

Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos / lengua oral)

Esperanza Morales López
Universidade da Coruña
lxmlopez@udc.es

Versión 20 octubre 2008

Comunicación presentada en el Curso “Las lenguas de signos como lenguas minoritarias: perspectivas lingüísticas, sociales y políticas”

Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Barcelona (CUIMPB)

Centre Ernest Lluc, 23 y 24 julio 2008

[La versión en catalán aparecerá en las actas del curso. Ed. *Institut d'Estudis Catalans (IEC)*]

Resumen

En este trabajo se realiza una reflexión sobre las características generales del bilingüismo inter-modal y sus diferencias con el bilingüismo en lenguas orales (bilingüismo intra-modal). De esta comparación, surge una serie de rasgos que caracterizan dicho bilingüismo inter-modal, con el fin de mostrar que 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. Este trabajo forma parte de una investigación más amplia realizada, a través del método etnográfico en los centros educativos bilingües con alumnado sordo de Barcelona y Madrid (Morales López 2008).

Palabras clave: Bilingüismo inter-modal, bilingüismo lengua de signos/lengua oral, educación sorda, planificación de la educación sorda, minoría lingüística.

Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos / lengua oral)

Esperanza Morales López
Universidade da Coruña

1. Introducción

Cuando recibí la invitación para participar en este curso y exponer las características generales del bilingüismo utilizado con el alumnado sordo, la acepté con gusto porque éste ha sido un tema que me ha interesado muy especialmente en los últimos años. Como investigadora en la Lingüística de las lenguas de signos y, más concretamente, como docente de esta materia en los estudios de Logopedia,¹ profundizar en este tipo de bilingüismo me parecía especialmente relevante con vistas a la formación de estos alumnos en este tema. Para ello, decidí conocer cómo se estaba desarrollando el modelo bilingüe con el alumnado sordo en el contexto español a través de un estudio cualitativo de los colegios que se denominaban explícitamente bilingües; la búsqueda me condujo a las ciudades de Barcelona y Madrid.²

Después de un proceso de recogida de datos (entrevistas a los profesionales y observación participante en algunas clases con los alumnos) y de su posterior análisis, la interpretación posterior me llevó inevitablemente a la comparación con otros modelos educativos en lengua de signos y también a una revisión de los modelos bilingües orales para poder hacer así un análisis de las similitudes y de las diferencias entre ambos. Esta reflexión ha quedado plasmada en un trabajo mío (Morales López 2008) y otro conjunto realizado con Carolina Plaza Pust (Plaza Pust y Morales López, 2008).

De esta comparación, surgió, en primer lugar, la necesidad de una mayor precisión terminológica entre un tipo de bilingüismo y otro. Así un modelo bilingüe *inter-modal* o *bimodal* (traducción de los términos *cross-modal bilingualism* y *bimodal bilingualism*, utilizado en Plaza Pust 2008; Plaza Pust y Morales López 2008) es aquel que incluye dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales. El bilingüismo con dos lenguas transmitidas a través del mismo

¹ Con la nueva titulación de Grado, esta signatura con el temario lingüístico dejará de impartirse.

² Para consultar otros trabajos nuestros, se puede acceder a la *web*: <http://dspace.udc.es>, buscando el proyecto “Bilingüismo lengua de signos / lengua oral”.

canal (bien lenguas orales o de signos) sería entonces un bilingüismo *intra-modal* (traducción del término *inter-modal bilingualism*, op. cit.).³

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).

Las intervenciones de Alex nos 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 *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 es bilingüe también y podríamos deducir que su respuesta no sería muy diferente de la de Alex. Por tanto, en ambos casos estaríamos ante una experiencia infantil de que las personas pueden comunicarse de dos formas, signando y hablando.

Con este ejemplo, estaría presentando el argumento que para mí es el fundamental para defender el bilingüismo como una opción imprescindible para el alumnado sordo. A través de la adquisición completa de una lengua natural (en este caso la lengua de signos), el niño sordo adquiere las mismas experiencias que un niño oyente aunque *mediatizadas* (Vygotsky 1934) por medio de otra forma de comunicación. El niño sordo no va a encontrar diferencias con el niño oyente en la adquisición de la primera lengua (la lengua de signos, LS en adelante), aunque sí en la adquisición de la

³ Por razones de simplicidad, en este artículo utilizaré el término *bilingüismo* tanto si están implicadas dos lenguas como un número superior.

lengua o lenguas orales (LO, en adelante); estas lenguas se convierten para él en L-2 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 se comiencen a aprender al mismo tiempo, en el niño sordo la LS será muy pronto la lengua dominante (en la terminología lingüística denominada L-1) 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 dicho anteriormente, que estamos ante un caso de L-2).

2. Características generales del bilingüismo LS/LO.

Una vez planteado el marco general de este tipo de bilingüismo, en este nuevo apartado aludiré a las características generales del mismo a partir del contraste con el bilingüismo oral. Esta exposición girará en torno a los siguientes tres epígrafes: definición de bilingüismo inter-modal, bilingüismo orientado al desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz sordo y planificación educativa para el desarrollo bilingüe del alumnado sordo.

2.1. Definición del bilingüismo inter-modal (LS/LO)

Como caracterización de este tipo de bilingüismo, mi punto de partida es la concepción de este fenómeno desde una perspectiva *dinámica*; para ello, me parece bastante acertada la definición que ofrece el Consejo de Europa en su propuesta de un *Marco Europeo Común (Common European Framework; CEF, en adelante)* para el desarrollo del plurilingüismo en Europa (Council of Europe 2001).

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* (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 estrictos y separados compartimentos mentales, 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 educación de las lenguas en Europa, un modelo construido a partir de las siguientes características: multi-funcional, flexible, abierto, dinámico, motivador y anti-dogmático; es decir, una propuesta educativa nueva acorde con su definición de bilingüismo y cuyo último objetivo sea 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– (Council of Europe 2001:9).

Si nos centramos en el caso del bilingüismo LS/LO, observamos que los objetivos plurilingües del CEF pueden ser también asumidos totalmente. Partiendo de la evidencia científica (ya incuestionable) de que la LS es una lengua de pleno derecho, no hay ninguna razón para no equiparar estos dos tipos de bilingüismo; de esta manera, el plurilingüismo *inter-modal* debe cumplir las mismas metas que el plurilingüismo oral porque en el primer caso estamos también ante sistemas lingüísticos completos, las LS, utilizados por grupos sociales (las comunidades sordas) que han desarrollado igualmente su propia experiencia cultural.

Además, un colectivo de personas sordas muy raras veces 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 permanente entre sus diferentes sistemas lingüísticos. De ahí que en este caso adquiera un peso mayor la construcción de una competencia comunicativa en donde uno de los objetivos prioritarios sea la reflexión sobre las características de la LS y de las LO implicadas, pero también sobre el *continuum* que surge de la mezcla de LS y LO en las distintas *variedades 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 no harán sino enriquecer el desarrollo lingüístico y comunicativo del alumnado sordo.

Esta reflexión metalingüística y meta-cultural 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. La zona de Barcelona es ya un buen ejemplo de esta nueva realidad lingüística.

2.2. Competencia comunicativa del alumnado sordo

Una vez definido el bilingüismo en general y, en concreto, el bilingüismo intermodal, pasaremos a especificar las características incluidas en lo que se entiende por competencia comunicativa de un individuo en el aprendizaje de lenguas. Si seguimos de nuevo la propuesta del CEF (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 (*listening*), 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 (Council of Europe 2001:17). 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 (op. cit. 103, 107) para que, en este proceso, cada uno adquiriera 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 muy 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 and Mayberry (1999: 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 L-2 por la dificultad auditiva de recibir *input* suficiente.

En segundo lugar, en lo que respecta al desarrollo de la LO, encontramos de nuevo otra gran diferencia respecto al bilingüismo oral. Debido a la incapacidad mencionada para la recepción oral, el alumno 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 lento de rehabilitación logopédica, pero para adquirir la lengua oral escrita el modelo bilingüe ofrece, como una de las vías la reflexión metalingüística de la LS, lengua en la que el alumno sigue un proceso natural (como ya hemos indicado, equivalente al proceso de una L-1) y en la que necesariamente tiene que desarrollar también su competencia metalingüística (o conciencia lingüística *-language awareness-*, en la terminología del CEF, Council of Europe 2001:107). Numerosas investigaciones exploran ya a fondo esta posibilidad aprovechando la mayor capacidad del alumno sordo para las estrategias de tipo visual (Musselman 2000), así como el empleo del alfabeto dactilológico en las etapas iniciales (Mahshie 1997, Padden y Ramsey 2000) y la transcripción de la LS por medio de glosas (Bagga-Gupta 2004:144).

Ardito et al. (2008) proponen un paso más en este proceso, tal como revelan en la descripción que realizan de una experiencia de alfabetización temprana en niños sordos; en su opinión, el aprendizaje de la lectura y la escritura puede iniciarse con actividades simuladas en las que los niños aprenden a conocer su valor social; por

ejemplo, aprender para qué sirve hacer una lista de la compra, rotular los envases de alimentos, etc. Una experiencia similar se puede observar en el modelo educativo bilingüe en la Escuela Piruetas de Madrid, centrada en la educación de niños sordos y oyentes de 0 a 3 años (observación personal realizada en el centro, en noviembre de 2007).

A pesar de estas divergencias entre el bilingüismo LS/LO 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 la lengua o lenguas orales correspondientes. Este es el modelo seguido, como hemos indicado, por Ardito et al. (2008), y el desarrollado en la experiencia del Colegio Piruetas. Asimismo, esta es una de las críticas más importantes que Bagga-Gupta (2004) realiza al modelo bilingüe implantado en la educación del alumnado sordo en Suecia; en este país, la inclusión del sueco no se produce hasta la edad de 7 años porque consideran que es el momento en el que el niño ya ha completado el proceso de adquisición de la LS y está preparado para la adquisición de una nueva lengua. Sin embargo, dado que el modelo tampoco está ofreciendo los resultados óptimos esperados en la adquisición de esta lengua, la autora opina que una parte del problema se encuentra en la inclusión tan tardía de la LO en el proceso evolutivo del alumnado (op. cit. 162, 170-1).

2.3. Planificación educativa en el desarrollo bilingüe del alumnado sordo

Como punto final, después de exponer las características generales del bilingüismo multi-modal, 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.

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 et al. 2002: cap. 6; Rodríguez Ortiz 2005:31; Pribanić 2006). El bilingüismo es un nuevo modelo que puede llegar a resolverlo a pesar de que el estadio de investigación de este bilingüismo inter-modal es aún incipiente (Dubuisson et al. 2008; Plaza Pust y

Morales López 2008). Precisamente, por ello, 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: el alumnado adolescente que empieza a tener cierta opinión sobre cuál ha sido su evolución educativa, el profesorado que trabaja directamente con este grupo y conoce bien sus grandes o pequeños progresos, la comunidad sorda que tiene amplia experiencia de lo que significa el acceso desigual al conocimiento, las asociaciones de padres en defensa del modelo bilingüe y, finalmente, los investigadores que trabajan en los diversos ámbitos de esta nueva subdisciplina de la Lingüística.

Un paso más en el camino hacia una adecuada planificación de este tipo de bilingüismo, 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 posición de una sociolingüística crítica (más detalles en Morales López 2008), 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. En consecuencia, preguntarnos por la función de las lenguas no es adoptar una actitud utilitarista, sino una perspectiva contextual. Desde esta dimensión, la principal función de la LS en el contexto socio-político de un país es contribuir al desarrollo cognitivo, comunicativo y social del niño y joven sordo.⁴ Por lo tanto, en mi opinión, la planificación educativa bilingüe tiene que centrarse principalmente en este objetivo (Plaza Pust y Morales 2008), teniendo en cuenta 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. Por ello, no comparto la decisión adoptada en Cataluña de que sea el

⁴ Desde la dimensión socio-cultural, la LS sigue teniendo la función tradicional de servir de puente de comunicación entre las personas sordas, así como contribuir al desarrollo psicológico pleno de la persona sorda.

Departamento de Política Lingüística quien lidere este tema; algo similar se ha acordado en la *Xunta* de Galicia.

En segundo lugar, las decisiones que se adopten para completar el modelo bilingüe existente⁵ deberían basarse necesariamente en estudios etnográficos que muestren la realidad del alumnado sordo y la situación educativa del bilingüismo actual en cada centro. 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. Una vez transcritos los datos, se procede a su interpretación por medio de la metodología cualitativa (es decir, intentando descubrir el significado que los usuarios querían transmitir o construir, en ese contexto local, y relacionando la información recogida con la situación contextual y socio-cultural más amplia).

En la tesis doctoral de Gras Ferrer (2006) ya se pueden encontrar datos relevantes al respecto; por ejemplo, es de destacar el análisis crítico que realiza la autora sobre la situación de la interpretación en España, que sin duda tendría que servir de reflexión sobre el número necesario de intérpretes, para qué situaciones ahora y en el futuro, etc. Igualmente, debido a la heterogeneidad de los niveles del alumnado sordo, sería muy necesario un análisis de cada alumno que llega a un centro bilingüe para evaluar cualitativamente cada uno de los dominios de su competencia comunicativa en lengua de signos y/o en lenguas o lenguas orales, así como su maduración cognitiva y su situación familiar; 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.

En esta misma dirección apunta Bagga-Gupta (2004) en la revisión crítica del modelo bilingüe implementado en la educación sorda en Suecia; esta autora considera que el modelo bilingüe en marcha necesita ser analizado empíricamente a partir de estudios etnográficos en profundidad. E incluso, como indica Nover et al. (2001), es necesaria una investigación estrechamente interrelacionada con las aportaciones del profesorado de los centros educativos implicados (una auténtica *investigación-acción*). Sobre este aspecto, en Morales López (2008) he sugerido la creación de una unidad de

⁵ En Morales López (2008), hemos considerado que en España no existe aún un modelo propiamente bilingüe, sino más bien un estadio inicial que hemos denominado *pre-bilingüe*.

investigación en bilingüismo que trabaje en intensa relación con los profesionales educativos; solo así se podría elaborar un programa de planificación de la LS que sea una auténtica respuesta a las necesidades educativas del alumnado sordo, tanto en la etapa de Educación Primaria como Secundaria.

Finalmente, aceptando el hecho señalado más arriba 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 también que no se da un auténtico modelo bilingüe multi-modal cuando la LS es solamente la lengua vehicular de la instrucción del alumnado sordo, aun cuando este aspecto sea fundamental (debido a que este alumnado puede recibir la misma información que el oyente). Es una paradoja que la ley que reconoce a la LS en la educación sorda simplemente haya considerado esta lengua como vehicular, cuando este es solamente el primer paso del proceso (Ley 27/2007, BOE 24 octubre 2007, Tít. prel. art. 4, k). La LS tiene que 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 últimos cursos de Educación Primaria como a lo largo de toda la Secundaria.

Por tanto, un auténtico bilingüismo en la educación sorda requiere un modelo con mayor flexibilidad en su diseño, pudiendo incluso plantearse su alargamiento tal como se realiza en el sistema educativo sueco; como señala Bagga-Gupta (op.cit.), la escolarización de un alumno sordo dura un año más que la del oyente por la necesidad de afianzar sus conocimientos lingüísticos.

En este nuevo proceso de un bilingüismo inter-modal completamente implementado, ha de tener sin duda un papel fundamental el profesorado; 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.

3. Conclusiones

La Ley 27/2007 que, tal como acabamos de mostrar, el conjunto del Parlamento español aprobó por unanimidad en 2007 establece que toda persona sorda tiene derecho

a la información y a la comunicación.⁶ Y aprueba regular este derecho de las dos maneras siguientes: el derecho de la persona sorda a la educación por medio de la lengua de signos⁷ 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 implícitamente reconoce 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 así 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 Manuel Ramírez de Carrión en el siglo XVII 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. Casi cinco siglos después, la división en la búsqueda del mejor método educativo para este colectivo sigue casi intacta en nuestro país. Pero la novedad (algo ya muy positivo) es que la nueva ley reconoce el derecho de ambos métodos a existir y, por tanto, el bilingüismo (al que podríamos considerar la “versión moderna” del método gestual) puede ser ya implementado.

Después de lo expuesto y para ser coherentes con el espíritu de la nueva ley, el bilingüismo inter-modal auténticamente desarrollado debería ser una opción real en los próximos años en distintas ciudades del Estado. Somos conscientes de que, al no ser el único método, la planificación que ello requiera tendrá que ser muy realista, fijando unas metas claras y con un programa progresivo en donde todos los actores se sientan parte activa del mismo. En mi opinión, este bilingüismo no debe tener otra función en este momento que la de contribuir activamente a mejorar la alfabetización del niño y joven sordo, 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 (op. cit.).

⁶ 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. Precisar también que, en este momento, no dispongo de información sobre la ley que al respecto está elaborando la *Generalitat* en Cataluña.

⁷ Para ser más precisos, la ley en realidad debería referirse en este punto al derecho a la educación a través de la metodología bilingüe puesto que nadie está proponiendo una escolarización exclusiva en LS.

Referencias:

- Ardito, B., Caselli, M.C., Vecchiotti, A. y Volterra, V. (2008) "Deaf and hearing children: Reading together in Preschool" en Plaza Pust, C. y Morales López, E. (2008: 137-164).
- Bagga-Gupta, S. (2004) *Literacies and Deaf education. A theoretical analysis of the international and Swedish literature*. The Swedish National Agency for School Improvement.
- Chamberlain, C. and Mayberry, R.I. (2000) Teaching about the relationship between American Sign Language and reading. En *Language acquisition by eye*, C. Chamberlain, J. Morford y R.I. Mayberry (eds.), 221-259. Mahwah: Erlbaum.
- Dubuisson, C. et al. (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. (2008: 51-71).
- Gras Ferrer, V. (2006) *La comunidad sorda como comunidad lingüística: Panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España*. Universitat de Barcelona: Tesis doctoral.
- Mahshie, S.N. (1997) "A first language: Whose choice is it?" (A sharing ideas series paper, Gallaudet University Laurent Clerk National Deaf Education Center). Descargado en Febrero de 2003, de <http://clerccenter.gallaudet.edu /Products /Sharing-Ideas /index.html>.
- Marschark, M., Lang H.G. y Albertini, J.A. (2002) *Educating Deaf students*. Oxford: Oxford University Press.
- Morales López, E. (2008) "Sign bilingualism in Spanish deaf education", en Plaza Pust, C. y Morales López, E. (2008: 223-276).
- Mugnier, S. (2006) "Le bilinguisme des enfants sourds: De quelques freins aux possibles moteurs". *Glottopol 7*: 144-159 (versión electrónica).
- 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.
- Padden, C. and Ramsey, C. (2000) "American Sign Language and reading ability in Deaf children". En *Language Acquisition by Eye*, C. Chamberlain, J. Morford y R.I. Mayberry (eds.), 165-189. Mahwah: Erlbaum.

- 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. (2008: 73-135).
- 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. (2008: 333-379).
- Plaza Pust, C. y Morales López, E., eds. (2008) *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Pribanić, L. (2006) "Sign language and Deaf education", *Sign Language and Linguistics*, 9/1-2: 233-254.
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2005) "Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25/1: 28-37.
- Sheridan, M. A. (2000) "Images of self and others: stories from the children", en Spencer, Erting y Marschark (2000: 5-19).
- Spencer, P. E., Erting C. J. y Marschark, M., eds. (2000) *The Deaf child in the family and at school. Essays in Honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.