

Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)

Esperanza Morales López

Universidad de A Coruña

RESUMEN

En este trabajo realizo una reflexión sobre las características generales del bilingüismo intermodal y sus diferencias con el bilingüismo en lenguas orales (bilingüismo intramodal), defendido desde el Consejo de Europa. De esta comparación, surge una serie de rasgos comunes y otros específicos que caracterizan dicho bilingüismo intermodal. Con ello quiero demostrar que este puede ser correctamente implementado en el sistema educativo español, a partir de un objetivo de planificación realista y orientado a su principal finalidad: la mejora de la alfabetización del alumnado sordo. Al mismo tiempo, de esta comparación concluimos que el oralismo es un modelo anacrónico según los estándares del bilingüismo y plurilingüismo, porque puede conducir a la privación lingüística o al semilingüismo del niño y joven sordos.

Palabras clave: Bilingüismo intermodal; bilingüismo lengua de signos/lengua oral; educación sorda; planificación de la educación sorda; minoría lingüística; oralismo; privación lingüística; semilingüismo.

ABSTRACT

This chapter reflects on the general characteristics of intermodal bilingualism and its differences with bilingualism in oral languages (intramodal bilingualism), defended by the European Council. From this comparison, a series of specific and common features that characterize such intermodal bilingualism emerge. With this I want to show that it can be correctly implemented in the Spanish educational system, based on a realistic planning objective and oriented to its main purpose: the improvement of the literacy of deaf students. At the same time, this comparison shows that oralism is an anachronistic model, according to the standards of bilingualism and multilingualism defended by Europe, because it can lead to the language deprivation or semi-lingualism of deaf children and young people.

Keywords: Intermodal bilingualism; bilingualism sign language/oral language; Deaf education; planning of Deaf education; linguistic minority; oralism; language deprivation; semilingualism.

1. Introducción

Después de casi ya dos décadas de andadura del modelo bilingüe en la educación del alumnado sordo en España y del conflicto que aún persiste con el modelo oralista (sobre todo con la proliferación de los implantes), queremos en este trabajo actualizar la definición de este tipo de bilingüismo, su diferencia respecto al bilingüismo oral, así como su divergencia frente a otras soluciones educativas en las que se defiende solo la lengua oral (modelo conocido como oralismo) o bien se usan distintos códigos signados, pero no las lenguas de signos propiamente dichas. Nuestras primeras reflexiones sobre este tema las publicamos en un trabajo conjunto con Carolina Plaza Pust (Plaza Pust y Morales López, 2008) y también en Morales López (2010). En el presente trabajo (de hecho, una actualización del segundo), me referiré a estas publicaciones y también a algunas otras más recientes sobre este modelo lingüístico.

El término de *bilingüismo intermodal* se corresponde en inglés con dos expresiones sinónimas *cross-modal bilingualism* y *bimodal bilingualism*. Se refieren al modelo educativo bilingüe que incluye dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales (Plaza Pust, 2008; Plaza Pust y Morales López, 2008). El bilingüismo con dos lenguas transmitidas a través del mismo canal (bien lenguas orales o de signos) sería entonces un bilingüismo *intramodal* (traducción del término *intermodal bilingualism*, op. cit.) o *unimodal* (*unimodal bilingualism*, Ormel y Giezen, 2014: 74). Por razones de simplicidad, en este artículo utilizaré el término bilingüismo tanto si están implicadas dos lenguas como un número superior, aunque por el contexto quedará claro en cada caso cuándo me refiero a un tipo o a otro.

Para comenzar el tema propiamente dicho, querría partir del análisis del siguiente diálogo entre una investigadora de la sordera, Martha Sheridan (I), y Alex (A), un niño sordo profundo de 7 años. La investigadora le pregunta a Alex sobre los personajes que aparecen en unas fotos que le está mostrando; el diálogo es el siguiente:

I: Muy bien; bien. Y éste es el niño sordo. ¿Quién es esta persona?

A: Su hermana.

I: ¿Quién es esta persona?

A: Su mamá y su papá.

I: ¿Son sordos u oyentes?

A: Ummmm, ella signa y hablan los dos. Ella puede signar, y ella puede hablar... la hermana. Y la mamá puede signar y hablar, los dos, y el papá puede signar y hablar. Todos...

I: Entonces ¿son oyentes?

A: Pues, oyentes y sordos las dos cosas, porque ellos, ellos signan y hablan.
Las dos cosas.
(Sheridan, 2000: 5, adaptado en Morales López, 2010).

Las intervenciones de Alex revelan que el significado atribuido al hecho de ser sordo u oyente no es todavía para él una distinción ligada a la patología; algo que aprenderá más adelante en su vida, sin duda. En cambio, considera que una persona puede ser sorda y oyente a la vez porque sabe tanto signar como hablar; es decir, su definición de ser sordo está ligada a una capacidad comunicativa, al hecho de poder comunicarse con las manos o con la boca moviendo los labios.

Imaginemos ahora que Alex asiste a la escuela bilingüe *Tres Pins* de Barcelona y que estas mismas preguntas se las hacemos a un niño oyente compañero de Alex en su clase (una clase con un modelo educativo con dos profesoras, una que signa y otra que habla). Como ya llevan unos años juntos, este niño oyente puede ser ya casi bilingüe, con lo cual deduciríamos una respuesta no muy diferente de la de Alex. Por tanto, en ambos casos estaríamos ante la experiencia infantil espontánea de que las personas pueden comunicarse de dos formas distintas, signando y hablando.

Contrastemos estas respuestas con las que se ofrecen a los padres de niños sordos desde los servicios logopédicos educativos y que cita Sánchez Amat (2015: 453): “Voleu fer signes o voleu fer oral” (‘Queréis hacer signos o queréis hacer oral’). Este profesional está activando el conflicto clásico entre oralismo y signos, como un espacio dicotómico, apelando al supuesto derecho de libertad de elección de los padres en la educación de sus hijos. Sin embargo, esta dicotomía es hoy ya un planteamiento científico superado desde los estudios del bilingüismo y multilingüismo, sobre todo a partir de la hipótesis del periodo crítico, ampliamente aceptada por la comunidad científica (más detalles en Slabakova, 2016). Hay conocimientos en la vida que nunca es tarde para adquirirlos, pero hay otros (como la adquisición de una lengua primera) que solo se adquieren, de manera natural y completa, antes de la maduración cognitiva del cerebro en lo relativo a la facultad del lenguaje; normalmente, esto sucede antes de la adolescencia, aunque hay casos singulares en los que se puede alargar este proceso. Así lo explica también este investigador mexicano:

“Durante su infancia cualquier persona sorda con vista puede adquirir cualquier lengua de señas, y cualquier persona con oído puede adquirir cualquier lengua oral. Se trata de un período crítico de adquisición del lenguaje, en tanto que, si el menor no es estimulado por la interacción en una lengua que le sea naturalmente accesible, entonces se puede atrofiar su flexibilidad cognoscitiva, dificultando cualquier esfuerzo ulterior de desarrollo cognoscitivo general, así como de adquisición de un lenguaje natural” (Fridman Mintz, 2009).

Por tanto, cualquier profesional de la educación que plantea la dicotomía signos/oral tiene que ser consciente que está adscribiéndose a planteamientos que hoy ya no se sostienen desde las investigaciones del bilingüismo porque pueden conducir a la privación lingüística o al semilingüismo del niño y joven sordos. Es decir, pueden provocar que no adquiera ninguna lengua de manera completa (ni la oral ni la de signos) y de aquí se deriven problemas serios en su desarrollo tanto comunicativo como cognitivo y psicosocial. Según Pallier (2007: 160), los efectos de la privación son más fuertes en la adquisición de la L1 que en la L2. Una posible explicación para ello se basa en los factores madurativos que causan una pérdida progresiva de la plasticidad neuronal en el cerebro. Otra posible razón está en que es el proceso mismo de aprendizaje de la L1 el que da estabilidad a las conexiones neuronales de un individuo.

La respuesta del niño anterior coincide plenamente con los objetivos del bilingüismo que defendemos para el alumnado sordo y que desarrollamos teóricamente en el siguiente apartado.

2. La teoría de Vygotsky sobre la relación entre lenguaje y pensamiento

El argumento que creemos fundamental a favor del bilingüismo intermodal es que se trata de un modelo que defiende la adquisición completa de una lengua natural, en este caso la lengua de signos (Bao Fente, 2017: 15ss.). Por tanto, el niño sordo puede adquirir las mismas competencias cognitivas y sociales que un niño oyente, aunque mediatizadas por otro modo de comunicación: el canal gestual.

Cuando nos expresamos en estos términos, estamos siguiendo la teoría sobre las funciones del lenguaje de uno de los psicólogos del desarrollo más importantes e influyentes del siglo XX, el ruso Lev Vygotsky. En su libro *Pensamiento y lenguaje* (1934), plantea la teoría que será clave, a partir de ese momento, para entender la importancia del desarrollo del lenguaje en la maduración cognitiva del niño y adolescente. Veamos, en los siguientes fragmentos, lo que dice este autor al respecto:

“La psicología cae en el mismo callejón sin salida cuando analiza el pensamiento verbal en sus componentes, pensamiento y palabra, y los estudia aislados... El significado es una parte inalienable de la palabra como tal, que pertenece tanto al dominio del lenguaje como al del pensamiento. El método que debemos seguir en nuestra exploración de la naturaleza del pensamiento verbal es el del análisis semántico —el estudio del desarrollo, el funcionamiento y la estructura de esta unidad que contiene al pensamiento y al lenguaje interrelacionados” (pp. 22 y 26).

En su teoría, el estudio de la palabra se ha estudiar en su relación con el significado y este, a su vez, en relación con el pensamiento. Cuando en la adquisición del lenguaje, un niño va adquiriendo las primeras palabras, estas remiten a los objetos visibles de

su entorno (por ejemplo, una pelota concreta). Sin embargo, a medida que va avanzando en su desarrollo, estas palabras remiten al conjunto de objetos de una categoría o clase (la palabra *pelota* se refiere entonces a la categoría pelota), por medio de un proceso cognitivo de abstracción. Encontramos aquí la primera relación que Vygotsky establece entre la palabra y el pensamiento (la adquisición de las categorías de la realidad) y que amplía, más adelante, con la diferenciación de las siguientes dos funciones del lenguaje infantil:

"La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social; primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad [hacia los dos años] el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa (preferimos utilizar el término comunicativo en lugar de la forma de lenguaje que Piaget llama socializado, pues considera que ha sido otra cosa antes de convertirse en social).

... El lenguaje egocéntrico, como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, una etapa intermedia entre la diferenciación de las funciones del lenguaje verbal y la transformación final de una parte de éste en lenguaje interiorizado".

En la primera etapa del lenguaje, el niño se comunica porque necesita establecer una relación social y afectiva con las personas de su entorno, pero hacia los dos años aparece lo que este autor denomina el "lenguaje egocéntrico", una función paralela a la de la función social, en la que el niño habla y juega solo, incluso en presencia de otros niños. A diferencia de Piaget, Vygotsky considera que la función de este monólogo exterior es el inicio del desarrollo del pensamiento, su etapa inicial hasta convertirse más tarde en lenguaje interior. En este segundo momento es cuando el niño comienza a pensar con palabras, ya interiorizadas, sin vocalización. Esta es la razón por la que Vygotsky defiende que, en esta función, las palabras son "mediatizadoras" del pensamiento, de tal forma que, si no hay palabras (es decir, si no adquiere una lengua plena), no hay tampoco desarrollo completo del pensamiento.

Además, considera que esta relación tan estrecha entre lenguaje y pensamiento tiene otro segundo momento importante, la adolescencia; así lo expresa en el siguiente fragmento:

"Nuestros descubrimientos principales pueden ser resumidos como siguen: la evolución de los procesos de los cuales resulta eventualmente la formación del concepto, comienza en la primera infancia, pero las funciones intelectuales que en una combinación específica forman la base psicológica del proceso de formación del concepto maduran, toman forma y se desarrollan solamente en la pubertad" (p. 90).

La relación entre el lenguaje y el pensamiento había comenzado, como venimos diciendo, con la etapa del lenguaje egocéntrico, hacia los dos años de vida, pero este proceso desarrolla solamente las operaciones intelectuales que denomina "básicas".

Hace falta un segundo momento importante para completar este proceso en la pubertad. Las razones que aporta las explicita así:

"La formación del concepto es el resultado de una actividad compleja en la cual intervienen las funciones intelectuales básicas. El proceso, sin embargo, no puede ser reducido a la asociación, atención, imaginación, inferencia o tendencias determinantes. Todas son indispensables, pero, al mismo tiempo, insuficientes sin el uso del signo o la palabra, como el medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de la tarea con la cual nos enfrentamos.

... Si el medio ambiente no le presenta al adolescente nuevas ocupaciones, no tiene para con él exigencias nuevas, y no estimula su intelecto proveyendo una secuencia de nuevas finalidades, su pensamiento no llega a alcanzar los estadios superiores, o los alcanza con gran retraso (p. 90-91).

Distingue así entre las operaciones intelectuales básicas que se desarrollan en la etapa infantil, y otras superiores que solo se completan en la adolescencia cuando el joven interviene en nuevos retos y tareas en las que tiene un papel fundamental la interacción comunicativa. Vemos de nuevo, en esta segunda etapa, la importancia que sigue atribuyéndole al lenguaje, esta vez ya convertido en interacción comunicativa rica que debe ser proporcionada a todo adolescente y joven para el desarrollo pleno de dichas capacidades cognitivas superiores. Vygotsky habla del rol activo del "medio ambiente", un término demasiado general, pero nosotros ya podemos concretarlo más: el entorno familiar, el centro escolar y los distintos grupos sociales en los que los adolescentes han empezado a participar.

A partir de la teoría de este autor, ampliamente aceptada hoy en la comunidad científica, es fácil establecer la conexión con el tema que nos ocupa del bilingüismo en la educación sorda, así como nuestra opción por él. A un niño sordo no se le puede privar de una lengua natural (la lengua de signos) porque estamos privándolo entonces de un desarrollo personal completo. Este desarrollo lingüístico tiene que comenzar plenamente en la etapa infantil para que las dos funciones del lenguaje básicas, la social y la egocéntrica, evolucionen óptimamente; luego completaremos dicho proceso en la adolescencia. Este proceso cognitivo y social se completa en el niño sordo con el aprendizaje de la lengua o las lenguas orales de su entorno familiar y social.

El niño sordo no va a encontrar diferencias con el oyente en la adquisición de la primera lengua (la lengua de signos, LS en adelante), aunque sí en la adquisición de la lengua hablada u oral (LO, en adelante; véase Cabeza y Ramallo, 2016: 3, para un debate más lingüístico sobre esta denominación). Esta lengua se convierte para él o ella en L2, porque su proceso no será nunca algo espontáneo. Aquí residirá la diferencia en la adquisición de su bilingüismo.

Por tanto, a pesar de que tanto la LS como la LO pueden introducirse al mismo tiempo (y es, quizás, lo más conveniente), en el niño sordo la LS será muy pronto la lengua dominante; en la terminología lingüística, decimos que es su L1. Y la LO no será adquirida sino a través de un proceso más largo que precisará, la mayoría de las veces, reflexión metalingüística continuada sobre sus diferentes estructuras. Decimos por ello, tal como hemos anticipado más arriba, que estamos ante un caso de L2 (véase también Honzinger y Fellingner, 2014). El problema surge cuando estas lenguas no se adquieren plenamente y convertimos al sujeto sordo en un semilingüe; es decir, como ya hemos indicado más arriba, un sujeto que no ha adquirido ninguna lengua en el nivel de un signante y/o hablante nativo antes del periodo crítico (véanse al respecto las investigaciones de Madrid Cánovas (2006) y Madrid Cánovas y Bleda García (2011) sobre las dificultades de los niños implantados para adquirir el nivel pragmático y comunicativo en la lengua oral). La historia nos ha provisto de casos muy llamativos de semilingüismo en los denominados “niños salvajes”, infantes que crecieron separados de la convivencia humana y que, cuando fueron recuperados, ya no pudieron adquirir plenamente una lengua de manera completa, ni oral ni de signos. Su estadio socio-cognitivo también quedó frenado, consecuencia de su privación lingüística.

La pregunta que nos podemos hacer en este momento, a la vista del conflicto tan fuerte entre oralismo y bilingüismo, es la de si hay semilingüismo o privación lingüística en la población sorda en España y, en consecuencia, fracaso escolar. De momento, aparcamos esta respuesta porque para ello precisamos una investigación empírica sobre el tema, actualmente ya en marcha (Morales López, 2019c).

En lo que sigue de este artículo, expondré las características de este tipo de bilingüismo, contrastándolo con el oral, en el marco de las competencias del plurilingüismo que se impone como objetivo la Unión Europea. A continuación, abordaré cuáles son los retos concretos del modelo bilingüe en la educación del alumnado sordo en España en los próximos años, si queremos avanzar en su implementación efectiva (a la hora de exponer ejemplos, me referiré mayoritariamente al caso catalán, que conozco mejor).

3. Características generales del bilingüismo intermodal (LS/LO)

Mi exposición girará en torno a los siguientes tres epígrafes: definición de bilingüismo intermodal, la competencia comunicativa del aprendiz sordo y planificación educativa para el desarrollo bilingüe del alumnado sordo.

3.1. Definición del bilingüismo intermodal

Como caracterización más detallada de este tipo de bilingüismo, mi punto de partida es la concepción de este fenómeno desde la perspectiva dinámica que proporciona el marco educativo europeo, en concreto la definición del Consejo de Europa en su propuesta del *Marco Europeo Común (Common European Framework; CEF, en adelante)* para el desarrollo del plurilingüismo en Europa (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001). Si la lengua de signos es una lengua tan completa como el resto de lenguas orales y, por tanto, apta para conseguir el desarrollo cognitivo pleno del niño y joven sordo, el bilingüismo intermodal tiene que inspirarse y desarrollarse entonces en los mismos presupuestos que el resto del bilingüismo en Europa.

El CEF propone que el objetivo de la educación lingüística en Europa no ha de ser únicamente el aprendizaje, literalmente hablando, de varias lenguas (lo que se ha venido denominando *multilingüismo*), sino lo que denominan un *enfoque plurilingüe* (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 4-5). Esta nueva aproximación enfatiza el hecho de que la experiencia lingüística de una persona, en cada uno de sus contextos culturales, se expande desde la adquisición de la lengua del hogar hasta la adquisición de la lengua de la sociedad en su conjunto y de aquí se puede avanzar hacia la adquisición de la lengua de otros grupos (sea por un aprendizaje en la escuela o por experiencia directa). Este proceso cognitivo no implica mantener estas lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, e incluso incompatibles (este es el gran error del oralismo en la educación sorda y su anacronismo hoy), sino que se trata de construir una competencia comunicativa en la que intervenga todo el conocimiento y experiencia lingüística de la persona, y en la cual las diferentes lenguas adquiridas se interrelacionen e interactúen.

Como consecuencia de este enfoque plurilingüe dinámico, el CEF propone, para la enseñanza de las lenguas en Europa, un modelo construido a partir de los siguientes rasgos: multifuncional, flexible, abierto, dinámico, motivador y antidogmático. Es decir, una propuesta educativa nueva acorde con su definición de bilingüismo y cuyo último objetivo es considerar a los usuarios y aprendices de una lengua como *agentes sociales*, miembros de una sociedad que tienen que cumplir tareas diversas (no necesariamente lingüísticas) en múltiples circunstancias y contextos (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 9).

Si nos centramos en el caso del bilingüismo intermodal, observamos que el objetivo plurilingüe del CEF puede ser también asumido totalmente. Partiendo de la evidencia científica (ya incuestionable) de que la LS es una lengua de pleno derecho, no hay ninguna razón (excepto la de las barreras ideológicas) para no equiparar estos dos tipos de bilingüismo. De esta manera, el plurilingüismo *intermodal* debe cumplir las

mismas metas que el plurilingüismo oral porque en el primer caso estamos también ante sistemas lingüísticos completos, las LS, utilizadas por grupos sociales (las comunidades sordas) que han desarrollado igualmente su propia experiencia cultural.

Además, un colectivo de personas sordas muy rara vez va a vivir en una situación monolingüe (al menos, en las sociedades occidentales), porque se trata de un grupo social de carácter no territorial y en permanente contacto con la lengua o lenguas orales de las comunidades donde se ubica. Por consiguiente, el niño sordo que comienza el proceso de adquisición de la LS y/o simultáneamente la adquisición de una o dos LO irá expandiendo su competencia comunicativa en una situación plurilingüe de contacto continuo entre sus diferentes sistemas lingüísticos. De ahí que, en este caso, tiene que adquirir un gran peso la construcción de una competencia comunicativa rica en donde uno de los objetivos prioritarios sea la reflexión metalingüística y metadiscursiva sobre las características de la LS y de las LO implicadas; sobre todo, porque no parece haber transferencia automática en algunos procesos lingüísticos desde la L1 a la L2 (en particular, en el caso de la lectoescritura y de la adquisición de muchos aspectos del nivel morfosintáctico; Honzinger y Fellingner, 2014: 102-3).

Además, también puede ser útil el conocimiento del *continuum* que surge de la mezcla de LS y LO en las distintas *variedades o códigos de contacto*: el bimodal y la lengua oral signada, así como otros métodos de apoyo: el alfabeto dactilológico, la palabra complementada, etc. Tal como indica Mugnier (2006), a partir del estudio etnográfico del *code-switching* (o alternancia de códigos) utilizado en una clase bilingüe con alumnado sordo en Francia, la conciencia metalingüística de tales variedades de contacto puede enriquecer el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumnado sordo.

No obstante, estas variedades o códigos de contacto son variedades lingüísticas reducidas, en términos comunicativos. Su nivel lingüístico sería parecido al de una lengua pidgin (un código restringido de comunicación que surge en situaciones de emergencia comunicativa entre hablantes que no comparten una misma lengua oral). Autores como Johnson, Liddell y Erting (1989) ya señalaban su deficiencia como vehículo comunicativo en el contexto norteamericano. Según explicaban, la idea subyacente a los programas educativos que utilizaban estos códigos artificiales simultáneos a la palabra hablada era que el alumnado podía adquirir la lengua hablada (en este caso el inglés) a través de la mirada y el oído al mismo tiempo, y que esta adquisición le permitiría una mejor integración en el mundo oyente. Sin embargo, según estos autores (1989: 4), este modelo fracasó como vehículo completo de comunicación porque no advirtieron que el niño sordo no podía oír y, por tanto, solo podía comprender parte del mensaje, el transmitido visualmente. Además, distintos

estudios comparativos sobre procesamiento advertían 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 podía tener consecuencias en la recepción completa del mensaje.

Por tanto, estas variedades no pueden ser nunca sustitutas de las lenguas de signos, en cuanto lenguas naturales. Como indica Plaza Pust (2016: 67), los estudios sobre el uso de estos códigos de contacto confirman su utilidad cuando se usan solo como recurso pedagógico; por ejemplo, en algunos momentos de la enseñanza contrastiva de la estructura de la lengua oral (o lenguas orales) y de la lengua de signos; al respecto, véase la experiencia didáctica de Solano i Reyes y Vinardell i Maristany (2017-18). Sin embargo, Sánchez Amat (2015: 342) reconoce, en su investigación etnográfica en un centro bilingüe intermodal, que su utilización en el aula era demasiado frecuente. De ahí que este sobreuso pueda ser contraproducente para el desarrollo del bilingüismo pleno de este alumnado, así como un impedimento para su maduración cognitiva.

La reflexión bilingüe mencionada, de tipo metalingüístico y metacultural, debe ampliarse en aquellas comunidades lingüísticas con dos o más lenguas orales en el sistema educativo, y sobre todo con aquellos alumnos sordos cuya familia hable una lengua oral diferente o una variedad notablemente distinta a la de las tradicionales de la comunidad donde reside, consecuencia de los procesos migratorios.

3.2. Competencia comunicativa del alumnado sordo

Otro aspecto importante del bilingüismo, y también del bilingüismo intermodal, es determinar lo que se entiende por competencia comunicativa de un individuo en el aprendizaje de lenguas. Si seguimos de nuevo la propuesta del CEF (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 13ss.), la competencia comunicativa de un aprendiz incluye tanto la dimensión lingüística, como la sociolingüística y pragmática. La primera atañe a las habilidades propiamente gramaticales: fonológicas, morfológicas, léxicas y sintácticas; la segunda incluye el conocimiento de las diferencias lingüísticas relativas a las distintas zonas geográficas, las diversas situaciones comunicativas y a la variedad de grupos sociales (respectivamente, dialectos, registros y sociolectos); y la tercera se refiere a la habilidad para adecuarse a las variadas situaciones de uso y de géneros discursivos: actos de habla, cortesía, normas de interacción, cohesión y coherencia discursivas, etc.

Estos niveles de competencia tendrán que activarse y desarrollarse en los diversos ámbitos posibles de una actividad lingüística: recepción, producción, interacción y/o mediación. Los dos ámbitos primeros se refieren a las clásicas habilidades de

comprender, leer, hablar y escribir; la interacción es la capacidad del individuo para la comunicación interpersonal y, finalmente, la mediación conlleva la habilidad para la traducción y la interpretación.

Otro aspecto destacado de la propuesta del CEF es la constatación de que el proceso del aprendiz de una lengua (en cualquier circunstancia) es continuo e individual (Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 17 103 y 107). Nunca dos usuarios de una lengua, tanto si son nativos como no nativos, tienen el mismo nivel de competencia o desarrollan esta capacidad de la misma forma. Por tanto, el objetivo del aprendizaje ha de ser el desarrollo de la conciencia crítica (*critical awareness*) tanto desde la perspectiva plurilingüe como pluricultural de los aprendices para que, en este proceso, cada uno adquiera su propio nivel de competencia. El resultado es siempre una gran heterogeneidad.

Si comparamos el desarrollo de estas competencias con el caso de las personas sordas y, más concretamente, del alumnado sordo implicado en un modelo educativo bilingüe, podemos observar que la mayoría de los objetivos son plenamente alcanzables, aunque otros son diferentes, como mostramos a continuación.

En primer lugar, en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua de signos, la gran diferencia se encuentra en la divergencia entre la LS y la LO por la falta de un sistema de escritura en la primera. Tal como señala Chamberlain y Mayberry (2000: 239), este hecho no es exclusivo de la lengua de signos porque existen muchas lenguas orales en el mundo que no tienen un sistema de escritura; pero lo que sí es exclusividad del alumnado sordo es que el proceso de lectoescritura en la lengua oral a veces tiene que comenzar antes de que haya completado el dominio oral de esta L2, por la dificultad auditiva de recibir *input* suficiente.

En segundo lugar, en lo que respecta al desarrollo de la LO, encontramos de nuevo otra diferencia respecto al bilingüismo oral. Debido a la incapacidad mencionada para la recepción oral, el alumnado sordo sufre un retraso en la adquisición de esta lengua, con lo cual este proceso deberá disociarse en dos habilidades: lengua oral hablada y lengua oral escrita. Para la adquisición de la primera necesitará un proceso de rehabilitación logopédica (que puede ser lento y dificultoso, según los sujetos), pero para adquirir la lengua oral escrita el modelo bilingüe ofrece, como una de las vías, la reflexión metalingüística y metadiscursiva de la LS, lengua en la que el alumno sigue un proceso natural si la adquiere desde la infancia (como ya hemos indicado, equivalente al proceso de una L1), y en la que necesariamente tiene que desarrollar también su competencia metalingüística o conciencia lingüística (*language awareness*, en la terminología del CEF, Consejo de Europa / Council of Europe, 2001: 107).

Numerosas investigaciones han explorado ya a fondo esta posibilidad aprovechando la mayor capacidad del alumno sordo para las estrategias de tipo visual (Musselman, 2000; Lacerca, Santos y Martins, 2016), así como el empleo del alfabeto dactilológico en las etapas iniciales (Mahshie, 1997; Padden y Ramsey, 2000; Morales López, 2008) y la transcripción de la LS por medio de glosas (Bagga-Gupta, 2004: 144).

A pesar de estas divergencias entre el bilingüismo intermodal y el oral, en lo que cada vez coinciden más investigadores es que cualquier programa bilingüe con el alumnado sordo debe incluir lo más tempranamente posible tanto el aprendizaje de la lengua de signos como de la lengua o lenguas orales correspondientes. Este es el modelo defendido por Ardito *et al.* (2008). Asimismo, esta es una de las críticas más importantes que Bagga-Gupta (2004: 162, 170-1) realizaba al modelo bilingüe implantado en la educación del alumnado sordo en Suecia; en este país, la inclusión del sueco no se producía hasta la edad de 7 años porque consideraban que era el momento en el que el niño ya había completado el proceso de adquisición de la LS y estaba preparado para la adquisición de una nueva lengua. Sin embargo, como indica Plaza Pust (2016: 61), este modelo ha sido el más fiel con la hipótesis de Cummins, en el sentido de aprovechar la adquisición completa de la L1 para que se produzca una mejor transferencia en favor de la adquisición de una L2.

Con todo, los modelos de adquisición simultánea de las distintas lenguas, continúa Plaza Pust, asumen que la LS tiene un rol fundamental como lengua base del desarrollo cognitivo y social del alumnado sordo. Parten del principio de que, en la adquisición de una lengua en la etapa infantil, la adquisición temprana es siempre positiva (Ormel y Giezen, 2014: 93), teniendo en cuenta el posible efecto negativo (aunque gradual) del periodo crítico, tal como hemos mencionado arriba (véase al respecto Morford y Kegl, 2000).

3.3. Planificación educativa en el desarrollo bilingüe del alumnado sordo

Como punto final, después de haber expuesto las características generales del bilingüismo intermodal y haber aportado argumentos a su favor basándonos en la teoría vygotskiana, en las investigaciones actuales sobre el bilingüismo y en las directrices del Consejo de Europa, pasamos a ocuparnos en este subapartado de la respuesta de las instituciones educativas para la implementación de este tipo de bilingüismo; es decir, de la política lingüística relativa a esta lengua y de la modalidad educativa que de ello se deriva (véase también Esteban y Ramallo, en este monográfico).

Un requisito fundamental es que cualquier actuación institucional ha de combinar tanto las políticas de *arriba-abajo* como las de *abajo-arriba*. La iniciativa ha de partir de las instituciones ya que es la autoridad educativa correspondiente quien tiene el

reto de resolver el problema de alfabetización de este colectivo; en el momento presente, cualquiera que haya sido el método utilizado en la educación sorda ninguno de ellos ha resuelto en su conjunto el analfabetismo crónico de este alumnado (Marschark, Lang y Albertini, 2002; Rodríguez Ortiz, 2005; Pribanić, 2006). Como indica también Plaza Pust (2016: 34ss.), el fracaso escolar ha estado también muy presente en el método oralista y ha conducido a muchos niños y niñas a niveles elevados de estrés y presión para llegar a la adquisición de la lengua oral. En realidad, su monopolio se basa más en su poder ideológico que en el poder de los resultados, concluye Plaza Pust.

El bilingüismo intermodal es un nuevo modelo que puede llegar a resolver el problema a pesar de que el estadio su investigación es aún incipiente, y a pesar también de que es un modelo siempre en cuestionamiento (Dubuisson, Parisot y Vercaingne-Ménard, 2008; Plaza Pust y Morales López, 2008; Plaza Pust, 2016). Hay demasiado poder económico tras la sordera (el de las empresas tecnológicas, y el de la clase médica y del colectivo de la salud que ven peligrar su papel de autoridad en este tema). Una afirmación nada nueva, que hemos vivido muchas veces en primera persona desde que decidimos investigar con la lengua de signos y el bilingüismo, y que seguimos constatando aún en el presente (véase Morales López, 2019c). Precisamente, porque el bilingüismo intermodal es un modelo educativo incipiente y, además, como vemos, siempre en entredicho, la iniciativa institucional ha de procurar confrontar sus decisiones (del tipo *arriba-abajo*) con las iniciativas de *abajo-arriba*. Con ello queremos decir que, en todo el proceso, la administración no puede prescindir de la opinión del resto de actores implicados, a saber:

1. El alumnado adolescente que empieza a tener opinión bien certera sobre cuál ha sido su evolución educativa y sus carencias, incluso en lengua de signos. En este sentido, una estudiante sorda de Formación Profesional, en Barcelona, nos manifestaba su queja por haber tenido en el curso pasado dos intérpretes, y uno de ellos con poca formación (en Cabeza y Ramallo, 2016, se puede comprobar también que el 69% de las personas sordas encuestadas por ellos contestan negativamente sobre este aspecto concreto).
2. El colectivo de la interpretación. Profesionales que trabajan completamente en precario y, además, sin formación para la tarea tan compleja que tienen que realizar: interpretar a la LS todas las materias de Secundaria de un curso (desde Filosofía a Física, Matemáticas, Tecnología de alimentos, Literatura, etc.). El cansancio físico de este colectivo ya empieza a notarse en casos concretos de repercusión en la salud (hecho que ya ha comenzado a investigarse en proyectos como el de La Universidad de La Laguna, Newsletter 3/12, 2017, www.bilinsig.org/newsletter).

3. El profesorado implicado directamente con el alumnado sordo y que conoce bien sus grandes o pequeños progresos. Estos profesionales demandan mayor formación en este tipo de bilingüismo porque sienten que los conocimientos adquiridos en su momento ya no se adecúan a la nueva realidad (véase también Sánchez Amat, 2015: 421ss.).
4. La comunidad sorda que tiene amplia experiencia de lo que significa el acceso desigual al conocimiento. Y va constatando cómo las nuevas generaciones de sordos no siempre mejoran en el proceso de alfabetización respecto a la etapa previa en los colegios de sordos (“al menos, allí aprendían a signar bien –en el patio, eso sí–”, dicen algunos de ellos). Y lo grave es que aún se dan casos de jóvenes sordos completamente iletrados en lengua oral y, además, con privación lingüística o semilingües tanto en lengua oral como en lengua de signos (como evidencia, no sabemos cuánto de aislada, véase el recurso didáctico nº 9 de BilinSig, www.bilinsig.org/recursos-educativos/).
5. Las asociaciones de padres y madres en defensa del modelo bilingüe. Son ellos los que explican todas las dificultades que sortearon para acceder al modelo bilingüe, en contra de la opinión, muchas veces, de los profesionales sanitarios y educativos (véase, al respecto, el resumen de las Jornadas de la Plataforma *Volem signar i escoltar* en las Newsletters 4/14 y 4/15, 2018, en www.bilinsig.org/newsletter).
6. Finalmente, los investigadores que trabajan en los diversos ámbitos de esta nueva subdisciplina de la Lingüística. Constatamos la gran distancia entre las investigaciones y la práctica educativa, y somos conscientes de que aún tenemos que trabajar más para acortarla. También, en nuestro rol de expertos, es imprescindible exponer nuestra opinión ante las autoridades educativas para no seguir financiando modelos anacrónicos y discriminatorios del alumnado sordo respecto al oyente en la educación.

Otro paso más en el camino hacia una adecuada planificación de este tipo de bilingüismo (más detalles en Reagan, 2010; Quer y Quadros, 2012; entre otros), se refiere a un tema controvertido en la investigación sociolingüística, el de las funciones de las lenguas en las sociedades modernas. Obviamente, desde la perspectiva estructural todas las lenguas tienen el mismo valor porque todas son sistemas completos de comunicación, pero no sucede así desde el punto de vista socio-político. Desde la “perspectiva crítica”, en la que trabajo, la planificación lingüística necesita tener muy en cuenta el contexto socio-político y socio-económico, tanto local como global, en el que conviven las lenguas, si queremos realmente preservar la diversidad en una actitud no competitiva (Morales López, 2019a). En consecuencia, preguntarnos por la función de las lenguas no es adoptar una actitud utilitarista, sino sencillamente una perspectiva contextual.

Desde esta dimensión, la principal función de la LS en el contexto sociopolítico de una comunidad es contribuir al desarrollo cognitivo, comunicativo y social del niño y joven sordos (un derecho individual universal, como indica Trovato, 2013). Desde la dimensión sociocultural, la LS sigue teniendo la función tradicional de servir de puente de comunicación entre las personas sordas; también la función de contribuir al desarrollo psicológico y socio-afectivo pleno de la persona sorda (Hintermair, 2014).

Asimismo, desde la perspectiva familiar, el modelo bilingüe contribuye a resolver uno de los grandes dilemas de los padres y madres oyentes de niños sordos: cómo comunicarse con ellos de la manera más fluida posible. Según indica Plaza Pust (2016: 36-37), el modelo oralista ha impuesto una gran presión a los padres convirtiéndolos en profesores en casa, al exigirles conseguir en el entorno familiar un gran nivel de lengua oral para sus hijos, complementario del nivel que puedan adquirir en el sistema educativo. Así lo manifestaba, en mayo de 2018, una joven sorda (transcripción aproximada):

“Yo no he tenido una infancia como el resto de niños; cada tarde, mi madre y yo teníamos que dedicar el tiempo normal de juego a trabajar la lectura, la escritura...”.

En el modelo bilingüe, los padres necesitan aprender la lengua de signos para comunicarse de manera más fluida con sus hijos, además de la oral (y esto ya es un reto grande y difícil para muchos de ellos), pero el nivel de competencia óptimo de sus hijos ya no dependerá de ellos (como sucede en el oralismo), sino también de otros signantes sordos, bien profesores sordos, bien el resto del profesorado signante así como el alumnado sordo. Es una responsabilidad compartida. Nuevamente, recogemos el testimonio de unos padres al respecto:

“Cuando vimos que nuestro hijo sordo se emocionaba viendo unas marionetas en el parque en lengua de signos, comprendimos que teníamos que enseñarle a signar... Lo hacemos desde los 2 años, hasta ahora que es un adolescente. El implante le ha funcionado muy bien, pero es sordo; y por eso le hemos dado el “seguro” de la lengua de signos, por si acaso. ¡Claro que es duro! Hemos tenido que cambiar nuestros hábitos y aprender a signar todos, nosotros y algo los abuelos. En casa, le signamos también al perro y nos entiende. Nuestra hija oyente es la que más sabe de signos; ella nos ha facilitado mucho el camino. Pero lo más importante: no nos hemos perdido nada en la comunicación con nuestro hijo”.

Por lo tanto, en mi opinión, la planificación educativa bilingüe tiene que centrarse en este objetivo concreto de preguntarse por la función de la lengua de signos en el desarrollo del niño y adolescente sordos. A partir de ello, habría que tener en cuenta también las siguientes premisas:

En primer lugar, la iniciativa de la planificación tendría que partir principalmente de los departamentos de educación puesto que esta lengua se utilizará principalmente en el ámbito educativo; además, las personas encargadas de su implementación deberían

estar muy estrechamente relacionadas con la realidad educativa diaria. Las dimensiones holísticas no son frecuentes en la investigación lingüística y tendemos a disociar el estudio de la lengua como sistema, de la relación de estos patrones lingüísticos con sus usuarios y sus contextos (Morales López, 2019b; véase también Marschark, Knoors y Tang, 2014: 471; y Swanwick, Hendar, Dammeyer, Kristoffersen y Salter, 2014: 304). En este caso, las consecuencias de esta disociación pueden ser negativas porque se puede dar el caso de tener, supuestamente, una investigación lingüística con estándares internacionales de calidad, pero que no incida directamente en la mejora de la educación de este alumnado.

En segundo lugar, las decisiones que se adopten para completar el modelo bilingüe existente (o pre-bilingüe, como ya exponía en Morales López, 2008) deberían basarse principalmente en estudios etnográficos que muestren la realidad del alumnado sordo y la situación educativa del bilingüismo actual en cada centro (véase al respecto Lacerca *et al.*, 2016). Entendemos por estudio etnográfico la investigación en la que el investigador se inserta en el contexto que desea analizar como un participante más (un *observador participante*) durante un cierto periodo de tiempo y, cuando se ha familiarizado con las claves para la interpretación de los datos, inicia la recogida de los mismos por medio de entrevistas o grabaciones en vídeo o audio (Morales López, 2016). Una vez transcritos los datos, se procede a su análisis e interpretación por medio de la metodología cualitativa; intentando así descubrir el significado que los usuarios querían transmitir o construir en la interacción con los otros, en ese contexto local, y relacionando la información recogida con la situación contextual y socio-cultural más amplia. En el caso de la investigación sobre el modelo educativo que nos ocupa, necesitamos investigar más, y mejor, procesos lingüísticos holísticos del alumnado sordo en la interacción cotidiana de las aulas, no niveles lingüísticos independientes y descontextualizados (véase, en este monográfico, la investigación de Vázquez Martínez sobre la argumentación en las Ciencias). En este caso, reitero, la metodología cualitativa me parece la más adecuada porque permite estudiar mejor los procesos del desarrollo lingüístico y comunicativo de los sujetos.

En su tesis doctoral, Gras Ferrer (2006), así como en Gras Ferrer (2004), ya ofrecía datos relevantes al respecto; por ejemplo, destacamos el análisis crítico que realizaba la autora sobre la situación de la interpretación en España. Es un aspecto que, sin duda, tiene que contrastar con la situación actual, con el fin de reflexionar sobre el número necesario de intérpretes, su nivel de formación en los ámbitos educativos, su situación laboral, su salud, etc.

Igualmente, debido a la heterogeneidad de los niveles del alumnado sordo, sería muy necesario un análisis lingüístico de cada alumno que llega a un centro bilingüe para evaluar cualitativamente su competencia comunicativa en lengua de signos y/o en

lenguas o lenguas orales, de manera global y en contextos espontáneos (es decir en actividades didácticas concretas), así como su maduración cognitiva y su situación sociocultural. Solamente a partir de un estudio de este tipo se puede seguir más adecuadamente su evolución real a lo largo del periodo escolar y conocer si la meta de una plena alfabetización es algo alcanzable o no, dado su punto de partida. Igualmente, plantearse críticamente, si es el caso, por qué su nivel lingüístico en cada una de las lenguas del *currículum* no llega a los estándares normales para la edad de cada uno de estos niños y jóvenes.

Con este diagnóstico, se estaría también en disposición de detectar casos reales de privación lingüística o semilingüismo, tanto en la lengua oral como en la de signos, y preguntarse si es ético que un sistema democrático permita que puedan darse casos como estos, simplemente por el hecho de haber seguido fielmente los padres y madres el consejo de profesionales defensores a ultranza del modelo oralista. La libertad de elección educativa tiene que respetarse, pero siempre que no se comprometa el derecho de todo niño y niña a un desarrollo cognitivo y social plenos (Trovato, 2013). El compromiso crítico que defendemos desde la investigación tiene también que alzar la voz sobre estos casos reales (Morales López, 2019c).

En esta misma dirección apuntaba Bagga-Gupta (2004), en la revisión crítica del modelo bilingüe implementado en la educación sorda en Suecia; esta autora consideraba que el modelo bilingüe en marcha necesitaba ser analizado empíricamente a partir de estudios etnográficos en profundidad. Asimismo, Nover, Andrews y Everhart (2001) apuntaban la necesidad de una investigación estrechamente interrelacionada con las aportaciones del profesorado de los centros educativos implicados (una auténtica *investigación-acción*). Las investigaciones de Lacerda *et al.* (2016) en Brasil exponen también este mismo objetivo, porque este trabajo conjunto entre investigadores y docentes es la forma más eficaz para la formación del profesorado implicado en la educación bilingüe.

Finalmente, partiendo del hecho señalado más arriba de que el plurilingüismo defendido por la UE incluye el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz en cada uno de los niveles lingüísticos, hay que reconocer que no se da un auténtico modelo bilingüe intermodal cuando la LS es únicamente la lengua vehicular de la instrucción del alumnado sordo, aun cuando este aspecto sea fundamental (debido a que este alumnado ya puede recibir la misma información que el oyente). La lengua de signos tiene que ser materia explícita del *currículum*, una asignatura equiparable a la de las otras lenguas, en la que se enseñen también sus características gramaticales, en contraste con las lenguas orales de cada comunidad (puede consultarse Jarque, 2012 para el estado de las investigaciones sobre las lenguas de signos en España; también algunos artículos del presente monográfico).

Por este motivo, consideramos que la ley española de reconocimiento de la LS en la educación sorda (Ley 27/2007, BOE 24 octubre 2007 <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18476>) se quedó corta en este aspecto concreto. Fue un primer paso que reconociera esta lengua como vehicular en la educación del alumnado sordo. Pero el término bilingüismo no se menciona en la parte introductoria de la ley (la más importante en términos del planteamiento de sus objetivos) y solo se alude a él de pasada en el cuerpo de la ley, en el apartado referido a la educación formal: “Las administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el alumnado sordo” (Ley 27/2007. Título 1, cap. I, art. 2).

De esta forma, con esta breve mención, la ley muestra que la lengua de signos es vista aún como un recurso para compensar un déficit lingüístico, la sordera, que a su vez imposibilita el acceso a la información de la comunidad oyente, el principal objetivo por el que parece se aprueba la ley. Sin embargo, de la sordera misma ha surgido la posibilidad de convertir (y sobre todo superar) dicho déficit en lo que Heller (2014: 194) denomina una *diferencia* lingüística, equiparable a la de cualquier otra situación de bilingüismo.

Por el contrario, en la ley catalana aprobada el 3 de junio de 2010 (Llei 17/2010 de la llengua de signes catalana, <https://www.parlament.cat/document/nom/TL118.pdf>), se hace una mención explícita del bilingüismo ya desde el principio del texto, como se observa en el siguiente fragmento del Preámbulo:

“L’administració educativa catalana ja té una llarga tradició en l’oferta de lliure elecció entre la modalitat educativa oral o la bilingüe per a infants sords... Cal tenir en compte que no totes les persones sordes utilitzen la llengua de signes per a comunicar-se, sinó que majoritàriament empen suports a la comunicació oral. Així parlem de persones sordes signants, o comunitat sorda signant, que es comunica preferentment en llengua de signes, i parlem d’oralistes quan ens referim a les persones sordes que es comuniquen usant suports a la comunicació oral i llegint els llavis”.

Trad.: ‘La administración educativa catalana tiene ya una larga tradición en la oferta de libre elección entre la modalidad educativa oral o la bilingüe para niños sordos ... Hay que tener en cuenta que no todas las personas sordas utilizan la lengua de signos para comunicarse, sino que mayoritariamente emplean apoyos a la comunicación oral. Así hablamos de personas sordas signantes, o comunidad sorda signante, que se comunica preferentemente en lengua de signos, y hablamos de oralistas cuando nos referimos a las personas sordas que se comunican usando apoyos a la comunicación oral y leyendo los labios’.

Se reconoce así que, cuando en el ámbito educativo se menciona el uso de la lengua de signos, se implica la aceptación de la metodología bilingüe, modelo equiparable al ya consolidado del bilingüismo catalán (Quer, 2012; Esteban y Ramallo, en el presente monográfico). Por tanto, estamos ante un avance significativo y muy relevante en términos lingüísticos: admitir que la modalidad bilingüe, aunque sea

opcional, es algo muy distinto al uso instrumental de la lengua de signos como recurso para compensar un déficit.

Otro aspecto diferente a la publicación de una ley es que se haya avanzado *de facto* en la implementación de este modelo en la realidad educativa. En el caso catalán, la ley autonómica es ciertamente más avanzada que la estatal, pero aún falta por ver su recorrido. Las quejas continuas de los profesionales involucrados en el modelo bilingüe (profesoras e intérpretes) y de sus usuarios (padres y madres, y jóvenes sordos) son una prueba evidente de esta gran distancia entre lo legal y lo real (véase más detalles en Morales López, 2019c).

3.4. Nuevas perspectivas

Tras una década del reconocimiento legal de las lenguas de signos en el Estado español, creemos que es necesario dar un paso más para completar el modelo bilingüe intermodal en aquellos centros en los que se inició. Varios son los objetivos que nos parecen fundamentales en este momento.

En primer lugar, las funciones de la LS necesitan ampliarse; de lengua vehicular tiene que pasar a ser también objeto de reflexión, sobre todo a partir del momento en el que el niño sordo ya la ha adquirido en el nivel comunicativo (es decir, se comunica de manera fluida en LS). Ello implica que el desarrollo de la ley aprobada tiene que permitir que esta lengua se introduzca como asignatura específica del currículo escolar tanto en los cursos de Educación Primaria como a lo largo de la Secundaria. Y no de forma testimonial con una sesión a la semana (a veces incluso oculta con nombres como “teatro”, “valores”, etc.), sino con tiempo suficiente para la enseñanza de sus diferentes niveles lingüísticos y competencias comunicativas.

Igualmente, se puede pensar también en una actitud más abierta y antidogmática (como hemos mencionado, al citar la definición de plurilingüismo del Consejo de Europa), y plantearse un modelo con mayor flexibilidad en su diseño, pudiendo incluso alargarse, tal como Bagga-Gupta (2004) daba cuenta en el sistema educativo sueco. También Swanwick *et al.* (2014: 294) detallan que en dicho sistema educativo se produjeron, además, cambios legislativos y en el *curriculum*, implicando con ello a las familias; un caso similar, comentan de Noruega.

En este proceso del bilingüismo intermodal, completamente implementado, ha de tener sin duda un papel fundamental el profesorado, sobre todo su formación. Un grupo de ellos, además de las competencias propias de su titulación, debería recibir una formación específica en bilingüismo y adquisición de segundas lenguas, así como en Lingüística de las lenguas de signos. La evaluación del modelo ha de incluir

también datos espontáneos de la interacción que se produce en el aula, con el fin de detectar las necesidades concretas en la formación del profesorado implicado.

Finalmente, otro de los rasgos cruciales en el modelo bilingüe intermodal es el del agrupamiento de alumnado sordo, con el fin de que el input de la lengua de signos sea el más rico posible; no solo hay que asegurar la interacción del alumnado con los especialistas de LS, sino incrementar la interacción entre alumnado sordo de distintas edades, de tal manera que se pueda propiciar una adquisición más natural y enriquecida de la LS. Todos los lingüistas recordamos el caso del nacimiento y consolidación de la lengua de señas nicaragüense que un grupo de lingüistas fue siguiendo paso a paso (Morford y Kegl, 2000). Lo fundamental para que se produjera la emergencia de una nueva lengua de signos, desde los signos caseros que utilizaban los distintos alumnos al llegar al recién creado colegio de sordos en Managua, fue la frecuencia y riqueza de la interacción entre estos niños y jóvenes sordos.

En el caso español, si ya la idea de volver al antiguo modelo de colegio-internado de sordos no se ve viable, el modelo de educación compartida (*co-enrolment education*) o co-educación del alumnado sordo y oyente parece ser el que se va imponiendo más. Se trata de un modelo en el que los dos grupos de alumnos, sordos y oyentes, conviven en aulas con dos profesoras (una para la lengua oral y otra para la lengua de signos) y, en algunos casos, se separan para desarrollar conocimientos específicos (refuerzo de las lenguas orales, matemáticas, etc.). Según se deduce de las investigaciones actuales sobre el bilingüismo intermodal, este es el modelo educativo mejor valorado en los diferentes programas bilingües internacionales para el alumnado sordo. Así lo indican Marschark *et al.* (2014: 449): los programas bilingües basados en la co-educación de grupos de alumnado sordo y oyente son los que pueden alcanzar mejores resultados. Consideran al alumnado sordo en igualdad comunicativa con el oyente y, además, permiten la convivencia entre ambos grupos durante todo el periodo escolar, facilitando que parte del alumnado oyente pueda aprender la lengua de signos (véase también Pérez Martín, Valmaseda Balanzategui y Morgan, 2014).

En los casos en los que no es posible la inclusión de un número grande de alumnado sordo, otra solución es el reagrupamiento en grupos más pequeños en centros ordinarios, pero intentando seguir el espíritu de lo que es el modelo bilingüe; es decir, con la presencia de la lengua de signos y con profesorado signante en un nivel nativo. La inclusión aislada de un niño o niña sordo en un colegio donde el resto de sus compañeros sean oyentes, aun cuando se le asigne un intérprete que signe, no nos parece pedagógicamente adecuada. Este aislamiento puede implicar efectos psicosociales y cognitivos negativos para su desarrollo personal (Hintermair, 2014: 172-3). Las comunidades autónomas donde este hecho se está realizando en el presente deben revisar esta práctica porque supone una distorsión, en el ámbito de la

sordera, de lo que se entiende por inclusión. Así lo explica la investigadora brasileña Cristina Lacerda:

“Para mí, este proyecto bilingüe es la “verdadera inclusión” para el alumnado sordo, porque su comunicación es totalmente fluida, siempre según sus capacidades (hay también casos de discapacidades)” (Entrevista publicada en la Newsletter 4/13 Invierno 2017-18, www.bilinsig.org/newsletter).

Cualquier medida encaminada a la inclusión del alumnado discapacitado tiene que estar orientada a que su comunicación sea posible con el mayor número de niños y niñas. Pero esto no se da así en los sordos si solamente se pueden comunicar en el aula con un intérprete o con su maestro o maestra. Es decir, la inclusión no es positiva si lo que hace realmente es aislar a un niño o niña sordo de sus compañeros sordos, los únicos con los que se puede comunicar espontáneamente. Al respecto, mencionamos lo que dice la UNESCO sobre la inclusión:

“[E]s un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes... Mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (2017).

Como se observa, el objetivo es hacer posible que el estudiante progrese social y cognitivamente de manera plena, y gracias a ello pueda comprender la realidad en la que vive. En el caso de un alumno sordo, solo podrá hacerlo cuando se le asegure el desarrollo de una lengua primera desde los inicios de su vida. Como no puede hacerlo espontáneamente en la lengua oral, tiene que conseguirlo por medio de la lengua de signos desde estos primeros años. Este objetivo lo planteamos aun cuando el niño sordo pueda recibir un implante. Como indican todos los especialistas, el periodo de recuperación tras una operación quirúrgica de este tipo se prolonga alrededor de dos años. En el desarrollo del lenguaje infantil, este tiempo es muy significativo, lo cual no hay duda de que repercutirá negativamente en sus capacidades cognitivas. Por tanto, a ningún niño sordo se le puede privar del desarrollo de una lengua natural a lo largo de ese proceso rehabilitador. Y, además, esta lengua tiene que desarrollarla en la interacción social con otros compañeros sordos. Solamente así su educación será equiparable a la del alumnado oyente y sin ningún tipo de discriminación por razón de su discapacidad.

4. Interpretación final y conclusiones

La Ley 27/2007 que el conjunto del Parlamento español aprobó por unanimidad en 2007 establece que toda persona sorda tiene derecho a la información y a la comunicación; la ley también se refiere al colectivo de las personas sordo-ciegas (en

este trabajo no me he referido a ellas porque es un tema que no ha sido objeto de mi investigación hasta el momento; no obstante, con su especificidad propia, su reivindicación es totalmente equiparable a la de las personas sordas). Además, este texto aprueba regular este derecho de las dos maneras siguientes: el derecho de la persona sorda a la educación por medio de la lengua de signos y a la recepción de la información en su vida adulta a través del servicio de interpretación; así como el derecho a ser educado con todos los recursos de apoyo necesarios para la comunicación por medio de la lengua oral (es decir, a través del método oralista utilizando todos los recursos tecnológicos posibles).

En consecuencia, esta ley muestra el desacuerdo existente en el colectivo sordo y en el de las familias con hijos sordos acerca de cuál es el mejor método para la enseñanza de este alumnado. Surge de nuevo la vieja controversia entre el método gestual y el oralista que se remonta ya al siglo XVI cuando Fray Ponce de León iniciaba la andadura de la educación de dos niños sordos a través de signos gestuales. Más tarde, en el siglo XVII, Manuel Ramírez de Carrión también consideraba que los gestos eran algo natural en las personas sordas, pero desaconsejaba su uso para así prepararlos mejor para su vida en la sociedad oyente (Jarque, 2012). Casi cinco siglos después, la división en la búsqueda del mejor método educativo para este colectivo sigue casi intacta en nuestro país, a pesar de que, como hemos mostrado más arriba, el oralismo es un modelo anacrónico desde las investigaciones más actuales del bilingüismo. La novedad (algo ya muy positivo) es que la nueva ley reconoce el derecho de ambos métodos a existir y, por tanto, el bilingüismo tiene que ser ya implementado. Solamente hace falta la voluntad política para ello.

Después de lo expuesto y para ser coherentes con el espíritu de la ley, el bilingüismo intermodal auténticamente desarrollado tendría que ser una opción real y completa en los próximos años en distintas ciudades del Estado, sobre todo ante la nueva etapa política más progresista que se ha iniciado en el país con la moción de censura del PSOE (junio de 2018) y su ratificación electoral en abril de 2019. Somos conscientes de que, al no ser el único método, la planificación que ello requiera tiene que ser muy realista, fijando unas metas claras y con un programa integral y progresivo en donde todos los actores se sientan parte activa del mismo. Pero el reto es claro: mejorar la alfabetización del niño y joven sordo, en consonancia con las investigaciones y estándares actuales del bilingüismo y plurilingüismo en Europa (desde esta perspectiva, el oralismo ya no se sostiene como modelo educativo), consiguiendo al final de su escolarización el objetivo que el CEF propone para todo ciudadano europeo que aprende diversas lenguas: llegar a ser un *agente social* preparado para actuar en múltiples circunstancias y contextos.

Referencias

- Ardito, B., Caselli, M. C., Vecchietti, A. y Volterra, V. (2008): "Deaf and hearing children: Reading together in Preschool". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 137-164. Amsterdam: John Benjamins.
- Bagga-Gupta, S. (2004): *Literacies and Deaf Education: A Theoretical Analysis of the International and Swedish Literature*, The Swedish National Agency for School Improvement.
- Bao Fente, M. (2017): *El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos española*, Tesis doctoral, Universidade da Coruña.
- Cabeza, C. y Ramallo, F. (2016): "Lenguas de signos y educación en España: Una aproximación desde la comunidad sorda". *Language Problems and Language Planning*, 40 (1): 1–25. Doi 10.1075/lplp.40.1.01cab
- Chamberlain, C. y Mayberry, R. I. (2000): "Teaching about the relationship between American Sign Language and reading". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. I. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 221-259. Mahwah: Erlbaum.
- Consejo de Europa/Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubuisson, C., Parisot, A. y Vercaingne-Ménard, A. (2008): "Bilingualism and deafness: Correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.
- Fridman Mintz, B. (2009): "De sordos hablantes, semilingües y señantes". *Cultura Sorda*. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.org/sordos-hablantes-semilingues-y-senantes/>
- Gras Ferrer, V. (2006): *La comunidad sorda como comunidad lingüística: Panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Gras Ferrer, V. (2004): "Language census of sign-language users in Spain: Attitudes in a changing language community". En Van Herreweghe, M. y Vermeerbergen, M. (eds.): *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*, pp. 211–247. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Heller, M. (2014): "Gumperz and social justice". *Journal of Linguistic Anthropology*, 23 (3): 192-198. Doi : 10.1111/jola.12026.
- Hintermair, M. (2014): "Psychosocial development in Deaf and hard-of-hearing children in the twenty-first century". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 152-186. Oxford: Oxford University Press.

Morales López, E. (2019): “Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.

- Honzinger, D. y Fellingner, J. (2014): “Sign language and reading comprehension”. En March Marschark, Gladys Tang y Harry Knoors (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 102-133. Oxford: Oxford University Press.
- Jarque, M. J. (2012): “Las lenguas de signos: Su estudio científico y reconocimiento legal”. *Anuari de Filologia. Estudis de lingüística*, 2: 33–48.
- Johnson, R. E., Liddell, S. y Erting, C. J. (1989): “Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in Deaf education”. *Gallaudet Research Institute Working Paper*, pp. 89-3.
- Lacerda, C. B. F., Santos, L. F. y Martins, V. (2016): *Escola e diferença. Caminhos para educação de surdos*, São Carlos: Edufscar.
- Madrid Cánovas, S. (2006): “Tareas de denominación y tiempo de latencia en niños con implante coclear prelocutivo”. En Gallardo, B., Hernández, C. y Moreno, V. (eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva: Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol. 2. Lingüística y evaluación del lenguaje*. Disponible en: <http://www.uv.es/perla/2%5B13%5D.MadridCanovas.pdf>
- Madrid Cánovas, S. y Bleda García, I. (2011): “Dificultades pragmáticas de niño sordo con implante coclear”. *Revista de Investigación Lingüística*, 14: 87-107.
- Mahshie, S. N. (1997): *A first language: Whose choice is it? Sharing ideas*, Washington D.C.: Gallaudet University, Laurent Clerk National Deaf Education Center.
- Marschark, M., Knoors, H. y Tang, G. (2014): “Perspectives on bilingualism and bilingual education for Deaf learners”. En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 445-476. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Lang, H. G. y Albertini, J. A. (2002): *Educating Deaf Students*, Oxford: Oxford University Press.
- 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. (2019a): “Construcciones discursivas sobre las lenguas peninsulares: hacia la superación del marco del conflicto”. En *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística General / XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral (CILX2018): Universidad de Vigo, 13 al 15 junio*. Vigo: Universidade de Vigo. Disponible en: <http://cilx2018.uvigo.gal>
- Morales López, E. (2019b): “Dos décadas de bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral) en la educación de alumnado sordo en España”. En preparación.
- Morales López, E. (2019c): “Bilingüismo lengua de signos/lengua oral o privación lingüística”. En preparación.
- Morales López, E. (2016): “De la perspectiva etnográfica al análisis crítico del discurso: investigación en un grupo de mujeres ecuatorianas.” En Crespo, B., Moskowich, I. y Núñez-Puente, C. (eds.): *Queering Women's and Gender Studies*, pp. 45-66. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Morales López, E. (2010): “Característiques generals del bilingüisme inter-modal (llengua de signes / llengua oral)”. En Martí i Castells, J. y Mestres i Serra, J. (eds.): *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives*

Morales López, E. (2019): "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.

- lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*, pp. 175-188. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Morales López, E. (2008): "Sign bilingualism in Spanish deaf education". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 223-276. Amsterdam: John Benjamins.
- Morford, J. P. y Kegl, J. A. (2000): "Gestural precursors to linguistic constructs: How input shapes the form of language". En McNeill, D. (ed.): *Language and Gesture*, pp. 358-399. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugnier, S. (2006): "Le bilinguisme des enfants sourds: De quelques freins aux possibles moteurs". *Glottopol*, 7: 144-159.
- Musselman, C. (2000): "How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1): 9-31.
- Nover, S. M., Andrews, J. F. y Everhart, V. S. (2001): *USDLC Star Schools Project: Critical pedagogy in Deaf Education: Teachers' Reflection on Implementing ASL/English Bilingual Methodology and Language Assessment for Deaf Learners, Report 4*, New Mexico: New Mexico School for the Deaf.
- Ormel, E. y Giezen, M. (2014): "Bimodal bilingual cross-language interaction". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 74-101. Oxford: Oxford University Press.
- Quer, J. (2012): "Legal pathways to the recognition of sign languages: A comparison of the Catalan and Spanish Sign Language acts". *Sign Language Studies*, 2 (4): 565-582.
- Padden, C. y Ramsey, C. (2000): "American Sign Language and reading ability in Deaf children". En Chamberlain, C., Morford, J. y Mayberry, R. I. (eds.): *Language Acquisition by Eye*, pp. 165-189. Mahwah: Erlbaum.
- Pallier, C. (2007): "Critical periods in language acquisition and language attrition". En Köpcke, B., Schmidt, M. S., Keijzer, M. y Dostert, S. (eds.): *Language attrition: Theoretical perspectives*, pp. 155-168. Amsterdam: John Benjamins, Amsterdam. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/290062835_Critical_periods_in_language_acquisition_and_language_attrition
- Pérez Martín, M., Valmaseda Balanzategui, M. y Morgan, G. (2014): "Sign bilingual co-enrollement education for children with cochlear implants in Madrid, Spain". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 368-395. Oxford: Oxford University Press.
- Plaza Pust, C. (2016): *Sign Bilingualism in Education: Challenges and Perspectives along the Research, Policy, Practice Axis*, Lancaster: Ishara Press.
- Plaza Pust, C. (2008): "Why variation matters: On language contact in the development of L2 written German". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 73-135. Amsterdam: John Benjamins.
- Plaza Pust, C. y Morales López, E. (Eds.) (2008): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, Amsterdam: John Benjamins.

Morales López, E. (2019): "Bilingüismo intermodal (lengua de signos / lengua oral)". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, Morales López, E. y Jarque Moyano, M. J. (eds.), 1: 340-365.

- Plaza Pust, C. y Morales López, E. (2008): "Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations". En Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds.): *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations*, pp. 333-379. Amsterdam: John Benjamins.
- Pribanić, L. (2006): "Sign language and Deaf education". *Sign Language and Linguistics*, 9 (1-2): 233-254.
- Quer, J. y de Quadros, R. M. (Eds.) (2012): "Language Planning and Policies for Sign Languages". *Special Issue of Sign Languages Studies*, 12 (4).
- Reagan, T. (2010): *Language Policy and Planning for Sign Languages*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Rodríguez Ortiz, I.R. (2005): "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas". *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25 (1): 28-37.
- Sánchez Amat, J. (2015): *Llengua de signes i llengua escrita en la modalitat educativa bilingüe i en la intervenció amb l'infant sord*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sheridan, M. A. (2000): "Images of self and others: stories from the children". En Spencer, P. E., Erting, C. J. y Marschark, M. (eds.): *The Deaf Child in the Family and at School: Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*, pp. 5-19. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Slabakova, R. (2016): *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Solano i Reyes, R. y Vinardell i Maristany, M. (2017): "La tarea metalingüística L1/L2 en Logopedia / UALL". *BilinSig Newsletter* 4, (13). Disponible en: www.bilinsig.org/newsletter
- Swanwick, R., Hendar, O., Dammeyer, J., Kristoffersen, A. y Salter, J. (2014): "Shifting contexts and practices in sign bilingual education in Northern Europe". En Marschark, M., Tang, G. y Knoors, H. (eds.): *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, pp. 292-310. Oxford: Oxford University Press.
- Trovato, S. (2013): "A stronger reason for the right to sign languages". *Sign Languages*, 13 (3): 401-422.
- UNESCO (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Vygotsky, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pleyade.