (Spain): Universidad de Jaén.
- BELINCHÓN, M., IGOA, J. M. Y RIVIÈRE, A. (1992) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Trotta, Madrid.
- BELLÉS, R. M. Y OTROS. (2000) "The education of Deaf children in Barcelona". En Metzger, M., ed., *Bilingualism and Identity in Deaf Communities*, pp. 95-113. Washington DC: Gallaudet University Press.
- BOUVET, D. (1990) *The path to language. Bilingual education for Deaf children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DOMÍNGUEZ, A. B., ALONSO, P. Y RODRÍGUEZ, P. (2003) "¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos?", *Infancia y Aprendizaje*, 26 A:485-501.
- El Libro Blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo*. (2003) Documento oficial publicado por el MECD y ONCE.
- GASS, S. Y SELINKER, L. (2001) *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with two languages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- GYLLENRAM, A.-CH. (1999) *El modelo Kannebäck School* (Suecia). ANEIC (Boletín Informativo), pp. 21-22 [Publicación de la conferencia pronunciada en el II *Simposium Internacional de EURO-CIU*, Austria, Abril 1999].
- CHAMERS, J. F. Y BLANC, M. H. A. (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, R. E., LIDDELL, S. K. Y ERTING, C. J. (1989) "Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education", *Gallaudet Research Institute Working Paper*, 89-3 (Gallaudet University, Washington DC).
- KRAUSNEKER, V. (2000) "Sign Languages and the Minority Language Policy of the European Union". En Metzger, M., ed., *Bilingualism and Identity in Deaf Communities*, pp. 142-158. Washington DC: Gallaudet University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1994.
- MASSONE, M. I. y otros (2003) *Arquitectura de la escuela de sordos*, www.librosenred.com
- MESSING, L. S. (1999) "Two modes - two languages". En Messing, L. S. y Campbell, R., eds., *Gestures, Speech and Sign*, pp. 189-199. Oxford: Oxford University Press.
- MORALES-LÓPEZ, E. Y OTROS (2002) "Deaf people in bilingual speaking communities: the case of Deaf people in Barcelona". En Lucas, C., ed., (2002) *Turn-taking, fingerspelling, and contact in signed languages*, pp. 107-155. Washington DC: Gallaudet University Press.
- MUÑOZ, C., ed. (2000) *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel.
- MUÑOZ-BAELL, I. (2003) "¿Inclusión o exclusión de la lengua de signos en la educación de los/as niños/as sordos/as? ¿Qué subyace a un debate en apariencia lingüístico?". En Veyrat-Rigat, M. y Gallardo Paúls, B., eds. *Estudios Lingüísticos sobre la Lengua de Signos Española*, pp. 191-232. Valencia: Universitat de Valencia.
- PLAZA PUST, C. (en prensa). "Language contact in Deaf bilingualism". En Leuninger, H., ed. *Gebärdensprachen: struktur, erwerb, verwendung (Sign languages: Representation, acquisition, processing)*. *Linguistische Berichte*. Número monográfico.
- ROMAINE, S. (1988) *Pidgin and creole languages*. London: Longman.
- SHANON-GUTIÉRREZ, P. (1998) "The relationship of educational policy to language and cognition in Deaf children". En Lucas, C., ed. (1998) *Pinky extension and eye gaze. Language use in Deaf communities*, pp. 103-134. Washington DC: Gallaudet University Press.
- SIGUÁN, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.
- SILVESTRE BENACH, N. (1991) "Las interacciones entre profesor y adolescente sordo profundo integrado", *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, vol. XI, 3:170-177.
- SILVESTRE BENACH, N. Y RAMSPOTT HEITZMANN, A. (2003) *Avaluació de l'alumnat amb deficiència auditiva a Catalunya*, Universitat de Barcelona.
- SIMÓN, M. Y OTROS, eds. (2003) *Educación de sordos: ¿Educación especial y/o educación?*, www.librosenred.com
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1994) "Linguistic human rights: A prerequisite for bilingualism". En Ahlgren, I. y Hyltenstam, K. (1994) *Bilingualism in Deaf education*, pp. 139-159. Hamburg: Signum.
- SVARTHOLM, KR. (1997) "Deaf bilingualism". Informe sin publicar.
- YVOTSKY, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade, 1986.
- WITTGENSTEIN, L. (1958) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1998.



**apansce**

**Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya**

c/Pere Vergés 1, 8a planta (Hotel d'Entitats La Pau) 08020 Barcelona. Telf. 617 000 268. Fax 93 410 92 09.

E-mail: [apansce@mailpersonal.es](mailto:apansce@mailpersonal.es). [www.apansce.com](http://www.apansce.com).

Teletext del Canal 33: pàgina 869