
**REFLEXIONES SOBRE
LAS DEFINICIONES
DE BILINGÜISMO EN LOS SORDOS:
UN ESTUDIO DE TRES
EXPERIENCIAS ESPAÑOLAS**

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER, **MARÍA VIRGINIA YARZA**

Resumo: *as primeiras experiências com o surdo surgiram nos países do norte da década de 1980. Desde então começaram a difundir-se por outros países como a Espanha e o Brasil. Neste artigo, realizamos uma revisão terminológica das palavras-chave utilizadas para os conceitos de bilingüismo e comentamos sua aplicação em três experiências educativas na Catalunha, Espanha.*

Palavras-chave: *bilingüismo, conceitos, educação, surdez*

ACTUALIZACIÓN DE CONCEPTOS CLAVE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DEL SORDO

En este apartado iremos analizando y redefiniendo diversos conceptos que luego utilizaremos para describir las tres escuelas que en Catalunya (España) están desarrollando proyecto de educación bilingüe para los sordos.

LENGUA MATERNA Y SORDERA: UN DESAFÍO ETIMOLÓGICO

La transmisión de la lengua se produce de generación en generación a través del intercambio comunicativo en el seno

familiar para ir abriéndose progresivamente a contextos más amplios, como por ejemplo, la escuela. De tales intercambios comunicativos iniciales viene la adjetivación de Lengua Materna. En el caso de las personas monolingües no existen dudas acerca de cuál es su lengua materna pero ¿a qué lengua nos referimos exactamente cuándo hablamos de Lengua Materna en las personas bilingües? Según Skutnabb-Kangas (1981) existen diversos criterios desde los que se puede intentar definir este concepto. En el cuadro n. 1 presentamos una síntesis de los mismos realizada por esta investigadora finlandesa.

Cuadro 1: Definiciones de Lengua Materna

CRITERIO	DEFINICIÓN DE "LENGUA MATERNA"	DISCIPLINA
Origen	Es la lengua que uno aprende primero.	<i>Sociología.</i>
Competencia	La lengua que uno sabe más.	<i>Lingüística.</i>
Función	La lengua que uno usa más.	<i>Sociolingüística.</i>
	La lengua con la que uno se identifica (Identificación Interna)	<i>Psicología Social.</i>
Actitudes	La lengua con la que otras personas lo identifican a uno como un hablante nativo (identificación externa).	<i>Psicología Individual.</i>
Automatismo	(La lengua en la que uno cuenta, piensa, sueña, escribe un diario, escribe poesía, etc)	<i>Concepciones Populares.</i>

Fuente: Skutnabb-Kangas (1981, p. 18)¹.

Años más tarde, cuando esta investigadora estuvo en contacto con la realidad de las personas Sordas, en una conferencia sobre Bilingüismo en la Educación del Sordo desarrollada en Estocolmo en 1993, concluye que:

Las definiciones de lengua materna tienen que ser repensadas para las situaciones en las que los padres y los niños no tienen la misma lengua materna, especialmente por origen, y también para las situaciones en donde la lengua materna

no puede aprenderse en la infancia ni tampoco ser enseñada por los cuidadores primarios (SKUTNABB-KANGAS, 1994, p. 144)².

Y es sobre esta base que definiremos a la lengua materna de los Sordos según el criterio de capacidad de acceso o capacidad biológica.

La lengua materna de los niños Sordos es la lengua de señas porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural y completa. Están biológicamente preparados para ella.

Esta lengua materna es, además, la “primera lengua” a la que deberían estar expuestos los niños Sordos, de allí que reciba también la denominación de Lengua1 (L1). La lengua escrita y la oral son entonces la Lengua2 (L2) o Lengua3 (L3), dependiendo esto del orden de su introducción. Los niños Sordos hijos de Sordos señantes, aprenderán la lengua de señas de sus padres. Los niños Sordos hijos de Oyentes, la aprenderán de los adultos y pares Sordos. Por lo tanto, como expresa Britta Hansen, siendo directora de la escuela de Sordos de Copenhague, los padres Oyentes no serán los “principales modelos lingüísticos” para sus hijos Sordos sino sus “comunicadores principales” (DAVIES, 1991, p. 169-94).

Como el 95 % de los padres de niños Sordos son Oyentes, es frecuente encontrar que en la bibliografía sobre Sordos se habla más de la lengua de señas como la lengua natural que como su lengua materna. De esta forma se resalta el hecho de su accesibilidad y se pretende evitar la confusión que puede llegar a generar el término materna. Aclaremos aquí que nosotras utilizamos lengua materna y lengua natural como sinónimos porque creemos que ambos términos se refieren al mismo significado en el caso de la Comunidad Sorda y su lengua.

BILINGÜISMO: COMO CAPACIDAD Y COMO DERECHO

Para hablar de educación bilingüe es necesario definir primero qué entendemos por bilingüe más allá de la presencia de dos lenguas, es decir, la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2). El término bilingüe se utiliza, en general, para hacer referencia a la condición de un individuo en relación a su comportamiento lingüístico, es decir, una persona puede ser descrita como bilingüe si es capaz de

comunicarse en dos lenguas. Esto es claro, y nadie pone en duda esta afirmación. El conflicto viene dado por la medición de esa capacidad, es decir, ¿una persona es bilingüe sólo si es competente en ambas lenguas con la misma intensidad? O tal vez ¿podemos considerar como bilingües también a aquellas personas que son más competentes en una lengua que en la otra?. Si consideramos como correcta la última opción entonces sobreviene una última cuestión todavía no resuelta por completo: ¿cuáles son los parámetros que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar el *bilingüismo* de una persona?.

Es necesario, entonces, discriminar las diferentes habilidades que comprenden la competencia lingüística y en las que se evalúa el grado de esa competencia. *Escuchar, hablar, leer y escribir* son, según Baker (1993), las cuatro habilidades básicas. Esta lingüista sólo considera las modalidades auditivo-vocal y visográfica de las lenguas obviando la existencia de lenguas cuya modalidad es viso-gestual. En el cuadro n. 2 se puede observar la distribución de las cuatro habilidades consideradas por Baker y en el cuadro n. 3 las modificaciones realizadas por nosotras, es decir, el agregado de las habilidades *ver* y *señar*. Este cambio obliga a incluir una nueva dimensión, a la que denominamos viso-gestual. También incorporamos la quinta competencia, habilidad propuesta por Skutnabb-Kangas (1981) para designar al habla interna.

Si observamos los cuadros n. 2 y 3, partiendo desde la definición más amplia de bilingüe, esto es, la posibilidad de tener un diferente dominio en cada lengua, podemos inferir que existen una gran cantidad de combinatorias que se traducen en una extensa variedad de matices de Ser-Bilingüe.

En consecuencia, no existe una sola forma de ser bilingüe, sino muchas, y todas ellas están condicionadas por el contexto. Esta afirmación permite tomar conciencia de la complejidad real a la hora de planificar el bilingüismo en educación.

Se plantea así la enorme dificultad en llegar a acuerdos para definir el término. Sin embargo Skutnabb-Kangas (1981, p. 89-90) resuelve así este dilema:

La definición dependerá de su uso. Por lo tanto, la dificultad para definir el término no se debe utilizar como un argumento para justificar la omisión de cuestionamientos acerca de lengua materna o bilingüismo, por ejemplo, desde una perspectiva estricta⁴.

Cuadro 2: Las Cuatro Habilidades del Lenguaje Según Baker¹

	Oralidad	Alfabetismo
Habilidades de Recepción	ESCUCHAR (1)	LEER (3)
Habilidades de Producción	HABLAR (2)	ESCRIBIR (4)

Fuente: Baker (1993:6)

Nota: ¹ Esta autora basa todo su trabajo en una población de desarrollo normativo por lo tanto quedan al margen de su clasificación las personas que presentan una grave pérdida auditiva y que, debido a esto, poseen un conocimiento del mundo exterior basado fundamentalmente en la percepción visual.

Cuadro 3: Tabla de Baker Adaptada a la Incorporación de la Cultura Sorda y su Lengua

MODALIDAD	Auditivo-vocal	Visográfica	Cognitiva	Visogestual
Habilidades de recepción	ESCUCHAR (1)	LEER (3)	*HABLAR (consigo mismo)	**VER (6)
Habilidades de producción	HABLAR (2)	ESCRIBIR (4)	(5)	**SEÑALAR (7)

Legenda: *La quinta competencia lingüística propuesta por Skutnabb-Kangas (1981);

**Las competencias lingüísticas (quizás podrían denominarse sexta y séptima).

Nota: adaptación realizada por nosotros para el presente trabajo, basada en la incorporación de la población Sorda, su cultura y su lengua, así como en el reconocimiento de la existencia de distintas modalidades lingüísticas auditivo-vocal, viso-gestual y viso-gráfica.

Adoptando el punto de vista de esta lingüista y teniendo en cuenta que la sordera limita el acceso a la adquisición de la lengua oral es que consideramos.

Bilingües a aquellas personas que son capaces de comunicarse en dos lenguas existiendo la posibilidad de dominios (competencias) y usos diferentes de ambas lenguas.

El dominio o competencia implica medición. Lo analizaremos luego a través de la definición de ciertos constructos propuestos por diversos autores. En nuestro caso la diferencia en niveles de

competencia está dada por la modalidad de una de las lenguas – la lengua oral – para la que las personas Sordas no están biológicamente preparadas.

Usos diferentes se refiere a que la persona puede adjudicar a cada lengua distintas funciones. Las funciones de la lengua son, según Schuman (1978): comunicación, integración y expresión. “Es decir, la lengua ayuda a la transmisión de información, a la afiliación y pertenencia a un grupo social en particular y permite la manifestación de sentimientos, ideas y personalidad”⁵.

Esto implica que una persona bilingüe puede utilizar una lengua u otra de acuerdo al interlocutor de turno y a la situación. Un ejemplo de la función comunicación de la lengua sería el siguiente: al ir de compras una persona Sorda encontrará oportuno comunicarse en lengua oral, a pesar de que su nivel de competencia en esta lengua pueda ser bajo. Esta elección vendrá determinada por el contexto: la mayoría de los vendedores son oyentes. Ahora bien, si hubiera un vendedor Sordo u Oyente conocedor de la lengua de señas, es casi seguro que nuestro sujeto elegiría esta última lengua para comunicarse.

Pero ¿qué pasa con la función de integración? Ésta requiere de un dominio mayor de la lengua que la función de comunicación. Es allí donde se observa la preferencia de las personas Sordas a establecer relaciones más íntimas con otras personas Sordas y no con Oyentes. Esta preferencia no debe ser malinterpretada como una tendencia separatista sino que tiene su origen en la gratificación que produce la posibilidad de un diálogo fluido bajo un código lingüístico común, en este caso, la lengua de señas. Por otra parte, es sabido que la mayoría de los Sordos nacen en hogares Oyentes. Por lo tanto, existe un estímulo real para muchos niños Sordos para aprender la lengua oral, la lengua de los padres. Sin embargo, este aprendizaje será lento y forzado, de allí la necesidad de que la familia aprenda cuanto antes la lengua de señas y se comunique con ella con el niño Sordo. La familia debe establecer una comunicación por señas siempre que el niño esté presente. Es así que los padres – en estos hogares heterogéneos como los describe Fernández Viader (1996) – deberán estar atentos a las demandas del niño Sordo en relación a la calidad y cantidad de comunicación en lengua oral sin abandonar el rol de padres. Observando a su hijo sabrán qué, cómo, cuándo y dónde enseñar, al igual que hace

un padre Oyente con un hijo Oyente. Excepcionalmente habrá personas Sordas que logren un alto nivel en lengua oral. Ellas tendrán a su disposición más opciones, de la misma manera que una persona Oyente que domina muy bien una segunda y hasta una tercera lengua.

La última función de la lengua es la expresión. Ésta exige una competencia plena para poder manifestar sentimientos, ideas y personalidad en forma espontánea. Es sabido que muchas personas que se consideran a sí mismas bilingües y que son consideradas por los demás como bilingües, dicen no poder expresar con fluidez sus sentimientos, exponer y defender sus ideas en su segunda lengua en ciertas situaciones críticas de su vida. Una persona con sordera profunda prelocutiva difícilmente llegará a disponer de una competencia tan alta en la lengua oral, es por ello que es de suma urgencia la inclusión de la lengua de señas dentro de las escuelas como lengua vehicular de aprendizaje de estos niños, con el estatus que le corresponde y el rigor que ello implica.

En resumen, la lengua de señas por su modalidad visogestual es la lengua por excelencia de las personas Sordas debido a que cumple en forma completa con todas las funciones necesarias de una lengua. Esto es, las funciones de comunicación, integración y expresión. A su vez, las personas Sordas, utilizan otras modalidades de comunicación que les permiten integrarse a la sociedad en la que viven, convirtiéndose en forma casi automática en bilingües. Un bilingüismo basado en la utilización de varias lenguas como medio de comunicación cotidiano. Nos referimos concretamente al uso de la lengua escrita y a la oral. En general, estas lenguas, en el caso de las personas Sordas, no llegan a cumplir con todas las funciones antes nombradas o, si las cumplen, no logran igualar el nivel de competencia con el que poseen en la lengua de señas. Esto está determinado, en el caso de la lengua oral, exclusivamente por la dificultad en las habilidades de recepción de esta lengua. Y, en el caso de la lengua escrita, por tratarse de una lengua cuya estructura está íntimamente ligada a la lengua oral y por el uso de métodos de enseñanza-aprendizaje inadecuados, ya que muchos de ellos se basan en el conocimiento previo de la lengua oral. A esto se agrega que en general el maestro es Oyente y abundan los casos en los que utiliza estrategias inadecuadas para un alumno Sordo (PERTUSA, 2002).

LA VISCOSIDAD DEL TÉRMINO BILINGÜISMO

La dificultad en la medición de la capacidad de ser bilingüe ha traído como consecuencia la creación de una serie de términos que intentan esclarecer la presencia de matices en el dominio de esta competencia. Algunos de ellos son: semilingüismo, bilingüismo incipiente, bilingüismo sustractivo, bilingüismo aditivo, bilingüismo dominante y bilingüismo coordinado.

- Semilingüismo. Término introducido por Hansegard (*apud* SKUTNABB-KANGAS, 1981) para describir aquellos niños bilingües Oyentes que poseen una baja competencia en ambas lenguas en relación a los nativos monolingües. Se observan en ellos déficits en: el vocabulario, la adecuación del lenguaje, el dominio de las funciones del lenguaje, entre otros. Algunos autores están en desacuerdo con la utilización de este término debido a las connotaciones peyorativas que contiene (BAKER, 1993) debido a que influye negativamente en la construcción social de la identidad de algunos sujetos bilingües.

Lamentablemente, la mayoría de las personas Sordas encajan con la descripción de Hansegard debido a que durante años se ha encaminado su comunicación hacia la lengua oral y se les ha impedido desarrollar la lengua de señas. Erróneamente han sido juzgadas como “de pensamiento rígido con dificultades para realizar abstracciones” (MARCHESI, 1998) afectando ésto a la construcción de su identidad como miembros de la Comunidad Sorda. Queremos resaltar aquí que no sólo una enseñanza exclusivamente de la lengua oral puede ser generadora y fomentadora del semilingüismo en estas poblaciones sino también la introducción en su educación de códigos lingüísticos que no constituyen una lengua propiamente dicha. El uso simultáneo de las dos lenguas va en detrimento de la L2 (COHEN, 1976; STRONG, 1988).

- Bilingüismo incipiente. Se refiere a los estadios tempranos del bilingüismo en donde una de las lenguas no está suficientemente desarrollada (DIEBOLD, 1964). Por ejemplo, un turista que es capaz de decir unas cuantas frases (BAKER, 1993).

En el caso de los Sordos, podríamos pensar en un sordo profundo prelocutivo cuyo nivel de comunicación aún es básico. Sin embargo, para los pequeños con graves problemas de audición es

tan grande la dificultad que encierra el aprendizaje de la lengua oral que muchos de ellos, habiendo alcanzado ya la adultez, no logran superar este estadio de bilingüismo incipiente. Claro que esto sucede si han tenido la suerte de acceder aunque sea en forma tardía a la lengua de señas. En el caso de que no hayan tenido la posibilidad de adquirir algún sistema de comunicación quedarán totalmente aislados, con el riesgo entonces de padecer severos trastornos psicológicos.

- **Bilingüismo sustractivo.** Se trata de la adquisición de la segunda lengua cuando va en detrimento de la supervivencia de la primera lengua (LAMBERT, 1974). Con la posibilidad de que la segunda lengua reemplace a la primera y, por lo tanto, el sujeto comience a funcionar como monolingüe. La existencia de este tipo de bilingüismo transitorio tiene sus bases en una tendencia a la homogeneización de la población.

En relación a la población que nos ocupa, las personas Sordas, es sabido que el 95% de los niños Sordos nacen en hogares de Oyentes por lo tanto son niños que no tienen una primera lengua materna a menos que se haya implementado algún tipo de programa de atención temprana. Sólo un 5% adquirirá la lengua de señas como primera lengua en sus casas sin la necesidad de algún tipo de intervención externa, son los niños Sordos hijos de Sordos. Estos últimos pueden ser también víctimas del bilingüismo sustractivo en el caso de ingresar a una escuela donde se les exija que aprendan la lengua oral y se les impida, a su vez, que se comuniquen en la lengua de señas aprendida en sus hogares.

- **Bilingüismo aditivo.** Es el opuesto al bilingüismo sustractivo descrito anteriormente. La adquisición de la segunda lengua no presenta riesgo de pérdida o sustitución de la primera lengua. Según Lambert (1974), es el caso de los niños que aprenden una segunda lengua siendo la primera una lengua mayoritaria o por lo menos predominante en su contexto social.

El fomento de la adquisición de la lengua de señas en el Sordo tanto como de la lengua mayoritaria es un ejemplo de este tipo de bilingüismo.

- **Bilingüismo dominante.** Se refiere a cuando la competencia en una de las lenguas es igual a la de un nativo y en la otra no llega a este nivel (VILA, 1983; CUMMINS, 1983; MASSONE, MACHADO, 1994).

A nuestro entender este tipo de bilingüismo está presente en las personas Sordas que dominan la lengua de señas y que tienen un buen nivel de competencia en la lengua mayoritaria (oral u escrita) pero que no llega a igualar en competencia a la L1. Este fenómeno es muy común entre la población Sorda que hemos estudiado debido a las dificultades biológicas para acceder a la lengua mayoritaria.

- Bilingüismo coordinado. Cuando el nivel en la L1 y en la L2 es semejante (GROSJEAN, 1992; MASSONE, MACHADO, 1994).

En el caso de los Sordos – como en cualquier otra minoría- es el ideal, ya que esto les permitiría moverse con soltura entre las dos culturas en las cuales transcurre su vida. Implica una competencia lingüística similar en la lengua de señas y en la lengua escrita. Este tipo de bilingüismo en el Sordo no cuenta con la presencia de la lengua oral como L2 debido a que el nivel de competencia en esta lengua siempre va a ser limitado debido a la falta de audición.

Sin embargo, la bibliografía específica que trata la educación bilingüe en el Sordo, usa con más asiduidad tres términos para describir el bilingüismo: simultáneo, sucesivo y funcional. Aquí desarrollaremos una breve síntesis sobre ellos:

- Bilingüismo simultáneo. Se refiere a la presentación de la L1 y L2 en el mismo período. Ejemplo de esto es la experiencia bilingüe en la Hamburg School en Alemania (GÜNTHER; HELMECKE, 1999).
- Bilingüismo sucesivo. Cuando la L2 se presenta una vez que el niño ya ha adquirido la L1. Las experiencias nórdicas apoyan este tipo de bilingüismo en el Sordo basándose en que estos niños no acceden a la lengua oral en un proceso de adquisición natural sino a través de un aprendizaje memorístico (SVARTHOLM, 1999). Y que, por otra parte, la adquisición de la lengua escrita requiere de cierto nivel de desarrollo y madurez del niño que se da recién alrededor de los cinco años. Esto determina que estas dos últimas lenguas se introduzcan en forma posterior, cuando la lengua de señas ya ha sido adquirida. Es la opción mayoritaria en las escuelas bilingües para sordos en España (FERNÁNDEZ VIADER, 2005).
- Bilingüismo funcional. La lingüista Svartholm (1999) describe al fenómeno de bilingüismo en la persona Sorda como funcio-

nal ya que, si bien estas personas no están naturalmente preparadas para adquirir una lengua en la modalidad oral, sienten la necesidad de aprenderla en la medida de sus posibilidades debido al contexto mayoritariamente Oyente en el que están inmersas.

A modo de síntesis, se puede decir que, los conceptos bilingüismo dominante, incipiente, funcional y semilingüismo llevan de alguna manera a cuantificar el dominio de las lenguas en cuestión. El de bilingüismo incipiente, por ejemplo, conduce a pensar en que debe existir un nivel mínimo de competencia en la L2. Se podría agregar, un mínimo indispensable para ser considerado BI-lingüe. Tomamos como parámetro de persona bilingüe a aquella que logra un nivel de competencia lingüística similar a la de un nativo en la L1 y , en la L2 como mínimo el umbral más bajo propuesto por Cummins (1983). Este investigador propone dos hipótesis: la del umbral y la del desarrollo interdependiente. Aunque ambas pueden ayudar a clarificar en algunos aspectos la situación del Sordo, es la última la más nombrada en este campo. El de bilingüismo funcional implica que en una de las lenguas se posee un dominio básico ¿Pero qué es exactamente dominio básico? Sin duda, la frontera se presenta difusa lo que implica que éste tipo de bilingüismo podría confundirse con el bilingüismo dominante si no se establecen con claridad los parámetros cuantitativos de competencia lingüística en cada uno de ellos. En el caso del bilingüismo coordinado pareciera que no existen este tipo de dudas, el dominio debe ser semejante. Por lo tanto, requiere de una competencia en forma similar en las funciones y usos de ambas lenguas.

Por otro lado, conceptos como bilingüismo simultáneo y sucesivo refieren al momento de introducción de la L2. Están más vinculados con los conocimientos y estudios acerca del desarrollo cognitivo y lenguaje en el niño Sordo. Y los de bilingüismo aditivo y sustractivo, señalan la política educativa de una sociedad en relación a la presencia de diversas culturas y lenguas en su seno. El bilingüismo sustractivo responde al fenómeno de la asimilación cultural. El ideal de una sociedad homogénea. El bilingüismo aditivo implica el respeto por la diversidad. El deseo de una sociedad multicultural, en donde se estimula la interacción de los diferentes grupos étnicos a través de una educación intercultural para todos.

Actualmente, en el campo de la educación bilingüe en el Sordo, hay una tendencia a buscar el camino del bilingüismo aditivo y coordinado en un intento de eliminar los efectos limitantes y negativos que producen ciertos tipos de bilingüismos como el incipiente, el sustractivo y el semilingüismo.

Este bilingüismo aditivo y coordinado se da a través de la lengua de signos como L1 y la lengua escrita como L2. La adquisición de la primera viene en forma natural por la interacción entre pares y con adultos Sordos en lengua de señas. Las divergencias y dificultades se presentan en cuanto a la metodología de enseñanza de la lengua escrita como L2.

LAS HIPÓTESIS DE CUMMINS

Hipótesis del Umbral

Determina dos niveles de umbrales de competencia lingüística: uno más bajo y otro más alto. El más bajo indica el mínimo nivel de competencia bilingüe para impedir que existan efectos cognitivos negativos. El más alto implica la posibilidad de un efecto cognitivo positivo del bilingüismo. La riqueza de esta hipótesis consiste en que puede “proporcionar un sistema con el que predecir los efectos académicos y cognitivos de diferentes formas de bilingüismo” (CUMMINS, 1983, p. 47). Muchos maestros de Sordos pueden ver reflejados los resultados académicos de sus alumnos en estos escritos de Cummins. La clave está en el lenguaje: si nuestros niños Sordos no son lo suficientemente competentes en ambas lenguas no podrán obtener buenos resultados. Obviamente, los resultados son aún peores si ni siquiera pueden llegar a dominar una lengua, es decir, ser monolingües. Como ya hemos expuesto, los sistemas de comunicación que no constituyen una verdadera lengua no son aconsejables para el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos. Tampoco para su desarrollo global. Existen gran cantidad de estudios que prueban que este camino no es viable (MARMOR, PETTITO, 1979; STRONG, 1988; HEILING, 1999; AHLGREN, 1994; FERNÁNDEZ VIADER, 1996, 2004). En la Figura 1 se puede observar la relación entre algunos tipos de bilingüismo, los efectos cognitivos y los umbrales de competencia bilingüe.

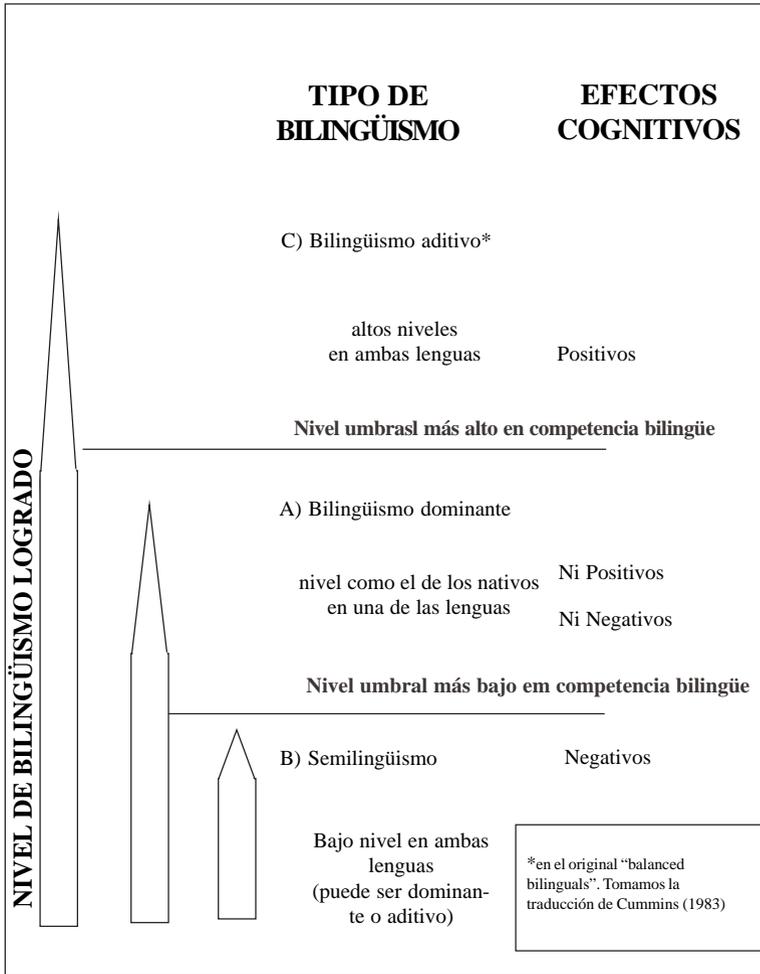


Figura 1: Efectos Cognitivos de los Diferentes Tipos de Bilingüismo según Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977)Fuente: Skutnabb-Kangas (1981).

La Hipótesis de la Interdependencia

Esta hipótesis examina la relación entre las habilidades de la L1 y la L2 desde el punto de vista funcional permitiendo valorar qué proyectos (programas en palabras de Cummins) favorecen más una u otra forma de bilingüismo. “El nivel de competencia en L2 que un niño bilingüe alcanza es parcialmente una función del tipo

de competencia que ha desarrollado en la L1 en el momento en que comienza la exposición intensiva a la L2” (CUMMINS, 1983, p. 233). Existen entonces dos niveles: uno superficial en donde se pueden observar las diferencias entre las lenguas, y, uno más profundo, subyacente, llamado Competencia Subyacente Común. Esta noción fue representada por Cummins por medio de la analogía del iceberg. Como consecuencia de esto, se puede afirmar que la experiencia en una de las dos lenguas “puede promover el desarrollo de la competencia subyacente a ambas” (VILA, 1983, p. 4-22). En consecuencia, queda sin fundamento la creencia de que la introducción de la lengua de señas en la vida de la persona Sorda impide o dificulta su acceso al aprendizaje de la lengua oral como muchos partidarios del oralismo afirmaban.

Cummins señala también dos aspectos importantes a considerar en el dominio lingüístico:

- las Habilidades Comunicativas Interpersonales Básicas (la sigla en inglés es BICS) que permite a la persona hablar con fluidez una lengua y;
- la Competencia Lingüística Académica/Cognitiva (la sigla en inglés es CALP) que es la habilidad para usar la lengua como instrumento para pensar.

Estos aspectos explican por qué algunas personas pueden poseer un dominio aparentemente suficiente de una lengua como para utilizarla como vehículo de aprendizaje pero su rendimiento académico es inferior al esperado. Esto se puede observar en algunas personas con graves problemas de audición que logran expresarse con bastante fluidez en lengua oral y poseer una buena lectura labial pero, no obstante, son etiquetadas como con problemas de aprendizaje por la dificultad y lentitud con la que avanzan por los contenidos académicos. ¿Qué pasaría si tuvieran la oportunidad de aprender en una lengua en la que pudieran ser competentes a nivel de la CALP?

Las Reflexiones Anteriores Aplicadas a Experiencias Concretas en Escuelas de Sordos: el caso de tres escuelas bilingües para sordos en Cataluña (España)

En Cataluña, una de las 16 Autonomías que constituyen el Estado Español, se están desarrollando tres experiencias bilingües

en la educación inicial y primaria del Sordo. La escuela especial para Sordos Josep Pla y la escuela ordinaria Tres Pins con integración preferente de Sordos se ubican en Barcelona y la escuela especial CRAS de Sabadell en una ciudad próxima denominada Sabadell. En Cataluña la Lengua de Señas Catalana (LSC) es la lengua de la Comunidad Sorda. La población Oyente es en su mayoría bilingüe en catalán/castellano, siendo estas las dos lenguas oficiales de la Autonomía.

Las tres escuelas iniciaron su proyecto educativo bilingüe (PEIB) en el curso académico 94/95. A pesar de esta coincidencia en el tiempo de inicio, las tres parten de una historia previa muy diferente: el Josep Pla se convierte al bilingüismo como respuesta a la demanda de un grupo de padres Sordos con hijos Sordos; el CRAS de Sabadell por la constatación de la ineficacia del bimodal, el conocimiento de las experiencias bilingües nórdicas y el estar al borde del cierre por falta de matrícula y; por último, la escuela Tres Pins, debido al fracaso del oralismo y a los resultados alentadores obtenidos a través de la utilización de las señas en el ámbito académico (APANSCE, 1998, 1999; FERNÁNDEZ VIADER, YARZA, 2002).

Los PEIB de estas escuelas presentan algunas similitudes y diferencias en cuanto al uso de la terminología bilingüe sobre la que hemos venido reflexionando (YARZA, 2002). En los tres PEIB cuando hablan de la LSC la describen como la primera lengua y lengua vehicular de aprendizaje. Sin embargo, ninguna escuela denomina a la LSC como lengua materna a pesar de que la definen como la única lengua natural, completa, accesible para el desarrollo cognitivo y socio-emocional del Sordo.

Aunque no mencionan específicamente las funciones de comunicación, integración y expresión, sí se puede entrever en los documentos de fundamentación de cada Proyecto educativo institucional bilingüe de estos centros (PEIB) que cada lengua ocupa un lugar diferente: así, el nivel de competencia en LSC tendrá como objetivo el dominio de las tres funciones del lenguaje y la lengua oral (castellano/catalán), sólo la de comunicación. En el caso de la lengua escrita hay una diferencia entre los logros actuales (funciones: comunicación e integración) y el ideal basado en las experiencias nórdicas (las tres funciones).

Las tres escuelas señalan la importancia de utilizar la lengua de señas catalana (LSC) como mediadora en el proceso de adquisición de la lengua escrita con lo cual estarían definiendo un modelo de bilingüismo sucesivo. Pero en alguno de los proyectos de centro el modelo está sin acabar de definir y no se refleja todavía con detalle su abordaje. Así, por ejemplo, el Josep Pla apunta que se puede recurrir también a los conocimientos de lengua oral si los hubiere. Las otras dos escuelas hablan acerca de la aplicación de un bilingüismo simultáneo, a pesar de la imposibilidad de dicha simultaneidad.

Es evidente que hay una serie de factores que en educación parecen determinar la presencia de contradicciones entre lo que significa la aplicación de un bilingüismo sucesivo o simultáneo dentro de una escuela de Sordos y el desarrollo del mismo. Creemos que uno de los determinantes es que la escuela cumple un rol esencialmente alfabetizador y que la lengua vehicular en la educación bilingüe del Sordo es la lengua de señas, lengua que no posee una forma escrita. ¿Cómo podemos decir entonces que la introducción de las lenguas es estrictamente sucesiva? A esto se agrega que la matrícula atendida en estas escuelas tiene una edad mínima de ingreso de 3 años, edad próxima a los primeras tareas ligadas a la lengua escrita (p.e. reconocimiento global de los carteles con los nombres). Sin olvidar también las dificultades ocasionadas por el frecuente ingreso tardío de los alumnos con lo cual aumentan las expectativas y exigencias para la adquisición de la lengua escrita. De este modo, la necesidad de inmersión en una primera lengua (LSC) se solapa con los requerimientos curriculares en el área de lengua. Justamente es sobre este tema que surge un reclamo generalizado en los tres PEIB: la necesidad de que se implemente un plan de atención de los niños Sordos (urgente sobre todo para los hijos de Oyentes) para que puedan acceder a un código lingüístico lo más temprano posible (0 a 3 años). Es este uno de los aspectos a los que, actualmente, está abocado el Departament d'Ensenyament⁶ (FERNÁNDEZ-VIADER, YARZA, 2002).

Se puede decir que las tres experiencias se refieren a un tipo de bilingüismo aditivo aunque la única que utiliza este término es el centro Josep Pla. Por otra parte el CRAS de Sabadell habla de un acceso funcional a la lengua oral, sea ésta castellano o catalán, dependiendo el máximo nivel de la pérdida auditiva. Las otras

instituciones no hablan de funcionalidad pero sí de las dificultades de acceso que implica la lengua oral para los estudiantes Sordos y como consecuencia de esto un nivel de competencia inferior en relación a la LSC.

Concluimos que no encontramos dentro del objetivo final de los PEIB una descripción detallada sobre el tipo de bilingüismo desarrollado por las instituciones, es decir si dominante o coordinado. Sin embargo, a través de los párrafos previos se deja entrever un tipo de bilingüismo dominante en LSC, con un ideal a futuro de coordinado entre LSC y lengua escrita.

Esta situación es bastante usual en los centros que abordan proyectos innovadores en educación dada la ingente responsabilidad que asumen y la necesidad de aumentar los tiempos de espacios compartidos para la reflexión de los enseñantes y la plasmación de sus objetivos en documentos internos. Creemos que se hace imprescindible destacar la necesidad de aumentar la disponibilidad de estos espacios de modo que permitan avanzar en la plasmación del progreso de cada experiencia en los documentos de orden interno de los centros; los mismos son un reflejo de los progresos de cada y su difusión nos permite a todos, progresar en el análisis de los cambios y avances que se suceden en la dinámica interna de las escuelas y su plasmación en los PEIB.

Notas

- ¹ La traducción del inglés al español es nuestra.
- ² En el original: “*the mother tongue definitions have to be rethought so as to allow for situations where parents and children may not have the same mother tongue, especially by origin, and for situations where the mother tongue by origin may not be learned in infancy and not taught by the primary caretakers*”
- ³ La traducción es nuestra.
- ⁴ En el original: “*The form of the definition will depend on what it is being used for. Difficulty of definition cannot, thus, be used as an argument to justify the omission of questions about mother tongue or bilingualism, for instance, from census form*”.
- ⁵ En el original: “*That is, language aids the transmission of information, aids affiliation and belonging to a particular social group, and allows the display of individual feelings, ideas and personality*”.
- ⁶ En castellano: Departamento de Educación.

Referências

AHLGREN, I. Sign Language as the First Language. In: AHLGREEN, I.; HYLTENSTAM, K. (Eds.). *Bilingualism in deaf education*. Hamburgo: Signum, 1994.

APANSCE. *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Mayo, 1998.

APANSCE. *II jornadas de educación bilingüe en el sordo*. Barcelona: Mayo, 1999.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon - Filadelfia - Adelaide: Multilingual Matters, 1993.

COHEN, A. et al. The Readwood City Bilingual Educational Project, 1971-1974: Spanish & English proficiency, Mathematics & Language Use over time. *Working Papers on Bilingualism*, v. 8, p. 1-29, 1976.

CUMMINS, J. The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, v. 9, 1976.

CUMMINS, J. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, v. 21, p. 37-62, 1983.

DAVIES, S. The Transition Toward Bilingual Education of deaf Children in sweden & Denmark: Perspectives on Language. *Sign languages Studies*, v. 71, p. 169-194, 1991.

DIEBOLD, A.R. Incipient bilingualism. In: HYMES, D. et al. (Eds). *Language in culture and Society*. New York: Harper & Row, 1964.

ERTING, C. Language, policy and Deaf ethnicity in the United States. *Sign Language Studies*, v. 19, p. 139-152, 1978.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. *La comunicación de los niños sordos: interacción comunicativa padres-hijos*. Editan: CNSE y ONCE, 1996.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P. El desarrollo de los modelos educativos bilingües en España. Ponencia. In: VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA SORDOS. La Habana: Cuba, 2005.

FERNÁNDEZ-VIADER, M. P.; PERTUSA, E. Primer vocabulario de dos niñas sordas con diferente modelo lingüístico familiar. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, v. XV, p. 155-163, 1995.

FERNÁNDEZ-VIADER, M. P.; PERTUSA, E. Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, v. XVI, n. 2, p. 79-85, 1996.

FERNÁNDEZ-VIADER, M. P.; PERTUSA, E. *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2004.

FERNÁNDEZ VIADER, M. P.; YARZA, M. V. *Experiencias bilingües para , E. Sordera y lengua escrita*. Tesis (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002. (En prensa).

GROSJEAN, F. The bilingual & The bicultural person in the hearing & in the Deaf World. *Sign Language Studies*, v. 77, p. 307-320, 1992.

GÜNTHER, K. B.; HELMECKE, S. *Text writing of Bilingual Educated Deaf Pupils: a comparison between 3th y 4th Graders in Hamburg School of the Deaf and the Vänerskolan*. EDDE 99, *European Days of deaf Education* (Proceedings). Suecia: Örebro, 1999.

HEILING, K. La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación. In: DOMINGUEZ-GUTIERREZ; VELASCO A. *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 1999.

LAMBERT. Culture and Language as factors in learning and education. In: ABOUD, F.; MEADE, R. D. (Eds.). *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College, 1974.

MARCHESI, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. 4. ed. Madrid: Alianza, 1998. (Colección: Psicología).

MARMOR, G.; PETITTO, L. Simultaneous Communication in the classroom: How well is English grammar represented? *Sign Language Studies*, v. 23, p. 99-136, 1979.

MASSONE, M. I.; MACHADO, E. M. *Lengua de señas argentina: análisis de vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial, 1994.

PERTUSA, E. *Sordera y lengua escrita*. Tesis (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002. No publicada.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistics Human Rights. In: AHLGREEN, I.; HYLSTENSTAM, K. (Eds.). *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburgo: Signum, 1994.

STRONG, M. (Ed.). *Language, Learning and Deafness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SVARTHOLM, Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR (Org.). *Atualidade de educação bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 2.

VILA, I. Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, v. 21, p. 4-22, 1983.

YARZA, M. V. *Modelos educativos bilingües para la educación del Sordo en España*. Un estudio comparativo de proyectos educativos en Catalunya. Trabajo de investigación desarrollado en la Universidad de Barcelona, España, 2002. Sin publicar.

Resumen: *las primeras experiencias bilingües en el Sordo surgieron en los países nórdicos hacia la década de los 80. Desde entonces comenzaron a difundirse por otros países como España y Brasil, entre otros. En este artículo realizamos una revisión terminológica de las palabras clave utilizadas para los conceptos de bilingüismo y comentamos su aplicación en tres experiencias educativas en Cataluña (España).*

Palabras-clave: *Bilingüismo/conceptos, educación, sordera*

El presente artículo es parte de la investigación Modelos Educativos Bilingües para la Educación del Sordo en España que desarrolló María Virginia Yarza en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de la Dra. María del Pilar Fernández Viader. La estancia de Yarza en España se produjo gracias a la concesión por parte del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro (Argentina), de una licencia por Trabajos de Investigación: Art. 24 de la Resolución 233/P/98 (por resolución N°4160/99). Las autoras agradecen además al Ministerio de Educación y Cultura Español y al Ministerio de Trabajo la concesión de apoyo a través de los proyectos BSO2003 04614/PSCE y 109/2005 respectivamente.

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER
MARÍA VIRGINIA YARZA

Universidad de Barcelona. E-mail: pfernandez@psi.ub.es