



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## La comunidad sorda como comunidad lingüística: panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España

Victòria Gras Ferrer

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**Universitat de Barcelona**  
**Facultat de Filologia**  
**Departament de Lingüística**

**La comunidad sorda como  
comunidad lingüística: panorama  
sociolingüístico de la/s lengua/s  
de signos en España.**

**Victòria Gras Ferrer**  
**Barcelona, 2006**

**Universitat de Barcelona**  
**Facultat de Filologia**  
**Departament de Lingüística**

**La comunidad sorda como  
comunidad lingüística: panorama  
sociolingüístico de la/s lengua/s  
de signos en España.**

**Programa de doctorado "Lingüística i comunicació"**  
**Bienio 1994-1996.**

Tesis de doctorado  
presentada por  
**Victòria Gras Ferrer**

**Directores:**  
**Sebastià Serrano Farrera**  
**Esperanza Morales López**

Barcelona, abril 2006

## **AGRADECIMIENTOS**

Cuando una estudiante empieza un programa de doctorado no sabe realmente dónde se mete; si va a terminar, cómo va a terminar y cuándo, y, mucho menos, dónde va a estar cuando lo termine. Yo inicié esta aventura, imagino que como muchos otros, porque los cinco años de carrera me supieron a poco y me apetecía estudiar más.

Entretanto, me interesaba dar un giro a mi carrera profesional que se había centrado, hasta el momento, en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Los cursos de lengua de signos que había iniciado hacía un par de años me mostraban un atractivo campo profesional y de investigación con muchas posibilidades. A mi primera profesora de lengua de signos especialmente, Rosa María Boldú, le agradezco enormemente el haberme introducido a la perspectiva visual del mundo; maestra de las que los son por vocación y naturaleza, recuerdo esperar sus dos clases semanales con anhelo. Más adelante ella me dio también la oportunidad de trabajar por primera vez con personas sordas en su academia, Llesig. Los dos años que pasé allí como administrativa hicieron más por mi dominio de la lengua de signos que todos los cursos que había hecho hasta el momento. Trabajar utilizando la lengua de signos cuatro horas al día me facilitó más tarde la entrada en la Fesoca como intérprete, donde trabajé a media jornada durante dos años. Considero que mi formación continuó en esta etapa y fue realmente donde me convertí en intérprete de lengua de signos. A todo el equipo de Fesoca, agradezco la confianza depositada en mí.

Debo especialmente a Sebastià Serrano el entusiasmo con que me animó a unir mis dos pasiones: la lingüística y la lengua de signos, incluso cuando desconocía completamente la dirección que debía tomar mi investigación. Sin embargo, es a Esperanza Morales a quien debo, sin lugar a dudas, el haber completado este trabajo quizás más que a nadie; mi implicación en la comunidad sorda catalana y sus conocimientos de lingüística formaron un buen matrimonio para una pequeña

investigación en el año 2001. A partir de entonces se convirtió en mi referente, asesora, maestra, compañera y amiga; debo darle las gracias por su apoyo incondicional.

Al grupo de investigación formado por Esperanza y con el que nos reunimos en la Universidad de Barcelona: Rosa Maria Boldú, Jesús Amador y M<sup>a</sup> Ángeles Rodríguez, agradezco el foro de reflexión y debate sobre aspectos de la gramática de la lengua de signos catalana.

Agradezco a la entonces directora del centro de recursos de la Fundación CNSE, Mari Luz Esteban, y al coordinador del equipo de Investigación y Materiales, Paco Martínez, por confiar en mis posibilidades para trabajar en esta entidad. Gracias a este centro de recursos se inició el proyecto del recuento censal, base empírica para esta tesis, y que el equipo en pleno acogió con entusiasmo. No tengo palabras para agradecer los viajes, las horas dedicadas a esta locura por parte de todo el equipo, y especialmente Eva Aroca, quien acogió la responsabilidad del proyecto cuando yo marché para Barcelona, y Aránzazu Díez, quien colaboró conmigo en las transcripciones de las entrevistas. A Ramon Arbós le agradezco el haberme proporcionado todas las herramientas para el análisis estadístico del proyecto, y, de nuevo, las horas dedicadas al primer informe sobre el recuento censal que elaboré en el 2002. Finalmente, a todas aquellas personas que se prestaron a colaborar con el proyecto; asociaciones de sordos que abrieron sus puertas, entrevistadores de cada comunidad autónoma e informantes, sin los cuales este proyecto no se habría podido llevar a cabo.

Existen muchas personas que han facilitado de alguna forma u otra mi trabajo de investigación, entre ellas: Jesús y Marga de la Fundación CNSE por responder a mi solicitud de documentos, libros y demás; Mari Serrano por los envíos, fotocopias y averiguaciones que le he ido encargando desde que me mudé a Melbourne, y, por supuesto, por imprimir y entregar este trabajo; Carlos Uxó de la Universidad de Latrobe por ayudarme con detalles de la edición del texto final. Y, en fin, a todas esas personas a quien he recurrido en algún momento de la elaboración de este trabajo y de los que he recibido ayuda o consejo.

Para terminar, no puedo dejar de mencionar a mis padres, Juan Antonio y Maria Luisa, porque siempre han estado a mi lado en todas mis aventuras, por descabelladas que les parecieran a ellos. A mi pareja, compañero y esposo, Ewan, por aguantar mis inseguridades y animarme, incluso a veces forzarme, a tener una actitud positiva. A mis suegros por ser los canguros incansables. Y, muy especialmente, a mi hijita Amàlia, por

proporcionarme la energía suficiente para sentarme delante del ordenador todos los días del embarazo, y luego todas las noches cuando se iba a la cama. Creo que, en el fondo, tener más tiempo para disfrutar de sus balbuceos ha sido mi mayor acicate para terminar este trabajo.

Y, en fin, a todas aquellas personas que me tienen en cuenta en sus vidas, a los amigos que preguntaron regularmente cómo iba la tesis, a los que dejaron de preguntar...

Melbourne, 23 de abril 2006

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1-20</b>
<i>La lengua de signos como objeto de investigación.....</i>	1
<i>La comunidad de signantes.....</i>	5
<i>La formación de la comunidad sorda en España.....</i>	14
<i>Motivos y organización del trabajo.....</i>	20
<b>1ª PARTE</b>	
<b>EL CENSO LINGÜÍSTICO DE POBLACIÓN SIGNANTE EN ESPAÑA</b>	<b>24-188</b>
<i>1.- INTRODUCCIÓN</i>	24-32
1.1.- Los censos lingüísticos en España.....	24
1.2.- Primer censo lingüístico de signantes.....	27
1.3.- Justificación del proyecto.....	32
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>34-101</b>
<b>EL RECUENTO CENSAL: ESTUDIO CUANTITATIVO</b>	
<i>1.- Fases del proceso de recogida de datos y metodología: los problemas derivados del proyecto ¿censo o muestra?.....</i>	34
<i>2.- La cuantificación de signantes.....</i>	38
2.1.- La definición de la lengua.....	39
2.2.- Los usuarios de una lengua.....	50
<i>3.- Recogida censal: organización del proyecto, elaboración de instrumentos y resultados.....</i>	56
3.1.- Grupos de población destino.....	56
3.2.- Población signante sorda: desarrollo de instrumentos necesarios para la recogida de datos.....	57
3.2.1.- Población en edad escolar.....	57
3.2.1.1.- Localización de informantes y forma de contacto para la recogida de datos.....	60

3.2.1.2.- Análisis de los datos y perfil de la muestra.....	62
3.2.1.3.- Uso de la lengua de signos entre la población escolar.....	70
3.2.2.-Población adulta.....	71
3.2.2.1.- Población adulta asociada: elaboración de instrumentos para la recogida de datos.....	72
3.2.2.2.- Proceso de recogida de datos y análisis de datos.....	73
3.2.2.3.- Resultados y perfil de la muestra.....	73
3.2.2.4.- Población adulta no asociada.....	75
3.3.- Población oyente.....	79
3.3.1.- Población oyente nativa: los CODA.....	80
3.3.2.- Población neosignante: padres (y demás parientes), profesionales y alumnos.....	85
3.3.2.1.- Padres (y demás parientes).....	85
3.3.2.2.- Alumnos de cursos de Lengua de Signos.....	88
3.3.2.3.- Alumnos del Ciclo Formativo.....	91
3.3.2.4.- Población relacionada profesionalmente con la comunidad sorda: profesionales de la interpretación y profesionales de la educación del sordo o relacionados con entidades de personas sordas.....	92
3.3.2.4.1.- Intérpretes de lengua de signos.....	93
3.3.2.4.2.- Profesionales relacionados con la educación del sordo o entidades vinculadas al movimiento asociativo.....	96
3.3.2.4.3.- Personal del movimiento asociativo.....	97
3.4. Conclusiones.....	98
4.- <i>Interpretación: Lengua de signos ¿lengua amenazada?</i> .....	101

## **CAPÍTULO 2**

**110-188**

### **LA ENCUESTA: ESTUDIO CUALITATIVO**

1.- <i>Introducción</i> .....	110
1.1.- Participantes en el proceso de desarrollo de las entrevistas.....	111
1.2.- Fases para la elaboración de las encuestas.....	111



1.3.- Creación de instrumentos para la recogida de datos.....	112
1.3.1.- El documento de protección de datos empíricos.....	112
1.3.2.- La encuesta.....	112
1.4.- Participantes en la recogida de datos.....	115
1.4.1.- Criterios de selección y perfil de los informantes.....	115
1.4.2.- El entrevistador.....	115
1.4.3.- Los entrevistados.....	116
1.5.- Las encuestas piloto.....	117
1.6.- Desarrollo de las entrevistas.....	118
1.7.- Explotación de los datos de las entrevistas.....	119
1.7.1.- La información cuantitativa.....	119
1.7.2.- Selección de entrevistas para el análisis cualitativo.....	120
1.7.2.1.- Proceso y criterios de selección.....	120
1.7.2.2.- Proceso de transcripción.....	121
1.7.2.3.- Análisis de las transcripciones.....	122
1.7.2.4.- Proceso del análisis de los datos.....	122
<i>2.- Resultados de las encuestas.....</i>	<i>124</i>
2.1.- Perfil de los informantes.....	124
2.2.- Aspectos formativos: datos generales.....	130
2.3.- Aspectos comunicativos.....	144
2.3.1.- Actitudes: creencia, valoración y conducta.....	144
2.3.2.- Creencias y solidaridad intergrupala.....	149
2.3.2.1- Percepción de dominio de la lengua y su estatus.....	149
2.3.2.2.- Identificación y preferencias lingüísticas.....	167
2.3.2.3.- Percepción hacia la evolución de la lengua y su estandarización.....	171
2.3.3.- Comportamiento lingüístico.....	178
2.4.- Conclusiones.....	187
<i>3.- Interpretación: la reestructuración del equilibrio ecolingüístico.....</i>	<i>188</i>

## 2ª PARTE

### **DIRECCIONES PARA LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA DE SIGNOS EN ESPAÑA** **196-359**

<i>1.- Introducción.....</i>	196
1.1.- Planificación lingüística y perspectiva ecológica.....	200
1.2.- Modelo de Estado y planificación: lengua oficial.....	204

### **CAPÍTULO 1** **219-314** **LA LENGUA DE SIGNOS Y LOS MODELOS DE ENSEÑANZA**

<i>1.- Introducción.....</i>	219
<i>2.- Antecedentes, evolución del sistema educativo español y la ideología de la integración.....</i>	222
<i>2.1.- Evolución del sistema educativo español.....</i>	222
2.1.1.- Precedentes de la LOGSE.....	222
2.1.2. La LOGSE.....	224
<i>2.2.- La educación especial y la atención a la diversidad.....</i>	225
2.2.1. El concepto de discapacidad.....	225
2.2.1.1. Precedentes.....	225
2.2.1.2. El PAM.....	228
2.2.1.3. La LISMI.....	231
2.2.1.4. El Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.....	232
2.2.1.5. Efectos de la reforma educativa en la población sorda: datos derivados del Recuento Censal.....	233
<i>3. Metodologías: oralismo versus manualismo, la filosofía de la comunicación total y la ideología del bilingüismo.....</i>	246
3.1. Oralismo versus manualismo: dos perspectivas de la educación de la persona sorda.....	246
3.2. Orígenes de las dos modalidades.....	246
3.3. Diversidad de modalidades y sistemas de comunicación: la filosofía	

de la <i>comunicación total</i> .....	256
3.4. La ideología del bilingüismo. Los programas bilingües con lengua de signos.....	273
3.4.1. De la asimilación a la pluralización: bases para el debate de la incorporación de la lengua de signos en el aula.....	273
3.4.2. Principios y condiciones para la educación bilingüe para niños sordos.....	281
3.4.3. Programas bilingües en España.....	288
3.4.4. El paso hacia la incorporación de lengua de signos en el aula.....	288
3.4.5. Los programas.....	295
3.4.6. Los recursos humanos.....	301
3.4.7. Recursos materiales.....	314

## **CAPÍTULO 2**

### **ACCESO Y ELIMINACIÓN DE BARRERAS DE COMUNICACIÓN: LA INTERPRETACIÓN 317-359**

1.- <i>Introducción</i> .....	317
1.1.- Barreras de comunicación y legislación sobre accesibilidad.....	319
1.2.- Proceso de profesionalización de la interpretación.....	324
2.- Desarrollo y expansión de dominios.....	336
2.1.- Actitudes frente a la provisión de intérpretes.....	336
2.2.- Ámbitos principales de actuación.....	343
2.2.1.- Mantenimiento: intérpretes en educación.....	346
2.2.2.- Promoción: los poderes públicos.....	351
2.2.3.- Difusión: los medios de comunicación.....	352
3.- Efectos de la política en materia de interpretación y potencial de la figura del intérprete como agente de planificación lingüística.....	353
3.1.- La política en materia de interpretación.....	353
3.2.- Potencial de la figura del intérprete en el proceso de planificación...	359

**CONCLUSIONES..... 363**

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 369**

**ANEXOS**

# INTRODUCCIÓN

*La lengua de signos como objeto de investigación.*

El estudio científico de la lengua de signos en España tiene poco más de diez años. Se considera 1992 como la fecha en la que se inaugura la investigación lingüística de la lengua de signos, con la publicación de la tesis doctoral de María Ángeles Rodríguez, *Lenguaje de Signos*, fruto de la culminación de una investigación iniciada en 1982 (Rodríguez, 1992:15). Anteriormente, los trabajos existentes se centraron en la línea de investigación lexicográfica, iniciada en 1795 por Hervás y Panduro con un glosario de términos consistente en una entrada y una explicación en castellano de la realización del signo (Báez, 2004). Este método fue continuado por Fernández Villabrille (1851) con el *Diccionario usual de mímica y dactilología*, cuya descripción incluye ya información gramatical, tal como la definición articulatoria del fonema (Báez, op. cit; Gras y Díez, 2001). Otros autores, como Marroquín con *El Lenguaje Mímico* (1976), y más adelante Perelló y Frigola con *Lenguaje de Signos Manuales* (1987) registran los signos a través de dibujos. El recurso de la fotografía con información gráfica a través de flechas del movimiento del signo fue utilizado por Pinedo en *Diccionario Mímico Español* (1981) y *Nuevo Diccionario Gestual Español* (1986), así como en la reedición actualizada de 2000

por la CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas de España) del mismo, titulado *Lengua de Signos Española*. En 1999 la CNSE realizó un diccionario en formato CD-Rom titulado *Diccionario de Neologismos de la LSE* (Lengua de Signos Española), en el que se incluyen variedades regionales. Este es el primer diccionario en el territorio español en el que se puede hacer la consulta de entradas tanto en castellano como en lengua de signos, y, por lo tanto, podemos decir que es el único propiamente bilingüe.<sup>1</sup> El resto de los materiales relativos a sordera con los que contamos, con anterioridad a la tesis doctoral mencionada y a los trabajos lexicográficos, suelen versar sobre la educación del sordo, con inclusión de alguna mención y/o reproducción del alfabeto dactilológico utilizado en aquel momento, y la conveniencia o no del uso de sistemas manuales en la enseñanza (Gascón y Storch, 2003).

En el trabajo de Rodríguez (op. cit.) se realiza principalmente una descripción de los niveles internos de esta lengua, pero también aparece un pequeño apartado sobre las características sociolingüísticas de la comunidad sorda y la historia de su educación. Desde entonces, el interés por el estudio de la lengua de signos no ha parado de crecer: con el florecimiento de la enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua dirigida a profesionales e investigadores, así como con la creación de grupos de investigación en cuatro universidades españolas (Plaza, Morales y Gras, 2004) y acuerdos con otras tres universidades ([www.cnse.es](http://www.cnse.es), versión revisada), y la formación de programas de debate, foros y seminarios varios (Plaza, Morales y Gras, op.cit.).

El momento de aparición de ese primer estudio lingüístico de Rodríguez (op. cit.) no fue casual en el contexto de los cambios, tanto a nivel político como social y cultural que el país experimentó en la década de los ochenta. Principalmente, el movimiento de derechos humanos iniciado en toda Europa en los años cincuenta con la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948), continuado en los años sesenta, y materializado en el Estado de derecho y la ideología de la social-democracia, asomaron en nuestro país. El Estado se mostraba así como un aparato protector que debía dar respuesta a las necesidades de la diversidad lingüística, social y cultural del país. Como consecuencia, las minorías sociales y lingüísticas cobraron protagonismo.

---

<sup>1</sup> Para un repaso exhaustivo de la labor lexicográfica a nivel Estatal hasta el momento, consultar Inmaculada C. Báez (2004) *Los diccionarios de lenguas de señas española*.

La llegada de la democracia garantizó un nivel de oficialización sin precedentes de las lenguas que conformaban nuestra realidad plurilingüe (Constitución Española, Título Preliminar, art.3). Así, a través de los aparatos propios de competencias sobre materia cultural y lingüística que se incluyen en los Estatutos Autonómicos, las lenguas minoritarias adquirieron un nivel de institucionalización que les sirvió para iniciar procesos de protección, mantenimiento o revitalización de sus lenguas propias. Por otra parte, las corrientes de integración (más tarde llamada *inclusión*) de la persona con discapacidad, que se estaban aplicando en el resto de Europa en esa década, se reflejaron en España en una transformación profunda del sistema educativo influida por las corrientes conductistas de la Psicología y la Pedagogía. Respecto a la Lingüística, las corrientes americanas de los años 60, que se nutren de la Antropología y la Sociología, presenciaron la necesidad del estudio del lenguaje en relación con sus estructuras sociológicas, centrándose precisamente en la diversidad y la variación como aspecto fundamental de las comunidades lingüísticas; en las interacciones comunicativas reales como material de investigación. De esta manera, la Sociolingüística en su perspectiva más amplia incluye el estudio del cambio lingüístico a través del análisis cuantitativo detallado de Labov (1972), así como aspectos macro-sociolingüísticos englobados en la Sociología del lenguaje, término acuñado por Fishman (1972) y el análisis microsociolingüístico de las interacciones comunicativas, o Etnografía de la Comunicación, representada por Hymes (Gumperz y Hymes, 1972).

Según Allardt (1979: 9), a finales de los años 60 y principios de los años 70 se observa un renacimiento de los sentimientos étnicos en las sociedades industrializadas, caracterizado por su movilización política. Este hecho provoca una transformación en el campo de la Sociología. Las nuevas reivindicaciones de los grupos minoritarios destacan, según el autor, la dimensión de la etnicidad, olvidada en los años 50 y 60. Este renacer étnico tiene tres características principales: estos grupos son *minorías* con una *base territorial* y una *lengua* que las distingue. Las formas que adopta este renacer son variadas, pero en general se caracterizan por la reivindicación del derecho a usar la lengua, su inclusión en el sistema escolar y los medios de comunicación, así como en los estamentos institucionales. En países como Estados Unidos, por ejemplo, la transformación demográfica debido a la afluencia de inmigración provoca un cambio en

la noción de pluralidad y multiculturalismo, sobre todo a partir de los años 80 (Parasnis, 1996: 7).

Este clima político, social y científico propicia el auto-reconocimiento de las comunidades sordas como minorías, un movimiento global iniciado en Estados Unidos con los estudios lingüísticos de W. Stokoe (1960), profesor de la Universidad Gallaudet<sup>2</sup>, en Washington (Estados Unidos), única universidad en el mundo para personas sordas. Este movimiento llegará a España a finales de los años 80 y principios de los 90. La influencia de la Universidad Gallaudet ha sido crucial para el desarrollo de la Lingüística de las lenguas de signos y el movimiento social de reconocimiento de esta minoría. La culminación de este reconocimiento se suele atribuir a los altercados ocurridos a raíz de la reivindicación de un presidente sordo por parte de los alumnos de la Universidad, en el año 1988 (Gannon, 1989; Sacks, 1989: 192ss).

En Europa los primeros trabajos se realizaron en la década de los 70, a excepción de estudios pioneros como los de Tervoort (1953; 1961), y se consolidaron rápidamente en Escandinavia, donde en 1978 se realizó el primer Simposio Internacional sobre Investigación de Lenguas de Signos (Deuchar, 1987: 311). En el Reino Unido surgieron algunos proyectos individuales y en grupo a finales de los años 70, incluyendo los proyectos subvencionados realizados en las universidades de Bristol y Edimburgo. En el resto de Europa el desarrollo de la investigación de las lenguas de signos fue inestable, surgiendo centros aislados en los años 80 tanto en Alemania, en la Universidad de Hamburgo, como en Holanda e Italia, o investigaciones individuales como en la Unión Soviética, con Zaitseva (1983).

Los efectos de estos grupos llegan con fuerza en esta última etapa a España (Morales, Gras y otros, 2002). La comunidad sorda emerge así como una “nueva” minoría lingüística (Plann, 1998:2), cobra visibilidad, tanto frente a la sociedad oyente mayoritaria, como frente a sí misma. La comunidad sorda reivindica, así, un grado de *auto-determinación* - entendida com “la habilidad de producir y reforzar las decisiones políticas propias de la comunidad” (Turner, 2002: 75)-, para obtener control sobre sus

---

<sup>2</sup> *Gallaudet College* (actualmente Universidad) está situado en Washington, D.C (Estados Unidos) y es la única universidad del mundo para personas sordas. Es, además, uno de los exponentes más representativos del movimiento étnico de personas sordas, así como el lugar donde se llevaron a cabo los estudios lingüísticos pioneros sobre lengua de signos. Consultar su web en [www.gallaudet.edu](http://www.gallaudet.edu).



propios asuntos. Amparo Minguet, presidenta de la Federación de Personas Sordas del País Valenciano, describe este proceso individual como un “despertar” (Minguet, 2003), propiciado por el contacto con la realidad en otros países europeos y un proceso de “poner nombre a mis sentimientos” (op. cit: 263). Según la autora, existe una relación entre la capacidad de atribuir “nomenclatura” a los argumentos y formarse como comunidad:

“(…) no éramos una comunidad Sorda. Estábamos unidos, luchábamos, signábamos todo el día, criticábamos la educación que habíamos recibido (...), pero no teníamos argumentos profesionales o nomenclaturas científicas” (op. cit: 262).

No obstante ¿hasta qué punto se ha transformado la realidad de esta comunidad en cuanto a su condición como minoría lingüística? Es una pregunta que nos hacemos al iniciar este estudio.

Esta transformación fue objeto de un primer análisis en el año 2000 (Morales, Gras y otros, 2002), a través de entrevistas cualitativas en dos asociaciones de Barcelona, de donde deducimos que este proceso no estaba todavía consolidado. Siendo ésta una de las principales ciudades del país, y con una fuerte y extensa comunidad sorda, nos pareció que posiblemente se podía hacer extensible esta conclusión al resto de España. Decidimos así, inspirados por los resultados derivados de las entrevistas de Barcelona, llevar a cabo un estudio que abarcara la totalidad del país, y, a la vez, aprovechar esa primera experiencia en Barcelona para perfeccionar y ampliar la encuesta que debíamos confeccionar para dicha ocasión.

### *La comunidad de signantes.*

Nuestra aproximación pretende estudiar la comunidad de signantes (entiéndase *signante* como “persona usuaria de lengua de signos”), desde una perspectiva sociolingüística amplia, con especial énfasis en aspectos tradicionalmente estudiados por la Sociología del Lenguaje como las actitudes lingüísticas y la planificación lingüística. En este sentido, nos acercamos a la comunidad sorda como a una *comunidad de habla*, un conjunto de individuos que, según algunos autores, [no necesariamente] comparten una lengua, sino unas normas y valores sociolingüísticos comunes (reglas de uso, actitudes lingüísticas, etc.) (Labov, 1972: 120-121; Romaine, 1994: 23), así como una ideología y

una actitud hacia los usos lingüísticos (Morgan, 2001: 32). Fasold (1990: 62), por otra parte, afirma que los miembros de una comunidad de habla deben compartir, al menos, una variedad de la lengua, así como reafirma el concepto de *superposición* creado por Saville-Troike (1982), según el cual los individuos pueden pertenecer simultáneamente a más de una comunidad de habla. Esta idea nos sirve para definir a la comunidad sorda. Con ello ofrecemos una visión contrapuesta a las aproximaciones tradicionales surgidas de las disciplinas de la Medicina que definen a las personas sordas como a un grupo de individuos que comparten una discapacidad, la discapacidad auditiva. El término *comunidad sorda* surge precisamente de la necesidad de este colectivo de distinguirse del aspecto patológico de la sordera y reivindicar su estatus de *comunidad de habla*<sup>3</sup>.

La perspectiva médica del déficit [o como apunta Plann (1998: 3) “de la dolencia” (*of infirmity*)] de la sordera ha dominado la atención de este colectivo hasta nuestros días (Woodward, 1982) y solamente a través de una proceso de *despatologización* (op. cit.: 75-76) de la sordera las personas sordas podrán alcanzar la igualdad. Según el mismo autor, es necesario que la sociedad desarrolle un cambio de actitud en la clasificación de la sordera, vista como una diferencia y no como un déficit.

En nuestro análisis, la comunidad sorda y sus miembros se nos muestran como un complejo conjunto de aspectos lingüísticos y sociales entrelazados, tal como mostramos a continuación:

Por una parte, las comunidades sordas surgen como grupos minoritarios dentro de las sociedades normo-oyentes, formando parte del conjunto cultural de sus países (la macrocultura) en forma de microculturas (Hall, 1995: 31ss) con sus propias creencias y comportamientos; así, existiría una comunidad sorda española, una danesa, una francesa, etc. Por otra parte, la comunidad sorda está motivada por un grupo de individuos que

---

<sup>3</sup> Un aspecto de esta reivindicación surge en el uso de la letra inicial mayúscula de la palabra *sordo* para referirse a un grupo de personas sordas que comparten una lengua de signos. Esta convención fue acuñada por James Woodward en 1972 y ha tenido muchos seguidores entre los miembros de esta comunidad en EEUU (Padden 1980; Lane 1984; Sacks 1989) y seguidamente en muchas otras comunidades sordas del mundo. El término surge del inglés, donde se usa la mayúscula para los gentilicios. Así, si *Greek* (griego) es tanto el idioma como la persona que pertenece a un país y a una cultura griega, *Deaf* será la persona que comparte una lengua y una cultura *Sordas*. En España se ha extendido este uso entre las instituciones representativas de personas sordas signantes (CNSE, Federaciones, etc.). Sin embargo, no siendo normativo el uso de la mayúscula en estos casos (RAE 1999:31-40), optamos por no usar esta convención, si bien entendiendo que el término “comunidad sorda” y “persona signante” engloban ya la perspectiva cultural de este concepto.

comparten una discapacidad sensorial, la sordera. Sin embargo, debido a la heterogeneidad de la deficiencia auditiva, principalmente por el momento de aparición y el grado de sordera, como veremos a continuación, el conjunto de personas sordas que pertenecen a la comunidad sorda es a la vez minoritario dentro del conjunto de personas sordas de un país.

Tradicionalmente, las *personas potencialmente signantes* suelen ser aquellas que cuentan con un grado severo o profundo de sordera<sup>4</sup>, con lo cual un porcentaje muy elevado de entre las personas con alguna deficiencia auditiva no pertenecen a este grupo. En España se calcula que existen aproximadamente un millón de personas con alguna “deficiencia del oído” (término utilizado en el estudio del INE), en concreto, 961.491 según el último informe del INE basado en una encuesta de 1999 (INE, 2001). De este conjunto, sin embargo, sólo un 20% tienen “discapacidad para la audición de sonidos fuertes”, y el 9% “discapacidad para recibir cualquier sonido” (CNSE, 2004), grupos que coincidirían con *signantes potenciales*. Por otra parte, 665.622 son mayores de 65, cuya sordera se atribuye en muchos casos a la edad. Así, no podemos fiarnos de estos dos parámetros únicamente para determinar el perfil de los miembros de esta comunidad.

La comunidad sorda surge de un conjunto de individuos que comparten una lengua de signos, por lo que *comunidad sorda* es un término que siempre relacionamos con una *comunidad lingüística*. Efectivamente, la lengua y la auto-identificación con el grupo, o lo que Baker y Padden pasan a llamar “sordera actitudinal” (1978:4) son las principales características de inclusión en este grupo social (Markowicz y Woodward, 1982: 3-9; Woodward, 1982: 12). Sin embargo, el grupo de personas oyentes que conocen la lengua de signos (hijos de parejas sordas cuya lengua materna es la lengua de signos, profesionales implicados con la comunidad, tales como intérpretes, profesores de sordos, etc. o personas sordas recién llegadas a la comunidad y que no dominan la lengua de signos) pueden mostrar estos rasgos pero no ser incluidos en la comunidad.

---

<sup>4</sup> Entendemos por “signantes potenciales” aquellas personas con una severidad de deficiencia auditiva suficientemente alta como para que un sistema visuo-gestual como la lengua de signos sea el sistema de comunicación con el que se sentirán más cómodos y podrán recibir información sin trabas. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no todos los signantes potenciales terminan por aprender la lengua de signos, y que, como veremos con los resultados derivados de nuestra muestra, algunas personas cuya discapacidad les permite beneficiarse de ayudas técnicas, terminarán por adoptarla como primera lengua.

Esta exclusión es debida, según Padden y Humphries (1988: 56ss), a que, siendo miembros a la vez del grupo externo (oyentes), representan un conflicto especial para la comunidad, por lo que se les suele atribuir un estatus especial. En este sentido, nos interesa destacar la importancia del establecimiento de líneas divisorias que sirven para identificar a miembros (*in-group*) y a no-miembros (*out-group*) de la comunidad. Este hecho nos conduce a la vez al concepto de “comportamiento intergrupar” (ver Turner y Giles, 1981), donde el grupo social muestra aspectos característicos propios al comunicarse con otros grupos o grupos externos. Dentro de la definición de comunidad de habla como un conjunto de conocimientos compartidos, los miembros son capaces de identificar a los que pertenecen y a los que no pertenecen al grupo étnico, así como a aquellos que se encuentran en las “zonas de contacto” y los que se encuentran en las “zonas fronterizas” (Morgan, 2001: 33). Siguiendo a Tajfel y Turner (1979: 40), “un grupo se conceptualiza como un conjunto de individuos que se perciben como miembros de la misma categoría social, comparten cierta implicación emocional en esta definición común de sí mismos, y adquieren cierto nivel de consenso social acerca de la evaluación de su grupo y de la inclusión en éste”. Como los principales criterios de inclusión en el grupo, Malcovicz y Woodward (1982: 6) identifican la asistencia a un internado de sordos y la competencia en lengua de signos; por lo tanto, como principales características de la barrera entre el grupo de sordos y “los otros”. Más adelante, Johnson y Erting (1989: 44) nos proporcionan una visión antropológica de la comunidad sorda, poniendo el énfasis en la interacción de los miembros del grupo étnico entre ellos así como con los no miembros. Estos autores tienen en cuenta el conjunto de interacciones al que están expuestas las personas sordas, inmersas en una comunidad mayoritaria oyente y/o no-signante; la variedad de la lengua de signos y la socialización dentro de unas normas de uso bilingüe del lenguaje contribuyen en gran medida a la formación y mantenimiento del grupo étnico sordo (op. cit: 45).

Respecto al concepto de una etnicidad sorda, si nos fijamos en las características que definen a un grupo étnico, existe el aspecto biológico o de origen común por una parte (o *paternidad*), y el conjunto de actitudes y normas de comportamiento (o *patrimonio*) por otra (Fishman 1977: 16-22). A pesar de que un porcentaje muy pequeño de personas sordas cumpliría estas dos características claramente (los hijos de padres

sordos), la condición biológica de la sordera, en sí misma, constituiría una forma diferente de *paternidad*, puesto que es una condición involuntaria y no aprendida, tal como lo es el *patrimonio*. De ahí que, el símbolo principal de ambos aspectos forjadores de la etnicidad sorda es, sin duda, la elección lingüística, más que la propia herencia de la sordera. Así, a través de un comportamiento (*patrimonio*) uno puede ser considerado miembro de la comunidad a pesar de no provenir de una familia de padres sordos o no tener un grado de sordera elevado. De la misma forma, una persona que cumple en principio estas dos características pero no “actúa sordo” puede ser excluido del grupo. El grupo de hijos oyentes de padres sordos podrían constituir un ejemplo de personas que “actúan como sordos” pero que pueden no ser consideradas miembros de la comunidad (Johnson y Erting, 1989: 48), por no tener en común con los miembros la experiencia visual del mundo. Este grupo, por otra parte, representaría una parte del contacto de los miembros del grupo con los no miembros, u oyentes, y por lo tanto se enfrentarían a la barrera entre la inclusión y la no inclusión en el grupo, situándose en un estatus fronterizo, tal y como mencionábamos anteriormente. Las interacciones con el grupo externo [sociedad mayoritaria oyente] están marcadas por las actitudes de éstos al poner trabas a la participación e imposibilitar la aceptación del grupo interno [sordos étnicos], cuya “asimilación” se ve retada por criterios muy estrictos, como por ejemplo el dominio de la lengua hablada estándar (op. cit: 50).

El conjunto de interacciones internas y externas [con miembros y no-miembros de la comunidad] conformaría una *comunidad de contacto étnico*, de la cual forman parte los intérpretes, profesores, etc. Del desarrollo de esta interacción con personas oyentes, se observa la existencia de diferentes variedades lingüísticas de contacto, más o menos aproximadas a la lengua oral según el grado de asimilación deseada. El conocimiento de las normas de uso de estas variedades formaría parte del *patrimonio* de la comunidad sorda, y del comportamiento deseado y esperado por la persona étnicamente sorda. Por otra parte, la transmisión de estas normas de comportamiento se realiza a través de los *iguales (peers)*, compañeros de colegio o amigos en la asociación; he aquí la importancia del contacto con otras personas signantes en estos dos ámbitos para la transmisión y mantenimiento de la comunidad. Además, como afirman Massone y Menéndez (1997: 77), la inmensa mayoría de la interacción social de los individuos sordos ocurre con otros

individuos sordos, siendo la interacción con personas oyentes inusual, excepto con las personas oyentes de sus núcleos familiares. Esta tendencia ha sido también corroborada por nuestra investigación, como mostraremos en el *Capítulo 2 1ª Parte*.

En definitiva, hablamos de una comunidad lingüística en cierta forma minorizada y amenazada de formas múltiples, lo cual despierta un interés especial para la Sociología del Lenguaje. Podemos resumir las causas de esta minorización en tres puntos: la concepción proveniente del estrato social más poderoso [los oyentes] que define a la persona sorda como persona enferma, las características de la transmisión de la lengua, y las peculiaridades de la creación de las comunidades sordas.

Respecto al primero de estos puntos, la relación que existe entre este colectivo y el ámbito de la discapacidad, inédita entre las comunidades lingüísticas del mundo, sitúa a los signantes en un excesivo bajo estatus social, lo cual ha provocado actitudes de paternalismo a lo largo de la historia (Lane, 1992) por parte de la ideología dominante y que actualmente todavía es una de las causas del desacuerdo entre administraciones y comunidad sorda. Esencialmente, la discriminación social conduce a políticas asimilacionistas hacia la persona sorda, quien debe ser curada para integrarse en la sociedad, lo cual condicionan una visión de la ideología del poder, médica y compensatoria, de rechazo hacia posibles variables de la definición de este colectivo. Estos prejuicios ante una minoría de bajo estatus social (discapacitada) se trasladan a prejuicios hacia sus miembros, y, por extensión, hacia su lengua, que no obtiene categoría como tal. En ocasiones, esta ideología influye a la vez a las actitudes de los miembros de la propia comunidad minorizada, que adoptan los mismos prejuicios y establecen clases sociales intergrupales basadas en los modelos externos provenientes del poder. Así, dentro de la comunidad sorda y como resultado de esta victimización de la sordera, a menudo las personas con más prestigio social son aquellas que hablan mejor o que escriben mejor, que son consideradas “educadas”, dado que el término “sordo común” (*average deaf person*) (Padden y Humphries, 1988: 47) sugiere “simplicidad” o falta de conocimiento del mundo. A través de las entrevistas que realizamos a personas adultas signantes, éstas fueron actitudes que recogimos también nosotros respecto a su competencia en lengua oral. Dentro de la comunidad, otras marcas de distinción entre los miembros son la pertinencia o no a una familia de padres sordos, o el estatus auditivo

marcado más por el nivel de identidad grupal que por el nivel de pérdida auditiva real (op.cit: 40-41).

En segundo lugar, respecto a la naturaleza de la transmisión generacional de la lengua, el hecho de que menos del 10% de niños potencialmente signantes nazca en familias de padres igualmente signantes (Johnson y Erting, 1989: 46; Padden, 1996: 81) supone un reto para los conceptos de mantenimiento y expansión de esta lengua. De ahí que, por el hecho de tratarse de una lengua que se ha transmitido más a través de los iguales que en el hogar (Kyle, 1985; Padden y Humphries, 1988; Power 1996), el contacto con modelos adultos signantes se hace doblemente esencial para la transmisión lingüística (Skutnabb-Kangas, 1994b: 143; Plaza, 2004). Así, la agrupación en centros escolares sirvió tradicionalmente para que los niños que no adquirirían la lengua de signos a través de sus padres entraran en contacto con otros niños nativos, minoritarios, que habían aprendido la lengua en el hogar. Desde los años 90 y debido a los estudios que han corroborado los beneficios de una exposición temprana a esta lengua (Johnson y Erting, 1989; Mayberry y Eichen, 1991; Grosjean, 2001), algunos padres oyentes deciden aprender la lengua de signos para comunicarse con sus hijos. Este hecho plantea otras cuestiones interesantes sobre el ritmo de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los padres y las necesidades comunicativas del niño, o los problemas de un input deficitario debido a un dominio débil de la lengua (Morford, 1996).

En tercer lugar, y estrechamente ligado al punto anterior, constituye también un hecho único en el conjunto de lenguas del mundo la naturaleza de la formación de comunidades sordas y el desarrollo de sus lenguas de signos. Parece estar comúnmente aceptado que la formación de comunidades sordas en las sociedades occidentales está íntimamente relacionada con los procesos de industrialización, que concentraron una gran parte de esta población en los núcleos urbanos (Woll, Sutton-Spence y Elton, 2001: 12). Como relata una joven sorda nacida en un pueblo colindante en el norte de Inglaterra: “A no ser que vivas en una ciudad, es muy poco probable que estés expuesto a la lengua de signos porque no hay suficiente gente para signar. No hay comunidad Sorda, por lo tanto no hay signos.” (Dodds, 2003: 23). Este hecho, a la vez, propició la concentración de sordos en los colegios especiales situados en las grandes ciudades, especialmente los internados, surgidos a finales del s.XVIII (Padden y Humphries, 1988; Van Cleve, 1987;

Rodríguez, 1992; Parkhurst y Parkhurst, 1998; Fischer y Lane, 1993; Erting y otros, 1994; Woll, Sutton-Spence y Elton, 2001).

Estos colegios surgieron como consecuencia de la época de la Ilustración, momento en que se otorgó preeminencia a la palabra escrita, con lo que se puso énfasis en la creación de lenguas normativas por parte de diferentes Academias europeas. La identificación de la sordera con una identidad común proviene de esta época, en la que prevalecen las ideas de que la lengua de signos es primitiva y universal. Las personas sordas son definidas como “deficientes” y su discapacidad pasa a ser su marca principal de identificación. De ahí la creación de centros escolares “especiales” y su prohibición expresa del uso de signos. Este fenómeno es debido, según Branson y Miller (2002: 136), a la concepción occidental del lenguaje, donde se relaciona con el sonido, idea que surgió en el Renacimiento y cuyas consecuencias perduran hasta nuestros días. Previamente, la lengua hablada no estaba dominada por la escritura, por tratarse de una habilidad de pocos “privilegiados”, y las lenguas y modos de comunicación convivían en un “mosaico lingüístico” (op. cit), un continuo de variedades de habla (Moreno, 2000: 164), donde no se distinguía entre lenguas importantes y no importantes debido a que “[ninguna] variedad se imponía sobre las demás por motivos políticos, demográficos o económicos” (op. cit: 165).

Sin embargo, hallamos también ejemplos en sociedades no occidentales donde la sordera no ha sido estigmatizada de esta forma, lugares donde un porcentaje elevado de sordera congénita ha provocado el uso generalizado de la lengua de signos tanto entre sordos como oyentes: a este respecto, véase el caso de la isla de Martha’s Vineyard relatada por Groce (1985), la aldea maya de la península de Yucatec en México (Johnson, 1994: 102-109), o el caso de la aldea de Bali en Indonesia (Branson y Miller, 2001: 109-148). En estas comunidades, la sordera no es un condicionante de la identidad del individuo tanto como lo pueden ser la afinidad de grupo o la relación filial. Igualmente, no se observa en ninguna de ellas la división entre *mayoría* y *minoría* basada en el estatus auditivo, y, por lo tanto, no se han desarrollado grupos étnicamente sordos (Jean, 2001: 41).

Otro caso especial de reciente formación de una comunidad sorda es el caso de Nicaragua estudiado por Polich (2000: 255-305). Según la autora, la educación para



sordos llegó a este país en 1946, pero no fue hasta los años 80 cuando se formó una comunidad integrada por adolescentes, quienes no habían asistido, hasta el momento, a colegios internados de sordos sino a colegios ordinarios. El factor que determinó la formación de esta comunidad, y a la vez de la lengua de signos nicaragüense, fue el contacto entre un cierto número de personas sordas a lo largo de una década. Con anterioridad a la fundación de la asociación de sordos, los alumnos sordos que asistían a los centros ordinarios no tenían contacto entre ellos fuera de la escuela. Este contacto gracias a la formación de una asociación propició el intercambio de *signos domésticos* (o *signos caseros*)<sup>5</sup>, así como gestos y signos importados de otras lenguas de signos vecinas. A la vez, este hecho motivó una mayor información sobre la lengua de signos y una mayor independencia y auto-estima, lo cual resultó en una lengua de signos y una comunidad nuevas. En definitiva, el conjunto de factores de *identificación*, *experiencias compartidas* y *conciencia de grupo* (o implicación en el grupo) (Polich, 2000: 303) fueron importantes en el desarrollo de una comunidad y, en este caso también, de una lengua.

Según Schein (1989: 207ss) existen cinco factores que determinan la formación de una comunidad sorda; son los siguientes: *demografía*, *alienación*, *afiliación*, *educación* y *entorno*. Por *demografía* entendemos una concentración suficiente de personas sordas en relación con características básicas de sexo, edad y localización. Basándose en datos de algunas comunidades sordas en EEUU, sitúa el mínimo en mil personas, lo que propicia la creación de una asociación. El segundo factor es la *alienación*, la experiencia de rechazo y discriminación que según Schein fuerza a las personas sordas a alejarse de la sociedad general, lo que conduce a la *afiliación*, al sentimiento de afinidad debido a la condición auditiva. Mientras que la *alienación* supone una acción centrífuga, la *afiliación* produce lo contrario, una acción centrípeta. El factor de la *educación* compartida no es para el autor esencial, ya que los miembros de una

---

<sup>5</sup> Se suele entender este término, “*home signs*”, como la comunicación a través de una lengua de signos particular o un comportamiento gestual desarrollado por personas sordas que no han entrado en contacto con otras personas sordas y necesitan comunicarse con las personas oyentes que les rodean, constituyendo a menudo el primer sistema de comunicación de los niños sordos de familias oyentes (Frishberg, 1987). Morford (1996: 165) añade a esta definición el aspecto del *input* lingüístico como determinante del uso de “signos domésticos”: “los *home signs* emergen únicamente en situaciones donde no hay suficiente estimulación en el ambiente de un individuo que permita un desarrollo lingüístico típico”.

misma comunidad pueden provenir de distintos ambientes y experiencias educativas, pero sí es necesario para la formación de comunidades sordas. Finalmente, el *entorno* se refiere a la condición propicia de un país para que exista un grupo diferenciado de la sociedad general. Según el autor, la actitud hacia las minorías [principalmente entendidas como “grupos étnicos” surgidos del fenómeno de la inmigración] favoreció el desarrollo de la comunidad sorda en los Estados Unidos. En el caso que nos ocupa, parece que la conjunción de estos factores pudo propiciar la formación de las primeras comunidades sordas en España, como se muestra en las páginas que siguen.

### *La formación de la comunidad sorda en España.*

Las primeras noticias de la existencia de centros donde se instruyó a niños sordos hijos de nobles nos llegan del s.XVI desde un monasterio de la provincia de Burgos, por un monje Benedictino (Plann, 1998; Rodríguez, 1992; Lane, 1984; Parkhurst y Parkhurst, 1998); sin embargo, no es hasta finales del s.XVIII cuando surge la primera escuela pública para niños sordos. En estas primeras experiencias de educación de niños sordos encontramos la herencia de los colegios que llegan hasta nuestros días. A efectos demográficos, en España no sabemos cuántos niños asistieron estos primeros centros, aunque los documentos afirman que atrajeron alumnos de muchas regiones del país. El primer centro público se abrió en Madrid en 1795, y se llamó *Colegio Real de Sordo-mudos*, seguida por la apertura del *Escuela Municipal de Sordo-mudos* de Barcelona en 1800 (Julià i Muné, 1999). Parece ser que la metodología empleada por estos centros se inspiró en el *método manual*<sup>6</sup> utilizado por el Abate francés de L'Épée en París desde hacía unos años, con quien un jesuita español, Hervás y Panduro, había entrado en contacto (Plann, 1998:116; Julià i Muné, 1999). Hervás y Panduro publicó un libro en 1795, titulado *Escuela española de sordo-mudos o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*, que consistía en una adaptación del sistema de “signos

---

<sup>6</sup> En la *2ª Parte, Capítulo 1*, que dedicamos a educación, nos detendremos en la polémica de los métodos empleados en la enseñanza de sordos. De momento, cabe destacar la división entre los partidarios de la enseñanza de la lecto-escritura a través de la rehabilitación del habla, con especial énfasis en la no utilización del gesto, que se popularizó como *método oralista* y fue iniciado por maestros españoles en el s.XVI pero que llegó a su desarrollo en el s.XVIII en Alemania, y el *método manual*, desarrollado en Francia, que defiende las cualidades del gesto para el aprendizaje.

metódicos” de L’Épée, y donde explicaba la “gramática mental” de los sordos, hecho hasta entonces no enunciado por nadie, puesto que hasta L’Épée o Sicard (su discípulo) eran de la opinión que los sordos no podían pensar por sí mismos (Gascón y Storch, 2003: 34). Los eventos políticos ante la invasión napoleónica y la posterior expulsión de los franceses influyeron en el desarrollo de estos centros, los cuales fueron clausurados y reabiertos en distintas ocasiones.

A pesar de ello, en los años siguientes se inauguraron diversas escuelas en las principales ciudades de España bajo la Ley de Instrucción Pública de 1857 (conocida por “Ley Moyano”), que determinaba que cada distrito universitario debía fundar un colegio de educación especial. Así, por ejemplo, el *Colegio de Sordo-Mudos y Ciegos* de Burgos aglutinaba a los niños del Distrito Universitario de Valladolid, que incluían, a su vez, a las Diputaciones de Álava, Burgos, Guipúzcoa, Palencia, Santander, Valladolid y Vizcaya (Mínguez Álvarez, 1994). Bajo estos preceptos se formaron los colegios de Santiago en 1864, de Burgos y Salamanca en 1868 (según Mínguez Álvarez el de Burgos fue fundado en 1860, op.cit: 18), el de Zaragoza en 1871, el de Sevilla en 1886, y los de Valencia y Bilbao en 1895 (Julià i Muné, 1999). A la vez, se inauguraron en Madrid cursos para la formación de profesores “especiales” de sordos y ciegos, con lo cual se dio paso a una mayor profesionalización de la enseñanza especial. Este hecho provocó la exclusión de profesores sordos de las escuelas de sordos, por considerarse que éstos, por su condición física, estaban incapacitados para enseñar a sus semejantes (Gascón y Storch, 2003: 39). Con esta decisión, maestros sordos que habían participado activamente hasta entonces en las escuelas municipales (Plann, 1998: 39), fueron relegados a instrucciones tales como el dibujo y se consolidó el dominio oyente de la educación del sordo (op. cit: 40). Esta prevalencia ha continuado hasta nuestros días, y todavía ahora son escasas las personas sordas que están contratadas en la educación de niños sordos.

Uno de los aspectos más destacables de los acontecimientos en materia de educación sorda a finales de siglo XIX fue la vuelta al método hablado y el abandono del signo para la instrucción, que en general se entienden como consecuencia del Congreso Internacional de Maestros de Sordo-mudos, celebrado en Milán en 1880. Hasta entonces, la polémica entre las dos corrientes educativas (oral y manual) seguía viva en Europa, y especialmente en Francia, donde hallamos a Bébien [sucesor de Sicard y la vez de

l'Èpée], partidario del empleo de la mímica, e Itard, partidario del método oral. A este hecho se sumó la propuesta innovadora de Blanchet, que era partidario de educar a los sordos en centros ordinarios (Gascón y Storch, 2003: 41), en una visión de lo que en la actualidad entendemos por integración. Sus escuelas permanecieron abiertas hasta 1859, año en el que por decreto se cerraron y en el que se volvió a la preferencia por los centros especiales. Este giro de tendencias hacia los centros especiales, debió influir, según Gascón y Storch (op.cit), en la Ley española de 1857 bajo la cual se abrieron un conjunto de centros especiales para sordos y ciegos.

Sin embargo, el método “oral puro” debe sus orígenes a Julio Tarra, maestro italiano que lo empezó a aplicar en la década de 1870. Las reuniones que se sucedieron en Italia, incluido el Congreso de 1880, tenían la intención de unificar la educación del sordo. Tarra, que se había pasado del método mímico al método oral, fue el exponente más representativo de las decisiones que se tomaron en dicho congreso, cuyas actas afirman que “el método oral debe ser preferible al de la mímica para la instrucción de los sordomudos”. Las comunidades sordas del mundo han responsabilizado a este congreso de los cambios en la enseñanza de los niños sordos, quizás de manera exagerada, como afirman Gascón y Storch (2003), ya que el proceso debió ser gradual y no una ruptura radical de las prácticas. Entre las razones pueden enumerarse las siguientes: En primer lugar, la búsqueda de nuevas técnicas de enseñanza de la palabra escrita debido al fracaso de los “signos metódicos” de l'Èpée (op. cit. 50). En segundo lugar, los avances en Fonética experimental e investigación logopédica, cuyo exponente representativo en España fue Pere Barnils, director de la *Escuela Municipal de Sordomudos de Barcelona* desde 1918, y que apuntaban a una rehabilitación auditiva del sordo. Leyenda o realidad, las consecuencias de todo este proceso derivaron en la conclusión del uso de los métodos inclusivos del signo con los niños sordos.

Siendo una u otra la metodología empleada en estos centros, lo cierto es que la concentración de niños sordos en ellos propició la formación de otros centros de reunión una vez terminada la etapa escolar, asociaciones de sordos donde la lengua de signos siguió siendo la lengua de transmisión de la identidad grupal. Un aspecto interesante que hallamos en los libros sobre la historia de estos centros es que entre los criterios de admisión se exige “tener certificado facultativo de ser completamente sordo o ciego (...)”

(Mínguez Álvarez, 1994: 49), lo que nos indica que el grado de sordera severa o profunda tiene una relación directa con la concentración de niños en estos centros especiales. Otro aspecto destacable se encuentra en la misma *ficha de inscripción*, donde, aparte de otros datos personales, se apunta el “signo mímico con el que se le conoce” (op.cit: 51), ello contrasta con los métodos empleados en el aula según los cuales “(...) Se les prohíbe el lenguaje mímico, obligándoles a expresar sus ideas por escrito o de palabra, facilitándoles una pizarra en el bolsillo” (op.cit: 83).

A principios del s.XX se inauguran las primeras escuelas de sordos regentadas por las Hermanas Franciscanas, conocidas popularmente por “*Purísimas*”. Parece ser que el primero de estos centros se funda en Valencia en 1886, creado como colegio para niñas “sordomudas y ciegas” (Mínguez Álvarez, 2002), de iniciativa privada, puesto que, según Gascón y Storch (2003: 40) los efectos de la Ley de Instrucción Pública fueron allí nulos. Más tarde se formarán los de Barcelona en 1903, Madrid en 1907, Zaragoza en 1910 y Málaga en 1925. Según Mínguez Álvarez (2002: 35) más de la cuarta parte de los niños afectados por la visión y la audición de esta parte de siglo fueron escolarizados en centros de *La Purísima*. El método que se adoptó en estas escuelas fue el *método oral*, “siguiendo las recomendaciones del Congreso de Milán, defensor del método oral puro” (op.cit: 34). En realidad, los contactos con maestros de sordos italianos y belgas son comunes en estos años: Emilio Tortosa, fundador del *Instituto Catalán de Sordomudos* en 1904 y maestro de la *Escuela Municipal de Sordomudos*, visitó en distintas ocasiones estos países, atendiendo congresos internacionales en Roma, París, Lieja y el Norte de Italia, y visitando numerosos colegios en este país, así como participando en el Congreso Internacional de Fonética Experimental de Londres en 1935; debido a ello fue uno de los exponentes de la expansión del método oral en España. En 1906, defendió este método en la Asamblea Nacional de Maestros de Sordomudos en Madrid; asimismo visitó los distintos centros de sordos de España y dio ciclos de conferencias (Martí Falomir y Calafell Pijuán, 1954: 5). En éstos, se insistía en la no utilización de la lengua de signos en el aula, pero era permitida en el patio, comedores, pasillos, etc. (Mínguez Álvarez, 2002: 76). En efecto, éste es el testimonio de muchos de nuestros informantes. Esta “permisibilidad” del signo es la que apunta al mantenimiento de esta lengua y su transmisión entre alumnos.

El papel que desempeñaron los centros especiales de sordos como núcleos socializadores tuvo una influencia en la continuidad del contacto una vez terminada la etapa escolar. En realidad, se muestra esta relación directa con la creación de la *Sociedad de Socorros Mutuos entre los Sordomudos de ambos sexos de Cataluña* en 1906 por Emilio Tortosa (Martí y Calafell, 1954: 6), profesor oyente de sordos de la época, con el objetivo de crear una entidad de protección del sordo en sus problemas derivados de la vejez o la enfermedad. Este mismo año se funda la *Asociación de Sordomudos de Madrid* (Parkhurst y Parkhurst, 1998). En los años siguientes y hasta antes de la Guerra Civil, se fundan varias asociaciones: el *Centro Familiar de Sordomudos* (actualmente *Casal de Sords de Barcelona*) en 1916 en Barcelona (Morales, Gras y otros, 2002: 117), la *Asociación Valenciana de Sordomudos* en 1926, la *Agrupación de Sordomudos de Zaragoza* en 1932, la *Asociación de Sordomudos de Oviedo* en 1934 y la *Asociación Cultural de Sordomudos de Sevilla*, en 1936 (op. cit). Otras asociaciones que se crearon fueron de carácter deportivo, como el *Club Deportivo de Sordomudos* fundado en 1924 en Barcelona (Martí y Calafell, 1954), y otras formadas por padres, como la *Asociación de Padres y Amigos de los Sordomudos* creada en 1924 y que organizó en esa época las primeras colonias para niños sordos (op. cit).

La idea de fundar una organización nacional de sordos fue postergada hasta 1949, fecha en la que se fundó la *Federación Nacional de Sordos*, y a partir de entonces no dejaron de fundarse asociaciones locales, sumando en la actualidad 115 (Parkhurst y Parkhurst, 1998). A finales de los años 70, las asociaciones locales de Cataluña, el País Vasco y Valencia se unieron en Federaciones regionales; posteriormente, se crearon otras hasta el número actual de 15 Federaciones de un total de 17 comunidades del país ([www.cnse.es](http://www.cnse.es), versión revisada). En 1983 la *Federación Nacional* pasó a llamarse *Confederación Nacional de Sordos de España* (op.cit), nombre que ha mantenido hasta el pasado 2004, que fue modificado por *Confederación Estatal de Personas Sordas de España* ([www.cnse.es](http://www.cnse.es), versión revisada).

El movimiento asociativo en España ha sido, pues, muy fuerte durante el s.XX. En suma, conforma el *habitus* de la lengua: “un sistema que se organiza como generador de prácticas que se expresan sistemáticamente” (Bourdieu, 1989: 172) y que conforma “la división en clases lógicas que organizan la percepción del mundo social” (op. cit:

170); es donde confluyen las distintas generaciones de sordos, los valores sociales y maneras de entender el mundo, las actividades sociales y culturales, y, en última instancia, las condiciones para el mantenimiento y desarrollo de una lengua y una cultura. Conforman, así, el *habitus lingüístico* (Bourdieu, 1991: 81) de la comunidad. Las asociaciones tienen una función principalmente de socialización, pero además, como afirma Harris (1995: 121-140), funciones lingüísticas y políticas. Por una parte, como hemos apuntado, suponen la provisión de un ambiente “únicamente Sordo”, donde la lengua es el vehículo de transmisión cultural, además de ser el lugar donde se promociona la lengua. La asociación es, además, el lugar donde se aprende y, practica y perfecciona la lengua, pasando de ser una lengua infantil a una “lengua de adultos”. La asociación es, por último, el lugar donde uno toma contacto con las reivindicaciones políticas de la comunidad, en palabras de Harris (op.cit: 136), “en las asociaciones (...) las personas sordas se transforman en Sordas”.

En los últimos veinte años, especialmente desde la creación de las *Federaciones* regionales y la *Confederación Nacional*, el papel de estas entidades ha pasado a tener un carácter más político y las asociaciones locales han experimentado un receso en su actividad (Morales, Gras y otros, 2002; Gras, 2004) motivado posiblemente por los cambios sociales (más acceso a la información a través de las nuevas tecnologías, con lo cual no hay necesidad de pasar por la asociación para proveerse de noticias) y educativos (menos agrupación de niños sordos en los colegios). Esta segregación provoca, a la vez, que el paso natural a formar parte de una asociación se vea truncado. Esta tendencia parece ser común en otros países. Por otra parte, la cooperación entre entidades políticas de personas sordas ha propiciado un frente de diálogo consensuado, influido a la vez por posiciones a nivel internacional. La CNSE es miembro fundador de la *Unión Europea de Sordos (EUD)* y la *Federación Mundial de Sordos (WFD)* ([www.cnse.es](http://www.cnse.es), op. cit.), con lo cual se suma a las prioridades de estas dos entidades. Sus objetivos se pueden resumir de la siguiente forma: la defensa de los derechos humanos y la abolición de la discriminación de las comunidades sordas y sus lenguas, la educación del sordo, y el fortalecimiento del movimiento asociativo de personas sordas ([www.wfd.org](http://www.wfd.org)).

Así, el papel de esta entidad es más administrativo [ o reivindicativo] y menos socializador, y en su agenda se encuentra:

- La reivindicación del reconocimiento de la lengua de signos como lengua oficial del país.
- La representación de la comunidad sorda en foros internacionales y la Administración Estatal.
- El impulso, difusión y conocimiento a través de la participación en proyectos de investigación de la comunidad sorda.
- La prestación de servicios a personas sordas, familias y profesionales relacionados con ella. (op. cit).

Ante esta realidad, la lengua pasa a simbolizar el rasgo más sobresaliente de la pertenencia de grupo y de conciencia como grupo social. La agenda política de los líderes de la comunidad sorda se centra en la mejora del estatus social y lingüístico de sus miembros, lo cual apunta a un proceso claro de planificación lingüística.

Precisamente de esta necesidad de sentar las bases de la planificación de esta entidad surge la iniciativa del proyecto que sirvió de base para este trabajo y que presentamos a continuación.

#### *Motivos y organización del trabajo.*

La necesidad de conocer los distintos fenómenos que se deben tener en cuenta en un primer proceso de planificación lingüística nos conduce a los datos empíricos de nuestro trabajo. En primer lugar, un censo lingüístico de la población usuaria de lengua de signos en España, como primer paso para iniciar un proceso de planificación de la lengua. En segundo lugar, una encuesta cualitativa a una muestra significativa de signantes, para complementar los datos cuantitativos con aspectos relacionados con las actitudes lingüísticas y la identidad grupal. Los intereses principales de esta tesis se ven, así, fuertemente motivados por la relevancia del momento que está viviendo la comunidad sorda en España actualmente.

Los censos lingüísticos son instrumentos para medir el estado de salud de una lengua y consisten en la cuantificación de los usuarios de una lengua en relación con el territorio donde viven éstos (Bréton, 1983: 81). Los censos se utilizan como primeras herramientas de estandarización para conocer la distribución de sus usuarios, sus características sociológicas y el nivel de competencia de la lengua bajo estudio. En España existen censos del catalán, del vasco y del gallego desde los años 80. Hasta el



momento no se había realizado ningún estudio parecido de los usuarios de lengua de signos (Gras, 2004: 213). El proyecto de este primer censo fue promovido por la entidad de máxima representación de la comunidad sorda en España, la *Confederación Estatal de Personas Sordas de España (CNSE)* en el año 2001. Al análisis cuantitativo de los signantes, se añadió una *Encuesta Sociolingüística* a 167 personas sordas signantes adultas de toda España.

A partir de los datos recogidos, pretendemos hacer un análisis de éstos con miras a proponer directrices para la planificación lingüística de la lengua de signos en España. En primer lugar, debido a su relevancia para la comunidad sorda, nos centramos en los modelos de enseñanza (*2ª Parte, Capítulo 1*). En segundo lugar, nos centramos en la interpretación como eje para el acceso a la información y la ruptura de barreras de comunicación (*2ª Parte, Capítulo 2*).

Así, pues, en este *Panorama sociolingüístico de la/s lengua/s de signos en España* que presento como mi proyecto de Tesis doctoral, pretendo mostrar las peculiaridades de una comunidad de habla del país, minoritaria y minorizada durante los cuatro siglos de su existencia, y que está viviendo un proceso de transición sin precedentes. Por una parte, mostraremos cómo se conforma la comunidad de signantes en España y cómo han influido las corrientes de derechos humanos y lingüísticos, así como sociológicas y pedagógicas en esta comunidad. A través de las muestras recogidas, describiremos a sus miembros, las características del contacto de lenguas así como el grado de vitalidad o sustitución en el que está inmersa esta lengua en la actualidad. Finalmente, en una línea parecida a la que han vivido las otras lenguas minoritarias del país, repararemos en el estatus de la lengua en el nivel institucional, educativo y en el de los medios de comunicación.

Nuestra hipótesis de trabajo parte de diferentes observaciones de un conjunto de cambios en las que está inmersa la comunidad en estos momentos:

Los movimientos sociales globales de personas sordas han afectado profundamente la dinámica de la comunidad sorda en España (Morales, Gras y otros, 2002: 108), al mismo tiempo que lo han hecho las transformaciones sociales y políticas del país. Esta transformación se ha visto especialmente marcada por la reforma educativa inspirada en la integración, que ha modificado la estructura social de una comunidad de

habla cuyo *habitus* se creó y desarrolló alrededor de los colegios de sordos y luego sus asociaciones. Como reacción, los líderes de la comunidad (profesores de lengua de signos, presidentes de federaciones y asociaciones, personas sordas con formación académica) han iniciado un proceso de reivindicación de la identidad grupal de marcado aire nacionalista (lengua como forjadora de la identidad, lealtad hacia la lengua, que debe ser estandarizada, y motivación para su protección y “purificación”). Turner (2002) habla en este sentido de un tipo de nacionalismo global reivindicativo de algo así como una “Nación Sorda”.

Estos líderes configuran, junto a los intérpretes, las figuras del cambio sociolingüístico, puesto que representan [ambos, los líderes de la comunidad y los intérpretes], un grupo de contacto con la comunidad oyente, y por lo tanto de *lazos débiles* con la propia comunidad (Milroy y Milroy, 1985: 364ss; Milroy y Gordon, 2003). Efectivamente, dentro de la teoría de las redes de interacción, los lazos débiles entre grupos proporcionan puentes a través de los cuales fluye la información y la influencia, mientras que los fuertes tienden a concentrarse en grupos particulares, y, por lo tanto, no provocan cambio alguno. Así, los estudios sobre innovación lingüística demuestran que el innovador es un individuo marginal del grupo. En nuestro caso, el intérprete se conforma en este papel. Por otra parte, las personas que adoptan la innovación en primer lugar son miembros centrales del grupo, con fuertes lazos con éste y que conforman la norma de grupo (op. cit: 367). Éstos representan los modelos para otros miembros del grupo, cuyos mejores representantes en la comunidad sorda son los líderes del movimiento asociativo y los profesores de lengua de signos. Este contacto con “el otro” (Padden y Humphries, 1988), el oyente, provoca un efecto de presencia [“estamos aquí”] (Turner, 2002: 75) de la comunidad como una comunidad lingüística minoritaria, que en épocas anteriores solamente se entendía desde su perspectiva patológica. Por lo tanto, esta nueva visibilidad, le atribuye existencia a la comunidad sorda, realidad, y provoca un interés, por parte de la comunidad oyente (es decir, de la comunidad de prestigio y con poder), por la lengua de signos.

La “Teoría de la acomodación del habla” de Giles interpretaría este fenómeno como un acto convergente del estrato social alto hacia el más bajo (Giles, Bourhis y Taylor, 1977: 334; Giles y Coupland, 1991: 62ss): “el acto convergente del miembro del

grupo dominante hacia el grupo no dominante ocurre cuando el primero percibe el estatus de su grupo como injusto y cree en una estructura igualitaria” (op. cit). Así, el creciente interés por la lengua de signos como símbolo de la etnicidad sorda a través de la cual se debe educar a las personas sordas muestra disconformidad con el *status quo*, y, por lo tanto, un cambio de actitud ante este colectivo en general. En efecto, debemos interpretar de esta forma el interés desarrollado por investigadores de las lenguas de signos. Como afirma Turner (2002: 77): “Me considero un animal bastante político, con un interés por la injusticia social. Este es, en parte, el motivo por el cual -uno más de entre los tantos académicos con buenas intenciones- he acabado trabajando en el campo de los estudios sobre sordera.”. Este hecho a la vez concede estatus social a la comunidad de menos prestigio, la comunidad sorda, y por lo tanto, se transmite una idea de entusiasmo hacia el futuro de la lengua entre los miembros de la comunidad. Por otra parte, y como contradicción, los miembros “corrientes” de la comunidad cuentan con un centro de socialización cada vez más débil: las asociaciones son cada vez menos activas y no existe la concentración en centros escolares del pasado. Este hecho provoca una reducción en el número de nuevos miembros a la comunidad y, por lo tanto, la transmisión generacional se presenta amenazada. Así pues, nos preguntamos, si los avances en materia de estatus social de la lengua tienen o están teniendo efectos tangibles en la vitalidad de la comunidad sorda, y si no es así, qué medidas se deberían tomar para que esto sucediera.

# 1ª PARTE

## EL CENSO LINGÜÍSTICO DE POBLACIÓN SIGNANTE EN ESPAÑA

### *1.- Introducción.*

#### *1.1.- Los censos lingüísticos en España.*

La información de tipo demográfico proporcionada por instrumentos tales como los padrones de población, los censos o las encuestas a una muestra representativa de habitantes de un lugar en un momento concreto, se viene utilizando, además, para conocer aspectos importantes de las lenguas de un territorio. Según las Naciones Unidas (United Nations, 1958: 4), los censos son “procedimientos de recogida exhaustiva, compilación y publicación de datos demográficos, económicos y sociales referidos a un momento, un lapso de tiempo determinado y a todos los habitantes de un país o un territorio determinado”. En el campo de la Sociología del Lenguaje, es una de las herramientas “mejores de difusión de las lenguas” (Bréton 1983: 83; Bañeres 1992: 133), ya que podríamos decir que, en un sentido amplio, la demografía recopila información sobre grupos de población, incluidas sus lenguas (Verdoodt 1997:33). Así, las Naciones Unidas formulaba en 1967 la recomendación de aprovechar la recogida censal para información sobre las lenguas (Farràs 2000: 11). Según Verdoodt (op. cit: 40), existen amplias posibilidades de investigación que uno puede basar en datos validados de los

censos lingüísticos; es más, este tipo de trabajos debería preceder a cualquier medida de política lingüística.

Sin embargo, no todos los países que elaboran periódicamente censos de población incluyen el tema de la lengua entre sus cuestionarios. En realidad, parece ser que solamente unos 50 Estados, o una tercera parte de los que realizan censos de población periódicos, incluyen dicha información (Boix, 1991; Bréton, 1983; 1991). En Europa, el *Bureau for Lesser Used Languages*, publicó unas recomendaciones en las conclusiones de un coloquio celebrado por la delegación del Reino Unido y la Universidad de Hertfordshire (Verdoodt, 1997: 42), entre las que se encontraba, en primer lugar, la inclusión de datos sobre las lenguas menos utilizadas en los censos de población. En segundo lugar, se instaba a los Estados que no contaban con dicha información en sus censos a proveer asistencia para su elaboración con recursos estatales. En tercer lugar, se recomendaba que, allí donde los censos lingüísticos existían, se utilizara dicha información para la realización de más investigaciones sobre la demografía de los grupos lingüísticos, ya que éstas podían beneficiar las explicaciones de los fenómenos lingüísticos, así como proporcionar la base de una planificación lingüística. Por último, concluían que los datos demográficos deberían incluir los siguientes puntos básicos: el número de sujetos que utiliza una lengua y su nivel de competencia, así como estos niveles de competencia relacionados según el género, el nivel ocupacional y el educativo.

En España, existen ya testimonios de la inclusión de información relativa al conocimiento de lenguas de una muestra poblacional del padrón municipal de Barcelona en 1975 (Farràs, 2000: 9), pero es a partir de los años 80 cuando se intensifica la presencia de estudios de este tipo. En las tres comunidades autónomas bilingües principales, Galicia, País Vasco y Cataluña, el reconocimiento de co-oficialidad de sus lenguas propias, así como la aprobación de sus respectivos Estatutos de Autonomía, propició la creación de departamentos de política lingüística y la aparición de leyes de normalización de la lengua. En Galicia, la *Ley 3/1983 de Normalización da Lingua Galega* incluye la necesidad de la realización de un mapa sociolingüístico debido a la “carencia de datos fiables sobre la vitalidad y la realidad actual del gallego” (González, 1993: 1). La *Dirección Xeral de Política Lingüística*, en el seno de la *Real Academia*

*Gallega*, creó el *Seminario de Sociolingüística*, el cual asumió la realización de dicho mapa en 1992. En el País Vasco, la *Ley 10/1982 Básica de Normalización del Uso del Euskera* regula las actuaciones en materia de lengua, entre las que constan la presentación al Parlamento de los resultados de un mapa sociolingüístico que “refleje la actual situación [de la lengua] con objetivos, prioridades, medios y recursos a utilizar en la elaboración de una planificación sociolingüística” (Gobierno Vasco, 1989: 10). El primer censo se llevó a cabo en 1981 (Intxausti, 1992) solamente en la comunidad autónoma Vasca, seguido de otro censo en el que se añadió a Navarra en 1986, renovándose con una periodicidad de cuatro años desde entonces. En Cataluña, la *Llei 7/1983 de Normalització Lingüística* establece la regulación de la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua, así como su uso a nivel institucional, la enseñanza para adultos y los medios de comunicación (Vila, 2000: 25), e inicia el proceso de recogida de información censal en 1986, renovada también cada cuatro años desde entonces.

En conclusión, el proceso de recogida de la información demográfica relativa a las lenguas co-oficiales en España fue apoyado e iniciado en cada caso por la institución gubernamental competente a tal efecto, como paso previo al establecimiento de una planificación de la lengua. Los procesos metodológicos varían de una comunidad a la otra, así como la información recogida en ellos: como ejemplo, en los censos de Galicia se ha venido recogiendo información sobre “lengua inicial” y “uso familiar”, lo cual en el censo vasco pasa a ser “lengua materna”. Por otra parte, en algunas comunidades la información recogida ha ido variando a lo largo de estos 20 años de experiencia: por ejemplo, en el padrón de Barcelona en 1975 se recogía información sobre el uso de la lengua, que fue eliminada en los siguientes censos, o en el censo de 1991 se incluyó información sobre “grupos sociales”, que no aparecía en los anteriores. Sin embargo, la información básica que se ha reunido ha servido de indicador del nivel de vitalidad de cada lengua. En efecto, la medida de vitalidad de una lengua sirve de punto de partida para un diagnóstico sobre la salud de la lengua, y proporciona las herramientas para promover las acciones políticas necesarias de recuperación de sus funciones.

Cuando iniciamos un proyecto de estas características sobre la población signante en España, la situación de la que partimos tiene ciertas divergencias con el resto de lenguas del Estado, pero también ciertas similitudes. En primer lugar, en el momento en

que se plantea este estudio, el año 2001, no existe un contexto legislativo que apoye este tipo de acciones para la lengua de signos; es decir, un apoyo institucional. En segundo lugar, las demás minorías lingüísticas iniciaron un proceso de recuperación partiendo de una campaña de desprestigio llevada a cabo por el anterior régimen, y que había afectado al conocimiento y desarrollo de sus respectivas lenguas; sin embargo, los signantes parten de otra realidad: un proceso de 400 años durante los cuales no se ha reconocido como *lengua real* a su forma de comunicación, y un proceso de unos escasos 20 años de “existencia” como comunidad de habla. Por otra parte, la situación del signante se asimila a la del hablante de las lenguas minoritarias del Estado en los años 80, en el hecho de que es ahora el momento en que existe una necesidad de conocer el número de signantes en el Estado, así como el nivel de competencia e identidad lingüísticas, para la concreción de un plan de acción. Es un momento en el que se debate la presencia de intérpretes en las instituciones, así como el uso de la lengua de signos en la educación del niño sordo. Es un momento en el que la lengua de signos es objeto de estudios científicos, y en el que el debate sobre la estandarización está en boca de sus usuarios, y también en el Senado, donde se aprueba un Anteproyecto de ley de reconocimiento. Es un momento, en definitiva, de transición.

### *1.2.- Primer censo lingüístico de signantes.*

Los procesos de cambio en los que está inmersa la lengua de signos en España actualmente, derivados de los cambios sociales, políticos y económicos que el país ha vivido en los últimos 30 años, a nuestro entender conllevan, la necesidad de creación de instrumentos de medida del estado de la lengua. La lengua de signos en España no cuenta hasta el día de hoy con datos tan relevantes como conocimiento del número de miembros de la comunidad, su distribución geográfica o información sobre sus actitudes lingüísticas. Es de esta necesidad básica, previa a la elaboración de un plan de normalización lingüística, que proviene la idea de la elaboración del *I Censo Lingüístico de Usuarios de Lengua de Signos en España*, en donde se incluye a la vez un *Recuento Censal* y una *Encuesta Sociolingüística*.

El momento que está viviendo actualmente la lengua de signos es crucial para esta comunidad; el despertar de la conciencia de pertenencia a un grupo lingüístico significa la reconstrucción simbólica del propio grupo. Propiciado por un clima de atención a la diversidad y respeto a la diferencia, la sociedad ha desarrollado un interés por “lo minoritario”, hecho que ha favorecido la implicación de las distintas Administraciones en la consecución de objetivos que favorezcan la integración de la diferencia en la sociedad mayoritaria. Hablamos de “romper barreras” y de “igualdad de oportunidades”. La comunidad sorda ya no se ve a sí misma desde la perspectiva patológica de la sordera, sino desde una perspectiva lingüística y cultural. En este sentido, ha adquirido poder simbólico, poder de construir la realidad (Bourdieu, 1991: 163-172), de construir el significado del entorno social en el que habitan los signantes a través de símbolos consensuados: “El poder simbólico entendido como poder que confirma o transforma la visión del mundo, la acción en el mundo y por lo tanto el propio mundo”. (op. cit: 172)

Sin embargo, para tomar decisiones sobre cualquier medida de normativización, o planificación social de una lengua, debemos conocer en primer lugar, a los usuarios y usuarias de esta lengua. Debemos conocer quiénes son, dónde están, cuáles son sus actitudes frente a su propia lengua, etc. El *I Censo*, que presentamos como parte de esta tesis doctoral, pretende ser una primera aportación al conocimiento de la estructura social interna de esta comunidad.

Debido a las características propias de este grupo lingüístico, creemos conveniente advertir sobre ciertas peculiaridades que afectan directamente al estudio del *Recuento Censal*, las cuales nombramos *Principios del proyecto*:

**1.- Principio de no territorialidad:** Las comunidades sordas surgen entorno a los colegios de sordos y más tarde a las asociaciones de sordos, siendo por esta razón comunidades muy urbanizadas. Por este motivo, dos de los focos principales de información a los que recurrimos a la hora de la realización del censo son los centros donde están escolarizados los niños con pérdida auditiva, y las asociaciones y federaciones de personas sordas. Si bien el resto de censos de lenguas habladas recurren a la distribución de población general, tomando muestras en función del número de habitantes de una población, por el contrario, en nuestro proyecto se dirigió la atención a



*grupos de población* (Gras, 2004), quienes serán descritos en detalle más adelante. A nuestro entender, la lengua de signos es por estas razones una *lengua no territorial* (Krausneker, 2000:151; Gras, 2004: 217), tal y como es descrita en la *Carta Europea de Lenguas Minoritarias y Regionales* (Consejo de Europa, 1992: Parte 1, Art. 1c):

“... [Son lenguas no territoriales] Las lenguas utilizadas por los nacionales de un Estado, diferentes de la lengua o lenguas utilizadas por el resto de la población de este Estado pero que, aunque han sido tradicionalmente utilizadas en el territorio del Estado, no pueden ser identificadas con un área particular”.

Esta afirmación para la lengua de signos se sustenta en el hecho de que su presencia o ausencia deriva de factores ajenos al origen geográfico y relacionados con la condición de deficiencia auditiva.

**2.- Principio de signante estricto:** Siendo nuestro interés la población usuaria de una lengua, debíamos pensar en aglutinar a todos los componentes de esta comunidad lingüística, y no quedarnos solamente en los miembros de las asociaciones de sordos, en su mayoría personas sordas. La pérdida auditiva no es condición imprescindible para hacer recuento de las personas signantes, ya que muchas personas con deficiencia auditiva no aprenden nunca esta lengua. Por otra parte, la sordera no es condición única para pertenecer a la comunidad de signantes. Efectivamente, los hijos e hijas oyentes de personas sordas son de hecho miembros de la comunidad. Además, en los últimos años, el creciente interés por esta lengua ha propiciado un nuevo grupo de signantes, los neosignantes: personas oyentes que tienen la lengua de signos como segunda lengua. El hecho de que adquieran conocimientos de lengua de signos no los convierte en miembros de la comunidad sorda automáticamente, pero sí los hace bilingües en mayor o menor grado. Por lo tanto, entre nuestros *grupos de población*, aparecen representadas todas aquellas personas que dominan la lengua de signos, tanto personas sordas como oyentes. Sobre el grupo de signantes no nativos, más adelante detallaremos los criterios que establecimos para su inclusión dentro del colectivo de signantes.

Hasta el día de hoy los datos con los que contamos sobre personas sordas se basan en el grado de sordera, la etiología de la sordera y la edad de la población con sordera. Nunca hasta este momento se ha hecho recuento de las personas que, entre esta población con pérdida auditiva, son usuarias de la lengua de signos. Los datos más recientes sobre este respecto los proporciona el Instituto Nacional de Estadística (INE), en un estudio

realizado en 1999 (INE, 2001), bajo el título *Encuesta sobre Discapacidades<sup>7</sup>, Deficiencias<sup>8</sup> y Estado de Salud, 1999*. Este estudio nos sirvió de fuente a partir de la cual podíamos comparar al menos los resultados de nuestros recuentos totales.

Esta *Encuesta* es el estudio más reciente y completo que se ha realizado hasta el momento sobre discapacidades en el Estado. En ella, hallamos sin duda información que nos puede ser de ayuda para determinar en gran medida el volumen de respuesta que hemos obtenido de los distintos colectivos de población sorda; pero no es útil, por otro lado, para el grupo de población signante oyente, que nosotros incluimos también en nuestro estudio. El proyecto del INE se elaboró en forma de macro-encuesta a 79.000 viviendas y 220.000 personas escogidas aleatoriamente de entre todas las comunidades autónomas, y pretendía añadir mejoras a la anterior encuesta que el mismo Instituto realizó en el año 1986. Aun y así, cabe destacar que no existe información relativa al sistema de comunicación utilizado por las personas con deficiencia auditiva en este estudio. Sin embargo, es de interés para la discapacidad auditiva el hecho de que se introduzca en esta encuesta el grado de severidad de la sordera, puesto que, siendo nuestro centro de interés las personas usuarias de lengua de signos, el grado es (además de otros factores como la edad de aparición) un hecho determinante en la potencialidad de convertirse en signante.

Por otra parte, a veces nos resultó difícil cotejar los datos de este informe con los que nosotros obtuvimos porque las variables que habíamos utilizado unos y otros eran distintas. Como ejemplo, podríamos ver la división de los grupos de edades de menores: nosotros separamos los grupos en función de las etapas de escolarización (de 3 a 6, de 6 a 12, de 12 a 16, de 16 a 18), mientras que la agrupación del INE fue distinta (menores de 6 años- y matizando que solamente recabaron información sobre niños de esta edad con limitaciones<sup>9</sup> para oír-, de 6 a 9, de 10 a 16). Este hecho produce una dificultad en la comparación de los datos, puesto que, por una parte, nosotros no englobamos la

---

<sup>7</sup> “Se entiende por discapacidad, a efectos de la Encuesta, toda limitación grave que afecte o se espere que vaya a afectar durante más de 1 año a la actividad del que la padece y tenga su origen en una deficiencia. Se considera que una persona tiene una discapacidad aunque la tenga superada con el uso de ayudas técnicas externas” op.cit. INE, 2001.

<sup>8</sup> “Se considera deficiencia a efectos de la Encuesta cualquier pérdida o anomalía de un órgano, o de la función propia de ese órgano, que haya dado lugar a una o varias discapacidades” op.cit. INE, 2001.

<sup>9</sup> “Se considera una limitación a efectos de esta encuesta, toda dificultad grave o importante que afecte a niños menores de 6 años y tenga su origen en una deficiencia”, op.cit. INE, 2001.

población infantil menor de 3 años, ya que el objeto de nuestro estudio es la competencia lingüística, con lo que fijamos esta edad como aquella en la que un niño ya ha adquirido una primera lengua; de ahí deducimos que un conjunto de niños incluidos en el informe del INE no era objetivo del nuestro. Por otro lado, nosotros alargamos la edad de escolarización hasta la mayoría de edad, los 18 años, mientras que el informe del INE llega solamente a los 16 años, edad legal de escolarización. En este caso, se produce lo contrario a lo anterior: la población de los 16 a los 18 años se consideran en este informe dentro del grupo de edades de entre 17 y 24 años.

Bañeres describe la *fiabilidad* de un estudio cuando “la cualidad de medir con exactitud [...] se comprueba con consistencia [la información] con otros datos” (1992: 136). Debido al hecho de que nosotros partimos de la existencia nula de estudios similares al nuestro con el que podíamos realizar comprobaciones de su *fiabilidad*, confiamos en los datos que podemos aprovechar de este estudio.

Respecto a la *Encuesta Sociolingüística* que realizamos a 167 personas, contamos con la referencia de otras entrevistas de actitudes lingüísticas realizadas en el Estado español. Nuestra entrevista se inspiró principalmente en los modelos de entrevistas de *Opiniones y actitudes: conocimiento y uso de las lenguas*, de Miguel Siguán, publicado por el CIS en 1999 (Siguán, 1999), siendo ésta adaptada a la lengua de signos y a sus usuarios. Además, la investigadora contaba con la experiencia previa de entrevistas sobre actitudes lingüísticas realizadas en dos asociaciones de sordos de Barcelona durante su participación en el desarrollo del artículo *Deaf people in bilingual speaking communities: the case of deaf in Barcelona*, Morales, Gras y otros, (2002). Por último, consultamos a dos lingüistas dedicadas a la investigación de la lengua de signos de la Universidad de A Coruña y de Alicante, para corroborar la validez y coherencia de la encuesta que habíamos preparado. Como referente de otras encuestas sobre el estatus de lenguas de signos, contamos con el estudio realizado por Kyle y Allsop sobre 17 países europeos, entre ellos España (1998), que nos sirvió de referente en incontables ocasiones, de fuente de inspiración y comparación de datos.

En cuanto a la selección de informantes, el desarrollo del cual detallaremos más adelante, nos centramos en esta ocasión en un conjunto de personas sordas adultas y miembros de una asociación de sordos. Somos conscientes de que existe un potencial

importante también en el grupo de personas oyentes que forman parte de esta comunidad; pero nos pareció prioritario, debido a la inexistencia hasta la fecha de estudios de este tipo, centrarnos en las personas sordas.

### *1.3.- Justificación del proyecto.*

El proyecto *I Censo Lingüístico de la Población Usaria de Lengua de Signos en España* fue una iniciativa que la investigadora propuso al Departamento de Materiales e Investigación del Centro de Recursos de la Comunidad Sorda “Juan Luis Marroquín” de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación, a principios del año 2001, época en la que ésta formaba parte de su plantilla. La propuesta se presentó a la dirección del Centro de Recursos y fue finalmente aprobada; con ello se daba paso al primer trabajo de investigación sociolingüística que asumían los miembros del Departamento de Materiales e Investigación en dicha entidad.

Una de las razones por las que se consideró este estudio factible fue la coincidencia con el Año Europeo de las Lenguas (ver [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)), celebración a través de la cual la Fundación CNSE fue dotada de ayudas europeas para la difusión de la lengua de signos en España. Con este proyecto, se debían realizar viajes a todas las comunidades autónomas, los cuales podían aprovecharse para la recogida de datos de nuestro estudio. Principalmente se dedicó este tiempo a la realización de las encuestas sociolingüísticas.

El trabajo de campo se inició en el mes de febrero y duró hasta finales del mismo año, con lo que consideramos que los resultados pertenecen a un censo del año 2001.

El proceso de análisis e interpretación de los datos me fue encargado, previo acuerdo de colaboración con la Directora del Centros de Recursos antes mencionado, cuando ya se estaba finalizando el proceso de recogida de datos. Este acuerdo formal fue la culminación de un proceso de propuesta por mi parte a la Fundación CNSE de asumir el trabajo de análisis e interpretación de los datos realizada a finales del mes de noviembre de 2001. Posteriormente, las dos partes se reunieron en el mes de febrero para detallar los puntos del acuerdo y formalizar así su relación, lo cual derivó en la entrega de todo el material recogido a principios del mes de marzo de 2002. A partir de allí se

dedicaron seis meses al análisis e interpretación del material entregado de cuyo análisis se elaboró un informe preliminar que se entregó a la Fundación CNSE.

El trabajo de campo fue realizado gracias a la colaboración de tres personas del Equipo de Materiales e Investigación, dos de ellas oyentes y una sorda, a quienes agradezco su colaboración. El trabajo de análisis e interpretación fue responsabilidad mía, como explicaré en el siguiente Capítulo.

# CAPÍTULO 1

## EL RECUENTO CENSAL: ESTUDIO CUANTITATIVO

*1.- Fases del proceso de recogida de datos y metodología: los problemas derivados del proyecto: ¿Censo o muestra?*

Una vez el proyecto fue aprobado por la dirección del Centro de Recursos, iniciamos en el mes de febrero la detección de los grupos de población objeto de estudio y la elaboración de los instrumentos para la recogida de datos.

Una segunda fase, iniciada en el mes de marzo, la dedicamos a localizar las estrategias para contactar con las distintas fuentes de informantes e iniciar los contactos con las entidades relevantes de cada sector.

Una vez halladas las personas de contacto, se acordó el envío de los cuestionarios pertinentes y se rogó dar respuesta antes del 31 de mayo. En el mes de junio se realizó la primera valoración del volumen de respuesta y debido al bajo porcentaje de ésta se decidió reiniciar los contactos después del verano, en el mes de septiembre, se prosiguió el reclamo hasta que finalizó el año. En el mes de noviembre, se iniciaron los contactos entre la CNSE y la investigadora para la colaboración en el análisis de los datos extraídos del trabajo de campo, los cuales culminaron en la firma de un acuerdo y entrega del material en el mes de marzo de 2002. Empiezo así una fase de trabajo individual de análisis, con el repaso de todo el material recibido y la elaboración de las bases de datos y resultados estadísticos, que doy por concluida en el mes de octubre de 2002.

Los problemas derivados de las características propias de los datos que pretendíamos recoger fueron varios. En primer lugar, el gran nivel de dispersión de las personas signantes en España: las personas sordas están inmersas en la sociedad en general, especialmente los hijos de padres oyentes, por otra parte la inmensa mayoría de ellas. En segundo lugar, son un grupo de población muy heterogéneo, distinguidos por el nivel de sordera, la variedad en los sistemas de comunicación que utilizan, etc., y a la vez reducido, ya que el porcentaje de personas sordas en los países desarrollados se ha venido calculando en un 0,1% de la población total, situándose en una discapacidad minoritaria en contraste con otras discapacidades. Si el grupo de personas sordas en un país es reducido, todavía lo es más el subgrupo que puede contarse dentro de la comunidad sorda, y, por lo tanto, como usuarios de lengua de signos. Así pues, la dispersión hace complicado el proceso de recuento censal, así como la poca notoriedad en su número.

En cuanto al grupo de población infantil, y dados los cambios que tanto la educación del país como la estructura política han sufrido en los últimos años en nuestro país, los datos que tradicionalmente podríamos haber recogido en los centros escolares de sordos, por una parte, y de una centralización en el Ministerio de Educación, por otra, ya no son asequibles. En el primer caso, tradicionalmente los colegios de sordos acogían principalmente a niños con sorderas profundas o severas, un grado que les impedía desarrollar las actividades normo-oyentes. Como se afirma en el relato sobre la escuela de Burgos (Mínguez Álvarez, 1994), ésta era precisamente una de las condiciones de admisión a la escuela. Este hecho concentraba un grupo de niños concretos, más proclives a la utilización de la lengua de signos como forma natural de comunicación. Sin embargo, desde la aplicación de la ley de integración a mediados de los años 80, esta separación, interpretada por la nueva ley como segregadora, ya no existe, con lo cual los niños quedan ahora diluidos entre el conjunto de alumnos.

Por otra parte, la descentralización de las competencias en materia de educación en el país supone un nivel de autorregulación de los aparatos educativos, dentro de los cuales se encuentran las secciones encargadas de las disminuciones y la atención a la diversidad. Este hecho deriva en una gran diversificación entre comunidades autónomas en su forma de organizar, estructurar y poner en marcha sus aparatos competentes, lo cual no contribuyó a facilitar la recogida de datos censales que nos proponíamos alcanzar.

En cuanto al grupo de población adulta, nos pusimos en contacto con el movimiento asociativo. Una vez terminado el período educativo, las asociaciones de sordos han sido tradicionalmente los centros de reunión por excelencia de las personas signantes. Sin embargo, actualmente parece ser que no todas las personas se afilian a una asociación, sobre todo entre el colectivo de jóvenes, debido a que ya no encuentran interesante reunirse en estos centros. Este fenómeno es común en otros países, como Estados Unidos, donde, según Padden (1996:95) “la realidad es que las asociaciones de sordos atraen mucha menos gente que hace treinta o cuarenta años”, hecho que está propiciando la desaparición de muchos de estos centros. Los motivos principales apuntan a un cambio en las formas de comunicación, paralelo al de la sociedad en general, más individualistas debido al avance de las nuevas tecnologías. La persona sorda en la actualidad recibe información a través de muchos canales (televisión con subtítulos, internet, teletexto, etc.) y también cuenta con vías de comunicación variadas (fax, teléfono móvil y teléfono de texto, comunicación por mensajes electrónicos o *webcam*, etc.), lo cual reduce la necesidad de asistir a un centro de reunión donde poder comunicarse asiduamente para acceder a información sobre el mundo, como sucedía hace unos años. En consecuencia, las actividades organizadas por estos centros se ven reducidas debida a la poca participación de sus miembros más jóvenes, hecho que deriva en la concentración en ellas de miembros de edades avanzadas.

Dicho esto, cabe destacar que el movimiento asociativo en España es todavía muy fuerte si lo comparamos con otros países, sumando un total de más de 100 asociaciones y federaciones todavía activas (Parkhurst y Parkhurst, 1998; Plaza, 2004; [www.cnse.es](http://www.cnse.es)). La persona miembro de la comunidad sorda se ve en general representada por estas entidades, principalmente por su papel como intermediadoras de las necesidades y reivindicaciones del colectivo, es decir, por su papel político. Por lo tanto, podríamos decir que han perdido fuerza en su papel socializador, pero han ganado fuerza en su papel de lucha política y de puente de diálogo con la Administración.

Aun y siendo ésta una realidad que hay que tener en cuenta, que un número de signantes, especialmente jóvenes, no forman parte de una asociación y por lo tanto escaparon a nuestro recuento, en general podemos decir que la población adulta signante es todavía ampliamente contactable a través de los socios de asociaciones de sordos en el



país y que pudimos localizarlos con facilidad a través del proyecto llevado a cabo por la CNSE. Las asociaciones y federaciones se mostraron abiertas a la colaboración con su máximo estamento representativo, la CNSE.

Sin embargo, la población infantil fue un tema mucho más complejo. Los resultados obtenidos a través de las distintas herramientas para la recogida de datos que confeccionamos, el esfuerzo de contactar a veces provincia por provincia o colegio por colegio con la persona responsable, no parecieron satisfacer nuestras demandas, siendo el volumen de respuesta muy inferior al esperado. Por todo esto creemos que no podemos considerar estos resultados *datos censales* estrictamente. Es por este motivo que, a lo largo de las explicaciones, nos referimos a éstos como *muestra representativa*, puesto que somos conscientes de que es de esta denominación de la que hablamos. Por otra parte, el lector observará que seguimos nombrando a este proyecto *I Censo*, hecho que parece contradecir la explicación anterior. Decidimos conservar el título que se otorgó al proyecto independientemente de los resultados que más tarde se obtuvieron, ya que la intención y estructura de los instrumentos de recogida de datos perseguían la recogida censal.

Ante una reflexión sobre las causas del decepcionante volumen de respuesta, se nos aparecen diversas explicaciones: por una parte, nos planteamos la posibilidad de que la información que queríamos alcanzar era excesiva dados los recursos con los que contábamos como entidad representativa del colectivo de personas sordas en España. Estudios equiparables realizados por los Institutos o Academias de las demás lenguas co-oficiales minoritarias del Estado cuentan con un reconocimiento político y son apoyadas por los grupos de poder – grupos gobernantes- de las respectivas comunidades autónomas que dedican sus esfuerzos a la protección de sus lenguas propias. Sin embargo, la CNSE no cuenta con la autoridad para solicitar y recibir información desde la Administración con facilidad; en este sentido la CNSE se presenta como puente de diálogo, pero no ha alcanzado en sí misma un estatus de participación activa dentro de la Administración. A consecuencia de esta limitación, todas las medidas realizadas responden a un modelo *bottom-up*, como veremos más adelante en nuestra propuesta de planificación lingüística. En el caso del *I Censo*, la solicitud de datos sobre su propio colectivo era a menudo

denegada porque había sido clasificada como “datos confidenciales”; en resumen, no se pudo tener acceso a ellos.

Por otra parte, consideramos que el bajo volumen de respuesta se debió en muchos casos al poco conocimiento de las personas que están a cargo de la educación del niño sordo. Como veremos más adelante, los cuestionarios se entregaron en algunos casos de forma incompleta, lo cual muestra un desconocimiento de las características comunicativas del niño, aspecto que era central para nuestro estudio.

Con miras al futuro y poniendo en perspectiva nuestra investigación, valoramos este trabajo como un primer intento de mostrar la realidad de una lengua minoritaria del país; por tanto, incipiente e innovador. Para el futuro, como solución sencilla a un recuento censal fiable de la población signante de España, instamos a la Administración central a incluir en el censo de población general, que se realiza cada diez años, una pregunta sobre la presencia de usuarios de lengua de signos en el hogar, tal y como se ha hecho con las demás lenguas minoritarias del país, y con la lengua de signos en otros países, como Australia (Johnston, 2004). Ello permitiría recoger datos fiables sobre la población signante en España.

## *2.- La cuantificación de signantes.*

Conocer el número de usuarios de una lengua es una práctica que se ha ensayado con todas las lenguas que han sido localizadas y estudiadas. Con una finalidad política, se han utilizado los *rankings* de usuarios como instrumentos para valorar la viabilidad de una inversión económica o de los recursos a utilizar por un Estado para finalidades que se extienden desde la promoción de su lengua oficial como lengua extranjera, hasta la implementación de medidas para su supervivencia. Es información valiosa para el equipo de técnicos que se disponen a elaborar un plan de política lingüística, donde el aspecto económico, en la sociedad en la que nos encontramos, gobierna las decisiones políticas. Para el sociólogo del lenguaje, por otra parte, este tipo de información [el número de usuarios de una lengua] proporciona un complemento para la determinación del grado de vitalidad del que goza esta lengua, grado que determina realmente su salud, y, por lo tanto, las necesidades de planificación de dicha lengua. La tensión entre estos dos

aspectos de la contabilización de signantes (por una parte, proporcionar información sobre este colectivo esencial para la intervención de los aparatos de planificación, y, por otra, el hecho de que, a la vez, ésta pueda ser utilizada en su contra por los aparatos políticos), es un tema recurrente cuando tratamos con las lenguas minoritarias de un Estado. En concreto, esta tensión es especialmente debida a que las políticas lingüísticas de los Estados modernos, incluida España, han sido y siguen siendo de tipo vertical; políticas basadas en la jerarquización lingüística, donde existe una lengua que goza de más poder [económico y social] y por lo tanto de más derechos, y otras lenguas [minoritarias] que gozan de menos.

Los problemas que afrontamos a la hora de cuantificar los usuarios de una lengua son varios: por una parte, la línea a trazar en la definición de *lengua*, por otra parte, la definición de *usuarios* y los criterios en los que nos basamos para contabilizarlos.

### *2.1.- La definición de la lengua.*

La dificultad para definir una lengua se pone especialmente de manifiesto en los intentos de clasificación y contabilización del número de lenguas existentes en el mundo: las cifras fluctúan entre las 6.000 y las 10.000 lenguas habladas (Skutnabb-Kangas, 2000: 30). Como ejemplos, solamente citar la cifra proporcionada por Ethnologue ([www.sil.org/ethnologue/](http://www.sil.org/ethnologue/)) de 6.700 lenguas habladas en 228 países, y 39.000 nombres de lenguas, dialectos y nombres alternativos de dichas lenguas, lo cual sobrepasa estimaciones anteriores por Ong (1982) de 3.000, o las 4.000 de Fromkin y Rodman (2003) o 4.500 de Voegelin y Voegelin (1977). Wurm (1996) afirma que de la estimación actual de entre 5.000 y 6.000 lenguas habladas en el mundo aproximadamente la mitad están amenazadas en varios grados (op. cit: 1-5). Una de las dificultades de producir estas estimaciones, aparte de no existir un censo unificado mundial de lenguas, es el hecho de que las lenguas no son estáticas, emergen nuevas lenguas (lenguas *pidgin* y criollas, o los ejemplos de nuevas lenguas de signos, como la nicaragüense) y otras mueren con sus últimos hablantes. Por otra parte, probablemente otras lenguas no han sido todavía localizadas por ningún lingüista (Krauss, 1992: 4).

Los criterios que delimitan una lengua son un aspecto relevante para el caso que nos ocupa. Si bien las estimaciones a las que nos hemos referido hasta el momento no incluyen a las lenguas de signos<sup>10</sup> (Woll, Sutton-Spence y Elton, 2001: 12), lo cual podría interpretarse como representativo del estatus de que han gozado hasta el momento estas lenguas, un aspecto que ha sido y es todavía fruto de debate es la nomenclatura, por una parte, y la clasificación de las lenguas de signos y sus variantes, por otra.

Respecto al primer aspecto, en la década de los 80 surgieron los acrónimos para referirse a las lenguas de signos que conocemos en la actualidad, principalmente creados por científicos interesados en el tema, en un intento de renombrar estos sistemas de comunicación como *lenguas*; este hecho [es decir, que fueran creados por personas ajenas a la comunidad en su mayoría y oyentes] provocó una reacción inicial de rechazo (Kyle y Allsop, 1998: 44). Así, a la lengua de signos utilizada en EEUU se la nombró en unos inicios AMESLAN (*American Sign Language*) (Rodríguez, 1992<sup>11</sup>) aunque el término ASL fue el que se popularizó y el que prevalece hasta el momento. A través del mismo mecanismo, surgieron la LSF o *Langue des Signes Française*, la BSL o *British Sign Language* y, por supuesto, la LSE o *lengua de signos española*. La actividad de “nombrar” las lenguas bajo estudio ha sido común entre los estudiosos de las lenguas habladas también. Un ejemplo de ello es el proyecto de elaboración de un diccionario *Sm'algyax*, lengua *Tsimshian* de Canadá por la investigadora Tonya Stebbins; como afirma la autora, con su llegada a la comunidad con un ejemplar de un diccionario previamente elaborado por investigadores que habían creado un nombre para dicha lengua, “el título por sí solo me marcaba como foránea y académica” (Stebbins, 2003:121). Este proceso de “etiquetación” conduce a la diferenciación del grupo y, por lo tanto, a su definición como entidad diferenciada en oposición a los usuarios de otras lenguas. Como afirman Woll y otros (op. cit: 16-17) “el interés de los lingüistas define una lengua”, o al menos la pone en el mapa. Los signantes de la era “pre-científica” se

---

<sup>10</sup> Sin embargo, la base de datos de *Ethnologue* incluye en su clasificación a la/s lengua/s de signos de cada país en un apartado aparte ([www.ethnologue.org](http://www.ethnologue.org)).

<sup>11</sup> Esta autora traduce este acrónimo y los que se refieren a otras lenguas de signos como *lenguaje* de signos americano, francés, británico, etc. La transición hacia el término *lengua* para referirse a los distintos nombres de lenguas de signos fue extendido posteriormente, con la intención de hacer equivaler estas lenguas a las demás lenguas del Estado: la lengua castellana, la lengua catalana, etc., y para denominar un sistema de signos concreto, en oposición al término *lenguaje*, que designa la capacidad humana de comunicarse a través de un sistema de signos.

referían a su forma de comunicación como “signos”, “mimo”, “gestos” o “manos” (Morales, Gras y otros, 2002: 129-131; Woll, Sutton-Spence y Elton 2001: 16-17), en contraposición con el término “lengua” que se utilizaba para nombrar a la lengua hablada del país (Padden y Humphries, 1988: 64).

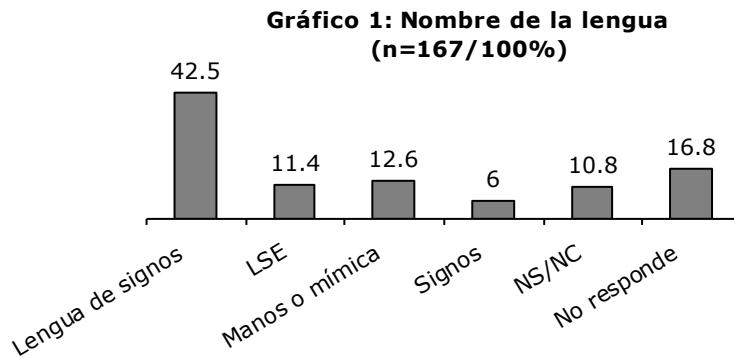
En España, el proceso de denominación se inicia en los años 90, junto con los estudios lingüísticos. María Ángeles Rodríguez, en su tesis doctoral (Rodríguez, 1992), afirma que existen diversos términos que se empleaban en el momento de su investigación (op.cit: 23). La convivencia de términos para denominar a estas lenguas es un proceso común en otras lenguas de signos, tal y como confirma Oviedo con la lengua de señas venezolana (1997: 7), cuyos estudios se iniciaron en la década de los 80. Según Rodríguez (op. cit), el término más tradicional era *lenguaje mímico* o *mímica*, que se puede confirmar con el primer diccionario elaborado por el presidente de la CNSE en 1981, llamado *Diccionario mímico español* (Pinedo, 1981). El mismo término fue usado por el primer servicio de interpretación creado en 1987 en Madrid, *intérpretes mímicos* (Pinedo, 1981: 23; De los Santos, 2001). Otras denominaciones que convivían a principios de los 90 eran “lenguaje gestual”, “lenguaje signado”, “lenguaje manual”, “lengua de signos manuales” (utilizado en el diccionario de Perelló y Frigola en 1987) o “lenguaje de signos” (término al que se acoge Rodríguez en su estudio). En general, estos términos han caído en desuso en el ámbito de la investigación y de las propias entidades de personas sordas, donde actualmente se usa el término “lengua de signos”<sup>12</sup> o los acrónimos correspondientes (LSE, LSC, etc).

En las 34 entrevistas que llevamos a cabo en dos asociaciones de Barcelona en 2000 (Morales, Gras y otros, 2002), observamos que el uso de los acrónimos no era

---

<sup>12</sup> Nótese que, a pesar de ser éste el término más generalizado en nuestro país, algunos investigadores españoles, y principalmente de otros países hispanohablantes, utilizan el término “lengua de señas”: así, los términos generalizados *lengua de señas argentina*, *lengua de señas mexicana*, *lengua de señas uruguaya*, *lengua de señas venezolana*, etc. Esta diversificación de terminología ha derivado en acaloradas discusiones sobre la adecuación de uno u otro término en nuestro país. El motivo se deriva de la traducción del término de otras lenguas que solamente cuentan con un vocablo para el mismo concepto, como en francés *signes*, o en inglés *signs*. La palabra “señas” para la denominación de este sistema de comunicación fue rechazada por la comunidad sorda española por tener una connotación negativa, aunque, tal y como afirma Oviedo (1997: 9) ha sido éste el término que ha alcanzado más difusión entre los lingüistas que han escrito sobre lenguas de comunidades sordas en español. Por otra parte, la palabra *signo* designa la convención según la cual a una señal física se vincula un significado, lo cual se puede aplicar a todas las palabras de una lengua, y por lo tanto, es redundante utilizar una frase como “lengua de signos” (op. cit: 9). Así, sería estrictamente más correcto utilizar el término *seña*, si bien debido a la popularización del término *lengua de signos* entre sus usuarios, éste es el que se ha generalizado en España.

generalizado, siendo la opción escogida por 8 de los informantes (op.cit: 130). El resto de términos mencionados cuando se les preguntó sobre el nombre de la lengua que utilizaban fueron “lengua de signos” (n=3)<sup>13</sup>, “signos” (n=7), “lengua en signos” (n=3), “manos” (n=8) y “mimo” (n=2). Entre los informantes que utilizaron los acrónimos, se encontraban los más jóvenes. Cuando se les preguntó sobre la lengua hablada, la respuesta más generalizada fue “oral” (n=28) y “habla” (n=3). Un informante se refirió al español como “boca”, en contraste con “manos”, y otro a “lengua”. Solamente 3 personas utilizaron el término “castellano” (op.cit: 131). En el apartado de “Aspectos comunicativos” de nuestra *Encuesta* en 2001, volvimos a preguntar sobre el nombre de la lengua, con la intención de comprobar si las “etiquetas” de nueva creación son de uso generalizado entre la población signante general. Los resultados fueron los siguientes:



Vemos que un gran número de las personas entrevistadas coincide en nombrar al sistema que utilizan para comunicarse “lengua de signos”, junto a un número menor que afirma que su nombre es LSE (cabe destacar el número de personas de Cataluña que afirma utilizar *LSC* o *lengua de signos catalana*, hecho al que nos referiremos a continuación) o “signos”. La primera y la segunda opción son los términos modernos utilizados por las entidades representativas de personas sordas. Existe un porcentaje no despreciable de personas que utiliza el término “manos o mímica”, 21 personas, de las cuales 18 tienen más de 55 años, aunque una tiene entre 18 y 34 años, y dos más tienen entre 35 y 54. Esta manera de nombrar a la lengua de signos se identifica en la actualidad con una forma del pasado, como algunos de nuestros informantes manifestaron:

<sup>13</sup> Utilizamos la convención “n” para referirnos al “número” de informantes que han respondido de esta forma.

- “Antes decían *mímica*, ahora *lengua de signos*”, dicen un hombre de 55 años de Navarra, y un hombre de 74 años del País Vasco.
- “Antes se llamaba *manos*, *hablar manos*, ahora *lengua de signos*”, señala un hombre de 67 años de Castilla y León.

Otro porcentaje de personas responde que no sabe cómo se llama, concretamente 18 personas. Estas personas no entendían muy bien el objeto de nuestra pregunta, y finalmente no conocían ninguna palabra para nombrar al sistema de comunicación que utilizan. De éstos, más de la mitad, 12 concretamente, son mayores de 55 años. Del resto, algunos habían entrado en contacto con la lengua de signos hacía poco, pero otros contactaron con la comunidad sorda a través de la escuela en edades tempranas.

En definitiva, confirmamos la transición hacia el uso de términos como “lengua de signos” o “LSE”, aunque es todavía importante el número de adultos que no usan esta terminología.

Un aspecto a destacar del creciente interés por parte de los investigadores es de qué forma puede influir este proceso en la definición de lengua y en las actitudes frente a la variación de ésta. Como afirman Woll, Sutton-Spence y Elton (2001: 16), la tendencia que se generalizó de nombrar a las lenguas de signos por el nombre del Estado en el que se practicaban creó la falsa impresión de que a cada Estado correspondía una lengua de signos. Sin embargo, ejemplos de las relaciones históricas entre lenguas de signos confirman que esta separación, puramente política y territorial, no es válida en muchos casos: es el caso de India y Pakistán, que según Zeshan (2000) compartirían la misma lengua de signos. Así, encontramos relaciones entre lenguas por la importación de los sistemas educativos, como es el caso de la influencia de la lengua de signos sueca sobre la lengua de signos portuguesa, o bien por razones políticas, tales como la similitud entre la lengua de signos británica y la lengua de signos australiana, de Nueva Zelanda, India y de Sudáfrica, a través de la colonización (op. cit: 28-29).

En España, la creación del término *LSE* provocó reacciones adversas entre la población signante en Cataluña. El término *española* genera un rechazo entre la población catalana y especialmente entre sus instituciones propias, sobre todo habiendo sido el tema lingüístico uno de los puntales del discurso de la identidad diferenciada de esta comunidad. Los argumentos a favor de una clara distancia [estructural] entre la forma de comunicación de los sordos en Cataluña y en el resto de España no han sido

estudiados hasta el momento. En el terreno léxico, Parkhurst y Parkhurst (1998), miembros del *Summer Institute of Linguistics*, realizaron tests de inteligibilidad para detectar las variedades lingüísticas de todo el país. En las entrevistas del año 2000 en Barcelona, realizamos una pequeña prueba de inteligibilidad a través de una grabación que se había realizado en A Coruña. Los informantes debían determinar de dónde eran los signantes del vídeo (Morales, Gras y otros, 2002: 135). De las 27 personas que vieron el vídeo, 13 localizaron los signos como de fuera de Cataluña (uno de éstos dijo “fuera de Barcelona”), y otros 5 dijeron que era LSE. Sin embargo, 3 personas creyeron que eran signantes de Cataluña, y solamente dos personas localizaron los signos de Galicia. En el estudio de Parkhurst y Parkhurst (op.cit), donde se contrastó una lista de palabras adaptada de la lista Swadesh, el porcentaje de similitud léxica de Cataluña con el resto del Estado fluctúa entre el 59% y el 70%. Por otra parte, las pruebas de inteligibilidad del mismo estudio produjeron resultados más altos, oscilando entre el 74% con Madrid, y un 80% con Valencia.

Cuando la similitud léxica es inferior al 60%, se suele recurrir a pruebas de inteligibilidad, donde un 85% se considera como el mínimo para el establecimiento de comunicación a un nivel complejo (Grimes, 1992: 22). Nos preguntamos si esta discordancia entre la similitud léxica [inferior] y los niveles de inteligibilidad [superiores] tienen relación directa con el contacto de los signantes de todo el país. El *Summer Institute of Linguistics*, en su afán de clasificar las lenguas del mundo, ha desarrollado tests de inteligibilidad para establecer las limitaciones entre variedades lingüísticas (ver Casad, 1974; y la obra de Grimes y Grimes especialmente). Según Grimes (1992: 22) las lenguas están formadas por variantes sociales o regionales, de las cuales al menos una es entendida adecuadamente por todos los usuarios nativos del conjunto de variantes, donde “entendida adecuadamente” significa una puntuación de inteligibilidad de un 85% o superior. Una puntuación entre 75% y 85% indica un nivel de inteligibilidad “marginal”, donde la comunicación puede ser adecuada en ciertas situaciones y en otras no. Por otra parte, en situaciones donde las variantes utilizadas son muy cercanas, hay que tener en cuenta el grado de posible “inteligibilidad inherente” (Grimes, 1992: 18ss; Kamp, 1992: 33ss). Esta afirmación se entendería como la extensión de la habilidad de utilizar la lengua materna (Grimes, op. cit.: 18), es decir, de formas distintas pero inteligibles de la



misma lengua. Cuando nos encontramos con este fenómeno, la desviación estándar de la producción individual no debe ser superior al 15%. Cuando lo es, nos encontramos, según el autor, ante una situación de bilingüismo.

En la realización de nuestras entrevistas en 2001, añadimos un pequeño test de inteligibilidad. Si bien no contábamos con los recursos ni el tiempo necesarios para elaborar unos tests complejos que determinaran resultados sobre los dialectos de la lengua de signos en España, decidimos elaborar una pequeña prueba basándonos en cuatro de las zonas lingüísticas que habían determinado Parkhurst y Parkhurst (1998) para comprobar el nivel de inteligibilidad que existía en toda España con cuatro comunidades con amplia población sorda asociada: Madrid, Andalucía, Galicia y Cataluña. Para ello elaboramos un vídeo con cuatro grabaciones originales de cada una de estas zonas geográficas. Todas las grabaciones consistían en un diálogo de dos personas locales, donde se comunicaban en lengua de signos y donde las dos personas eran claramente visibles. Los diálogos tenían una duración de un minuto aproximadamente cada uno, determinando el final de la grabación en un momento que el discurso permitía una pausa. Una vez realizada la selección de las secciones de los diálogos, se confeccionó una única cinta donde se sucedían las entrevistas una detrás de la otra. Sobre los fragmentos de diálogo seleccionados y grabados, se prepararon tres preguntas de comprensión por cada diálogo, lo que hacía un total de 12 preguntas por informante. Finalmente, se determinó un sistema de puntuación de las respuestas, siendo 2 la puntuación por una respuesta correcta, 1 la puntuación por una respuesta parcialmente correcta, y 0 la puntuación por una respuesta incorrecta.

Para el análisis de este tipo de test, cabe intentar controlar ciertos factores que pueden afectar a los resultados, tales como la claridad del texto y la destreza lingüística de los informantes (Parkhurst y Parkhurst, 1998: 60 ss). El primer aspecto nos preocupó especialmente, y nos parece que pudo determinar los bajos resultados que obtuvo la grabación de Madrid, debido al tema escogido por los signantes, y la rapidez de producción. La destreza lingüística se determina eliminando aquellas personas que obtuvieron bajos resultados en el test de su ciudad de procedencia. Según esto, descartamos del análisis 5 entrevistas, 2 de Galicia y 3 de Barcelona. Además, se eliminan las personas que obtienen bajos resultados y aprendieron lengua de signos en

edades avanzadas. Con esto nos quedaron por analizar 131 tests de las 167 personas entrevistadas originalmente. Observando la media de resultados de los informantes de cada comunidad, vemos que la grabación de Barcelona no alcanza una media del 50% en 12 de las 16 comunidades donde se realizó el test. Por otra parte, la grabación de Madrid no alcanza el 50% en 8 de las comunidades, y Galicia no alcanza el aprobado en 3 comunidades. La grabación de Andalucía alcanza totales superiores en todos los casos. Los informantes de Valencia fueron los únicos que aprobaron todos los tests. Si analizamos solamente los resultados de las comunidades cuyos vídeos aparecían en la cinta, de los cuales pudimos eliminar algunos tests por poca destreza, observamos que los tests que obtienen más bajos resultados son los de Madrid y Barcelona, y entre estos Barcelona es el que menos se entiende. Si bien estos resultados confirmarían la mayor distancia entre la variedad de Barcelona y las demás variedades, debemos ser cautelosos a la hora de tomarlos como definitivos, ya que, como dijimos, algunos aspectos de las grabaciones amenazan la fiabilidad de éstos. Para empezar, el texto de Madrid podríamos calificarlo de un nivel superior de lenguaje que los demás vídeos. En contraste, el vídeo de Andalucía presenta una estructura muy sencilla, siendo una grabación especialmente confeccionada para el aprendizaje de la lengua de signos como segunda lengua. Esto confiere un ritmo muy pausado a la cinta, así como un nivel de claridad excepcional. El vídeo de Barcelona es también bastante rápido, aunque el de Madrid lo es todavía más.

En cuanto a la desviación estándar, los resultados del test de Galicia presentan una desviación de más del 15% en 10 comunidades, mientras que el de Barcelona resulta en más del 15% en los informantes de 6 comunidades, el de Andalucía en 5 comunidades y el de Madrid en 4 comunidades. Es decir, es difícil llegar a conclusiones claras sobre si estamos hablando de inteligibilidad inherente o bilingüismo de algunos de los informantes. En estos casos, se debería analizar la proporción de individuos que son bilingües, lo que requeriría tests diferentes a los de inteligibilidad. Cuando observamos la relación entre el nivel de comprensión de los textos y la edad de los informantes, los más jóvenes presentan resultados mejores que los mayores: un 14,8% de los del grupo de edad 1 (18-34 años) obtienen un 40% en los resultados de los tests, un 11,5% del grupo de edad 2 (35-54 años), un 21% del grupo de edad 3 (54-64 años), y un 48% del grupo de edad 4 (65 y más años). Este hecho puede ser interpretado como una señal de que la

comprensión es debida al mayor contacto con signantes de otras comunidades, más frecuente en la actualidad entre jóvenes que en el pasado y, por lo tanto, estaríamos hablando de *inteligibilidad aprendida* (Grimes, op. cit.; Kamp, op. cit.). Por otra parte, también se podría deber a la poca familiaridad del grupo de informantes mayores con el procedimiento del test (visionado de un vídeo) y con el procedimiento de evaluación (respuestas de comprensión de un texto). En definitiva, establecer las isoglosas dialectales basándonos en tests de inteligibilidad es complicado cuando las variedades lingüísticas en contacto presentan muchas similitudes.

Las conclusiones de la investigación de Parkhurst y Parkhurst (op. cit.) apuntaban a la necesidad de más estudios para comprobar las características de la lengua de signos en Cataluña como lengua separada de la del resto del Estado, y afirmaban que una motivación de identificación actitudinal, esto es, relativa a las actitudes, parecía ser la explicación más convincente para el establecimiento y uso de dos nombres distintos. En este caso, a pesar de que la distancia estructural de las variantes no sería mucho más destacable que entre otras variantes del país, la clasificación de los propios hablantes como lengua diferente, esto es, la voluntad de sus usuarios, es el aspecto en el que se sustenta esta separación.

En Europa, hallamos diversos ejemplos de este tipo de fenómeno que nos remiten a factores sociolingüísticos en la denominación de las lenguas: la separación de una lengua nórdica en el danés, sueco y noruego actuales por razones político-históricas es uno de los más notorios (Romaine 1994:13). Por su parte, en Cataluña existe una voluntad política de utilizar el término *LSC*, *lengua de signos catalana*, entre los líderes de la comunidad signante catalana desde la década de los años 90. Este término ha sido generalizado en la actualidad y es el que se utilizan en los cursos de lengua de signos de esta comunidad, así como el término que aparece en los Estatutos de la *Federació de Sords de Catalunya* (ver [www.fesoca.org](http://www.fesoca.org)) y los programas curriculares del Ciclo Formativo de Grado Superior en interpretación (ver [www.mec.es/educa/formacion-profesional](http://www.mec.es/educa/formacion-profesional)). De esta forma, las personas que entrevistamos en Barcelona tanto en el año 2000, como en el 2001 como parte de nuestra *Encuesta*, y que optaron por el acrónimo, siempre se refirieron a éste como *LSC*, en contraste con *LSE*. Un caso de un país donde se habla de la existencia de más de una lengua de signos y cuyos signantes parecen tener

niveles altos de comprensión entre sí es Sudáfrica. Aarons y Akach (2002: 127-147) analizan las razones por las que se defiende la existencia de más de una lengua de signos en este país, entre las cuales se encuentra la creencia de que existe una lengua de signos por cada lengua hablada, una lengua de signos por cada comunidad étnica y racial, o por cada zona geográfica. Según los autores, el interés por determinar el número de lenguas de signos surge del interés de políticos y tecnócratas y no de la propia comunidad, cuyo rasgo de identificación principal es su sordera, sobre todo desde la influencia de las corrientes que dan énfasis a los derechos de las personas sordas y su unidad.

La expansión del uso de este término en Cataluña por razones de identidad más que lingüísticas ha derivado en la creencia de que todas las comunidades autónomas con lenguas co-oficiales deben también tener una lengua de signos diferente. Vallverdú (2001) nos muestra un ejemplo de esta afirmación cuando indica que “en España, no sólo hay la lengua de signos española, sino tantas variedades como comunidades autónomas” (op.cit: 185). En realidad, ésta fue la razón que algunos de nuestros informantes utilizaron para justificar la variedad dialectal de la lengua: de las 167 personas entrevistadas, 21 dijeron que es la variedad de Cataluña la que cuesta más de entender y 7 afirmaron que las diferencias vienen dadas por las distintas comunidades autónomas, mencionando en especial el País Vasco, Galicia y Cataluña<sup>14</sup>. Solamente una persona dijo que la diversidad viene dada por los colegios.

El origen no territorial de las variantes de la lengua de signos en España se relaciona fácilmente con el desarrollo de esta lengua en el entorno escolar, tal y como mencionamos en nuestra *Introducción*. La influencia de los dos focos escolares principales, Madrid y Barcelona, que atrajeron a niños de otras regiones cercanas, debió tener consecuencias en la variación de la lengua. Por otra parte, la creación de la escuela *Purísima* en Valencia, que después se extendió por otras comunidades, también debió de ejercer una influencia no despreciable, puesto que las profesoras de esta congregación eran destinadas indistintamente a uno u otro centro, siendo portadoras de los signos aprendidos de un colegio a otro. También cabe tener en cuenta que el contacto entre personas sordas gracias al movimiento asociativo hace difícil descifrar si se trata de pura similitud, o bien una comprensión derivada de cierto grado de bilingüismo. La

---

<sup>14</sup> Al parecer algunos informantes del estudio de Parkhurst y Parkhurst manifestaron la misma creencia.

organización de actos y conferencias por parte de las entidades más fuertes, tales como federaciones o la CNSE, pueden haber influido en un mayor grado de comprensión de dichas variedades debido a la mayor exposición a tales actos. Así también, el programa semanal de noticias “En otras palabras”, realizado en Madrid, o los programas signados de *Canal Sur* en Andalucía.

Una cuestión que la delimitación dialectal de la lengua de signos nos plantea en nuestro país es si debemos seguir aplicando los mismos criterios que se han aplicado para las lenguas habladas. Tal y como hemos visto en los resultados derivados de las entrevistas en el año 2000, la localización de la procedencia de la cinta de vídeo de Galicia resultó difícil para la mayoría de informantes, hecho que nos parecería extremadamente inusual si estuviéramos tratando una lengua hablada. Es más, en el estudio europeo de 1997 (Kyle y Allsop, 1998: 51ss), se preguntó sobre la comprensión de los signos de una ciudad situada a 100 kilómetros de distancia y los de su propia ciudad. Entonces, solamente el 44% de los informantes españoles afirmaron que podían entender siempre los signos de una ciudad a 100 kilómetros de distancia, y un 62% afirmaron entender siempre los signos de su propia ciudad. Los resultados más altos los obtuvo Suecia, cuyos informantes afirmaron en el 100% de los casos que entendían a los signantes de su propia ciudad, y en un 89% de los casos a signantes situados a 100 kilómetros. Sin embargo, en su estudio de inteligibilidad, Parkhurst y Parkhurst (op. cit.), obtuvieron resultados superiores, siendo Galicia la comunidad donde se obtuvieron los resultados más bajos respecto a la comprensión de signos de la misma ciudad, con un 79%.

En definitiva, y teniendo en cuenta todos estos aspectos que presentaban un reto para establecer el punto de partida de nuestro censo, decidimos centrar nuestro estudio a nivel estatal, y hacer referencia a “los usuarios de lengua de signos en España” para englobar a todas las personas que utilizan este sistema de comunicación en el país. Por otra parte, consideramos que hoy en día podemos hablar de una comunidad sorda española, debido a su funcionamiento uniforme, y a las relaciones históricas e institucionales que han tenido hasta el momento las distintas asociaciones y federaciones. Con todo, desde el punto de vista del número de lenguas que se utilizarían en esta comunidad única, la CNSE, en sus reivindicaciones a nivel nacional, desde 2003 incluye

en sus documentos la denominación de *LSC* para la región de Cataluña, con lo cual entendemos que la aceptación de este término ha sido extendida, al menos institucionalmente, a todo el país.

## 2.2.- *Los usuarios de una lengua.*

De la misma forma que la delimitación de las variantes lingüísticas se convierte en una cuestión sociolingüística cuando intervienen aspectos actitudinales de sus usuarios, el número de usuarios de una lengua puede ser difícil de determinar y a veces polémico a nivel político. Tradicionalmente se ha calculado el número de signantes en función del número de nacimientos de niños con sordera severa o profunda, puesto que es ésta la población más proclive a convertirse en signante (Schein 1987; Johnston 2004b). Según datos de la OMS (Rivera, 2001), 1 de cada 1.000 niños nacen con este tipo de sordera en los países desarrollados. Según este cálculo, en Europa existirían unos 400.000 signantes sordos (Krausneker 2000: 146). Como entidad representativa de las comunidades sordas a nivel mundial, la Federación Mundial de Sordos (*World Federation of the Deaf – WFD*) se define como “la más alta organización no gubernamental internacional para personas Sordas de todo el mundo [...] (que) representa a aproximadamente 70 millones de personas” ([www.wfdeaf.org](http://www.wfdeaf.org)). Sin embargo, como afirmamos en Gras (2004: 215 ss), la información relativa a los números de signantes aparecen contradictorias. Así, existen 20.000 usuarios de la lengua de signos de los Países Bajos, según *Ethnologue*, pero sólo 7.620 según Kyle y Allsop (1998: 71)<sup>15</sup>; 14.000 usuarios de lengua de signos australiana (AUSLAN) según Hyde y Power (1991, en *Ethnologue*) y 10.000 según Johnston (1998: 470); entre 50.000 y 100.00 usuarios de lengua de signos francesa según *Ethnologue*, y 28.477 según Kyle y Allsop (1998:71); 22.000 miembros de la Asociación de Sordos Alemana según *Ethnologue*, pero 40.538 usuarios según Kyle y Allsop (op.cit.); 8.000 usuarios de lengua de signos portuguesa y sueca según *Ethnologue*, aunque los cálculos de Kyle y Allsop resultan en menos de 5.000 (op. cit.). La lengua de signos americana, seguramente la lengua de signos con más

---

<sup>15</sup> Estas estimaciones fueron aplicadas a los 17 países que participaron en el proyecto *Sign on Europe*, a partir de su estimación con la lengua de signos británica, basada en la documentación de análisis médicos, epidemiológicos y educativos, de que 1 de cada 2.000 personas son sordas y usuarias de lengua de signos.

usuarios en la actualidad, tiene entre 100.000 y 500.000 usuarios primarios (Grimes, 2000).

En España, la cifra de 120.000 signantes ha sido citada por distintas fuentes. La lista de lenguas de *Ethnologue* afirma esta cifra (que suma los usuarios de lengua de signos española – 102.000- y los de lengua de signos catalana- 18.000) como la mínima, y más de 2 millones el número de personas sordas en el país. Vallverdú (2001: 184) usa esta cifra, aunque la autora también afirma en la misma página del artículo que “existen entre 10.000 y 15.000 afiliados a la CNSE”. Esta cifra es sorprendentemente inferior al número proporcionado anteriormente, especialmente si tenemos en cuenta que los signantes sordos en España han estado tradicionalmente afiliados a una asociación de sordos. La CNSE utiliza la cifra de entre 150.000 y 400.000 usuarios potenciales (2001: 7). En definitiva, cuanto más tratamos de averiguar el número de signantes, más confuso se nos presenta.

El *Informe sobre Deficiencias y Discapacidades* producido por el INE en 1999 (2001), cuenta casi a 1 millón de personas (950.225) con pérdida auditiva en España, de los cuales un 60% son mayores de 65 años, cuya pérdida es fácilmente atribuible al factor edad (2001: 41,43,51). Por lo tanto, unas 400.000 personas podrían ser signantes potenciales. Esta cifra ha sido utilizada también recientemente, especialmente en ámbitos políticos, como hemos visto en el caso de la CNSE; sin embargo, en ella se engloba todo tipo de grado de sordera (desde una pérdida leve a una sordera profunda), todo tipo de circunstancia familiar (desde nacer en una familia oyente- más del 90% de niños sordos- a pertenecer a varias generaciones de personas con sordera congénita) y no tiene en cuenta la realidad de la educación del niño sordo en la actualidad (el hecho de que muy pocos niños tienen contacto temprano con la lengua). Según los cálculos de Kyle y Allsop (op. cit.), España contaría con unos 20.000 signantes (19.436), y ésta es la cifra que nos parece más razonable a nosotros, vistos los datos de nuestro estudio.

Es más, una publicación reciente de Trevor Johnston (2004b) sobre el caso australiano, plantea una redefinición de las cifras en general, ya que según el autor estaríamos viviendo un descenso constante en el número de signantes. Los motivos apuntados son varios: en primer lugar, el autor destaca la tendencia a cuantificar al alza y la variabilidad en los criterios que se han seguido para contabilizar a los usuarios de

Auslan (lengua de signos australiana) desde la década de los 80. Éstos han consistido en estimaciones en función del número de subscriptores al boletín informativo de una asociación (Flynn, 1987), a la técnica de “snowball” según la cual cada persona signante proporcionaba los nombres de las personas signantes que conocía (Hyde y Power, 1991), o al cálculo en relación a la incidencia de sordera severa y profunda en todo el mundo, corregida a la baja por el número de personas que, teniendo una sordera de estas características, no llegan nunca a entrar en contacto con la comunidad sorda (Johnston, 1998). Estos distintos criterios proporcionaban resultados bastante divergentes en este país: entre 9.000 y 9.500 en el primer caso, 15.400 en el segundo, y 10.000 en el último.

Por otra parte, los censos de población realizados desde 1911 en Australia, donde se incluía la opción “presencia de sordomudos” en el hogar, proporcionaban un resultado de 0.4% de cada 1.000 personas con sordera severa o profunda. En el censo de 1996, donde se debía indicar “lenguas usadas en el hogar”, el porcentaje descendió a 0.24%. Finalmente, en el de 2001, donde se debía indicar si se usaba “alguna forma de lengua de signos”, solamente resultaron 5.305 personas. Estos últimos resultados confirmarían los datos de Estados Unidos, según los cuales un 10% de todas las sorderas son severas o profundas, lo cual significa un 0.25-0.3 por cada 1.000 niños (op. cit: 361). Por lo tanto, la proporción de 1 por 1.000 como cifra para determinar los signantes no es, según esto, realista. Por otra parte, las últimas estadísticas de incidencia de sordera estiman incluso inferior la incidencia de sordera en la población, estableciéndose en 0.77 por 1.000 el total de pérdidas auditivas. Estas cifras son las utilizadas por la OMS (1995), y han sido confirmadas en España (Rivera, 2001), así como por los primeros resultados del programa de *Screening Auditivo Neonatal* aplicado en Sydney (Johnston, 2004b: 261). Las cifras apuntan a una incidencia superior de sordera en los años de las epidemias mundiales de rubéola, tanto a finales de los años 40 como a mediados de los 60. En estos años, se detecta un aumento en 2.6 por 1.000 de sordera, de la cual un 11% era causado por esta enfermedad, cuyas consecuencias suelen ser un grado severo o profundo. Estas son las personas que actualmente tienen entre 35 y 45 años. Después de los 70 se detecta un descenso, y en los 80 la incidencia es de 0.37. Según estas cifras, la proporción de 1 por 1.000 sería acertada hasta los años 70. A partir del momento en que se detecta la



vacuna para dicha enfermedad en 1962 (Centro Nacional de Epidemiología, 1996), se inicia su proceso de comercialización derivando en su práctica erradicación<sup>16</sup>.

Además, los avances en materia de detección temprana (a través del *Screening Auditivo Neonatal*) y en materia de ayudas técnicas, sobre todo los implantes cocleares, han producido un descenso en la catalogación de sorderas profundas, y, por lo tanto, en el uso de lengua de signos, lo cual, unido al hecho de un descenso en la población general, repercute en la incorporación de nuevos signantes. En los Estados Unidos, el número de niños en programas para sordos e hipoacúsicos se ha mantenido en 50.000 o incluso ha descendido en los últimos 40 años, a pesar del aumento de la población general (Moore, 2004: 3-4).

Cuando nos referimos a los avances tecnológicos en materia de ayudas para la audición a personas con sorderas profundas, no podemos dejar de mencionar el implante coclear (un electrodo insertado en la cóclea a través de cirugía que produce una estimulación eléctrica de este órgano), y que, practicado sobre todo a niños, ha estado rodeado de polémica desde su invención en los años 60 (Lane, 1992; Lane y Bahan, 1998; Christiansen y Leigh, 2002). Las comunidades sordas de todo el mundo, especialmente de Francia y Australia, países donde se experimentó con estos primeros “oídos biónicos”, mostraron pronto su oposición a la imagen negativa de la persona sorda que el intento de la erradicación de la sordera mostraba, como un intento de “arreglar a las personas sordas” (Christiansen y Leigh, 2002: 25). Este ataque por parte de las comunidades sordas se ha centrado especialmente en la utilización de esta tecnología con niños, basándose en las posibles implicaciones de tipo social, psicológico, tecnológico o médico que el menor puede sufrir de por vida como consecuencias de esta intervención (op. cit: 253). El aumento del número de personas implantadas se aceleró a partir de los años 80: en 1988 había 3.000 personas implantadas en todo el mundo (op. cit: 32), lo cual había aumentado a 35.000 en el año 2.000 (op. cit: 35). El primer implante a un niño menor de 2 años se produjo en el año 1986 (op. cit: 29). Actualmente la proporción de menores de edad implantados sumaría la mitad del total de implantes practicados (op. cit: 35 y 253), es decir, unos 17.500 en todo el mundo.

---

<sup>16</sup> En España fue introducida en 1979 y en 1994 había disminuido su incidencia en un 96% (op. cit. 1996).

Si volvemos a la base de la etnicidad de las comunidades sordas, donde, como dijimos, la condición audiológica era un aspecto, pero no el único, de inclusión en la comunidad, autodefinida como minoría lingüística, entenderemos fácilmente la oposición a una herramienta cuyos resultados son, por otra parte, muy variados (op. cit: 261), y que pretende reducir la sordera a un simple defecto. La propia Federación Mundial de Sordos se opuso a la implantación de menores a partir de los 80 (op. cit: 257), aduciendo la irreversibilidad del proceso y las consecuencias derivadas de ésta, así como la desinformación practicada por la comunidad científica a los padres, con el afán de presentarlo como una panacea. A partir de los años 90 se extendieron las protestas en toda Europa, y llegaron también a España, donde fueron marcadas por una interpretación de la implantación de menores como un acto agresivo, calificado de “brutal” y muestra de la opresión de los oyentes.

En los últimos años, sin embargo, las comunidades sordas, incluidas la Federación Mundial de Sordos y la Universidad Gallaudet (única universidad para sordos del mundo), han derivado en un debate más científico y menos controvertido del tema, disipando la idea de que este recurso significa un rechazo a la lengua de signos y a la comunidad sorda (op. cit: 263). En España, existen familias que deciden que sus hijos sordos sean implantados y expuestos a la lengua de signos en su proceso educativo. Sin embargo, no se puede evitar pensar en el atractivo que, a los ojos de una pareja oyente, tiene cualquier producto que aporte esperanzas de que su hijo o hija dejará de ser “diferente”, en contraste al de la pertenencia a un grupo ajeno como puede ser la comunidad sorda. Esta vulnerabilidad de los primeros estadios de la aceptación de la sordera es la que hace que la aplicación en niños especialmente pequeños se desarrolle quizás con demasiada precipitación, especialmente si tenemos en cuenta los aspectos éticos que rodean un proceso como éste. A propósito de esta vulnerabilidad, otro aspecto que podemos tener en cuenta es el actual debate alrededor de los avances en la investigación genética, que podrían dar la opción a los futuros padres de interrumpir el embarazo ante el conocimiento de la llegada de un hijo sordo. Chadwick y Levitt (1997) reflexionan sobre los aspectos éticos de estas opciones, así como las implicaciones para la comunidad sorda. Según las autoras (op. cit.: 8), existe un potencial de reducir la sordera infantil en un 50% gracias a la detección de este gen, y, por lo tanto, existe una amenaza

evidente para la supervivencia de la comunidad sorda. La cuestión es cuáles son las opciones que se tienen en cuenta a la hora de tomar la decisión: una vida con discapacidad o una vida truncada; o bien una vida con discapacidad o sin ella.

La diversidad en la incidencia de la implantación en distintos países es una muestra de que existen motivaciones políticas, económicas y sociales diversas para la aplicación de esta tecnología. Según el informe de la OMS, en España se realizan unos 70 implantes por año, en EEUU 400 y en Australia 300<sup>17</sup> (OMS, 1995). Según datos de AICE (Asociación de Implantados Cocleares de España), en España existen 2.800 personas con implante coclear, de las cuales 1.680 son niños ([www.implantecoclear.org](http://www.implantecoclear.org)), datos que se confirman por una encuesta europea realizada en 2003 (op.cit). Según los resultados de la encuesta, los países que tienen más niños implantados que adultos son Austria (8,2 millones de habitantes), España (40 millones de habitantes), República Checa (10 millones de habitantes) y Turquía (62 millones de habitantes). De éstos, el que cuenta con más niños implantados en proporción con la población total del país es a gran distancia España, puesto que Austria cuenta con 265, la República Checa con 150, y Turquía con 365. Como veremos más adelante con detalle (ver *Perfil de la muestra, gráficos 9 y 10*), el porcentaje de niños implantados de nuestra muestra fue bastante inferior al que usa el audífono. Sin embargo, observamos que son los niños más jóvenes los que están recibiendo un implante coclear, en contraste con el uso del audífono, utilizado más por niños de avanzada edad. Estos datos confirmarían la tendencia de aplicar el implante en niños cada vez más pequeños.

Por último, un aspecto que no se puede dejar de tener en cuenta es el proceso de integración en la educación. Moores (2004: 4) afirma que los programas bilingües de los años 90 en EEUU han experimentado un descenso, y las escuelas en régimen de internado son más oralistas. También, algunos programas de formación de profesorado para niños sordos están siendo cancelados por falta de alumnos, así como algunas de las escuelas públicas de sordos pequeñas. El autor se pregunta si este descenso es producto de un descenso real de los niveles de sordera profunda, o bien resultado de la “inclusión” del niño sordo en aulas sin servicios apropiados. Johnston (2004a) también afirma que el

---

<sup>17</sup> Destacamos el número de implantes practicados en este país, que cuenta solamente 20 millones de habitantes, en contraste con EEUU, que cuenta con más de 293 millones de habitantes, según estimación para el año 2004 del censo de población de 2000 (*US Census Bureau*, [www.census.gov](http://www.census.gov)).

proceso de integración llevado a cabo entre 1954 y 1970 redujo el número de signantes y produjo una disrupción de la transmisión generacional de la lengua de signos a través del modelo de los *iguales*, es decir, de otros compañeros signantes. Observando datos sobre alumnos matriculados en centros de sordos de 1900 a 1954, el porcentaje se marcaba en 0.42 por 1.000 niños, mientras que las estimaciones a partir de la implantación del test neonatal son del 0.3 por 1.000, lo cual apuntaría a unos 6.500 signantes en Australia. Desgraciadamente, no contamos con datos comparables en el caso español, tanto de matriculaciones en centros de sordos, como porcentajes del test neonatal, ya que se aplica a la población de grupo de riesgo desde 1996 y no de forma universal<sup>18</sup> (Rivera, 2001). Si el mismo ejercicio fuera practicado en España, estaríamos hablando de 12.000 personas.

En definitiva, nos preguntamos si, a pesar de todos estos factores que parecen haber afectado negativamente al tamaño de la población, esta comunidad de habla mantiene en la actualidad los signantes suficientes para asegurar su mantenimiento, es decir, una masa lingüística crítica.

### *3.- Recogida censal: organización del proyecto, elaboración de instrumentos y resultados.*

#### *3.1.- Grupos de población destino.*

Debido a la magnitud de los datos que se querían recoger y el efecto que las características particulares de cada grupo provocaba en la forma de abordar la recogida de datos, se elaboraron instrumentos y estrategias de contacto específicas para cada sector de población. Conscientes de que este estudio debía mostrar la totalidad de los usuarios de esta lengua en España, decidimos una primera división de la población signante en *Población signante sorda* y *Población signante oyente*, lo cual nos ayuda a explicar de forma más clara los sectores que abarca el estudio y también facilitará el posterior análisis e interpretación de los datos.

#### *Población signante sorda:*

---

<sup>18</sup> Sin embargo en las comunidades de Extremadura y Navarra ya son obligatorios por ley.

Dentro de este apartado nos centramos en la *población en edad escolar*, de 3 a 18 años por un parte, y en la *población adulta*, por otra. Dentro de la población adulta, encontramos como principal fuente de información el *movimiento asociativo* de personas sordas, pero también intentamos localizar posibles signantes que no pertenecieran a ninguna asociación de personas sordas.

*Población signante oyente:*

Dentro de este apartado incluimos, por una parte, la *población oyente nativa*: los CODAS o hijos de padres sordos. En segundo lugar, las personas *neosignantes*: *padres (y otros parientes), profesionales y alumnos de lengua de signos*.

*3.2.- Población signante sorda: desarrollo de instrumentos necesarios para la recogida de datos.*

*3.2.1.- Población en edad escolar.*

El principal objetivo de este sondeo era recoger datos sobre los signantes existentes en la actualidad del tramo de edades entre 3 y 18 años. La fuente de información a la que nos dirigimos para esta franja de edades fue el ámbito educativo, puesto que todos los niños y niñas de estas edades (hasta los 16 años), deben estar escolarizados según la LOGSE (Ley de Ordenación General de Servicios Educativos). De este modo, dirigiéndonos a los centros donde están escolarizados los niños y niñas sordos, hallábamos a los posibles signantes.

Para la recogida de datos elaboramos un cuestionario (ver Anexo 1) que las personas de contacto en cada una de las comunidades autónomas debían cumplimentar y remitirnos en un plazo concreto de tiempo.

El cuestionario fue diseñado en forma de tabla para que cada uno de los centros escolares que acogía a niños y niñas sordos rellenara un solo ejemplar. Se requería rellenar solamente los cuadros de las tablas sobre los cuales se tuviera información, siendo los cuadros vacíos considerados nulos. La información solicitada era de tipo numérico, a no ser que se anotara un aspecto distinto, como la posibilidad de marcar con una X la opción adecuada.

El cuestionario se estructuró en cuatro apartados distintos: en primer lugar, se requería información sobre el número de alumnos sordos en el centro, sexo y edad de los mismos. Además, se pedía información general del tipo de sordera (prelocutiva o postlocutiva), el grado de pérdida auditiva (media, severa o profunda) e información sobre el uso de prótesis por parte de los niños (audífono, implante coclear o ninguna). El objetivo de este primer apartado era conocer el perfil de los alumnos sordos de los cuales obteníamos información. En este apartado que dedicamos al recuento censal propiamente, daremos cuenta de los resultados de este apartado en detalle y los interpretaremos a la luz de los aspectos de interés para la cuantificación de signantes que hemos introducido en el apartado anterior.

En segundo lugar, se debía rellenar un apartado referente al sistema de comunicación utilizado en el entorno familiar. Por una parte, centramos la información en función del modelo familiar al que pertenecía el niño o la niña: padres sordos, padres oyentes, parejas mixtas (parejas en las que uno de los miembros es oyente y el otro sordo) y la existencia o no de hermanos. Una vez localizado el modelo familiar, se debía marcar el sistema de comunicación utilizado en casa: lengua oral (uso único de la lengua oral), lengua oral y sistemas de apoyo a la lengua oral (uso de la lengua oral sumado a algún sistema alternativo donde suele intervenir alguna manifestación del gesto, como puede ser el sistema bimodal o la palabra complementada), lengua de signos (uso exclusivo de la lengua de signos para la comunicación con el miembro sordo de la familia), lengua oral y lengua de signos (uso alternativo o simultáneo de las dos lenguas). Finalmente, pedíamos el número de niños que tenían contacto con la comunidad sorda fuera de la familia. Este apartado nos aporta información sobre la interacción familiar y la influencia del modelo familiar en la adopción de un sistema de comunicación u otro. Asimismo muestra interés para este estudio en la medida que aporta datos sobre el uso de lengua de signos en el hogar, tanto por parte de familiares como de los propios niños sordos. Un análisis detallado de estos datos será proporcionado en el apartado dedicado a *La lengua de signos y los modelos de enseñanza* (2ª Parte, Cap.1) de esta tesis, debido a su relevancia en este área.

Un tercer apartado hacía referencia al entorno educativo. Centrando primeramente el tipo de centro escolar: colegio específico (centro de educación especial o colegio

específico de sordos), o bien colegio ordinario (centro ordinario, centro ordinario de integración preferente o centro ordinario con aula específica), pasamos al sistema de comunicación utilizado en el centro con alumnado sordo. Por una parte se debía detallar el número de niños que utilizaban cada sistema en el aula (lengua oral, algunos signos de apoyo, sistema *bimodal* o lengua de signos), y el número de niños que utilizaba la lengua de signos fuera del aula, siendo las opciones por marcar: el patio, el comedor, las actividades extraescolares, las clases de apoyo, las excursiones u otros.

Este tercer apartado pretendía conocer, por una parte, los centros escolares que acogen a niños sordos y cuáles eran los sistemas de comunicación más utilizados en el aula, esto es, el sistema que el profesorado había decidido utilizar con los niños con discapacidad auditiva; éste puede ser distinto del sistema que utilizan cuando no están en situación de instrucción, de allí que preguntáramos también si había niños que signaban fuera del aula. Este apartado será también detallado en el *Capítulo* sobre los *Modelos de enseñanza* antes mencionado, aunque haremos referencia estadística a su contenido cuando nos refiramos a la relación entre la integración y el descenso de usuarios de lengua de signos.

Finalmente, un cuarto apartado se centraba en el conocimiento de la lengua de signos por parte de profesionales de la educación del sordo (ver 3.3.2.4 para más información sobre este grupo de profesionales). El objetivo era averiguar si podía haber una relación directa entre el dominio de esta lengua y el sistema utilizado para la instrucción, pero además localizar posibles signantes (en su mayoría oyentes) entre estos profesionales. Para esto se detallaron las figuras de los profesionales que suelen estar en contacto con el niño sordo a lo largo de su escolarización, como son: el/la logopeda, el/la profesora de aula y/o profesora de apoyo, el/la miembro del equipo específico o multidisciplinar y otros. En este último caso se debía especificar a qué profesional se referían para poder evitar duplicidades en el recuento. Una vez localizada la figura del profesional, pasaban a marcar el nivel de competencia en lengua de signos que poseía cada uno de ellos. La información que utilizaremos para este apartado es de nuevo la que nos proporciona los números relativos a profesionales oyentes que usan la lengua de signos. Un análisis detallado se realizará en el *Cap. 1* de la *2ª Parte* de este trabajo.

Valoramos el nivel de competencia en función de la capacidad de la persona para comunicarse en dicha lengua y el nivel de uso que puede tener con los alumnos sordos. En este sentido, surgieron tres niveles de competencia. Una nota a pie de página aclaraba lo que entendíamos por cada nivel; se considera que una persona tiene un nivel elemental cuando conoce algunos signos pero no es capaz de construir frases. El nivel intermedio lo posee una persona que tiene capacidad para comunicarse básicamente con los alumnos sordos pero no es capaz de impartir una clase en esta lengua. Y poseen el nivel superior aquellas personas que tienen fluidez para impartir clases en lengua de signos y comunicarse con adultos sordos.

Finalmente, y muy relacionado con el nivel de competencia de los profesionales, se requería el número de horas de aprendizaje de esta lengua por cada profesional: el alumno que ha asistido a menos de 300 horas de clase, el que ha realizado menos de 300 horas de instrucción pero usa esta lengua a diario y el que ha asistido a más de 300 horas de clase. Con ello complementábamos la información de las figuras de las personas que conocen esta lengua y localizábamos a neosignantes entre las personas que se sitúan entre las dos opciones de horas de instrucción recibida y los niveles intermedio y superior (ver 3.3.2 para más detalles sobre población neosignante).

#### *3.2.1.1.- Localización de informantes y forma de contacto para la recogida de datos.*

Si bien nuestro objetivo final era, como hemos detallado en el apartado anterior, que cada centro con niños sordos entre su alumnado rellenara nuestro cuestionario, la diversidad administrativa de cada comunidad autónoma en España provocó la adaptación de distintos y variados métodos para contactar con la persona adecuada que nos proporcionara dicha información.

Debido a que las competencias en materia de educación en España están cedidas a la totalidad de las autonomías (exceptuando a Ceuta y Melilla que se administran directamente desde el Ministerio de Educación y Ciencia), no existe, en la actualidad, información relativa a educación aglutinada por una sola institución representativa de la totalidad de comunidades autónomas. Por este motivo, nos tuvimos que poner en contacto con el órgano competente en materia de educación de cada una de las comunidades



autónomas, y, dentro de éste, la sección, departamento o área encargado de la temática de alumnos con discapacidad auditiva. En algunas comunidades autónomas existe un Equipo Específico de Atención a la Discapacidad Auditiva, o de Atención a la Diversidad, o bien a la Educación Especial. La intención de contactar con estos departamentos era obtener su colaboración para la recogida de información actualizada sobre los centros escolares donde se encontraban los alumnos sordos de la comunidad y la forma más sencilla de remitir los cuestionarios a estos centros.

Cabe destacar la dificultad que este proceso supuso para los participantes del estudio puesto que la situación de los alumnos sordos en nuestro país es muy variada y la mayoría de estos alumnos no están agrupados, tal y como veremos en los resultados derivados de nuestra muestra en el *Capítulo* sobre los modelos educativos (*2ª Parte*).

El primer contacto lo realizamos siempre por vía telefónica. Intentábamos localizar a una persona encargada que colaborara con nuestro proyecto y nos pudiera guiar en el proceso a seguir para recoger los datos en su comunidad. En cuanto se contaba con la persona de contacto, pasábamos al envío de los cuestionarios, junto con una carta introductoria de los objetivos principales del proyecto. Esta información se enviaba por correo electrónico, fax o correo ordinario, en función de las preferencias de la entidad. En la primera carta que se envió se especificaba un plazo de dos meses. En ella solicitábamos que se pusieran en contacto con los centros, recogieran los cuestionarios rellenos y nos los remitieran a nosotros.

Las respuestas fueron de naturaleza diversa; si bien algunas entidades siguieron los pasos que hemos detallado, otras optaron por rellenar un solo cuestionario con la información referida al conjunto de toda la comunidad, con lo cual no nos es posible saber a qué centro escolar pertenece cada grupo de niños, mientras otros nos dieron autorización para ponernos en contacto nosotros directamente con los centros y nos remitieron un listado de los centros que tienen niños sordos escolarizados. Por último, en otras comunidades se trabaja a nivel provincial y nos tuvimos que poner en contacto con el área de cada provincia.

El primer envío de cuestionarios fue bastante desolador en cuanto a participación. Fueron muchas las llamadas y varios los plazos posteriores que se marcaron. Sin

embargo, existen comunidades de las que se recibió muy poca información o incluso información nula sobre sus alumnos sordos.

### 3.2.1.2.- *Análisis de los datos y perfil de la muestra.*

Una vez concluida la etapa de recolección de todos los cuestionarios, se pasó a la introducción de toda la información en distintas bases de datos *Access* confeccionadas para tal efecto. Este proceso es el que nos ayudará al análisis de las frecuencias de los resultados y a una consecuente interpretación de estos resultados. Esta explotación de datos se realizó con los programas *Excel* y *SPSS* de análisis estadístico. En esta etapa del estudio intervino un nuevo colaborador, Ramon Arbós, Licenciado en Ciencias Políticas y con amplia experiencia en el ámbito del análisis estadístico.

Contamos con una muestra de 3.446, de los cuales 1.646 eran niños y 1.153 eran niñas sordos en edad escolar (de 3 a 18 años). De esta muestra, sin embargo, no obtuvimos respuesta a toda la información que pedíamos en todos los cuestionarios.

Escapan de nuestro recuento también los centros escolares de financiación privada, y muchos de los niños y niñas que están escolarizados en centros de integración y que son la única persona sorda de la escuela. En este último caso, podemos deducir fácilmente y sin miedo a equivocarnos que el sistema de comunicación de este niño o niña es la lengua oral, no interviniendo ningún sistema de comunicación alternativo o gestual.

El informe del INE (2001), cuenta 5.092 niños y niñas menores de 6 años con *dificultades del oído*, de los cuales 1.005 tienen una sordera total. De los 6 a los 9 años suman a 5.222 niños, de los cuales 2.371 son niños y 2.851 niñas; y de los 10 a los 16 a 10.160, de los cuales 5.218 son niños y 4.942 son niñas.

El total sumaría 20.474 niños que muestran alguna *deficiencia del oído* en España. Si deseamos aislar la cifra de signantes potenciales de entre esta población, deberemos tener en cuenta que en estos totales se incluyen a niños con “mala audición”<sup>19</sup> (10.933 de 6 a 16 años). Este grupo se podría descartar, ya que es muy posible que no lleguen a tener

---

<sup>19</sup> “Se refiere a personas con diferentes niveles de pérdida auditiva: moderada (45-50db), grave (71-91db), profunda (>91db). Pueden beneficiarse del uso de prótesis auditivas” op.cit. INE, 2001.

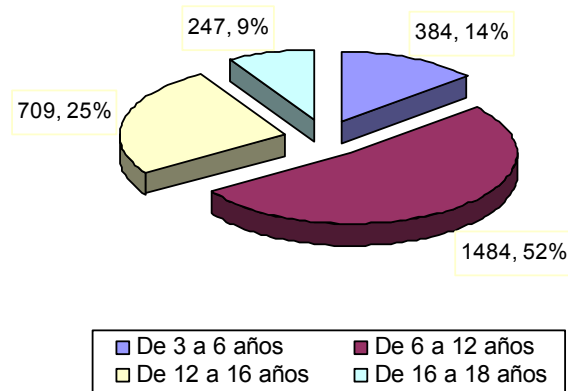
exposición alguna a la lengua de signos. Una vez restado este grupo, restarían 4.449 niños entre 6 y 16 años con sordera prelocutiva y postlocutiva.

Si bien nuestra muestra se aleja mucho de los 20.474 niños y niñas del Estado que tienen algún problema de audición, creemos que podríamos estar analizando en nuestra muestra, una parte representativa del grupo de población en edad escolar que potencialmente se puede convertir en signante o ya lo es en la actualidad, si tenemos en cuenta únicamente a aquellos niños con un grado severo o profundo de sordera, como veremos más adelante.

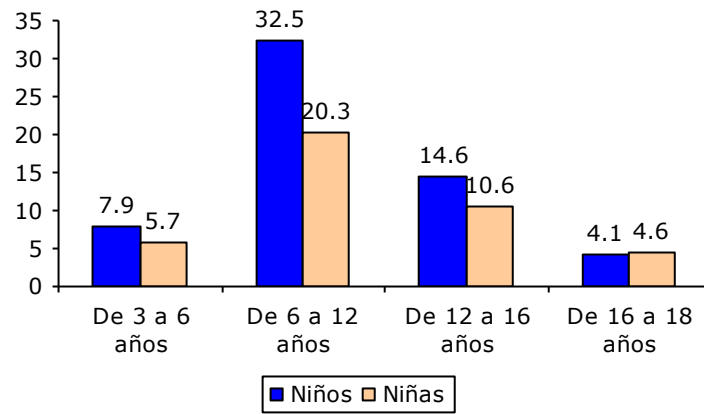
Valoraremos en este momento el perfil de nuestra muestra. Debemos insistir en el hecho de que, el volumen de respuesta fue muy variable, y que, por lo tanto, siempre indicaremos el número (n) de centros que respondieron a cada pregunta.

Los *Gráficos 2 y 3* nos indican la distribución de la muestra por franjas de edades, y también por sexo. Respecto a los grupos de edad y su sexo, obtenemos información sobre la edad de 2.824 de los niños de la muestra, o lo que es lo mismo, del 81,9%.

**Gráfico 2: Franjas de edades de la muestra (n=2.824/81,9%)**



**Gráfico 3: Edades y sexo de la muestra  
(n=2.799/81,2%)**

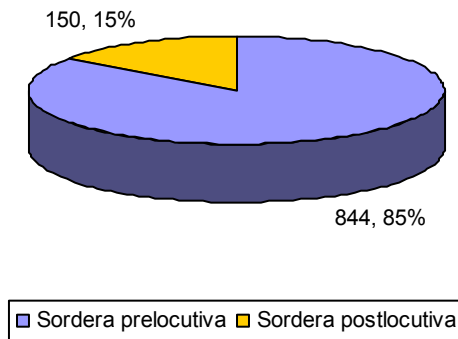


Destaca el gran número de niños y niñas que están realizando estudios primarios y la disminución en los datos obtenidos respecto a los estudios secundarios.

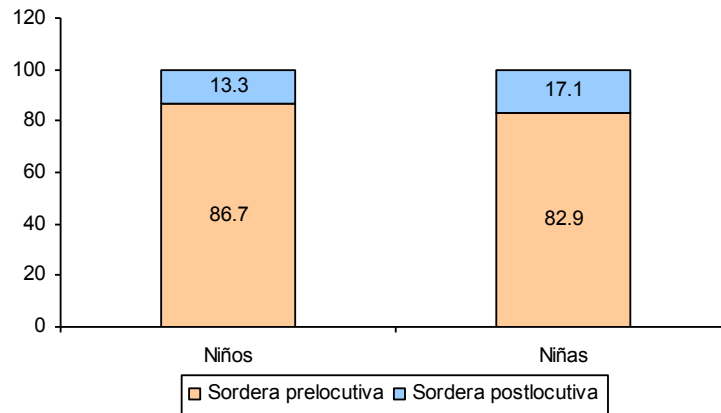
Pasamos a ver, a continuación, el tipo y grado de sordera y utilización de la prótesis auditiva. De nuevo, veremos en estos casos que el volumen de respuesta no fue muy alto.

En el caso del tipo de sordera, recogemos una muestra de respuesta de 994, que supone el 28,8% del total muestreado. De éstos, 844 niños/as tienen sordera prelocutiva, de los cuales 445 son niños y 389 son niñas, y 150 postlocutiva, de los cuales 70 son niños y 80 son niñas:

**Gráfico 4: Tipo de sordera de la muestra  
(n=994/28,8%)**



**Gráfico 5: Tipo de sordera de la muestra por sexo (n=994/28,8%)**



Esta primera tabla muestra los porcentajes totales de niños y niñas con un tipo u otro de sordera. Destacamos el dominio de la sordera prelocutiva entre los niños y niñas muestreados. En cuanto al sexo, uno y otro tipo de sordera está bastante equilibrado.

Respecto a los datos aportados por el INE sobre las edades entre 6 y 16 años, existen 1.585 niños/as con sordera prelocutiva, de los cuales 1.065 son niños y 520 son niñas, y 549 con sordera postlocutiva, de los cuales 139 son niños y 411 son niñas.

**Gráfico 6: Porcentajes de tipos de sordera de niños y niñas entre 6 y 16 años (INE)**

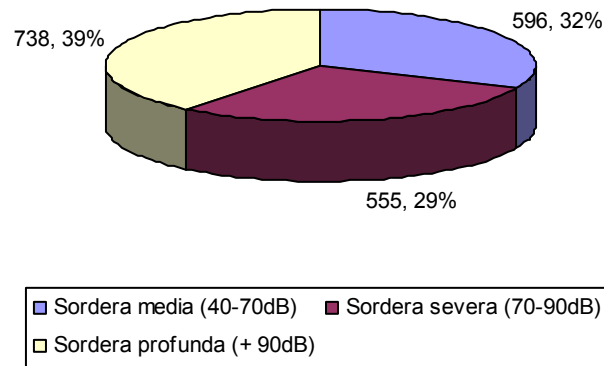


Se observa un claro dominio de nuevo de la sordera prelocutiva entre los niños con pérdida auditiva, aunque nuestros datos denotan una menor representación de niños

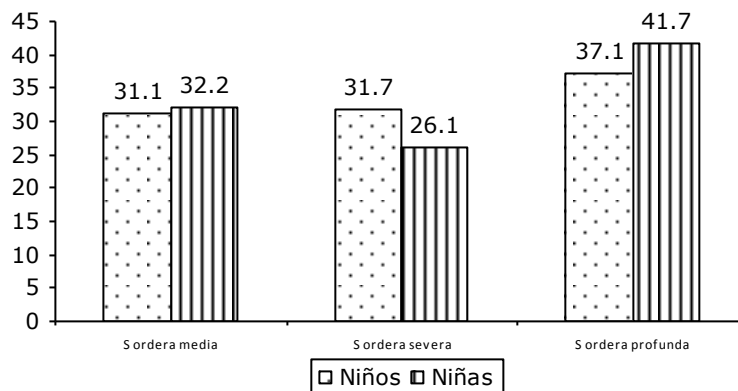
con sordera postlocutiva. De todas formas, bastan estas cifras para dar cuenta del perfil de tipo de sordera de los niños sordos en el Estado.

Pasamos a ver el grado de pérdida auditiva de nuestra muestra, en primer lugar, y la distribución por sexos (*Gráficos 7 y 8*):

**Gráfico 7: Grado de pérdida auditiva de la muestra (n=1889/54,8%)**

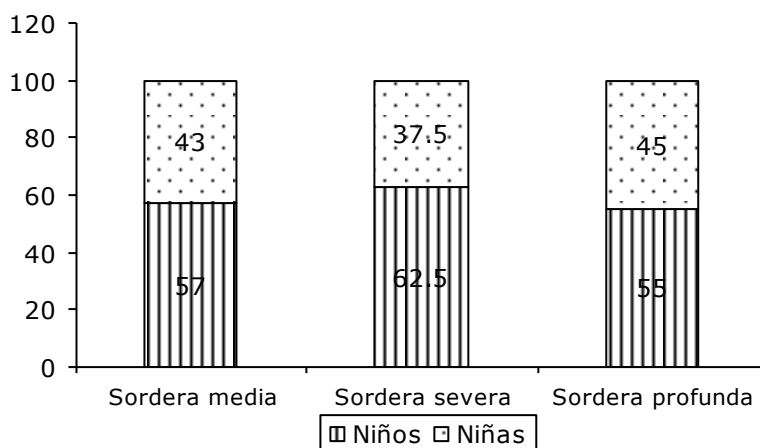


**Gráfico 8: Distribución de grado de pérdida auditiva y sexo de la muestra (n=1.889/54,8%)**



Se observa un predominio de sorderas profundas. Además, las sorderas severas y profundas, más proclives a producir signantes, representan el 68% del total de la muestra que nos proporcionó esta información (un 54,8% de la muestra total).

**Gráfico 9: Grado de pérdida auditiva de los niños y niñas de la muestra (n=1.861/54%)**

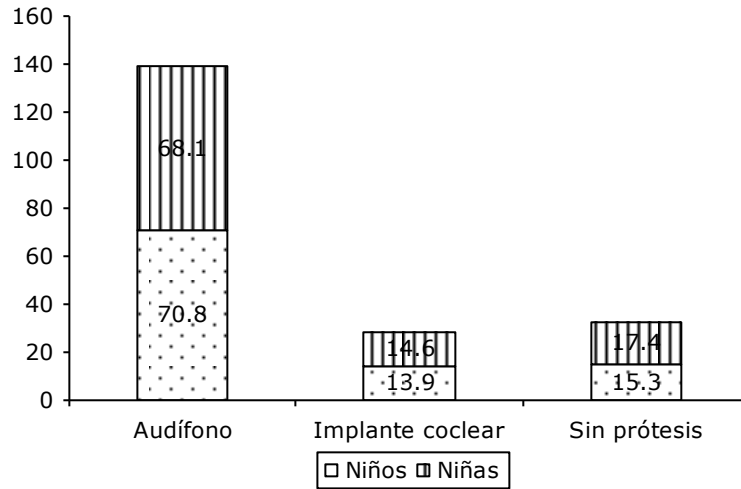


Como vemos, no existe un gran contraste entre uno y otro sexo, teniendo en cuenta que nuestra muestra contiene a más niños que niñas.

Si pasamos, en este momento, a la información del INE, vemos que hay 4.284 niños y niñas con sordera severa, y 3.380 con sordera total, con lo cual sumarían 7.660 los niños y niñas entre 6 y 16. Si sumamos a éstos los 1.005 niños y niñas con este grado de sordera y menores de 6 años, resulta en 8.665 niños. El informe del INE no detalla el sexo de estos niños y niñas. Esto supone el 42,3 % del total de 20.474 niños con “deficiencia del oído” al que hacíamos referencia anteriormente. Respecto a nuestra muestra, las sorderas severas y profundas suponen un total de 1.393, o un 40,4% de la muestra, lo que no muestra divergencias representativas con los datos del INE.

Para terminar con el perfil de nuestra muestra, procedemos a ver qué número utiliza una prótesis. En este caso 1.106 fueron las respuestas que recibimos. De éstos, 789 utilizan audífono, 161 implante coclear y 184 dijeron que no utilizaban prótesis alguna.

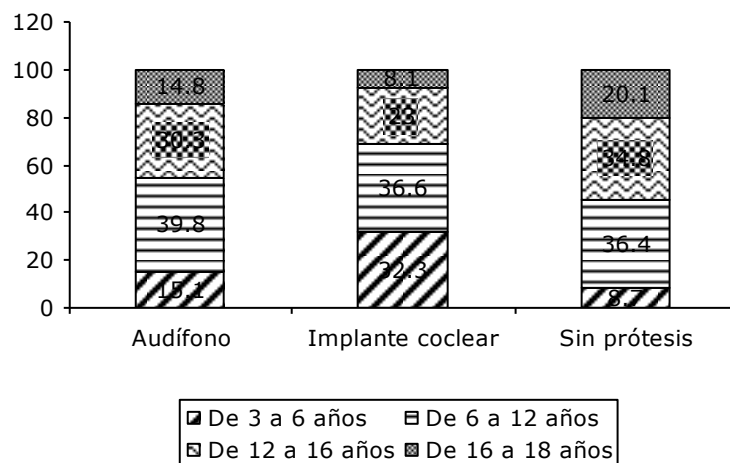
**Gráfico 10: Uso de prótesis auditiva por sexo de los niños y niñas de la muestra (n=1.106/32%)**



De este gráfico dedujimos que, entre los niños y niñas que llevan prótesis, es el audífono la ayuda técnica más corriente. Por edades, veremos (*Gráfico 11*), la preeminencia del audífono a partir de los 6 años y hasta los 16 años. Por otra parte, el implante coclear adquiere importancia en las edades tempranas y menos importancia en el tramo de 16 a 18 años, lo cual se invierte en los niños que no llevan prótesis alguna: muy pocos niños entre 3 y 6, mientras un porcentaje superior entre los mayores. Esto confirma la tendencia hacia la implantación de niños más jóvenes a la que nos referíamos con anterioridad.



**Gráfico 11: Uso de prótesis auditiva por edades de los niños y niñas de la muestra (n=1.106/32%)**



Según el INE, las personas con discapacidad auditiva sólo cuentan con ayudas técnicas<sup>20</sup>, no recibiendo ninguna ayuda personal<sup>21</sup>. A este respecto, es interesante ver que no se considera la figura del intérprete de lengua de signos una ayuda personal asistencial, y, por lo tanto, una necesidad para neutralizar cualquier barrera de comunicación causada por la imposibilidad de comunicarse en igualdad de condiciones en los estamentos públicos. A este aspecto nos volveremos a referir cuando hablemos de las opiniones de las personas adultas asociadas que fueron entrevistadas por nuestro equipo y, más adelante, cuando hablemos de la figura del intérprete (*2ª Parte, Cap. 2*).

Resumiendo este primer apartado, podemos afirmar que el perfil de nuestro niño sordo medio tendría entre 6 y 12 años, con sordera prelocutiva, profunda, y llevaría prótesis auditiva.

<sup>20</sup> “Son aquellos productos, instrumentos, equipos o sistemas técnicos destinados a personas con discapacidades, producidos específicamente para ellas o disponibles para cualquier persona, de forma que impide, compensa, alivia o neutraliza la discapacidad. Son ayudas técnicas, por ejemplo, un audífono, una silla de ruedas (...)” (op.cit. INE, 2001).

<sup>21</sup> “Son apoyos directos ofrecidos por otra persona para la realización de las actividades de la vida diaria” (op.cit. INE, 2001).

### 3.2.1.3. *Uso de la lengua de signos entre la población escolar.*

Respecto a la utilización de lengua de signos, veamos las estadísticas que resultan de las respuestas de nuestra muestra en el hogar, el aula y el contacto con la comunidad sorda, los tres ejes principales de transmisión generacional. En primer lugar, las parejas que se comunican con su hijo sordo en lengua de signos son únicamente el 7% y las que utilizan la lengua de signos y la lengua oral representan un 12%. Las parejas sordas de la muestra representan el 6,5% (n=77) del total de parejas (n=1.171) y éstas son las que, en principio, mostrarían el tipo de transmisión generacional de la lengua en el hogar. Sin embargo, de estas parejas, el 71,4% usa lengua de signos exclusivamente con su hijo sordo (n=46), o lengua de signos y lengua oral (n=9), y el resto utiliza lengua oral o algún sistema alternativo. Por otra parte, de las parejas mixtas (n=24), sólo un 20,8% (n=5) signa exclusivamente o signa y habla. Finalmente, de entre las parejas oyentes (n=1.070), el 14,5% usa la lengua de signos exclusivamente (n=32) o junto a la lengua oral (n=124) en casa.

Respecto a la presencia de lengua de signos en el aula, el 18,7% de centros de la muestra manifiesta usar la lengua de signos en el aula, representados en su mayoría por colegios de sordos y colegios especiales, como veremos en el apartado sobre educación (*2ª Parte, Cap. 1*). Como vemos, el uso de esta lengua en uno y otro dominio es parecido, muy reducido, especialmente si recordamos que más del 40% de nuestra muestra son niños con una sordera que les habilita potencialmente para ser signantes. Además, estos datos contrastan con los proporcionados por los informantes adultos que se sometieron a nuestra *Encuesta Sociolingüística (1ª Parte, Cap. 2)*, tal y como veremos en el apartado siguiente.

Para acabar, si nos fijamos ahora en el contacto que tienen estos niños con la comunidad sorda, contamos con información de 216 niños. Esto supone el 18,4% del total de 1.171 niños de los cuales conocemos el sistema de comunicación que utilizan. De nuevo, un porcentaje muy similar al de la presencia de lengua de signos en el aula, un poco inferior al 20%. Esto supone que si el 40,4%, o el porcentaje de signantes potenciales, de nuestra muestra total estuviera expuesto a la lengua de signos, serían 1.392 los niños de nuestra muestra los que signarían. Por otra parte, si aplicáramos este

mismo porcentaje al total de población infantil con “deficiencia del oído” (20.474), entonces serían 8.271 los que usarían esta lengua. Sin embargo, nuestros datos apuntan a menos de la mitad de esta cifra (aproximadamente el 18%), y por lo tanto estaríamos hablando de unos 3.685 niños sordos signantes en la actualidad.

Para concluir, nuestros datos nos indican que la población infantil actual en España presenta signos de una exposición muy reducida a la lengua de signos, tanto en el dominio de la escuela, como en el hogar y la comunidad sorda (aproximadamente un 18%). Este hecho contrasta además con la proporción de niños y niñas que cuentan con una sordera severa o profunda (aproximadamente un 40%), lo cual se ha asociado tradicionalmente con la potencialidad de ser signante. Esto supone que, en proporción al número total con sordera severa y profunda en el Estado (40,4%), unos 3.685 están expuestos a la lengua de signos.

### *3.2.2.- Población adulta.*

Este apartado lo conforman en su gran mayoría los miembros de asociaciones de personas sordas. Estas asociaciones de personas sordas suponen todavía en la actualidad un foco de socialización donde las personas sordas se reúnen y realizan actividades diversas. Podemos decir sin temor a equivocarnos que éstos son, además, centros donde la lengua de uso es la lengua de signos. En la actualidad existen más de 100 asociaciones y federaciones afiliadas a la CNSE. Las Federaciones suelen representar a una comunidad autónoma y, por lo tanto, agrupan a la totalidad de las asociaciones de su comunidad. En las comunidades pequeñas, algunas asociaciones desarrollan las funciones de una federación.

Sin embargo, en la actualidad existen muchas personas sordas que no son miembros de ninguna asociación. Como ya hemos mencionado, los cambios sociales causados por los avances tecnológicos y la mayor independencia que proporcionan, especialmente a los más jóvenes, pueden haber propiciado este desapego (Padden, 1996). Por otro lado, la profunda vinculación entre las asociaciones y los colegios específicos de

sordos ha hecho históricamente a los alumnos de estos centros escolares miembros potenciales de una asociación de sordos. En la actualidad, esta vinculación se ha truncado puesto que una gran mayoría de niños sordos no se hallan escolarizados en este tipo de centros. Este colectivo en concreto era una de nuestras preocupaciones a la hora de hacer recuento de los signantes en España; si bien la población en edad escolar está contabilizada en las escuelas, existe un gran número de jóvenes signantes que ya no están en edad escolar y que no son miembros de una asociación de sordos. Este colectivo lo conforma el segundo apartado de nuestro análisis de la población adulta (3.2.2.4).

#### *3.2.2.1.- Población adulta asociada: elaboración de instrumentos para la recogida de datos.*

Para nuestro recuento de la población adulta sorda elaboramos un cuestionario en forma de tabla que cada asociación debía rellenar (ver Anexo 2), relativa a sus socios y profesionales.

La información que perseguíamos, por una parte, es el sexo y el grupo de edad al que pertenecían: menores de 18 años, entre 19 y 25, entre 26 y 34, entre 35 y 44, entre 45 y 54, entre 55 y 64, y mayores de 65 años. Por otra parte, y siendo congruentes con el objetivo principal del estudio, establecimos una división entre los socios y socias sordos, y los oyentes. De esta forma contamos con la distribución por edades y sexo de los socios tanto sordos como oyentes de las asociaciones; por lo tanto, recogimos también información sobre el grupo de población de signantes oyentes.

Finalmente, una última tabla pedía el número de profesionales, tanto sordos como oyentes, de la asociación, de nuevo divididos por sexo y los mismos grupos de edad. Además, y para efectos de duplicidad, se pedía cuántos de estos profesionales eran a su vez socios, ya que de esta forma podíamos descartarlos en el recuento.

Añadimos a estas tablas una segunda hoja donde se requería la misma información (socios sordos y oyentes por sexo y edades, y profesionales sordos y oyentes por sexo y edades) relativa a las personas que recientemente se dieron de baja de la entidad; con ello intentamos recoger signantes ex-socios y ex-trabajadores de la entidad. El objetivo principal era recoger datos sobre personas que, siendo signantes, por no ser ya

miembros de ninguna asociación o no tener la relación profesional que tenían con la entidad, no podían ser contabilizados en nuestro estudio.

### *3.2.2.2.- Proceso de recogida de datos y análisis de datos.*

Para la recogida de la información solicitada en nuestros cuestionarios, aprovechamos la ocasión de los viajes que realizábamos a todas las comunidades autónomas para que nos fueran entregados estos cuestionarios cumplimentados, ya que, junto a la información relativa a las entrevistas que se debían llevar a cabo (véase el *Capítulo 2* de esta *Parte* para más información), se enviaban dichos cuestionarios. En el caso de las comunidades que por motivos diversos no pudimos visitar, previo contacto telefónico, enviábamos una circular explicativa con las tablas, rogando el envío de éstas cumplimentado. En el caso de que en el momento de nuestra visita no se contara todavía con la información completa, se rogaba el envío de las mismas en la mayor brevedad posible.

Para el análisis de los datos extraídos de los cuestionarios rellenados por las federaciones y asociaciones de sordos, se elaboró una base de datos *Access* donde se introdujo toda la información para una posterior interpretación.

Cabe destacar que la información recibida de este grupo de edad es prácticamente completa, aunque algunas comunidades autónomas no fueron capaces de proporcionarnos información sobre el sexo, la edad o ambos aspectos, de sus socios. Este problema se solventó introduciendo en la base de datos un apartado para números genéricos, cuando no contábamos con la información referente a los grupos de edad de los miembros de una asociación.

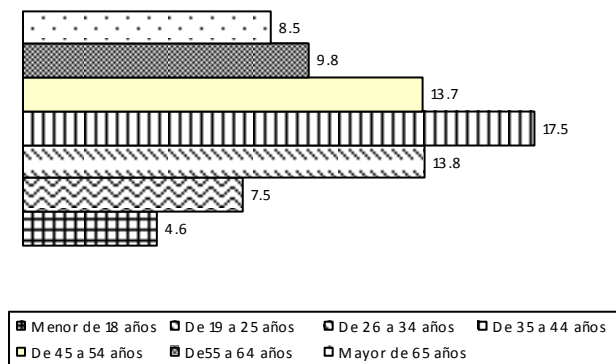
De estos datos extraemos información del número de personas adultas signantes, su distribución por comunidades autónomas, sexo y edad.

### *3.2.2.3.- Resultados y perfil de la muestra.*

Pasamos a reflejar los resultados de las personas sordas miembros de una asociación de sordos. En total recogemos información de 5.798 socios sordos distribuidos

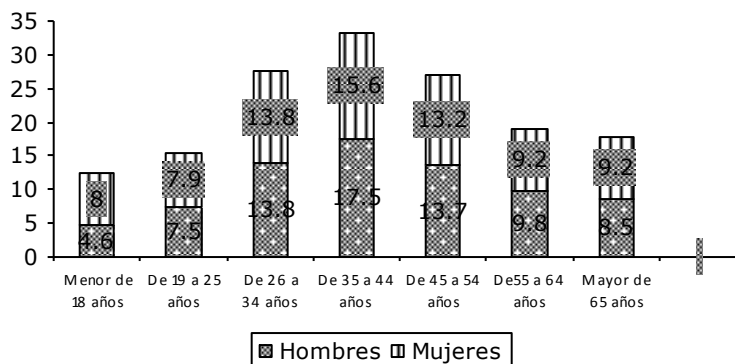
por las asociaciones de sordos de todo el Estado. Queremos hacer evidente dos grandes vacíos de información en este apartado, que creemos afectan considerablemente a los resultados de la muestra. Se trata de la comunidad autónoma de Madrid, de la cual recibimos información de una parte muy reducida de las asociaciones de sordos que existen, y la de Andalucía, de la cual no recibimos dato alguno. Insistimos en esta cuestión porque sabemos que son dos de las regiones con comunidades sordas más grandes del Estado. Debido a los grandes vacíos a los que hacíamos referencia más arriba (sobre todo Andalucía y Madrid), decidimos usar los datos de una comunidad como Cataluña, de la cual obtenemos todos los datos, como ejemplo bastante fiable del número de socios que podrían tener las anteriores comunidades. Cataluña recoge un total de 1.932 socios. Si Madrid y Andalucía sumaran una cifra parecida, estaríamos hablando de 3.864 socios más. Si incluyéramos esta cifra a la suma total de socios con la que contamos, estaríamos hablando de 9.662 personas. Por lo tanto, podemos confirmar que en España existen aproximadamente 10.000 personas sordas signantes pertenecientes a una asociación de sordos, tal y como observaba Vallverdú (2001: 184). Veamos su distribución por sexo y edad:

Gráfico 12: Miembros sordos de una asociación  
(n=5.798)



Destacamos de estos resultados la coincidencia con los estudios elaborados en otros países a los que hicimos referencia más arriba, donde las personas nacidas en los años de las epidemias de rubéola, que actualmente conforman el grupo de edad entre 35 y 44 años, suman un número superior a la tendencia general.

**Gráfico 13: Miembros sordos de una asociación por sexo (n=4.372/75,4%)**



Por sexos, los resultados son muy homogéneos, excepto en el caso de socios menores de edad, cuyo número de mujeres prácticamente se dobla.

#### 3.2.2.4.- Población adulta no asociada.

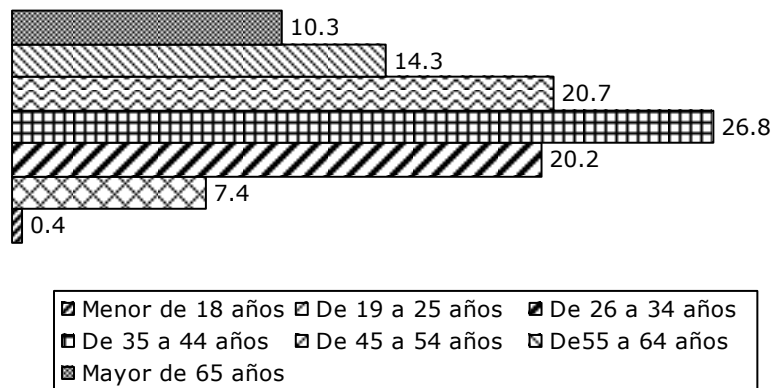
Por otra parte, creímos que teníamos que considerar la posibilidad de que existieran personas signantes adultas no asociadas y nos preguntamos si representaban un número importante de esta población. Recogemos en este apartado personas adultas que se han dado de baja de una asociación; por tanto, ex-socios de una asociación. También, si bien los centros de sordos, como hemos dicho anteriormente, son todavía en la actualidad grandes agentes socializadores de la comunidad sorda, muchos jóvenes sordos no se reúnen ya en la asociación, sino en bares o lugares de su preferencia que se escapan de nuestro recuento. También es común que estos jóvenes utilicen las puertas de la asociación como punto de encuentro, pero que no se reúnan dentro.

Conscientes, pues, de este importante vacío de representatividad que existe en la actualidad en las asociaciones de personas sordas, decidimos recurrir a las bases de datos de jóvenes que buscan trabajo que están inscritos en cualquiera de los SILPES, *Servicios de Intermediación Laboral para Personas Sordas*. Pedimos a los Servicios Centrales localizados en Madrid que incluyeran la cuestión de la lengua y asociacionismo en las fichas que ellos mismos estaban elaborando para abril de 2001, con lo cual localizábamos

los signantes que no estaban asociados. Con esto nos podríamos hacer una idea de si el grupo de población más proclive a estar apuntado en uno de estos centros, el comprendido entre 19 y 25 años, tiende a estar asociado o no.

Respecto a las personas que ya no pertenecen a una asociación, obtuvimos información de que existen 1.050 personas sordas que se dieron recientemente de baja de una asociación de sordos, las cuales se añaden a nuestro recuento del total de signantes. Esto significa el 18% del total de socios que recogimos en nuestro recuento (n=5.798), una proporción no despreciable. Si aplicáramos este porcentaje al total extrapolado de añadir los socios posibles de Madrid y Andalucía, nos encontraríamos con 1.800 personas signantes más en el Estado. La distribución por edades de este grupo de personas es el siguiente:

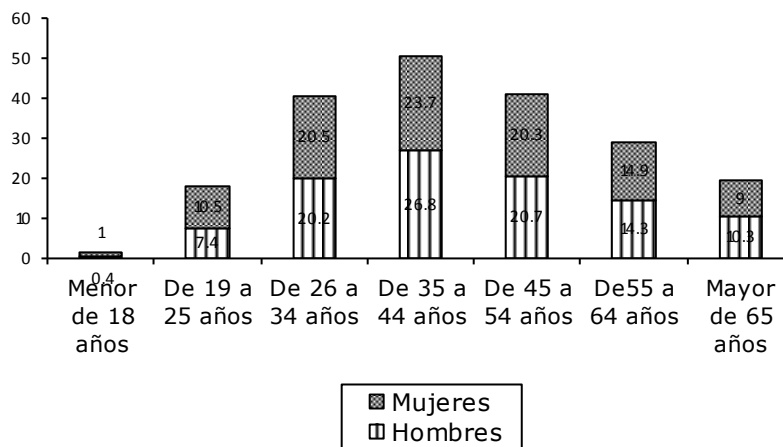
**Gráfico 14: Ex-miembros sordos de una asociación (n=1.050)**



Las mismas proporciones se dan entre las personas que se dan de baja de alguna asociación, aumentando todos los grupos de edades adultas en detrimento de los menores de edad y los jóvenes de hasta 25 años.



**Gráfico 15: Ex-miembros sordos de una asociación por sexo (1.050=100%)**



De nuevo, no encontramos diferencias significativas entre los sexos de los asociados sordos.

Por otra parte, de las personas sordas empleadas en una asociación (n=99), observamos que el 36,3% (n=36) no pertenecen a ninguna asociación. Y de las 90 personas de las cuales recogemos información que trabajaron en el pasado en alguna asociación, un 55,5% (n=50), no eran miembros de ninguna asociación. Esto nos indica que efectivamente existe un número importante de personas que no forman parte del movimiento asociativo, fuente principal para la recogida de datos sobre personas signantes sordas de nuestro proyecto. Por lo tanto, las cifras que estamos manejando podrían estar infravalorando el número de signantes existente.

Otra fuente de información que nos proporcionó datos sobre personas sordas no asociadas y que recoge datos de personas jóvenes fueron los Servicios de Intermediación Laboral de cada comunidad autónoma. Obtenemos los datos por Comunidades Autónomas y por sexo:

Comunidad Autónoma	Hombres	Mujeres
Andalucía	126	93
Aragón	1	1

Baleares	0	2
Cantabria	7	0
Castilla y León	6	12
Cataluña	46	22
Extremadura	1	1
Madrid	1	0
Murcia	9	4
País Vasco	4	1
		<b>Total 332</b>

De nuevo, observamos que el número de jóvenes socios entre 19 y 25 años que recogimos con anterioridad (n=435), se aproxima en un 76,3% al número de jóvenes apuntados a un SILPES que no están asociados (n=332). Por sexos, la proporción de chicos no asociados alcanzaría el 88,9% (226 están asociados y 201 no lo están), mientras que 209 chicas están asociadas y 136 (65%) no lo están. Por lo tanto, podríamos afirmar que el número de sordos signantes jóvenes suma tres cuartas partes más del contabilizado en el recuento de socios, y alcanzaría la cuota más alta de representatividad de signantes no asociados.

En definitiva, podemos afirmar que existen unas 10.000 personas sordas miembros de una asociación de sordos en la actualidad, cuya distribución por sexos está equilibrada. Por tramos de edades, las personas pertenecientes a la epidemia de rubéola de los años 60 se destacan en número. Por otra parte, este número aparecería infravalorado cuando tenemos en cuenta la proporción de individuos que, o bien se han dado de baja de la asociación (un 18%), o bien trabajan en una asociación pero no pertenecen a ella (entre un 36% y un 50%), o son jóvenes entre 19 y 25 años que buscan trabajo y que no son miembros de ninguna asociación (un 76,3%). Estos tres ejemplos nos obligan a ser muy cautelosos a la hora de manejar únicamente el número de personas pertenecientes a una asociación como indicador del número de signantes adultos del Estado.

Así, si quisiéramos aportar una cifra más aproximada a la realidad, sumaríamos el total de niños signantes, que calculamos en unos 3.685, al total de socios adultos, unos 10.000. A ello se añaden unas 2.000 personas que representan personas que se han dado de baja de una asociación, y jóvenes que no pertenecen a ninguna asociación. En total, unas 15.685 personas sordas signantes en España.

### 3.3.- Población oyente.

Las personas oyentes que tradicionalmente han formado parte de la comunidad sorda han sido los hijos de personas sordas, que conforman un grupo especial de nativos (su lengua materna es la lengua de signos) y bilingües (su contacto natural con la lengua hablada les hace bilingües tempranos). Sin embargo, el grupo de personas oyentes que aprenden la lengua de signos como segunda lengua en España parece ser un grupo en alza. La proliferación de cursos de lengua de signos, sobre todo a partir de los convenios establecidos entre las entidades de personas sordas y distintas universidades, según los cuales se conceden créditos de libre elección con su realización, ha atraído a un número importante de personas provenientes de distintas disciplinas. Entre estas personas se encuentran también profesionales que trabajan con personas sordas, principalmente en el ámbito de la educación, quienes realizan cursos de lengua de signos como parte de su formación continua.

En Cataluña, el *Departament d'Educació* subvencionó la realización de cursos de lengua de signos de los logopedas y maestros implicados en la educación del niño sordo en todos sus CREDA (*Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius*), como muestra de su interés para que sus profesionales contaran con esta herramienta en el aula (fuente personal). Por último, la creación de asociaciones de padres de niños sordos en favor del aprendizaje de la lengua de signos, a partir de 1996 con APANSCE (*Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya*), propició la presencia creciente de éstos en cursos de lengua de signos y la organización de cursos dirigidos a otros familiares, tales como abuelos de niños sordos. Por otra parte, la puesta en marcha en todo el Estado del *Ciclo Formativo de Grado Superior en Interpretación de Lengua de Signos y Guía-*

*interpretación para Personas Sordo-ciegas* (Real Decreto 1741/1998 de 31 de julio) en 1998 ha significado un incremento espectacular en el número de personas que concluyen sus estudios como intérpretes de lengua de signos, profesión que hasta hace pocos años se reservaba a unos pocos hijos de padres sordos nativos. Este conjunto de personas configuran las nuevas figuras de signantes, los neosignantes, cuya presencia en la comunidad sorda es cada vez más notoria.

La proporción exacta de personas signantes oyentes es difícil de determinar, ya que en muchas ocasiones son personas que realizan distintas funciones dentro de la comunidad: por ejemplo, muchos intérpretes profesionales trabajan en una asociación como personal administrativo, o algunos alumnos de cursos de lengua de signos son a la vez maestros de alumnos sordos, con lo cual el recuento aislado se hace muy difícil. No obstante, a continuación presentamos una aproximación a lo que este colectivo debe significar dentro del conjunto de población signante del país.

### *3.3.1.- Población oyente nativa: los CODA.*

Los hijos oyentes de padres sordos constituyen un grupo aparte dentro de la comunidad sorda. Por un lado, son incluidos “con matices” (Padden y Humphries, 1988: 50) dentro de esta comunidad. Algunas clasificaciones de los miembros de la comunidad sorda son menos restrictivas que otras e incluyen a toda aquella persona que aprende la lengua de signos dentro de la comunidad. De este modo, se otorga a la lengua simbolismo de pertenencia plena al grupo: “la atracción de la interacción social es tan poderosa que otras personas, al establecer contacto con los sordos sin conocer la BSL [lengua de signos británica], aprenden a signar y *se convierten en miembros de la comunidad.*”<sup>22</sup>(Lawson, 1981: 166-167). Otras clasificaciones, otorgan más importancia a la deficiencia auditiva: “todos los miembros tienen una pérdida auditiva medible [...] las personas oyentes aspiran a ser *amigos de los sordos*” (Markovicz y Woodward, 1975: 7), y por este motivo “los oyentes sólo están implicados de modo periférico” (Kyle y Woll, 1985: 8). Sin embargo, estos mismos autores, al realizar una encuesta a personas sordas sobre la posibilidad de inclusión en la comunidad a distintos grupos, entre ellos

---

<sup>22</sup> El subrayado es mío.

personas oyentes, personas sordas que no saben signar, personas sordas que prefieren relacionarse con personas oyentes, etc., el grupo que obtuvo un resultado menor fue este último; con ello concluyeron que el aspecto básico de inclusión es el compromiso (op. cit: 22), la implicación en la comunidad, más que el nivel de sordera o incluso la habilidad en lengua de signos.

Los hijos de personas sordas se presentan en una línea fronteriza entre la pertenencia y la no pertenencia al grupo en función de la prioridad que se da a distintos aspectos de la etnicidad sorda: pérdida auditiva, lengua o sordera actitudinal. Por otra parte, cuando se define a los nativos de la lengua de signos, se suele olvidar a este grupo (como en Woll y Lawson, 1980: 228), mientras otros reconocen que deben conformar al menos una proporción equivalente al número de personas sordas (Johnston, 2004b: 359). El término CODA (*Child of Deaf Adult*) fue creado para hacer referencia a este grupo de niños y adultos. Por nuestra parte, entendemos que los CODA [que han sido expuestos a la lengua de signos en el hogar desde su nacimiento] conforman un grupo especial de signantes nativos, puesto que no comparten la sordera con el resto de la comunidad, y por lo tanto son todos bilingües por contacto, pero son, sin duda, nativos; además, presentan todas las características de los individuos biculturales: tienen conocimiento sobre ambas culturas, así como un nivel de identificación (de *afectividad*, según Paulston, 1992: 123) y conocimiento sobre el comportamiento de grupo.

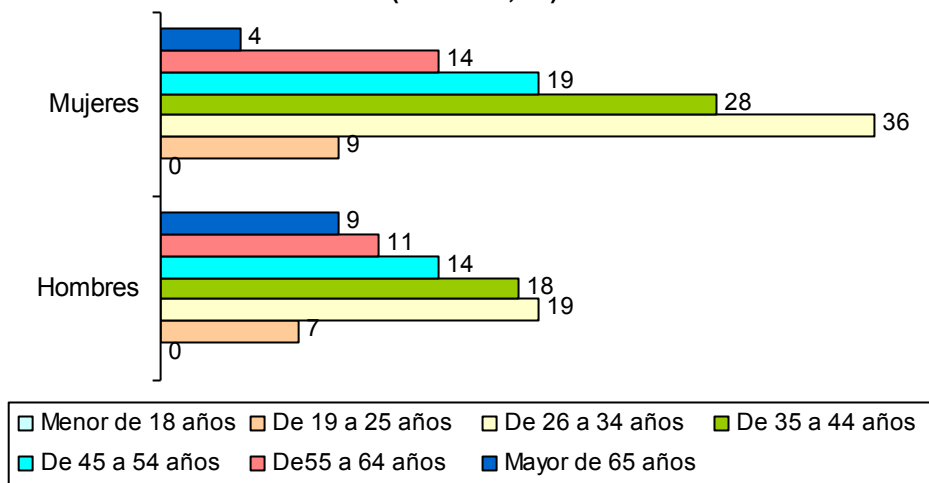
Así, como individuos biculturales, estos niños han ejercido de puente de comunicación entre sus padres y la comunidad oyente en muchas ocasiones. Algunos de ellos acaban dedicándose profesionalmente a la interpretación o alguna profesión relacionada con la comunidad sorda, mientras otros nunca toman contacto con la comunidad. Por este motivo, es difícil localizar a este grupo de población.

La información con la que nosotros hemos podido elaborar nuestras estadísticas nos viene proporcionadas por las entrevistas que realizamos a 167 personas adultas sordas miembros del movimiento asociativo y que serán analizadas en detalle en el siguiente apartado (*1ª Parte, Cap. 2*).

Entre los CODA que forman parte de la comunidad sorda, muchos de ellos se dedican a la interpretación o a la educación del sordo, o bien son miembros de una asociación. Los CODA fueron, sin duda, los pioneros de la profesión de la interpretación

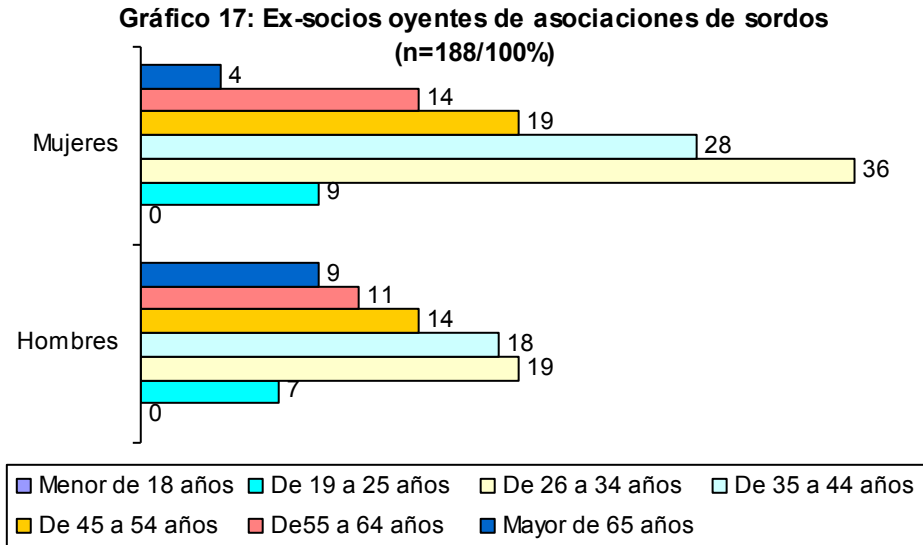
en España (De los Santos y Lara, 2001: 20), así como de tantos otros países (ver, por ejemplo, Quigley, 1965, para el caso de Estados Unidos). Hoy en día, sin embargo, el perfil de este profesional ha sido modificado por el de una persona no nativa, que aprende la lengua de signos como segunda lengua (sobre estos profesionales nos detendremos en el apartado siguiente). Respecto a los miembros de asociaciones de sordos, tradicionalmente eran mayoritariamente los hijos oyentes de personas sordas las que conformaban este grupo, aunque en la actualidad algunas personas sin relación familiar alguna se asocian también, aun y no siendo una práctica muy corriente. Esta información, la recogimos de los cuestionarios enviados a las asociaciones de sordos. En estos cuestionarios se incluían los datos relativos a los socios oyentes, que detallamos a continuación:

**Gráfico 16: Miembros oyentes de asociaciones de sordos**  
(n=297/54,4%)



Observamos diferencias sustanciales en las formas del gráfico perteneciente a hombres y mujeres. En primer lugar, la representación de mujeres es muy superior a la de los hombres: del total de 545 socios oyentes, 150 son hombres (27,5%) mientras que 395 son mujeres (72,4%). Además, una proporción destacable (22%) de mujeres tienen entre 26 y 34 años, mientras que los hombres son ligeramente mayores. Este predominio de mujeres jóvenes lo volveremos a observar en el personal implicado en el movimiento asociativo. El total de oyentes socios asciende a 545 personas, que supone una proporción

del 5,3% del total de socios, como vemos un número muy reducido del total de miembros de una asociación. Por otra parte, contamos con la cantidad de 188 ex-socios oyentes de alguna asociación de sordos. Se distribuyen por edades y sexo de esta forma:



De nuevo, vemos el predominio de las personas de edades más jóvenes entre este colectivo, sobre todo entre las mujeres. Por otra parte, la proporción entre sexos no resulta tan dispar como en los datos sobre socios actuales, ya que representan el 58,5% de mujeres (n=110) y el 41,5% de hombres (n=78).

Con estos resultados podemos concluir que existe una proporción muy pequeña de personas oyentes miembros de una asociación de sordos (5,3% del total muestreado); y, de entre éstas, se destaca el número de mujeres frente al de los hombres, y el grupo de edad entre 26 y 34, frente al grupo más numeroso entre los socios sordos, entre 35 y 44 años.

Otra fuente de información con la que contamos para averiguar el número de personas oyentes nacidas en familias sordas, cuyos padres signan con ellos y que por lo tanto forman parte del grupo de CODAs o signantes nativos, son, como ya hemos indicado, las entrevistas que realizamos.

Por un lado, aislamos aquellas personas entrevistadas que manifestaron tener hijos y seguidamente escogimos las que dijeron que sus hijos eran oyentes. Posteriormente, recurrimos a la pregunta de “Comunicación familiar”, donde tenían que responder, entre otras cuestiones, cuál era el modo de comunicarse con sus hijos. Cruzamos estos datos y

hallamos cuáles de las personas sordas entrevistadas usan la lengua de signos para comunicarse en casa:

Por una parte, observamos cómo 84 de las personas entrevistadas tenían hijos, significando esta cifra el 50,2 % de las personas entrevistadas. Este dato se relaciona fácilmente con la proporción del estado civil de los entrevistados, que se eleva a 54,5% de casados, 4,8 % separados y 39,5% solteros.

De estas 84 personas, 75 tienen hijos oyentes (89,2%) y 8 tienen hijos sordos (9,5%). Uno de los informantes no contestó a esta pregunta. Nos centraremos para el interés de este apartado en las parejas con hijos oyentes. A la pregunta de cómo se comunican con sus hijos, 11 afirmaron que solamente en lengua oral y 1 afirmó que en signos caseros. Por otra parte, 28 (38,3%) afirmaron comunicarse solamente en lengua de signos con sus hijos oyentes, y 21 (28,7%) en lengua de signos y lengua oral. Con esto concluimos que de las 75 parejas con hijos oyentes, 49 (65%) signan a sus hijos.

Realizando posteriormente el recuento del número de hijos por pareja que utiliza cada sistema de comunicación en casa, llegamos a las siguientes conclusiones: de las 28 parejas que usan la lengua de signos, 5 tienen 1 hijo, 15 tienen 2 hijos (lo que suman 30 personas), 4 tienen 3 hijos (lo que suman 12 personas) y 2 tienen 5 hijos (lo que suman 10 personas). Si bien no podemos valorar el grado de competencia lingüística de cada uno de estos hijos oyentes, los consideraremos signantes ya que sus padres sordos afirman comunicarse con ellos en esta lengua. Este grupo conforman un total de 57 personas. Por otra parte, nos fijamos mediante el mismo procedimiento en las personas entrevistadas que afirmaron usar la lengua de signos y la lengua oral como medio de comunicación con sus hijos oyentes. Esta vez contamos a 21 personas, de las cuales 2 tienen 1 hijo, 15 tienen 2 hijos (lo cual suman 30 personas), y 2 tienen 3 hijos (lo cual suman 6 personas). De ello deducimos el número de 38 personas oyentes que signan y hablan con sus hijos sordos. Del total de esta suma nos aparece la cifra de 95 hijos oyentes de personas sordas que son signantes.

Si aplicáramos estas cifras al total de socios adultos que hemos contabilizado anteriormente, unos 10.000, los resultados serían los siguientes: de éstos, el 50,2% tendrían hijos, es decir, 5.020 personas. De la muestra que nosotros obtuvimos, el 54,1% eran hombres y el 45,8% mujeres. Teniendo en cuenta que normalmente pertenecen a una



asociación ambos miembros de la pareja, deberemos escoger uno de estos porcentajes para realizar nuestros cálculos. Escogemos la proporción de mujeres, el 45,8%, y aplicamos este porcentaje al número hallado anteriormente, 5.020. Con esto nos quedan 2.299 parejas sordas con hijos. De éstas, el 89,2% tendrían hijos oyentes, lo que significarían 2.050 personas. Y de éstas, el 65% (n= 1.333) signarían a sus hijos. De estas parejas, el 38,3% (n=510) usarían exclusivamente la lengua de signos con sus hijos, y el 28,7% (n=382) usarían la lengua de signos y la lengua oral con ellos. Cabe destacar de estos porcentajes, la proporción ligeramente inferior de personas sordas que signan a sus hijos oyentes, el 65%, en contraste con el 71,4% que signan a sus hijos sordos, tal y como vimos en el perfil de la muestra de *Población en edad escolar*, en el punto 3.2.1. Si consideráramos la media de 2,04 hijos por pareja que nos aparecía en los anteriores resultados de nuestros informantes, entonces 2.719 personas oyentes usarían la lengua de signos regularmente con sus padres sordos, lo que significa un incremento de casi un 30% en el número de signantes nativos.

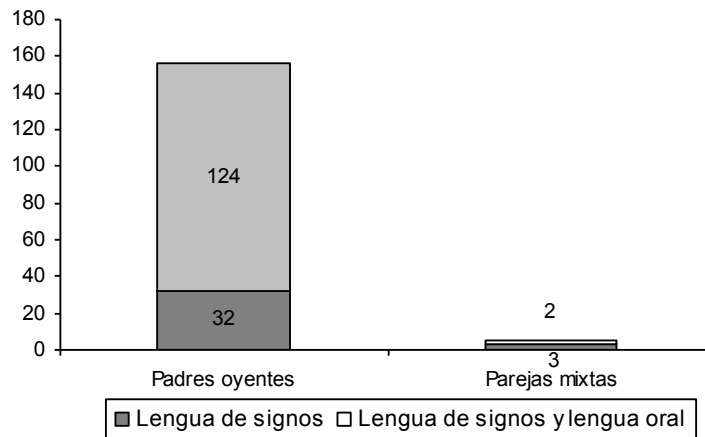
### *3.3.2.- Población neosignante: padres (y demás parientes), profesionales y alumnos.*

#### *3.3.2.1.- Padres (y demás parientes).*

Dentro del creciente colectivo de personas que aprenden lengua de signos en la actualidad, están sin duda los padres de niños sordos. Por una parte, contamos con el cuestionario de la población en edad escolar (ver Anexo 1) donde se recaba información sobre la comunicación en el entorno familiar (tanto del sistema de comunicación utilizado con los padres, como de si existen otros miembros en la familia). Por otra parte, una fuente importante de información son las asociaciones de padres de niños sordos, a las que nos dirigimos enviando una carta informativa y una solicitud de colaboración con el proyecto. La información solicitada hacía referencia de nuevo a la posible existencia de signantes en su asociación. Cabe destacar que el parentesco es uno de los motivos por el cual algunas personas aprenden la lengua de signos en la actualidad; muestra de ello son los cursos promocionados por algunas asociaciones de padres, para que los abuelos, tíos y otros familiares cercanos aprendan también esta lengua.

En lo que respecta a la información de las parejas que signan a sus hijos en el hogar, obtuvimos la información a partir de dos focos: en primer lugar, la información relativa a parejas que signan a sus hijos en el hogar recogida en el cuestionario rellenado en los centros escolares, donde aparece información sobre 216 parejas que utilizan esta lengua en casa. Esto suponía el 18,5% (n=1.166) del total de parejas. De estas parejas, 161 son parejas oyentes o mixtas, el 74,5% (*Gráfico 18*). Entre éstas, hallamos a 35 parejas oyentes o mixtas, el 43%, que signan únicamente a sus hijos (lo que supone el 6,9% del total de padres y madres). Por otra parte, 126 parejas oyentes o mixtas, el 93,3%, utilizan tanto la lengua de signos como la lengua oral con su hijo sordo (lo que supone el 11,57% de padres y madres). Es decir, de las parejas oyentes o mixtas que utilizan la lengua de signos en casa, la inmensa mayoría utilizan además la lengua oral. Por otra parte, del total de parejas oyentes de la muestra (n=1.065), solamente el 3% (n=32) usa la lengua de signos exclusivamente con su hijo sordo, y el 11,6% (n=124) usa la lengua de signos y la lengua oral.

**Gráfico 18: Uso de lengua de signos en casa por parejas oyentes y mixtas (n=161/13,8% total parejas muestra)**



De la información relativa a las asociaciones de padres de niños sordos que recibimos, existen 227 padres y madres oyentes asociados que signan a sus hijos. Dentro de estas asociaciones, una minoría son padres sordos, en este caso 39 son los que nos constan a nosotros. APANSCE (*Associació de Pares de Nens Sords*), la primera

asociación que abogó por la lengua de signos en España, se creó en 1996 y cuenta en la actualidad con más de 100 familias afiliadas (ver evolución de dicha asociación a través de su revista *L'Espai. Butlletí de l'associació de pares de nens sords de Catalunya*, edición anual desde 1996, o a través de su web: [www.apansce.com](http://www.apansce.com)). Entre las motivaciones de su fundación, se defiende la necesidad de crear una asociación que esté en contacto y colaboración con la comunidad sorda a través de sus entidades representativas, tales como asociaciones y federaciones de personas adultas sordas. Según la filosofía de esta asociación, cuyos miembros son mayoritariamente oyentes, los niños sordos necesitan entrar en contacto con personas adultas sordas que complementen el modelo lingüístico y cultural que ellos, como padres oyentes, no les pueden proporcionar. En consecuencia, se abre la puerta a la adquisición de la lengua de signos como primera lengua en el entorno escolar, apoyando las iniciativas bilingües para la educación del niño sordo, así como se implica a los socios en el aprendizaje de esta lengua. Desde sus inicios, la asociación ha organizado varios cursos para padres y abuelos, que no han dejado de ir en aumento. Por otra parte, organiza actividades para los niños en forma de “Esplai” los sábados por la mañana, donde algunos adultos sordos trabajan como monitores, así como colonias de verano, etc. En los últimos años se han creado varias asociaciones afines a APANSCE en toda España: tales como la Asociación Bilingüe de Padres de Niños Sordos (ABIPANS), la Asociación de Padres ANFAS-Fuentelarreina y la Asociación Aspas de Madrid, la asociación ANPAXOGA de Galicia, la Asociación para la Rehabilitación Auditiva de los Niños Sordos en Guipúzcoa (ARANS-GI) de Euskadi (CNSE, 2002b: 48).

Otro grupo de personas donde se pueden encontrar personas signantes, es el de otros parientes del niño sordo. En general, existen mayoritariamente hermanos con los que estos niños signan. En nuestros cuestionarios, recogimos información de 64 (n=1.199) hermanos de niños sordos escolarizados que usan este sistema de comunicación. Por otra parte, los cursos organizados por las asociaciones de padres para abuelos y familiares nos indican que existen otras personas aprendiéndola, que seguramente quedan incluidos en los datos que tenemos sobre *Alumnos de lengua de signos* (3.3.2.2).

### 3.3.2.2.- *Alumnos de cursos de lengua de signos.*

Un grupo cada vez más numeroso es el de alumnos de cursos de lengua de signos. Dentro de este colectivo, encontramos dos grupos diferenciados; por una parte, las personas que asisten a un curso de formación no reglada, y, por otra parte, aquellos que están realizando el Ciclo Formativo de Grado Superior en “Interpretación de lengua de signos y guía-interpretación para personas sordo-ciegas”, que, por lo tanto, desean convertirse en intérpretes profesionales de lengua de signos.

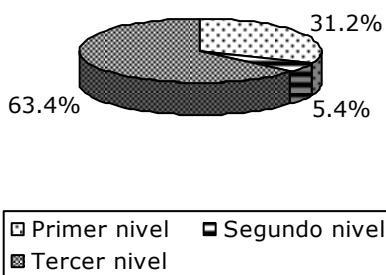
Debido a que la gran mayoría de cursos de lengua de signos están organizados por las propias asociaciones de sordos, se dirigió a estas entidades un cuestionario (ver Anexo 3) sobre las personas que estaban aprendiendo lengua de signos en su entidad. El cuestionario recogía información sobre el número y sexo de los alumnos que realizaban cada nivel de aprendizaje.

Existen por lo general 3 niveles, en algunas asociaciones 4. Consideramos como neosignantes aquellos que están realizando al menos el nivel 3, puesto que esto significa que han sido expuestos a un mínimo de 300 horas de instrucción.

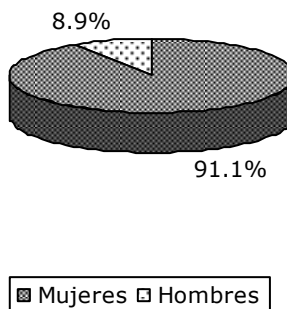
Centrándonos en los alumnos de cursos, obtenemos información de la curva evolutiva de los cursos que han surgido desde el curso 1998-99 hasta el curso 2000-01. Además, obtenemos información sobre el sexo de los alumnos y su distribución por niveles. En un principio, debido a que el estudio se centra en el recuento de signantes, y no de personas con conocimientos básicos de lengua de signos, pedimos a las entidades que organizan cursos de lengua de signos que nos detallaran el número de los alumnos de niveles superiores. Sin embargo, viendo que algunas entidades enviaban información sobre el conjunto de sus alumnos, decidimos incluir esta información como orientativa del número de alumnos del conjunto del Estado. De todas formas, no olvidamos que, por ejemplo, algunas entidades enviaron solamente los datos de sus alumnos de nivel superior, y que algunas solamente enviaron los datos de uno de los cursos académicos.

Del **curso 1998-99**, obtuvimos información de 39 centros que organizaban cursos de lengua de signos. El total de alumnos asciende a 1.095, distribuidos de la siguiente forma por niveles y sexo:

**Gráfico 19: Niveles de alumnos de lengua de signos. Curso 1998-99 (n=1.095)**

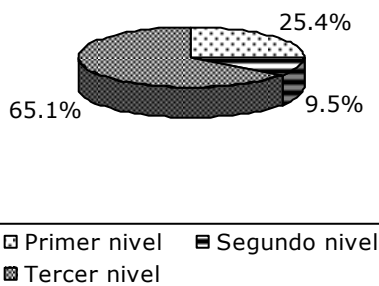


**Gráfico 20: Alumnos de lengua de signos. Curso 1998-99 por sexo (n=1.095/100%)**

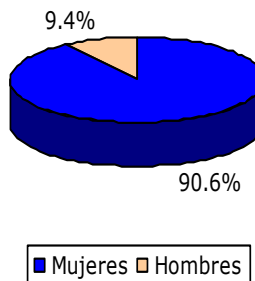


Del **curso 1999-00**, recogimos información de 44 centros que organizaban cursos de lengua de signos, y el total de alumnos ascendió a 1.227. La distribución por niveles y sexo de estos alumnos es la siguiente:

**Gráfico 21: Niveles de alumnos de lengua de signos. Curso 1999-00 (n=1.227)**

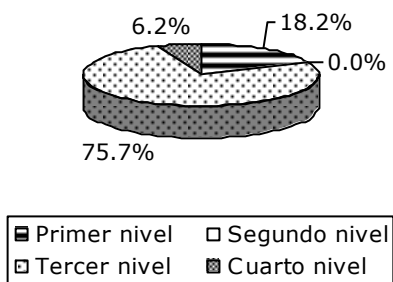


**Gráfico 22: Alumnos de lengua de signos. Curso 1999-00 por sexo (n=1.227/100%)**

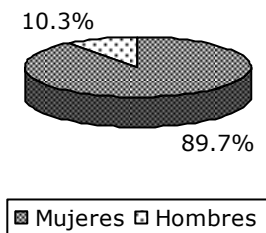


Por fin, el **curso 2000-01**, objeto de nuestro censo. Obtuvimos datos de 43 centros que organizan cursos y el número de alumnos ese año fue de 1.737, distribuidos de la siguiente manera:

**Gráfico 23: Niveles de alumnos de lengua de signos. Curso 2000-01 (n=1.737)**



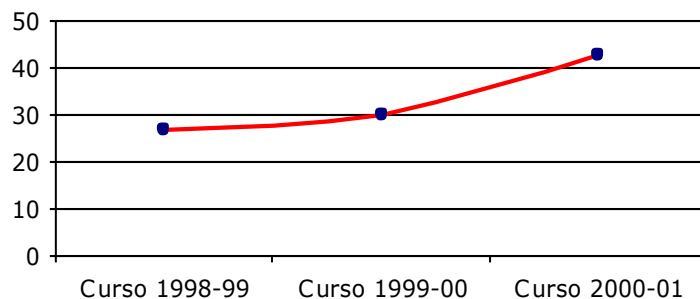
**Gráfico 24: Alumnos de lengua de signos. Curso 2000-01 por sexo (n=1.737=100%)**



No existen sorpresas en cuanto al sexo de nuestros neosignantes, pero hay que destacar, por una parte, la introducción de un cuarto curso, que no se organizaba, según nuestros datos, antes del año 2.000, y también la falta de datos relativos al Segundo nivel.

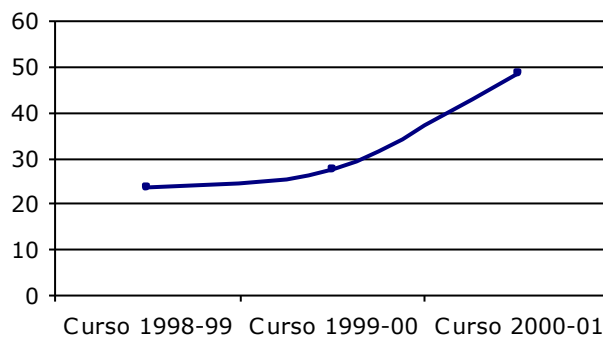
Una conclusión rápida de estos datos es el incremento de alumnos que han asistido a los cursos de lengua de signos en los últimos años. En una curva de solamente tres años académicos podemos ver una subida considerable:

**Gráfico 25: Evolución de los cursos de lengua de signos**



Para el recuento de neosignantes, recurrimos entonces al total de personas que están realizando en estos momentos entre un Tercer nivel y un Cuarto nivel de lengua de signos, en el caso del curso 2000-01. Con esto, contamos 2.909 neosignantes oyentes, distribuidos de la siguiente forma en los distintos cursos académicos:

**Gráfico 26: Evolución del número de alumnos de cursos de lengua de signos (periodo 1998-2001)**



Un incremento constante en los últimos años nos indica una situación favorable al aprendizaje de la lengua de signos y, por lo tanto, al incremento de neosignantes.

### *3.3.2.3.- Alumnos del Ciclo Formativo.*

Desde su implantación en 1998-99, este Ciclo Formativo de Grado Superior ha empezado a organizarse por toda España. A través de un cuestionario remitido al coordinador del ciclo, extrajimos información sobre el número y sexo de los alumnos, así como el perfil del profesorado y de cada alumno. De entre estos alumnos, se contabilizan como signantes los alumnos de ambos cursos que han sido expuestos a la lengua de signos más de 300 horas.

Contamos con datos sobre la organización del Ciclo en el curso 2000-01 en 7 comunidades autónomas. El Ciclo Formativo consta de un total de 2.000 horas distribuidas en dos años académicos. Cuando terminan el primer curso, los alumnos han alcanzado un nivel de lengua de signos similar al Tercer nivel de los cursos organizados por otras entidades. Por lo tanto, consideramos, para el interés de este estudio, que todas las personas que han terminado el primer curso pueden considerarse neosignantes.

Los alumnos del ciclo en este curso sumaban 210, de los cuales 168 estaban realizando el primer curso y 61 estaban realizando el segundo año del ciclo. La distribución por comunidades autónomas es la siguiente:

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Primer curso</b>	<b>Segundo curso</b>
Asturias	7	8
Castilla y León	30	18
Cataluña	48	
Extremadura	23	
Galicia	43	25
Madrid	44	
Valencia	14	10
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>61</b>

Las proporción de los sexos vuelve a ser la misma que la que encontrábamos entre los alumnos de lengua de signos, los profesionales de la educación del sordo y los profesionales de la interpretación: el número de mujeres es siempre muy superior al de los hombres. Desde entonces, este Ciclo Formativo ha sido iniciado en cada vez más centros, con lo cual en 2004 encontramos 31 centros que lo organizan (ver [www.mec.es](http://www.mec.es)). Este hecho ha provocado una transformación muy importante en la estructura de la profesión de interpretación, así como del perfil de personas que conocen la lengua de signos. Si calculamos que unos 20 alumnos por centro finalizan cada año su formación como intérpretes, estaríamos hablando de 620 titulados por promoción, cifra que ha aumentado en un 33% desde el año 2001. Sobre la evolución de la interpretación y sus implicaciones para un proceso de planificación nos detendremos en la *2ª Parte, Cap. 2*.

*3.3.2.4.- Población relacionada profesionalmente con la comunidad sorda: profesionales de la interpretación y profesionales de la educación del sordo o relacionados con entidades de personas sordas.*

Existen dos grandes líneas profesionales que se relacionan con la comunidad sorda. Por un lado, los profesionales de la interpretación, que ya han sido mencionados anteriormente y cuya cifra es creciente desde la implantación de su formación reglada. Por otra parte, el conjunto de profesionales que se dedican a la educación del sordo y que utilizan como herramienta de trabajo esta lengua para la comunicación con el niño sordo,



y las personas que trabajan en el movimiento asociativo de personas sordas: administrativos, contables, etc.

#### *3.3.2.4.1.- Intérpretes de lengua de signos.*

La fuente que utilizamos para el recuento de intérpretes fue el de las asociaciones existentes en España; además, recientemente se ha creado la Federación de Intérpretes de Lengua de Signos de España (FILSE). La información que se solicitaba de este sector era el sexo y las edades de los socios.

Desgraciadamente, la respuesta por parte de las asociaciones de intérpretes no fue muy amplia, con lo cual no podemos decir que la información que recogimos de las personas que ejercen como profesionales de la interpretación fuera satisfactoria. Además, como veremos, muchos profesionales no están asociados y algunas comunidades autónomas no cuentan con asociación alguna, lo cual dificulta aún más la investigación. Por este motivo, decidimos recurrir a otras fuentes de información que nos parecieron fiables para complementar nuestros datos. Otro aspecto que añade complejidad al recuento de este grupo de signantes es el hecho reconocido de que muchos hijos de padres sordos ejercen la profesión. En una encuesta elaborada a una muestra de 59 CODAs por De los Santos (2000), un 20% contestó ser intérprete de profesión. Además, el 37% afirmó ejercer de intérprete y un 4% ejercer esporádicamente. Es decir, un 41% afirmó estar relacionado con esta profesión. Si tenemos en cuenta el número que concluimos de hijos de padres sordos en el país, 2.719, esto supondría que de éstos, 1.114 ejercen la interpretación a un nivel u otro, el 41%. Por otra parte, si aplicáramos el porcentaje estricto de hijos que se describen como intérpretes de profesión, el 20%, estaríamos hablando de 543 personas. Este hecho lo tendremos que tener en cuenta cuando estemos realizando el recuento total de signantes del país, por ser ésta una cifra destacable.

Presentamos, en primer lugar, la información que nos llegó a través de nuestra llamada a las asociaciones: destacamos, grandes vacíos de información, como los intérpretes de Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-León y Castilla-la-Mancha, Extremadura, La Rioja, Murcia, Navarra y Valencia. De los datos que

obtuvimos, éstas son las conclusiones: tenemos constancia de la existencia de 162 intérpretes de lengua de signos distribuidos por las siguientes comunidades autónomas y sexo (cuando éste fue aportado):

<b>Comunidad Autónoma</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
Baleares	1		1
Canarias		1	1
Castilla y León			
Cataluña	45	9	54
Ceuta			3
Euskadi			11
Galicia			23
Madrid			68
Melilla			1
			162

Sin embargo, es importante destacar que este número deberá ser muy superior, sobre todo desde la implantación del Ciclo Formativo, como ya indicamos anteriormente. La CNSE ([www.cnse.es](http://www.cnse.es)) afirma que existen en la actualidad 500 intérpretes, aunque no hemos hallado la fuente en la que se basa para dicha afirmación. Una estimación de De los Santos en 1999 apuntaba a “unos 400 [...] en su mayoría se concentran en las grandes capitales” (De los Santos, 1999). Después de consultar con distintas asociaciones de intérpretes del país, parece ser que las estimaciones de dichas asociaciones excederían de lejos esta cifra; según ACILS ([www.acils.org](http://www.acils.org)), la asociación de Cataluña, la cifra anterior a la instauración del Ciclo Formativo era de 60 intérpretes. Desde el inicio en el año 2000 de la formación reglada, calculan que se habrán titulado entre 250 y 300 intérpretes. Esta cifra fue igualmente la que nos proporcionaron desde la asociación gallega.

En el estudio más reciente sobre interpretación de lengua de signos en Europa realizado (De Witt, 2004), la autora afirma que España es el país que cuenta con la cifra más alta de intérpretes de toda Europa, con un total de 1.720 intérpretes, al que le siguen a gran distancia Noruega con 490 y Alemania con 467 (op. cit: 13). Esta cifra es todavía

más impresionante cuando comparamos las poblaciones de los países más poblados de Europa: Alemania tiene 82.4 millones, Francia tiene 60,6 millones de habitantes y 150 intérpretes titulados, el Reino Unido tiene 60,4 millones y 383 intérpretes, e Italia, con 58 millones de habitantes, cuenta con 166 intérpretes. La autora calculó estas cifras en función del porcentaje aproximado que las organizaciones de intérpretes le proporcionaron sobre miembros de una asociación. Así, si en la actualidad FILSE (Federación de Intérpretes y Guía-Intérpretes de Lengua de Signos de España), cuenta con 430 socios (op. cit: 11), y afirmaron que un 25% del total de intérpretes del país son miembros de una asociación, el total será 1.720. Las razones de este bajo porcentaje en el asociacionismo del intérprete, el más bajo de Europa, se deben buscar, según Villameriel (2004), en factores como la ausencia de asociación en algunas comunidades autónomas, la falta de recursos económicos y la ausencia de estabilidad profesional, así como la concepción negativa que se tiene entre algunos profesionales del asociacionismo. A pesar de esto, este autor recuerda que la cifra de asociados se ha triplicado en los últimos 4 años. Entre estas personas, se entiende que más de 700 cuentan con la titulación del programa de formación reglada (De Witt, 2004: 23), cifra aproximada proporcionada por las organizaciones de intérpretes, la cual, si volvemos a los datos que me fueron proporcionados por ciertas asociaciones y a los que hicimos mención más arriba, sería todavía bastante prudente. El porcentaje de titulados en activo sería del 41%, lo que nos situaría, junto a Finlandia (31%) y Hungría (22%), entre los países cuya inserción laboral es inferior al 50% (op. cit: 31). También cabe tener en cuenta que existen intérpretes que, a pesar de no ejercer como tales, trabajan en un campo relacionado con la sordera (Villameriel, 2004). De nuevo, España es el país que cuenta con más titulados en interpretación de lengua de signos, al que le sigue Finlandia con 650, y Dinamarca con 380 (op. cit: 23).

Teniendo en cuenta toda esta información, nos preguntamos cuál es la cifra más razonable para tener en cuenta en nuestro recuento. Como dijimos más arriba, no podemos ignorar el hecho de que una parte importante de estos supuestos 1.720 intérpretes serán a la vez hijos de padres sordos. Por otra parte, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que la práctica totalidad de personas que se han titulado como intérpretes desde el año 2000, no son hijos de padres sordos; es decir, que esos más de

700 intérpretes no serán CODAs, y, por lo tanto, no se corre el riesgo de estar añadiéndolos a dos grupos del recuento. A pesar de que, como hemos dicho, esta cifra nos parece muy inapropiada, debemos fiarnos de ella como el número mínimo de intérpretes existente en el país.

#### *3.3.2.4.2.- Profesionales relacionados con la educación del sordo o entidades vinculadas al movimiento asociativo.*

La información relativa a los profesionales de la educación fue recogida en el cuestionario de la población en edad escolar (ver Anexo 1), en la tabla en la que los centros debían rellenar un apartado sobre la competencia en lengua de signos de sus profesionales. La cantidad para un posterior análisis serán, pues, extraídos de esa misma base de datos y las frecuencias añadidas al conjunto de la población signante oyente. Además, también en este apartado, sumaremos la información sobre profesionales oyentes del movimiento asociativo extraída de la base de datos de las asociaciones de sordos.

Si nos centramos ahora en los profesionales relacionados con la educación del sordo, citamos, por una parte, los datos que obtuvimos de los profesionales con conocimientos de lengua de signos de los centros escolares.

Nos fijaremos en las distintas figuras profesionales, el número de éstos que tiene conocimientos de lengua de signos y el nivel de lengua de signos que ha adquirido. Por una parte, vemos que existen 791 profesionales de la educación, tomados de los cuestionarios recogidos en nuestra muestra, que tienen conocimientos de lengua de signos en menor o mayor grado. Esta información y su interpretación será analizada en detalle en *Parte 2 Capítulo 1*, donde abordamos el ámbito educativo.

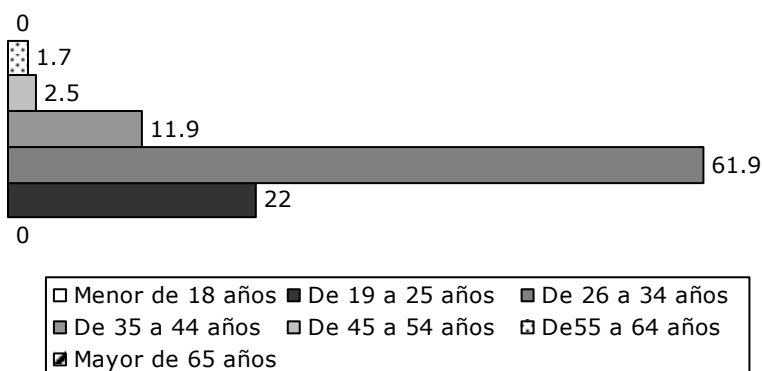
Para el interés de este apartado, el recuento de las personas signantes en el Estado, debíamos adoptar una decisión respecto al nivel de competencia de los signantes oyentes o nuevos signantes. Puesto que un conocimiento inferior a las 300 horas de una lengua no se puede considerar un conocimiento suficiente para alcanzar un dominio de ésta, descartamos las personas que tenían un nivel elemental a efectos de recuento para este

censo. Las personas que han estado expuestas a la instrucción de la lengua más de 300 horas, o que obtienen un grado medio o superior, se incluían en nuestro recuento, de la misma forma que las personas que, aun no habiendo estado expuestas a más de 300 horas de instrucción, la utilizan a diario. Los niveles medios y superiores los alcanzan 413 profesionales de la educación del sordo, o el 54,5% del total de personas que tienen algún conocimiento de lengua de signos. Éstas son las personas que nosotros añadimos a nuestro recuento. Debemos tener en cuenta, que la muestra que nosotros recogimos de 3.446 niños, dentro de los cuales se encuentran 1.392 potencialmente signantes, significa el 25,5% del total de sorderas severas o profundas del Estado (n=5.454), y que, por lo tanto, debe haber más profesionales, en centros fuera de nuestro recuento, que cuentan con una competencia en lengua de signos. Si la proporción de 413 por el 25,5% de niños fuera extrapolable al conjunto de población infantil con este tipo de sordera, estaríamos hablando de 1.239 profesionales.

#### *3.3.2.4.3.- Personal del movimiento asociativo.*

En cuanto a las personas oyentes que trabajan en alguna entidad de la comunidad sorda, preguntamos, de la misma forma que con los profesionales sordos, qué número de personas oyentes estaban trabajando en la entidad, y, a la vez, pedimos que indicaran si eran socios de alguna entidad, puesto que en este caso los debíamos descartar del recuento general. Por otra parte, contamos también con los datos recogidos de ex-profesionales de las entidades, que sumaremos al total del recuento:

**Gráfico 27: Profesionales oyentes de asociaciones de sordos (n=172)**



De las 118 personas oyentes que trabajan en entidades de personas sordas y que no son socias, un porcentaje que se eleva esta vez al 82,9% tiene entre 19 y 34 años. Un aspecto que podemos destacar también de este colectivo es la gran distancia entre un sexo y el otro: la población oyente que trabaja en una entidad de este tipo es mujer, en el 90,7% de los casos.

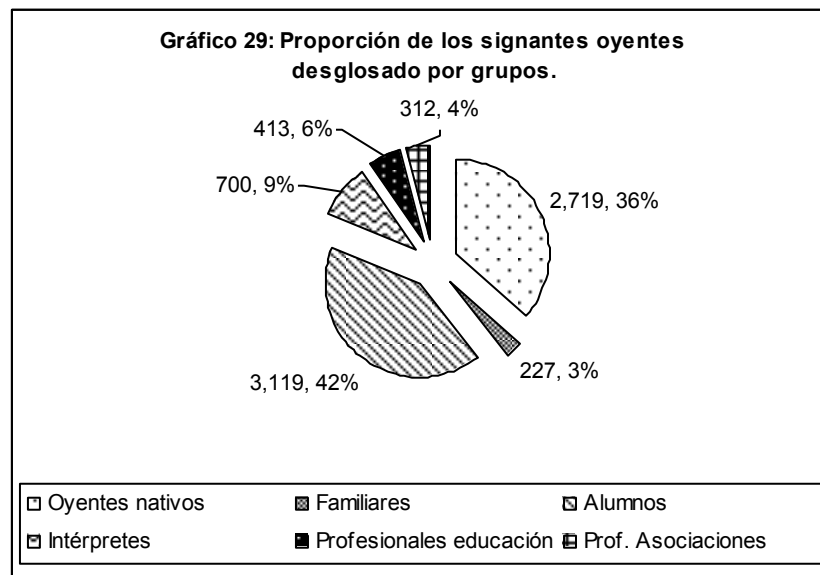
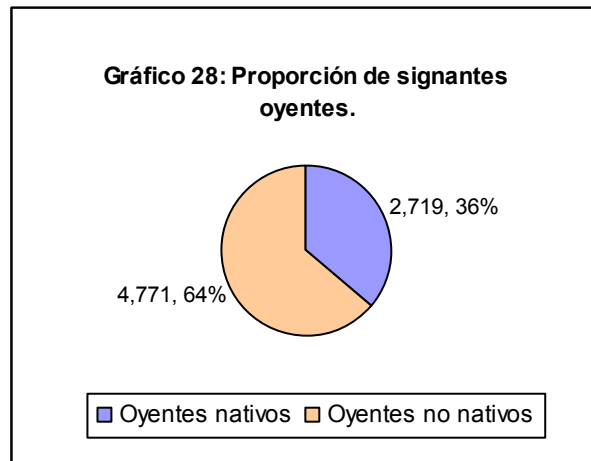
Si contamos también la información que recogimos sobre ex-profesionales oyentes, o dicho de otra forma, aquellas personas que trabajaron para una entidad pero que no lo hacen en estos momentos, contamos a 194 personas. Esta cifra se concluye después de extraer a aquellos ex-profesionales que eran a la vez socios de alguna entidad, o alumnos de cursos o intérpretes de lengua de signos. Si nos fijamos en su distribución por edades y sexo, vemos un comportamiento homogéneo con la información anterior: un 75,7% tienen entre 19 y 34 años, y un 80.9% son mujeres.

Por lo tanto, podemos decir que existen unas 312 personas oyentes signantes, que trabajan o han trabajado en alguna asociación de personas sordas.

### 3.4.- Conclusiones.

En definitiva, observamos una población neosignante creciente, tanto por lo que supone el crecimiento de los cursos de lengua de signos en las distintas asociaciones, como por la implantación del Ciclo Formativo de Interpretación. Por otra parte, la

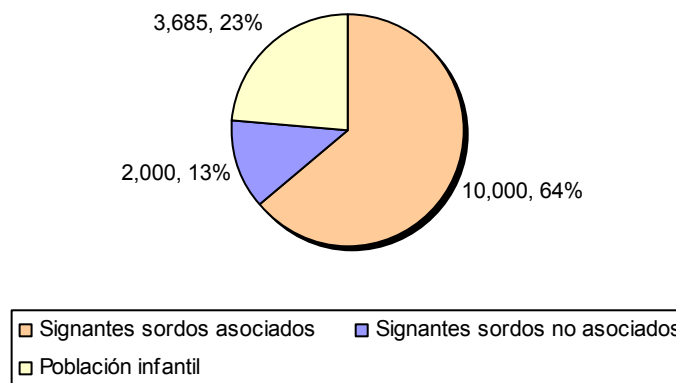
creación de asociaciones de padres oyentes de niños sordos a favor del aprendizaje de la lengua de signos ha propiciado el aprendizaje de esta lengua por parte de algunos padres y familiares, aunque todavía significan un grupo muy reducido del conjunto de padres oyentes. En definitiva, el grupo de signantes no nativos supone un grupo de población superior al de los oyentes nativos, representado por los CODA, o hijos de padres sordos. De éstos, observamos que un 65% de parejas sordas signan a sus hijos oyentes, mientras que el resto utiliza la lengua oral principalmente.



Si observamos la proporción de oyentes signantes nativos y no nativos (*Gráfico 28*, vemos que un 64% (n=4.771) de los signantes oyentes ha aprendido la lengua de

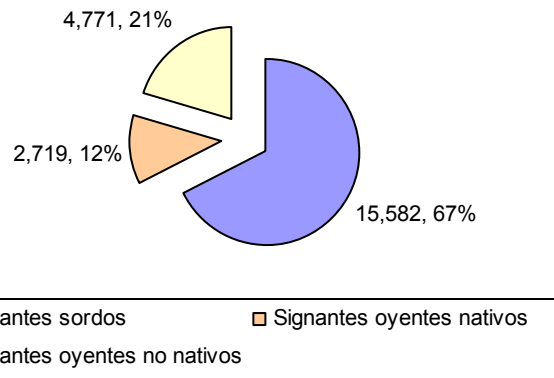
signos como segunda lengua, mientras que un 36% (n=2.719) de estas personas la adquirieron en el entorno familiar. Debemos tener en cuenta, de nuevo, que algunas de las personas que incluimos en el recuento de profesionales, tanto de la educación como de la interpretación y el movimiento asociativo, puede que sean además CODA. En el *Gráfico 29* vemos la proporción de signantes oyentes desglosada, de donde destacamos el porcentaje de alumnos de lengua de signos. Dentro del conjunto de signantes sordos del Estado, tomando la cifra de 15.685 (ver siguiente *Gráfico 30*), deducida de la suma del número socios sordos (10.000), los niños que deben estar expuestos a la lengua de signos (3.685) y los ex-socios y jóvenes no asociados (2.000), el conjunto de CODA significaría aproximadamente el 12% de la población signante (*Gráfico 31*). Esto supondría que existen unas 18.404 personas signantes nativas en España. Por otra parte, los datos aportados sobre los alumnos del Ciclo Formativo y los intérpretes profesionales, como ya dijimos, podrían ser mayores, dado el escaso volumen de respuesta que recibimos y el aumento de este tipo de neosignante en los últimos años. Sin embargo, según los datos recogidos en 2001, dentro del conjunto de signantes, el colectivo de neosignantes significaría el 21% (n=4.771) del total de población signante en España. Observamos la siguiente distribución de signantes sordos y de signantes totales.

**Gráfico 30: Proporción signantes sordos**





**Gráfico 31: Proporción de signantes totales**



En conclusión, estaríamos hablando de 22.675 signantes en España, de los cuales un 67% son personas sordas, un 12% son personas oyentes nativas, y un 21% son personas oyentes no nativas.

#### *4.- Interpretación: Lengua de signos ¿lengua amenazada?*

Las conclusiones a las que llegamos una vez analizados los datos recogidos en nuestro censo pueden ser extremadamente decepcionantes para aquellos que utilizaron cifras muy superiores en el pasado. Sin embargo, nuestros datos corroboran los cálculos y aproximaciones realizados en otros estudios, donde se tuvieron en cuenta factores como estadísticas epidemiológicas y población potencial real (ver Kyle y Allsop, 1998; Johnston, 2004b). Como dijimos en nuestro primer análisis de estos datos (Gras, 2004), la motivación principal para el uso de cifras elevadas proviene de la creencia que la lengua de signos obtendrá más apoyo institucional si existe un número considerable de usuarios para los que hacer esfuerzos económicos. Esta creencia se basa en argumentos que suponen superior la rentabilidad de una lengua con mayor número de usuarios, lo cual conduce a políticas monolingües. En países en realidad multilingües las políticas de este tipo suponen, además, un atentado a los derechos lingüísticos (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994: 4; ver también Grin, 1999a y 1999b). Sobre el tema del estatus legal de

la lengua de signos y la rentabilidad de una planificación lingüística nos detendremos en la 2ª Parte de este trabajo. Sin embargo, solamente avanzar en este momento que un paso previo e imprescindible para cualquier medida política en la que se vea implicada la lengua de signos es su reconocimiento social y el derecho de sus usuarios a usarla y a que se proteja, más que el intento de satisfacer razonamientos estadísticos que no hacen más que confirmar su cuestionable rentabilidad. Por otra parte, nos preocuparía más observar que el número de signantes resultante de nuestro estudio es producto de un proceso de recesión de la lengua. Krauss (1992: 4-10) apunta al número como un aspecto que hay que observar con detenimiento en la determinación de una lengua amenazada<sup>23</sup>. El autor determina que las lenguas con más de 100.000 hablantes son lenguas “seguras”, mientras que una lengua con menos de 5.000 estaría “claramente amenazada”. Según Junyent (1999: 10), el 80% de las lenguas del mundo son habladas por menos de 100.000 personas y, según Skutnabb-Kangas (2000: 46), aproximadamente la mitad de lenguas orales y la mayoría de lenguas de signos son habladas por menos de 10.000 personas, lo que constituyen lenguas muy pequeñas. Por lo tanto, entenderíamos que prácticamente todas las lenguas de signos son lenguas amenazadas (quizás con la única excepción de la lengua de signos americana).

Sin embargo, no podemos decir que el número en sí sea síntoma de decadencia en una lengua, ya que existen comunidades muy pequeñas, de 1.000 hablantes, que han subsistido con los mismos niveles de hablantes durante siglos (Wurm, 1996: 3) debido a que su sistema ecolingüístico no se ha alterado (Junyent, 1998: 35). Por otra parte, lenguas como el islandés, con 100.000 hablantes, no sufren ninguna amenaza debido a su legitimización institucional como lenguas nacionales (Bréton, 1991: 58), por lo tanto el estatus de oficialidad las convierte en lenguas seguras<sup>24</sup>. A nuestro entender, es más relevante el nivel de *vitalidad*, entendida como “el nivel de redes de interacción que la usan de forma nativa para una o más funciones esenciales” (Bouchard y Giles, 1982: 4), a lo que haremos referencia con más detalle en el *Capítulo* siguiente. Respecto a los hablantes nativos, el grupo que tiene la lengua como primera lengua es el que constituye el grupo etnolingüístico propiamente y el que asegura su mantenimiento. Dentro del

---

<sup>23</sup> Los otros aspectos serían la transmisión generacional y el estatus legal.

<sup>24</sup> Sin embargo, no siempre la protección institucional es suficiente para parar un proceso de decadencia: obsérvese el caso irlandés, por ejemplo.

grupo de nativos de una lengua minoritaria suele existir una proporción importante de bilingües que constituyen la “periferia interna bilingüe” (Bréton, 1991: 64).

Esta periferia está representada en nuestro caso principalmente por los signantes nativos oyentes, el 12% de nuestro recuento y en grados diferentes por los nativos sordos competentes en la lengua hablada del país. Los hablantes no nativos constituyen la “periferia externa bilingüe” (op.cit: 64). Éstos están representados por el 21% del total de población signante, entre alumnos, familiares y profesionales relacionados con la comunidad sorda. El tamaño de la periferia bilingüe determina el nivel de aculturación o *deculturación* que está viviendo la comunidad. La proporción de los usuarios no nativos respecto a los nativos indica el nivel de “difusión externa” y su ratio puede variar mucho entre lenguas (op. cit: 64-65). Como vimos, la proporción de los no nativos de la lengua de signos asciende a 2.1 X 7.9 (si aplicamos la fórmula de Bréton (S- hablante como segunda lengua- / M- lengua materna-), que nos da una *ratio* del 0.26, lo que indica una proporción bastante alta. Según estos datos, el alto grado de bilingüización, por un lado<sup>25</sup>, y la proporción de usuarios no nativos, por otro, indicaría un alto nivel de difusión social de la lengua.

Por otra parte, la pérdida de funciones es en definitiva lo que propiciará el desplazamiento lingüístico. Fishman (1991: 87ss) mide el nivel de desplazamiento de una lengua con la Escala de Disrupción Intergeneracional (*Graded Intergenerational Disruption Scale*) o *GIDS*, inspirada en el concepto de la Escala Richter para medir terremotos. Cuanto más alto es el temblor, más amenazado está el mantenimiento de la lengua. En los estadios más altos (8, 7, 6) no existen hablantes de edades tempranas y no se produce transmisión familiar; en estadios inferiores (5, 4), existe una voluntad de introducir la lengua en los dominios de la escuela, el hogar y la comunidad; finalmente, en los estadios más bajos (3, 2, 1), existe una voluntad de que la lengua se introduzca en las esferas laborales, los medios de comunicación, los servicios gubernamentales y los niveles superiores de educación. La comunidad de signantes está experimentando cambios importantes en su distribución poblacional, los cuales están influyendo en su base y estructura; y de esta forma, en los fundamentos de pertenencia a la comunidad,

---

<sup>25</sup> Aunque veremos más adelante que el grado de bilingüización de las personas sordas nativas no es muy elevado (2ª Parte, Cap.1).

vinculados tradicionalmente a factores tales como el conocimiento de lengua de signos, la auto-identificación, los matrimonios endogámicos y la vinculación a una asociación de sordos (Woodward, 1982; Woll y Lawson, 1980). Estos cambios están influyendo en la vitalidad y la distribución de funciones de la lengua, y podrían ser muestra de un estadio elevado de distorsión en la escala de Fishman: si la lengua de signos no se utiliza en las escuelas, los signantes en edades infantiles se reducen y se ve amenazada la transmisión generacional. Nos interesa ver a efectos de un análisis de este tipo el conocimiento de lengua de signos y la vinculación al movimiento asociativo de los miembros de la comunidad.

En cuanto al conocimiento de lengua de signos y las cifras poblacionales, como hemos visto, las estadísticas proporcionadas por la reducción de epidemias como la rubéola, la detección precoz de la sordera y la sofisticación de la tecnología rehabilitadora indican un descenso en el número de sorderas severas y profundas en la población general. En el nivel del mantenimiento de la lengua, este descenso supone un reto para las nuevas generaciones. La población de entre 35 y 44 años, que es el grupo que representa a los líderes de la comunidad en la actualidad y que están llevando a cabo su lucha a nivel político, podrían no tener un relevo claro en las nuevas generaciones, más reducidas en números naturales, y menos en contacto con la comunidad y, por lo tanto, con la lengua de signos.

Asimismo, los efectos de las transformaciones en el sistema educativo han provocado un descenso en el uso de lengua de signos por parte de los niños en edad escolar. Si tradicionalmente los niños con una sordera severa o profunda eran derivados a centros específicos de sordos, donde aprendían la lengua de signos a través de sus iguales, en la actualidad observamos que menos de la mitad de estos niños no tiene exposición alguna a esta lengua. Por otra parte, tal y como veremos en el capítulo dedicado a la educación (*2ª Parte, Cap. 1*), los modelos lingüísticos a los que están expuestos estos niños (maestros no nativos, intérpretes o padres no nativos en su mayoría), suponen un reto para la adquisición de una lengua de forma natural. Esta reducción en el número de niños signantes nos podría indicar que la lengua presenta síntomas de estar *potencialmente amenazada*, una lengua que “todavía funciona bien, pero empieza a perder hablantes en edad infantil (...)” (Wurm, 1995: 192). En el caso de

la lengua de signos, la disrupción del aparato educativo ha provocado efectos dobles, ya que la escuela ha cubierto tradicionalmente dos funciones esenciales de la lengua: la transmisión generacional, a través de otros niños sordos en la mayoría de los casos ya que muy pocos la adquieren en el hogar, y de transmisión de conocimientos en la función educativa<sup>26</sup>.

Si analizamos los motivos que pueden conducir a la muerte y desaparición de una lengua, observamos que la lengua de signos presenta algunos rasgos comunes con lenguas que han visto reducidas sus funciones y números de hablantes progresivamente. Según Wurm (1991), podemos apuntar a tres factores generales; la muerte de sus hablantes, cambios en la ecología de la lengua, y el contacto y el conflicto cultural.

Respecto a la muerte de hablantes, el autor se refiere a epidemias tales como las extendidas entre las poblaciones indígenas después de tomar contacto con los primeros europeos. En nuestro caso, la “desaparición” de signantes debido al efecto contrario, a la prevención de estas epidemias, estaría provocando un descenso en la población usuaria de esta lengua. El caso de la lengua de signos es, de nuevo, único en el panorama lingüístico mundial, puesto que los efectos positivos de los avances tecnológicos (la reducción de nacimientos de niños sordos), supone a la vez una amenaza para la comunidad de signantes. Respecto a los cambios en la ecología de la lengua, el entorno tanto social como cultural en el que la lengua había funcionado hasta el momento es reemplazado por un entorno nuevo en el cual esta lengua ya no resulta adecuada. El desplazamiento de los niños sordos de un entorno agrupado donde tomaban contacto con sus compañeros sordos, a su aislamiento en aulas ordinarias, es decir, la integración en aulas con otros niños oyentes, produjo en los años 80 una transformación radical en la ecología de la lengua, lo cual nos lleva al siguiente punto: el contacto cultural. El resultado de un contacto cultural intenso, como el que supone la integración del niño sordo en el aula con oyentes, puede propiciar efectos actitudinales negativos de la comunidad hacia su propia lengua, sobre todo cuando la “nueva cultura”, en este caso “la cultura oyente”, representa a un grupo políticamente poderoso, económicamente más fuerte y culturalmente agresivo. El contacto reducido o nulo de la población con otros

---

<sup>26</sup> Sobre este punto nos detendremos en el apartado dedicado a la enseñanza (*2ª Parte, Cap.1*), donde veremos que en el pasado no constituía principalmente la lengua de instrucción y, por lo tanto, no podemos decir que cubriera entonces más que en la actualidad la función educativa.

nativos, como en casos en los que se forzó a las familias a “entregar” a sus hijos a la comunidad de lengua mayoritaria, como en Siberia, en Canadá, los EEUU y Australia en el pasado (op. cit.: 201), es especialmente negativo para el mantenimiento de una lengua, ya que del conocimiento de la lengua por parte de los niños depende su supervivencia. Precisamente, el tema actitudinal es el aspecto que trataremos en el siguiente capítulo, cuando analicemos en profundidad la *Encuesta Sociolingüística*. El cambio en las actitudes de los usuarios de una lengua minoritaria hacia su lengua es apuntado como la fuerza necesaria para que el proceso de desplazamiento de una lengua pueda ser frenado. En España, el movimiento de reivindicación de la lengua de signos como lengua minoritaria del país ha significado un impulso a la conciencia lingüística de grupo. Asimismo, a efectos de este movimiento, surge un interés inédito por el aprendizaje de esta lengua por parte de la población dominante, oyente. Tal como hemos visto, algunos padres oyentes empiezan a apoyar la adquisición de esta lengua por parte de sus hijos sordos, así como un número creciente de otros profesionales inicia cursos para su aprendizaje. A la vez, los contactos institucionales culminan en la instauración de una titulación oficial de interpretación, con lo cual el número de estos profesionales aumenta espectacularmente, y surge alguna iniciativa de escuela bilingüe<sup>27</sup>. Sin embargo, ¿es esto suficiente para la inversión del cambio lingüístico? Según Johnston (2004b: 374), no lo es. A nuestro entender, la aparición de una población signante “foránea” oyente puede provocar efectos de espejismo de que la lengua está sana, porque cada vez es más estudiada, investigada, etc. Si la transmisión generacional es inadecuada o no se realiza, la lengua muestra síntomas de estar amenazada (Krauss, 1992: 4; Fishman, 1991: op. cit.).

Además, respecto a la población adulta y su nivel de afiliación, no se puede ignorar la cifra de signantes que no forman parte del movimiento asociativo, que tradicionalmente se ha considerado el pilar principal de la vitalidad lingüística de esta comunidad, lugar donde se cubría la función social y cultural de la comunidad. De nuestros datos deducimos que especialmente el colectivo más joven es el que menos se afilia a una asociación, con lo cual corroboramos el problema de sucesión en el liderazgo

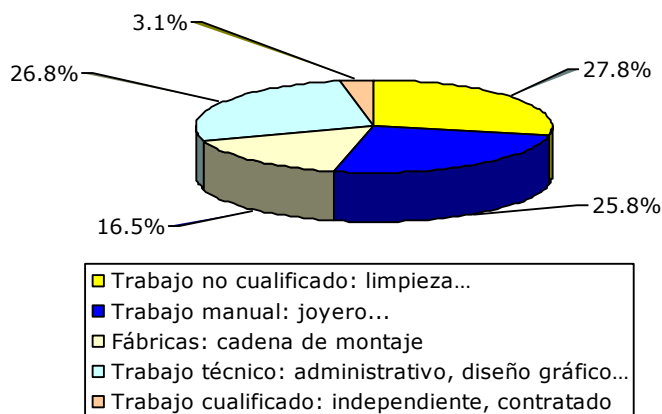
---

<sup>27</sup> En el momento de revisión de este texto, la *Ley del Reconocimiento de la lengua de signos en España* está pendiente de debate y aprobación.

que mencionamos anteriormente. Según Padden (1996: 85), el abandono de las asociaciones está relacionado con el surgimiento de una clase media sorda: cuando las personas sordas dejan de estar limitadas profesionalmente a los trabajos manuales, se presenta también una transformación en los valores colectivos. El contacto directo ya no es tan esencial y se confía en los servicios de intermediación telefónica, los subtítulos en la televisión o los mensajes de texto a través de fax y móvil como fuente de contacto. En España, las personas sordas, que han tenido poca participación en su propia educación, se ven ahora implicadas en el auge del aprendizaje de la lengua de signos y la figura del “profesor de lengua de signos” surge como una atractiva profesión. De la misma forma, se empiezan a ver personas sordas en grupos de investigación de la lengua de signos, en equipos de asesoramiento laboral, en la elaboración de materiales didácticos o como políticos: son las “nuevas profesiones” de personas sordas, profesiones que amplían su campo laboral y los coloca en un lugar privilegiado dentro de la comunidad, ya que gozan de un gran prestigio.

En las *Encuestas* que realizamos a 167 personas adultas, el resultado sobre su situación laboral (*Gráfico 32*) indicó que todavía un gran número de personas sordas en nuestro país desempeñan actividades no cualificadas, como la limpieza, las cadenas de montaje en fábricas, o manuales, como joyero, zapatero, etc.; es decir, profesiones tradicionalmente desempeñadas por personas sordas. Sin embargo, un porcentaje elevado de nuestros informantes desempeña un trabajo técnico, como administrativo o diseñador gráfico. Finalmente, un porcentaje muy reducido realiza un trabajo cualificado independiente.

**Gráfico 32: Trabajos de los informantes**



Por lo tanto, el problema de participación no se centraría únicamente en la población joven, sino en transformaciones de tipo socio-económico del avance de una clase media sorda, menos proclive al asociacionismo.

Observamos, de este modo, síntomas de recesión en las funciones de la lengua y en el número de signantes, que podríamos calificar de preocupantes para su mantenimiento. El impulso de medidas para que los niños adquieran la lengua será básico para la recuperación de funciones: que éstos estén expuestos a la lengua desde edades tempranas, así como que tengan modelos adultos signantes será básico para las nuevas generaciones nativas. Por otra parte, el modelo de reunión asociativa que sirvió a las generaciones pasadas posiblemente necesite reciclarse en nuevas formas de actividad y socialización que sirvan y sean atractivas a las generaciones nuevas.

Finalmente, la creciente población neosignante puede estar provocando un alto grado de difusión social, que podría interpretarse, a primera vista, como negativo para la supervivencia de la lengua.

Sin embargo, y teniendo en cuenta las peculiaridades de la lengua de signos como lengua en contacto con una lengua hablada, la adhesión de bilingües no nativos, y sobre todo, nativos, a la comunidad, no las interpretaríamos como una amenaza para el mantenimiento de la lengua, sino como una oportunidad de mejorar los niveles de formación e integración social de este colectivo. El acceso a la información a través de la lengua escrita es esencial para el desarrollo académico y la actual competitividad laboral.



A través de niveles importantes de bilingüismo, la persona sorda nativa accederá a mercados a los que no ha tenido acceso anteriormente. Por otra parte, los signantes no nativos, todos ellos bilingües, pueden servir de dinamizadores de este proceso de biculturización. En el ámbito de la educación, esta iniciativa se traduce en propuestas bilingües/biculturales para los niños sordos, donde el papel de la lengua de signos es fundamental como lengua primera y la lengua hablada se introduce a través de la lecto-escritura. En los niveles más avanzados de educación, la intervención de signantes oyentes, los intérpretes de lengua de signos, canalizan la información hablada a los alumnos sordos.

## CAPÍTULO 2

### LA ENCUESTA: ESTUDIO CUALITATIVO

#### *1.- Introducción.*

Con motivo de los viajes realizados para llevar a término el proyecto de la CNSE subvencionado con ocasión del Año Europeo de las lenguas, ya mencionado, ideamos la segunda parte de nuestra investigación. Se trata de un encuesta cualitativa realizada a una selección de personas adultas del movimiento asociativo, para complementar la información derivada del censo lingüístico. Si bien la intención del censo nos aportó información numérica relativa a los miembros de la comunidad, no menos interesante y complementarios se presentaron los datos de tipo cualitativo sobre actitudes e identidad lingüística, con el fin de completar la información sociolingüística de los miembros de esta comunidad lingüística. Los métodos utilizados para conocer las actitudes de un grupo pueden ser directos o indirectos. El método directo es el que nosotros utilizamos en la *Encuesta*, basado en preguntas relacionadas con opiniones, creencias y comportamientos ante la lengua, en contraste con el método indirecto del “*matched-guised*” utilizado por Lambert y Tucker (1972), donde se averiguan las opiniones de los sujetos sin que éstos sepan las intenciones reales del investigador. En efecto, la metodología empleada por nosotros consistió principalmente en un cuestionario, una forma directa de recoger datos. El análisis de los datos obtenidos fue una combinación de un macroanálisis, siguiendo la tradición del análisis estadístico de Labov (1972), y de un

microanálisis, siguiendo la tradición de la sociolingüística interaccional y la etnografía de la comunicación de Gumperz (1982) y Duranti (1997); por una parte, las entrevistas cuentan con datos de los cuales podemos extraer frecuencias y datos estadísticos totales. A la vez, del análisis exhaustivo de una selección de estas entrevistas extraemos información más detallada del testimonio de algunos de nuestros informantes, que nos sirve para ilustrar y destacar ciertos aspectos de las explicaciones de este trabajo.

### *1.1.- Participantes en el proceso de desarrollo de las entrevistas.*

Para la elaboración y desarrollo de las encuestas contamos, por una parte, con tres miembros del equipo de Materiales e Investigación del Centro de Recursos, quienes colaboraron en la realización de instrumentos y el establecimiento de los contactos para la localización de entrevistadores. Los viajes fueron repartidos entre estos tres miembros del equipo, contando con la investigadora y posteriormente otro filólogo, el coordinador (posterior coordinadora) del departamento y la maestra del equipo, todos ellos además intérpretes experimentados de lengua de signos.

Además, contamos con la inestimable colaboración desinteresada de un/a entrevistador/a en cada comunidad autónoma, y por supuesto, de cuantas personas se prestaron a ser entrevistadas.

### *1.2.- Fases para la elaboración de las encuestas.*

Los miembros del equipo de Materiales e Investigación del Centro de Recursos implicados dedicamos una primera fase a la confección, discusión, modificación y aprobación del modelo de entrevista. Además, determinamos también el modelo del *Documento de Protección de Datos Empíricos* (ver Anexo 4) que haríamos firmar a nuestros entrevistados. Una segunda fase la dedicamos al reparto de los viajes entre los miembros del equipo y el contacto previo a nuestra visita con el/la entrevistador/a en cada comunidad, junto con el envío de la documentación. La tercera fase de esta parte del proyecto consistió en la realización de las encuestas, y posterior revisión de las cintas grabadas, anotación y archivo de las entrevistas para el análisis. En la cuarta fase

intervino la investigadora en solitario, quien volvió a revisar todas las cintas para confirmar la información anotada, y, posteriormente, incluyó todos estos datos en la base de datos confeccionada para tal efecto. Una quinta etapa la dedicó a la selección, interpretación y transcripción de un número representativo de entrevistas de entre las realizadas por toda España. La sexta fase es la centrada en el análisis tanto de los datos introducidos en la base de datos, como de las encuestas seleccionadas para su análisis cualitativo exhaustivo.

### *1.3.- Creación de instrumentos para la recogida de datos.*

#### *1.3.1.- El documento de protección de datos empíricos.*

La encuesta personal debía ser grabada en vídeo para su posterior explotación, lo cual conllevaba grabar la imagen de las personas entrevistadas. Con la elaboración de un documento de datos empíricos (Anexo 4), las personas entrevistadas cedían su imagen para ser grabadas por el equipo de Materiales e Investigación del Centro de Recursos con motivo del proyecto que se estaba realizando. A su vez, firmaban el consentimiento para utilizar estos datos en posibles exhibiciones de las entrevistas en las que aparecía su imagen en congresos, presentaciones o ponencias sobre la temática del proyecto.

Las personas entrevistadas eran informadas de esta medida antes de iniciarse la entrevista, siendo puesto a su disposición el documento que debían firmar voluntariamente. Sin embargo, y debido a que para el desarrollo del estudio era esencial este consentimiento, las personas que no desearan ceder su imagen eran inmediatamente descartadas como informantes y se procedía a la selección de un/a sustituto/a.

#### *1.3.2.- La encuesta.*

Dividimos la entrevista en tres bloques principales (Anexo 5): el Bloque 1 dedicado a aspectos personales, el Bloque 2 dedicado a aspectos formativos y el Bloque 3 a aspectos comunicativos.

### **Bloque 1: Aspectos personales**

Este bloque determinaba el perfil de nuestros informantes: sexo, edad, lugar de nacimiento y de residencia habitual, estado civil (añadimos si el/la cónyuge es sordo u oyente) y existencia de hijos (añadimos si son sordos u oyentes igualmente). Recogemos en este Bloque también el tipo de sordera, momento de aparición y grado, y existencia de antecedentes familiares de sordera.

### **Bloque 2: Aspectos formativos**

Esta parte centraba su interés tanto en la formación como en la actividad laboral del informante y en el sistema de comunicación utilizado en su trayectoria formativa. Por una parte, el informante nos explicaba el itinerario formativo que había recibido (tipo de centro, edad y estudios finalizados). Posteriormente, centrábamos el tema en el sistema de comunicación en el entorno escolar, tanto en el aula como fuera de ella, y el sistema utilizado por los maestros y demás profesionales del centro. Preguntamos también sobre su situación laboral y si había contado alguna vez con intérprete de lengua de signos. Este Bloque será analizado en profundidad en la *2ª Parte* de este trabajo, cuando hablemos de los modelos educativos.

### **Bloque 3: Aspectos comunicativos**

Este bloque es el central de la encuesta, puesto que recoge toda la información de uso, competencia y preguntas directas sobre actitud, creencias y conducta hacia de la lengua. Las preguntas van dirigidas a realizar una descripción detallada de la forma en que se desarrolla la actividad comunicativa cotidiana de las personas entrevistadas, así como su opinión respecto a los temas relacionados con la lengua.

Preguntamos cuál era su modo de comunicarse habitualmente, cómo se comunicaban con una persona oyente que no conoce la lengua de signos, y cómo llamaban al sistema de comunicación gestual que utilizaban. A continuación, entramos en el apartado de competencia, donde se realizaron preguntas de autoevaluación sobre su competencia en lengua de signos (comprensión y producción) y lengua oral (lectura, escritura, lectura labial, producción hablada). Sobre la lengua de signos, preguntamos si creían que es un sistema limitado de comunicación.

Un siguiente apartado se centró en la adquisición. En primer lugar, pedíamos a qué edad se había entrado en contacto con la lengua de signos y el lugar donde se produjo

este primer contacto. En segundo lugar, dónde fueron expuestos por primera vez a la lengua oral. Y, finalmente, cuál creían que debería ser el sistema de comunicación de adquisición del niño sordo y en qué orden: estar expuesto a la lengua de signos desde la detección de su sordera, aprender primero lengua oral y luego lengua de signos, aprender las dos lenguas de forma paralela, u otras opciones.

Entramos, a continuación, en el apartado de uso y preferencias lingüísticas. Es en este apartado donde recogemos información tanto sobre el sistema de comunicación utilizado en su vida diaria, como preguntas de opinión sobre su condición de signante, el uso de las dos lenguas, preferencias y expectativas sobre la lengua de signos.

Realizamos una pregunta sobre identidad lingüística, donde debían expresar si se consideraban más bien signantes o castellano hablantes, con distintas opciones. A continuación, debían opinar sobre si el uso de una de las dos lenguas podía ir en detrimento de la otra. Hablamos, seguidamente, del sistema de comunicación en el entorno en el que se relacionan; con el padre, la madre, hermanos, abuelos, tíos, compañeros, superiores e hijos. Una nueva pregunta de preferencias lingüísticas se centraba en si optaban por relacionarse más con personas signantes o no signantes, y una pregunta de uso se centraba en la utilización de una u otra lengua debido a circunstancias diarias: trabajo, contacto con la comunidad mayoritaria oyente, etc.

Abrimos un apartado sobre los medios de comunicación y el cine, uso y preferencias de recursos como pueden ser el subtítulado y el recuadro con un intérprete de lengua de signos. Realizamos una pregunta acerca de su uso en los lugares públicos, donde debían manifestar su aprobación o desacuerdo con la frase: “Creo que debería haber al menos una persona que supiera lengua de signos o un intérpretes de lengua de signos en cada lugar público”. Sobre la lengua en la enseñanza, se debían manifestar respecto a cuál debía ser la lengua vehicular en el aula.

Finalmente, se preguntaba sobre el futuro de la lengua de signos, si consideraban que había aumentado el conocimiento de ésta en los últimos 10 años y si creían que aumentaría en los próximos 10 años.

El último apartado se centraba en la estandarización. En este bloque, realizamos preguntas muy sencillas sobre su opinión frente a la variación de la lengua y sobre una

posible unificación de la lengua de signos a nivel estatal para la elaboración de materiales didácticos.

#### *1.4.- Participantes en la recogida de datos.*

##### *1.4.1.- Criterios de selección y perfil de los informantes.*

La primera decisión que se tomó al determinar el perfil de nuestros informantes fue que debían ser personas del grupo de edad adulta las que participarían en nuestras encuestas. La segunda fue acotar el campo a la población sorda. Es decir, determinamos que nuestros informantes serían adultos sordos del movimiento asociativo de personas sordas. Esta decisión no implica que no consideremos igualmente interesante un futuro estudio que recoja información parecida sobre la población infantil e igualmente sobre la población signante oyente. Sin embargo, debido a que ésta era la primera vez que se realizaba una encuesta de opinión tan amplia entre los signantes en España, creímos prioritaria la voz de las personas sordas.

##### *1.4.2.- El entrevistador.*

En el proceso de preparación de la encuesta, una figura esencial y a la que dispensamos una atención especial fue siempre la de la persona entrevistadora. En el desarrollo de la entrevista cualitativa, uno de los factores que es importante tener en cuenta es por un lado la identificación del informante con esta figura, motivada en primer lugar por la manera similar que tienen el entrevistador y el entrevistado de signar (misma variedad regional), así como por su condición de persona sorda, con lo cual el entrevistador propiciará una mayor aportación de datos y una mayor fiabilidad de los mismos. Además, el entrevistador no debe actuar como una distorsión o interferencia en la expresión espontánea del entrevistado, en cuanto a su expresión lingüística genuina; influencia en la variedad de signos, acento e incluso manipulación de las respuestas. Por este motivo, pensamos que era conveniente que el entrevistador fuera una persona local entrenada para tal efecto.

Para esto, nos poníamos en contacto con la persona encargada de los temas relacionados con la lengua de signos en cada comunidad autónoma. Esta figura suele ser representada por el/la delegada de lengua de signos, o la persona que, en caso de existir, coordina el tema de los cursos de lengua de signos en la asociación o federación correspondiente. Con esto nos asegurábamos, por una parte, de que la persona que debía realizar las entrevistas era una persona sensibilizada con el tema de la lengua, y que, en líneas generales dominaba la lengua oral, ya que era ésta la lengua de sus alumnos oyentes. Además, siendo una persona que trabaja en el movimiento asociativo con un cargo de estas características, suele ser una persona respetada por la comunidad local. Por último, la variedad de la lengua de signos utilizada por esta persona no ejercía distorsión con la de los informantes puesto que se trataba de una persona local.

Localizábamos a esta persona por teléfono; una vez contactada, sería ella misma la que realizaría la selección de los informantes previamente a nuestra visita. Posteriormente, una vez acordada su función, se enviaba por fax o correo electrónico documentación para su preparación de la entrevista; por una parte, información general sobre el proyecto junto con el Documento de Protección de Datos Empíricos que cada informante debía ratificar a modo informativo; y, por otro lado, el contenido de las entrevistas que debía realizar para su lectura y posterior consulta de posibles dudas, junto con los requisitos de selección de los informantes y la información que las personas seleccionadas debían recibir del proyecto.

Finalmente, la persona del equipo de Materiales e Investigación de la Fundación que se desplazaba a la zona repasaba, con anterioridad al inicio de las entrevistas, las posibles dudas que todavía pudiera tener esta persona; así asegurábamos el correcto fluir del desarrollo de las entrevistas.

#### *1.4.3.- Los entrevistados.*

Debido a que deseábamos recoger la voz de la población sorda en general, decidimos poner unos requisitos para la selección de las personas entrevistadas; en primer lugar el número de encuestas debía ser homogéneo en todas las comunidades autónomas. En este sentido no nos regimos, pues, por motivaciones de densidad de población, sino



por razones puramente geográficas de representatividad. El número debía oscilar siempre entre las 10 y las 12 entrevistas por comunidad autónoma, siempre que las circunstancias fueran favorables a este número.

En segundo lugar, mantuvimos que el sexo de los informantes se distribuyera en una proporción lo más equitativa posible, no siendo una prioridad *sine qua non* el 50% ya que debían tenerse en cuenta otros aspectos, como son, dando paso al tercer aspecto, los grupos de edad. Establecimos cuatro grupos de edades distintas, con lo cual se recomendaba que hubiera representantes de cada uno de los grupos de edad, también equitativamente en la medida de lo posible (lo que significaba unas tres entrevistas por cada grupo de edad). Los grupos de edad fueron: de 18 a 34 años, de 35 a 54 años, de 55 a 64 años, y mayores de 65.

Finalmente, pusimos otro requisito que hacía referencia a la actividad de los informantes dentro del movimiento asociativo. Debido a que se muestra una gran distancia entre las personas sordas que no han estado implicadas en ningún cargo político del movimiento asociativo y las que sí lo han estado, así como aquellas personas que han sido formadas de alguna forma respecto a temas relacionados con la lengua (asistencia a conferencias y cursos sobre esta temática, etc.), mantuvimos que las personas entrevistadas no podían ejercer ningún cargo dentro del movimiento asociativo, federaciones o similares, en el momento de la entrevista; ni tampoco podían ser profesores de lengua de signos, por los mismos motivos. La razón de esta delimitación fue que, si bien la línea de actuación tanto de la Confederación Nacional de Sordos de España, como de sus federaciones y asociaciones afiliadas ha ido encaminada a un reconocimiento social, educativo e incluso legal de la lengua de signos como instrumento principal de comunicación de la comunidad sorda, y de esta lengua como una lengua minoritaria más del Estado, ignorábamos cómo y hasta qué punto había llegado este mensaje a la población sorda de base.

### *1.5.- Las encuestas piloto.*

Una vez preparados todos los instrumentos para la realización de las entrevistas, procedimos a realizar un conjunto de entrevistas que nos sirvieron de prueba piloto para corroborar la viabilidad de nuestras intenciones, y posibilitar la rectificación y mejora de los puntos necesarios. Estas encuestas piloto se realizaron en una asociación de sordos de Madrid, a seis personas sordas.

De las conclusiones de esta prueba, pudimos rectificar la redacción de algunas preguntas para que fueran más claras para las personas sordas, tanto la entrevistadora como la entrevistada. Por otra parte, modificamos algunos de los cuadros que el miembro del equipo debía rellenar durante el desarrollo de la encuesta, para que se pudiera hacer de forma más cómoda y rápida.

#### *1.6.- Desarrollo de las entrevistas.*

Una vez el miembro de nuestro equipo se desplazaba a la comunidad autónoma determinada, éste era recibido por el entrevistador. Si existía todavía alguna duda sobre las entrevistas, se dedicaba un tiempo a aclarar malentendidos, repasar o ensayar las preguntas de la entrevista. El entrevistador había dado cita a los informantes seleccionados en un espacio de 45 minutos de diferencia entre entrevistas. Este momento era importante para aprovechar y advertir al entrevistador sobre posible manipulación de las respuestas o posible intervención en la expansión de las respuestas: el informante no debía sentirse presionado en cuanto a la opinión que estaba expresando y debía sentirse libre para expandir su respuesta el tiempo que quisiera.

Además, durante el desarrollo de la encuesta, no era conveniente que el entrevistador se dirigiera al miembro del equipo del proyecto, puesto que esto podría suponer una interferencia en el espíritu de ésta. No se permitía el acceso al lugar de la entrevista a nadie más que el entrevistado, el entrevistador y el miembro del equipo del proyecto que se desplazaba a la zona. El lugar de la entrevista debía ser una sala donde se pudieran colocar dos sillas de forma oblicua con una pared de fondo sin decoración, para facilitar la posterior visualización de las grabaciones.

Se colocaba una cámara con trípode que mostraba claramente los dos participantes en la entrevista; si bien nosotros recogimos la información proporcionada

por el informante, nos interesaba grabar la totalidad del desarrollo de la entrevista, lo cual mostraba la interacción del diálogo. Finalmente, el miembro del equipo del proyecto se colocaba junto a la cámara, no entrando preferentemente en el campo de visión directo de ninguno de los participantes en la entrevista. El entrevistador contaba con una copia de la entrevista durante el desarrollo de ésta, pero no era su responsabilidad anotar nada. El miembro del equipo del proyecto, sin embargo, sí apuntaba las respuestas o comentarios pertinentes durante el desarrollo de la entrevista.

Previo a la entrevista, tal y como hemos comentado anteriormente, el miembro del equipo investigador se dirigía al informante, presentándose e informando a la persona sorda del propósito general del proyecto, sin entrar en detalles ni informar de la intención de las preguntas que se realizarían, para conservar la naturalidad de las respuestas, y del Documento de Protección de Datos Empíricos. Una vez firmado este documento, se procedía a la encuesta. El tiempo de duración total por informante solía ser de media hora, pero también contamos con entrevistas de hasta 45 minutos.

Una vez terminada la entrevista propiamente dicha, se procedía a la realización de un test de inteligibilidad. Este test era realizado por el miembro del Equipo de Materiales. A través de una cinta de vídeo, el entrevistado debía responder unas preguntas de comprensión una vez vistas las cuatro grabaciones signadas de distintas zonas de España.

### *1.7.- Explotación de los datos de las entrevistas.*

#### *1.7.1.- La información cuantitativa.*

Una vez realizada la visita a la comunidad autónoma determinada, se procedía a la primera revisión de las entrevistas elaboradas. El miembro del equipo investigador encargado del viaje procedía a un primer visionado de las entrevistas realizadas, a cotejar con las anotaciones que había ya realizado durante el desarrollo de las mismas. Este primer visionado le permitía rectificar o añadir información. Era importante que este proceso se elaborara inmediatamente a su vuelta, puesto que en esos momentos recordaba cualquier incidencia, o información destacable con mejor claridad que si hubiera pasado un tiempo desde su recogida.

La tarea de explotación de los datos posterior fue realizada por la investigadora: en primer lugar, se pasó a un nuevo visionado de todas las entrevistas realizadas, que sumaron un total de 167. Con esto se pretendía, por una parte, revisar la información recogida por el miembro del equipo investigador que había realizado el viaje, y, por el otro, escoger las entrevistas que, a criterio de la investigadora, contaban con más información para un posterior análisis exhaustivo y transcripción.

Posteriormente se introducían los datos de las entrevistas en una base de datos *Access* elaborada por el mismo colaborador que realizó las bases de datos anteriores para su explotación con los programas *Excel* y *SPSS*. Las respuestas de las 167 entrevistas están todas codificadas para su explotación e interpretación.

#### *1.7.2.- Selección de entrevistas para el análisis cualitativo.*

Esta parte del estudio se elaboró con la intención de analizar en profundidad una selección de 40 de entre las entrevistas realizadas por toda España. El testimonio de las afirmaciones literales de este grupo de informantes nos sirvió para ilustrar las explicaciones de los resultados de la explotación del conjunto de las entrevistas.

##### *1.7.2.1.- Proceso y criterios de selección.*

Como acabamos de comentar, la selección de las entrevistas para la transcripción se realizaba durante el visionado del conjunto de las entrevistas por parte de la investigadora. El número de entrevistas seleccionadas osciló entre las dos y tres por comunidad autónoma. El criterio principal para la selección se basaba en el volumen que cada informante aportaba respecto a los ítems escogidos para el análisis cualitativo: formación, trabajo, medios de comunicación, adquisición, usos y preferencias lingüísticas, y estandarización. Puesto que los datos de las respuestas breves ya quedaban recogidos para su análisis en la base de datos del análisis cuantitativo que recogía la totalidad de las encuestas, se seleccionaban únicamente aquellas entrevistas dónde se percibía una mayor aportación de información. Sin embargo, un segundo criterio fue que el perfil de las personas de las entrevistas seleccionadas cubriera la variedad de

informantes distribuidos por toda España; tanto por edades como por sexo y procedencia geográfica.

#### *1.7.2.2.- Proceso de transcripción.*

Para el proceso de transcripción de las entrevistas signadas escogidas, tuvimos que decidir un método para la adaptación a una forma escrita del texto signado por nuestros informantes que fuera fiable. Para los estudios que se centran en el análisis de la gramática o el discurso de la lengua de signos, es muy efectivo el sistema de notación por glosas<sup>28</sup>, sistema que refleja las unidades significativas de esta lengua o morfemas; y para el análisis de variedad léxica, algunos investigadores han utilizado otros sistemas de transcripción, como el Signoescritura o el Hamnosys.

Sin embargo, puesto que lo que nos interesaba para este estudio era realizar un análisis del contenido de los ítems relevantes que habíamos determinado, y no era un análisis de la estructura lingüística, se procedió a realizar la interpretación simultánea al castellano de las encuestas seleccionadas. Esta interpretación era grabada en audio para su posterior transcripción escrita. Con esto obteníamos el contenido del discurso de los signantes entrevistados.

Posteriormente, se realizó la transcripción literal de esta interpretación en una hoja de *Word*, transcribiendo el texto de corrido y titulando cada párrafo en función del tema que se trataba, para la posterior búsqueda y comparación de respuestas entre las 40 transcripciones realizadas.

Una vez realizada una primera transcripción de la interpretación por parte de la investigadora, una persona sorda que ya había colaborado en la recogida de datos del proyecto, procedía a revisar dichas transcripciones para corroborar, corregir o mejorar la fiabilidad de las mismas.

---

<sup>28</sup> La transcripción por glosas es una herramienta muy utilizada para transcribir el sentido de los signos de las lenguas de signos y recoge las unidades significativas de una lengua. Este tipo de transcripción no sirve para reproducir el signo, sino que su foco de interés está en el significado de éste. Por lo tanto, con las glosas se capta el significado y la estructura de los enunciados de la lengua de signos.

### 1.7.2.3.- Análisis de las transcripciones.

Una vez realizadas estas transcripciones en *Word*, se procedió al vaciado de la información contenida en cada entrevista. Puesto que teníamos las transcripciones organizadas en párrafos titulados, hacíamos la búsqueda de palabras clave que titulaban los párrafos y procedíamos al anotado literal de la opinión expresada por cada informante sobre cada uno de los ítems escogidos para el análisis. Esta es la información que utilizamos para la posterior interpretación de los datos.

### 1.7.2.4.- Proceso del análisis de los datos.

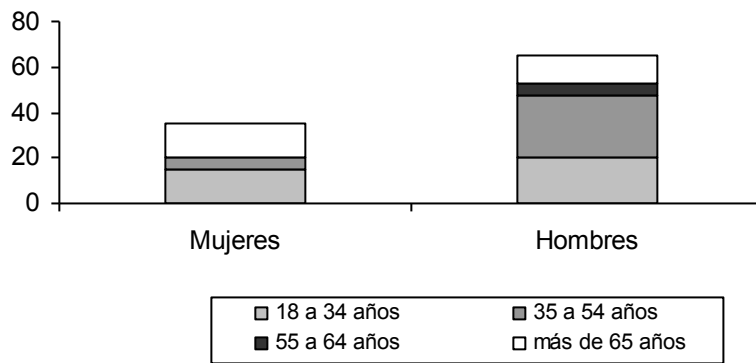
Debido a la información adicional aportada por algunos de los informantes (explicaciones más detalladas que creímos que aportarían una información valiosa para el objetivo de este estudio) decidimos realizar la transcripción de 40 entrevistas de las 167 realizadas, lo que supone un 23,9% del total de entrevistas realizadas. Escogimos una media de entre 2 y 3 por cada comunidad autónoma.

El perfil de las personas que seleccionamos de entre éstas fue el siguiente:

Comunidad Autónoma	Sexo (M/H)	Edad			
		18-34	35-54	55-64	+64
Andalucía	M				2
Aragón	M	1			
	H	2			
Asturias	M	1	1		1
	H	1			
Canarias	M	2		1	
Cantabria	M	1			1
	H		1		

<b>Castilla y León</b>	<b>H</b>	<b>1</b>			<b>2</b>
<b>Cataluña</b>	<b>M</b>	<b>1</b>			
	<b>H</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	
<b>Extremadura</b>	<b>M</b>		<b>1</b>		
	<b>H</b>	<b>1</b>			
<b>Galicia</b>		<b>1</b>			
	<b>H</b>				<b>2</b>
<b>La Rioja</b>	<b>M</b>	<b>1</b>			
	<b>H</b>	<b>1</b>	<b>2</b>		
<b>Madrid</b>	<b>H</b>		<b>2</b>		
<b>Murcia</b>	<b>M</b>				<b>1</b>
<b>Navarra</b>	<b>M</b>				<b>1</b>
	<b>H</b>		<b>2</b>		
<b>Pais Vasco</b>	<b>M</b>				
	<b>H</b>	<b>1</b>			<b>1</b>
<b>Valencia</b>	<b>H</b>		<b>2</b>		

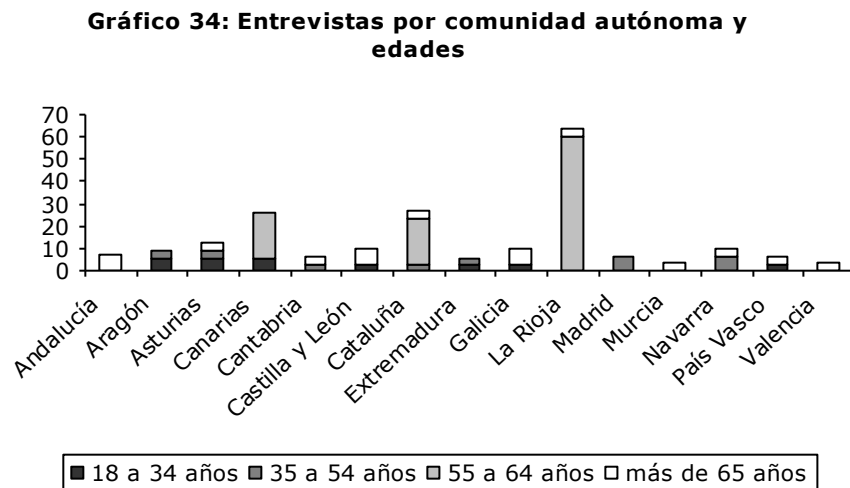
Gráfico 33: Entrevistas transcritas por edades y sexo



Como podemos observar, el número de entrevistas de hombres seleccionadas se distingue por ser superior al número de entrevistas seleccionadas de mujeres. Debido a

que nuestra selección de entrevistas se veía en gran medida motivada por la cantidad de información proporcionada por los informantes, podríamos concluir que los hombres se exhibieron más en sus explicaciones, sin con ello poder concluir ninguna razón concreta, aunque notando su clara mayoría en este conjunto de entrevistas transcritas.

A continuación, veremos la proporción de entrevistas transcritas por comunidad autónoma y edad de los informantes. De aquí podremos vislumbrar los porcentajes de edades de los informantes seleccionados en cada comunidad autónoma y comparar la proporción de una con cada una de las otras.



Como comentamos anteriormente, la información transcrita literalmente de la producción signada de estos informantes fue, posteriormente, agrupada por temas y comparada con el resto de datos aportados en la entrevista de ese mismo informante, y con la del resto de entrevistas. Con esto podremos complementar la información ya mostrada por los datos cuantitativos con este tipo de datos de tipo cualitativo.

## 2.- Resultados de las encuestas.

Pasamos a continuación a dar cuenta de los resultados de esta *Encuesta*:

### 2.1.- Perfil del total de los informantes.



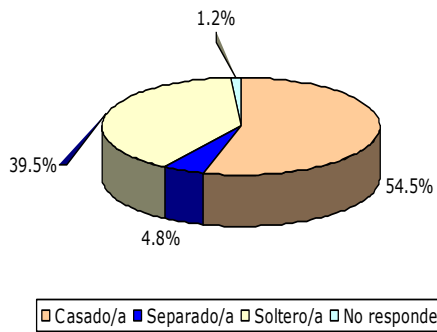
	<b>Edad</b>	<b>18-34</b>	<b>35-54</b>	<b>55-64</b>	<b>+64</b>
<b>Andalucía (Sevilla y Granada)</b>	<b>Mujeres</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>Hombres</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>Aragón (Zaragoza)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>		<b>3</b>	<b>1</b>
	<b>H</b>	<b>3</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
<b>Asturias (Oviedo)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>1</b>
	<b>H</b>	<b>4</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Islas Canarias (Tenerife y Palma)</b>	<b>M</b>	<b>5</b>	<b>2</b>		<b>1</b>
	<b>H</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>Cantabria (Santander)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>H</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Castilla y León (Valladolid)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>			<b>1</b>
	<b>H</b>	<b>2</b>		<b>2</b>	<b>4</b>
<b>Cataluña (Barcelona)</b>	<b>M</b>	<b>1</b>			<b>2</b>
	<b>H</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>Extremadura (Cáceres)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	
	<b>H</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
<b>Galicia (A Coruña)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>	<b>1</b>		<b>2</b>
	<b>H</b>	<b>3</b>			<b>2</b>
<b>La Rioja (Logroño)</b>	<b>M</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
	<b>H</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		<b>2</b>
<b>Madrid (Madrid)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
	<b>H</b>	<b>2</b>	<b>2</b>		<b>1</b>
<b>Murcia (Murcia)</b>	<b>M</b>	<b>3</b>		<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>H</b>	<b>2</b>	<b>4</b>		
<b>Navarra (Pamplona)</b>	<b>M</b>	<b>1</b>		<b>3</b>	<b>3</b>
	<b>H</b>	<b>3</b>	<b>3</b>		
<b>País Vasco (Bilbao)</b>	<b>M</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>H</b>	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>1</b>
<b>Valencia (Valencia)</b>	<b>M</b>	<b>2</b>		<b>1</b>	

	<b>H</b>	<b>3</b>	<b>2</b>		<b>2</b>
--	----------	----------	----------	--	----------

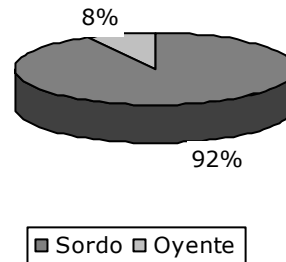
Procedemos a detallar el perfil de las personas que fueron entrevistadas por nuestro equipo. Añadimos a este perfil su estado civil, estatus auditivo del cónyuge y posibles hijos o familiares sordos. Luego nos centraremos en su tipo de sordera, edad de aparición y grado.

El estado civil de nuestros informantes es el siguiente:

**Gráfico 35: Estado civil de los informantes**



**Gráfico 36: Cónyuge de los informantes casados**



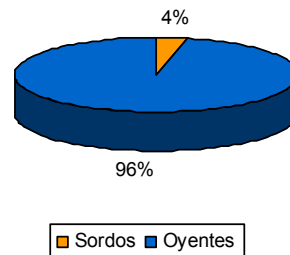
Por una parte, más de la mitad de informantes están casados, de los cuales el 92% están casados con otra persona sorda. Esto corrobora la tendencia generalizada a la endogamia entre los miembros de la comunidad, rasgo característico de las comunidades de signantes.

A continuación veremos cuántos de nuestros informantes tienen hijos, y cuántos de éstos tienen hijos sordos y cuántos oyentes.

**Gráfico 37: Informantes con y sin hijos**



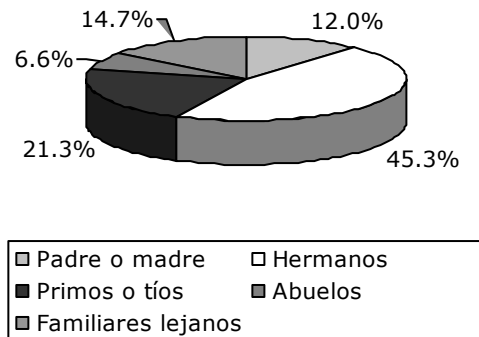
**Gráfico 38: Estatus auditivo de los hijos de los informantes**



Como vemos, existe un porcentaje de informantes casados muy parecido al de los que tienen hijos, siendo solamente 10 (el 5,4%) las personas que, estando casadas, no tienen hijos. Por otra parte, la proporción de sorderas entre los hijos de personas sordas confirma un porcentaje muy reducido de sorderas congénitas, que se suelen contar entre el 5% del total de sorderas. De los resultados de nuestra muestra, deducimos incluso un porcentaje ligeramente inferior, tal y como confirma Johnston (2004b:370) en los datos de matriculación en colegios de sordos en Sydney.

Para acabar con este apartado, veremos cuáles de nuestros informantes manifestaron tener algún familiar sordo (descartando hijos y familia política). Existían 5 opciones distintas, y un mismo informante podía marcar más de una opción, en función del número de parientes que tuviera. De entre todos los informantes, 53 manifestaron tener familiares sordos, lo que supone un 31,7% del total de entrevistados, porcentaje muy elevado si tenemos en cuenta la poca incidencia de sorderas congénitas en el conjunto de sorderas, y apunta a la gran concentración de este colectivo en las asociaciones de sordos. De éstos, a la cuestión de qué relación tenían con el familiar, se contestó del siguiente modo:

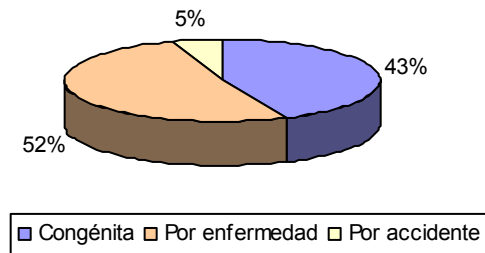
**Gráfico 39: Relación de los informantes con parientes sordos (n=53)**



Existe un elevado número (n= 24) de personas que manifiestan tener un hermano sordo, hecho que se repite en la tendencia de relaciones familiares entre la comunidad sorda (Johnston, 2004b: 370). Por otro lado, destacar el contraste entre las personas que manifiestan tener padres sordos, el 12%, y los que manifestaron tener hijos sordos, solamente el 3,5%, hecho que supone un descenso destacable.

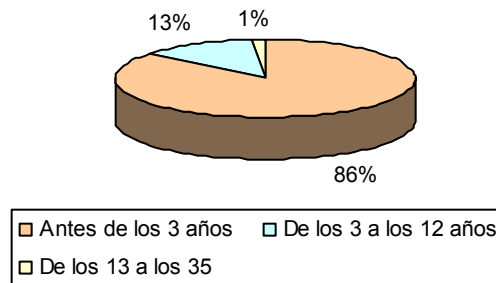
Pasemos a continuación a valorar el grado, tipo y momento de aparición de la sordera de nuestros informantes. Respecto al tipo de sordera, en cuanto a la causa que provocó la discapacidad auditiva observamos lo siguiente:

**Gráfico 40: Tipo de sordera de los informantes (n=158/95%)**



Lo que se destaca de estos resultados es el elevado porcentaje de informantes que resultó sordo por enfermedad, pero, sobre todo, el gran porcentaje de personas que son sordas de nacimiento. Este hecho, contrastado con el porcentaje general de sorderas congénitas, nos indica el gran número de personas sordas congénitas que se concentra en las asociaciones de sordos, tal y como vimos en el conjunto de personas que tienen un familiar sordo. El siguiente gráfico muestra la edad de aparición de la sordera de los informantes:

**Gráfico 41: Edad de aparición de la sordera de los informantes (n=158/95%)**



De nuevo, una inmensa mayoría de nuestros informantes son sordos prelocutivos, mientras que un porcentaje muy inferior perdió su audición en edades posteriores a la

adquisición del lenguaje. Estos datos nos pueden mostrar información relevante sobre el perfil de persona sorda que suele ser miembro de una asociación, y, por lo tanto, usuaria de lengua de signos, en contraste con los datos aportados por el INE del total de población sorda en el Estado: las personas sordas prelocutivas de entre 6 y 64 años suponen un 8,6% del total de población sorda de este tramo de edades en España, reduciéndose al 3,9% en la población mayor de 65 años. Es decir, las personas sordas que tienen una sordera prelocutiva no llegan al 15% del total de personas sordas del Estado (12,5%). Según nuestros resultados, por otra parte, 158 de las personas entrevistadas manifestaron ser prelocutivas. Con esto se concluye que, del grupo reducido de personas sordas con sordera prelocutiva, un porcentaje muy elevado de éstas es miembro de asociaciones de sordos y por lo tanto miembros de la comunidad sorda, mientras que el número de socios que perdieron su audición después de la adquisición del lenguaje es muy inferior.

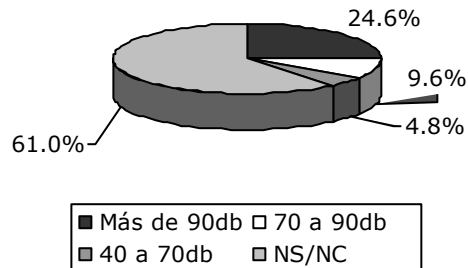
Finalmente, respecto al grado de sordera, cabe destacar el número elevado de personas que no conocen el grado de pérdida auditiva que tienen, o que lo conocían cuando eran niños y les hacían pruebas, pero que no nos lo pudieron proporcionar en el momento de la *Encuesta*. También muchas personas confunden nuestra pregunta con el grado de minusvalidez indicado en el Certificado de Minusvalidez proporcionado por el Ministerio de Sanidad, que no se corresponde con el grado real de pérdida auditiva. Algunos, como por ejemplo un joven de Valencia, incluso manifiestan abiertamente que no les importa conocer cuál es su grado de sordera, porque no lo consideran un dato relevante que les identifica como persona sorda:

- “Antes oía algunos ruidos, como pitidos, con audífonos, pero no me importa el grado de pérdida auditiva porque yo soy una persona sorda”

Esta respuesta confirma lo que adelantábamos en la *Introducción* de este trabajo respecto a los criterios de inclusión en la comunidad sorda, entre los que no figuran necesariamente de manera prioritaria el grado de sordera, sino criterios de comportamiento intergrupales e identificación.

De entre las personas que sí respondieron, el 39% (n=65), un 87,6% (n=57) tienen sorderas profundas (63%/n=41) y severas (24,6%/n=16), y el resto, un 12,3% (n=8), tienen sorderas medias.

**Gráfico 42: Grado de sordera de los informantes (n=65)**



En resumen, cabe destacar la homogeneidad en la distribución por sexos de nuestros informantes, aunque no tanto en la distribución por edades. Por otra parte, aproximadamente la mitad de estas personas está casada, en su inmensa mayoría con otra persona sorda, y la práctica totalidad de informantes casados tienen hijos. De éstos, la mayoría tiene hijos oyentes, y, de las personas que tienen hijos, la media es de 2,04 hijos por pareja. En general, encontramos personas con una sordera congénita o causada por una enfermedad, surgida antes de los 3 años, y con una pérdida auditiva profunda o severa.

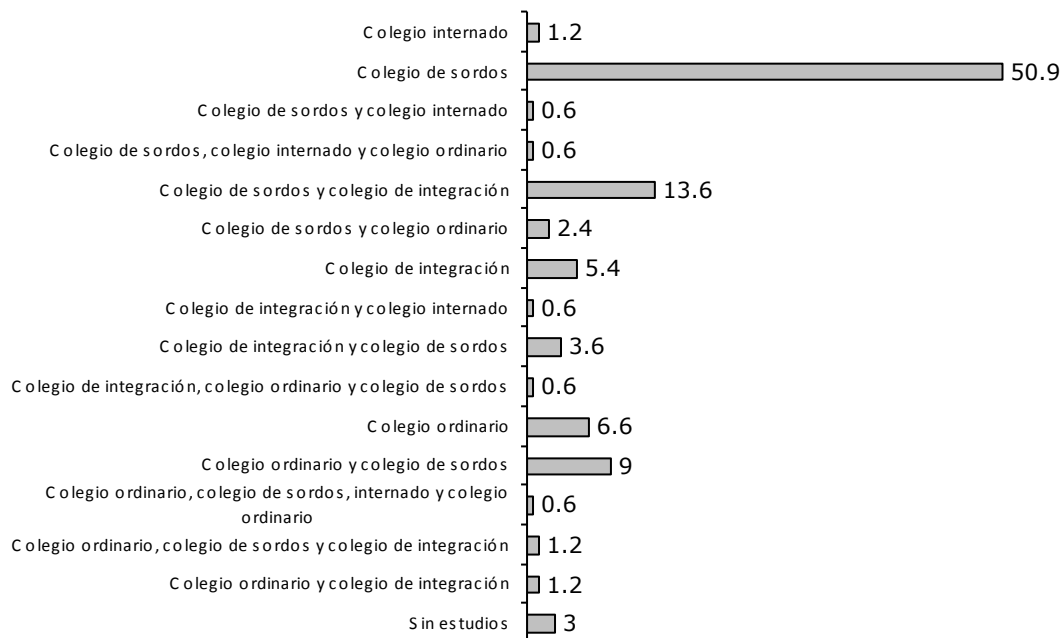
Se confirma con esto la presencia de una inmensa mayoría de personas con una sordera profunda prelocutiva en las asociaciones de sordos, así como la tendencia endogámica de esta comunidad, como aspecto relevante de la preservación de la etnicidad de la comunidad.

## 2.2.- Aspectos formativos: datos generales.

En este bloque de la *Encuesta* pretendíamos recoger información sobre la experiencia formativa de nuestros informantes, así como del sistema de comunicación al que estuvieron expuestos durante la etapa de escolarización. Finalmente, recogimos información sobre su nivel formativo actual y su posición laboral.

Nos centraremos en primer lugar en el tipo de centro escolar y el grado que alcanzaron nuestros informantes. En esta cuestión, el informante describía con total libertad su experiencia educativa, siendo su exposición monitorizada a través de preguntas para que mencionara, al menos, el centro o centros donde realizó su itinerario formativo, y el grado que alcanzó en cada caso. Por este motivo, existen personas que asistieron hasta a tres tipos de centro diferentes. Mostramos en el *Gráfico 43* el itinerario formativo de nuestros informantes. El orden de centros indicado representa el tipo de centros que asistieron y en qué orden cronológico lo hicieron; así, *Colegio de sordos y Colegio internado* significa que primero asistieron a un colegio de sordos y más adelante estuvieron en un colegio internado.

**Gráfico 43: Itinerarios formativos de los informantes**

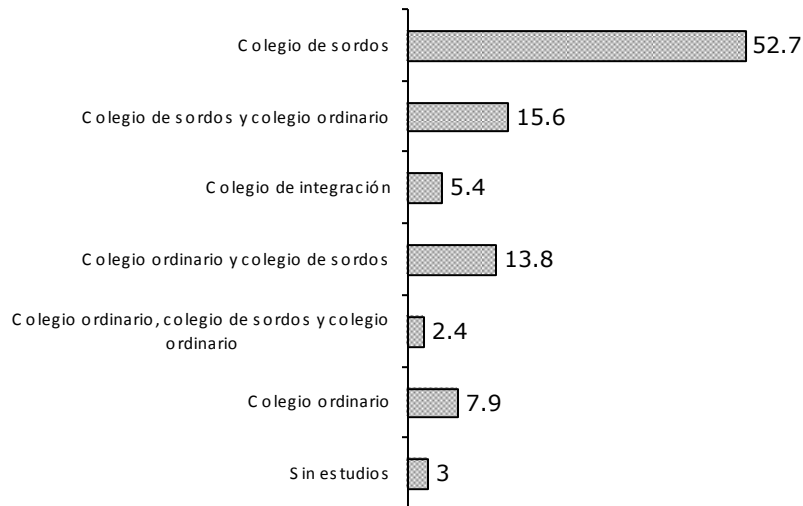


Como podemos observar, una inmensa mayoría de nuestros informantes acudieron exclusivamente a un colegio específico de sordos. Un 1,2% afirma además haber asistido en régimen de internado, con lo que este porcentaje se añadiría al anterior.

Si agrupáramos estos itinerarios formativos en categorías menos detalladas, podríamos decir que los centros ordinarios y los de integración entrarían en la misma

categoría, “centro ordinario” y el colegio de sordos y el internado en la categoría de “colegio de sordos”. De esta reducción deducimos lo siguiente:

**Gráfico 44: Itinerarios formativos agrupados de los informantes**



De nuevo, sobresale el porcentaje de personas entre las entrevistadas que realizaron toda su etapa escolar en un centro específico de sordos. Destacamos a continuación dos itinerarios que se encuentran en una frecuencia parecida: las personas que asistieron a un colegio ordinario y luego a uno de sordos; y las que vivieron en proceso inverso, primero en un centro de sordos y luego en uno ordinario. La primera opción suelen haberla contestado personas que, o bien fueron escolarizadas en un colegio ordinario porque no se conocía su sordera, o bien se optó por un colegio de sordos cuando vieron que no avanzaban en el colegio ordinario. Algunas personas nos explicaron la dificultad que existía para entrar en la escuela de monjas *Purísima* de su región y comentaban que ésta fue la causa de que empezaran tan tarde en el colegio de sordos. El segundo caso se da en personas que pasan a realizar la FP1 en un centro ordinario.

Los colegios de sordos que los entrevistados mencionan son la *Purísima* de Madrid, de Zaragoza, de Valencia, de Barcelona y Canarias, la escuela de sordos de Deusto, en Bilbao, la de San Sebastián y de Asturias, y el colegio *Ponce de León* de Madrid. En general, comentan que la edad en que tomaron un primer contacto con la



lengua de signos fue al ingresar en uno de estos centros, así como que al principio se sintieron muy extraños porque no sabían signar, pero que aprendieron rápidamente, principalmente de sus compañeros y niños mayores del colegio.

Estas opiniones confirmarían la relación directa entre los colegios de sordos y el movimiento asociativo de personas sordas en España, puesto que todos nuestros informantes son miembros de una asociación. Los colegios eran un primer lugar de socialización para la persona sorda, donde establecía sus amistades (aparte de aprender en la mayoría de casos a signar); esta socialización continuaba en el entorno asociativo en cuanto finalizaba la etapa de escolarización. Podemos ver incluso la relación clara entre una asociación y un colegio de sordos concreto, como puede ser la relación entre la asociación *Casal de Sords* de Barcelona y el *Colegio Municipal Fonoaudiológico*, y de la asociación *CERECUSOR* y la *Purísima* en la misma ciudad (Morales, Gras y otros, 2002)

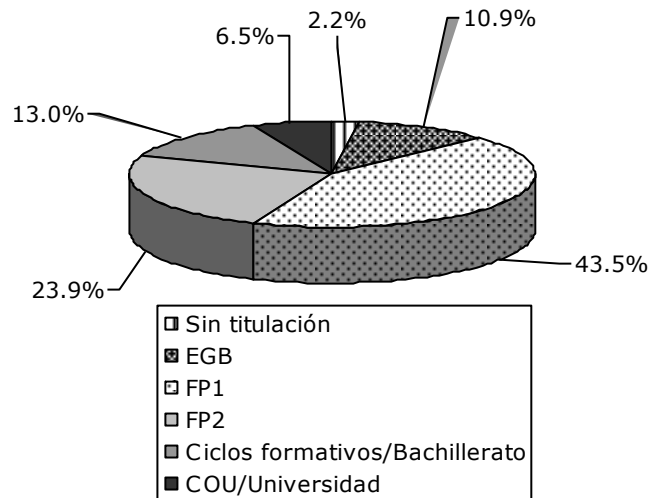
Un aspecto que podemos destacar también es que el 3% (n=5) de personas manifestaron no tener estudios algunos. Estas personas afirmaron no haber ido jamás al colegio ni haber sido escolarizados ni formados en ningún momento de su vida. De éstos, 4 son hombres y 1 es mujer, y todos excepto uno (un hombre de entre 35 y 44 años) son mayores de 55 años.

Algunos de nuestros informantes asistían a un colegio de integración por las mañanas, y por las tardes recibían clases de un profesor de apoyo o estaban en grupos separados de los oyentes. Como hemos dicho, algunos iniciaron su escolarización en un colegio ordinario, hasta que sus familiares descubrieron su retraso y decidieron ingresarlo en un colegio específico; asimismo, la mayoría de niños que fueron a un colegio específico, luego pasaron a uno de integración para realizar la educación secundaria.

Veamos ahora el grado alcanzado de formación de nuestros informantes. De nuevo en esta cuestión, la persona entrevistada nos detallaba todos los grados que había alcanzado, con lo cual existen personas que han alcanzado hasta tres grados de formación. Nosotros nos centraremos en los últimos estudios finalizados. Cabe destacar que, a la cuestión del grado alcanzado, un porcentaje del 72,5% (n=121) de los entrevistados no respondieron, con lo cual se debe ver este gráfico que sigue como la aportación únicamente del 27,5% (n=46) de los entrevistados, lo cual puede distorsionar un poco la realidad. Debemos tener en cuenta, por una parte, a las personas que no fueron

escolarizadas (ese 3% que indicábamos más arriba), y muchas personas que no mencionaron ninguna titulación y que muy probablemente deberían ser incluidas en la categoría “sin titulación”.

**Gráfico 45: Estudios terminados de los informantes (n=46)**



Las personas que manifestaron no tener titulación alguna, generalmente dijeron que obtuvieron un certificado del centro, que se solía entregar como prueba de haber sido escolarizado pero no era una titulación homologada. Este gráfico destaca el número de personas cuya máxima titulación es la Formación Profesional de Grado 1, itinerario por otra parte muy escogido entre los adultos sordos.

Respecto a la dedicación actual de las personas entrevistadas, detectamos a los estudiantes de entre nuestros informantes, y el tipo de estudios que están cursando en estos momentos, así como la actividad laboral de los que están trabajando. Un porcentaje muy reducido de nuestros informantes estaba estudiando en esos momentos, solamente el 10,2% (n=17). De éstos, un poco más de la mitad, el 52,9% (n=9) estaba realizando formación reglada y el resto, el 47,1% (n=8), formación no reglada.

Respecto a la actividad laboral, como vimos en el capítulo anterior, existía un gran número de personas en trabajos no cualificados, suponiendo el 44,3% de nuestros informantes. El resto de trabajos se distribuían entre trabajos artesanos y administrativos

o de diseño gráfico, con una representación muy pequeña (3%) de trabajadores independientes.

Cabe destacar que éstas eran las personas que estaban en activo, mientras que un 41,9% manifestó no estar trabajando. Si restamos a este número el 10,2% que ya dijimos que está estudiando, nos quedamos con un 31,7% personas no activas, entre personas jubiladas, amas de casa y personas en paro. Las personas en edad de jubilación suponen un 25,7% (n=43) de nuestra muestra, y el 61,4% de los informantes que no están en activo. Si a esto sumamos el 10,2% de estudiantes, nos encontramos con un 28,4% (n=20) informantes que están o bien en paro o que son amas de casa. Esto supone el 12% del total de la muestra, cifra ligeramente superior a la tasa de paro del conjunto del país, que a finales de 2004 se situaba en el 10,38% (INE, 2004).

Entre las creencias de algunas personas sordas, se encuentra el de no haber tenido las mismas oportunidades para encontrar trabajo que las personas oyentes:

- “Me hubiera gustado trabajar pero no podía por ser sorda”, dice una ama de casa de Navarra, o
- “No me suben el sueldo pero a los compañeros oyentes sí”, afirma otro informante de Navarra.

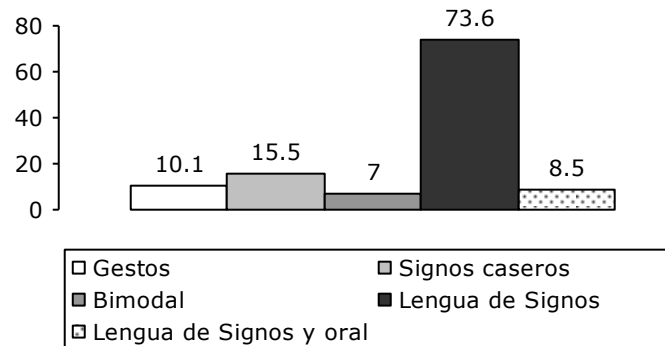
Entre las preocupaciones más repetidas, se encuentra el hecho de que no existe la posibilidad de promoción porque no se cuenta con titulación para hacerlo. Así, una persona de Murcia afirma: “no tenía título, no me podía promocionar”; o un informante de Cantabria: “hice un curso para mejorar en mi trabajo”; y de las entrevistas que transcribimos, algunas personas afirmaron haberse apuntado al servicio de SILPES (Servicio de Intermediación Laboral para Personas Sordas) para encontrar un trabajo mejor (dos personas de Asturias y una de Cantabria).

Pasamos a ver a continuación el segundo conjunto de preguntas del bloque de formación. Se trata de recoger información sobre si las personas entrevistadas utilizaron algún tipo de código gestual en su etapa de escolarización, y si los maestros o maestras conocían o usaban algún tipo de comunicación gestual. En caso de que la respuesta fuera afirmativa, solíamos preguntar dónde utilizaban estos signos: en el patio, el comedor, el aula... Esta información nos aporta datos sobre el nivel de exposición a la lengua de signos en el entorno educativo de nuestros informantes, y, a la vez nos servirá de

contraste con la exposición a la lengua de signos por parte de la muestra de niños con la que contamos en la actualidad.

Veamos primero qué tipo de sistema gestual utilizaron en algún momento de su escolarización:

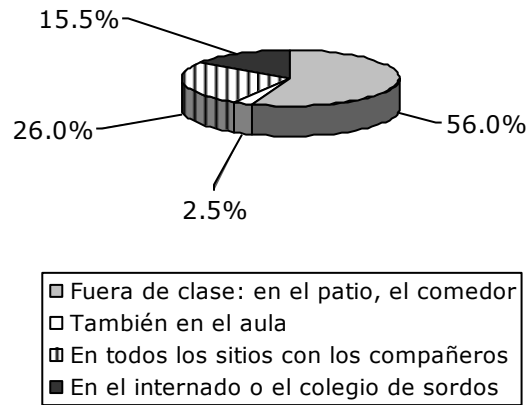
**Gráfico 46: Sistemas gestuales utilizados durante la escolarización (n=129/77,3%)**



Debemos tener en cuenta que la información que nos proporciona el *Gráfico 46* es de aquellas personas entrevistadas que manifestaron utilizar algún sistema diferente a la lengua oral en su etapa de escolarización. Estos suman la cantidad de 129, el 77,3%. De este dato deducimos que el 22,7% restante no utilizó en ningún momento de su escolarización otro sistema que no fuera la lengua oral.

Teniendo esto en cuenta, parece ser que un porcentaje muy elevado de los informantes que utilizaron un sistema alternativo a la lengua oral, utilizó en algún momento de su escolarización la lengua de signos. Pero fijémonos a continuación dónde dicen haber utilizado estos sistemas de comunicación.

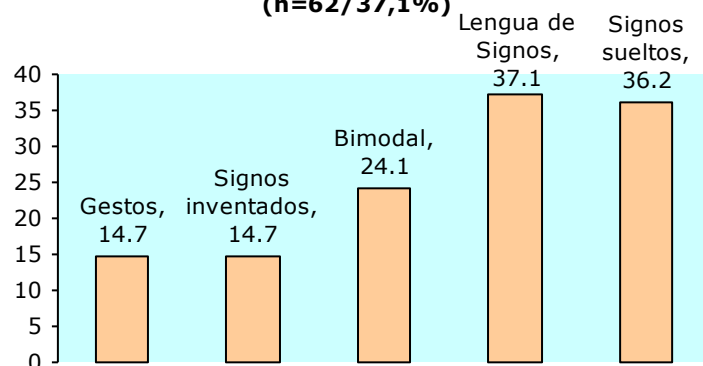
**Gráfico 47: Lugar donde se utilizaba la lengua de signos durante la escolarización (n=129/77,3%)**



Como podemos ver, un número reducido de nuestros entrevistados usaron la lengua de signos en el aula, un 2,5%, mientras que el resto la usó exclusivamente con sus compañeros: esto excluye a los maestros y otros profesionales. De aquí deducimos también que la inmensa mayoría de nuestros informantes (si sumamos todos los porcentajes anteriores, el 97,5%), no estuvo expuesto a la lengua de signos como lengua vehicular y de instrucción en el aula.

Veamos en el siguiente gráfico si los maestros utilizaban algún sistema alternativo a la lengua oral:

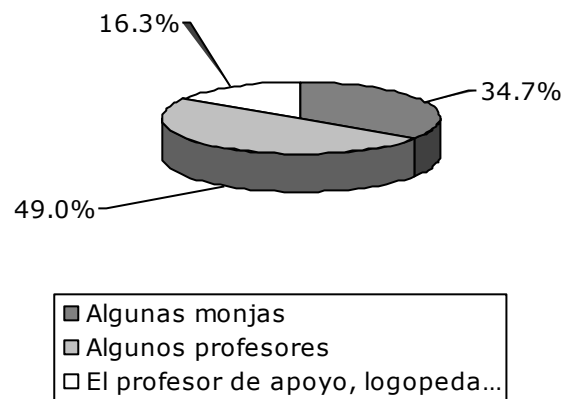
**Gráfico 48: Sistemas gestuales utilizados por los maestros (n=62/37,1%)**



De nuevo, tendremos en cuenta que solamente confirmaron que sus maestros utilizaban algún tipo de signos 62 personas, lo que significa el 37,1% de los

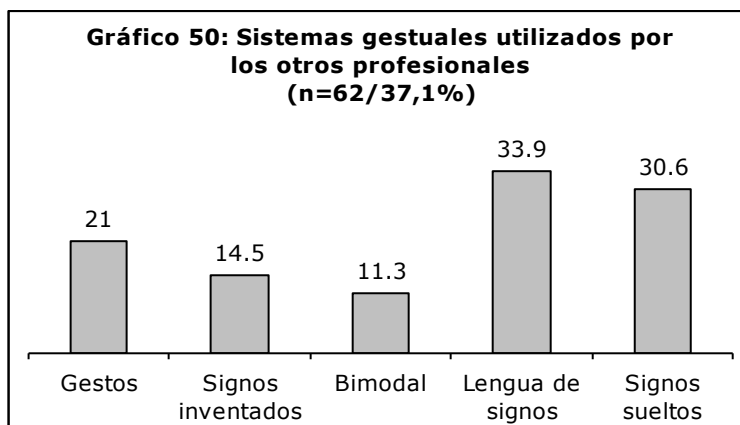
entrevistados. Eso significa que el resto, el 62,9% de los entrevistados, manifestó que sus maestros no utilizaban ningún sistema alternativo a la lengua oral durante su escolarización. Como se puede observar, la proporción es inversamente proporcional al porcentaje de informantes que usaron algún sistema gestual en la escolarización. Por otra parte, los maestros que usaban lengua de signos suponen el 12,5% del total; están distribuidos de la siguiente forma:

**Gráfico 49: Personas que utilizaban la lengua de signos en la escuela (n=21)**



Esto quiere decir que, del 12,5% que usaban signos (n=21), la distribución es de casi la mitad de profesores, para pasar a las monjas, y, por último, los otros profesores de apoyo. Cabe destacar que en muchos de los casos en los que se afirmaba que algunos profesores eran signantes, éstos eran, o bien personas sordas, o bien profesores que tenían algún familiar sordo y conocían la lengua de signos, o bien profesionales que la habían aprendido a base de la experiencia en la educación y contacto con sordos.

Para terminar, veamos si otros profesionales usaban sistemas gestuales y quiénes eran. La pregunta fue respondida esta vez por 62 personas, el 37,1% de los entrevistados, de la siguiente manera:



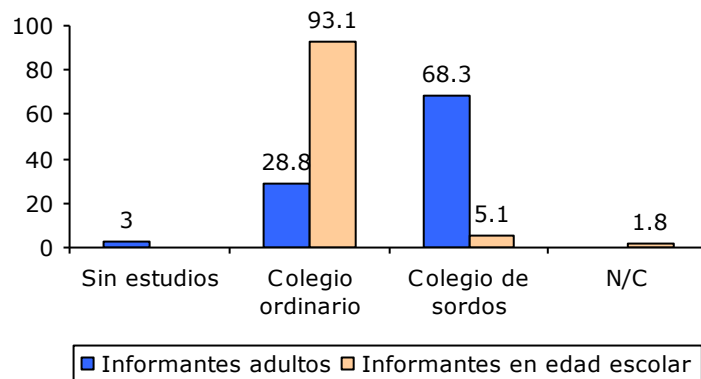
Los otros profesionales que utilizaban la lengua de signos suponen un 11,4% del total, quienes, según los informantes, se caracterizaban principalmente por tener algún familiar sordo (42,9%), aunque también un porcentaje de monjas (19%) conocían esta lengua. Destacamos de entre los otros profesionales, el aumento en el porcentaje de personas que utilizaban gestos con los alumnos sordos y el descenso en el uso del *bimodal*, sistema supuestamente utilizado mayoritariamente por maestros<sup>29</sup>.

Los datos que acabamos de presentar respecto al sistema de comunicación en el ámbito educativo de una parte significativa de adultos asociados puede ser contrastada con los datos que obtuvimos en el análisis cuantitativo de niños signantes y sistema de comunicación en la escuela (ver apartado anterior). Estos datos, sin embargo, siempre deben ser entendidos como lo que puede aportar una muestra no exhaustiva de los niños sordos del Estado en estos momentos, aspecto que ya comentamos con anterioridad.

Aunque nos centraremos en detalle en los tipos de centros atendidos por nuestra muestra de niños en la actualidad en el apartado sobre educación (*2ª Parte, Cap.1*), adelantamos aquí cierta información con la finalidad de realizar dicho contraste. El primer aspecto que salta a la vista de una comparación del sistema educativo de antaño y el actual es la proporción de niños que está escolarizado en la actualidad en un centro ordinario o de integración, y los que lo están en escuelas específicas de sordos o de educación especial. Unificaremos en “Colegio ordinario”, los centros ordinarios, con aula específica y de integración, y en “Colegio de sordos”, los colegios específicos de sordos y de educación especial.

<sup>29</sup> Sobre los sistemas bimodales nos detendremos en la *2ª Parte* de este trabajo. Los sistemas bimodales fueron creados por educadores, padres oyentes de niños sordos y algunas personas sordas, como herramienta para el aprendizaje de la lengua oral (lecto-escritura) a través del soporte de un sistema gestual.

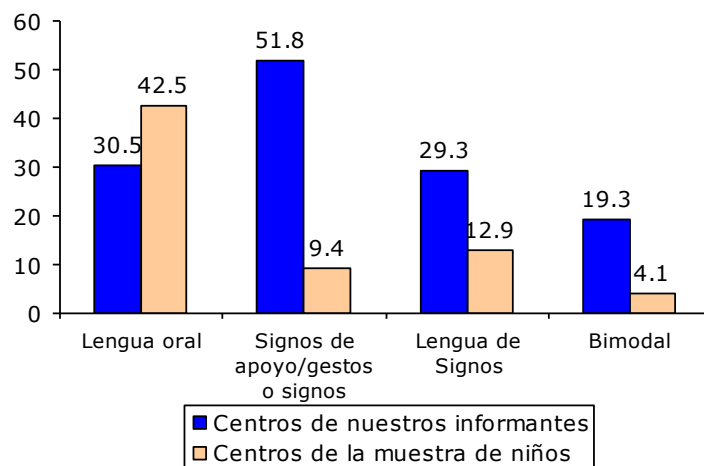
**Gráfico 51: Contraste entre los tipos de centros donde se localizaban los niños sordos en el pasado y en la actualidad**



En segundo lugar, comparamos los datos de nuestros informantes adultos sobre el modo de comunicarse en el aula y el sistema de comunicación utilizado en el aula actualmente. En este caso unificamos los que llamamos “gestos, signos inventados, signos sueltos”, categorías separadas en la entrevista a los adultos, con los “signos de apoyo” del cuestionario a los centros actuales, por ser categorías muy similares. Nos referimos a una actividad bastante habitual entre educadores que no dominan la lengua de signos, pero que conocen algunos signos y se sirven de ellos para la transmisión de mensajes con sus alumnos. Vemos lo siguiente:

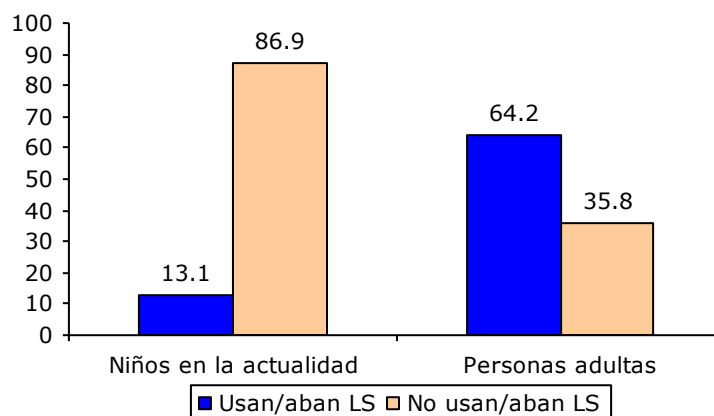


**Gráfico 52: Contraste entre los sistemas de comunicación en el aula con los niños sordos en el pasado y en la actualidad**



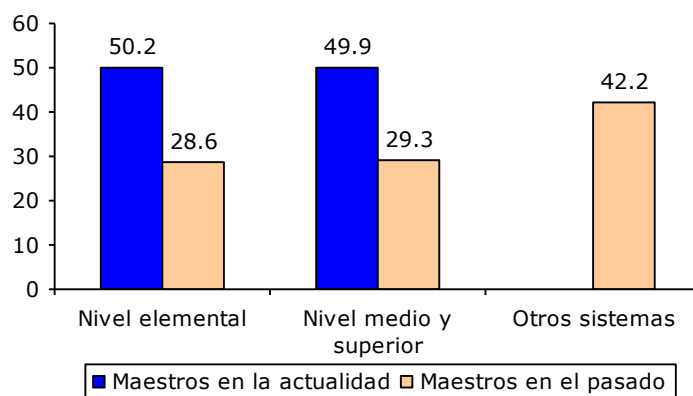
Observamos un claro incremento en el uso exclusivo de la lengua oral en detrimento, principalmente, de algunos gestos, signos de apoyo o signos inventados por el maestro o la maestra. Por último, respecto a la comunicación entre los niños sordos, podemos contrastar el porcentaje de nuestros informantes que afirman que se comunicaban en lengua de signos fuera del aula, con los datos de los niños que signan en la actualidad y que obtuvimos de los cuestionarios enviados a los colegios comentadas en el *Capítulo* anterior. Tomamos del cuestionario para los centros escolares la categoría “en el patio”, por ser la más respondida y fácilmente comparable con la información proporcionada por los adultos del movimiento asociativo.

**Gráfico 53: Contraste entre los niños que usaban lengua de signos en el patio en el pasado y en la actualidad**



La inversión en los porcentajes vuelve a ser destacable. Si nos fijamos en la competencia de los maestros y profesionales de la educación del niño sordo, podemos hacer un contraste parecido. Obtuvimos, por una parte, la información de los profesionales de la educación que en la actualidad tienen conocimientos de lengua de signos, en la que nos detendremos de nuevo en el apartado de educación (2ª Parte, Cap.1) y, por otra parte, tenemos información de los maestros que usaban “signos sueltos” y “lengua de signos” en las escuelas en el pasado. Estas dos categorías indicarían dos niveles de competencia, uno muy elemental y un segundo más elevado. Comparamos esto con los niveles “elemental” y “medio y superior” de los profesores en la actualidad:

**Gráfico 54: Contraste entre el conocimiento de lengua de signos de los maestros en el pasado y en la actualidad**



Si bien no contamos con información relativa a los profesionales que utilizan sistemas alternativos, como pueden ser el *bimodal*, o el uso de gestos o signos suyos inventados en la actualidad, vemos que, en la actualidad, parece que las personas que deciden utilizar alguna forma alternativa a la lengua oral para la educación de los niños sordos, se decantan por aprender la lengua de signos, o al menos hacer algún curso.

Como podemos observar, existe una tendencia hacia un uso más restringido del signo en la escuela por parte de los niños sordos: en general, el uso de la lengua de signos se ha reducido a menos de la mitad (un 29% en contraste con un 12%), especialmente en la función socializadora, de contacto entre compañeros (en el patio, en el comedor, etc.). Por otra parte, existe un mayor interés por parte de los profesionales en la actualidad para

aprender la lengua de signos, aspecto que en el pasado se limitaban a utilizar algunas monjas y profesores relacionados por parentesco con la comunidad sorda. Este resultado muestra un uso más académico de la lengua de signos por parte de personas no nativas (maestros en su mayoría oyentes). Sobre las consecuencias del aprendizaje de la lengua de signos por parte de profesionales para uso educativo, nos detendremos de nuevo en el apartado sobre educación (*2ª Parte, Cap. 1*).

Hasta el momento hemos presentado la experiencia educativa pasada de nuestros entrevistados y la hemos comparado con la situación actual. En el Bloque 3, cuando analicemos las opiniones, actitudes y preferencias de las personas entrevistadas volveremos a tratar el tema de la educación, esta vez en relación con sus opiniones respecto cuál debería la lengua vehicular en el aula para el niño sordo.

Resumiendo, podemos afirmar que el perfil de nuestro informante es el de una persona que ha asistido a un colegio de sordos y que su primer contacto con la lengua de signos se produjo en este centro, a la edad aproximada de los 6-7 años. En el aula no le estaba permitido usar la lengua de signos, pero la utilizaba con sus compañeros y algunos maestros (o monjas) en el recreo; sin embargo, por lo general, sus maestros no conocían la lengua de signos. Realizó estudios de primer grado o alcanzó FP1, y se dedica a algún trabajo manual o no cualificado. En contraste con nuestra muestra actual en edad infantil, observamos una inversión significativa en el uso de sistemas gestuales en el ámbito escolar: tanto el uso de gestos o signos de apoyo como de lengua de signos. En el pasado había más presencia de estos sistemas que en la actualidad. Sin embargo, el conocimiento de lengua de signos (formación a través de cursos o similares) por parte de los maestros en la actualidad es superior, conocimientos que no se ponen en práctica en el aula en muchas ocasiones.

Esta evolución refleja los cambios que han ocurrido en el sistema educativo español en los últimos años y en los que nos detendremos en la *2ª Parte, Cap. 1* de este trabajo; inevitablemente, estos cambios han transformado también la ecología de la comunidad de signantes en el país.

### *2.3.- Aspectos comunicativos.*

#### *2.3.1.- Introducción. Actitudes: creencia, valoración y conducta.*

Pasamos a ver el bloque principal de nuestra *Encuesta*, donde analizamos los resultados de las preguntas relacionadas con actitudes y comportamientos lingüísticos de nuestros informantes. Un elemento principal que nos interesa aportar en este trabajo es la relación entre el grado de vitalidad etnolingüística (Giles y otros, 1977), tanto objetiva como subjetiva, como veremos a continuación, y el comportamiento lingüístico de los signantes. Esta relación nos sirve como herramienta para determinar comportamientos y, por lo tanto, predecirlos en un proceso de planificación lingüística. En definitiva, se trataría de poder usar las conclusiones de este trabajo para el establecimiento de medidas de planificación basadas en la dinámica bilingüe de esta comunidad.

Los estudios de actitudes lingüísticas parten de la aserción de que las lenguas no son meramente instrumentos de comunicación, convirtiéndose a menudo en símbolos de la identidad social y grupal de una comunidad, emblema de la solidaridad entre sus miembros (Grosjean, 1992: 117). En este sentido, en una situación de contacto de dos o más lenguas, el análisis de actitudes ante las lenguas en contacto revela aspectos importantes sobre la elección de código lingüístico, la inteligibilidad entre códigos, o la planificación del corpus y su enseñanza (Fishman y Agueyisi, 1970: 138). Las connotaciones sociales de las lenguas hacen que éstas sean apreciadas o evaluadas en función del estatus de sus usuarios, lo que supone que los atributos concedidos a un grupo social por otro se convierten en atributos transferidos a su lengua y viceversa (Haugen, 1956; Fishman, 1971; Smith, 1973; Bouchard y Giles, 1982; Grosjean, 1992; Giles y Coupland, 1991). Así, la relación intrínseca existente entre la lengua de signos y las personas sordas, comúnmente asociadas con el colectivo de discapacitados, con todas las implicaciones sociales que esto conlleva, puede haber marcado profundamente las actitudes negativas ante esta lengua por parte de los oyentes, negando su validez como sistemas de comunicación completos.

Desde la Sociolingüística y la Sociología del lenguaje se da cuenta de las actitudes de los grupos lingüísticos hacia sus propias lenguas, así como hacia otros grupos: en los casos de contacto de grupos y lenguas, las actitudes de un grupo generalmente dominante, hacia otro minoritario, así como las actitudes intergrupales, entre estratos sociales del mismo grupo lingüístico. Las actitudes del grupo usuario de la lengua dominante son a menudo transferidas al grupo minoritario, lo que se traduce en una conducta desfavorable hacia la lengua propia debido a la presión del primero y que deriva en una forma de bilingüismo substractivo (Grosjean, 1992: 118ss). Este proceso puede llevar al abandono de una lengua por parte de una comunidad de habla. Por otra parte, las actitudes favorables del grupo dominante/externo pueden ser un impulso para la recuperación de la conciencia lingüística del grupo minoritario. Según la perspectiva conductista, una actitud se entiende como una reacción a un estímulo, a una situación determinada (Fasold, 1984), e implica tres elementos: una creencia, una valoración y una conducta. Así, el individuo parte de un conjunto de creencias, o un “sistema ideológico” (Smith, 1973: 105): “el conjunto de normas que el individuo ha adquirido para realizar juicios sobre cosas o comportarse ante experiencias”, el cual forma el marco de las manifestaciones lingüísticas de este individuo. La creencia deriva, así pues, en una valoración, o respuesta afectiva, lo que a su vez provoca un comportamiento o conducta u otra.

Nuestra hipótesis de partida era que las actitudes negativas del grupo dominante (comunidad oyente) habrían influido en las actitudes de las personas sordas ante su lengua, y como consecuencia en el comportamiento de las relaciones intergrupales y intragrupal de uso de la lengua. A la vez, el movimiento reciente protagonizado por los líderes de la comunidad estaría ejerciendo una presión importante en la modificación de estas actitudes, incidiendo en la solidaridad intergrupales o la lealtad lingüística, como reacción a la presión ejercida por la comunidad mayoritaria.

Según Bouchard y Giles (1982: 4) existen dos aspectos determinantes que influyen en la actitud ante una variedad lingüística: los niveles de estandarización y de vitalidad de ésta.

En primer lugar, el nivel de codificación de la lengua y su aceptación por la élite con poder, y el consecuente apoyo institucional, tanto en la Administración, la educación

y los medios de comunicación, pueden variar las actitudes de una comunidad hacia una variedad. A través de la estandarización, se establece un nivel de autonomía y hegemonía que distingue a esta variedad de la vecina, a veces a través de los esfuerzos para ganar mayor independencia en casos de variedades muy similares, como los casos del holandés y el alemán, o el mismo caso que comentamos en el capítulo anterior que está viviendo la lengua de signos en Cataluña. Por estandarización nos referimos al proceso de creación de una variedad supradialectal y de referencia, y a la difusión de su uso. Entendemos que la aceptación por parte de sus usuarios de esta variedad es una condición imprescindible para su aplicación en ámbitos tales como los medios de comunicación o la educación. En el punto 2.3.2.3 de este apartado tratamos brevemente la percepción de los informantes ante la dialectalización y estandarización de la lengua de signos.

En segundo lugar, la vitalidad hace referencia a las redes de interacción que utilizan esta variedad de forma nativa para una o más funciones lingüísticas. La importancia de las funciones para las que se usa pueden determinar su ascenso o caída (Fishman, 1971). El concepto de vitalidad etnolingüística fue introducido a finales de los años 70 por Giles y otros para determinar las variables que afectan la fuerza de comunidades etnolingüísticas, y se define como “aquello que hace a un grupo comportarse como una entidad distinta y colectiva dentro de una situación intergrupala” (Giles y otros, 1977: 308). El nivel de vitalidad de un grupo etnolingüístico determina así sus posibilidades de supervivencia y sus niveles de salud. Las variables que conforman esta vitalidad [objetiva] son: la fuerza demográfica (el número y distribución de sus usuarios, donde la separación de un grupo de otras comunidades de habla es relevante para su estabilidad), el apoyo institucional (si está reconocida oficialmente, si se utiliza en la educación, el ámbito laboral, los medios de comunicación...) y el estatus de sus usuarios (poder económico, social, político e histórico). Estas tres variables nos sirven para el objeto de este trabajo.

La variable demográfica fue tratada en el apartado anterior, donde observamos que los signantes son un grupo muy minoritario pero extraordinariamente endogámico, formado por una masa importante de nativos, y una creciente población no nativa. A su vez, la endogamia no asegura la preservación de la lengua ya que las parejas sordas suelen tener hijos oyentes, con lo cual se suele mantener la lengua en una segunda

generación (aunque, como vimos, no siempre), pero raramente en terceras generaciones. Respecto al apoyo institucional, la comunidad sorda se organiza en un conjunto de *grupos de presión informales* (Harwood y otros, 1994: 168), grupos formados por representantes que luchan por los intereses de la comunidad y que, como observamos, se apoyan en el movimiento asociativo, a su vez pilar de la comunidad. A otro nivel es la medida en que estos grupos han alcanzado posiciones de control en el aparato gubernamental, lo que los sitúa en una mejor posición para la supervivencia, ya que se encuentran en el proceso de decisiones. El movimiento surgido en los años 80 de reivindicación de una cultura sorda se vio motivado por este afán de alcanzar un estatus que aportara poder a la propia comunidad para decidir sobre los temas que les afectaban. Los líderes de la comunidad juegan un importante papel en este proceso, ya que de su mensaje depende la relación con los estamentos oficiales, el nivel *formal* de la institucionalización. Por último, el estatus hace referencia al prestigio social de la comunidad de habla; en el caso de la lengua de signos, sus usuarios gozan de un estatus social muy bajo por su estigmatización como “discapacitados”, y esto ha provocado a lo largo de la historia un desprecio por su lengua y su identidad cultural, aspectos que solamente hace pocos años han empezado a modificarse.

La relevancia de las actitudes del grupo dominante, la comunidad oyente, hacia la comunidad sorda, reside en la influencia que pueden tener y han tenido sobre esta comunidad, tanto en su comportamiento y uso diario, como en la metodología de aprendizaje aplicada a los niños sordos a lo largo de su historia: es decir, en los efectos causados por estas actitudes negativas (Grosjean, 1992: 123).

Como indicábamos más arriba, la presión del grupo dominante puede ejercer una influencia en la actitud frente a la lengua propia y la lengua dominante, y sobre los niveles de identificación lingüística. En nuestro caso, nos interesa además observar la influencia de las creencias y comportamientos del grupo dominante dentro de la comunidad sorda (formado por líderes del movimiento asociativo, quienes han adoptado un discurso de carácter *nacionalista*<sup>30</sup>), sobre la población general, de donde escogimos a nuestros informantes. Este interés nos conduce a la idea de la *percepción subjetiva de la vitalidad* de un grupo, idea desarrollada por Bourhis, Giles y Rosenthal [y otros] (1981),

---

<sup>30</sup> Ver Morales, Gras y otros (2002) y Turner (2002).

donde los autores se preguntaban si los miembros de un grupo lingüístico perciben subjetivamente su situación socio-cultural de la misma forma que lo que se obtiene de la combinación de factores que determinan la vitalidad objetiva (demografía, apoyo institucional y estatus). En general, los estudios en los que se ha aplicado el cuestionario de vitalidad etnolingüística subjetiva determinan que existe una correlación entre la percepción subjetiva del grupo frente al grupo externo y las líneas sugeridas por la vitalidad objetiva (Harwood y otros, 1994: 172). Es decir, en general los grupos con más número de usuarios, más apoyo institucional y más prestigio social son mejor valorados tanto por los miembros del grupo con más alta vitalidad como por los de más baja vitalidad. En el siguiente punto (2.3.2) analizaremos los resultados derivados de las percepciones (creencias) de nuestros informantes.

Por otra parte, el marco del análisis de vitalidad subjetiva en combinación con el análisis de factores que afectan a la vitalidad objetiva nos sirve para predecir el comportamiento del grupo, ya que los grupos que perciben que tienen un alto grado de vitalidad son más proclives a utilizar la lengua propia con más frecuencia y en un más amplio espectro de dominios que aquellos que se perciben con menos vitalidad (op. cit: 176). El marco desarrollado por Allard y Landry (1986: 1-12) de la vitalidad subjetiva como un sistema de creencias aporta una dimensión más completa al cuestionario de vitalidad subjetiva desarrollado por Bourhis y otros: aparte de las creencias generales, Allard y Landry proponen que las “creencias normativas” (o lo que debería existir en una situación de vitalidad), así como las “auto-creencias”, las creencias de los informantes sobre su comportamiento presente, y “las creencias meta” (o los deseos de comportamiento de los informantes), confluyen para determinar y predecir el comportamiento individual (Harwood y otros, 1994: 177; Allard y Landry 1994: 124ss).

La noción de una *red individual de contactos lingüísticos* adquiere importancia en esta línea de análisis, ya que es a través de ésta que el individuo vive el conjunto de su experiencia etnolingüística (Allard y Landry, 1994: 121). La estructura y composición de estas redes de interacción reciben la influencia directa de la vitalidad etnolingüística del grupo, modelando la cantidad y calidad de las experiencias etnolingüísticas del individuo. Los autores dividen este conjunto de creencias en creencias exocéntricas (externas a uno mismo) y endocéntricas (sobre uno mismo). Las creencias exocéntricas apuntan a los dos



primeros tipos: creencias generales (vitalidad actual, vitalidad futura y modelos sociales) y normativas (vitalidad legítima). Las creencias endocéntricas incluyen las creencias personales (valoración, pertenencia) y creencias meta (deseos y metas) (op. cit.: 125). El conjunto de creencias presentado determinará aspectos tales como la elección lingüística o la disposición afectiva hacia una u otra lengua, lo que a su vez tiene consecuencias sobre el tipo de bilingüismo de los miembros del grupo, es decir, sobre el comportamiento de los miembros del grupo.

A continuación, analizaremos las preguntas de nuestra *Encuesta* relativas a estos aspectos de la vitalidad de grupo: por una parte, las creencias de nuestros informantes (2.3.2) respecto a aspectos tales como el estatus que debería tener la lengua de signos en la escuela o la percepción de sus habilidades lingüísticas. Por otra parte, los comportamientos (2.3.3) lingüísticos de los informantes, donde analizaremos sus redes de interacción y sus niveles de acomodación lingüística frente a la población no signante.

### 2.3.2.- *Creencias y solidaridad intergrupala.*

#### 2.3.2.1- *Percepción de dominio de la lengua y su estatus.*

En el apartado de *Competencia lingüística*, realizábamos una serie de preguntas a nuestros informantes sobre la valoración que tenían de sí mismos tanto como signantes como de usuarios de la lengua hablada. Éstas eran preguntas de autovaloración, en la línea propuesta por Allard y Landry (1994) en el test de Creencias sobre Vitalidad Etnolingüística.

La autovaloración de la competencia persigue el fin de determinar el nivel de competencia que estas personas *sienten o perciben* que tienen en las dos lenguas de uso, la lengua de signos y la lengua oral. Según el modelo de Allard y Landry (op. cit.: 117-144), la percepción sobre el dominio de lenguas viene marcado por la vitalidad a un nivel sociológico (los aspectos de la vitalidad objetiva a los que hicimos referencia más arriba), la red de interacción de contactos lingüísticos a un nivel socio-psicológico (donde los individuos con quien se entra en contacto, las funciones para las que se utiliza la lengua y el tiempo dedicado a estos contactos conforman el marco de interacción intergrupala), y la

disposición afectiva y actitudinal a un nivel psicológico (donde la identificación con una u otra lengua, la seguridad o inseguridad, y los prejuicios entran en juego), lo que a su vez deriva en un comportamiento lingüístico u otro. Este último punto, la cuestión de actitudes ante el dominio de lenguas será tratado en este apartado, poniendo énfasis en el aspecto de la seguridad/inseguridad lingüística como forjador de estas actitudes.

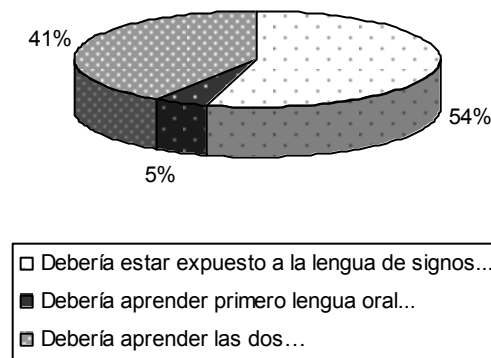
Uno de los aspectos que pueden influir en la seguridad lingüística es la edad de aprendizaje de la lengua. Si, por una parte, podemos asegurar que la lengua dominante de todas las personas entrevistadas es la lengua de signos, y a menudo la única lengua que dominan, la edad del inicio de su aprendizaje, así como el lugar donde la aprendieron, muestran la peculiaridad del conjunto de la población signante. Sobre este punto nos detendremos en la *2ª Parte* de este estudio, cuando tratemos el tema de la educación en el *Capítulo 1*, pero basta ahora adelantar que el 25,4% de nuestros informantes entró en contacto con la lengua de signos entre los 6 y los 7 años. Además, en la división por etapas lingüísticas, observamos que el 58,7% entraron en contacto con esta lengua durante su etapa infantil (entre 4 y 12 años). El motivo se debe buscar en la relación entre el primer contacto con esta lengua y el lugar donde ocurrió éste. El 73% de los informantes afirma haber estado expuesto por primera vez a la lengua de signos en la escuela, frente al 9,6% que lo hicieron en el hogar. Por otra parte, respecto al castellano, el 66% afirma haberlo aprendido en la escuela, y el 27% dice que su primer contacto con esta lengua fue en el hogar. Además, las personas que afirman haber aprendido el castellano en la asociación (5,7%), suelen ser personas mayores que dicen haber hecho cursos de alfabetización en la asociación y fue allí donde aprendieron a escribir y leer esta lengua oral.

El hecho de que el primer aprendizaje lingüístico se realizara en la escuela puede haber derivado en inseguridad lingüística y una consecuente baja autovaloración del dominio lingüístico. Las actitudes negativas del grupo de poder, la comunidad oyente, pueden haber ejercido una influencia negativa frente al propio dominio lingüístico del grupo, debido a su bajo prestigio social. En una situación de contacto de lenguas, además, el grupo bilingüe suele presentar síntomas de inseguridad ante el contacto con el grupo

monolingüe<sup>31</sup> (Gal, 1979). Ante todo esto, predecíamos un alto nivel de inseguridad entre nuestros entrevistados.

Respecto a la edad de la primera exposición tanto a la lengua oral como la lengua de signos, preguntamos a nuestros informantes cuál debía ser, en su opinión, la primera lengua de adquisición de los niños. Las respuestas fueron las que mostramos en el *Gráfico 55*. Las opciones que podían marcar y que indicamos en el momento de la entrevista fueron: Considera que el niño sordo: “debería estar expuesto a la lengua de signos desde la detección de su sordera”, “debería aprender primero lengua oral y luego lengua de signos”, “debería aprender las dos lenguas de forma paralela”.

**Gráfico 55: ¿Considera que el niño sordo...?**  
(n=129/77,2%)



El gráfico que muestra la opinión de las personas entrevistadas respecto a este aspecto es bastante elocuente: existe una firme creencia de que el niño sordo debería estar expuesto en primer lugar a la lengua de signos, lo que demuestra un deseo de mantenimiento de la lengua. Por otra parte, un porcentaje del 41% (n=53) se decantan por la opción de bilingüismo paralelo. El testimonio de una de las entrevistas transcritas hizo

<sup>31</sup> Sobre este punto nos detendremos en el 2.3.3, cuando analicemos las estrategias comunicativas de contacto con el grupo externo a la comunidad, oyentes no signantes, y la dinámica de acomodación de este grupo.

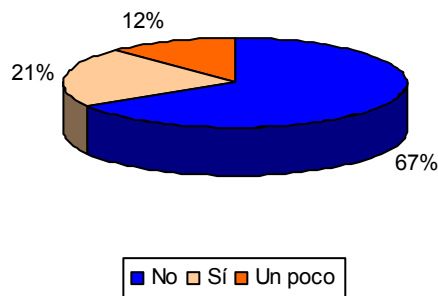
referencia al modelo familiar para la elección de la lengua de comunicación con el niño sordo, concretamente una chica de 27 años de Santander:

- “Si nace sordo es mejor formarlo en lengua de signos. Si la familia no sabe lengua de signos, para comunicarse con la familia deberá aprender las dos. Pero si nace oyente yo creo que tienen que ser las dos”.

Varias personas dijeron que primero debe aprender bien la lengua de signos y luego ya aprenderán la otra, destacando así la predilección porque la lengua de signos sea la primera lengua de adquisición del niño sordo. Junto a esta cuestión, realizamos otra pregunta sobre cuál debería ser la lengua vehicular en el aula con niños sordos (ver para más detalles en *2ª Parte, Cap. 1*). Entonces, el 38,5% de los informantes (n=64) dijo que únicamente la lengua de signos, mientras que el 55,9% (n=93) respondieron que debían ser ambas, la lengua oral y la lengua de signos. De nuevo una actitud muy favorable al uso de la lengua de signos como lengua de instrucción, en contraste con el uso exclusivo de la lengua oral, que recibió un 1,9% de respuestas (n=3). En conclusión, esta primera aproximación a las actitudes ante la lengua propia nos muestran una actitud muy positiva hacia la adquisición y aprendizaje de la lengua de signos, posiblemente influida por la evolución en el discurso de los líderes de la comunidad, más proclives a la inclusión y defensa de la lengua de signos como lengua propia.

Nos parece interesante contrastar estos resultados con los derivados de la percepción de la validez de la lengua de signos como un sistema completo de comunicación. Siguiendo con las opiniones lingüísticas, pedimos a los entrevistados si creían que la lengua de signos era un sistema limitado de comunicación (Gráfico 56). Con esto queríamos averiguar si la creencia, aún generalizada socialmente entre los oyentes, de que este sistema de comunicación no cumple las condiciones de sistema completo de comunicación era una opinión compartida por nuestros informantes:

**Gráfico 56: ¿Considera que la lengua de signos es un sistema limitado de comunicación?**  
(n=131/78,4%)



Casi un 70% de las personas entrevistadas que respondieron a esta pregunta consideran que no lo es, pero un nada despreciable 33% (n=30), consideran que la lengua de signos es un poco limitada, o sí lo es. Este porcentaje haría entrever una actitud negativa hacia su propia lengua, que contrasta con la lealtad mostrada anteriormente en cuanto a la adquisición por parte de los niños. La mayoría de personas que dice que es “un poco” limitada, hace referencia a que

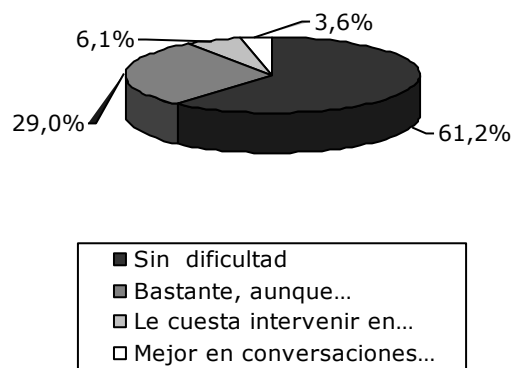
- “Muchas palabras no tienen signo” (7 de nuestras entrevistas transcritas) o que
- “A veces hay cosas que no se pueden expresar” (6 de entre las 40 entrevistas seleccionadas para transcripción), o
- “A veces para explicar algo te tienes que extender mucho” (un hombre de Cataluña y otro de Madrid) haciendo referencia a la falta de recursos de la lengua.

Estas afirmaciones que denotan el bajo prestigio de que goza la lengua entre parte de la comunidad contrasta con afirmaciones de que, al usar lengua de signos, se sienten “más extrovertidos”, “más cómodos” o “más felices” (varios testimonios). Respecto a la conexión con la lengua propia, Kelman (1971: 21 ss) habla de la valoración sentimental, y la instrumental de la lengua. En este caso, la lengua adquiere un valor sentimental, despierta una reacción emocional, aunque se considere que tenga menos valor instrumental. Por otra parte, las actitudes favorables al mantenimiento de la lengua materna o primera se relacionan, según Kelman, con una conexión sentimental con la lengua. Sin embargo, actitudes de cambio hacia la lengua no materna se relacionarían con una valoración instrumental de la lengua. La lengua minoritaria, lengua propia, es menos instrumental, menos prestigiosa (Calvet, 1993: 45), pero por otra parte simboliza la unión

y la pertenencia a la comunidad. Esta emotividad ante la lengua propia la podemos encontrar en otros casos de lenguas de signos (por ejemplo Burns y otros, 2001: 196-197) y es reflejo a la vez de *la función discriminante* de la lengua (Lamuela, 1994: 56ss), donde la lengua de poder ejerce presión sobre las lenguas que no lo tienen; en esta dirección, la lengua de poder es un sistema de comunicación más efectivo. La instrumentalización de las lenguas nos lleva inevitablemente a la planificación y la estandarización del código, donde una lengua estandarizada se considera superior respecto a “eficacia, racionalidad y *comunalidad*<sup>32</sup>” (Haugen, 1972: 281), mientras que una que no lo está se queda en el plano de la emotividad. Esta instrumentalización o, mejor dicho, su ausencia en la variedad menos prestigiosa, conduce también a la inseguridad lingüística. En conclusión, la actitud favorable ante la lengua se contradice con la valoración de su carácter práctico y nos conduce a una ambivalencia de opiniones por parte de nuestros informantes.

Pasamos a ver en este momento los resultados de la percepción de competencia lingüística. En esta ocasión el miembro del equipo debía marcar una de las opciones presentadas en el cuestionario sobre lo que aportaban los informantes. Respecto a la comprensión de la lengua de signos, existían las opciones: “sin dificultad”, “bastante, aunque dependiendo del signante le cuesta un poco”, “le cuesta intervenir en conversaciones de grupo”, y “mejor en conversaciones de dos”. Los resultados son los siguientes:

**Gráfico 57: Entiende la lengua de signos...**

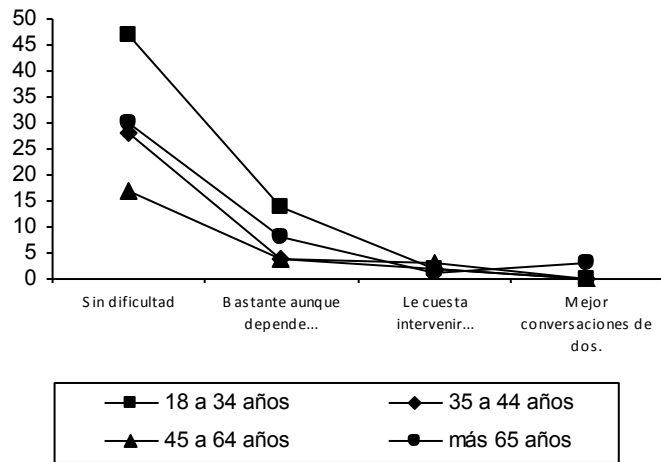


Las personas sordas adultas en general consideran que su comprensión de la lengua de signos es buena, aunque no excesivamente satisfactoria, si tenemos en cuenta

<sup>32</sup> Traducido del término “commonality” utilizado por el autor.

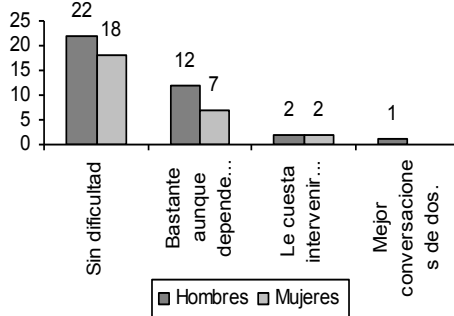
que casi un 40% de nuestros signantes afirma tener algún problema de comprensión. Recordemos que no estamos hablando de población potencialmente signante en general, sino de personas que se comunican a diario en lengua de signos. Un grupo numeroso manifiesta también la dificultad de entender a ciertas personas. Las personas que dicen preferir las conversaciones de a dos, o que les cuesta entender las conversaciones en grupo, serían personas que tendrían un nivel de comprensión inferior al de las personas que afirman entender cualquier tipo de situación comunicativa. Algunas personas afirmaron que les cuesta entender los signos “modernos”, y que éstos deben preguntarlos (una mujer de Murcia y un hombre de Valladolid de más de 65 años, y una mujer de entre 35 y 54 años de Cáceres), dando muestra de la evolución de la lengua. Otras personas aludieron a la rapidez de la producción para el incremento en la dificultad de comprensión (una persona de Pamplona y 3 personas de Valladolid), lo que demuestra un dominio pobre de la lengua. Finalmente, una persona de Pamplona afirmó que entiende los signos de su asociación, y otra de A Coruña afirma que entiende los signos del colegio de *La Purísima*, ambas personas mayores de 65 años, dando cuenta de la variedad dialectal. Parece que existe una relación directa entre la dificultad de comprensión y la edad de nuestros informantes, tal y como podemos observar en el gráfico siguiente: los informantes más jóvenes muestran mayor seguridad respecto a su dominio de la comprensión de la lengua de signos. La curva evolutiva nos muestra un descenso radical en el grupo de edad más joven, mientras que los grupos entre 35 y 64 años se muestran ambivalentes en las opciones intermedias, y el grupo de mayores de 65 años muestra una ligera subida en la opción más desfavorable:

**Gráfico 58: Comprensión de la lengua de signos por edades**

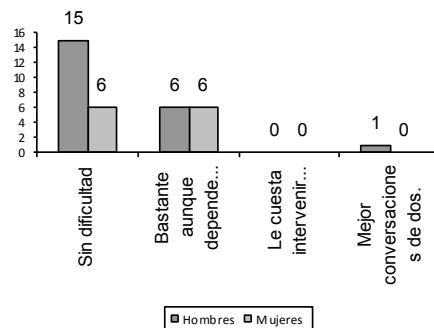


Por sexos, en todos los grupos de edades excepto los mayores de 65 años, los hombres parecen mostrar más seguridad en cuanto a su competencia en la comprensión de lengua de signos, donde vemos una inversión en las dos primeras categorías:

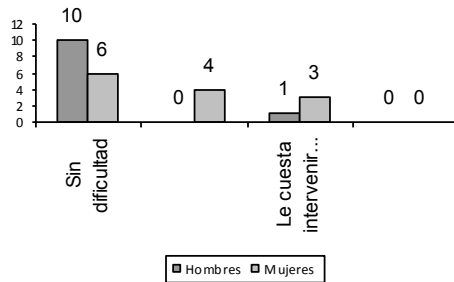
**Gráfico 59: Comprensión de la lengua de signos por sexos 18 a 34 años**



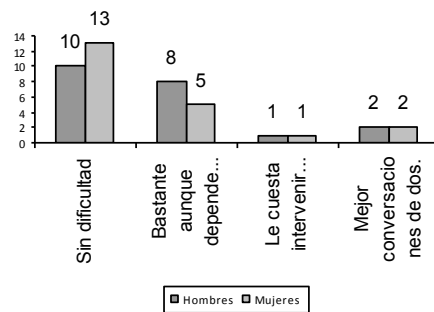
**Gráfico 60: Comprensión de la lengua de signos por sexos 35 a 44 años**



**Gráfico 61: Comprensión de la lengua de signos por sexos 45 a 64 años**



**Gráfico 62: Comprensión de la lengua de signos por sexos mayores 65**

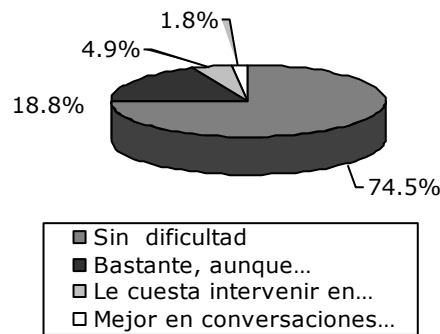




Las mujeres suelen adoptar las formas prestigiosas (formas normativas) con más rapidez que los hombres, en su afán de integración social, lo que les conduce a sobrevalorar la producción de estas formas (Calvet, op.cit: 45-46). En nuestro caso, las mujeres se muestran claramente más inseguras, lo que muestra una tendencia diferente a la general.

Pasemos a ver la percepción respecto a su nivel de competencia en la producción en lengua de signos. Las opciones por marcar eran las mismas que en la pregunta anterior.

**Gráfico 63: Produce la lengua de signos...**



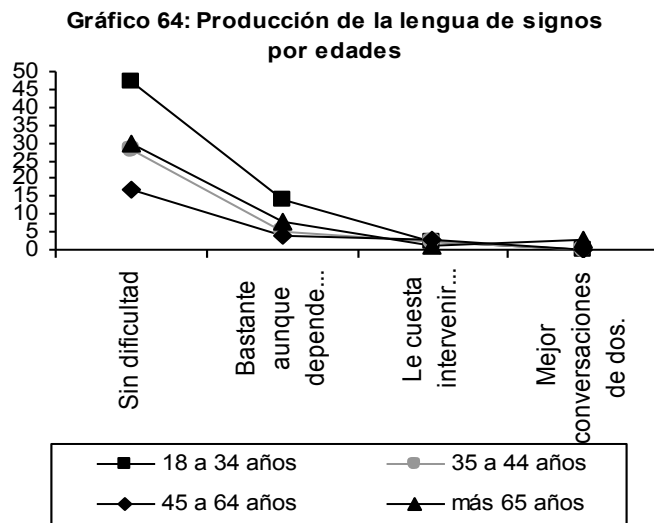
Destacamos el aumento en la respuesta más positiva respecto a la producción de lengua de signos. Por lo tanto, algunas de las personas que contestaron que entendían bastante pero dependía de las personas, esta vez habrán respondido que no tienen dificultad para expresarse en lengua de signos. De todas formas, la tendencia sigue siendo que a un porcentaje no desechable le cuesta expresarse con algunas personas. De las entrevistas transcritas, extraemos datos que pueden complementar este hecho: un número de personas dice que a veces se tiene que adaptar a la personas con la que están signando para que les entienda (dos personas de Pamplona, una de Valencia, una de Canarias y una de Galicia), con lo cual estamos ante una muestra de conciencia pragmática de los signantes ante distintos interlocutores; deben modificar su discurso en función de la edad y el nivel de conocimientos o riqueza lingüística de la otra persona. En relación a este mismo tema, un joven de Cantabria y otro de Pamplona hacen referencia a las personas

sordas que no son signantes desde hace tiempo y que se acercan por primera vez a la asociación:

- “Muchos hipoacúsicos se hacen socios de la asociación pero no saben signar. Los sordos que saben signar no quieren comunicarse con ellos, y los hipoacúsicos están solos, se van...”, dice un hombre de Pamplona.
- “(...) hay que animar a todas las personas sordas para que estemos en igualdad, y no podemos marginar a nadie”, a este mismo respecto, un hombre de Santander.

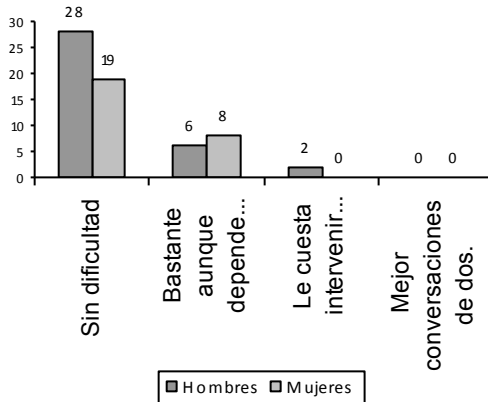
La lengua de signos es un factor de identificación e inclusión en la comunidad sorda. Las personas que no signan, o que signan peor, son consideradas distintas. Muchas veces se suele aplicar el calificativo de “hipoacúsico” a estas personas sordas que no conocen la lengua de signos, independientemente de su grado o tipo de sordera.

En la distribución por edades, la curva evolutiva es descendente en todos los grupos, lo que representa un nivel de seguridad en esta habilidad. Cabe destacar el nivel de descenso pronunciado de los informantes más jóvenes y la sutil subida de la opción más baja en los informantes mayores de 65 años.

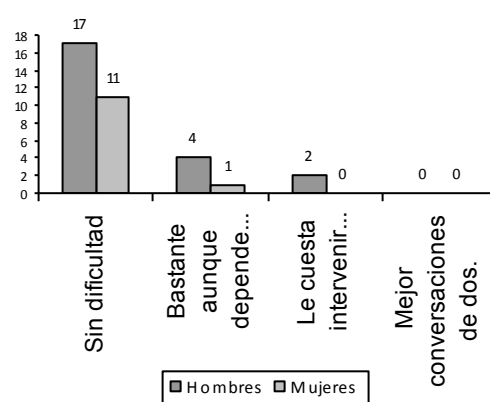


Por sexos, de nuevo encontramos la misma tendencia: mayor seguridad en hombres en todos los grupos de edades excepto en el de mayores de 65 años.

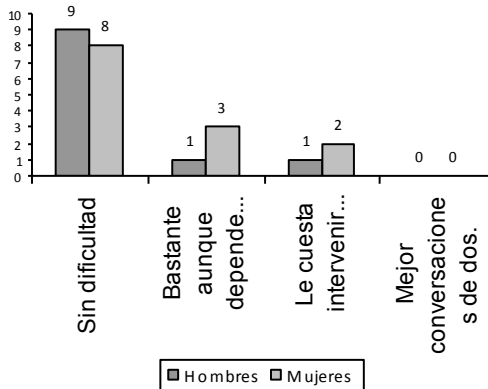
**Gráfico 65: Producción de la lengua de signos por sexo 18 a 34 años**



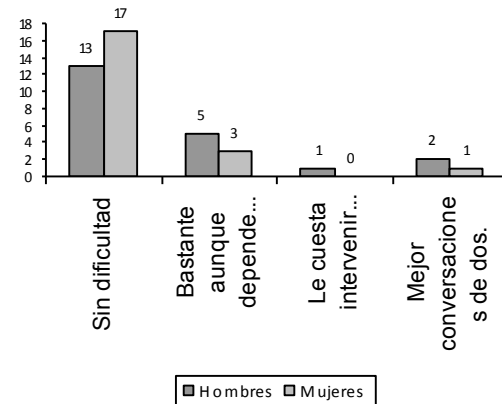
**Gráfico 66: Producción de la lengua de signos por sexos 35 a 44 años**



**Gráfico 67: Producción de la lengua de signos por sexo 45 a 64 años**



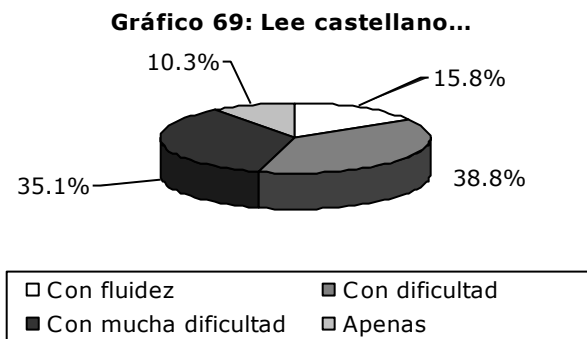
**Gráfico 68: Producción de la lengua de signos por sexo mayores 65**



Procederemos a ver la competencia en lengua oral, de nuevo autoevaluada por cada informante, sobre las cuatro destrezas que suelen ejercitar las personas sordas de la lengua oral: comprensión lectora, producción escrita, lectura labial y expresión hablada. Esta vez las opciones por marcar eran “con fluidez”, “con dificultad”, “con mucha dificultad”, “apenas”. Cabe destacar que en todo momento, cuando nos referíamos a la lengua oral, era la lengua castellana por la que preguntábamos y no añadimos información sobre las lenguas co-oficiales de las comunidades autónomas de Galicia, el País Vasco, Navarra, Cataluña y Valencia. El motivo fue que, en general, las personas sordas adultas no han estado expuestas a estas lenguas co-oficiales y también que los informantes de estas comunidades interpretaron inmediatamente que se trataba del

castellano, con lo que no se hacía relevante preguntar sobre la otra lengua. En un único caso, Cataluña, decidimos preguntar también por el catalán, pero la respuesta fue negativa en todo momento. De todas formas, éste será un estudio interesante a realizar en un futuro; además, creemos que la situación de bilingüismo hablado de algunas comunidades del Estado debería incidir directamente en el planteamiento de cualquier acción a realizar o tratar sobre el bilingüismo lengua de signos/lengua oral<sup>33</sup>.

Veamos ahora uno por uno los resultados de las respuestas:

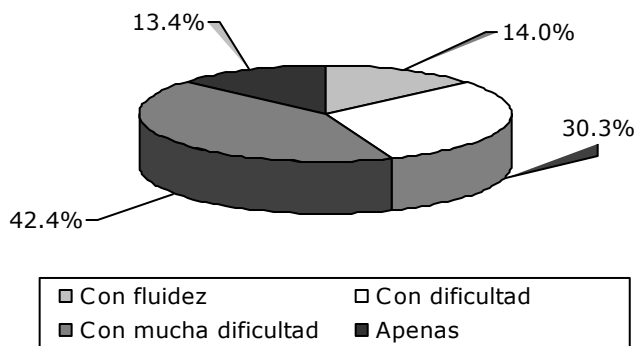


Como observamos, son pocas las personas que reconocen leer con fluidez o que apenas leen, mientras que la mayoría se incluye entre los términos medios de “con dificultad” o “mucha dificultad”.

El testimonio de algunas personas confirma que el recurso del fax o los subtítulos del teletexto les han ayudado a mejorar en su habilidad escrita (una mujer andaluza mayor, un hombre de Barcelona y otro de Santander). Algunas personas afirman que deben consultar con una persona oyente o un intérprete (testimonios de La Rioja, Aragón, Canaria, Galicia y Castilla y León). Sin embargo, en general dicen leer “sólo frases sencillas” (un hombre de La Rioja y otro de Cataluña), o “solamente cosas que ya conozco” (11 personas de las entrevistas que transcribimos afirman esto). Veamos la habilidad escrita:

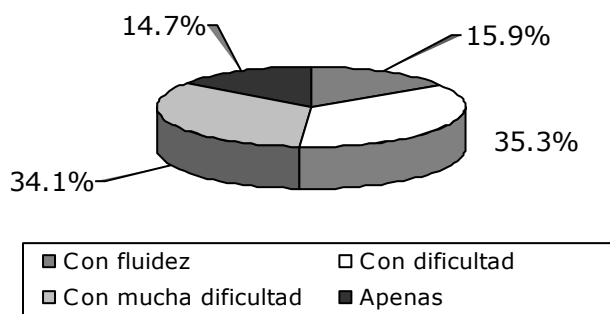
<sup>33</sup> Tal y como introducimos en el artículo sobre actitudes lingüísticas de miembros de dos asociaciones de Barcelona, en Morales, Gras y otros (2002).

**Gráfico 70: Escribe en castellano...**

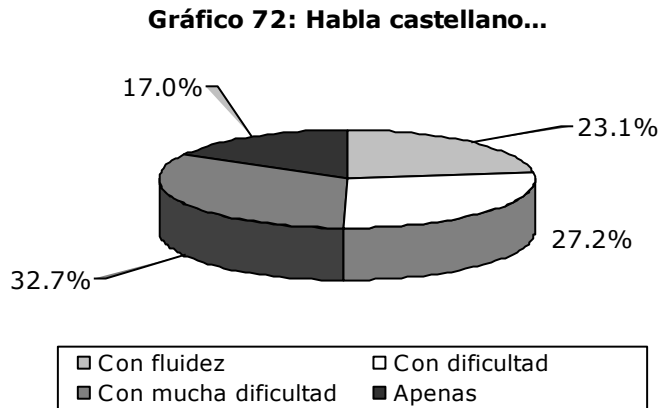


El nivel de competencia escrita parece ser más bajo en opinión de nuestros informantes. Vemos así cómo domina esta vez la opción “con mucha dificultad”, e incluso sube el porcentaje de personas que afirma que “apenas” escribe. En este caso, una inmensa mayoría dice escribir “igual que todos los sordos” (una chica joven de Oviedo, un hombre de Madrid y un hombre mayor de Valladolid), lo que significa, a grandes rasgos, cambiar el orden en la frase por la transferencia de la lengua de signos, no utilizar correctamente los tiempos verbales, etc. (7 personas más se manifiestan en esta línea). Veamos la competencia para “leer los labios”, donde marcábamos las mismas opciones:

**Gráfico 71: Lee los labios...**

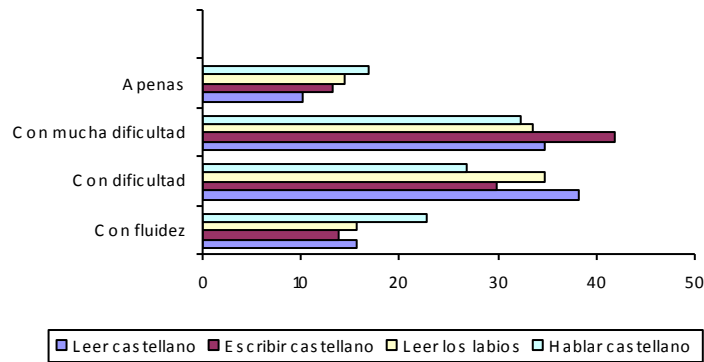


De nuevo, las valoraciones intermedias son las más contestadas. Destacar, sin embargo, el aumento en las personas que “apenas” leen los labios, concretamente 24, pero también las personas que afirman hacerlo “con fluidez”, 26 personas. La relación entre la habilidad de esta destreza por parte de la persona sorda y la forma de hablar de su interlocutor oyente parece tener mucha importancia. “Si vocalizan bien”, afirman muchos de nuestros informantes, “si conozco a la persona”, “si van despacio”, “si me hablan a mí”, e incluso las características físicas de éste, “imposible leer los labios de las personas que llevan bigote”, o también “de las personas con la boca pequeña”. Acabaremos con la competencia hablada de nuestros informantes:



Destacamos el aumento de nuevo de las personas que afirman, sobre el castellano, hablarlo “apenas” y el aumento de personas que responden hablarlo “con fluidez”. Sin embargo, la respuesta más numerosa se decantaba por tener “mucha dificultad” en la producción hablada en castellano. Una respuesta muy habitual a esta cuestión es que “no domino bien mi propio tono de voz” (15 de las 40 entrevistas transcritas). El hecho de que la persona oyente los conozca parece ser también una cuestión que determina que les entiendan cuando se expresan hablando.

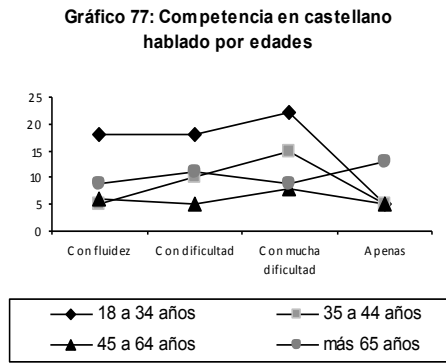
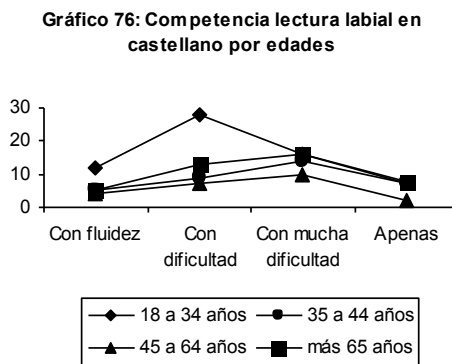
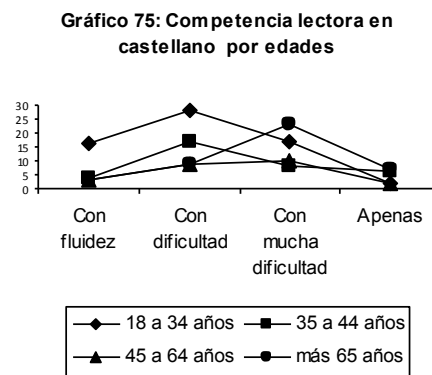
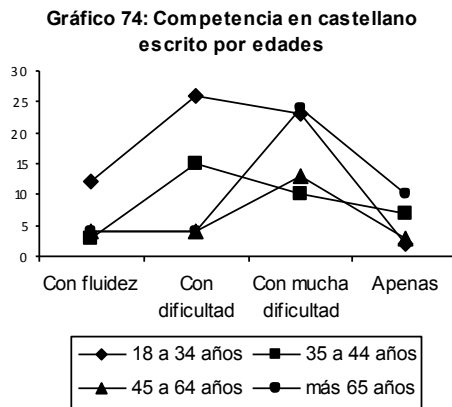
**Gráfico 73: Competencia del castellano**



En este gráfico podemos observar la agrupación de las valoraciones de cada una de las competencias. Vemos que la opción “con mucha dificultad” es la más escogida, junto a la de “con dificultad”. Por lo general, las personas que dicen no tener una buena competencia lectora, tampoco la tienen escrita, aunque algunas personas afirman, sin embargo, que leen bien los labios y hablan bien. Además, dominan las personas mayores entre este grupo, aunque un número importante de personas entre 35 y 54 años también responden así. Por otro lado, las personas que afirman realizar las actividades con destreza son más jóvenes (solamente encontramos a una persona de más de 64 años entre este grupo), aunque en algunas ocasiones reconocen no dominar la lectura labial y el habla tanto como la escritura y la lectura. Las personas que dicen dominar más estas primeras destrezas suelen haber entrado en contacto con la lengua de signos en edades tardías (mayores de 18 años). De estos datos, podemos deducir que las personas entrevistadas tienen una pobre imagen de sí mismas como conocedoras de la lengua castellana. Hablar parece ser la destreza que más personas consideran hacer con fluidez, mientras que escribir y leer los labios parecen ser los aspectos que menos se dominan.

Si observamos las curvas de representación de habilidades en español por edades (*Gráficos 74 a 76*), los informantes más jóvenes se destacan del resto de edades por su mayor seguridad en el dominio del castellano, marcando más a menudo la opción “con fluidez”. Las curvas de las competencias en escritura y lectura sobresalen en su tendencia a la opción “con dificultad” de las personas entre 18 y 44 años, mientras la opción “con mucha dificultad” adquiere más importancia en las edades posteriores a éstas. La curva de la lectura labial, por otra parte, muestra una tendencia a la opción “con mucha

dificultad” en todos los grupos de edades excepto el colectivo más joven, que se muestra más proclive a la opción “con dificultad”. Por último, destacar la curva mostrada de la competencia hablada, que se muestra bastante homogénea en todos los grupos de edades excepto en el grupo de edad de 35 a 44 años, que muestra una subida en la opción “con mucha dificultad”. Por otra parte, los grupos de edades más jóvenes y el de entre 45 y 64 años muestran un ligero descenso entre la opción “con fluidez” y “con dificultad” que no aparecía en ninguna de las anteriores habilidades.



Del conjunto de las curvas mostradas de las habilidades en castellano, destacamos el contraste con las curvas que mostrábamos de la percepción de competencia en lengua de signos. La estigmatización de una lengua puede tener un efecto importante en la percepción de la habilidad de sus usuarios. Estudios con bilingües y su percepción de competencia en las dos lenguas demuestran que los miembros de la minoría lingüística se muestran inseguros cuando hablan con monolingües (Gal, 1979, para el caso del húngaro



y el alemán, Haugen, 1973 para los hablantes de finlandés en Suecia, o Viejo, 2004, para la situación del asturiano).

Respecto a estas muestras de inseguridad lingüística generalizada, tanto en los niveles de lengua de signos como de lengua oral (como ya dijimos al principio de este apartado), el motivo puede relacionarse con la exposición tardía a una primera lengua. Tal y como citábamos en Gras (2004: 223-224), el proyecto europeo de 1997 (Kyle y Allsop, 1998) realizaba una pregunta similar de competencia, donde los informantes debían identificarse con una de las tres categorías: “buenos con muchos signos”, “buenos con algunos signos”, “no un buen signante”. Entonces, la nota más alta se dio en Suecia, donde el 100% de los informantes dijeron que eran buenos signantes. Por otra parte, el 50% de los españoles dijeron que eran “buenos con muchos signos”, y el 38% dijo que era “buenos con algunos signos” (op. cit: 51). Estos resultados indicarían una mejora en la percepción de la competencia en lengua de signos desde la realización del estudio europeo, teniendo en cuenta los resultados derivados de nuestra *Encuesta*. De todas formas, no podemos dejar de destacar la importancia de la edad de adquisición de una lengua para su competencia. Según el informe del proyecto europeo de 1997, en los países donde la lengua de signos es introducida antes y para funciones variadas, las personas sordas tienen una visión de sí mismas más alta como signantes competentes, mientras, “(...) un aprendizaje tan tardío de la lengua de la comunidad (...) crea inseguridad lingüística” (op. cit: 63).

Por otra parte, la actitud negativa ante la lengua puede ser causada por el transvase de prejuicios lingüísticos (Calvet, 1993: 44), fuertemente arraigados sobre la comunidad de signantes. Otras muestras de inseguridad pueden ser la hipercorrección (Calvet, op. cit: 50ss), o el intento de imitar las formas prestigiosas debido a que la propia forma goza de poco prestigio. También puede a la vez ser resultado de una política de purismo (Neustupný, 1989), entendida por este autor como un hecho de la *interacción lingüística* (de lo que los hablantes hacen durante el discurso), una *forma de comunicarse* (respecto a hechos metalingüísticos) y una *ideología* (un sistema de pensamiento que persigue unos objetivos políticos). A nuestro entender, existen factores de la evolución de la comunidad sorda como minoría lingüística y el discurso de sus líderes, que han influido en la actitud positiva hacia la lengua: aprendizaje de la lengua de signos como

segunda lengua, mayor autovaloración del dominio de las lenguas por parte del colectivo de jóvenes. Sin embargo, y a pesar de este ligero cambio, la inseguridad mostrada, sobre todo ante el dominio de la lengua de signos y las opiniones ambivalentes hacia su carácter práctico, muestran que este proceso de concienciación no está concluido.

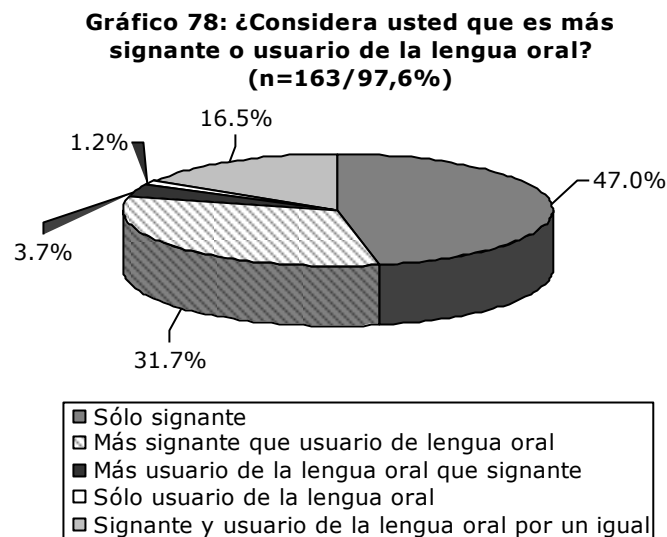
Es más, el discurso ideológico de los líderes de la comunidad, influidos a su vez por la dinámica de lenguas minoritarias del Estado, esencialmente normativa, puede haber provocado una obsesión por la corrección lingüística, lo cual ha podido reforzar la inseguridad de los signantes. Efectivamente, las formas de comunicación puristas son a la vez una consecuencia de situaciones inestables o de cambio de la lengua (Neustupný, 1989: 215-216), donde ocurren numerosos *ajustes correctivos* y se rechazan las formas que se consideran foráneas o violaciones de la norma. Debido a la realidad inestable de la lengua, en ocasiones el deseo de comunicarse de una forma *correcta* se contradice con el cumplimiento de ésta: en el estudio que realizamos en el año 2000 en dos asociaciones de Barcelona (Morales, Gras y otros, 2002), una de las grabaciones nos mostraba la actitud purista de dos jóvenes conversando. La chica corrige al chico en una forma considerada desviada de la lengua de signos *pura* y más cercana al *bimodal*. Más adelante ella misma usa la misma forma en su discurso. En Cataluña, ante el afán de distinguir la variedad catalana (LSC) de la del resto de España (LSE), este discurso purista es especialmente insistente con las formas que se consideran pertenecientes a la LSE. En la misma filmación, la joven que había mostrado rechazo por una forma menos pura de la lengua, no tiene reparo más tarde en utilizar, inconscientemente, signos genuinos de la variedad de Madrid.

La ideología del purismo ha crecido además a raíz del establecimiento de cursos de lengua de signos para personas oyentes, donde la lengua se convierte en instrumento de enseñanza y los profesores en representantes de la norma. Este fenómeno puede haber mantenido y reforzado la baja autovaloración del dominio lingüístico del resto de los signantes, los cuales, en vez de beneficiarse de los avances en materia de enseñanza de lengua de signos, proliferación de profesionales de la interpretación, etc., son víctimas de la hipercorrección por parte de los líderes del movimiento de presión.

### 2.3.2.2.- Identificación y preferencias lingüísticas.

Todavía en el plano psicológico de las creencias endogámicas, nos disponemos a analizar los niveles de identificación lingüística de nuestros informantes. El nivel de identificación lingüística muestra aspectos sobre la identidad de los signantes, por una parte, y refleja, a la vez, la aptitud en una y otra lenguas, la elección del código lingüístico y la red de interacciones, consecuencia a su vez del comportamiento, y por lo tanto, del tipo de bilingüismo.

En primer lugar pedimos que nos indicaran cuál era su identidad lingüística, o dicho de otro modo, cómo se sentían: solamente signantes, sólo usuarios de lengua oral, más signantes que usuarios de lengua oral, más usuarios de la lengua oral que signantes, o signantes y usuarios de la lengua oral por igual. Estos fueron los resultados:



Es de destacar la preeminencia de personas que se consideran monolingües:

- “Si te comunicas con un oyente parece extranjero”, un hombre de Barcelona.
- “En oral siento que no es mi lengua”, un hombre de Valencia.

También el número de personas que se siente más signante, por lo tanto que domina más la lengua de signos, es importante:

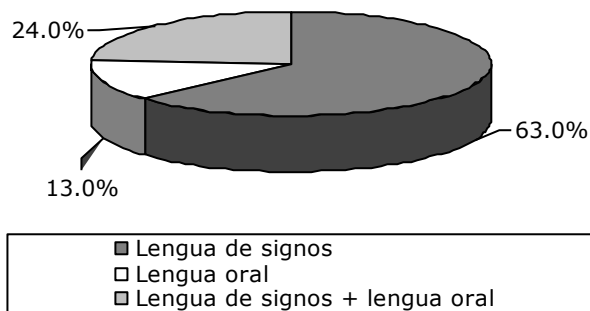
- “Desde que aprendí la lengua de signos la uso más, porque es más cómodo”

afirman dos de los informantes gallegos, uno cántabro y uno navarro. Sin embargo, existe un porcentaje de un 16,5% que se considera tanto signante como usuario de la lengua

hablada, o dicho de otro modo, bilingües equilibrados. Con estos resultados, podríamos decir que las personas que se consideran bilingües en mayor o menor grado son más de la mitad (51,9%), incluyendo personas que se sienten más signantes, personas que se sienten más usuarias de lengua oral, y personas que se consideran tanto usuarias de una como de la otra lengua. Como apuntamos en las conclusiones del *Capítulo* anterior, el dominio de la lectoescritura, es decir, de la lengua hablada del país en su forma escrita y leída, es esencial para el acceso a la información y la participación en la sociedad general de las personas sordas. Así pues, el hecho de que el 47 % de nuestros informantes se consideren monolingües en lengua de signos significa que no tienen acceso a este tipo de información. Por otra parte, una comunidad donde existe un número elevado de monolingües muestra un nivel alto de estabilidad, como apuntábamos en el apartado anterior. Respecto a la vitalidad de grupo, un grado de identificación elevado como éste resalta la importancia de la lengua como símbolo de pertenencia.

En cuanto a las preferencias lingüísticas, preguntamos sobre la preferencia por relacionarse con personas signantes o no signantes:

**Gráfico 79: ¿Diría usted que prefiere relacionarse con personas que hablan castellano o con personas que conocen la lengua de signos? (n=164/98,2%)**



Podemos afirmar, entonces, que las personas sordas adultas suelen considerarse más signantes o sólo signantes, y que prefieren relacionarse con personas que conocen la lengua de signos. Entre éstas, debe estar el 47% de los informantes que se consideraban “solo signantes”, pero también parte de los que se consideraban “más signantes”. Por otra parte, destacamos el porcentaje de personas que afirma no tener preferencia por

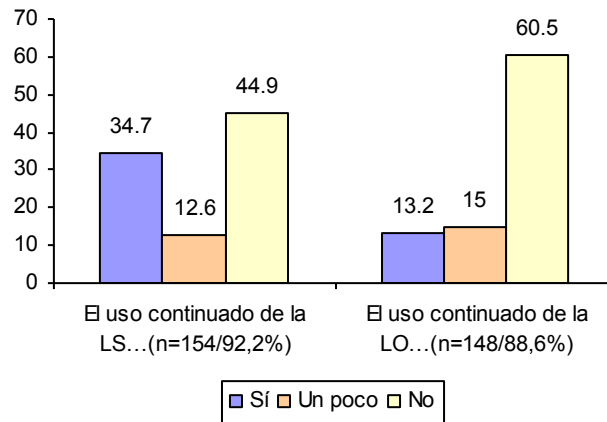
relacionarse con signantes o no signantes (24%), número superior al de las personas que afirmaron ser bilingües equilibrados. Estos resultados los contrastaremos más adelante con la conducta de uso de las dos lenguas (ver 2.3.3).

Cabe destacar que muchas de las personas entrevistadas creían que, al referirnos a personas conocedoras de la lengua de signos, solamente nos referíamos a personas sordas, y debíamos aclarar en diversas ocasiones que nos referíamos a cualquier persona que supiera signar. Una vez aclarado este malentendido, manifestaban que no les importaba que fueran sordos u oyentes, mientras supieran signar. Los motivos fueron diversos, pero en general se menciona la comodidad, el sentirse más a gusto (12 personas), y el hecho de que de esta forma la comunicación es más extensa y más fluida (9 personas).

Según estos resultados, la red de interacciones etnolingüísticas de las personas entrevistadas se realiza preferentemente en lengua de signos, ya sea con personas sordas u oyentes. Esta tendencia podría predecir un comportamiento con tendencia altamente monolingüe, donde la elección de interlocutores en función de su conocimiento o no de lengua de signos determinaría en gran medida el conjunto de las interacciones individuales monolingües en el 75% de los casos (63% en lengua de signos y 13% en lengua oral). Por otra parte, el 24% de los entrevistados derivarían en un comportamiento de bilingüismo, con presencia de interacciones en lengua de signos y en lengua oral.

Otro aspecto relacionado con las preferencias es la creencia de los efectos que produce el contacto de lenguas en el dominio de ambas. Entre las diferentes actitudes negativas hacia la lengua de signos, se encuentra la creencia de que el uso de ésta es desfavorable para el correcto aprendizaje de la lengua oral (por ejemplo, Massone y otros, 2000: 4). En realidad, éste es uno de los argumentos que muchas familias reciben para desanimarlas en el uso de la lengua de signos con su hijo sordo, ya que se considera que entonces el niño no aprenderá la lengua oral. Respecto a este punto, pedimos si consideraban que “el uso continuado de la lengua de signos va en detrimento de la correcta comunicación en lengua oral” y “el uso continuado de la lengua oral va en detrimento de la correcta comunicación en lengua de signos”. Los resultados fueron:

**Gráfico 80: ¿Cree que el uso continuado de una lengua va en detrimento de la otra?**



En primer lugar, son destacadas las manifestaciones de que el uso de una lengua no tiene por qué afectar a la habilidad en la otra. Respecto a la lengua de signos, parece que se considera una lengua “más fuerte”, dominante y que, por lo tanto, uno no puede perder. En palabras de algunos de nuestros informantes:

- “Imposible, la lengua de signos nunca se olvida” (5 de las entrevistas transcritas).
- “No creo que, porque hables, pierdas la lengua de signos” (8 de las entrevistas transcritas).
- “La lengua de signos no se pierde, es muy fuerte” (un joven canario).

Por otra parte, parece que las personas sordas consideran que si usan con regularidad la lengua de signos, esto puede provocar un descenso en su competencia en lengua oral, hecho que no ocurre en el mismo grado en la situación contraria:

- “Si no practicas la lengua oral puede que la pierdas” (5 de las entrevistas transcritas).
- “Puede que la lengua oral se olvide” (11 de las entrevistas transcritas).

Este resultado confirmaría la creencia de que la lengua de signos puede afectar negativamente a la lengua oral. Por otra parte, estas dos creencias, que la lengua de signos no se pierde y que la no práctica de la lengua oral puede provocar su “olvido”, son un reflejo del estatus de primera (lengua de signos) y segunda (lengua oral) lenguas: la lengua de signos juega un papel de lengua materna, difícil de olvidar, mientras que la lengua oral adquiere el rol de segunda lengua o lengua extranjera, cuya práctica constante es necesaria para su mantenimiento. Pero también hay personas que creen que se puede empeorar en una u otra lengua si ésta no se usa regularmente:

- “Depende del nivel que tengas en cada lengua” (un chico navarro y uno cántabro).

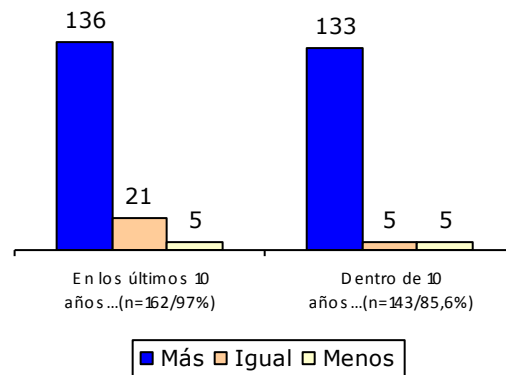
- “Se pueden perder las dos, si usas mucho sólo una de ellas” (dos extremeños y un canario).
- “Si estás muy aislado puede que olvides la lengua de signos” (un catalán, un madrileño y un gallego), refiriéndose a la necesidad de estar en contacto con otros signantes.

En definitiva, los signantes creen que el uso de lengua de signos puede afectar más negativamente al dominio de la lengua oral (el 47,3% de respuestas), que lo contrario (el 28,2% de respuestas), aunque creen, por otra parte, que no se puede perder la lengua de signos por su dominancia frente a la lengua oral. Por otra parte, existe la creencia generalizada de que el uso de la lengua oral no afecta al dominio de la lengua de signos (60,5% de las respuestas), aunque un 15% cree que puede afectar “un poco”, y un 13,2% cree que “sí” puede afectar.

### *2.3.2.3.- Percepción hacia la evolución de la lengua y su estandarización.*

Dando paso a las creencias etnolingüísticas exocéntricas, tal y como definen Allard y Landry, creencias generales y normativas externas al yo, la percepción de la evolución del grado de conocimiento de una lengua puede estar motivada por distintos aspectos, que a veces muestran resultados e interpretaciones distintos de la situación de una lengua (1994: 123ss). Algunas lenguas ganan poder institucional y son producto de políticas fuertes que aumentan su presencia en dominios que antes no conocían, con lo que su población de usuarios percibe una evolución positiva. Éste es el caso del catalán, por ejemplo, cuyo plan de normalización la convirtió en lengua de la educación y de la Administración en Cataluña. Sin embargo, esta institucionalización y protección por parte de aparatos políticos no asegura su uso social, es decir, que las personas decidan utilizarla y transmitirla. Entre los casos de lenguas que han adquirido protección institucional sin alcanzar un aumento espectacular en sus usuarios lo podemos encontrar en Irlanda, donde la oficialización del gaélico irlandés no ha conseguido frenar el descenso de usuarios de la lengua. Para enfocar este tema, preguntamos a los informantes si creían que en los últimos 10 años la gente conocía más, igual, o menos la lengua de signos que ahora, y qué creían que ocurriría dentro de los 10 años siguientes.

**Gráfico 81: Pasado y futuro de la lengua**



Las personas entrevistadas son claramente optimistas respecto a la evolución e incremento de signantes de la lengua de signos. En general, se piensa que la lengua de signos

- “Ha avanzado mucho” (27 de las entrevistas transcritas).
- “Se han creado nuevos signos” (10 de las entrevistas transcritas).

Estas afirmaciones harían referencia claramente a su reconocimiento social, la tolerancia creciente en el entorno educativo, así como al aumento de personas oyentes que la aprenden o que se convierten en intérpretes. En general, se valora positivamente su proyección social, su nivel de institucionalización: se afirma que hay más cultura (7 personas), que hay más información, formación y actividades; en resumen, más oportunidades.

Ahora bien, las personas que muestran su preocupación con el futuro de la lengua, opiniones muy minoritarias por otra parte, manifiestan que

- “Antes los sordos estábamos más unidos” (un hombre de Pamplona).
- “Con los implantes igual desaparece” (una mujer andaluza y un hombre navarro).
- “No hay que dejar de luchar” (un catalán).
- “Si desaparece la integración [mejorará la situación]” (una persona de Murcia).

Otras personas afirman que el futuro será mejor si se reconoce oficialmente la lengua (5 personas). Estas respuestas hacen referencia a su vitalidad: por una parte, se lamenta de la fragmentación progresiva de la comunidad, aspecto al que hacíamos referencia en cuanto a los números de asociados (apartado anterior); por otra parte, se apunta a los avances técnicos como son los implantes como una amenaza para la lengua. Finalmente, se quejan del sistema educativo que promueve la integración, como



detonante de un futuro con menos signantes nativos. Por lo tanto, las dos creencias conviven en la comunidad de signantes en la actualidad. Podemos destacar de estos resultados el hecho de que entre las personas que consideran que la lengua de signos es “menos” conocida que hace 10 años, no aparecen personas del grupo de edad más joven, y la mayoría (4 de 5) son hombres, así como las personas que consideran que en los últimos 10 años la lengua de signos se conoce “igual”: 15 de 21 son hombres. Por otra parte, solamente fueron 10, de las 143 personas que respondieron a la pregunta sobre la previsión de los 10 años siguientes, las que se decantaron porque será “menos” o “igual” el conocimiento de lengua de signos. Por lo tanto, una actitud muy positiva ante el futuro de la lengua determina una percepción de vitalidad actual fuerte y próspera (Allard y Landry, 1994: 126), lo que a la vez hace más posible que la lengua se use más a menudo y para más funciones.

Para acabar, procedemos a desarrollar el apartado dedicado a la estandarización, entendida como codificación de la lengua. En los últimos años, la proliferación de cursos de lengua de signos, así como la oficialización de la formación de intérpretes y la inclusión de la lengua de signos en la educación, ha originado una necesidad de materiales didácticos. Ello ha abierto el debate de la codificación de la lengua, es decir, de su elaboración. Tomamos la definición de Lamuela según la cual “la estandarización es el grado de elaboración que permite el establecimiento social de una lengua en una sociedad determinada [...] el pleno cumplimiento de todas las funciones sociales que ejerce una lengua normalizada” (1994: 113 ), y que en el caso de la lengua de signos supondría un gran esfuerzo de homogeneización y creación léxica. La lengua de signos como lengua no ha sufrido un proceso de este tipo, muestra aún grandes rasgos de variación dialectal.

Un fenómeno previo a la estandarización debe ser, según Castellanos (2000: 20) la homogeneización dialectal, donde se produce un mecanismo de igualación dialectal con el fin de que los hablantes de distintos dialectos se puedan entender mutuamente. Esta forma no siempre coincide con una variedad concreta sino que se nutre de formas de todas las variedades, aunque muy a menudo imita las formas de los sectores sociales prestigiosos. La comunidad sorda se ha nutrido de este tipo de estandarización *in vivo* durante años, o lo que podríamos llamar también *estandarización informal* (Lamuela,

1994: 112), entendida como “el modo en que las personas, enfrentadas en su cotidianidad con problemas de comunicación, los resuelven” (Calvet, 1993: 97-98). A través de actividades comunes, tales como eventos deportivos, salidas y excursiones, grupos de jóvenes, organización de conferencias, etc. las personas sordas han regulado, sin intervención política, la variedad dialectal del país. Sin embargo, la transformación de las necesidades funcionales de la lengua (educación, medios de comunicación, etc.) ha derivado en el deseo de intervención sobre la lengua. En definitiva, ha surgido el deseo de una planificación de la lengua.

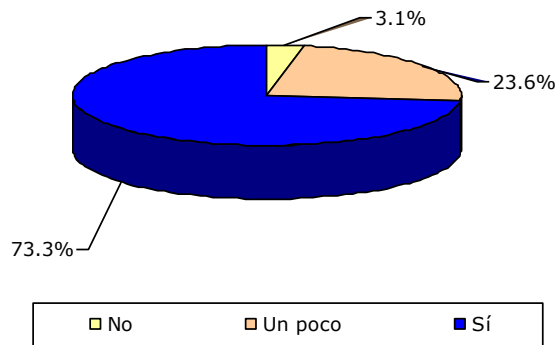
Esta intervención puede llevarse a cabo a través de un proceso igualmente *in vivo*, cuando se recoge la lengua de las interacciones reales de sus hablantes, o también a través de lo que llamamos estandarización *in vitro*, donde “los lingüistas, en sus laboratorios, analizan la situación de las lenguas, las describen, plantean unas hipótesis sobre la evolución de las situaciones y propuestas para solucionar los problemas. Después, los políticos, sobre estas hipótesis y estas propuestas, toman decisiones y las aplican” (Calvet, 1993: 98). Debido a la propia naturaleza de ambos tipos de intervención, a veces puede existir una tensión entre la dinámica *in vivo* de la lengua, y la intervención *in vitro*; debido a que la intervención *in vitro* actúa a menudo al margen de los usuarios de la lengua, las formas propuestas pueden no ser aceptadas por la población y, por lo tanto, fracasar.

Castellanos (2000: 17) incluye diferentes aspectos en el proceso de estandarización de una lengua: la *grafización*, la *selección morfosintáctica* y *sistematización léxica*, y la *elaboración estilística*. Aplicados a la lengua de signos, los primeros dos aspectos han sido ensayados por distintos grupos de investigación en universidades españolas, así como por entidades representativas principales, como la CNSE o algunas Federaciones de sordos. Esta elaboración pretende conseguir el desarrollo en la capacidad de versatilidad estilística de la lengua, en contraposición con una *contracción estilística*, previa a este proceso, muestra de una subordinación lingüística (op. cit: 21). Nos preguntamos de qué forma estas actuaciones son bienvenidas por la población sorda general.

Como dijimos, la estandarización es un aspecto determinante de los atributos concedidos a una variedad lingüística como símbolo de unidad, prestigio y autonomía, y,

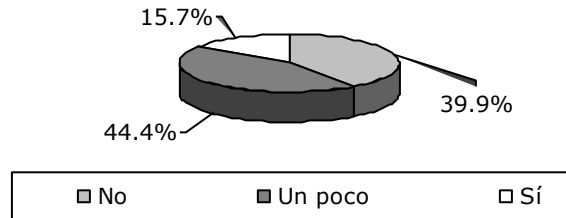
por lo tanto, puede provocar sentimientos adversos cuando uno cree que deberá sacrificar su propia variedad a expensas de esta unificación. Respecto a las variedades regionales, pedimos a nuestros informantes que expresaran su opinión sobre las diferencias de la lengua de signos en España y la elaboración de materiales didácticos, como medida para observar los deseos sobre la lengua de la población general. A la pregunta de si creían que la lengua de signos es distinta entre una región y otra:

**Gráfico 82: ¿Cree que existen diferencias entre la lengua de signos de una región y la otra? (n=161/96,4%)**



A continuación, esperando una gran respuesta afirmativa, como fue el caso, a la pregunta anterior, pedimos si esas diferencias provocaban una dificultad de comprensión entre la lengua de signos de una región y otra:

**Gráfico 83: ¿Estas diferencias dificultan la comprensión de la lengua de signos de otras regiones? (n=153/91,6%)**



Bastantes de nuestros informantes (n=68) manifestaron tener algunas dificultades para entender la lengua de signos de otras regiones de España y otros 24 señalaron tener dificultades. Esto significa, que si bien más de un 70% reconoce la existencia de

diferencias regionales, un 60,1% considera que éstas dificultan la comunicación “un poco” (44,4%) o “mucho” (15,7%). Respecto a estas respuestas, cabe destacar el número de 37 personas que dijeron que es la variedad de Barcelona o de Cataluña la que les cuesta más entender y las 7 personas que señalaron para quienes las diferencias vienen dadas por las distintas autonomías, mencionando el País Vasco, Galicia y Cataluña principalmente, pero también dos informantes que mencionaron Valencia. Los signos de Madrid parecen “más fáciles de entender” según 4 personas. Solamente 5 personas dicen que las diferencias provienen de los distintos colegios de sordos. Para acabar, 16 personas dijeron que

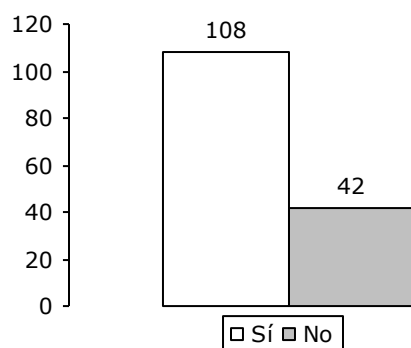
- “Es gracias a la vocalización que nos entendemos los signantes de una región y otra”.

Entre otras cuestiones aparte de la vocalización, se hace referencia a la expresión facial o el componente no manual como la gestualidad o incluso la mímica. Un número importante destaca la necesidad de “aclarar” algunos signos.

Por una parte, parece que el movimiento en favor de una lengua de signos catalana diferenciada habría causado un efecto en la creencia de que esta variedad muestra efectivamente más diferencias que el resto de las variedades. Por otra parte, la creencia de que existe una relación entre la existencia de una lengua oral co-oficial y la mayor distancia lingüística se puede basar en la transferencia del caso catalán a las demás autonomías bilingües. La inteligibilidad entre variedades es, entre otras cosas, reflejo de las actitudes de sus hablantes; así, una predisposición a no entender una variedad concreta puede boicotear la comprensión del discurso, tal y como encontraron Parkhurst y Parkhurst en su estudio léxico en España (1998). De todas formas, es destacable la respuesta en relación a las diferencias de la variedad de Cataluña, lo cual confirmaría los resultados del test de inteligibilidad que mostramos en el capítulo anterior (*Cap. 1, El recuento censal: Estudio cuantitativo*).

Finalmente, pedimos su opinión respecto a un tema de debate en la actualidad: la elaboración de materiales didácticos, relacionada con la codificación de la lengua. La pregunta era ésta: ¿cree que se debería unificar una lengua de signos para la elaboración de materiales de aprendizaje, diccionarios, enseñanza en colegios, televisión... aunque en el uso diario se respeten los signos de cada región?

**Gráfico 84: ¿Se debería unificar la Lengua de Signos para la elaboración de materiales didácticos? (n=150/89,8%)**



Como podemos ver, existe una preferencia por la unificación para la realización de materiales didácticos entre las personas entrevistadas. Esta información, sin embargo, se ve matizada en muchos casos: un número importante ( $n=40/24\%$ ) de personas dice que cada comunidad autónoma debe tener sus materiales y 43 ( $25,7\%$ ) afirman que se debería escoger el signo que utiliza la mayoría. Una persona de Pamplona dice que

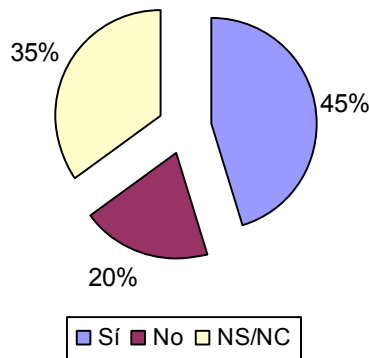
➤ “Si se unificara sería más fácil el reconocimiento”.

Y una persona de Pamplona y otra de Cataluña cree que Cataluña debe realizar sus propios materiales. Entre las personas que responden negativamente ( $n=42$ ), se destacan motivos de “respeto” por las variedades regionales. Se considera “difícil” incluir todas las variedades en una sola variedad estándar. Curiosamente, éste es también el comentario que realizan 6 personas de las que se decantan por el sí. Del total de las 108, los comentarios más comunes son también que “no es fácil” (3 personas), que “es mejor que sea igual, es más cómodo” (7 personas), que el estándar “dará más poder, más seguridad” o “mejor difusión” a la lengua (8 personas). A muchas personas les “gustaría” (10), una persona dice que no “me meto”, otra que “mandan otros”. Finalmente, 4 personas dicen que sería ideal que tuviera un estándar como el castellano y una persona dice que se debería escoger la variedad de Madrid como la estándar. En el *Capítulo 2 de la 2ª Parte*, nos detendremos en las preguntas que hicimos relativas a los medios de comunicación y los intérpretes, también estrechamente ligada al tema de la codificación.

En estos momentos, valoramos de estas respuestas que existe un deseo por parte de la población adulta signante general de que se unifique la lengua de signos, aunque se ve este proceso como costoso y difícil de conseguir, debido a la percepción de una gran

variedad léxica y la necesidad de aglutinar toda esta variedad por razones de lealtad o “respeto”. Sobre el tema de la estandarización, realizamos todavía una última pregunta referida a la necesidad de un sistema de escritura para la lengua de signos. En más de la mitad de los casos, los informantes manifestaron o bien no saber a qué nos referíamos o bien no ver la necesidad de un sistema de escritura para la lengua de signos:

**Gráfico 85: ¿Cree que la lengua de signos debería tener un sistema de escritura? (n=109/65,2%)**



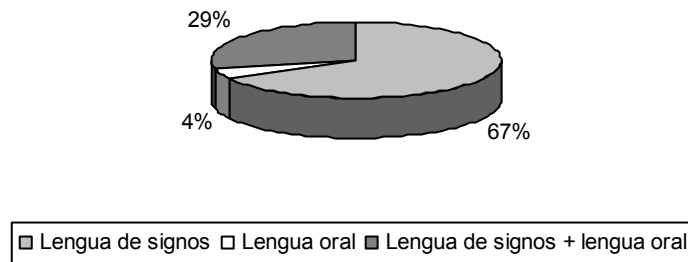
De las 31 personas que respondieron que no era necesario, 5 dijeron que con el castellano ya era suficiente, 6 que era imposible o no se podía crear un sistema de escritura para esta lengua y 5 personas más dijeron que no era necesario. De las respuestas que agrupamos en “no sabe/no contesta” (n=58), 16 personas no entendieron el objeto de nuestra pregunta. Finalmente, de las que se decantaron por un sí, los motivos principales que apuntaron fueron que sería útil para la enseñanza y la investigación.

### 2.3.3.- *Comportamiento lingüístico.*

Después de haber analizado algunas de las creencias y valoraciones de la lengua de signos y la lengua oral, procederemos a observar la conducta lingüística de nuestros informantes, como componente de sus actitudes lingüísticas derivadas de los aspectos analizados anteriormente. Comenzamos preguntando por el modo que tienen los informantes de comunicarse en su vida diaria. Con esto introducimos el tema de la lengua

y localizamos a las personas que usan un sistema u otro. En principio, la respuesta esperada a esta cuestión era que, de un modo u otro, utilizaban la lengua de signos, puesto que uno de los criterios de selección de los informantes era, precisamente, éste: que fueran usuarios de lengua de signos. Sin embargo, cabía la posibilidad de que algunas personas manifestaran que, además de la lengua de signos, utilizaran otro sistema de comunicación, o que normalmente usaran la lengua oral, aunque conocieran la lengua de signos.

**Gráfico 86: Modo que utiliza para comunicarse normalmente (n=160/95,8%)**

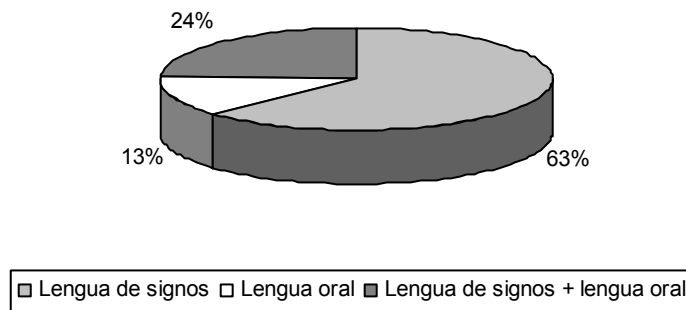


Efectivamente, la forma de comunicarse de una gran mayoría de nuestros informantes es únicamente la lengua de signos, por lo que estaríamos hablando de personas que se consideran monolingües funcionales. Por otra parte, un porcentaje considerable afirma utilizar normalmente las dos lenguas, con lo que estaríamos hablando de personas que se consideran bilingües en mayor o menor grado. Estos resultados son fácilmente relacionables con las preferencias de comunicación que manifestaron anteriormente (ver *Gráfico 77*) donde el 24% no manifestaban predilección por comunicarse con personas que conocen o que no conocen la lengua de signos, mientras un 63% se decantaba por relacionarse con signantes. Ello confirma la relación de la red de interacciones de los informantes y la lengua de signos. Por otra parte, respecto a los niveles de identificación, existe un contraste entre la identidad lingüística, donde el 78% se sentían solamente signantes o más signantes que usuarios de lengua oral, mientras un 16,5% se sentían ambas categorías por un igual. Como vemos, los niveles de identificación no se correlacionan de la misma forma con los niveles de uso de las lenguas y las preferencias antes apuntadas.

Finalmente, una minoría dice que se comunica en lengua oral. Estas personas, 7 concretamente, son en su mayoría jóvenes que hace poco han llegado a la asociación y todavía no conocen la lengua de signos en profundidad: cinco de ellos entraron en contacto en edades adultas con la lengua de signos, aunque 2 de ellos entraron en contacto a los 6 y 9 años.

Otra de las cuestiones se centraba en la pregunta de si, debido a sus circunstancias personales, en el desarrollo de su vida diaria utilizaban más la lengua de signos o la lengua oral, o bien las dos por un igual. Esta cuestión debería, en principio, proporcionarnos una información muy parecida a la anterior, puesto que si normalmente se usa un sistema de comunicación, en la vida diaria se utilizará el mismo. Sin embargo, un aumento en la lengua oral, por ejemplo, dejaría ver que, aun y siendo el modo de comunicarse más usual la lengua de signos, por las circunstancias de la vida cotidiana (trabajo principalmente), usarían más la lengua oral. Veamos los resultados en este caso:

**Gráfico 87: Por sus circunstancias personales, utiliza más la lengua de signos o...**  
(n=154/92,2%)



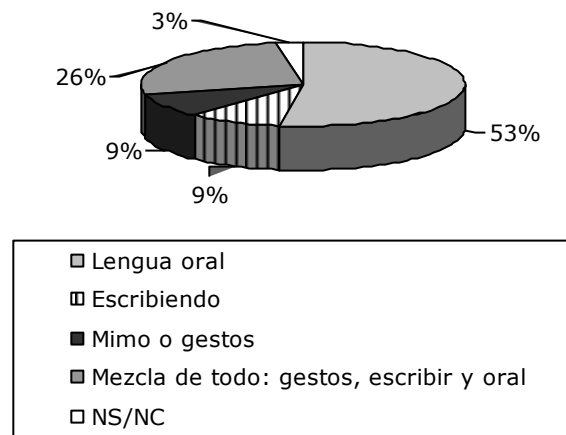
Si bien los porcentajes son parecidos, la lengua oral sufre, respecto al Gráfico 86, un cierto incremento en detrimento de las otras dos opciones, lo que confirma nuestra hipótesis: si bien el modo de comunicarse principal es la lengua de signos, por circunstancias personales (trabajo, compras, etc.), necesitan comunicarse más en lengua oral, su lengua no dominante. Por otra parte, un porcentaje muy importante todavía utiliza a diario más la lengua de signos, lengua por otra parte extremadamente minoritaria en la



sociedad general. Esto nos indica que muchas personas no tienen un alto grado de interacción con oyentes en su vida cotidiana.

Una última pregunta introductoria de este apartado era cómo se comunicaban con una persona oyente que no sabe lengua de signos. Esta cuestión pretendía recoger los recursos que utilizan las personas sordas adultas para comunicarse con la sociedad oyente en general y si su competencia en lengua hablada les permite desenvolverse sin problemas, o deben recurrir a otras estrategias.

**Gráfico 88: Modo de comunicarse con oyentes que no saben lengua de signos (n=149/89,2%)**



Según estos resultados, la persona sorda opta por la expresión hablada como sistema principal de comunicación con una persona oyente que no sabe lengua de signos en poco más de la mitad de casos. Sin embargo, esta respuesta contrastará, en primer lugar, con la respuesta al sistema de comunicación que utilizan normalmente, donde veíamos que solamente un 31,7% de las personas afirmaban que utilizaban la lengua oral normalmente, tanto los que la utilizaban como lengua única como los que lo hacían junto con la lengua de signos. Por otra parte, existe un grado alto de acomodación si sumamos las personas que afirman usar una “mezcla de todo” refiriéndose al uso de varios recursos para hacerse entender. La adaptación es pues muy corriente, o lo que Kyle y Allsop llaman “ajustes”, que en su proyecto europeo (1998) era utilizado por las personas sordas en el 87% de los casos, incluso con amigos (op. cit: 54). Sin embargo, si tenemos en cuenta que un 64,1% de nuestros informantes no considera que se comunique, con

regularidad, en dicha lengua, es muy posible que este tipo de encuentros no sea muy habitual en la red de relaciones de estas personas sordas.

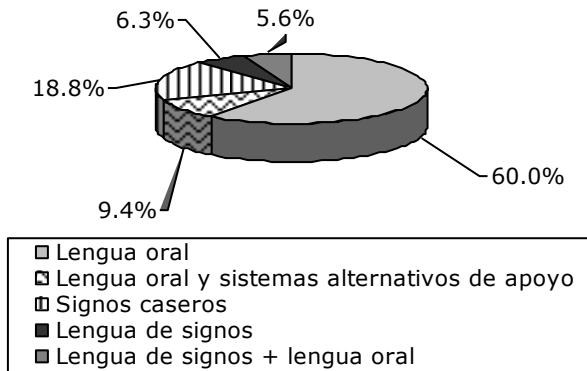
Por otro lado, el análisis de las interacciones entre personas sordas y la sociedad oyente no signante no puede ser interpretada de la misma forma que lo ocurrido en las comunidades donde conviven dos o más lenguas orales: en primer lugar, porque la norma de adaptación se aplica normalmente a interacciones donde las dos partes conocen las dos lenguas, y donde existe la opción de escoger una o la otra. En segundo lugar, porque no recogimos datos sobre cómo el oyente no signante produce también adaptaciones para comunicarse con el signante. Así, interpretaríamos este cambio de código más que como un signo de bajo prestigio de la lengua, como la única forma de comunicarse con los no signantes, de la misma forma que estableceríamos una conversación con una persona no nativa, a través de un *foreigner talk*. Información sobre procesos de adaptabilidad podrían ser relevantes, por ejemplo, en contextos especiales donde ambas lenguas son de “uso oficial”, esto es, extensamente conocidas y usadas, tales como las federaciones y asociaciones de sordos, donde existe una interacción entre oyentes y sordos. De todas formas, no podemos dejar de comparar estos resultados de uso con los que se produjeron en la percepción de competencia en lengua oral (*Gráficos 68 a 76*), y entendemos que la comunicación con la sociedad en general se convierte para la mayoría de las personas sordas en una lucha diaria por usar una lengua que no dominan o en la que no se sienten especialmente seguros.

Para terminar con el sistema de comunicación utilizado por las personas entrevistadas, preguntamos también sobre la comunicación en el entorno familiar (incluimos aquí a los hijos o hijas) y laboral. Las figuras sobre las cuales preguntábamos eran el padre, la madre (separamos a los dos progenitores puesto que no es inusual el hecho de que con uno se mantenga una comunicación en un sistema, diferente de con el otro), los hermanos, los abuelos y tíos, hijos o hijas, los compañeros (de estudios o trabajo), y los superiores (maestros o jefes). En este caso, de nuevo estaremos analizando principalmente la comunicación con personas oyentes, con personas externas al grupo, puesto que la mayoría de familiares de personas sordas son oyentes.

Las opciones que debíamos marcar los investigadores, a partir de la información proporcionada por los entrevistados era, en este caso, lengua oral; lengua oral y sistemas

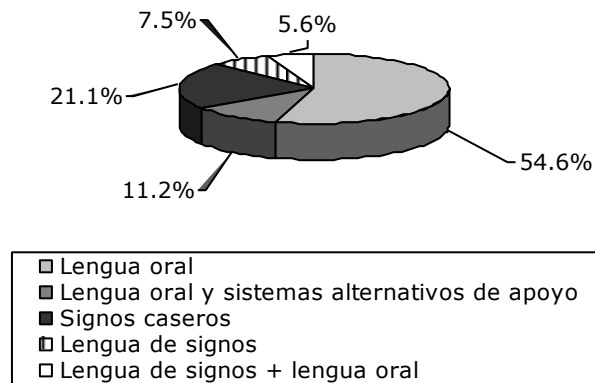
alternativos de apoyo; signos caseros; lengua de signos; o lengua de signos y lengua oral. Veremos los resultados de cada figura y posteriormente intentaremos llegar a algunas conclusiones al respecto.

**Gráfico 89: Comunicación con el padre  
(n=160/95,8%)**



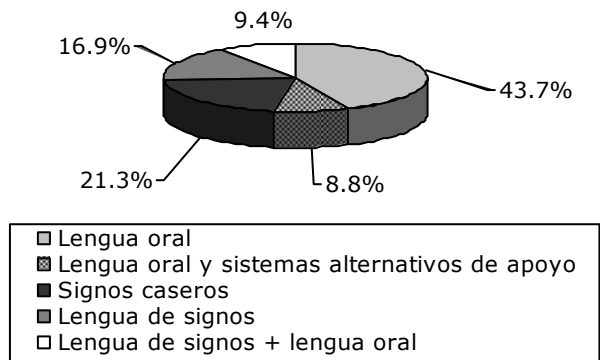
Como podemos ver, el dominio de la lengua oral con el padre es claro. Además, si sumamos a este porcentaje las personas que, además de lengua oral, usan algún tipo de signos caseros, esto aumenta al 75,4% del total de entrevistados que respondieron la pregunta, tres cuartas partes. Por último, el uso de lengua de signos con el padre es minoritario.

**Gráfico 90: Comunicación con la madre  
(n=161/96,4%)**



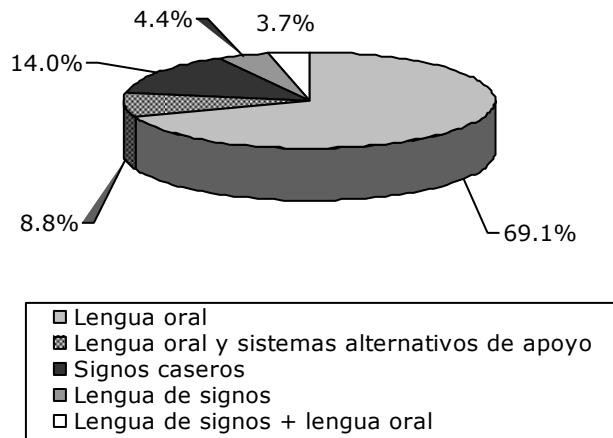
Los resultados son parecidos, pero debemos destacar la sutil bajada de la utilización de la lengua oral y los signos caseros con la madre, y el pequeño aumento de la utilización de la lengua de signos, un 7,2%.

**Gráfico 91: Comunicación con los hermanos  
(n=161/96,4%)**



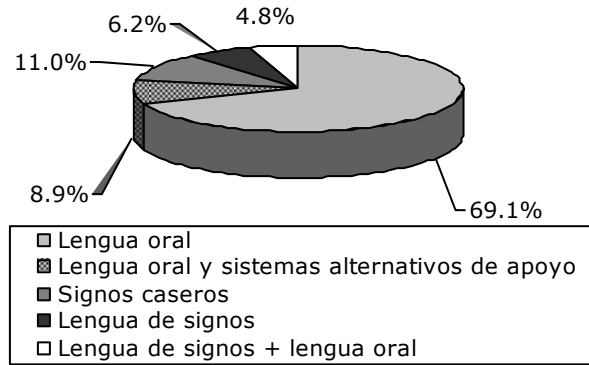
En este caso los sistemas son más variados, aumentando los signos caseros y la lengua de signos. Muchas personas dijeron que con sus hermanos sí tenían una comunicación más estrecha, a diferencia que con el resto de su familia. La lengua de signos experimenta un aumento importante, así como el uso de las dos lenguas. Recordemos que un número importante de nuestros informantes manifestó, por otra parte, tener hermanos sordos.

**Gráfico 92: Comunicación con los abuelos  
(n=136/81,4%)**



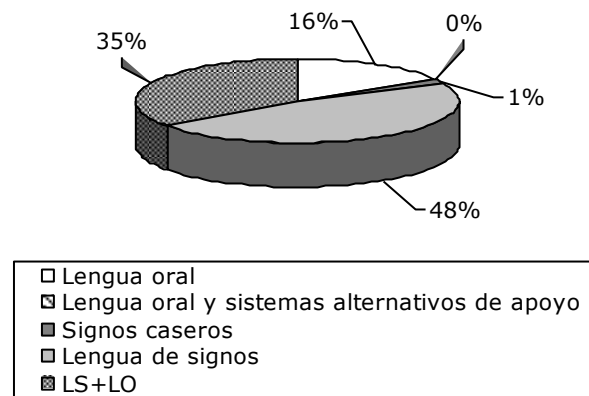
En este caso el predominio de la lengua hablada es superior, pero también existen personas que usan signos caseros o algún sistema de apoyo con los abuelos, siendo el uso de lengua de signos más minoritario que en los casos anteriores.

**Gráfico 93: Comunicación con los tíos (n=146/87,4%)**



Los resultados en este caso son parecidos a la comunicación con los abuelos: predominio de lengua oral y algún grado de signos caseros. Para terminar con el entorno familiar, observar los sistemas de comunicación con los hijos, al que hicimos referencia en el apartado del recuento censal (apartado anterior).

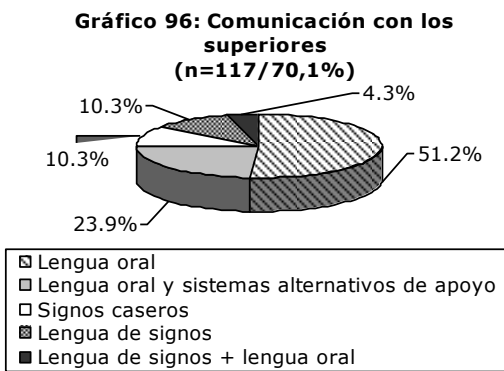
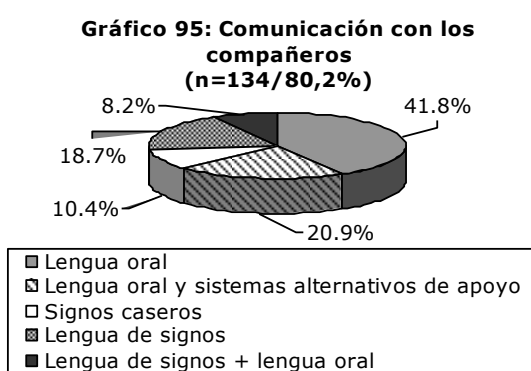
**Gráfico 94: Comunicación con los hijos/as (n=84/50,3%)**



He aquí un cambio radical. Algo menos de la mitad de nuestros entrevistados con hijos afirma que se comunican con ellos en lengua de signos únicamente. El segundo sistema más usado es la combinación de lengua oral y lengua de signos, lo que sumaría un total del 78,3% del total de personas que respondieron esta pregunta. Este cambio

manifiesta que la persona sorda, al tener hijos (tanto oyentes como sordos), se decanta por utilizar la lengua que le es más propia. Estos resultados son prácticamente equivalentes a los que recogimos en el *Gráfico 55*, en el que solicitábamos la opinión de los informantes sobre cuál debería ser la lengua primera del niño, en este caso sordo, donde 43,2% respondieron que “debería estar expuesto a la lengua de signos desde la detección de la sordera”, y el 32,7% dijeron que “debería aprender las dos de forma paralela”. Todo ello nos indica que, incluso en el caso de niños oyentes (la mayoría de los incluidos en esta pregunta, puesto que la mayoría de informantes manifestó tener hijos oyentes), existe en este caso una coherencia entre las creencias y la actuación o comportamiento lingüístico de los signantes.

Respecto al entorno laboral, nos detendremos en la comunicación con los compañeros y con los superiores.



Aquí existe una variedad de respuestas que nos sorprendió. Parece ser que se establece en muchos casos una relación muy estrecha con los compañeros de trabajo, con los cuales se pactan sistemas para entenderse, que, aunque no completos, les sirven para el desarrollo de la actividad laboral. Los sistemas de apoyo se refieren en la mayoría de casos a escribir notas o usar los gestos.

La pregunta de la comunicación con los superiores se hacía con la intención de ver si existía alguna diferencia entre éstos y los compañeros de trabajo, respecto al estatus de las dos figuras. En general, se manifestó que se comunicaban poco con los superiores, aunque existe un ligero aumento de los sistemas alternativos y de la lengua oral. En algunas ocasiones nos dijeron que, si necesitaban hablar con su jefe, preferían avisar a un

intérprete o ser ayudados por otro compañero. Estas respuestas destacarían una distinción de rango en la cadena de las relaciones sociales; el jefe simboliza un grado más elevado y, por lo tanto, donde se establece un contacto desigual.

#### *2.4. Conclusiones.*

Resumiendo, observamos que la lengua de signos representa la lengua principal y dominante de la mayoría de personas entrevistadas. Las personas sordas consideran que ésta es la lengua con la que se identifican y que dominan mejor. Sin embargo, muestran cierto grado de inseguridad en cuanto a su dominio de la lengua, a pesar de que es su lengua principal. Por sexos, los hombres se muestran más seguros en cuanto a su dominio lingüístico. Por otra parte, existe un alto grado de inseguridad respecto a la competencia en lengua oral entre las personas sordas, siendo la habilidad de la expresión hablada (castellano) la que obtiene más respuestas en la categoría “con fluidez”, con el 23%. Los grupos más jóvenes son los que se muestran más seguros ante su competencia en lengua oral. Con todo, pocas personas se manifiestan bilingües equilibradas.

Por otra parte, existe un elevadísimo nivel de identificación con la lengua de signos; por ello, las personas entrevistadas prefieren en su mayoría comunicarse con signantes. Respecto a la valoración sobre la lengua de signos misma, manifiestan una conexión sentimental con la lengua que se hace evidente tanto en el grado de identificación como en los atributos subjetivos (belleza, felicidad...) con los que se describe esta lengua.

Esta relación sentimental contrasta con la valoración de la lengua como instrumento válido para la educación del niño sordo, deseo que fue expresado por una gran mayoría de nuestros informantes. Sin embargo, la opinión de un 33% de nuestros informantes de que la lengua es un sistema de comunicación limitado muestra una actitud negativa hacia esta lengua como lengua instrumental, lo que contradice la actitud de apoyo a la inclusión de la misma en el sistema educativo que mencionamos antes. Por otra parte, existe una tendencia a creer que el uso continuado de la lengua de signos puede perjudicar al correcto uso de la lengua oral más que el proceso contrario, actitud de nuevo negativa del contacto entre las dos lenguas.

Respecto a la evolución de la lengua, los informantes se muestran optimistas en cuanto al desarrollo que ha tenido la lengua en los últimos diez años y auguran un futuro todavía mejor en los diez años siguientes. En cuanto a la unificación de ésta, se decantan en general por ésta, pero consideran que un proceso de estandarización sería difícil de realizar debido a la gran variedad léxica que existe.

Finalmente, las personas entrevistadas manifestaron comunicarse diariamente en lengua de signos. En el contacto con personas oyentes no signantes suelen usar más la lengua oral, aunque son utilizados otros sistemas dependiendo del interlocutor: en el ámbito familiar, la madre y los hermanos son los que más signan con los informantes, y especialmente los hijos. En el ámbito laboral, usan, más que en cualquier otro, sistemas alternativos de comunicación, aunque no con los superiores, con quienes se comunican en su mayoría la lengua oral o bien a través de un intérprete.

### *3.- Interpretación: la reestructuración del equilibrio ecolingüístico.*

Cuando iniciamos el análisis de las preguntas relativas a creencias y comportamientos lingüísticos de la *Encuesta sociolingüística*, partimos de la hipótesis de que la sociedad oyente -mayoritaria- con sus actitudes negativas frente a la persona sorda y su lengua, ha debido de ejercer una influencia negativa sobre la propia comunidad sorda –minoritaria- y sus miembros, los signantes.

Esta hipótesis se confirmó en algunos aspectos de nuestro análisis, tales como la percepción baja ante el dominio lingüístico de los signantes y el bajo estatus de la lengua de signos como sistema completo de comunicación.

Los elementos que pueden influir en la percepción del dominio, tales como la vitalidad objetiva, la red de interacciones y la disposición afectiva hacia la lengua se decantaron, en definitiva, hacia la inseguridad lingüística: en primer lugar, respecto al aspecto demográfico de la vitalidad, la lengua muestra signos de estar “potencialmente amenazada”, tal y como demostramos en el *Capítulo* anterior, cuando analizamos la cuantificación de signantes. Sin embargo, la presión ejercida por los líderes de la comunidad, a través de la reivindicación de una comunidad de habla de signantes, está ejerciendo una influencia positiva en las actitudes de los signantes, quienes mostraron su



identificación mayoritaria con la lengua de signos, así como defendieron de forma muy generalizada su inclusión en el sistema educativo. Finalmente, se mostraron optimistas ante el futuro de la lengua y la evolución en el número de signantes, lo cual interpretamos en su momento como un entusiasmo derivado de la proliferación de cursos de lengua de signos dirigidos a personas oyentes, que están aumentando el número de signantes no-nativos de forma espectacular. Esta transformación del perfil de signante ha sido también motivada, en nuestra opinión, por los mismos líderes de la comunidad, en su intermediación con las instituciones con poder (la Administración en general) en el proceso de creación de la comunidad sorda como minoría lingüística. Esta intermediación estaría contribuyendo a la mejora del estatus de las personas sordas, y, por lo tanto, de su lengua.

Esta influencia por parte del grupo *informal* de presión, podía predecir una creciente seguridad ante el dominio lingüístico, así como en el comportamiento lingüístico: ante la elección y las preferencias lingüísticas. Sin embargo, la auto-valoración ante el dominio de ambas lenguas (lengua de signos y lengua oral) mostró rasgos de un alto grado de inseguridad. Como indicamos en nuestro análisis, esta inseguridad puede venir determinada por la edad de inicio de contacto con la lengua, en muchos casos tardía, pero también por el transvase de los prejuicios de la sociedad general ante la persona sorda su lengua natural (la lengua de signos), ya que ésta no se muestra ante los ojos de ésta como una lengua *instrumental* (no tiene una forma estandarizada).

Si bien los líderes de la comunidad han contribuido especialmente a los cambios de actitud de la población ante la expansión de dominios de la lengua (la educación, la interpretación) y su valor como lengua propia, creemos que pueden estar provocando un efecto no deseado. En su afán por elevar el estatus de su comunidad y su lengua a través de la lealtad lingüística e intergrupala (pertenencia a una comunidad de habla y a una cultura sorda), probablemente están instigando más inseguridad en sus signantes: la campaña por la legitimización de la lengua de signos se ha visto marcada por una tendencia a la hipercorrección por parte de las personas sordas implicadas en la enseñanza de esta lengua (a personas oyentes) y la investigación. Este colectivo se conforma, así, como una élite dentro de la comunidad, alejada de los signantes corrientes

(signantes no cultivados), con capacidad para dirigir el proceso de normalización de la lengua. Sin embargo, debido a que los canales de información de este proceso dentro de la misma comunidad han sido débiles (muchas veces las investigaciones son transmitidas antes a la población oyente a través de los cursos de lengua de signos que a la propia población sorda), la población nativa no puede acceder a la información que los líderes tienen, lo cual no hace más que acentuar su inseguridad lingüística.

Respecto las interacciones entre signantes y la capacidad de transmitir el interés por los avances en materia de aprendizaje y normalización de la lengua, nos interesa el análisis que realizó Sánchez (1991) sobre el euskera. El autor habla de tres factores que determinan el aprendizaje de una lengua: la motivación (las razones, deseos e intereses), la percepción (la capacidad y el proceso necesario para captar el funcionamiento de una lengua), y el uso (la operación de utilizarla en todas las funciones lingüísticas a las que tiene acceso la lengua) (op. cit.: 33ss). Por otra parte, hallamos dos procesos inversos de aprendizaje. En primer lugar, la exposición directa o natural, que se inicia con el uso y se desarrolla hacia la motivación. En segundo lugar, el aprendizaje secundario o el estudio de una lengua, que se inicia debido a una motivación y desencadena en el uso. Según este proceso, los signantes adultos que nosotros entrevistamos son signantes naturales debido a que entraron en contacto con la lengua de signos, en su inmensa mayoría, a través del uso (en el hogar los nativos, en la escuela el resto). La lengua oral se introdujo a través del aprendizaje secundario, por lo tanto, iniciada por una motivación.

Según esta perspectiva de análisis, Sánchez clasifica a los hablantes en *tipos lingüísticos* (op. cit.: 135ss). En primer lugar, divide la transmisión lingüística en *natural* (lo que pasa a llamar A) y *cultural* (o B). Así, surgen los siguientes *tipos*:

El tipo A es un hablante *nativo no culturizado*, es decir, un individuo que conoce la lengua a través principalmente de su uso, pero que no ha tenido la oportunidad de estudiarla. En este grupo podríamos catalogar a los signantes adultos nativos (tanto los que aprendieron lengua de signos en el hogar como los que la aprendieron en la escuela a través del contacto con sus iguales), que conforman la mayoría de nuestros informantes.

El tipo B es el individuo que aprende la lengua de manera secundaria, pero que no ha sido nativizado, es decir, que no ha adquirido un nivel de competencia (tanto formal como social) de la lengua que le permita desarrollarse a través de ésta de forma nativa.

Este sería el estadio donde se encuentran las personas oyentes que están en proceso de aprender la lengua de signos como segunda lengua.

El tipo AB lo conforman los *adultos nativos* (originariamente A) que han sido *cultivados* en esta lengua. Este grupo lo conforman los líderes de la comunidad sorda: profesores de lengua de signos, presidentes de asociaciones, etc.

El tipo BA, por otra parte, está constituido por *adultos nativizados*, quienes han desarrollado el proceso contrario al anterior tipo: de un aprendizaje secundario (cultural) de la lengua, han desarrollado un nivel de competencia natural (A) de la lengua, se han nativizado. En este tipo podríamos incluir a dos grupos de personas signantes. Por una parte, las personas sordas que no han tenido exposición a la lengua de signos hasta su edad adulta, y que, a través de un proceso de aprendizaje con cursos, adquieren una competencia nativa de la lengua [muy minoritario como detallamos más adelante]; por otra parte, las personas oyentes que aprenden esta lengua como segunda lengua adquiriendo niveles de proficiencia nativa, tales como intérpretes u otros posibles profesionales.

Para acabar, el tipo 0 lo representarían los infantes que no han adquirido todavía ninguna lengua, así como los *adultos desnativizados*, personas que podrían conocer la lengua pero que por circunstancias ajenas a su voluntad (política lingüística del Estado, educación, geografía...) nunca la han aprendido. En este grupo podríamos incluir a los sordos que, a pesar de ser potencialmente signantes (debido a grado de sordera, por ejemplo), no han tenido contacto con la lengua de signos. Son los llamados sordos *oralistas*. Este grupo supone, creemos, un conjunto de signantes potenciales desatendidos, ya que sus posibilidades de inclusión en la comunidad a través del aprendizaje secundario de la lengua (BA) son muy escasas o inexistentes: los cursos están generalmente dirigidos a personas oyentes.

Según este autor (op. cit.: 203), los grupos de mayor importancia para la supervivencia o recuperación de una lengua son los tipos AB y BA, ya que constituyen el “poder simbólico” (el poder creador de cultura social, poder emisor y transmisor de ideas”) de la lengua. El tipo AB se produce gracias al máximo nivel de uso, y el tipo BA gracias al máximo nivel de motivación. En nuestro caso, el primero lo constituyen los sordos nativos cultivados (los líderes), y el segundo los oyentes nativizados

(principalmente los intérpretes). Estos dos grupos son, a la vez, los grupos con lazos débiles de la comunidad, motivadores del cambio lingüístico, tal y como defendimos en la *Introducción* de este trabajo. El proceso de normalización de la lengua, desde esta perspectiva, se interpreta como un proceso de *optimización de los tipos*, donde cada individuo “se desplaza hacia el tipo contiguo que representa su mejor situación dentro de la lengua” (op. cit.: 233). Así, el nativo no culturizado (A) debe apuntar a convertirse en AB a través del contacto con personas de su mismo tipo. El aprendiz no nativizado (B) tiene como objetivo el tipo BA, contactando con A. El tipo BA tiene como objetivo AB con el contacto con este tipo, y los niños tipo 0 se encaminan hacia A con el contacto con A, BA y AB, lo cual los convertirá el AB (op. cit.: 239).

Aplicado a los signantes, estas reglas se interpretan de la siguiente forma: el nativo sordo A debe entrar en contacto y aprender sobre la lengua a través de los líderes (AB), para convertirse en un miembro cultivado del grupo y, finalmente, poder acceder a la información transmitida tanto por AB como BA (principalmente los intérpretes). Actualmente, el grupo A conforma la mayoría de la comunidad sorda adulta, mientras que el grupo AB lo conforman unos pocos. Por otra parte, se aspira a que el niño sordo (0) se convierta en A a través de la transmisión natural de la lengua, y más tarde en AB, un nativo cultivado; este proceso lo desarrolla a través de cualquier persona con competencia nativa de la lengua, excepto a través de B. Sin embargo, tal y como veremos más adelante en el análisis de los programas bilingües en España, en la actualidad el niño sordo recibe el contacto con la lengua de signos mayoritariamente de individuos del tipo B. El grupo B, personas en su mayoría oyentes que están en proceso de aprendizaje de la lengua, aspiran a obtener un uso natural de la lengua (BA), y para esto deben contactar con los sordos nativos no cultivados (A). La realidad actual es que estos individuos (B) reciben la formación de la mano de AB o BA, teniendo poco contacto con A. Finalmente, los oyentes nativizados (BA) tienen como objetivo convertirse en nativos cultivados (AB), y lo deben hacer a través del contacto con éstos: tanto sordos nativos adultos cultivados, como oyentes nativos cultivados, contacto que ocurre, en principio, en su formación para convertirse en intérpretes.

Es decir, si bien los resultados de nuestra *Encuesta* apuntan a que la red de interacción comunicativa de los signantes es principalmente intergrupal, la cualidad de

estas interacciones es relevante para la optimización de los tipos, y, en consecuencia, para un proceso de normalización/planificación de la lengua. Si el tipo A, mayoritario, no accede a AB, el grueso de la comunidad permanece inmóvil y, en consecuencia, la expansión de las funciones de la lengua se ve trabada. Si el tipo 0 aprende la lengua de signos de B, su proceso de nativización se ve imposibilitado, lo cual afecta a un proceso de recuperación de la transmisión de la lengua por tratarse del grupo en edad infantil.

De manera global, la optimización va encaminada al incremento de los tres factores determinantes del aprendizaje de la lengua: el uso social, la percepción individual y la motivación (la voluntad de ser en esta lengua), la combinación de los cuales nos lleva a un equilibrio ecolingüístico. Estos tres factores se trasladan a las medidas de planificación a través de sus grupos de trabajo: el grupo de uso a través de la legislación de implementación y la conquista de espacios de uso; el grupo de percepción a través de la enseñanza, los métodos, la normalización del corpus y la creación cultural; y el grupo de motivación a través de campañas, mítines o publicaciones divulgativas (op. cit.: 380). La comunidad sorda en la actualidad sufre un desequilibrio: existe una fuerte conciencia lingüística (combinación de la motivación y el uso espontáneo), pero una baja percepción de utilidad funcional de la lengua (combinación de la motivación y el uso cultural de la lengua) y este hecho restringe su capacidad de expansión de funciones (más uso social). La reestructuración del equilibrio depende de la combinación de motivación (B) y uso (A) en el proceso de optimización.

Respecto a la percepción como individuos bilingües, según el marco del análisis de la vitalidad subjetiva como un sistema de creencias de Allard y Landry que describimos más arriba, la confluencia de las creencias exocéntricas y endocéntricas determinan la elección lingüística y la disposición afectiva ante las lenguas. Los signantes perciben una mejora en la vitalidad de la lengua, aunque se muestran ambivalentes ante su valor como lengua instrumental, por lo tanto, en su legitimidad. Por otra parte, muestran una firme creencia personal de que pertenecen a una comunidad lingüística, como signantes, en muchos casos monolingües, así como manifiestan el deseo (creencia meta) de que el niño sordo sea expuesto a la lengua de signos. La disposición afectiva hacia la lengua propia (la lengua de signos) se ve especialmente ensalzada a través de la lealtad lingüística, aspecto, por otro lado, promovido por los líderes de la comunidad a

través de su discurso de carácter nacionalista. Esta relación directa entre la pertenencia a un grupo (la comunidad sorda) y la identificación con una lengua (la lengua de signos) es, creemos, la clave que puede transformar el comportamiento de los signantes respecto a su elección lingüística, y, por lo tanto, la posibilidad de tener una percepción abierta a la posibilidad de ser personas bilingües, hecho que no ocurre de forma generalizada actualmente.

No hace falta recordar que la capacidad de “elección” viene condicionada, en gran medida, por la competencia en las lenguas que entran en juego. Sin embargo, no menos importante es la certeza de que se puede adquirir esta competencia. Las personas sordas arrastran el lastre de la incapacidad de dominar la lengua oral, lo cual nutre su inseguridad lingüística. La persona sorda debería poder tener acceso a cualquier tipo de información, tanto a través de la lengua de signos como de la lengua oral, tanto de forma directa (cuando esto sea posible) como indirecta (a través de los intérpretes). Sin embargo, volviendo a la perspectiva de los tipos lingüísticos, la percepción lingüística de los signantes respecto a su nivel de bilingüismo es muy baja. Si decíamos que la inmensa mayoría de signantes adultos se situarían en A y un grupo minoritario en AB respecto a los conocimientos de lengua de signos, los tipos bilingües serían los siguientes:

El tipo A es, en general, A-B (donde A es la lengua de signos y B la lengua oral), o A-0. En el primer caso, estamos hablando de personas con un nivel de semilingüismo puesto que ninguna de las lenguas se domina de forma natural y cultural. El segundo caso lo conforma el monolingüe nativo sin conocimientos de lengua oral. A nuestro entender, la mayoría de nuestros informantes se sitúan en A-B, tienen conocimientos secundarios de la lengua oral pero no están nativizados. Por otra parte, el tipo AB es, en general, AB-B o AB-BA. Es decir, tiene conocimientos no nativos de la lengua oral, por lo tanto es un bilingüe descompensado con dominancia en lengua de signos, o bien se ha nativizado en lengua oral, lo que le convierte en bilingüe compensado. En todo caso, la persona sorda [signante] siempre aprende la lengua oral de forma secundaria.

El proceso de reconocimiento legal de la lengua de signos puede ejercer una influencia extraordinaria en esta transformación del marco de interacción intergrupala de los signantes: a través de la inclusión de programas bilingües, la comunidad sorda asegura el aprendizaje natural de los nuevos miembros en edades infantiles de forma

regular. Por otra parte, la regulación legal de la implementación de servicios de interpretación debe ampliar los dominios lingüísticos y, en consecuencia, proporcionará el contexto idóneo para la movilidad de los tipos lingüísticos, y en última instancia, la reestructuración del equilibrio ecolingüístico.

## **2ª PARTE**

### **DIRECCIONES PARA LA PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LA LENGUA DE SIGNOS EN ESPAÑA**

#### *1.- Introducción.*

A lo largo de la primera parte de este estudio nos hemos centrado en definir a los usuarios de la lengua de signos como miembros de una comunidad de habla afectada por un proceso de transformación de la distribución de sus funciones, lo cual puede influir en la vitalidad etnolingüística del grupo. En cuanto al número de signantes, parece existir un retroceso en la transmisión generacional de la lengua, lo cual apunta a una amenaza para su mantenimiento. Por otra parte, en cuanto a las actitudes lingüísticas de los signantes, la lengua parece tener un papel sentimental (Kelman, 1971), como símbolo de integración grupal, más que instrumental; este carácter instrumental, es decir, el capital lingüístico y cultural (Bourdieu, 1991: 163-172), se atribuye todavía a la lengua dominante, o lengua oral. Por último, el comportamiento lingüístico de los signantes refuerza la función grupal (Stewart, 1968) que cumple esta lengua, como determinante principal de pertenencia e identidad de grupo.

La necesidad de intervención a través de la organización de medidas de planificación lingüística suele identificarse con problemas sociales y culturales (Paulston, 1984: 55) de las lenguas a las que van dirigidas. El contacto de lenguas y las relaciones de poder que ostentan éstas en un mismo territorio son características determinantes del establecimiento de actuaciones de política lingüística, entendida como la determinación



del papel que deben jugar las distintas variedades lingüísticas en competencia (Boix y Vila, 1998: 274). La formulación, puesta en práctica y evaluación de un conjunto coherente de actuaciones de *política lingüística* constituye lo que entendemos por *planificación lingüística* (op. cit). En este sentido, *la política lingüística* se situaría en un plano macro-lingüístico, respecto a la situación de oficialidad de un conjunto de lenguas en un país; por ejemplo, mientras que la *planificación lingüística* se centraría en la intervención sobre una lengua en concreto; por ejemplo, la creación terminológica (Grin, 2003: 28). Por la propia naturaleza de estas dos actividades, se suele identificar la política lingüística con la intervención en el uso social de la lengua, generalmente liderada por un estamento de poder, tal como una institución gubernamental creada para tal efecto. Por otra parte, la planificación se suele identificar con la codificación de la forma lingüística, la normativización y creación de una forma estándar. Este conjunto de actuaciones, apoyadas normalmente por las élites o contraélites de la comunidad, pretenden influir o modificar algún aspecto de la lengua y su uso, y, como consecuencia, el comportamiento lingüístico de sus usuarios (Cooper, 1989: 61).

Desde la distinción establecida por Kloss (1969) entre planificación del “corpus lingüístico” y del “estatus lingüístico” de una lengua, estos términos han sido ampliamente popularizados. En definitiva, se trata de distinguir entre aspectos relativos a la lengua en sí (*corpus*), tales como el establecimiento de un sistema de escritura o la modernización léxica, y la posición (*estatus*) de la que goza una lengua en distintas situaciones y contextos sociales. Aunque es evidente que un aspecto y otro están íntimamente relacionados, puesto que la mayoría de intervenciones en el corpus de una lengua pretenden conseguir una mejora de su estatus y viceversa, la distinción se presenta útil a efectos explicativos. Haugen (1983) se refiere a estos términos como *codificación* y *uso social*. Por otro lado, Cooper (1989) habla de planificación *formal*, que “incluye la creación de nuevas formas, modificación de las formas existentes y selección entre formas alternativas de un código oral o escrito” (p. 44) y *funcional*: “las actividades deliberadas encaminadas a influir en la distribución de funciones entre las lenguas de la comunidad” (p. 122). Por último, Cooper (1989: 43) añade la categoría, mencionada por primera vez por Prator, de planificación de la *adquisición de la lengua*, destinada al aumento de los usuarios de una lengua a través de los modelos de enseñanza. Si bien la

planificación funcional está enfocada al aumento de los usos de una lengua, el aumento de sus usuarios merece una atención especial. A efectos de este estudio, nos decantamos por el uso del término *planificación* para englobar tanto las medidas de política lingüística dirigidas al plano funcional, dentro del cual incluiremos la planificación de la educación (por lo tanto de la adquisición de la lengua) como el plano formal, de codificación de la lengua, al que hacemos referencia cuando nos referimos a la estandarización de la lengua.

En nuestro análisis, cuando hablamos de estandarización y variación dialectal en el *Capítulo 1 y 2* de la *1ª Parte*, nos hemos centrado principalmente en los aspectos funcionales de la lengua, la descripción de los usuarios y los usos que hacen éstos de la lengua en sus distintos dominios, con referencias esporádicas a los aspectos formales. La codificación de la lengua, o planificación formal, constituye un aspecto importante de la planificación de una lengua, sin embargo no constituye el objeto de esta tesis por razones de extensión. Sin embargo, la planificación de la enseñanza o de la adquisición de la lengua se nos presenta como un apartado principal de las actuaciones de planificación funcional de la lengua de signos, puesto que es en este dominio donde se centra el debate del mantenimiento y la transmisión generacional de la lengua de signos. Por otra parte, la adquisición de la lengua de signos por personas oyentes nos parece un tema relevante dado el aumento de nuevos usuarios no nativos que han aparecido en nuestro país en los últimos años; la creciente demanda de cursos de lengua de signos para profesionales - incluidos intérpretes, familiares y estudiantes universitarios- hace necesario el análisis de las necesidades y consecuencias de la expansión de la lengua, aspecto al que haremos referencia a lo largo de los *Capítulos* siguientes.

Los objetivos de una actuación lingüística no siempre son puramente lingüísticos. La modificación de los usos o comportamientos lingüísticos responde en muchos casos a fines no lingüísticos (Cooper, 1989) tales como promover la integración nacional, asimilar a ciertos grupos minoritarios o tal vez proteger a los usuarios de una lengua. Así, la motivación principal de la planificación lingüística es a menudo la consecución de fines no lingüísticos a través de la intervención lingüística. Plantearnos cuáles son estos fines a los que aspira una planificación lingüística para la lengua de signos es iniciar una primera fase de planificación. Es en este sentido desde el que podemos afirmar que la

planificación se manifiesta en relación a un entorno social y surge debido a la necesidad de este entorno, la necesidad de los miembros de una comunidad de habla. Por este motivo, es lógico pensar que las intervenciones en materia de planificación lingüística deben ser consensuadas y apoyadas por esta comunidad, si se pretende tener éxito (Calvet, 1993: 98), ya que la planificación es por otra parte una disciplina de orientación hacia el futuro, predictiva por naturaleza. De aquí que una planificación lingüística se inspire en las demandas y los cambios que ya están afectando al grupo social al que va dirigida. En esencia, es la consecuencia de un proceso de *adaptación* de la lengua, entendido por Coulmas (1992: 260) como “un proceso que asegura la eficacia de una lengua en un mundo cambiante con necesidades comunicativas cambiantes”. Este proceso se produce generalmente de forma imperceptible por parte de los usuarios de la lengua; solamente cuando se percibe una crisis en los niveles de adaptación (inexistencia de una forma suficientemente estandarizada, falta de diferenciación suficiente o inadecuación referencial), este proceso pasa a un plano de preocupación consciente (op. cit.). En el caso de la lengua de signos, ésta se ve afectada por la expansión en su nivel funcional (presencia en la educación, los medios de comunicación), lo cual requiere un proceso de modernización y estandarización de su corpus lingüístico. Este proceso crea demandas de cambio y estandarización (Rubin y Jernudd, 1971: 204).

Rubin (1984) distingue los pasos que, a su juicio, debe seguir una planificación lingüística: *hallazgo de hechos, establecimiento de fines, implementación y evaluación*. Entendemos los dos primeros como la preparación del material necesario para empezar un proceso de planificación y los dos segundos como la actuación propiamente dicha. En nuestro estudio nos centramos en los dos primeros estadios de este proceso: se entiende por *hallazgo de hechos* la identificación de las necesidades de las personas a las que la actuación va dirigida, así como el entorno sociolingüístico que será afectado por ésta. En nuestro caso, la descripción de la comunidad sorda y de sus usuarios nos ayuda a identificar a las personas a las que nos dirigimos, en primer lugar; y las actitudes lingüísticas y las necesidades de influencia en su comportamiento, en segundo lugar. A partir de estos resultados, observamos los fines (*goals*) que se pretenden conseguir a través de una intervención. Entendemos por *establecimiento de fines* el desarrollo de un plan de actuación donde definimos los objetivos de la actuación, las estrategias para

llevarlo a cabo y los posibles resultados, así como establecemos el grado de prioridad de estos objetivos. Es esta segunda fase la que constituye nuestra propuesta de planificación de la lengua de signos en sus funciones tanto educativas (*Capítulo 1*), como de acceso a la información (*Capítulo 2*).

Los dos objetivos principales que merecen atención en una planificación de la lengua de signos son los siguientes: en primer lugar, la *estabilidad de la comunidad*, y en segundo lugar, la *alfabetización* o educación formal. Estos son a mi entender los pilares en los que se deben basar las actuaciones hacia/para la lengua de signos. Por *estabilidad* entendemos el mantenimiento de la lengua de signos y la vitalidad de grupo. Para alcanzar estos dos objetivos, tal y como apuntamos en capítulos anteriores, la comunidad debe contar con una sólida base de signantes nativos, y un conjunto de elementos que faciliten las oportunidades de uso por parte de los miembros de todas las edades y, especialmente, proporcione el entorno adecuado para la transmisión generacional. La transmisión entre nativos, a través de programas bilingües y asociaciones, se ve reforzada por una actitud positiva de los oyentes implicados, tanto padres de niños sordos como profesionales, lo cual a su vez puede influir en las actitudes de las propias personas sordas. Es decir, una mayor presencia en las escuelas y una oferta completa de educación bilingüe puede facilitar la transformación actitudinal, lo cual hace que la lengua se utilice más y para más funciones. Por otra parte, la *alfabetización* invierte en el acceso a la información y, por lo tanto, en una mayor autonomía y oportunidades de ascensión en la escala social de los signantes. El lastre del fracaso escolar que arrastra la comunidad de signantes hace de esta comunidad un grupo especialmente vulnerable económicamente. De nuevo, el primer estadio es la educación, pero también la inclusión de la lengua de signos en otros dominios como los medios de comunicación; éstos pueden asegurar la continuidad del acceso y la participación del colectivo, a través del uso de intérpretes.

Para la consecución de estos fines, planteamos, en primer lugar, un marco referencial de planificación y, en segundo lugar, abordamos aspectos de rentabilidad de la planificación lingüística en el entorno político-administrativo del Estado español.

### *1.1.- Planificación lingüística y perspectiva ecológica.*

La perspectiva ecolingüística, surgida en los años noventa (Mühlhäusler, 2003: 27), proporciona un marco útil para la planificación de una lengua inmersa en una comunidad multilingüe. Desde la perspectiva de la ecología lingüística, las lenguas se entienden como una metáfora del conjunto de organismos vivos del que éstas forman parte y de la interacción entre éstas y su “entorno natural”, entendido como el entorno social y cultural donde las lenguas son usadas (Haugen, 1972: 323). Otras propuestas entienden que las lenguas son parte integral real de la ecología del mundo (Garner, 2004), tales como la de Schafer (1998) basada en la teoría de la estructuración de Giddens (1984), según la cual los procesos sociales son *holísticos, dinámicos, relacionales y situados*. Schafer aplica estos conceptos a un “pensamiento holístico” de la ecología de las lenguas: *holístico* porque tiene que ver con un todo complejo, donde el uso es inseparable del entorno, como parte de las interacciones de una comunidad y una cultura; *dinámico* porque cada acto de comunicación es único y la naturaleza de un entorno, los participantes y la percepción del otro hacen de la interacción un acto impredecible y cambiante; *interactivo* porque el papel fundamental de la lengua es la interacción, y *situado* porque el entorno es una parte importante de este fenómeno. De este modo, cuando entendemos el conjunto de comunicaciones como interrelaciones entre multitud de factores y de ambientes, debemos tener en cuenta no únicamente una lengua, sino “la totalidad de interacciones comunicativas de una comunidad en particular, de las cuales los factores ambientales forman una parte integral” (Mühlhäusler, 2000: 306ss). Esta perspectiva se integra en la visión interaccional de la comunidad a la que nos referimos en la *Introducción* de esta tesis. Analizamos así el conjunto de interacciones comunicativas con una perspectiva amplia, holística, lo cual nos puede aportar claves que una visión más restringida ocultaría.

Así, la ecología lingüística no se pregunta tanto qué lengua se habla en un contexto determinado, sino si importa a los participantes de un acto comunicativo el hecho de usar una u otra lengua (Garner, op.cit); es decir, si se atribuye significado cultural al hecho de usar una u otra lengua en un contexto concreto, lo que Garner llama *languageness*: “la cualidad más general para considerar una lengua identificable”, que nos aproxima al terreno de las actitudes lingüísticas. Conseguir una convivencia equilibrada y no excluyente se presenta, según Junyent (1998:169), como imprescindible

en una planificación ecolingüística. De este modo, el primer paso de la planificación debe ser la modificación de actitudes hacia la diversidad con la reactivación de la comunicación horizontal; este proceso se debe desarrollar principalmente a través de la educación (op. cit: 172). El ámbito escolar reproduce muchas veces los esquemas de la desigualdad, incluso en programas destinados precisamente a combatirla; por lo tanto, el principio del derecho a la igualdad se nos presenta como un enfoque necesario de cualquier propuesta plurilingüe en la escuela.

El pensamiento holístico nos proporciona un marco interesante también para la formulación de medidas de planificación de la lengua de signos. En primer lugar, sitúa a esta lengua como parte integral de la diversidad ecolingüística del país, donde la pérdida de usuarios de una lengua se concibe como la alteración del equilibrio ecológico general, como la “pérdida de conocimiento cultural, visión del mundo e identidad” (Garner, op. cit). La diversidad de lenguas, según Mühlhäusler (2003:199) “genera diversidad de perspectivas y ayuda a preservar la diversidad de la vida”. El fundamento básico de la planificación ecolingüística es la igualdad de todos los pueblos (Junyent, 1998: 42) y la idea de que la preservación de la diversidad lingüística es un bien de la humanidad. Bajo esta perspectiva, podríamos integrar la idea de justicia social y de derechos lingüísticos surgida en la última década y a raíz de la aplicación de la ideología de los derechos humanos a las lenguas del mundo, en la que nos detendremos en el apartado siguiente de esta *Introducción*.

Esta perspectiva, con la que estamos de acuerdo totalmente, puede crear un conflicto con la elaboración de medidas de planificación propiamente dichas (Junyent, 1998: 42ss), ya que la estandarización conlleva un proceso de homogeneización de los instrumentos lingüísticos, e inevitablemente, un sacrificio en mayor o menor medida de esta diversidad. El reto es, a mi entender, poder conseguir un equilibrio entre el respeto a la diversidad y la consecución de un instrumento lingüístico supradialectal que ayude en un proceso de modernización de la lengua. Desde la perspectiva de la planificación, la homogeneización lingüística se percibe como un proceso deseable que repercute en beneficio de la comunidad, puesto que se presenta como una variedad más efectiva, más equilibrada y que genera incluso más lealtad política (Rubin y Jernudd, 1971: 205). El peligro de la creación de una variedad de este tipo, un estándar, es que se presente como

una norma única y obligada, y que produzca, por una parte, un posible rechazo por parte de los signantes que ven amenazada su propia variedad, o bien la desaparición de la diversidad de formas lingüísticas, que conforman sin duda la riqueza de la lengua.

En segundo lugar, la conexión entre lengua y su entorno social y cultural, siguiendo a Haugen (1972: 325), tanto externa (interacciones con el conjunto de la sociedad) como interna (interacciones de usuarios individuales), nos aproxima a la realidad de la comunidad sorda, la cual está siempre y necesariamente en contacto con otras lenguas; por lo tanto, con otros entornos con los que debe interactuar (normalmente en inferioridad de condiciones y, por lo tanto, desde una desigualdad de poder) y en los que debe participar (sería así parcial una visión de esta comunidad y su lengua como aislada de este conjunto de interacciones, y, por tanto, de este dinamismo). Teniendo esto en cuenta, la medida principal se sitúa en la provisión de intérpretes para la garantía de la comunicación intergrupala (Grin, 1999a: 18), medida que es única en el contexto de las lenguas.

Finalmente, Haarmann (1986: 4-5) propone una jerarquía de relaciones sociales en un marco de la ecología de la identidad grupal, que divide en cuatro niveles. En el nivel *individual* situaríamos el comportamiento lingüístico de usuarios individuales; en el nivel del *grupo* situaríamos las lenguas en las relaciones grupales; en el nivel de *sociedad* encontraríamos las funciones de las lenguas en diferentes sociedades; y, finalmente, en el nivel del *Estado* hallaríamos la política lingüística de los Estados concretos.

En nuestro trabajo, hemos analizado los comportamientos a nivel individual y grupal a través de los datos proporcionados por el *Censo* y las *Encuestas* en la *1ª Parte* de este trabajo. En esta segunda parte, nos dedicaremos a observar las interacciones de la comunidad con el conjunto de la sociedad, así como en comunicación con el aparato del Estado a través de un análisis de dos vertientes relevantes en el debate social de la comunidad sorda. En primer lugar, la educación (*Capítulo 1*), como aparato influyente en la construcción de estructuras de poder simbólico que condicionan los comportamientos y la continuidad de la comunidad lingüística. En la visión ecológica del aula, donde incluso aspectos como el uso del espacio, la forma de vestir, las expresiones faciales o los movimientos corporales forman parte del proceso de comunicación (Bowers y Flindres,

1990), los procesos lingüísticos dentro de este entorno se pueden entender como relaciones de poder donde un grupo es aventajado sobre el otro (op. cit; Tollefson, 1991: 6). A continuación, las barreras de comunicación y los intérpretes como figuras representativas del acceso a la información y, por lo tanto, como agentes promotores de la interacción entre la comunidad sorda y la oyente (*Capítulo 2*).

### *1.2.- Modelo de Estado y planificación: lengua oficial.*

Como hemos apuntado al principio de esta introducción, existe una relación entre la existencia de contacto de lenguas en un territorio y la necesidad de establecer medidas de planificación lingüística. Las relaciones de poder entre las distintas variedades lingüísticas en convivencia determinan en gran medida la distribución de las funciones que ostentan estas lenguas. La transformación en la distribución funcional responde a la necesidad o al deseo de sus usuarios. Según Grin (2003:43), el aspecto primordial de una planificación con éxito es el comportamiento de sus usuarios; a fin de cuentas, el uso por parte de los miembros de la comunidad es lo que en definitiva determinará el alcance de las actuaciones de planificación. Según el autor, existen tres condiciones para el uso lingüístico: *capacidad* para usar la lengua, *oportunidades* para usarla y *deseo* o predisposición a usarla. La capacidad apunta a la competencia: es imprescindible que exista un cuerpo de usuarios competentes; sin embargo, la existencia de usuarios competentes y predispuestos a utilizar la lengua no sería suficiente para la supervivencia de una lengua sin la provisión de oportunidades para su actuación. En este aspecto, especialmente en lenguas minoritarias, adquiere especial relevancia el Estado como aparato de realización de políticas lingüísticas, o “proveedor de un entorno lingüístico” (op. cit: 43), puesto que estas lenguas dependen de éste para que estas condiciones se lleven a cabo. Estas condiciones, además, están en gran medida interrelacionadas: la capacidad se desarrolla principalmente a través del sistema educativo, lo que a su vez constituye una oportunidad de uso. Las oportunidades incluyen además la capacidad de usar la lengua o tener acceso a través de la lengua propia a medios de comunicación de masas, servicios jurídicos y otros servicios a la comunidad. Por último, el aumento de posibilidades de usar la lengua puede modificar las actitudes de sus usuarios hacia un



mayor deseo de utilizarla: por ejemplo, si la lengua accede al medio de la televisión, mejorando así su prestigio social. Las medidas de política lingüística a favor de la promoción de lenguas minoritarias suelen centrar sus esfuerzos en la mejora de la provisión de oportunidades para que el cuerpo de usuarios competentes mantenga o aumente las funciones para las que usa esta lengua, modificando así su comportamiento.

La política lingüística ha sido competencia de la política de los Estados modernos desde mediados del s.XIX y el s.XX. De la mano de las grandes transformaciones sociales, la creación de academias de la lengua para la creación de una lengua nacional o las actuaciones en favor del uso de una u otra lengua han estado en la agenda de los Estados de una u otra forma. El modelo del Estado de país donde se encuentran los usuarios de una lengua determina así el trato del que esta lengua goza o sufre, las funciones a las que tiene acceso y las posibilidades de planificación o cambio de éstas. Las políticas monolingües escogen una variedad lingüística como única del Estado, no reconociendo la variedad de grupos lingüísticos existentes. Suelen relacionarse con Estados autoritarios, en sus formas más radicales, donde existe una intervención de agresión hacia las “otras” lenguas. Ésta fue la situación del Estado español durante la etapa franquista. Por otra parte, las políticas monolingües liberales aspiran también a la unidad nacional a través de una sola lengua, por medio del argumento de la igualdad de oportunidades y el acceso al mercado de trabajo a través de la lengua de poder; éstas han sido las políticas de Estados como Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia. Los Estados con políticas monolingües han ido abriéndose en los últimos años hacia cierto grado de tolerancia y concesión con las minorías lingüísticas, tal y como sucede en la actualidad en Gran Bretaña con los escoceses y galeses (Boix y Vila, 1998: 335) o con las lengua de los grupos inmigrantes en el terreno de la educación. En contraste, los Estados que se definen como plurilingües pueden atribuir un grado equilibrado de oficialidad, de legitimidad legal a todas las lenguas usadas en su territorio, o un grado irregular de oficialidad. Así, según McRae (1994: 75-98), existe un continuo de las formas más débiles de plurilingüismo hacia las más fuertes. El modelo más débil es el que el autor llama *modelo de control*, donde el grupo subordinado obtiene cierto grado de autonomía, tales como la organización del sistema educativo, cierta administración propia, dotación económica para el estudio y la promoción, y cierta flexibilidad en el uso de la lengua en actos

privados formales. En el otro extremo encontramos los modelos plurilingües *consensuales*, donde el Estado fija unos derechos y obligaciones similares para todos los grupos lingüísticos y el Estado adopta más de una lengua como propia. Estos modelos pueden ajustarse a dos principios distintos: el de territorialidad o el de personalidad. Bajo el principio de territorialidad, el Estado se divide en territorios históricos de sus comunidades lingüísticas y dentro de ese territorio los ciudadanos reciben el mismo trato. Éste es el caso de Suiza, donde los tres cantones tienen su propia lengua oficial y la persona que se desplaza a otro cantón debe adaptarse a la lengua oficial de éste. El principio de personalidad, por otra parte, da prioridad al individuo sobre el territorio donde éste vive; así, la lengua del hogar determina el derecho a ser educado en esa lengua, por ejemplo; éste es el caso de Bruselas, donde el ciudadano puede dirigirse a la Administración en la lengua de su preferencia.

Es evidente que las políticas lingüísticas de los Estados son cambiantes y muchas veces se sitúan en un *continuum* entre estos principios. De una percepción de la diversidad desde políticas monolingües que la consideran como un problema se ha tendido, por necesidad, especialmente en los últimos años, hacia una concepción de la diversidad como recurso y como derecho. La orientación de una política lingüística entendiendo la lengua como recurso que debe ser valorado y conservado fue planteada por primera vez por Ruiz en 1984. Bajo este concepto se plantean documentos como la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias (Consejo de Europa, 1992) a nivel europeo. Las lenguas de signos no están incluidas en la ratificación de ninguno de los países signantes de la Carta, aunque algunos lo hayan considerado, como Dinamarca, Suecia y Reino Unido (Leeson, 2000: 1; Wessel, 2003: 6). Lo que parece más sorprendente es que algunos de estos países incluso reconocen las lenguas de signos en su constitución respectiva, como es el caso de Portugal (Art. 74, revisión de 1997) (Unamuno, 2001), o Finlandia (Art. 17, 1999) (op. cit.), la República Checa (1998) y la República Eslovaca (1995) (Wessel, 2003), o por las respectivas leyes de educación, en Grecia, Islandia, Irlanda, Suecia y Noruega (op. cit.), o como “lengua de propio derecho” en el Reino Unido en 2003 (op. cit). Esta contradicción puede estar motivada por la falta de compromiso real con estas lenguas y la convicción de que no son en realidad lenguas de pleno derecho. Las creencias de que las lenguas de signos son sistemas subsidiarios de

las lenguas orales y que no cuentan con una trayectoria histórica están todavía extendidas, incluso entre supuestos expertos sobre lenguas, tal y como comprobó Krausneker (2000), en sus contactos con el Consejo de Europa sobre la posible inclusión de las lenguas de signos en la Carta.

En España, la Carta Europea fue ratificada en 2001 (BOE, 15 noviembre 2001), y se incluyeron como lenguas regionales o minoritarias “las lenguas reconocidas como oficiales en los Estatutos de Autonomía de las comunidades autónomas del País Vasco, Cataluña, Illes Balears, Galicia y Navarra [...] también se entienden por lenguas regionales o minoritarias las que los Estatutos Autonómicos protegen y amparan en los territorios donde tradicionalmente se hablan” (op. cit: 1). En este marco, el Estado reconoce que existen lenguas minoritarias únicamente en las comunidades autónomas declaradas bilingües, con lo cual se descarta de entrada la inclusión de lenguas no territoriales, el caló o la lengua de signos, tal y como hemos ido defendiendo en anteriores secciones de este estudio.

La consideración de la lengua de signos como lengua no territorial ha sido defendida en otros estudios, tales como el mencionado más arriba de Leeson (2000: 5) y el de Wessel (2003: 6). Esta última autora defiende la propuesta de incluir un apartado anexo a la Carta que se acomode a las características especiales de las lenguas de signos si es necesario (op. cit: 7). Por otra parte, el *European Centre for Minority Languages* publicó en el año 2000 (ECMI, 2000: sección V) unas recomendaciones que incluían una llamada al Consejo de Europa para que considerara “el deseo y viabilidad de preparar un instrumento legal para salvaguardar estas lenguas y los derechos de sus usuarios”.

De forma complementaria, la orientación de la lengua como derecho ha sido acogida por el discurso de las minorías lingüísticas y su lucha para su empoderamiento (Kontras y otros, 1999:5). La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Barcelona, 1996), responde a esta necesidad. Al amparo de las distintas declaraciones internacionales sobre derechos humanos que incluyen los derechos de las personas pertenecientes a minorías lingüísticas, este documento declara en su Artículo 3.1 “el derecho a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística, el derecho a usar la lengua en privado y en público [...] el derecho a mantener y desarrollar la cultura propia”. En el punto 3.2 se considera que los derechos de los grupos lingüísticos también

pueden incluir “el derecho a la enseñanza de la lengua y cultura propias; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y cultura del grupo en los medios de comunicación; el derecho a ser atendidos en su lengua en organismos oficiales y relaciones socio-económicas”.

El Estado español declara el español como lengua única oficial en todo el territorio, cuyo conocimiento es un derecho y un deber por parte de todos los ciudadanos del país (C.E, Título Preliminar, Artículo 3). Las demás lenguas obtienen protección a través de sus instituciones propias y sus Estatutos en los territorios donde históricamente se han hablado. De este modo, el Estado central se define como unilingüe, mientras que aquellas comunidades autónomas con una lengua propia se definen como bilingües español/lengua de la comunidad. Según esta situación, nos situaríamos en un modelo *de control*, o lo que llaman Boix y Vila (op.cit), de *libertad o autonomía tutelada*. Bajo el modelo español, la interacción resulta desequilibrada entre el castellano y el resto de lenguas debido a las oportunidades de uso que el Estado otorga a las distintas lenguas: uno tiene *siempre* la opción de usar el castellano, pero no así las demás lenguas. Por otra parte, en las comunidades bilingües nos acercaríamos al modelo *consensuado* del principio de personalidad, donde los ciudadanos tienen la opción de dirigirse a cualquier estamento en la lengua de su preferencia. Este contacto lingüístico desequilibrado, de naturaleza por lo tanto vertical, ha propiciado la creación de instituciones para la promoción y planificación de las lenguas de oficialidad autonómicas, o minoritarias, desde la llegada de la democracia. Como consecuencia de la distribución lingüística del país y de la aplicación de estas políticas lingüísticas en ámbitos como el educativo, los medios de comunicación y la Administración de la comunidad pertinente, la lengua de signos se ve igualmente influida por las distintas realidades de los signantes que viven en las diversas comunidades: con lengua hablada oficial única o con co-oficialidad lingüística.

La comunidad sorda española a través de sus líderes ha centrado sus esfuerzos en los últimos años en el reconocimiento de la lengua de signos como una lengua oficial más del Estado. Esta reivindicación responde a un deseo de motivar un cambio tanto a nivel funcional (como lengua oficial) como formal (una lengua proclamada oficial suele disfrutar de un proceso de estandarización) de la lengua, de forma similar al resto de

lenguas minoritarias del Estado: entrando en la dinámica de la relación de contacto de tipo vertical al que están sometidas las demás lenguas del Estado. Hasta el momento la lengua de signos desempeñaba una *función grupal*, definida por Stewart (1968) como “lengua de un grupo cultural, étnico o de inmigrantes que determina la pertenencia y cuya relación entre el comportamiento lingüístico y la identidad es muy estrecha”. Según el mismo autor, una lengua oficial puede ser declarada por ley o también puede establecerse como “lengua de trabajo” o “símbolo” de una comunidad. Como ejemplo, la lengua de signos constituye la lengua de trabajo mayoritaria de las instituciones de la comunidad, tales como asociaciones y federaciones de personas sordas; en este contexto, podemos decir que la lengua de signos es la lengua oficial de uso de estas instituciones. La oficialidad legal de una lengua, por otra parte, puede entenderse como un símbolo del derecho de mantener la singularidad de una región o país, donde esta lengua ya no es la lengua mayoritaria de uso: éste es el caso del irlandés en Irlanda, lengua en proceso de recesión, pero que representa la primera lengua oficial del Estado.

La finalidad de la reivindicación de la lengua de signos como lengua oficial del Estado, es, sin embargo, una reivindicación para la mejora de las condiciones de acceso de sus usuarios y una llamada a los estamentos oficiales sobre los problemas de discriminación lingüística a los que se ven sometidos los signantes en España. Según Tollefson (1991: 209) las políticas que fomentan la exclusión y la desigualdad responden a estructuras *adocráticas*, las cuales impiden el uso de la lengua nativa en actividades clave necesarias para la vida moderna, tales como la educación, el empleo y la actividad política. Como veníamos diciendo más arriba, los fines de la planificación lingüística suelen ser motivados por fines no lingüísticos. En nuestro caso, las dificultades de acceso a la información y a la participación social de las personas sordas signantes, así como el problema del alto grado de fracaso escolar y las dificultades de integración laboral, son incentivos principales de esta comunidad para reivindicar un cambio en el trato que han tenido a lo largo de la historia.

El estatus de las lenguas de signos ha sido objeto de diversos estudios e informes a partir de la década de los años 90, a nivel global. Los principales temas que se interrelacionan en estas referencias a las lenguas de signos son recurrentes: en primer lugar, la oficialización de las lenguas de signos en los territorios donde se usan; en

segundo lugar, la inclusión de las lenguas de signos de los Estados en el sistema educativo; y finalmente, el reconocimiento de la necesidad de provisión de intérpretes para el acceso a la comunicación y la información, así como la presencia de lengua de signos en los medios de comunicación. Éstos han sido los ejes de análisis de resoluciones como los de la Federación Mundial de Sordos (*WFD*), en su *X Congreso Internacional* en 1987, cuya resolución motivó un informe sobre el estatus de las lenguas de signos en todo el mundo (WFD, 1993). A nivel europeo, la Unión Europea de Sordos (*EUD*), socio colaborador de la anterior organización, ha mantenido informes actualizados sobre el estado de las lenguas de signos desde la publicación del estudio realizado en Bristol en 1997 hasta la actualidad (Muñoz, 2003: 211). Esta organización, a su vez, representa los intereses de las comunidades sordas en el contexto de la Unión Europea ante instituciones como el Parlamento Europeo (ver [www.eud.net.org](http://www.eud.net.org)).

Las organizaciones representativas de la comunidad sorda, tanto asociaciones de personas sordas como de padres de niños sordos, por una parte, así como una nueva orientación social hacia las discapacidades y el trato a las minorías, por otra, han sido primordiales en la extensión de un clima de inclusión de la lengua de signos en las resoluciones que afectan a esta comunidad, tanto en el terreno de la lengua como en el de la integración educativa, laboral y social en general. Las acciones de una política de este tipo, *bottom-up* (de la sociedad civil o los grupos sociales interesados, hacia los grupos de poder), han caracterizado la evolución del reconocimiento de la relevancia de la lengua de signos en distintos documentos internacionales. Según Junyent, en una planificación ecolingüística, las propias comunidades y no los Estados deberían ser responsables del proceso de planificación, ya que los Estados han sido la fuerza que más ha contribuido a la homogeneización y, por lo tanto, a la supresión de la diversidad (1998: 67). Esta visión es apoyada por Mühlhausler (2000), quien afirma que, si bien las agencias gubernamentales y los expertos lingüísticos causan un impacto en la promoción de grandes lenguas nacionales, no son tan eficaces para las necesidades de lenguas con menor número de hablantes (op. cit.: 343). Desde una perspectiva ecolingüística, la implicación del máximo número de miembros de la comunidad lingüística, por una parte, y la coordinación de los esfuerzos entre diferentes comunidades dentro del marco ecológico mayor, por otra, son aspectos claves para su supervivencia (op. cit.).

En el caso que nos ocupa, la presión de la comunidad a través de sus líderes ha llamado la atención de los estamentos públicos, cuyas consecuencias están dando fruto en estos momentos. Prueba de esto son las diversas resoluciones de estamentos internacionales en materia de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, tal como la *Resolución de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* de 1993 donde se aprobaron las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, y que incluyen en sus artículos 5 y 6 la importancia de la lengua de signos en la educación del niño sordo, así como el respeto a su cultura (Muñoz, 2003: 204). Esta *Resolución* propició la puesta en marcha de acciones para su promoción, entre las que se encuentra un estudio sobre el estatus de las lenguas de signos en los distintos Estados (Muñoz, 2003: 201). También motivó el debate de la aplicación de estas *Normas Uniformes* en relación a las personas sordas, que se materializó en el Proyecto EUDECU *Deaf Language Centre*, financiado por la Unión Europea, consistente en la propuesta de formas de aplicación de las Normas o las propias propuestas por parte de la Federación Mundial de Sordos para la aplicación de las mismas (op. cit: 208).

Respecto a la educación, la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales*, aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales: Acceso y Calidad* celebrada en esta ciudad en 1994, ha influido de manera importante en la política en materia educativa, ya que reconoce la “importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos [...] y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza de la lengua de signos de su país”. Ejemplos de puesta en marcha de acciones a tal efecto son los diversos proyectos llevados a cabo por la UNESCO para la formación de profesorado en lengua de signos y elaboración de guías informativas.

Finalmente, en lo relativo a las resoluciones sobre la lengua de signos en general, encontramos la *Resolución del Parlamento Europeo sobre las Lenguas de Signos* de 1988, que incluía la recomendación de la declaración oficial de las lenguas de signos de los países Miembros, así como instaba a los Estados Miembros a una mayor aportación de fondos para su investigación, promoción y profesionalización de la interpretación, y presencia en los medios de comunicación. Esta *Resolución* propició acciones tales como

la aportación del propio Parlamento Europeo de fondos para llevar a cabo medidas a todos los niveles, entre las que se encontraba la creación de una investigación sobre el estatus de las lenguas de signos a nivel europeo, llevada a cabo por la Universidad de Bristol en 1997 (ver Kyle y Allsop, 1998). Por su parte, la Unión Europea de Sordos (EUD), organización miembro de la FMS, en su *Resolución de la Asamblea General Anual* de 1997, hizo un llamamiento a los Estados Miembros “para que acepten por vía legal la lengua de signos de cada uno de sus respectivos países dentro del marco de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias” (Consejo de Europa, 1992). Finalmente, el Parlamento Europeo aprobó una segunda Resolución sobre las Lenguas de Signos en 1998, tras diez años de la aparición de la primera, donde realiza un repaso de los avances que se habían conseguido en materia de oficialización de las lenguas de signos y reiteraba su llamamiento a que los Estados Miembros materializasen esta recomendación.

En España, el reconocimiento legal de la lengua de signos ha sido una prioridad de las agendas de los líderes de la comunidad en los últimos diez años. La *Proposición No de Ley sobre la Lengua de Signos Catalana*, aprobada por el Parlamento Catalán en 1994 (20/1991) y más tarde la del Parlamento Andaluz (1997) propiciaron un clima de esperanza entre los miembros de la comunidad de todo el Estado, aunque las consecuencias de estas *Proposiciones* no avanzaran más en el proceso de legalización. En 1999, a propuesta del Partido Socialista se presentó una moción en el Senado que instaba al Gobierno a la presentación de un proyecto legislativo para el reconocimiento oficial de la lengua de signos (Senado, 1999). En la presentación del representante de este partido se hizo referencia a las resoluciones a nivel internacional que recomiendan dicho reconocimiento, así como a la aprobación de una *Proposición No de Ley* por parte del Congreso de los Diputados en 1997, por la cual “se insta al gobierno a que en el plazo más breve, y no superior a un año [...] elabore un informe detallado de las medidas que pueden adoptarse para el progresivo reconocimiento e implantación del lenguaje de signos [...]”. En el mismo discurso, se hizo referencia a las más de 100.000 firmas entregadas al Congreso de los Diputados en 1998, donde se solicitó dicha oficialización, así como la trayectoria de reivindicación de la comunidad sorda de que la lengua de signos sea lengua de instrucción en la educación, y la necesidad de la investigación y



enseñanza de ésta a través de centros especializados. En aquella ocasión, el Partido Popular apuntó a la necesidad previa de conocer la situación real de la población sorda y su distribución a través de una encuesta nacional sobre discapacidades. Este estudio es al que hacemos referencia en el *Capítulo 1* de la *1ª Parte* de esta tesis, realizado por el INE y la ONCE, y que, como apuntamos entonces, no hace referencia explícita a los usuarios de la lengua de signos, sino a la población con discapacidad auditiva únicamente. El senador del Partido Popular, en su intervención, resaltó el “gran esfuerzo en medios humanos y materiales” que implicaría esta oficialización, destacó la formación de un grupo de trabajo para evaluar “las necesidades y consecuencias que tendrá la implantación [...], ya que son muchos los cambios normativos, legislativos, educativos, sociales y económicos que se darían”. A su vez, *Convergència i Unió* hizo evidente que no se había cumplido el plazo para presentar una propuesta aprobado por el Congreso de Diputados en Proposición No de Ley de 1997 (Proposición No de Ley, presentada por el Grupo Parlamentario Federal de Izquierda Unida a la Comisión de Política Social del Congreso de los Diputados, aprobada por unanimidad en dicha Comisión de Política Social el 16 de diciembre de 1997), y coincidió con la propuesta del PP de “evaluar las necesidades y consecuencias que tendría para las distintas administraciones su implantación generalizada”.

Este informe, realizado por un grupo de trabajo cuyos representantes incluían la CNSE y FIAPAS, fue publicado en el Boletín Oficial de las Cortes Generales el 20 de diciembre de 1999 (BCG, 20/12/99). En éste se afirma que “en España no existe un reconocimiento formal de la lengua de signos como lengua vehicular entre las personas sordas, así como también entre éstas y la población oyente. No obstante, el actual marco normativo permite hacer operativo dicho reconocimiento”(op. cit:10). En este informe se destacan la situación actual de la lengua de signos y las necesidades en materia de empleo, educativas y de acceso a la información como las más prioritarias. Dichas recomendaciones llegaron al Parlamento en el año 2002 ([www.congreso.es](http://www.congreso.es)), en el debate sobre el derecho al bilingüismo de las personas sordas promovido por el Partido Socialista que fue apoyado en aquella ocasión por todos los partidos excepto el Partido Popular, en el poder en aquel momento. Una de las razones que aportó la secretaria general de Asuntos Sociales fue que “todavía es pronto”. Según el ponente socialista que

presentó la moción en el Senado, Manuel Arjona “es perfectamente posible dar este paso en España, como lo han dado otros países” (Arjona, 2002: 28). Otro aspecto que argumentaron los populares fue que la LSE tiene “modalidades diferentes dependiendo de las distintas zonas o regiones” (op. cit: 28); es decir, se aduce a la variedad dialectal como un aspecto negativo y, por lo tanto, que perjudica la posibilidad de reconocimiento legal de la lengua. Este argumento apunta a la necesidad de una variedad única, un estándar, variedad de prestigio que proporcione un estatus a la lengua. Por último, el Parlamentario Popular advierte que este paso podría provocar un efecto contrario al deseado, el de integrar a la persona sorda, y dificultaría aún más su incorporación al mercado de trabajo, ya que el derecho que podría ejercer esta persona a exigir ser informada en lengua de signos “encarecería su puesto de trabajo” (ver [www.congreso.es](http://www.congreso.es)), un argumento acorde al monolingüismo liberal, y que se contradice con el modelo de Estado plurilingüe en el que, en principio, vivimos.

Así pues, por una parte, los argumentos aducidos para el rechazo de esta propuesta a favor del bilingüismo apuntan, por una parte, a que el uso de la lengua de signos impide la integración en la sociedad, ya que aísla a la persona sorda y, además, encarece los recursos económicos necesarios. Con esto podemos ver cómo los argumentos de la no utilización de la lengua de signos se asemejan especialmente a los argumentos en contra del bilingüismo (a través de la conservación de la lengua propia) de otras lenguas minoritarias o lenguas de los inmigrantes, que son consideradas perjudiciales para la integración y el alcance de mejores resultados académicos. Según Morales (2004: 9), el rechazo de este grupo al reconocimiento de la lengua de signos supone “un alineamiento evidente de las tesis oralistas tradicionales”, ya que dan la espalda de pleno a los beneficios de la utilización de un sistema visual por parte de las personas sordas, así como a los beneficios ecológicos de la diversidad lingüística y cultural.

Efectivamente, el apoyo y protección de las lenguas minoritarias ha sido a menudo puesto en cuestión por motivos económicos, de mercado y rentabilidad. Junyent (1998: 61) opina que, en el cálculo del coste del mantenimiento de la diversidad, se debería más bien calcular el coste de su pérdida. Respecto a una perspectiva de las lenguas como instrumentos de mercado, Cooper (1989: 91ss) habla de la planificación

como *marketing*, donde las medidas orientadas a la modificación de comportamientos se analizan en términos de producto, promoción, lugar y precio adecuados del mismo. La perspectiva liberalista de la no intervención del Estado en materia de diversidad lingüística se basa en el supuesto de que el uso lingüístico es un hecho privado, así como la creencia de que el dinero de los contribuyentes no se debe invertir en algo que beneficia a un grupo pequeño de población (Grin, 2003: 34), y donde prevalece la ley de la oferta y la demanda sobre bienes del entorno como la educación, la salud, y por supuesto, la diversidad lingüística; según este autor (op. cit: 36), la diversidad lingüística tiene características similares a la biodiversidad, la cual es generalmente reconocida como un tipo de bien público. Así, los mismos argumentos que defienden la preservación del entorno natural se pueden aplicar a las lenguas minoritarias. Según el autor, al argumento moral de la preservación de la diversidad lingüística, hay que añadir el argumento del bienestar: la protección de la diversidad mejorará las condiciones de la comunidad, proporcionará un aumento de bienestar, por lo tanto de alguna forma evitará el conflicto (Grin, 2003; 1999:18). Este aumento del bienestar supone, por otra parte, el objetivo primordial de una política lingüística y su principal justificación. Según el argumento económico, una actividad de la planificación consistiría en la valoración de los costes y beneficios de las medidas a implementar. Calcular los beneficios de la implementación de programas educativos con lengua de signos significaría observar los cambios en los estudiantes en cuanto a los resultados académicos, así como otros aspectos de tipo actitudinal. A fin de cuentas, se debe tener en cuenta que la poca presencia de un mercado, entendido como *demanda*, no quiere decir que estas lenguas no tengan valor económico, entendido como *utilidad* (Grin, 1999b:182). Las consecuencias de las decisiones tomadas sobre las lenguas de un territorio son difíciles de predecir y el análisis de coste-beneficio solamente puede ser fiable con factores que tienen un coste económico. Coulmas (1992: 152) opina que este tipo de análisis sólo aporta una pieza adicional de información que se puede tener en cuenta en situaciones de toma de decisiones sobre una lengua, nada más, nada menos. Por lo tanto, basar una política lingüística en razonamientos de tipo económico no aporta nada a la reivindicación de las minorías, cuyos pilares se suelen centrar en el plano de la identidad y la pertenencia de grupo.

Skutnabb-Kangas (2000: 260ss) hace una crítica al argumento de la rentabilidad de la diversidad lingüística en relación a dos ejes: *comunicación*, y *poder y control*. Respecto al primer aspecto, realiza una comparación entre la comunicación física (intercambio de comodidades) y la mental (intercambio de ideas), en base a herramientas necesarias, coste material de la inversión a nivel individual y social, coste para el entorno y coste mental tanto a nivel individual como para la sociedad. Los resultados se presentan positivos en materia de comunicación mental, pero negativos para la comunicación física. El segundo punto, cómo el poder y el control se manifiestan a través de la vía física e ideológica, es presentado por la autora como un viraje de formas punitivas (prohibición explícita de utilizar la lengua de signos), a formas remunerativas (a través del regateo, las concesiones y los premios). Esta forma más sutil de control no deja de responder a formas no equitativas de la atención a la diversidad.

Respecto a la lengua de signos, los políticos se precipitan a manifestar que la interpretación es un aspecto prioritario de la integración de las personas sordas, hecho que se celebra dentro de la comunidad. Pero las medidas según las cuales se oficializa la titulación de una profesión, sin antes reconocer plenamente la lengua de uso de estos profesionales, no deja de ser un regateo de las reivindicaciones de oficialización de la lengua de signos. Las posibilidades de una oficialización de la lengua de signos en España como una lengua minoritaria más se ven así limitadas por el modelo de plurilingüismo del Estado, desigual y motivado por razonamientos económicos más que ecológicos. Además, un aspecto crucial y único de las lenguas de signos es el hecho de que significan para un número importante de signantes el único medio posible de comunicación y de acceso al conocimiento, lo que destaca todavía más la necesidad del reconocimiento de esta lengua, hecho que se convierte en una cuestión de derechos humanos (Wessel, 2003: 8).

Por su parte, la CNSE ha continuado su trabajo para el reconocimiento a través de convenios a nivel local y autonómico para la mejora de los servicios de interpretación, y la inclusión de la lengua de signos en la educación. En su *III Congreso*, celebrado en Zaragoza en septiembre de 2002, se presentó una ponencia sobre planificación lingüística (CNSE, 2002a), donde se propuso la creación de un grupo de expertos para la “elaboración de un plan de promoción del uso”, así como para “analizar y estudiar

cuantas cuestiones se refirieran a normalización y normativización lingüística” (op. cit: 64).

El cambio en el partido gobernante propiciado por las elecciones del año 2004 ha dejado abierta una nueva puerta a las propuestas de reconocimiento de la lengua de signos en España. El Partido Socialista, que en la oposición lideró las distintas propuestas de dicha lucha, incluyó en su agenda de trabajo la elaboración de un proyecto de ley para el reconocimiento oficial de la lengua de signos en España a su llegada al poder; en las notas de prensa del período entre abril de 2004 y septiembre de 2005 hallamos diversas referencias y entrevistas relacionadas con el tema. Esta promesa se vio materializada en abril de 2004, momento en que el Gobierno se comprometía a pasar la ley en seis meses (ver como ejemplos: Agencia EFE, 4 abril 2004; Díaz, 2004; La Nueva España, 28 septiembre 2004). La aprobación del anteproyecto de ley se produjo en septiembre de 2005<sup>34</sup>, con lo cual se veía cumplida la principal reivindicación del movimiento asociativo de personas sordas de las últimas dos décadas. La ley definitiva se encuentra en proceso de elaboración en el Parlamento.

La pregunta es ¿y ahora qué? Según Helga Stevens, primera diputada sorda del Parlamento Flamenco, la ley supone “un buen paso, pero no es suficiente. La gente sorda, sus organizaciones [...] deberán seguir presionando al Gobierno y Parlamento españoles para que luego se aplique la ley (Wächter, 2004). Es evidente que esta ley proporciona de por sí una inyección de prestigio social a la lengua y su comunidad. En el anteproyecto se afirma que esta ley regulará el aprendizaje y el conocimiento de la lengua de signos en el sistema educativo, así como la previsión de intérpretes en los ámbitos público y privado (Título Primero). Surge así la opcionalidad de la educación bilingüe, descrita como “proyecto educativo [...] en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en un entorno en el que coexisten dos o más lenguas que se utilizan como lenguas vehiculares [...] las lenguas orales reconocidas oficialmente y la lengua de signos”(Título Preliminar, Art. 6. k). En cuanto al uso de la lengua de signos, se dedica un capítulo a “garantizar la utilización de intérpretes de lengua de signos española, cuando lo precisen, en los distintos ámbitos públicos y privados” (Título Primero, Capítulo II. Art. 12), que incluyen: la educación, la formación y el empleo, la salud, cultura, deporte y ocio, los

---

<sup>34</sup> Ver el borrador en [www.farocnse.com/documentos/anteproyectoLeyLSE.doc](http://www.farocnse.com/documentos/anteproyectoLeyLSE.doc).

transportes, las relaciones con las Administraciones Públicas y la participación política; para tal efecto se dispone la creación de un Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española. Por otra parte, se regularán los medios de apoyo a la comunicación oral, y la creación de un Centro Español de Subtitulado y Audiodescripción (Título Segundo).

Algunos aspectos destacables del anteproyecto son, por una parte, el reconocimiento de la lengua de signos catalana como “la propia de las personas sordas [...], se ha desarrollado en Cataluña de tal forma que ha ido consolidando una estructura lingüística comunicativa íntimamente relacionada con el entorno geográfico, histórico y cultural” (Exposición de Motivos, III). Con este punto se confirma la aceptación de esta terminología para la lengua de signos utilizada en la comunidad autónoma de Cataluña. Otro aspecto es la regulación de los *medios de apoyo a la comunicación oral*, definidos como “aquellos códigos y medios de comunicación, así como los recursos tecnológicos y ayudas técnicas usados por las personas sordas” (Título Preliminar, Art. 6. c). Con la inclusión de estos puntos se reconoce, en todos los ámbitos, la opción de la utilización de sistemas de comunicación alternativos de apoyo a la lengua oral. Se deja así la puerta abierta a la utilización de sistemas bimodales y otros sistemas de comunicación ideados para uso especialmente educativo, en los que nos detendremos con detalle en el *Capítulo I* de esta *2ª Parte*. Finalmente, se apunta al establecimiento de “medidas de acción positiva” (Título Tercero) para las garantías de dotación estructural; dotación de recursos humanos, técnicos y económicos necesarios para garantizar las demandas de la ley.

La puesta en marcha de las resoluciones de dicha ley significaría, sin duda alguna, un paso hacia la consecución de los dos fines que son pilar de la planificación de la lengua de signos, tal como hemos descrito más arriba: la *estabilidad* y la *alfabetización*. En los capítulos siguientes, analizamos la situación de los dos ámbitos que se relacionan más estrechamente con estos dos fines, tales como *el sistema educativo* y *la interpretación de la lengua de signos*, a partir de nuestros datos, con la finalidad de analizar la situación actual de dichos ámbitos, y apuntar posibles direcciones de trabajo para el futuro, deseando que sendas propuestas sean útiles para el importante proceso que está iniciando la lengua de signos en España, protegida en breve por un marco legal.

# CAPÍTULO 1

## LA LENGUA DE SIGNOS Y LOS MODELOS DE ENSEÑANZA

### *1.- Introducción.*

Las propuestas de planificación lingüística de una lengua suelen conllevar una modificación del trato que recibe ésta en el sistema educativo. En este capítulo mostraremos, en primer lugar, la influencia que el sistema educativo y el concepto de discapacidad han tenido sobre la educación de las personas sordas en nuestro país; puesto que las comunidades de signantes surgieron y se han venido enriqueciendo de los colegios de sordos, la desaparición de éstos ha propiciado un cambio social y lingüístico importante del que todavía estamos siendo testigos. Estos hechos los vemos reflejados en los datos con los que contamos. En segundo lugar, analizaremos las líneas ideológicas que han derivado en las diferentes opciones educativas para los niños sordos e intentaremos mostrar las necesidades de una posible inclusión de la lengua de signos en el sistema educativo.

Tal y como vimos en el capítulo introductorio de esta tesis, la lengua de signos tiene una vinculación estrechísima con la educación de las personas sordas. En realidad, este tema es tan primordial y clave para la comunidad de signantes que no podemos hablar de una sin hacer referencia a la otra.

Cuando nos planteamos la posibilidad de la planificación de acciones para la inclusión de la lengua de signos en el sistema educativo, inevitablemente debemos analizar los procesos que se han llevado a cabo hasta la actualidad, con el objetivo de producir una evaluación que nos ayude a concluir un diagnóstico, así como propuestas para el futuro. La educación ha sido sin lugar a dudas el foco principal de preocupación y de lucha de la comunidad sorda en los últimos años, sobre todo a raíz de los cambios en el sistema educativo que afectaron directamente a los niños y niñas sordos como alumnos considerados “discapacitados”. La educación de las personas sordas es muy probablemente el tema más polémico que ha seguido desde siempre a esta comunidad, en cuanto a metodologías empleadas y sistemas de comunicación, hasta hace poco sin contar con las personas sordas. Según el testimonio de muchas personas sordas, la integración en el aula ordinaria provocó y está provocando el aislamiento del niño sordo (Almirall y Llombart, 1992: 46), ya que un elevado número de niños han estado solos en sus respectivos colegios o clases durante todo su proceso formativo. Según Sánchez Palomino (1998: 18), “se les aparca” sin atender a sus necesidades, lo que ha causado problemas de socialización importantes. Las primeras aplicaciones de la ley de integración fueron bastante radicales, sobre todo en algunas comunidades autónomas como Cataluña (Almirall y Llombart, 1994: 74), en otras fue un proceso más lento y, en algunas otras, los colegios de sordos no se cerraron, funcionando hasta el día de hoy con alteraciones en sus programaciones.

Sin embargo, ¿qué es exactamente la integración? ¿qué ideología conlleva? ¿tiene la integración una intención aislante de un colectivo de personas o más bien lo contrario? ¿por qué el proceso ha afectado negativamente a las personas sordas? Son preguntas que nos hacemos y a las cuales intentaremos dar respuesta. Cuando analizamos las leyes y los documentos que motivaron dicho giro en el sistema educativo, entendemos que quizás fue la interpretación de dichos documentos, así como fallos en los procesos de implementación del plan educativo lo que provocó esta desatención, y la consecuente reacción de insatisfacción y rechazo. Muchas veces parece ser que los conceptos se mezclan y se confunden; como es el caso de las posturas distintas y radicalizadas de cómo educar a las personas sordas, a través de métodos excluyentes de sistemas manuales –lo que se conoce comúnmente por *educación oralista*–, o al contrario, con aceptación de



sistemas de este tipo –o *educación manualista*. A menudo se relaciona el proceso de integración con la educación oralista, cuando el proceso de integración se concibe como una herramienta para la normalización de los niños con discapacidad, sin ser un fin en sí misma ni una metodología de trabajo. Sin embargo, esta confusión tiene una razón de ser: si bien los principios de la integración incluyen la atención personalizada de la persona con discapacidad a través de equipos multiprofesionales, las distintas interpretaciones de este principio pueden llevarnos a dos opciones. Por un parte, la oralizante, según la cual se incluye un logopeda para la rehabilitación del habla con el que el niño sordo pasa unas horas al día o a la semana. Esta figura, además, pone al día al niño sordo de los contenidos del resto de asignaturas, con lo cual se convierte en un profesor de apoyo. Por otra parte, con la opción manual, se da acceso al contenido del currículo a través de una lengua de signos y se utiliza este medio para acceder también a la lectoescritura con la intervención de profesores de lengua de signos, profesores sordos e intérpretes. Éstas serían la opciones más opuestas; entre estas dos existen un sinnúmero de combinaciones y adaptaciones del momento, como por ejemplo que se use algún gesto en la comunicación, el caso de que algún profesor conozca algo de lengua de signos y la utilice para vehicular sus explicaciones, entre otras posibilidades, tal como mostramos en los resultados derivados del *Censo (1ª Parte, Cap. 1)*. Como veremos en los resultados que nuestros datos demuestran, las opciones que hemos nombrado no existen sin modificaciones.

A pesar de que tratamos el tema de la lengua de signos desde una perspectiva sociolingüística, no podemos evitar el terreno de la discapacidad; hasta hace pocos años, de hecho, no se percibía a la persona sorda dentro de otro contexto que no fuera éste. Por este motivo, todos los fenómenos que ocurren en torno a la discapacidad han afectado directamente a su educación. Actualmente, gracias a los estudios lingüísticos realizados sobre estas lenguas, así como la presión del movimiento asociativo de personas sordas, se ha descubierto otra vertiente de la comunidad sorda, la vertiente de minoría lingüística. Existe una relación directa entre el surgir de la conciencia de la comunidad sorda como minoría lingüística, a partir de finales de los años 80 y, sobre todo, en los 90 (Gras, 2004), y la presión de los miembros de esta comunidad para la inclusión de la lengua de signos en el sistema educativo. Esta reacción de efecto-origen ocurre de la misma forma en Estados Unidos, a mediados de los 60, y en Europa, hacia los 80. Ante el abrumador

fracaso escolar de los niños sordos, se considera que la inclusión de la lengua de signos como lengua de acceso inicial (primer lengua) al currículo es favorable para el aprendizaje de la lectoescritura (Johnson y Erting, 1989). El niño sordo se presenta así como un sujeto bilingüe cuyas necesidades son similares a cualquier persona que aprende dos lenguas simultáneamente.

Por todo esto, observamos la necesidad de analizar con detalle cuatro áreas que han afectado directamente a la educación de las personas sordas en nuestro país y que son las siguientes:

- La evolución del sistema educativo español.
- El concepto de discapacidad y de atención a la diversidad.
- El oralismo y el manualismo.
- Las opciones bilingües en nuestro país.

## *2. Antecedentes, evolución del sistema educativo español y la ideología de la integración.*

### *2.1.- Evolución del sistema educativo español.*

#### *2.1.1. Precedentes de la LOGSE.*

La evolución del sistema educativo en España nos aporta una perspectiva de las circunstancias que han derivado a la situación social y legal actual respecto a la educación del sordo. Además, nos aporta información sobre los antecedentes que han servido de influencia en la educación de las personas sordas a lo largo de los últimos siglos. Sobre esta evolución, Susan Plann relata en su libro *A Silent Minority* (1998) (al que hicimos referencia repetidamente en la *Introducción* de este trabajo) la historia desde los orígenes de la primera instrucción a niños sordos desde el s.XVI hasta principios del s.XX. Mi aportación en esta tesis pretende ofrecer un análisis de la situación educativa a partir de este siglo y hasta nuestros días, y, de esta forma, completar y entender mejor este proceso en su totalidad.

El sistema educativo en España ha sufrido grandes transformaciones en los últimos 35 años. Estas transformaciones han sido el producto de los cambios políticos y sociales del pasado siglo en el país, así como en el resto de Europa con la creación del

*Estado de bienestar.* Como consecuencia del crecimiento de las ciudades y el proceso de la industrialización, surge el concepto de prestaciones económicas, inicialmente en Inglaterra y Alemania. Posteriormente el concepto del Estado intervencionista con la socialdemocracia de los países del norte de Europa configura la idea de una mayor presencia de la Administración para dar respuesta a las necesidades sociales. El Estado se conforma así como responsable de proporcionar educación a la población en igualdad de condiciones (Giner, 1994).

Por otra parte, la Declaración de los Derechos Humanos elaborada por la ONU en 1948 (surgida como reacción al horror de las dos guerras mundiales), en su Artículo 26 recoge por primera vez el derecho a la educación y a su gratuidad.

En España, la ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto 14/1970, con la modificación establecida por la Ley 30/1976, todavía bajo régimen franquista y en los inicios de la transición democrática, se inspiró en los preceptos de la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano) de 1857, que se caracterizó por su marcado carácter centralista y la consolidación de una enseñanza privada principalmente católica. Esta ley a su vez convirtió en pública y obligatoria la enseñanza primaria en España. La misma ley, en su artículo 108, ordenaba la creación de una escuela de sordos en cada distrito universitario y hacía un llamamiento a la instrucción de niños sordos en escuelas ordinarias cuando esto fuera posible (Plann, 1998: 190). En las siguientes décadas podemos situar la apertura de varios colegios de sordos en España.

En los años 60, la expansión económica y el proceso de industrialización hacen que sea esencial una reforma total del sistema educativo. La nueva ley de 1970 regula y estructura por primera vez todo el sistema educativo español y establece la llamada enseñanza primaria como obligatoria y gratuita para quien no pudiera costearla. La nueva ley especifica el ánimo de “contribuir a la edificación de una sociedad más justa” y la aspiración de “democratizar la enseñanza”. Entre sus objetivos claves, destaca “la igualdad de oportunidades educativas”, lo cual se refleja en el carácter gratuito y obligatorio de la Educación General Básica.

Con la muerte de Franco y el nombramiento del Presidente del Gobierno por parte del Rey de España en 1976, comienzan a desmantelarse las instituciones franquistas y se

promulga la Ley de Reforma Política, aprobada por referéndum. En 1978, se aprueba por referéndum la Constitución en cuyo artículo 27 se introducen los principios básicos en materia de educación, tales como el derecho a la educación y derechos básicos relacionados con ésta como la libertad de cátedra, ideológica y religiosa, los derechos humanos y de los niños, y la descentralización de la administración de la enseñanza. Para la aplicación de estos principios se aprueban cuatro leyes orgánicas, ya de la mano del Partido Socialista (PSOE), que sube al poder tras las elecciones generales en 1982, de las cuales destacamos, por su especial relevancia para el tema que tratamos en este trabajo, la *Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* [L005], que regula el sistema educativo en sus niveles no universitarios<sup>35</sup>.

### 2.1.2. La LOGSE.

Esta ley establece la enseñanza básica obligatoria en 10 años -de los 6 a los 16-, sustituyendo a los 8 años anteriores. Se organiza en dos etapas: la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Establece también unas enseñanzas mínimas como aspectos básicos del currículo para garantizar el contenido común de las enseñanzas y abre las competencias autonómicas de la educación. Introduce el concepto de “necesidades educativas especiales” y refuerza los principios de normalización e integración que se formularon en la Ley de Integración del Minusválido (que veremos con detalle más adelante). En este sentido se abandona una concepción asistencial de la atención al discapacitado, que deja de ser una oferta paralela para integrarse en el sistema educativo general. Siguiendo las recomendaciones de la *Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial*, en sus artículos 36 y 37, la LOGSE afirma que se debe avanzar progresivamente en la escolarización de alumnos con necesidades educativas específicas en entornos escolares ordinarios. Por otra parte, se permite, por

---

<sup>35</sup> Las otras tres son: la *Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU)* [L003], que desarrolla el precepto constitucional de la autonomía universitaria; la *Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho de Educación (LODE)* [L004], cuyos objetivos son garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; y la *Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)* [L005b], que profundiza en lo dispuesto por la LODE.

primera vez desde las propuestas educativas de la Segunda República (1931-1936), el desarrollo del bilingüismo en el sistema educativo y la impartición de materias propias de la cultura de cada territorio, tal como se ve en su Artículo 1 e) “La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España”. Esta ley tiene en cuenta la importancia de la calidad de la educación, a partir de la formación permanente del profesorado y de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Artículo 2i).

El Gobierno del Partido Popular gobernó desde 1996 hasta 2004. En ese período no se llegó a aplicar reforma alguna de la anterior ley de educación, aunque en el año 2002 se aprobó la Ley orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de septiembre. La ley fue paralizada por el nuevo Gobierno socialista en cuanto se produjo el cambio de poder en mayo de 2004. Finalmente, se aprobó la nueva ley: la Ley Orgánica de Educación (LOE) el 15 de diciembre de 2005, que fue publicada en el BOE el día 26.

## *2.2.- La educación especial y la atención a la diversidad.*

### *2.2.1. El concepto de discapacidad.*

#### *2.2.1.1. Precedentes.*

El concepto de deficiencia ha sufrido grandes cambios desde principios del pasado siglo hasta nuestros días, así como la denominación de ésta. Estos cambios vienen justificados por la evolución pedagógica y las teorías psicológicas del momento, así como el auge de los movimientos de derechos civiles. En este capítulo repasaremos la evolución de este concepto y repararemos en la evolución terminológica como aspecto relevante de esta evolución.

Marchesi y Martín (1990) realizan un itinerario de los cambios pedagógicos que han afectado a la educación especial. Según estos autores, a principios de siglo, el concepto de deficiencia se consideraba un hecho inherente a la persona que no podía ser modificado; esta visión determinista de la deficiencia provocó una concentración en la catalogación de las deficiencias -de aquí la creación, el impulso y la fe en los tests de inteligencia- así como la creación de escuelas de educación especial, diferenciadas y

separadas de la educación ordinaria. Ésta es la época de creación de la mayoría de escuelas de sordos que han llegado a nuestro conocimiento, centros regidos principalmente por religiosas, físicamente situados en las afueras de las ciudades y que, paradójicamente, se han ido integrando con el tiempo de forma natural en sus barrios periféricos. Son centros que nutren las historias de las personas adultas en la actualidad, testigo de los cuales son las entrevistas que elaboramos en casi todas las comunidades autónomas, en el año 2001.

A partir de los años 40 y 50, se abrieron nuevas perspectivas para las deficiencias con el impulso de las corrientes ambientalistas y conductistas. Por primera vez se tenían en cuenta factores sociales y culturales en el funcionamiento intelectual de los sujetos, y se planteó la posibilidad de que la causa de su retraso pudiera ser una estimulación inadecuada o un proceso de aprendizaje incorrecto. Surgió así la idea de que era positivo que existieran centros y clases específicas para poder llevar a cabo una atención más individualizada.

Los años 60 y sobre todo 70 marcaron el giro en la conceptualización de la deficiencia que nos sirve de precedente real de la situación actual. De un énfasis en los factores innatos y estáticos de la deficiencia, se pasó a la visión de la misma en relación con los factores ambientales; según esta visión nueva, es el sistema educativo el que tiene la responsabilidad de dar respuesta adecuada; en consecuencia, se da más importancia al proceso de aprendizaje y a las dificultades que encuentran estos alumnos; de ahí que sean definidos como sujetos con procesos de aprendizaje especiales.

El aumento de profesionales expertos impulsó la crítica y la búsqueda de nuevos métodos. También, los cambios que afrontó la escuela ordinaria, al tener que acoger a niños con deficiencias, propició esta búsqueda, impulsados a su vez por las asociaciones de padres de niños con minusvalías, artífices de la lucha para la integración de sus hijos en el aula ordinaria (ver [www.ceapa.es](http://www.ceapa.es)). Se replanteó el concepto de educación para pasar a ser “comprensiva”, es decir integradora y no segregadora. Surgió el concepto de “fracaso escolar”, cuyas causas se situaban en factores sociales, culturales y educativos, y se pusieron en cuestión las fronteras entre la normalidad, el fracaso y la deficiencia. La nueva corriente normalizadora en todos los servicios sociales dio respuesta a los malos resultados que experimentaban muchos alumnos en las escuelas especiales, a partir de la

heterogeneidad de las deficiencias que éstos poseían y al bajo nivel de integración que las personas que atendían estos centros conseguían una vez concluida la etapa escolar. Así, surgió un movimiento de mayor sensibilidad social y un aumento de los servicios a la comunidad. De este impulso surge en los años 80 y 90 el concepto de “inclusión”, tanto educativa, laboral como social; la persona con una diferencia se “incluye” en el mismo entorno educativo desde los inicios de su educación con la finalidad de conseguir una transición menos abrupta al finalizar la etapa escolar.

Todo este contexto histórico ha influido en una forma nueva de entender la deficiencia desde la perspectiva educativa. Surge así el concepto de “necesidades educativas especiales” frente al de “deficiencia” anterior. Esta noción se materializó en la integración educativa, en oposición a la línea paralela de educación planteada por la anterior ley (Ley General de Educación de 1970). Esta nueva idea, que apareció por primera vez en 1978 en el *Plan Nacional para la Educación Especial*, fue inspirada por cuatro principios que aparecían en el informe Warnock (1978) publicado en el Reino Unido, encargado por el Secretario de Educación de este país, cuyos resultados causaron un impacto en los esquemas del momento. Son los siguientes:

1. *El principio de normalización de servicios*: la persona con una minusvalía debe recibir las atenciones necesarias a través de servicios ordinarios propios de la comunidad. Sólo cuando las circunstancias especiales lo impongan se acudirá a instituciones específicas; no se trataría de normalizar al individuo sino al entorno, provocando una transformación en el ambiente que se adecue a las necesidades de la persona con necesidades.
2. *El principio de integración educativa*: la educación especial debe impartirse, hasta donde sea posible, en los centros educativos ordinarios; sólo cuando sea imprescindible se llevará a cabo en centros específicos. La integración debe perseguir la aceptación de la integridad del otro; los principios de integración pasan por la integración física (compartir espacios como comedores y patios), la integración funcional (se desarrollan las mismas actividades o muy similares con lo cual se comparten recursos), la integración social (cuando se forma parte del grupo y se mantienen intercambios significativos) y, finalmente, la integración en

- la comunidad (se consiguen las mismas condiciones, atribuciones y obligaciones que cualquier ciudadano).
3. *El principio de atención personalizada*: la persona con discapacidad debe recibir la atención educativa que necesite para el desarrollo máximo de sus capacidades y realización personal.
  4. *El principio de sectorización y equipos multiprofesionales*: la persona con discapacidad debe recibir la atención que requiera dentro de su medio natural. Los equipos multiprofesionales coordinarán las funciones de delimitación y coordinación sectorial.

Estos principios alcanzaron rango de norma en la *Ley de Integración del Minusválido (LISMI)* cuatro años más tarde; en donde se establecen las directrices básicas en el ámbito educativo. La relevancia de esta ley es la introducción de un concepto distinto de las minusvalías y, con el uso de un nuevo concepto alejado de la deficiencia, se pone el énfasis en la escuela, en la respuesta educativa de ésta.

#### 2.2.1.2. *El PAM.*

A nivel internacional, las Naciones Unidas declararon 1981 el Año Internacional de los Disminuidos. Bajo este marco se organizó una Conferencia Mundial en Torremolinos en la que se aprobó la *Declaración Sundberg* sobre los derechos de los afectados y que constituyó un precedente del *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (PAM)*. Este programa fue promulgado por la Naciones Unidas mediante la Resolución del 3 de diciembre de 1982, y sus objetivos fueron la igualdad y la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo (*PAM, I. Objetivos, Antecedentes y Principios*). El PAM recoge las definiciones que la Organización Mundial de la Salud incluye en su *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* de 1980 que esta Organización había publicado con carácter experimental en 1976 con la Resolución WHA 29.35, traducida al castellano en 1988. La *Clasificación Internacional* surgió de la necesidad de estandarizar y modernizar la terminología referida a la discapacidad a nivel internacional.



Como hemos visto, la Ley de 1970 hablaba de *deficientes*: (“incompleto o que carece de algo debido o conveniente”), según el Diccionario Abreviado del Español Actual-DAEA-, p.550) e *inadaptados* (“que no se adapta a las circunstancias, especialmente sociales”, DAEA, p.977), y de *anomalías* (“que se aparta de la norma, de lo normal”, DAEA, p.123). Por una parte, se une la condición física del deficiente con su falta de adaptación social; por otra parte, el deficiente es a su vez *anormal*, puesto que se separa de la norma. Como vemos, se trata de una terminología claramente segregadora. No menos asombroso para el lector actual es el nombre del posterior Plan de Prevención de la *Subnormalidad*, palabra esta última definida como “Persona afectada de una deficiencia mental de carácter patológico” (DAEA, p.1660), incidiendo de nuevo en la palabra “normal”. Sin duda alguna, la evolución del concepto “políticamente correcto” ha dado pasos gigantes en este entorno en los últimos años; la LISMI en 1982 habla ya de *minusválido* y de *personas con necesidades especiales*, así como las consiguientes publicaciones sobre Discapacidad (ver, por ejemplo, INE, 2001).

Estas definiciones son fruto de una concepción de “rehabilitación integral” (Egea y Sarabia, 2001:15) de la salud, que en los últimos decenios ha evolucionado de un concepto meramente paliativo a la prevención, la recuperación y, finalmente, la rehabilitación. Esta clasificación internacional se enmarca en un concepto de salud que abarca todas las dimensiones que componen la persona, cuerpo, mente y entorno. El modelo a que responde esta clasificación es secuencial:

Enfermedad → Deficiencia → Discapacidad → Minusvalía (Egea y Sarabia, op. cit.: 18), donde las flechas indican “puede conducir a”.

En primer lugar, **deficiencia** es el trastorno en un órgano y se entiende como “toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (PAM, C.6); por ejemplo, la deficiencia en el órgano auditivo. En segundo lugar, **discapacidad** refleja la consecuencia de la deficiencia desde el punto de vista de rendimiento funcional y de la actividad del individuo; se define como “toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (PAM, C.7); es decir, una situación objetivizada como consecuencia de una deficiencia (discapacidad para oír). Finalmente **minusvalía**, hace referencia a las desventajas que experimenta el individuo

como consecuencia de las deficiencias y discapacidades; así, una situación socializada como consecuencia de una deficiencia o una discapacidad (los certificados de invalidez). La OMS define la minusvalía como “una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que sería normal en su caso (en función de su edad, sexo, y factores sociales y culturales)” (PAM, C.8). Por consiguiente, la minusvalía se da en función de la relación entre las personas con discapacidad y el ambiente. Este hecho ocurre cuando dichas personas se enfrentan a barreras culturales, físicas o sociales que les impiden el acceso a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los demás ciudadanos (PAM, C. 7).

Respecto a la educación, el PAM en su punto *d) Educación y formación* dentro del apartado 3. *Rehabilitación*, 122, afirma que los Estados Miembros de la Unión Europea deben seguir criterios básicos en el servicio de educación para niños o adultos con discapacidad. Estos servicios han de ser individualizados, basados en las necesidades evaluadas y reconocidas por las autoridades, los padres, etc., localmente accesibles, situados a una distancia razonable del hogar o residencia del alumno, y universales (deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales). Así la integración de los niños con discapacidad en el sistema general de educación exige planificación, con intervención de todas las partes interesadas. Finalmente, la calidad de esta educación especial debe ser igual a la del sistema escolar general y estar estrechamente vinculada a éste.

La LOGSE recogió estos principios de normalización e integración. Introdujo el concepto de “necesidades educativas especiales”, con lo cual la educación especial deja de ser la educación de un tipo diferente de alumnos y pasa a entenderse como una serie de recursos puestos a disposición del sistema educativo para dar respuesta a unas necesidades, de carácter permanente o transitorias, de algunos alumnos en alguna etapa de su escolarización. Los artículos 36 y 37 están dedicados a la educación especial; en estos se determina que existirán equipos multidisciplinares para la identificación y valoración de estas necesidades especiales, y que se dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales obtengan los objetivos establecidos con carácter general. Los principios de normalización e integración escolar

regirán la educación especial. Además, para atender a estos alumnos se deberá disponer de profesorado especializado, así como de medios materiales y didácticos específicos. Finalmente, la escolarización en centros o unidades de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.

### *2.2.1.3. La LISMI.*

La *Ley 13/1982 de 7 de abril de Integración del Minusválido* (LISMI) queda integrada en los principios de integración de la LOGSE. El artículo 6 determina que la educación del minusválido “se llevará a cabo mediante su integración en las instituciones de carácter general, excepto cuando, por las características de sus minusvalías, requieran una atención peculiar a través de servicios y centros especiales”. Para ello, se crearán equipos multiprofesionales (Ley 13/82, art. 10.1), actuando en un ámbito sectorial que aseguren una atención interdisciplinaria a cada persona que lo precise, para garantizar su integración en su entorno sociocomunitario”.

La ley insiste en la integración del minusválido en el aula ordinaria; en su artículo 6, como hemos dicho, así como en la Sección 3 “De la educación”, artículo 23.1, se afirma que “El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo los programas de apoyo y recursos que la ley reconoce”. La educación especial centra sus objetivos en la “superación de deficiencias”, la “adquisición de conocimientos y autonomía”, “la promoción de todas las capacidades del minusválido” y la “incorporación a la vida social y al sistema de trabajo”. Asimismo, solamente cuando la profundidad de la deficiencia lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos (Ley 13/82, art. 27). En cuanto a “la atención y prestación de los servicios que requieran los minusválidos en su proceso de recuperación e integración, deberán estar orientadas, dirigidas y realizadas por personal especializado”, tal y como estipula el artículo 62.1, para lo cual se exige el concurso de diversos especialistas así como la formación de éstos para atender adecuadamente a los diversos servicios que requieren” (Ley 13/82, art. 63.1).

#### *2.2.1.4 El Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.*

Por último, el 28 de abril de 1995 se aprobó el *Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* que regula aspectos de la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa de estos alumnos, y que significa una actualización del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial. En dicho Decreto se reafirma la integración de alumnos con necesidades especiales en centros ordinarios (Real Decreto 696/95, Art. 3) y, a partir de este momento, los centros de Educación Especial se irán transformando en centros de recursos. Asimismo se prevén adaptaciones de los módulos y ciclos de formación reglada y de los programas de garantía social (op.cit., Art. 4), y se muestra especial preocupación por la calidad de la enseñanza, para lo cual se adoptarán medidas necesarias para la cualificación y formación del profesorado, elaboración de proyecto curricular y docente, y dotación de medios personales y materiales [...], como la elaboración de materiales didácticos y curriculares (op.cit., Art.5). Sobre el Proyecto Curricular, el artículo 6 dice que los centros incluirán en éste las medidas de tipo pedagógico, organizativo y de funcionamiento para la atención a estos alumnos, y realizarán con el equipo multidisciplinar, las adaptaciones curriculares pertinentes. Sobre estas adaptaciones, será posible llevarlas a cabo en todos o algunos elementos del currículo, incluida la evaluación. Respecto a los recursos, se dotará a los centros con medios y apoyos complementarios, así como con personal especializado (op.cit., Art. 8). En el punto 6 del mismo artículo, se afirma sobre el tema de los alumnos sordos que

“La Administración educativa favorecerá el reconocimiento y estudio de la lengua de signos y facilitará su utilización en los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva en grado severo o profundo.

Así como promoverá la formación de los profesores de apoyo y tutores para el empleo de sistemas visuales. Además, en los centros que incluyan estos sistemas de comunicación, se incluirán contenidos referidos a ellos en el área de lengua.”

La educación primaria [de niños con alguna discapacidad] se realizará en centros con los recursos personales y materiales que resulte del dictamen psicopedagógico

(op.cit., Art. 14), y se contemplará la escolarización preferente cuando las necesidades comporten equipamiento singular a una especialización difícil de generalizar (op.cit.).

Respecto a la educación secundaria obligatoria [de niños con alguna discapacidad], la planificación podrá contemplar la existencia de centros que atiendan preferentemente a alumnos con necesidades técnicas y profesionales concretas (op.cit., Art. 15). Finalmente, en cuanto al Bachillerato y Formación Profesional reglada, el Ministerio velará para que los centros cuenten con los medios personales y materiales necesarios para que los alumnos puedan proseguir sus estudios con las adaptaciones curriculares necesarias (op.cit., Art. 16).

En definitiva, ha habido un cambio en la concepción de la educación especial en lo que se refiere a la aproximación global al alumno con una discapacidad, partiendo de la base de que todos los alumnos deben alcanzar unos objetivos generales; para ello este alumno necesitará ciertas ayudas. Por otra parte, y respondiendo al principio de normalización, el alumno con necesidades especiales será escolarizado preferentemente en centros ordinarios, adaptando los programas a las capacidades individuales de cada alumno, con las adaptaciones que fueran necesarias si se diera el caso. En cualquier caso, una evaluación psicopedagógica y la propia familia determinará la mejor opción para cada alumno.

Las modalidades de centros existentes resultan así los siguientes: centros específicos, unidades específicas en centros no específicos e integración en centros ordinarios. En el curso 1994-95 el 70,20% de los alumnos con alguna discapacidad estaban integrados en centros ordinarios (OEI, 2002: Educación Especial, 6). Según datos del año 2002, el 79,1% de alumnos con alguna discapacidad estaba integrado en un centro ordinario, siendo el 82,3% de los alumnos con discapacidad auditiva los integrados en centro ordinarios (MECD, 2002).

#### *2.2.1.5. Efectos de la reforma educativa en la población sorda: datos derivados del recuento censal.*

Según los datos recogidos en nuestra muestra de población en edad escolar actual, la inmensa mayoría de alumnos con deficiencia auditiva está efectivamente escolarizado

en un centro ordinario. Sin embargo, dentro de esta categoría tan amplia, cabe tener en cuenta que un porcentaje muy elevado de nuestra muestra se emplaza en centros ordinarios sin ningún tipo de unidad específica ni necesariamente agrupación con otros alumnos sordos.

En respuesta a nuestros cuestionarios sobre la población en edad escolar, existen algunos casos en los que no respondieron acerca del tipo de centro, que nosotros dividimos en *colegio de educación especial*, *colegio especial de sordos*, *colegio ordinario*, *colegio de integración* o *colegio de integración con aula específica*, siguiendo las opciones educativas que tienen los niños sordos en la actualidad:

**Centro Específico** (que nosotros llamamos *colegio de educación especial*) y que atienden a alumnos con otras discapacidades donde se contempla un currículo adaptado y otro especial. Dentro de esta categoría añadimos el *colegio especial de sordos*, puesto que todavía existen en algunas comunidades los colegios que solamente acogen a niños con sordera.

**Una Unidad Específica en una centro ordinario** (que nosotros llamamos *colegio de integración con aula específica*), donde los alumnos sordos comparten con los alumnos oyentes únicamente los espacios de comedores o patios.

**Un centro ordinario**, que nosotros dividimos en *colegio ordinario* sin más, y *colegio de integración*. Los últimos cuentan con recursos específicos para atender a alumnos sordos, también llamados en algunas comunidades autónomas *centros de atención preferente*, donde al menos 2 de cada 25 alumnos deben ser sordos y donde se contempla la atención especializada con sesiones de logopedia y la posibilidad de adaptaciones curriculares.

**Escolarización combinada**, que no incluimos en el *recuento censal* por no constituir una modalidad oficial de la catalogación de centros, y que se sitúa entre el centro específico y el centro ordinario, puesto que agrupa entre 5 y 6 alumnos en una aula, y utiliza la lengua de signos como lengua vehicular de acceso al currículo. Serían las nuevas propuestas llamadas bilingües.

(Fuente, *El libro Blanco de la LSE en el sistema educativo, 2004: 27ss*)

La diferencia entre la primera y la segunda opción es que en el centro ordinario con unidad específica el niño sordo tiene contacto físico al menos unas horas al día con otros niños oyentes. El gran cambio introducido en los Centros de Atención Preferente es la agrupación de estos niños sordos (al menos 2 en cada clase) aun dentro del aula ordinaria; no obstante, los recursos son de tipo rehabilitador: la presencia de un logopeda que se dedica a la rehabilitación del habla. En la modalidad combinada, de más reciente

creación, existe una mayor agrupación y se introducen nuevos recursos comunicativos (la lengua de signos) y humanos (intérpretes de lengua de signos). Vemos, por primera vez, el uso de esta lengua en el entorno del aula ordinaria.

De entrada, estas modalidades responden a cuatro fases distintas de la integración. La escuela especial, situándose en el extremo menos *integrador*, pasando por la integración física del alumno en la unidad específica; y la modificación del entorno del aula con nuevas figuras en la escuela combinada, en el otro extremo.

Cabe destacar que algunos centros que se situaban hace unos años en una categoría (eran centros especiales) han ido trasladándose hacia posiciones más normalizadoras. La escuela *Tres Pins* de Barcelona es un caso de este tipo. En el curso 1984-85, se transformó en escuela ordinaria después de 200 años de historia, cuyo nombre era *Centro Médico Fonoaudiológico*, un colegio específico de sordos. La integración con alumnos oyentes se llevó a cabo con los más pequeños en un principio, mientras los mayores eran todavía atendidos en aulas específicas, para gradualmente adoptar todos la modalidad integrada. El equipo docente de la escuela no se sentía satisfecho con los niveles alcanzados por los niños con sordera severa y profunda, y un grupo de maestros empezó a decantarse por la utilización de sistemas gestuales en el aula. Durante los siguientes 10 años se redefinió el modelo educativo de los niños con grado severo o profundo de sordera (Bellés, inédito: 1) con lo cual se decidió ensayar un modelo llamado *bilingüe en educación conjunta* en el curso 1994-95, la aplicación del cual comentaremos con más detalle en el apartado dedicado a esta filosofía educativa. En el curso 2003-2004 había 195 niños oyentes y 25 sordos en este centro. Lo novedoso es que un grupo de padres apoyaron esta iniciativa.

El movimiento asociativo de padres de niños sordos tiene una larga historia en España; sin embargo, hasta el momento, no habían surgido padres oyentes que apoyaran el uso de la lengua de signos en el aula. En 1996, se creó APANSCE, *Associació de Pares de Nens Sords de Catalunya*, como respuesta a su decepción por las posturas tradicionales sobre la educación de sus hijos. A grandes rasgos, su idea principal es que los niños debían tener modelos adultos sordos que les acompañen en todo su proceso de aprendizaje; por este motivo, esta asociación propició desde los inicios, la conexión con

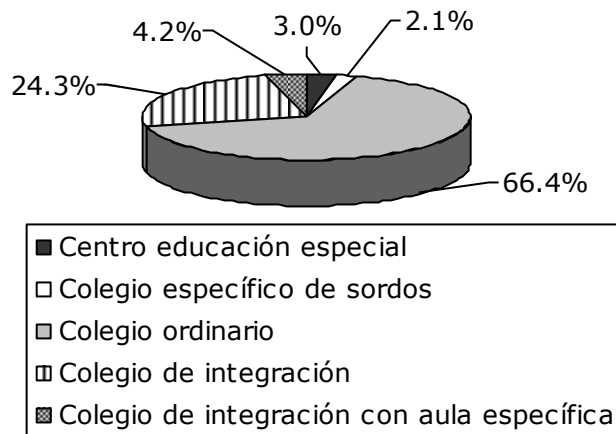
la comunidad sorda local, que a su vez llevaba algunos años reivindicando la utilización de su lengua en la educación del sordo.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas iniciativas, surgidas dentro de los colegios ordinarios como alternativa de integración, son todavía minoritarias en nuestro país, como lo demuestran los datos de los alumnos sordos en la actualidad, que veremos a continuación. Sobre estas iniciativas nos detendremos en el siguiente apartado sobre *Metodologías*.

En el apartado referido al tipo de centro atendido por nuestra muestra, recibimos información de 568 centros distintos. Sin embargo, solamente contamos con los datos referidos al tipo de centro en 324 de los casos. Esto quiere decir que obtenemos información, en este punto concreto, del 57% del total de centros que enviaron los datos de sus alumnos sordos.

De las respuestas obtenidas, veamos la distribución por centros de estos niños y niñas:

**Gráfico 97: Tipos de centro donde se hallan escolarizados los niños y niñas de la muestra**



Aunque tenemos en cuenta que el volumen de respuesta no llega al 60% de la muestra, se destaca claramente el colegio ordinario y de integración por encima de las otras opciones: los colegios de educación especial, colegios específicos de sordos y colegios de integración con aula específica suman un total de 33, suponiendo el 7% del total de los centros. Estos datos demuestran el proceso de recolocación de alumnos sordos



en centros no específicos (solamente un 2% de la muestra), así como el gran número de alumnos que asisten a un centro ordinario sin recursos específicos.

Toda la información que hemos venido resumiendo hasta el momento nos indica que la integración en el sistema escolar ordinario de los alumnos sordos profundos y severos se concibió como medida *desegregadora*; también con la confianza de que los niños y niñas sordos podían responder satisfactoriamente en un entorno normalizado (rodeados de otros niños oyentes) y con los mismos contenidos curriculares.

En aplicación de la LISMI, los colegios de sordos se cerraron o se transformaron en colegios ordinarios y los niños sordos fueron derivados a un colegio ordinario a no ser que contasen con otras discapacidades que les impidieran integrarse en el aula ordinaria; lo que significaba, en la mayoría de casos, que sufrieran una plurideficiencia grave con discapacidad mental.

La aplicación de esta ley provocó la adaptación de distintos aspectos del funcionamiento diario de una clase. En primer lugar, el entorno físico del aula pasaba de ser un entorno homogéneo a convertirse en un lugar donde se podía uno encontrar tanto con un niño con *síndrome de down*, como un niño con sordera leve o un niño ciego. En segundo lugar, esta nueva realidad supuso la intervención de distintos profesionales especializados, tales como psicopedagogos, logopedas, y maestros de audición y lenguaje, para la atención, a veces individualizada, de estos niños, en momentos específicos del horario escolar; se trataba en la mayoría de los casos de adaptaciones curriculares de apoyo externo. En este proceso de creación de herramientas nuevas, se echó mano de los profesionales que ya estaban trabajando con los niños sordos, aunque esto supusiera a veces desviar sus competencias, muchas veces sin planificar; ello suponía, para estos profesionales, cambiar de un entorno de escuela especial a uno de una escuela ordinaria.

Uno de los exponentes más representativos de este proceso de cambio ha sido el de la figura del logopeda. Si bien su función principal ha sido “la rehabilitación del habla”, centrando su actividad en la práctica vocal (desde el proceso de desmutización hasta la sintaxis), en este nuevo entorno educativo, el logopeda se vio forzado en muchas ocasiones a ser un maestro de apoyo. En un modelo integrado, donde el maestro de aula lleva a cabo las clases a un ritmo normal y donde no existe un apoyo gestual para el niño

sordo, las únicas horas que este alumno aprovecha son las que pasa con su único apoyo individualizado, el logopeda, quien, en vez de dedicar esas horas a la rehabilitación vocal, las dedica a actividades de más urgencia, como son los contenidos impartidos durante toda la jornada. Todavía en la actualidad es la figura del logopeda la que asume estas competencias con más asiduidad. El maestro que, además, se ha especializado en logopedia ha adquirido unos conocimientos generales de las distintas discapacidades del habla, no siendo contenido obligado de la Diplomatura de Audición y Lenguaje la lengua de signos u otros sistemas manuales. En cualquier caso, cuando esta asignatura sí está incluida, se trata de un nivel elemental que el propio profesional deberá perfeccionar voluntariamente *a posteriori*. La relevancia de la figura del logopeda se refleja en las cifras de profesionales que atienden a alumnos con alguna discapacidad; en una publicación de la Generalitat de Catalunya, relativa a las estadísticas sobre discapacidad en esta comunidad, se cuentan a 269 logopedas trabajando para el *Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos* o CREDA (Generalitat de Catalunya, 2004: 81).

De esta forma, nos hallamos ante la paradoja de un sistema que pretendía ser normalizador, entendiendo esta noción como una forma de que el alumno sordo tuviera la oportunidad de socializarse con el resto de los alumnos oyentes mediante el contacto diario, y termina siendo una barrera para el alumno puesto que no existen los recursos suficientes para que pueda acceder al currículo base con “normalidad”; es decir, a través de un sistema de comunicación accesible para él.

Si bien contábamos con que esta nueva concepción de la educación del niño con discapacidad centrase los esfuerzos en la responsabilidad de la escuela para aportar los recursos necesarios para que este niño desarrollase sus posibilidades al máximo, no deja de sorprendernos que se insista todavía en etiquetar a la persona sorda como a una persona enferma: “el logopeda debe concebirse como terapeuta, cuyo rol principal es que su paciente se encuentre a gusto con su propia vida” (Martínez, 1990: 47). Así, como afirman Fernández-Viader y Yarza (2004a: 175), la escuela “enseña” al niño normooyente, pero “rehabilita” al niño sordo. Como consecuencia, el aprendizaje de las habilidades de lectoescritura sufren también de esta aproximación al niño sordo; Power y Leigh (2000: 6) citan un estudio de Wood sobre las clases de lectura para los niños sordos donde, “[las lecciones] se convierten en una lección de lengua y un ejercicio de

logopedia”. Paradójicamente, la educación segregadora de las escuelas de sordos se presenta como una opción menos restrictiva para el niños sordo severo y profundo. Sin embargo, detrás de esta aplicación del concepto de integración existe una interpretación segregadora; a pesar de ser concebida como “una concepción del proceso de socialización y una filosofía de la educación sistemática” (Martínez, op. cit: 46), parece ser que la aplicación de ésta, al menos con respecto a los alumnos sordos, se quedó en esto, un ideal de “la generalización de la educación en la diversidad” (op.cit: 46).

La escuela integradora en los primeros años de la aplicación de la LISMI supuso un entorno hostil para el niño sordo, reforzando la creencia de que la lengua de signos (Marchesi, 1992a: 253) y de que el contacto entre niños sordos (Fernández-Viader y Yarza, 2004b: 253) era perjudicial para la adquisición del lenguaje oral. Como afirma Almirall (1992: 46), esta idea se produjo como consecuencia de un concepto restrictivo del principio de *integración* (tiempo pleno en aulas ordinarias), del de *normalización* (uso del código auditivo-oral) y del de *sectorización* (asistencia a escuelas próximas a la zona de residencia, independientemente de los recursos y experiencia que tuvieran con alumnos sordos), donde no se practicó la atención a la diversidad “real”, sino que se “toleró” su presencia en el aula (op. cit).

Respecto a las consecuencias para la comunidad sorda, no podemos menospreciar lo que un proceso de este tipo significa para una comunidad lingüística que basa su supervivencia, precisamente, en la agrupación escolar. En las circunstancias específicas de esta comunidad, formada principalmente por niños de padres oyentes (por lo tanto, no signantes), el contacto a través de las escuelas y más adelante las asociaciones han sido los pilares en los que se ha sustentado esta lengua. La disgregación de estos niños significa una receso de nuevos signantes de cortas edades, grupo de población esencial para la supervivencia de una lengua.

Efectivamente, si bien el movimiento de derechos humanos a favor de los grupos étnicos y las minorías había calado a nivel legal, la *integración* se utilizó como arma para justificar el aislamiento de algunos grupos étnicos y lingüísticos. En algunos países como Australia, donde se quiso promover la idea de país multicultural, la política de integración de inmigrantes se centró en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Con esto se transmitió la idea contradictoria de un país multicultural pero monolingüe,

donde la sociedad mayoritaria aceptaba y acogía a los inmigrantes, siempre y cuando conocieran la lengua dominante (Clyne, 1991b: 15-16). Respecto a las personas sordas, nos encontramos con un caso parecido. La condición de estar integrados es que se inserten en la sociedad mayoritaria sin problemas (en el aula con otros niños oyentes), lo cual se contradice con la filosofía de la atención a la diversidad. La diferencia o “especificidad”, todavía es víctima, pues, del mismo obstáculo derivado de la tensión derivada de una postura asimilacionista de integrar a la minorías.

Así, si el PAM en su artículo 25 aseguraba que “el principio de igualdad de las personas con y sin discapacidad significa que las necesidades de todo individuo son de la misma importancia”, la práctica demostró que a veces no resultó de esta manera. La integración debía ser una vía para promover entre la sociedad mayoritaria la solidaridad con la diferencia, el interés por aprender de ella y la normalización de ésta y no, como de hecho ha resultado, la lucha de la minoría por ser aceptada en un entorno de socialización un tanto ajeno, sin contacto con otras personas de su misma condición y renunciando a su lengua natural.

Si pasamos a ver cómo influyeron estas regulaciones en las personas adultas sordas entrevistadas en nuestra *Encuesta sociolingüística*, podemos observar que los efectos en la población no siempre fueron homogéneos; en general, se percibe una gran movilidad de la población sorda durante su etapa de escolarización. El proceso de integración que se inició en 1985 fue implantándose de forma constante en los diez años siguientes. Los grandes avances en detección temprana y estimulación precoz pretendían en gran medida frenar los errores en el diagnóstico pedagógico, como podía haber pasado con frecuencia en años anteriores. Un hombre de 59 de Galicia comenta:

“Empecé en un colegio de oyentes, me metieron con oyentes porque no conocían otra cosa, y vieron que me resultaba muy difícil, me pasaban los apuntes y perdía el tiempo; sólo hacía que copiar, entonces decidieron que era mejor que fuera a un colegio de sordos”.

Recordemos que la ley de 1970 ya indicaba que los alumnos con discapacidad serían escolarizados en centros especiales “cuando las características de la anomalía lo hagan imprescindible”, lo cual podía prestarse a distintas interpretaciones. Por otra parte, el Plan Nacional de Educación Especial había desarrollado los principios de integración ya en 1978, aunque no alcanzaron rango de ley hasta cuatro años más tarde.

De las personas que entrevistamos, solamente las que conforman nuestro primer grupo de edad (18 a 34 años) fueron afectadas por el proceso de la reforma de la LOGSE. Vemos cómo, entre este grupo, hay muchos casos de personas que han pasado por cambios de modalidad escolar, en contraste con la población de más edad, que suelen haber realizado toda su escolarización en un mismo tipo de centro. Esta diversidad puede ser el reflejo de los cambios a nivel legal que estaban afectando al sistema educativo, sobre todo a partir de 1982 con la LISMI. Así, si bien la tendencia de la población de más edad era pasar de un centro ordinario a uno de sordos, la tendencia de los más jóvenes se invierte, y suelen empezar su escolarización en un centro de sordos y pasar después a uno ordinario o de integración. De este modo, en el pasado, muchos niños sordos solían ser escolarizados en centros ordinarios, y cuando se veía que sus resultados no eran satisfactorios se les pasaba a un centro de sordos. Sin embargo, la población más joven sufrió el proceso inverso; la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años significaba que todas las personas sordas de esta edad debían pasar a realizar la etapa secundaria en un colegio ordinario, ya que los colegios específicos sólo cubren la etapa primaria. Además, el cierre de los colegios específicos de sordos debió provocar también este transvase de alumnos.

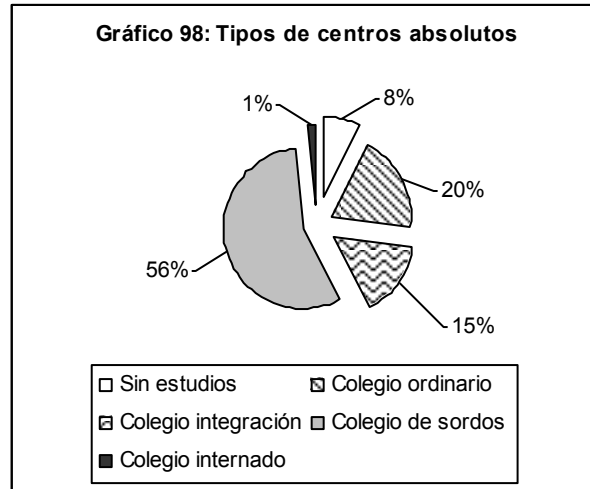
Cabe destacar en este apartado que la terminología empleada por nuestros informantes es a veces imprecisa y puede llevar a confusiones; dentro de la comunidad sorda, el uso del término “escuela de integración” está muy extendido para denominar cualquier escolarización con otros niños oyentes, con lo cuál nos es imposible discernir a qué se refieren en cada caso. Una mujer de 46 años de Barcelona afirma:

“Primero estudié en Manresa en una escuela de oyentes de los 4 a los 7 años. Hasta los 7 años, era integración, entonces se enteraron de la escuela de la Purísima y me llevaron allí”.

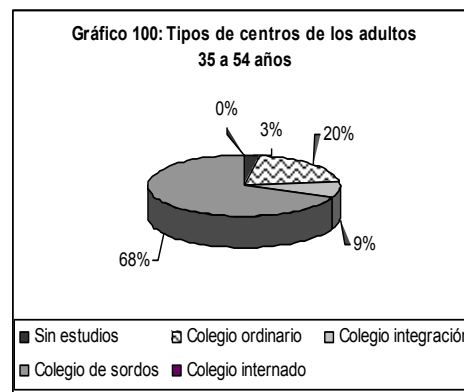
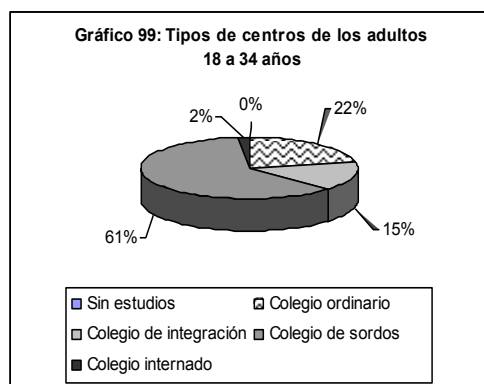
En todo caso, esta modalidad no se implantó hasta los años 80, por lo que entendemos que cuando personas de grupos de edades anteriores (todos excepto los más jóvenes) usan esta terminología, se refieren a centros ordinarios sin más. Por otra parte, nosotros distinguimos entre “colegio de sordos” y “colegio internado”. El porcentaje de niños que estaban internados es supuestamente superior al que nosotros recogemos: esto se debe a que muchas veces el entrevistador olvidaba preguntar sobre esta peculiaridad. De todos modos, estas dos categorías fueron agrupadas para la intención de este sondeo

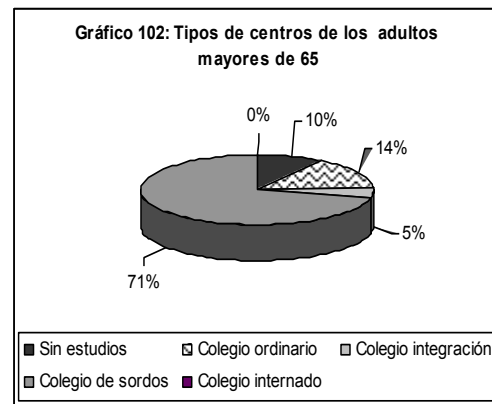
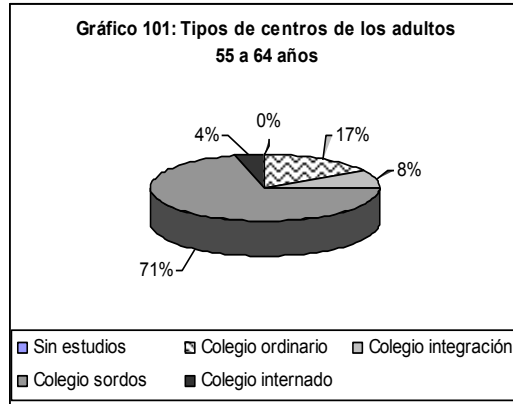
porque lo que pretendíamos era averiguar el número de personas que fueron escolarizadas con otras personas sordas.

Lo primero que se destaca del tipo de centro al que asistieron nuestros informantes es que más de la mitad de ellos asistieron a un colegio de sordos:



A pesar de la tendencia al receso, hasta un 60% de nuestros informantes más jóvenes todavía asistieron a un centro de sordos la primera vez que fueron a la escuela. Este descenso se decanta a favor de las opciones de colegio ordinario o integrado, siendo el 19% de las personas mayores de 65 años que asistieron a estos centros (*Gráfico 102*), 25% de las personas entre 55 y 54 años (*Gráfico 101*), el 29% de las personas entre 35 y 54 años (*Gráfico 100*) y el 37% de las personas entre 18 y 34 años (*Gráfico 99*):





Estos datos demuestran de nuevo que los miembros de asociaciones de sordos, de donde todos nuestros informantes proceden, provienen en su inmensa mayoría de los colegios de sordos. Si observamos ahora su movilidad, vemos que se producen dos efectos inversos, tal y como venimos diciendo. Por una parte, existen 7 personas de entre 35 y 54 años que pasaron de un centro ordinario a uno de sordos, y sólo 1 que de un colegio de sordos se pasó a un centro integrado. Del grupo de edades entre 55 y 64 años, existen 2 personas que cambiaron de centro ordinario a colegio de sordos, y 1 que hizo lo contrario. Finalmente, de entre los mayores de 65 años, existen 5 personas que se desplazaron a colegios de sordos o internado. Por otra parte, del grupo de edades entre 18 y 34 años, 11 se desplazaron de un centro ordinario o de integración a uno de sordos, mientras que 22 hicieron lo contrario, o sea, de un centro de sordos pasaron a ser escolarizados a uno ordinario o de integración. En primer lugar, cabe destacar el gran número de alumnos que cambiaron de modalidad educativa en contraste con las personas mayores de 35 años (33 personas en el primer caso, y 16 en el total restante). En segundo lugar, destacamos que 4 personas de este primer grupo de edades todavía cambiaron una vez más: 3 lo hicieron de un centro de sordos o internado a uno ordinario o de integración, y 1 hizo el proceso contrario.

Respecto a los mayores de 35 años, en muchos casos se debían poner en lista de espera para acceder a un colegio como la *Purísima*, con lo cual pasaban unos años en la escuela ordinaria previos a su derivación. Un caso extremo es el que nos cuenta este hombre gallego de 64 años:

“Yo empecé a los 16. De pequeño estuvimos pidiendo para entrar en la *Purísima* pero nos decían que estaba completo y no podía entrar; era muy mayor y no había ido al colegio [...] ya habíamos solicitado mi ingreso ocho veces”.

O bien debían ser recolocados en otros centros por cierre, como comenta esta persona de 27 años de Canarias:

“Empecé a los 3 años en un colegio de la *Purísima* de Valencia hasta que cerraron y tenía 5 años más o menos, volví a las Palmas de Gran Canaria... buscaban un colegio para mí pero no había. Entonces fui a Madrid y allí estuve hasta los 8 [...] cuando cerraron porque había reducción de alumnas”.

O como comenta un chico de 28 años de Asturias:

“A los 15 o así lo [el colegio Astorga] cerraron por problemas políticos [...] me disgustó, entonces fui al colegio de integración “.

Otras personas comentaron que no pasaron al centro de sordos hasta que se les detectó la sordera:

“[...] Yo empecé en un colegio de oyentes, porque no sabían que era sordo, pensaban que era oyente, en cuanto se enteraron a los 4 años de que era hipoacúsico me pusieron en un colegio de integración de oyentes hasta los 12 años” (Euskadi, 34 años).

Por otra parte, los más jóvenes suelen pasar de un centro de sordos a uno ordinario o de integración en edades avanzadas, normalmente para los estudios secundarios, mientras que se pasan del centro ordinario al de sordos a edades más tempranas. En concreto, 12 personas empezaron su escolarización en un centro ordinario o de integración y pasaron a un colegio de sordos. En muchos casos este cambio significa que no respondieron bien a la educación integrada.

Esta información nos demuestra, por una parte, que las personas afectadas por el proceso de reforma del sistema educativo han asistido a más de una modalidad de escuela en más de la mitad de los casos (37 del 65 total); en primer lugar, la clausura de muchos centros de sordos debió precipitar este cambio, y en segundo lugar, también la ampliación de la escolarización obligatoria produjo que tuvieran que continuar sus estudios en centros de Secundaria ordinarios<sup>36</sup>.

Sobre su experiencia en el sistema educativo, se manifiestan de distintas maneras:

---

<sup>36</sup> Los colegios de sordos que los entrevistados mencionan son la *Purísima* de Madrid, de Zaragoza, de Valencia, de Barcelona y Canarias, la escuela de sordos de Deusto (en Bilbao), la de San Sebastián, el colegio Astorga de Asturias, el colegio de Santiago de Compostela, el colegio de la Diputación de Lugo y la escuela Ponce de León en Madrid.



“Estuve 5 años en integración y tenía dudas, fui a la *Purísima* para aclararme las dudas” (Cataluña, 46 años).

“Mi experiencia con la lengua oral ha sido un fracaso, la lengua oral no me sirve para nada” (Valencia, 36 años).

“En la integración en las Palmas, me sentía regular porque estaba acostumbrada a estar con personas sordas. [...] con el tiempo me acostumbré” (Canarias, 27 años).

“Era un colegio ordinario, sí. No me fueron bien los estudios. Eran todos oralistas [...] nosotros signábamos, nos decían que habláramos, no nos dejaban, pero signábamos. No me educaron bien a hablar” (Asturias, 27 años).

En primer lugar, sentimientos de confusión y de no aprender correctamente. En segundo lugar, la idea de socialización y de la prohibición de usar la lengua de signos, sobre el que profundizaremos en el siguiente apartado de este capítulo.

Por otra parte, las opiniones respecto a la integración de los últimos años parecen haber cambiado:

“Creo que ahora hay mas usuarios [de lengua de signos], porque hay servicios de interpretación en las escuelas de integración y mi objetivo es que se reconozca la lengua de signos, se tiene que dar más publicidad” (Cantabria, 38 años).

“Creo que es mejor oral y lengua de signos en los colegios de integración, que haya una integración con intérpretes, y oral, yo siempre he estado integrada y me ha ido muy bien. Prefiero ir a un centro de integración. Yo creo que [se deben aprender] las dos [lenguas], de forma paralela” (Cataluña, 22 años).

En referencia a la situación actual, se valora el hecho de que haya intérpretes de lengua de signos y de que en la integración se aprendan las dos lenguas. Este aspecto conecta con nuestro siguiente apartado que trata sobre las nuevas propuestas de la integración del sordo.

Los años 90 supusieron un replanteamiento de la aplicación de la integración de los niños sordos. Las nuevas alternativas fueron impulsadas por los maestros y demás profesionales de la educación del sordo, así como por los padres y madres, y la comunidad sorda en España, como consecuencia de los niveles de fracaso escolar resultante (Fernández-Viader y Yarza, 2004b: 254; Marchesi, 1992: 254). Como hemos mencionado ya en otras ocasiones, los avances en la política concerniente a las personas sordas se ha realizado siguiendo el modelo *bottom-up* (Plaza, Morales y Gras, 2004); porque, sin duda alguna, la unión de estos tres ejes (profesionales relacionados con la

educación del sordo, padres de niños sordos y comunidad sorda) fue el motor para un cambio de rumbo.

El tema latente que subyace a este cambio es la modalidad de comunicación empleada, el eje del debate de la educación del sordo y de los motivos de este capítulo. Observamos que en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1995, se incluye por primera vez la lengua de signos entre los recursos de que dotar a los alumnos con discapacidad auditiva severa o profunda (RD 696/95, Art.8, punto 6). Por otra parte, el bajo nivel de estudios alcanzado por los alumnos sordos justificó una apertura a otras opciones. El fracaso escolar está en el punto de mira del debate de la educación en la actualidad: aunque habrá que tener en cuenta también los distintos indicadores para su determinación, tales como el contexto económico y social, el nivel sociocultural de la familia, la estructura del sistema educativo, el centro docente, el estilo de enseñanza, y el interés, motivación y participación del propio alumno (Marchesi, 2003: 14), se puede ver claramente un contraste entre la población general sorda y la oyente. En el curso 1999/2000, el 3,2% de alumnos estaba escolarizado en etapas no obligatorias, frente al 11,4% de los alumnos oyentes. De éstos, el 34% de alumnos sordos se inclinaba hacia BUP, COU, Bachillerato, frente al 62% de alumnos oyentes, y el 66% de alumnos sordos se matriculaba en formación profesional de grado medio, frente al 38% del resto de alumnos. Por otra parte, 20,5% de alumnos sordos terminaban en Programas de Garantía Social, frente al 2,5% de alumnos oyentes (CNSE, 2004: 18-20).

A continuación, nos centraremos en la polémica de las dos modalidades educativas principales para dar paso a las tendencias actuales y a las propuestas de bilingüismo en nuestro país.

*3. Metodologías: oralismo versus manualismo, la filosofía de la comunicación total y la ideología del bilingüismo.*

*3.1. Oralismo versus manualismo: dos perspectivas de la educación de la persona sorda.*

*3.1.1. Orígenes de las dos modalidades.*

De forma paralela a la evolución del sistema educativo y de la concepción de la discapacidad, hallamos el debate de cuál es el mejor método para educar a los niños sordos. El sistema de comunicación empleado para la educación del alumnado sordo ha sido y todavía es fuente de grandes disputas entre los profesionales y las propias personas sordas; el empleo de un sistema gestual o bien la no utilización de éste en la educación del sordo ha sido la base de este debate durante los últimos doscientos cincuenta años (Muñoz, 2003:191). Si bien la inclusión de la persona con una discapacidad [en el aula ordinaria] es la tendencia actual más practicada en toda Europa (ver Meijer, 2003), los recursos y las metodologías necesarias para lograr la integración, y en definitiva, el concepto de “inclusión”, siguen provocando acalorados debates (Foster y otros, 2003: 1).

La creencia de que las personas sordas carecían de raciocinio y, por lo tanto, carecían de la capacidad para ser alfabetizadas proviene de la convicción aristoteliana de que existía una relación entre la inteligencia y el habla (Daniels, 1997: 10; Plann, 1998: 17). A su vez, esta creencia derivó en la relación entre la sordera y la mudez; durante siglos esta afirmación marcó las creencias de la Iglesia Católica y, por extensión, de los educadores en general. El enfoque humanista en el s.XVI dio un giro a los estudios, más centrados a partir de ahora en el ser humano en sí mismo. No es de extrañar que fuera en un monasterio benedictino de esta época donde surgiera el primer educador de sordos (concretamente, niños sordos nobles, a lo largo de tres décadas) de quien se tiene noticia a nivel internacional: Fray Pedro Ponce de León. Fue, precisamente, la Orden de los Benedictinos, que pone un énfasis especial en la educación y el estudio intelectual. Por otra parte, los votos de silencio a los que se sometían con asiduidad estos monjes propiciaron el uso de códigos gestuales para la comunicación básica de la vida diaria, hecho que debió influir en la convicción de estos monjes de que el habla no era imprescindible para el raciocinio.

De Ponce de León no queda testimonio escrito de su método, tan solo conservamos una página con el alfabeto dactilológico utilizado con sus alumnos, que posiblemente era el mismo que había sido publicado en 1593 por Melchor Yebra en *Refugium Infirmorum*, considerado el primer alfabeto dactilológico conocido y que sirvió de base para el alfabeto francés y otros derivados de éste. Según testigos de la época,

Fray Ponce iniciaba la instrucción con la escritura, señalando objetos, para pasar luego a la pronunciación de la palabra (Plann, 1998: 31). Ponce de León se comunicaba en signos con sus alumnos y en el entorno de instrucción los alumnos debían contestar con el habla. No dejó discípulo, y aun y siendo su método mencionado por otro monje, Juan de Castañiza, en su *Doctrina para los mudos sordos* (Daniels, 1997: 12), no se ha encontrado ningún vestigio del mismo, como dijimos más arriba. El monasterio de Oña ganó fama internacional y acogió a diversos niños sordos de la aristocracia durante tres décadas.

En el s.XVII, se aplicaron a sordos los métodos para enseñar a oyentes. Ramírez de Carrión debió ser maestro previamente a asumir la educación de un niño noble sordo, de lo que se deduce que utilizó la pedagogía que había empleado con sus alumnos oyentes, centrada en el sonido para pasar a la escritura. Empezaba con fonemas individuales y seguía con la unión de éstos para formar sílabas y luego palabras. Ramírez de Carrión utilizó el alfabeto dactilológico para enseñar a sus alumnos, pero tampoco dejó testimonio de su método de enseñanza. Cuando Ramírez de Carrión marchó a Madrid, Pablo Bonet asumió la tutela del hijo sordo de la familia, en donde trabajaba como secretario personal; si bien algunos investigadores dudan del éxito de sus enseñanzas (Plann, 1998: 42), e incluso de la autoría de su método (en 1770 fue acusado de plagio por Benito Feijóo, otro monje benedictino), Bonet publicó su libro *Reduction de las letras y arte para enseñar a ablar a los mudos* en 1620, el cual se podría considerar el precedente del oralismo. En éste, se menciona la relación entre la sordera y la incapacidad para hablar (y por ende la mudez), prevaleciendo con ello la idea de que el principal rasgo de la sordera es la incapacidad para hablar y no la incapacidad para oír. En este libro, por primera vez se sugiere prohibir a los sordos signar y obligarlos a hablar. Parece ser que Bonet en su método “siguió lo que vio de Ponce y Carrión” (Van Cleve, 1987: 263).

La enseñanza de la articulación, primordial en su método, se podía realizar visualmente para que la persona sorda aprendiera a hablar; se enseñaba de esta forma a situar los articuladores de la boca en la posición adecuada para producir cada sonido. El primer paso era el alfabeto dactilológico, y luego se procedía a la escritura de las letras y la articulación, la lo cual Bonet sugiere la utilización de una pieza de piel en forma de

lengua o papel situado en la lengua. Para la pronunciación de los sonidos, menciona la instrucción a través de los sonidos de las letras y no los nombres de éstas. En cuanto las bases de la lengua hablada estaban cubiertas, se empezaba con la escritura. Éstas son sin duda las bases del oralismo que han llegado a nuestros días. Respecto a la labiolectura, Bonet afirmaba que no se podía aprender.

En cuanto al uso de sistema manual, Bonet lo consideraba una “lengua natural” (Plann, op. cit: 48) para los sordos y de válida utilización para aclarar conceptos, pero desaconseja su uso cuando se comunican con personas oyentes y en la enseñanza. Algunos signos arbitrarios fueron utilizados por él para señalar, por ejemplo, la unión entre palabras o indicar un verbo en pasado (Plann, 1998: 46).

La prueba de que los sordos podían ser educados se extendió rápidamente por Europa, primero a causa del Monasterio de Oña y luego gracias al libro de Bonet. El interés por la educación del sordo llegó a Inglaterra de la mano de John Bulwer, Wallis y Holder; a Escocia de la mano de Braidwood, quien abrió una escuela de sordos, y más tarde otros miembros del mismo grupo de parientes abrieron escuelas en las Islas Británicas y Estados Unidos, guardando celosamente su método oralista. Además, tanto en Holanda como en Alemania y Suiza se mostró también interés por el método oral de Bonet.

A mediados del s.XVIII un español judío llamado Jacobo Rodríguez Pereira abrió una escuela de sordos en Burdeos, tras tener que escapar con su familia de la Inquisición española, en donde adoptó el método del habla de Ponce y Bonet. Con el tiempo, Pereira fue reconocido hasta por el rey de Francia, fama que se extendió a nivel europeo, ganando renombre como el mayor “desmutizador” de Europa (Plann, 1998; 74). En 1753 abrió una escuela de sordos en París, que atrajo alumnos de familias pudientes de toda Europa. Aunque no desveló su método, se conoce que el uso del alfabeto dactilológico era preeminente en su enseñanza, a los que añadió nuevas formas para los sonidos del francés. El uso del dactilológico, sin embargo, no evocaba la letra escrita simplemente, sino que evocaba también la posición de los articuladores para su pronunciación (op. cit: 76), lo cual nos parece un precedente del método de la *Palabra Complementada*<sup>37</sup>. Pereira ideó unas treinta configuraciones de la mano para representar los sonidos del

---

<sup>37</sup> En este sistema nos detendremos más adelante (3.12.)

francés, además de otros signos para designar la combinación de sonidos, y otros para los números y la puntuación (op. cit). Como Bonet, se servía de signos y gestos en los primeros estadios de la enseñanza, pero lo desaconsejaba más adelante.

En el mismo París, otro educador de sordos ganaba fama en la misma época: Charles-Michel de l'Épée. De l'Épée, sin embargo, no dio tanta relevancia a la enseñanza de la articulación de sonidos, considerando que los niños sordos ya contaban con un lenguaje y que se podía valer de éste para la instrucción: “todos los sordos y mudos que se dirigen a nosotros, ya tienen un lenguaje que les es familiar” (Lane, 1984: 59). El interés de éste se centraba más en la comunicación como sistema que en el habla, y reconocía los signos como la vía más sencilla y directa para alcanzar sus intelectos (Daniels, 1997: 15; Plann, 1998: 78; Lane, 1984: 61). Sin embargo, aunque poseía una sólida formación teórica, De l'Épée aún consideraba que el sistema de comunicación de los sordos carecía de la complejidad gramatical del francés, cuyo aprendizaje era su último objetivo. Por este motivo, recurrió a signos inventados para “complementar” esas carencias, como artículos, preposiciones o verbos auxiliares y marcadores de género, los cuales pasarían a llamarse *signos metódicos*; las bases de estos signos se publicarían en 1776 en un libro titulado *Educando a sordo-mudos usando los signos metódicos*. En esta obra comenta: “mi solo objetivo era conseguir que pensaran sistemáticamente y combinaran sus ideas. Supuse que esto se podría llevar a cabo a través de signos representativos reducidos a un método a través del cual construí una suerte de gramática” (Lane, 1984: 62). Estos signos se utilizaban como puente hacia la escritura, aunque mostró una preocupación por el hecho de que se sacrificara la comprensión (Daniels, 1997: 31) y se convirtiera en pura copia, como afirma en una carta dirigida a Sicard, su discípulo (Lane, 1984: 62). Del método de l'Épée extraemos el concepto de posteriores sistemas signados, como el inglés signado o el método *bimodal* utilizado en España. El principal objetivo es todavía alcanzar conocimiento de la lengua oral, aunque se acude a la lengua que ya utilizan las personas sordas, con modificaciones [partículas añadidas], para adaptarla a las características gramaticales de la lengua oral.

Un hecho importante de su método es que, por primera vez, reconoce que es el acceso a la lengua y no la audición lo que afecta al proceso cognitivo de una persona sorda. Además, considera que se puede hacer un paralelismo entre la instrucción del

sordo y la instrucción de extranjeros; la traducción de su lengua (signos) hacia la otra lengua (francés) representaba, pues, una parte importante de su método.

De l'Épée abrió una escuela para sordos en París en el decenio de 1760. La importancia de esta institución está en ser la primera escuela pública para sordos; por primera vez los niños sordos de casas humildes podían ser educados. La escuela ganó fama y formó a numerosos educadores de toda Europa, que establecieron escuelas en sus propios países. Dos años después de su muerte, en 1791, su escuela, que contaba con cien alumnos, se convirtió en el *Instituto Nacional de Sordomudos* de Francia; Tras su muerte, con su sucesor, el abate Roch-Ambroise Cucurron Sicard, la escuela ganó muy buena reputación como centro de la educación manualista del sordo.

Según Plann (1998: 81), es en esta etapa donde podemos situar en Europa la controversia entre los dos métodos de enseñanza para sordos. Si, como acabamos de ver, convivieron estos dos métodos en la misma ciudad, París; en Alemania, por el contrario, Samuel Heinicke se convirtió en el ferviente promotor del método oral (inspirado en el libro de Bonet), que se dedicó a extender por todos los Estados de habla alemana. Heinicke y l'Épée protagonizaron una apasionada correspondencia en la que defendían sus respectivos métodos. La disputa que se hizo pública fue objeto de valoración por parte de una escuela de renombre de Zurich. Desde entonces, el manualismo pasó a relacionarse con el método francés y el oralismo con el alemán.

Si bien España se había quedado un poco alejada de los avances en la educación del sordo en los últimos años, un erudito ex jesuita y lingüista que vivía en Italia, Lorenzo Hervás y Panduro, publicó en 1793 *Escuela española de sordomudos o arte para enseñar a escribir y hablar el idioma español*, donde reafirmó la “efectividad de la expresión a través de los signos y su naturalidad como vehículo de expresión del pensamiento” (op. cit: 90), aun y creyendo todavía en la prevalencia de la lengua oral sobre los gestos (op. cit). Hervás y Panduro no proscibía el uso de los signos entre sus alumnos, sino que consideraba que los maestros debían aprenderlos también para su utilización en los primeros estadios de enseñanza. Como De l'Épée y tantos otros jesuitas en su tarea evangelizadora, Hervás y Panduro creía que la forma de llegar a sus alumnos era aprendiendo primero su forma de expresión. Entre sus pautas, aconsejaba que el profesor creara un diccionario con los signos que utilizaban sus alumnos, consciente de

que el uso entre nativos conforma una estructura que los no nativos no pueden alcanzar. Asimismo, recomendaba que se tuvieran en cuenta los signos utilizados por varias generaciones de sordos, en contraste con los de reciente creación en los colegios.

Hervás y Panduro no coincidía en la utilización de los *signos metódicos* de L'Épée, considerando que la traducción de una lengua a otra no era un método adecuado. El uso de los signos originales de la comunidad sorda en la educación es pues una reflexión prematura de este autor, aunque tradicionalmente se ha reconocido este paso en un discípulo posterior de Sicard, Itard, en Francia (Plann, op. cit: 93). Hervás y Panduro incluyó, además, en su libro, un diccionario con explicaciones sobre la realización de los signos.

Hervás y Panduro hacía prevalecer la escritura frente al habla como substituta de ésta para las personas sordas. Además, era de la misma opinión que De l'Épée respecto a que la lengua oral para el sordo es una lengua extranjera, y, por lo tanto, los métodos que hay que aplicar deben ser los de una segunda lengua. A su vuelta del exilio a finales de siglo, conoció a Juan Albert i Martí, quien había leído su libro y a quien ayudó a fundar la primera escuela pública de sordos de Barcelona, concretamente, de titularidad municipal, entrando ya en el nuevo siglo.

En 1795, el mismo año de la publicación del libro de Hervás y Panduro, José Fernández Navarrete, un pintor sordo que había sido educado en Italia bajo el método francés, inició sus enseñanzas a los sordos en Madrid. Sin embargo, la partida de Albert i Martí para Francia, y de Navarrete para Almendralejo, para la instrucción de un niño sordo noble, no dejó substituto para estos dos centros, que a principios del s.XIX se cerraron. En los años siguientes, una sociedad de intelectuales llamada *Amigos del País*, cuyo lema era *Socorre enseñando*, acogió la idea de abrir, en Madrid, una escuela para sordos siguiendo el método francés, que se pasaría a llamar la Escuela Real para Sordomudos, el año 1805 (Plann, 1998; Julià i Muné, 1999). El mismo año, en Barcelona, la Real Academia de Medicina apoyó a Salvador Vieta en su educación de niños sordos; con lo que ésta se reiniciaba en esta ciudad también.

La escuela de Madrid siguió los preceptos franceses de los signos metódicos en la primera etapa y adoptó el uso de la lengua de signos siguiendo la metodología francesa. Prueba de esto es la presencia del primer profesor sordo en España, Roberto Prádez y la



contratación de varios profesores sordos en esta etapa; esto responde sin duda a las líneas intelectuales de la *Sociedad de Amigos del País*, seguidoras de las tendencias francesas de la época. La escuela sufrió un giro en la metodología con el ambiente anti-francés que siguió a la guerra de la Independencia. Según Plann (1998: 159), las razones fueron más políticas que pedagógicas: el retorno al oralismo de origen español ocurre de forma paralela al rechazo a todo lo extranjero en general. Además, el nuevo director de la escuela, Hernández Blancas, tenía una visión distinta de los sordos, describiendo el defecto de audición como “una enfermedad”; una de las pruebas es su dedicación en hallar una “cura” para la sordera. Según los archivos de la *Sociedad Económica* citados por Plann, cuando la audición no se podía rehabilitar, la solución consistía en hacer que leyeran los labios y hablaran. A su vez, las tendencias nacionalistas y la promoción de una sola lengua en el país promovieron el castellano como lengua única de enseñanza, con lo cual los sordos serían instruidos en ésta también. Hernández Blancas estaba convencido de que la lectura labial se podía enseñar. En su libro *Plan de enseñar a los sordomudos el idioma español*, explica su metodología basada en la memorización y la escritura de listas de palabras; permitía, también, el uso de signos en los primeros estadios, pero no cuando se dominaban los rudimentos de la gramática; en cuanto el alumnado dominaba la escritura, se les enseñaba la lectura labial, momento en el que se pretendía que los alumnos fueran abandonando la lengua de signos. Con él terminó también la participación de los educadores sordos, aduciendo que no contaban con estudios suficientes, hecho que se institucionalizó oficialmente con Juan Manuel Ballesteros, sucesor de Hernández Blancas.

En 1857 la Ley Moyano reguló, como ya indicamos, el acceso obligatorio a la educación, con lo cual en las siguientes décadas se abrieron varios colegios de sordos, tales como los de Santiago, Burgos, Salamanca, Zaragoza, Sevilla, Valencia y Bilbao (Deusto) progresivamente (Julià i Muné, 1999). La escuela de Madrid siguió formando a futuros profesores de sordos que se distribuían por estos nuevos colegios en toda España; de aquí podemos advertir la difusión que debieron tener los signos de esta escuela.

A lo largo de esta segunda mitad del s.XIX, se consolida la educación oralista de tradición española en España, impulsada por las consecuencias del Congreso de Milán en 1880 (Sacks, 1991: 49; Lane, 1984: 376-397) cuyo mayor exponente fue la prohibición

del uso de los signos en la educación del sordo; las ideas derivadas de dicho Congreso se expanden rápidamente por toda Europa. A las puertas del s.XX, florece la aplicación de la fonética experimental en la enseñanza de los sordos con personajes como el lingüista y ortofonista Pere Barnils, quien abrió el primer “Laboratorio de la Palabra” en España y asumió la dirección de la *Escola Municipal de Sordmuts de Barcelona* de 1918 a 1930.

En España, la metodología oralista ha gozado de una fuerte tradición desde entonces, y tuvo el apoyo de la comunidad científica y de las principales padres de la integración en nuestro país. La tensión provocada por los seguidores de una y otra metodologías [ la oral y la manual] se renueva cada vez que aparecen avances técnicos de ayudas para la audición, tales como los implantes cocleares o el descubrimiento del gen de la sordera (Chadwick y Lewitt, 1997). Sin embargo, lo cierto es que las nuevas propuestas que incluyen algún sistema manual en la enseñanza del sordo surgen en gran medida como reacción a la insatisfacción del enfoque oralista y al elevado porcentaje de analfabetismo entre la población sorda (Marchesi, 1987: 267; Muñoz Baell, 2003: 193).

Varios son los factores que han llevado a este proceso de cambio; como hemos mostrado, la evolución del sistema educativo y del concepto de discapacidad obliga a la necesidad de incluir a estos alumnos en el aula ordinaria, pero, una vez que esta combinación con los niños oyentes se lleva a la práctica, los problemas de la consecución de los objetivos integradores se hacen más visibles y con ello surge la necesidad de revisar la atención a los niños sordos en este nuevo ambiente escolar. En cuanto esta revisión se lleva a cabo, surge inevitablemente el uso de los sistemas manuales como vía rápida para asegurar el acceso a los contenidos curriculares. En algunos países de Europa, estos sistemas se empiezan a plantear en los años 70; en España no llegan hasta la década de los 80, época de la aplicación de la ley de integración.

Un aspecto interesante para comentar en este punto es cómo la interpretación del concepto que se tiene de “inclusión” en un país puede influir y modelar la aplicación de las políticas educativas dirigidas a las personas sordas. Foster y otros (2003: 1-19) exploraron este campo en un proyecto sobre inclusión educativa de las personas sordas en 2001 ([www.rit.edu](http://www.rit.edu)), donde se compararon Suecia, Grecia, Estados Unidos y los Países Bajos. Los autores hallaron diferentes factores como determinantes de las políticas de

inclusión de los países: la historia social del país, la estructura política/gubernamental, la geografía, el grado de desarrollo, el tamaño y la diversidad poblacional, los recursos, la tecnología, y los valores sociales y culturales básicos (op. cit: 17). Así, se observó que valores como la igualdad y la democracia se presentan como condiciones para una mejora de la calidad de vida en Suecia. Esta calidad de vida se alcanza mediante el ambiente más inclusivo para la persona, el cual se interpreta, en el caso de los sordos, como el que provee de un acceso y conocimiento completo a través de la lengua de signos (op. cit: 4); por lo tanto, los niños con una sordera profunda acuden a escuelas especiales donde la lengua de signos es la lengua de instrucción hasta la etapa de secundaria post-obligatoria, momento en el que se provee a los alumnos de intérpretes. Sin embargo, esta medida es interpretada como segregadora en los Estados Unidos, donde el movimiento social de los derechos civiles y de las mujeres de los años 70 luchó en contra de la segregación racial en las aulas (op.cit. 12-13). La separación, en este caso, se consideró que creaba una barrera de acceso y de allí surgió el concepto del “ambiente menos restrictivo” (*least restrictive environment*), terminología adoptada por la ley española y que a la larga derivó en lo que entendemos por integración. Por otra parte, los valores de libertad y auto-determinación, esenciales en los Países Bajos, se traducen en una gran diversificación de opciones educativas; tradicionalmente los niños con sordera profunda han sido escolarizados en centros especiales y, para la inclusión de los alumnos sordos, entendida como accesibilidad y participación completas, se han usado como recurso los programas de apoyo suplementarios y ayudas tecnológicas (como servicios de interpretación por video-conferencia) (op.cit: 8). Finalmente, en Grecia también existe una diversificación de ofertas, aunque la postura de padres y educadores de los centros de integración favorecen claramente la opción oralista, mientras que las escuelas especiales favorecen los sistemas signados y la comunidad sorda se decanta por el bilingüismo (op. cit: 11).

Esta identificación entre la opción escolar y el apoyo a una metodología u otra ha ocurrido también en España: la integración se identificó con la metodología oralista y, por lo tanto, fue rechazada por la comunidad sorda. Por otra parte, la adopción del concepto de “ambiente menos restrictivo” no tuvo en cuenta las necesidades comunicativas específicas de las personas sordas, únicas en el conjunto de la

discapacidad. En los años 80 España se estaba empezando a recuperar de una política monolingüe agresiva, e iniciaba un proceso de aceptación de la diversidad lingüística y cultural del país. Respecto a la educación del niño sordo, las propuestas integradoras venidas de otros países se interpretaron como desegregadoras y, por lo tanto, más justas para el conjunto de discapacitados. Con ello, se intentaba alejarse de la atención a este colectivo como caridad, tarea por este motivo reservada a las órdenes religiosas. Sin embargo, como la metodología de las escuelas de sordos, tal y como comentamos más arriba, seguía siendo el método oral, este cambio provocó la disgregación de los alumnos y, como consecuencia, el alejamiento de la lengua de signos.

### *3.1.2. Diversidad de modalidades y sistemas de comunicación: la filosofía de la comunicación total.*

Los primeros signos de cambio hacia posturas menos restrictivas con el signo se dieron en los años 70, cuando se inicia tanto en Europa como en América una tendencia a introducir sistemas manuales en el aula, al seguir constatando que, prácticamente un siglo después del Congreso de Milán, los resultados obtenidos a nivel académico por parte de niños con sordera profunda eran desalentadores. El énfasis de estos últimos años se había centrado en la rehabilitación del habla, hecho que fue impulsado principalmente por los avances en los métodos acústicos y en la detección temprana, así como en las ayudas técnicas para el aprovechamiento de restos auditivos. Si bien en Europa el método oralista puro – sin uso del gesto- dominó por completo, en Estados Unidos existía una tendencia más permisiva con el signo. Allí, el signo era introducido en niveles superiores en el aula, siendo la etapa primaria únicamente oral (Evans, 1982). Un estudio llevado a cabo en 1974 por el *Office of Demographic Studies* de Gallaudet College a través de un test nacional sobre resultados académicos determinó que solamente el 10% de niños sordos alcanzaban grados superiores al equivalente en oyentes de 9 o 10 años dependiendo de su grado de pérdida auditiva (op.cit; Marchesi, 1987; y Conrad, 1979 da cuenta de similares resultados en Inglaterra y País de Gales). Asimismo, analizando la escritura de niños sordos, Kyle (1985) observó que se encontraban paralelismos entre la estructura de su producción textual y la de la lengua de signos.

Las posturas críticas con el oralismo empezaron a surgir también desde perspectivas más teóricas influenciadas por Chomsky y Lenneberg (Vernon, 1972: 527ss), basadas en la evidencia de que los niños sordos de padres sordos, que tenían la lengua de signos como primera lengua, obtenían mejores resultados e incluso no presentaban grandes diferencias en su producción oral con los hijos de padres oyentes (Stewart & Luetke-Stahlman, 1998: 32). En la misma línea, se detectó una mejor socialización y actitudes positivas en estos niños (Lane, 1992: 138).

De este modo, el cambio de actitud se decantó por la lengua oral y la manual, en el término encañado por primera vez en 1968 por Roy Holcomb, la comunicación total (en adelante CT). Vernon (op. cit.) la describe como “una actitud filosófica hacia la aceptación de los medios orales y manuales, más que postulados metodológicos de cómo se deben usar éstos”; entramos así en la década de los sistemas manuales. En Inglaterra la investigación empieza en los años 70 también, con el informe Lewis realizado por Departamento de Educación y Ciencia en 1968, que concluye que las nuevas formas de comunicación son de rápido aprendizaje para el niño sordo, y el método combinado beneficioso para su recepción y comprensión. La CT se extiende también a Canadá, a los países nórdicos, a Suecia (Bergman, 1977), Dinamarca (Hansen, 1980) y a Holanda (Van Uden, 1970) y a Australia (Jeanes, 1981).

La principal característica de la CT fue la de plantearse la necesidad de que el centro de la educación fuera el niño sordo y de que se debía responder a las necesidades individuales de cada uno de ellos. Se reflexionó sobre la responsabilidad del sistema de dar respuesta a las necesidades del alumnado, lo que desplazaba el foco del “problema” (incapacidad para oír) del alumno, al entorno educativo (incapacidad para dar respuesta a esta especificidad). El *Center for Total Communication* de Dinamarca describe los principios de la CT en cinco puntos: proporcionar al niño el derecho a expresarse a través de una lengua espontánea; respetar el derecho a escoger libremente su método de comunicación preferible; entender el derecho del oyente a hablar y escuchar; crear una lengua común en la clase basada en la lengua de signos y la lengua hablada; y, finalmente, proporcionar autoestima al niño a través de una comunicación exitosa (Hansen, 1980: 23).

De esta forma, se da paso a métodos que incluyen el estímulo visual, llamados aproximaciones multisensoriales por Paul (2001: 231), frente a las unisensoriales (op.cit) que sólo ponían el énfasis en el estímulo auditivo.

Cabe tener en cuenta que la motivación que llevó a la introducción de sistemas manuales en el aula se produjo bajo una perspectiva monolingüe; se crearon sistemas gestuales más o menos complejos como métodos para la facilitación del acceso a la lengua oral. Como afirman Massone y otros (2000: 4), éste es un discurso “contradictorio y ateórico en el que sigue predominando el interés por la lengua oral, la visión de las lenguas de señas como estrategias educativas, la concepción de las personas sordas como personas a ser asistidas y la ausencia del componente antropológico”. En este sentido, el signo supone un apoyo de la lengua oral para la discriminación fonética, como en el caso de la palabra complementada o *Cued Speech*, o el refuerzo del habla a través de signos de la lengua de signos, como los varios sistemas bimodales. En ningún momento, en esta etapa, se plantea todavía la posibilidad de utilizar la lengua de signos como lengua vehicular en el aula, propuesta que todavía tardaría dos décadas en llegar. Por el momento, el paso de que el estímulo visual producía efectos positivos en el aprendizaje del niño sordo se materializó en la creación de sistemas artificiales para acceder a la lengua oral y escrita. Algunos de estos modos, como veremos a continuación, tomaron prestado el léxico de la lengua de signos nativa del país o bien su alfabeto dactilológico. Los creadores de estos sistemas fueron en algunos casos educadores o padres de niños sordos y, en otros, personas sordas. La expansión, aceptación y uso de estos sistemas fue diversa en función de los países donde se pretendían aplicar. Sin embargo, el hecho de que fueran utilizados en la enseñanza derivó en la creencia de que éstos eran los sistemas que se debía difundir como segunda lengua (para padres oyentes de niños sordos o incluso personas que querían convertirse en intérpretes), en contraste con las lenguas de signos nativas, que no conducían a la lengua oral. En la mayoría de casos y debido al bajo estatus de que gozaban las lenguas de signos en los respectivos países, la propia comunidad sorda incluso abrazó estos sistemas como los más válidos para funciones como la enseñanza de la lengua de signos como segunda lengua, o para la interpretación (Bergman, 1989).

En Estados Unidos es todavía frecuente que se solicite el uso de un sistema de estas características como requisito para trabajar en el ámbito de la interpretación académica (Marschack y otros, 2005) y, en países como Australia, el sistema signado es la forma más generalizada de uso en las aulas por profesores de niños sordos (Komesaroff, 2003: 52). Es decir, se pretendía, con estos sistemas, crear un tipo de “bilingüismo” de transición artificial, puesto que ninguno de estos sistemas forman parte de una comunidad de habla. Se llegaba así, según la misma autora (op. cit: 44), a una interpretación reduccionista de la diversidad, entendida como “el uso de diferentes modos de comunicación”, que marginó o excluyó las lenguas de signos nativas.

Además, los sistemas que utilizaron el léxico de la lengua de signos introdujeron partículas añadidas, inexistentes en esta lengua, para adaptarse a la sintaxis de la lengua oral del país (lo que L'Épée había hecho con los *signos metódicos*). Además, gozaron desde su nacimiento de alto prestigio debido al ámbito de aplicación [educativo] y a las personas que lo aplicaban [profesores oyentes]. Este contacto resultó en un fenómeno de interferencia entre los sistemas artificiales y la lengua de signos, lo cual creó confusión sobre cuáles eran las partículas “inventadas” y cuáles las que conformaban la lengua de signos nativa, así como confundiendo la lengua de signos nativa con un sistema artificial más, dentro del espectro de opciones que se habían creado para la instrucción. En España, probablemente, debido a que la filosofía de la CT llegó en los años 80, cuando la efectividad de muchos de estos sistemas ya estaba poniéndose en entredicho (Alonso y Valmaseda, 1993: 152), no ha existido un movimiento tan extenso de apoyo a sistemas artificiales, aunque, tanto la instrucción de la lengua de signos y a intérpretes, como la inclusión de los signos en la educación, han sufrido los mismos efectos: la visión de la utilización de los signos como herramienta de transición.

Este tipo de “intrusión” en una lengua de sistemas artificiales es inédita en el conjunto del estudio de las lenguas. Este fenómeno de contacto tan singular debe ser diferenciado del fenómeno de contacto que ocurre entre dos lenguas que conviven geográficamente y en sus funciones, a lo que haremos referencia más adelante. A continuación, realizamos una panorámica de los sistemas que se crearon, y sus bases lingüísticas y metodológicas.

Si bien algunos de estos sistemas tuvieron una duración muy corta, debido principalmente a su complejidad e ineficacia –ver *Linguistics of Visual English* (LOVE), “*Seeing Essential English*” (SEE1) sólo utilizado en Texas, Stewart y Luetke-Stahlman, 1998-, algunos todavía se aplican en la actualidad en las clases de lengua oral.

Nos interesa en este punto hacer un breve comentario sobre el término “sistema alternativo de comunicación”. En la literatura al respecto (por ejemplo, Sotillo, 1993; Torres, 2001), se suele hablar de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación; con esto se definen a las herramientas que usan los logopedas y maestros de audición y lenguaje para resolver problemas concretos de comunicación (Torres, op. cit.:18). La diferencia entre un sistema alternativo y uno aumentativo es descrita por este autor como que el primero sustituye totalmente al habla y el segundo es un complemento de ésta (op.cit). Dentro de éstos, distingue entre sistemas con apoyo externo al hablante, básicamente dirigidos a personas con problemas de producción del habla no derivados de la sordera, y sin apoyo, entre los que cuentan la dactilología, el *bimodal*, los gestos naturales y la lengua de signos, así como la palabra complementada (Alonso y Valmaseda, 1993: 88-155).

La inclusión de una lengua [la lengua de signos] en una clasificación de sistemas no naturales de comunicación para la enseñanza de la lengua oral es un ejemplo de la confusión a la que hacíamos mención anteriormente: la lengua de signos como un sistema artificial más. Esta confusión reafirma la postura de que la lengua de signos es subsidiaria de la lengua oral y ésta es el objetivo último; por otra parte, desde el punto de vista lingüístico, no nos sirve dicha clasificación, puesto que no determina la naturaleza de cada sistema.

A nuestro entender, podemos diferenciar entre sistemas que, aun y valiéndose de ciertos gestos manuales con valor semántico, no se basan en el vocabulario de la lengua de signos y aquellos que sí lo hacen. En nuestro estudio, consideramos dentro del primer grupo, por una parte, lo que llamamos “sistemas alternativos de comunicación”, entre los cuales se incluyen la palabra complementada o el sistema verbotonal; por otra parte el sistema “bimodal” formaría parte del segundo grupo (sistemas que basan su vocabulario en la lengua de signos), tomando el sistema creado por M. Monfort (1982) en España basado en el léxico de la lengua de signos española y a los que se añaden partículas



inventadas. Finalmente, añadimos las categorías de “lengua de signos” o “lengua oral y lengua de signos”, para referirnos al uso de ambas lenguas sin la inclusión de ningún sistema creado artificialmente.

La palabra complementada es un sistema de ayuda para el aprendizaje de la lectura labial. Fue creado por Cornett en 1967, profesora de la Universidad Gallaudet, quien a partir de la base de que el niño sordo podría aprender a hablar si se hacía visible la articulación de los fonemas (un proceso discriminatorio muy complejo para quien no puede oír). Este sistema combina la lectura labiofacial con configuraciones de la mano en tres posiciones distintas; estas configuraciones provenían de la ASL (*American Sign Language*) y representan las consonantes; por otra parte, las posiciones de la mano en cuello, barbilla u oreja representan las vocales. En España fue adaptado por Torres en 1988 con configuraciones procedentes de la LSE.

Respecto a los resultados de este sistema, los estudios realizados apuntan a una mejora en la percepción del habla, así como el nivel de lectura (Torres, 2001:138 ss). En un estudio longitudinal de cuatro años de aplicación del estímulo visual en Australia, se concluyó que la recepción del habla era superior con este apoyo y que, por lo tanto, era un método eficaz para aquellos niños con sordera profunda que no progresan en los programas orales (Paul, 2001). Por lo que respecta a la lectura, se ha cuestionado que el estímulo visual facilite el paso a la lectoescritura ya que este proceso está más ligado a la representación cognitiva de la fonología y la morfología de la lengua oral; sin embargo, autores como Cornett y Daisey (2001: 36) defienden que la palabra complementada tiene propiedades equivalentes a la fonología de las personas oyentes, donde la representación interna de las palabras equivale a su ortografía. En recientes aplicaciones, esta propuesta ha derivado en un modelo donde el habla complementada (la expresión hablada utilizando este sistema), forma parte de los programas bilingües con alumnos usuarios de la lengua de signos (Quenin y Blood, 1989; LaSasso y Metzger, 1998). En la actualidad, se está utilizando también en nuestro país para la adquisición del conocimiento fonológico en una escuela de “enfoque bilingüe” de Madrid (Domínguez, Alonso y otros, 2003), proyecto al que nos referiremos más adelante.

El uso combinado de diferentes sistemas deriva en el Modelo Oral Complementado (MOC) que integra los principios y aparatos verbotonales (énfasis en la

percepción auditiva), la palabra complementada (énfasis en la percepción visual) y la orientación cognitiva a través del logopeda (Torres, 2001: 79-80). En la actualidad estos sistemas son utilizados por algunos centros, incluso con orientaciones manuales, para la rehabilitación/entrenamiento del habla.

Una mirada al origen de los sistemas basados en el léxico de la lengua de signos en los años 70 nos muestra su gran heterogeneidad, lo que contribuyó a una confusión considerable entre los educadores (Nover y Ruiz, 1992). Un primer rasgo de la lengua de signos que se adoptó como método fue la dactilología (aunque recordemos que éste fue el mismo sistema aparentemente utilizado por Ponce de León). El uso de esta escritura en el aire para deletrear palabras se creó como “sistema ortográfico para representar [la lengua oral]” (Lucas y Valli, 1992: 43) y es a menudo integrada en signos de nueva creación de la lengua de signos<sup>38</sup>. En Estados Unidos, este alfabeto se llegó a conocer como el *método Rochester*, por ser esta escuela, actualmente Universidad Politécnica, la que lo usó desde 1870 (Quigley, 1969). Consiste en la utilización del alfabeto dactilológico simultáneamente a la producción oral. En Rusia también tuvo gran éxito dentro del método que tomó el nombre de “neo-oralismo ruso” en los años 50 y 60 (Paul, 2001: 248; Torres, 2001:65). Según los resultados del estudio longitudinal de Quigley (op.cit), los niveles de lectoescritura eran mejores en los niños que lo habían utilizado, si bien aún muy inferiores a los de los niños oyentes. En general, se observó que el uso de la dactilología podía ser útil para la introducción de algunos morfemas de la lengua oral (conjugación de verbos, plural, género...), siempre y cuando la instrucción de su uso fuera sistemática y metódica; precisamente ésta es su contrapartida, ya que la observancia del método detectó que el uso de este sistema por parte de profesionales era inconsistente y a menudo muy simplificado.

El resto de sistemas son los que se han llamado *bimodales* en nuestro país, término introducido por Schlesinger en 1978, para designar el uso del modo signado en combinación con el hablado (Alonso y Valmaseda, 1993: 153). Su característica esencial

---

<sup>38</sup> Este recurso es especialmente fructífero en la lengua de signos americana, fenómeno que se ha pasado a llamar *initialization*, debido a que se utiliza, principalmente, la primera letra de la palabra del inglés para “iniciar” el signo, aunque Padden (2003), puntualiza que también se utiliza para abreviaturas, como los estados de Estados Unidos (P-A sería Pensylvania). En la lengua de signos en España, este fenómeno aparece tanto al inicio como a mitad o final de palabra: por ejemplo, en el signo SIN, donde es la letra “N” la que se produce en dactilología. Por este motivo el equipo de investigación de Esperanza Morales pasó a llamarlo “inserción” (Morales y otros, 2000).

es que incluyen signos procedentes del léxico y la dactilología de la lengua de signos. Surgieron básicamente en Estados Unidos con el nombre de *inglés manual codificado* (*Manually Coded English- MCE*) y se basaron en la utilización de un signo por cada palabra hablada. Por este motivo se han llamado también *sistemas de comunicación simultánea*; para esto, se adoptan los signos genéricos de la lengua de signos y se complementan con morfemas y afijos con los que esta lengua no cuenta. Se distinguen por una mayor o menor fidelidad a la lengua hablada, y un mayor o menor uso de signos. Los principales son los siguientes:

El *inglés signado exacto* (*Signing Exact English-* también conocido como SEE2 para diferenciarlo de SEE1 o *Seeing Essential English*, sistema que no ha sido tan utilizado como el anterior debido a su complejidad) fue creado por educadores y padres con la intención de representar fielmente el inglés a través de simultanear la palabra y los signos (Paul, 2001: 253). En este caso, se añadieron sufijos, y se evitó utilizar el mismo signo para palabras estrechamente relacionadas semánticamente: así, “empezar” e “iniciar” contarían con distintas formas, mientras que no lo hacen en lengua de signos. Las palabras se enclavan en tres grandes grupos: las básicas, que en este caso proceden mayoritariamente de la lengua de signos americana, las compuestas (como el vocablo inglés *butterfly* [mariposa], que se tomaría como dos signos: *butter* y *fly*) y las complejas, palabras que sufren un cambio debido a flexión (andando) o afijación (irregular). En su aplicación, los niños que lo utilizaban tanto en la escuela como en casa obtenían mayores resultados.

El *inglés signado* (*Signed English*) fue creado por Bornstein (1980) como herramienta más sencilla que los anteriores sistemas para ser utilizado en las edades preescolares. Para distinguir entre palabras se recurrió a la inicialización (uso de una letra del alfabeto dactilológico incorporada a un signo; esta letra procede de la palabra correspondiente en la lengua oral) o a la dactilología. Consiste, como los sistemas anteriores, en signos palabra y marcadores (partículas creadas para indicar flexión, por ejemplo). Los marcadores se reducen a catorce, para facilitar el aprendizaje por parte de educadores, padres y niños. Las investigaciones del mismo autor sobre este sistema demostraron que los niños raramente usaban los marcadores de manera consistente; además, se observó que la necesidad de utilizar los marcadores se reduce cuando los

estudiantes crecen, derivando en un sistema que cada vez más se parece a la lengua de signos.

Las propuestas de sistemas signados en nuestro país vienen de la mano de Monfort (1982), como herramienta para el uso con niños menores de siete años, y recoge la idea del inglés signado de creación de marcadores artificiales junto al uso de signos de la lengua de signos española y su dactilología. El uso de estas formas bimodales se ha utilizado y se sigue haciendo para la enseñanza de la lengua oral escrita, tal y como comenta Morales (2004: 4) en su análisis reciente de las propuestas bilingües en el país. Según testimonio de este estudio de algunas profesoras de Barcelona parafraseando la cita: en este estudio, se hace referencia a la utilización de estos sistemas por parte de algunas profesoras sordas de Barcelona quienes en el trabajo de explicación de la ordenación de la oración utilizan a veces una cierta versión *pidgin* o variedad de contacto que las profesoras denominan *catalán signado* o *castellano signado*, que entienden como una forma de signar que se adapta al orden sintáctico de la lengua oral y que el profesorado en Madrid llama *bimodal*. Estas formas estarían en contraposición a la *lengua oral signada exacta*, sistema que añade a este orden unidades morfosintácticas de esta lengua, tales como preposiciones o conjunciones. La confusión terminológica ya fue advertida por Alonso y Valmaseda (1993: 138), quienes afirman que existe un uso indistinto del término *bimodal* y *español signado*, para referirse a la mezcla de las dos lenguas (español y lengua de signos), sin presencia de partículas inventadas ( a diferencia de la presencia de éstas en los sistemas así denominados de creación en Estados Unidos). Esta forma de comunicación se aproximaría más a un *pidgin*, tal y como deducía Morales (op. cit.). Por otra parte, la llamada *lengua oral signada exacta* constituiría la forma que introduce partículas ajenas a la lengua de signos y, por lo tanto, equivaldría a las formas bimodales descritas más arriba, con mayor o menor representación “exacta” de la lengua oral.

Efectivamente, el término *bimodal* se ha extendido entre la comunidad sorda como término genérico para referirse a una forma de signar contaminada excesivamente por la lengua oral, generalmente en el orden de los constituyentes. A principios de los años 80, momento en que estos sistemas empiezan a aplicarse en nuestro país de la mano de educadores oyentes, la lengua de signos goza de escaso prestigio entre la propia

comunidad sorda. El uso de estos signos de contacto es común entre los intérpretes, y los primeros profesores sordos de lengua de signos. Ésta parecía ser la forma más adecuada de comunicación con oyentes (Bergman, 1989). Este fenómeno nos muestra el bajo estatus de esta lengua, cuyos hablantes nativos no la creían apropiada para la enseñanza. Por otra parte, no existen en esta época estudios descriptivos de la lengua de signos que demostraran que era una lengua de pleno derecho y, por lo tanto, se echa mano de sistemas subsidiarios de la lengua oral para su enseñanza.

En los años 90, gracias a la publicación de la primera descripción de la lengua de signos en España (Rodríguez, 1992) y de la organización de conferencias internacionales que reúnen a investigadores americanos y europeos, se produce un cambio importante de actitud entre la relación lengua-identidad en la comunidad sorda. Se inicia un proceso de conciencia y concienciación de la identidad cultural cuyo centro es la lengua. Inspirados en los movimientos sociales a nivel mundial (Morales, Gras y otros, 2002) así como por el movimiento del *Deaf Power* en Estados Unidos, que surge con fuerza con las manifestaciones de 1988 en la Universidad de Gallaudet para reivindicar un presidente sordo en dicha Universidad (Gannon, 1989; Sacks, 1991: cap.3), los sordos españoles empiezan a reflexionar sobre el nombre de su lengua y su identidad grupal.

Dentro de este marco, la lengua de signos cobra forma por sí misma y deja de ser un sistema casi secreto y exclusivo de los nativos y sus hijos, y su expansión a personas no nativas repercute en su propio beneficio [por ejemplo, a través del aumento de intérpretes]. Los seguidores de este movimiento de reivindicación de la identidad propia, provocan una reacción de rechazo hacia todas las formas influenciadas por la lengua oral o no suficientemente puras; Turner (1994: 216) hace un análisis de la aparición de estas formas como consecuencia de un proceso de *cambio lingüístico* o *atrición*. Este cambio se notaría, por ejemplo, en el aumento del uso de la boca para vocalizar palabras de la lengua oral, el orden de la frase coincidente con el de la lengua hablada, el aumento en el uso de la dactilología, o referencia del *locus* a través del espacio [recurso típico de la lengua de signos] menos consistente (op. cit: 216). En nuestro país, este proceso se relaciona con los términos *bimodal* y *oralista*, vistos con malos ojos y que se llegan a confundir. Existe una tensión entre el sistema más puro [la lengua de signos] y el más “contaminado” [el sistema bimodal], como mecanismo de defensa en contra de la lengua

dominante; a partir de ese momento, los profesores sordos de lengua de signos se conforman como grupo de prestigio entre la comunidad, con autoridad para actuar como veladores de la pureza de la lengua en un proceso que muestra visos de una intención de recuperación lingüística. Así, la preferencia por el término *español signado* en el ámbito de la Educación Primaria por parte de algunas profesoras de Barcelona en el estudio de Morales (op. cit.), se debe, según sus palabras, a “las connotaciones negativas que tiene el término *bimodal*” para ellas.

Por otra parte, existe una relación entre la competencia lingüística y estos dos calificativos (*oralista* y *bimodal*). En general, *oralista* es la persona sorda que ha sido educada en el método oralista y que no tiene un dominio nativo de la lengua de signos; en muchas ocasiones, estos jóvenes toman contacto con la comunidad en su adolescencia, y su forma de signar muestra aspectos del habla no nativa o *bimodal*. Este término también se aplica a estructuras utilizadas por los intérpretes, en el traspaso literal de una lengua a la otra o transliteración (ver para más detalle el *Capítulo* siguiente). Por lo tanto, observamos una confusión en el uso de estos dos términos (*oralista* y *bimodal*) entre la población signante: por una parte, el método de enseñanza de la lengua oral (tal como cualquier oral signado o sistema de comunicación simultánea con inclusión de partículas artificiales) y lo que se deriva del fenómeno de contacto de dos lenguas (evidencia de una población bilingüe). En cualquier caso, el primero resultaría en un sistema de contacto por creación artificial en el sistema educativo, mientras que el segundo sería el resultado del contacto espontáneo entre dos comunidades, la sorda y la oyente, y sus respectivas lenguas.

Precisamente de este contacto surgió el concepto para designar a una forma diferente de signar, que “muestra características de ambas lenguas” (Lucas y Valli, 1992: 11) que, en la literatura inicial sobre el tema (Woodward, 1973), pasó a identificarse como un *pidgin*. A finales de los años 80, Lucas y Valli (op. cit), renombraron este fenómeno como *signos de contacto* (*contact signing*) puesto que carecía de la consistencia que las lenguas pidgin exhiben, presentándose como resultado de un uso *ad hoc* de dos códigos. Turner (1994: 212) lo describió, de manera muy plástica, como una mezcla de “consistencia irregular [...], tiene grumos con una concentración de ingredientes de la lengua X, y cucharadas enteras donde no aparece nada de X” (op. cit).

Así, Lucas y Valli observaron que aspectos como el estatus auditivo de los interlocutores tenía una influencia en la forma de producir la lengua de signos, más cercana o menos al orden de la sintaxis oral. Stokoe (1972: 158) describió esta situación de contacto como una situación diglósica, en el sentido fergusoniano, donde la versión signada de la lengua oral se presenta como la variante Alta, y la lengua de signos como la Baja. La forma signada o Alta se presenta como la variante de prestigio, que los profesores y “sordos adultos educados” se esfuerzan en usar y enseñar. Más adelante, Lucas y Valli (op. cit) observaron que el uso de formas de contacto o lengua de signos no se rige estrictamente por la dicotomía Alta/Baja, sino más bien por normas de acomodación del comportamiento lingüístico, siguiendo la teoría de Giles (1991), y son también utilizadas por signantes sordos con intenciones diversas, tales como un cambio de registro y mayor o menor familiaridad con el interlocutor sordo.

En la recogida de datos del *Recuento censal*, evidenciamos esta confusión terminológica derivada de la influencia de estos factores. En muchas ocasiones, es difícil discernir a qué fenómeno se refiere el signante cuando habla de *bimodal* (Gras, 2004). Tanto en los centros educativos como entre la población entrevistada, se aplica a realidades dispares. No conocemos todavía en este momento qué influencia ha tenido este sistema en la lengua de signos en España puesto que carecemos de estudios sobre el tema, aunque su investigación de la interacción comunicativa nos aportaría sin duda datos relevantes respecto al funcionamiento de la comunicación entre signantes. Como en cualquier situación de contacto de lenguas, nos hallamos en un *continuum* entre formas, donde en un extremo hallaríamos la lengua de signos de la comunidad sorda, y en el otro extremo, la forma signada exacta de la lengua oral hablada en esta comunidad.

Esta perspectiva fue adoptada por primera vez por Woodward (1973), quien advirtió que en el uso de la comunicación simultánea en contextos de instrucción, los marcadores no se usan con consistencia, la comunicación se ralentiza, aunque recursos como la dactilología ayudan a desarrollar una mayor inteligibilidad del habla (Baker & Cokely, 1979). La debilitación de estas formas deriva en la adopción de una forma mixta donde o bien se sacrifica un modo u el otro. En los *signos de contacto* (Lucas y Valli, op. cit.), el *continuum* se desplaza hacia la lengua de signos, mientras que en otras formas como los sistemas manuales o el dactilológico, es el uso del signo manual el que se

reduce. Así, en el uso de sistemas artificiales como el inglés signado se deriva muchas veces en un tipo de comunicación más parecida a la lengua de signos, donde los marcadores van desapareciendo y existe un predominio del signo, siguiendo el orden sintáctico de la lengua oral.

Plaza (2005: 276) aplica este *continuum* de formas al *input* de lengua de signos en las instituciones educativas; en un extremo se encuentra un *input* nulo de lengua de signos (representado por las opciones monolingües oralistas), luego se da paso a los códigos manuales (o comunicación *bimodal*), seguido del uso de la lengua de signos como medio de comunicación de apoyo, el uso de la lengua de signos como lengua extranjera o L2, y finalmente, la lengua de signos como lengua de instrucción.

Respecto al fenómeno de contacto ocurrido entre las dos lenguas, esta autora realiza una separación válida entre el contacto intra-modal (dos lenguas de signos o dos lenguas orales) y el inter-modal (una lengua de signos y una lengua oral). En el caso de la influencia o contacto de un código signado y una lengua de signos, nos hallamos ante un tipo de contacto intra-modal, puesto que ambos consisten en sistemas visuo-gestuales. Por otra parte, fenómenos como la vocalización (producción simultánea del signo y elementos de la lengua oral) constituyen un contacto inter-modal. Por último, el fenómeno de la dactilología constituye el contacto de una lengua de signos y una lengua oral en su forma escrita, también un contacto inter-modal (op. cit: 180). Esta autora analiza estos fenómenos de contacto bajo la perspectiva de la mezcla de códigos (*code mixing*), demostrando la gran complejidad de estas formas, que los signantes bilingües utilizan con funciones estilísticas. La elección lingüística se ve condicionada por las limitaciones en la percepción y producción de la lengua hablada de base, produciéndose transferencias a través de la dactilología y la vocalización. En definitiva, el contacto que venimos describiendo es un resultado “natural” de las complejas relaciones entre la comunidad sorda y la oyente (op. cit. 184).

El impulso de la identidad de la comunidad sorda ejerció una influencia importante en la transformación de la metodología de la enseñanza para los niños sordos a principios de los años 90. El colectivo de padres de niños sordos junto a algunos educadores han sido los dos ejes que han forjado este cambio; en parte, debido a los



escasos resultados de la introducción de los sistemas signados y, en parte, influido por el reconocimiento cada vez mayor de la persona sorda como persona bilingüe.

En un proyecto realizado en toda Europa mediante cuestionarios, Tervoort (1983) observa esta evolución de los sistemas signados hacia el bilingüismo. Desgraciadamente, el mismo autor se lamenta de la falta de respuesta de algunos países, entre ellos España, con lo cual no podemos conocer datos derivados de este proyecto en nuestro país en aquel momento. En general, Tervoort observa un *continuum* desde las posturas más oralistas, en Luxemburgo, a las más permisivas con la lengua de signos, en los países escandinavos. En los países donde el oralismo es más puro, los signos son utilizados únicamente con niños plurideficientes o con retraso mental. En otros, como Austria, los signos no son prohibidos pero tampoco estudiados ni existe una motivación para usarlos. En países como Suecia y Finlandia, todos los métodos son aceptados, dejando un amplio margen de elección a los profesores o directores de escuela. A principios de los años 80, algunos países habían desarrollado un sistema signado de su lengua oral, como Suecia, Finlandia, Irlanda, Noruega y la Unión Soviética, mientras otros se hallaban en proceso de su realización, como Bélgica. Estos sistemas eran utilizados en la educación de los niños sordos, pero también con personas oyentes y con/por los intérpretes.

El informe concluye que parece haber una evolución hacia posturas no restrictivas del uso de sistemas manuales y de reconocimiento de la lengua de signos como una lengua completa, motivada por la presión de adultos sordos y padres de niños sordos. Tervoort (1983: 144) llega a afirmar también que existe una correlación entre la investigación y la mejora del estatus de la lengua de signos del país, con su consecuente introducción en la educación.

Las críticas a los sistemas signados aparecieron a principios de los años 80 a favor de la educación bilingüe, como respuesta a la persistencia del fracaso escolar en el alumnado que utilizaba los primeros (Muñoz Baell, 2003: 200). En nuestro país, debido precisamente a que las propuestas de inclusión de formas gestuales en el aula llegaron en esta década, muchos de los sistemas que habían sido ensayados en Estados Unidos y Gran Bretaña no fueron adaptados en nuestro país porque ya se conocía su bajo rendimiento (Alonso y Valmaseda, 1993: 152). Efectivamente, desde los años 80 existe

una clara tendencia hacia la educación bilingüe como respuesta al fracaso de estas otras opciones educativas (Muñoz Baell, 2003: 200).

Las primeras reflexiones sobre el bilingüismo se realizaron en Suecia y Dinamarca a finales de los años 70 y principios de los 80, y más adelante en los Estados Unidos e Inglaterra. Una de las principales críticas fue la inconsistencia de los sistemas simultáneos (Svartholm, 1993: 294). Debido a que las dos lenguas que se pretenden representar de forma simultánea se producen por canales diferentes, el vocal-auditivo una y el visual-manual la otra, se creyó en sus orígenes que eran de fácil combinación; sin embargo, en la práctica, se vio que esto no era cierto; los enunciados aparecían como formas fragmentadas de difícil comprensión puesto que carecían de información sintáctica suficiente (Bergman, 1977; Johnson, Liddell y Erting, 1989), y, a menudo, representaban sistemas de muy difícil aprendizaje (Supalla, 1991). Johnson, Liddell y Erting (1989: 4ss) definen este tipo de comunicación como *signos de apoyo al habla* (*Sign Supported Speech*), puesto que, según estos autores, es el habla lo que predomina generalmente en estos discursos. En una grabación que estos autores elaboraron de un profesor signando a su alumno de cuatro años, se observaron errores de articulación de los signos, que a veces se confundían con otros signos de significado distinto; además, existía incongruencia entre el discurso signado y el hablado, con lo cual no se producía el efecto de comunicación simultánea deseado.

En un experimento desarrollado por Hansen (1989) en Dinamarca a finales de los años 70, se grabaron a profesores utilizando sistemas de comunicación simultánea con sus alumnos, grabaciones que fueron posteriormente mostradas sin voz a estos profesores; estos mismos profesores se dieron cuenta así de que no entendían sus propias producciones: aunque ellos creían que utilizaban una forma completa de comunicación paralela en las dos lenguas, la realidad mostró que en muchas ocasiones se omitían signos y otras partículas gramaticales del sistema signado para ajustarse a la velocidad de la lengua hablada. Una de las bases del problema es que las dos lenguas se producen de forma muy distinta, consistiendo la lengua oral en una lengua organizada temporalmente, mientras que la lengua de signos lo hace principalmente de manera espacial. En el citado experimento (op.cit.), se observó que los sistemas signados eran de más fácil comprensión cuando los enunciados eran sencillos, utilizados con niños de edades

infantiles donde no existe una gran sofisticación y el lenguaje utilizado tiene un alto grado de concreción; sin embargo, la comprensión del sistema en niveles superiores parecía decrecer (Ahlgren y Hyltenstam, 1994).

Otro de los errores fue pensar que porque el niño utilizaba una forma signada que equivalía al orden de palabras de la lengua oral, esto significaba que hubiera aprendido dicha lengua; desde la perspectiva del signante, este método podía equivaler a una forma más lenta de comunicación con sus profesores oyentes. Tal y como sucedía con los movimientos labiales producidos de forma simultánea al signo, la imitación del esquema labial no significaba que se estuviera aprendiendo la palabra en sí, si no existía una equivalencia con la forma escrita (op.cit). Con esto, todavía debía realizarse un paso más hacia la palabra escrita [del movimiento labial a las letras escritas], lo cual no suponía una vía más rápida para el aprendizaje de la lengua oral.

Otro aspecto, en estos años, que fue relevante en favor de la lengua de signos natural de la comunidad sorda para la instrucción fue el hecho de que los hijos sordos de padres sordos que habían aprendido la lengua de signos como lengua materna en el hogar obtenían mayores resultados que el resto de niños procedentes de familias oyentes (Ahlgren, 1982; Johnson, Liddell y Erting, 1989: 10). El reconocimiento de todos estos problemas, junto a los resultados de las de investigaciones sobre las lenguas de signos que muestran su complejidad y validez para la comunicación completa de mensajes, condujeron a un reconocimiento del potencial de las lenguas de signos naturales para el desarrollo lingüístico, cognitivo, social y académico de los niños sordos.

En 1989 apareció el artículo de Johnson, Liddell y Erting ya citado que revolucionó los términos en los que se había planteado la educación del sordo hasta el momento. En éste, se ofrecía una contrapropuesta a la opción de lo que éstos llaman sistemas del habla con apoyo signado (*Sign Supported Speech*) y proponen para Estados Unidos la metodología bilingüe tal como se entiende para las lenguas orales; de esta manera, consideran la LSA (lengua de signos americana) como primera lengua y el inglés como segunda lengua. Más en concreto, destacaron la necesidad de la descripción del uso de la lengua de signos en la comunidad, así como la importancia del uso efectivo de la lengua para el desarrollo del inglés y los aspectos éticos derivados de las políticas lingüísticas. En sus conclusiones, hicieron una llamada a una mejor formación del

profesorado y un compromiso hacia la estandarización de aproximaciones a la educación del niño sordo, sugirieron la sustitución progresiva en las formas manuales en el aula en favor de la incorporación de la LSA, una separación mayor entre la LSA y el inglés, con miras a una aproximación educativa bilingüe y un cambio de relación entre las dos lenguas, donde la lengua de signos fuera tratada como la L1 y la lengua oral como la L2 del niño sordo.

Estas recomendaciones de Johnson y otros apuntan a la lengua de signos como lengua natural a través de la cual el niño sordo puede adquirir una primera lengua de la misma forma que lo hace un niño oyente con una lengua hablada. Cuando esta lengua esté asentada según el nivel apropiado para cada niño, estará en condiciones para que se le transfieran los conocimientos a una segunda lengua, en este caso la lengua escrita de la comunidad oyente. Esta propuesta parte de la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (1987), así como de estudios en la adquisición de segundas lenguas como los de McLaughlin (1984), donde se demuestra que “cuando se pretende aprender una segunda lengua antes de aprender adecuadamente una primera lengua, o cuando uno o ambos entornos lingüísticos están empobrecidos, las gramáticas resultantes serán idiosincráticas respecto a las estructuras gramaticales comunes de la lengua objeto de aprendizaje” (Johnson, Liddell y Erting, 1989: 9). Así, la escritura de los niños sordos que habían sido expuestos a algún sistema signado para aprender inglés mostraba una serie características gramaticales, que se podían relacionar con la morfosintaxis de la lengua de signos.

La afirmación de que existen similitudes entre la escritura de un niño sordo y la de un estudiante de inglés como segunda lengua fue explorada por Langston y Maxwell (1988) en un experimento llevado a cabo a través de textos escritos por sordos signantes, sordos no signantes y oyentes no nativos. Un grupo de evaluadores, entre los que se contaban educadores de sordos con experiencia en el aula planificadores de la educación del sordo sin experiencia en el aula y profesores de inglés como segunda lengua, debían juzgar a quién pertenecía cada texto y la seguridad con la que tomaban esa decisión. Los resultados corroboraron la similitud entre los textos producidos por los tres grupos de alumnos, así como el número de errores cometidos al atribuir los textos por parte de los evaluadores y un alto grado de inseguridad al realizarlo. Recientemente, ha comenzado a

ser analizada, de manera sistemática, la influencia de la lengua de signos en los errores de producción escrita de los niños sordos (Plaza, 2005). Desde principios de los años 90 y apoyados por este tipo de estudios, los programas bilingües entienden que el lenguaje escrito es aprendido de forma similar a una lengua extranjera o segunda lengua por los alumnos sordos.

En conclusión, lo que vemos es que, por primera vez se reflexiona sobre los aspectos éticos derivados de una política educativa que se valía de una lengua [la lengua de signos] para crear sistemas de comunicación artificiales [los sistemas bimodales]. Los años 90 estarán marcados por la evaluación de los sistemas signados y su eficacia, y por las nuevas propuestas de introducción de la lengua de signos en el aula. A consecuencia de estas propuestas alternativas, se ponen en marcha modelos educativos donde la lengua de signos es la lengua vehicular y de instrucción en el aula: son los llamados programas bilingües.

## *2. La ideología del bilingüismo. Los programas bilingües con lengua de signos.*

### *2.1. De la asimilación a la pluralización: bases para el debate de la incorporación de la lengua de signos en el aula.*

La evolución de las políticas educativas aplicadas a las personas sordas a lo largo de la historia, salvando sus peculiaridades, muestran importantes paralelismos con otras lenguas minorizadas. Comúnmente se observa que el trato de las lenguas minoritarias se inicia con formas de asimilación lingüística y deriva progresivamente hacia formas de pluralización, sobre todo a partir de los años 60. Tal y como había descrito Ruiz (1984), existen tres perspectivas principales que ejercen de base de una política bilingüe: la lengua como *problema*, como *derecho* o como *recurso* (puede consultarse también Nover y Ruiz, 1992: 14). La visión del bilingüismo como problema define el monolingüismo como la integración de las minorías lingüísticas a la sociedad mayoritaria, como la oportunidad de ser alguien en la sociedad, percibida como una unidad, mientras que el bilingüismo o el multilingüismo es visto como una amenaza y un detonador de conflictos.

Desde esta perspectiva, el abandono de la lengua materna por parte de las minorías se hace con buen fin, para la mejor integración en la sociedad mayoritaria. (Calvet,1993) ; otras veces, la suerte de las minorías es comúnmente decidida por representantes de la mayoría, que a su vez ostentan el poder de la comunidad. De esta forma, se elaboran políticas educativas sin contar con la participación de las personas a quienes van dirigidas; consecuentemente, se descartan las lenguas minoritarias del sistema educativo y se centra el desarrollo del lenguaje en la instrucción de la lengua dominante en esta misma lengua.

Efectivamente, si observamos el desarrollo de la educación de la persona sorda, podemos ver signos claros de esta perspectiva. Respecto a la perspectiva de la lengua como *problema*, han existido actitudes paternalistas hacia la persona sorda que han afectado a su trato (Lane, 1988): en primer lugar, la estereotipación de la persona sorda como persona discapacitada se apoya en el enfoque médico de la sordera. Bajo este prisma, la persona sorda es una persona con déficits: el déficit auditivo, el déficit del habla, etc. Los esfuerzos se centran en la rehabilitación de estos déficits para la integración en la sociedad normo-oyente a través de entornos restrictivos, apartados del resto de la sociedad, los colegios especiales, y el sistema educativo divide claramente dos líneas, la “normal” y la “especial”. Según Nover y Ruiz (1992: 21), existe una “ideología del vacío”, de la no-actuación, donde “la Administración y los educadores apoyan las políticas y programas con la convicción de que la lengua de signos y las mentes de los niños signantes son problemas patológicos”. Y, en segundo lugar, e íntimamente relacionado con el punto anterior, las expectativas pedagógicas sobre los alumnos son muy bajas (Johnson, Liddell y Erting, 1991: 12), con lo cual se producen importantes adaptaciones curriculares y, en consecuencia, se tiende al mínimo contacto con niños normo-oyentes, en un entorno segregado. Esta perspectiva de la asimilación deriva en la aplicación de políticas lingüísticas monolingües por parte de las estructuras de poder. Éstas pueden ir desde una política encaminada implícitamente a la “desaparición” de la lengua minoritaria o a la “co-existencia sin apoyo” (Cobarrubias y Fishman, 1983: 65ss).

Podríamos decir que la prohibición explícita de la lengua de signos en los colegios responde a la primera medida: bien sea a través del castigo por el uso de ésta o a través del aislamiento del niño sordo de su grupo de iguales. Por una parte, la utilización

de la lengua de signos llevada a cabo en las escuelas de sordos y los internados a lo largo del siglo XX respondería a una política de “co-existencia sin apoyo”: existen diversos niveles de restricción durante la instrucción, pero no se prohíbe su utilización durante los recreos, aunque tampoco se promociona o se cuida su uso. Por otra parte, si observamos la utilización de los sistemas signados artificiales de creación en los años 70 y de aplicación en España en los años 80, éstos responden todavía a una política monolingüe y asimilativa: se crea un sistema contando con el léxico de la lengua de signos, como paso transitorio hacia la lengua mayoritaria, la lengua oral. Si bien la introducción del signo (en alguna forma u otra) fue celebrada como una apertura a la lengua de signos por parte de la propia comunidad sorda, en realidad seguimos presenciando a través de estos sistemas signados la implícita asunción de la superioridad de la lengua hablada sobre la lengua de signos.

La perspectiva de la lengua como *derecho*, surgida en los años 60, se apoya en el concepto de “derechos lingüísticos” como derecho fundamental, bajo la cual se ampara el derecho a la educación bilingüe y a no ser discriminado por razones de lengua (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994, 1999; Grosjean, 2001). Dentro de esta orientación, podemos distinguir entre la *tolerancia* a los derechos lingüísticos, o bien la *promoción* de éstos (Kloss, 1977), según la cual las instituciones públicas se responsabilizan activamente del cultivo de las lenguas minoritarias. Según Supalla (1989), es a este nivel al que aspira la comunidad sorda americana; la lengua de signos, vista desde el prisma de los derechos lingüísticos, se presenta como L1 de la persona sorda, con lo cual se debe tener acceso a ella durante la escolarización; esta perspectiva, ofrecería en definitiva, un enfoque pluralizante al estatus de las lenguas de un país, frente al asimilacionista descrito anteriormente. En el Estado australiano de Victoria, existen alegaciones de discriminación que han llegado a juicio, presentadas por algunos padres de niños sordos que solicitaron que sus hijos fueran educados en lengua de signos (Komesaroff, 2000: 65; 2004); el derecho a ser educado en la primera lengua o lengua minoritaria está apoyado por distintos tratados internacionales y, por lo tanto, la incapacidad o negativa a llevar a cabo programas que incluyeran esta lengua por parte de la escuela fue considerado ilegal por los padres, quienes presentaron las demandas correspondientes, apoyándose en la legislación anti-discriminación de este país (op. cit: 78-79). Entre 1993 y 2003 se

realizaron once quejas formales de este tipo, de las cuales seis se resolvieron en conciliación; las resoluciones para cada caso individual fueron variadas desde la creación de plazas fijas para un intérprete, hasta la creación de incentivos para que profesores de lengua de signos se mudaran a áreas remotas, donde los alumnos sordos, debido a la distancia de las grandes ciudades, no tenían acceso a este servicio.

Finalmente, bajo la perspectiva de la lengua como *recurso*, el bilingüismo puede verse como un “recurso personal y nacional”, así como recurso social y cultural. Bajo esta visión, la lengua de signos aparece como un aporte a la diversidad y riqueza lingüística y cultural del país, así como un recurso para la integración de las personas sordas y su plena participación en la sociedad; por una parte es un derecho, pero también una necesidad de acceso a la sociedad en general, así como a la alfabetización de la persona sorda.

Estos dos últimos aspectos relativos a la nueva orientación en el reconocimiento de las minorías lingüísticas son especialmente relevantes para entender el giro hacia las propuestas bilingües para personas sordas, aunque este giro ha sido impulsado también, como hemos dicho con anterioridad, por las investigaciones de las lenguas de signos y el despertar de la comunidad sorda como minoría lingüística. La lengua de signos se define bajo esta ideología como la lengua materna de las personas signantes. Según Skutnabb-Kangas (1988: 16ss; 1994a: 140ss), podemos definir este concepto en cuatro niveles diferentes: *origen, identificación, función y competencia*. La autora afirma que una combinación de las dos primeras definiciones, según el origen y la identificación muestran el nivel más alto de conciencia de derechos lingüísticos: la lengua materna es aquella que uno aprendió en primer lugar y con la que se identifica. Por otro lado, las definiciones derivadas de la función (la lengua que uno usa más) o de la competencia (la lengua que uno domina mejor) no tienen en cuenta cuestiones como que muchas personas pertenecientes a grupos lingüísticos minoritarios son forzadas a usar una lengua distinta a la suya durante la mayor parte de sus vidas o bien les es negado el derecho a ser educadas en su lengua, con lo cual su nivel de competencia resultará más bajo que el de la lengua mayoritaria. El uso de estas definiciones entre las instituciones educativas mostraría un signo de *lingüicismo*, definido por la autora como

“ideologías y estructuras que se utilizan para lejitimar, efectuar y reproducir una división desigual



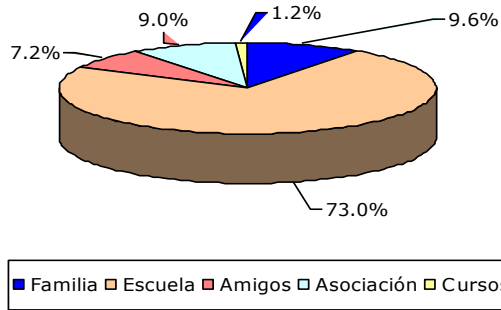
de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre grupos que son definidos en función de la lengua” (Skutnabb-Kangas y Phillipson, 1994: 13).

Sin embargo, esta autora reconoce que la situación de la comunidad sorda requiere un replanteamiento de la definición de este concepto, especialmente en lo que concierne a la posibilidad de que padres e hijos no tengan la misma lengua materna. Según Skutnabb-Kangas (1994b: 143) “la definición del bilingüismo como objetivo en la educación del niño sordo debe incluir el más alto grado de competencia y distribución funcional de la lengua, así como una identificación positiva con las dos lenguas”. En las conversaciones que mantuvimos con personas sordas adultas a través de nuestra encuesta, nos quedó claro que la lengua materna de los signantes es la lengua de signos, tanto por *origen* (edad de primer contacto), como por *identificación* (lengua con la que se identifican más), una inmensa mayoría de nuestros informantes se decantaron por la lengua de signos, tal y como vimos en el *Gráfico 78 sobre Identificación y preferencias lingüísticas*, del apartado 2.3.2.2 del Cap. 2 de la 1ª Parte de este trabajo. Asimismo, los resultados fueron muy parecidos en cuanto a *función y competencia*.

Cuando nos referimos al aspecto de *origen*, hay que tener en cuenta que la mayoría de las personas signantes no tuvieron acceso a la lengua de signos en el hogar, debido a que sus padres eran oyentes por lo que presenta un reto para la idea de que ésta es su primera lengua. Sin embargo, cabe pensar que la mayoría de signantes llegaban a la escuela prácticamente sin lenguaje alguno completo, con lo cual, la primera lengua a la que estaban expuestos de forma natural era la lengua de signos, en algunos casos en edades bastante avanzadas.

Confirmamos esta información con el gráfico siguiente, donde se observa el lugar de primer contacto con la lengua de signos:

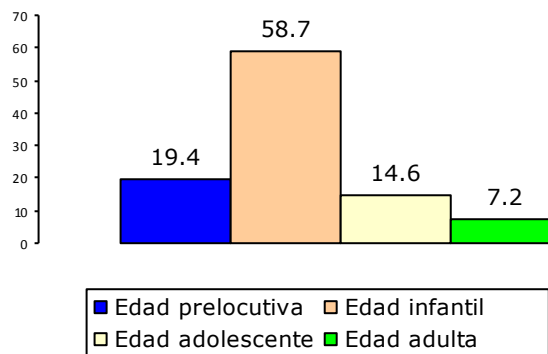
**Gráfico 103: Lugar de primer contacto con la lengua de signos (n=150/93,7%)**



La inmensa mayoría la aprendieron en la escuela y un 9,6% la aprendió en casa. Este resultado responde a la proporción de niños nacidos en hogares con padres sordos u oyentes. Por otra parte, las personas restantes, en clara minoría, la aprendieron con los amigos o en la asociación. Estas son personas que la aprendieron a edades más avanzadas, normalmente debido a que su escolarización fue en centros ordinarios y tomaron contacto tardío con la comunidad sorda.

En cuanto a las edades que tenían cuando entraron en contacto por primera vez, se destacan las edades infantiles:

**Gráfico 104: Edad de primer contacto con la lengua de signos por etapas lingüísticas (n=167/100%)**



Como decíamos más arriba, los efectos de una exposición débil a una o más lenguas produce un efecto de confusión de formas que pueden mostrar características de ambos sistemas o bien aspectos de nueva creación. Mayberry y Eichen (1991)

reformularon la teoría del período crítico de adquisición del lenguaje aplicándolo a personas signantes; en este estudio, los autores se plantearon si el momento de adquisición de la lengua de signos podía predecir su habilidad en un futuro (op. cit: 486) y para ello realizaron una serie de tests a signantes veteranos que habían estado expuestos desde edades que iban del nacimiento a los 13 años. Los resultados apuntaron a una correlación con la adquisición infantil de lenguas orales, con lo que se confirmó la teoría de Lenneberg (1967) según la cual la adquisición es un fenómeno de desarrollo con límite temporal.

En cuanto al aspecto de *identificación*, o la lengua con la que nuestros informantes se identifican más, se observa una clara tendencia por la lengua de signos, tal y como vimos en el gráfico antes mencionado. Si recordamos, las personas signantes de la muestra se decantaron por la lengua de signos únicamente en un 47% de los casos y se consideraban más signantes que usuarios de lengua oral en el 31,7% de los casos. Por otra parte, un 3,7% se identificaba más con la lengua oral y un 1,2% afirmó ser solamente usuario de lengua oral. Finalmente, el 16,5% se identificó con las dos lenguas por un igual.

Si nos centramos en la *función*, o el uso que se hacen de las dos lenguas, observamos una dominancia de nuevo por la lengua de signos, tal y como vimos en el *Gráfico 87*, donde un 22,2% afirmó utilizar las dos lenguas, el 58% afirmó que usaba más la lengua de signos y un 12% afirmó practicar más la lengua oral. Este resultado debe tener una relación directa en la mayoría de casos con la *competencia* en ambas lenguas. Tal y como observamos en detalle en el *Cap. 2, 2.3.2* de la *1ª Parte* de este trabajo, mostraron más seguridad en cuanto a la producción (más del 73% afirmaron no tener dificultades) que en la comprensión (un 60,5% no presentó dificultades). Por otra parte, respecto a la competencia del castellano, los resultados variaron un poco, aunque en general demostraron que los signantes tienen un alto grado de inseguridad frente a su competencia de la lengua oral.

En definitiva, deducimos que, si la lengua de signos es claramente la lengua materna de los signantes en su conjunto, los niños sordos pueden beneficiarse de su acceso desde la escolarización, en una opción bilingüe-bicultural, o intercultural-multilingüe, según Massone y otros (2000 y 2003).

La intervención asimilacionista de la diversidad lingüística corresponde a un trato que “incapacita” (*disables*) al niño perteneciente a la minoría, mientras que la perspectiva multilingüe basada en los derechos lingüísticos y el recurso de la lengua minoritaria como potencialidad en el aula correspondería a un trato que “ensalza” o da poder (*empowers*) al estudiante minoritario (Cummins y McNeely, 1987: 85-97). Estos autores analizaron las causas del fracaso de los estudiantes provenientes de minorías lingüísticas, de donde dedujeron que el poder y el estatus ejercen una influencia mayor sobre los resultados académicos de estos estudiantes. Así, el rol que los educadores adoptan ante la identidad cultural y lingüística del estudiante minoritario conduce a “empoderar” o “incapacitar” al estudiante (Cummins, 1989: 111), según cuatro elementos estructurales de la organización de la escuela. Éstos son los siguientes: la incorporación lingüística/cultural de la minoría en el programa escolar; la participación de la comunidad en la educación de este estudiante; el empleo de una pedagogía encaminada a que los estudiantes utilicen la lengua de forma activa; el nivel de implicación de los profesionales en la evaluación del estudiante minoritario que se convierten en sus defensores en contraste con actitudes que justifican que el problema está en el propio estudiante (op. cit: 86). Según Welch (2000: 5), los educadores de sordos deben entender el mito de la “meritocracia” escolar, donde se culpabiliza al individuo por su fracaso ignorando, o evitando enfrentarse a las barreras que existen para estos estudiantes. Este cambio en las actitudes de los educadores se debe reflejar en un currículo multicultural de distintas formas, como por ejemplo que sirva de vehículo para reflejar temas relacionados con su etnicidad, para que puedan aprender y reflexionar sobre sus múltiples identidades (op. cit:13-14); según esta autora, esta forma de acogida del multiculturalismo puede presentarse, por ejemplo, en formas tales como la inclusión de los personajes de la historia de la comunidad sorda en los contenidos académicos (op. cit.: 9).

Las propuestas bilingües pretenden también aprovechar las potencialidades de las personas sordas en la educación del niño sordo, quienes según Skliar (1998: 50-51) han sido tradicionalmente ignoradas en este ámbito y que constituyen derechos fundamentales de estos niños: en primer lugar, la potencialidad de adquisición de una lengua (la lengua de signos) por parte de los niños sordos en otra modalidad que la oral dominante, ya que ésta se puede aprender de los sordos adultos de forma natural como cualquier otra lengua;

en segundo lugar, la potencialidad de identificación de los niños sordos con sus iguales y con los adultos sordos, y el derecho a desarrollarse en una comunidad con la que construir su propia identidad; en tercer lugar, la potencialidad de desarrollar estructuras, formas y funciones cognitivas reguladas por un mecanismo visual de la información, diferentes a los procesos que se desarrollan en la mente del oyente. En cuarto lugar, la potencialidad de inclusión en una vida comunitaria, y en un proceso de comprensión y producción de hechos culturales diferenciados, a través de la incorporación de aspectos de su cultura en el contexto de su propia historicidad; finalmente, la potencialidad de participación en el debate lingüístico, escolar, etc., con participación plena y capacidad decisoria en los procesos que les afectan.

Presentando la nueva propuesta educativa como un conjunto de potencialidades, la educación del niño sordo adquiere una visión holística y más completa como miembro de una comunidad lingüística y cultural. La materialización de estos ideales ponen en el punto de mira a las instituciones educativas y a sus profesionales. Las propuestas de programas bilingües para niños sordos han sido hasta el momento el resultado de una planificación de *abajo-arriba* (*bottom-up*) derivada de la presión de los padres de niños sordos, algunos educadores y los líderes de la comunidad sorda (Plaza, Morales y Gras, 2004). Como veremos, un giro de esta envergadura supone cambios que no siempre pueden ser inmediatos, tales como la formación continua de profesionales implicados en la educación del sordo durante décadas y a quienes se pide el aprendizaje de una nueva lengua de aplicación en el aula. Por otro lado, esta materialización debe venir precedida de un cambio de postura y actitud generalizadas ante la presencia de la lengua de signos en el aula, hecho que todavía no ha sucedido de forma completa en el entorno educativo de nuestro país. Como veremos a continuación, el uso de lengua de signos es todavía minoritario, tal y como lo es la agrupación de alumnos sordos en el aula.

## *2.2. Principios y condiciones para la educación bilingüe de niños sordos.*

Las condiciones para el éxito de un programa bilingüe, principalmente la de que el estudiante sea bilingüe al finalizar su escolarización, pasan en primer lugar por adoptar una visión holística del bilingüismo. Bajo esta perspectiva, el objetivo último es el

bilingüismo aditivo (Romaine, 1995), opción pluralizante, frente a programas de submersión o transición, ambas opciones asimilacionistas. En un programa de submersión, el niño de la minoría se emplaza en un aula mayoritaria sin intención de proveerlo de apoyo extra en la lengua mayoritaria, ni tener en cuenta que proviene de otra lengua y cultura. Las políticas de transición se han practicado en muchos países con las lenguas de los inmigrantes, principalmente en los Estados Unidos, donde la enseñanza de la primera lengua del niño se introduce durante sus primeros años de contacto con el sistema educativo, como paso para aprender la lengua mayoritaria. Una vez la competencia en ésta es suficiente para seguir las clases con normalidad, se elimina la presencia de la lengua materna. Éste es el ejemplo de las prácticas de la incorporación en el aula ordinaria del niño sordo.

Por otra parte, cuando el objetivo es el bilingüismo aditivo, se practica una política de mantenimiento y desarrollo de la lengua materna en interacción con la mayoritaria. Los programas de inmersión, donde los niños pertenecientes a la mayoría están expuestos a la lengua minoritaria, suelen derivar en bilingüismo aditivo; de esta forma, se da paso a una forma “fuerte” de educación bilingüe, frente a las prácticas “débiles”. Cummins (1989), y Cummins y McNeely (1987) basan su apoyo a estas formas fuertes de bilingüismo en dos aspectos: la “hipótesis de interdependencia” de adquisición bilingüe, y las relaciones de poder y estatus de las lenguas en el entorno educativo. La hipótesis de la interdependencia supone que si la instrucción a través de la lengua minoritaria es efectiva en la consecución de competencia en esta lengua, la transferencia de esta lengua minoritaria a la mayoritaria ocurrirá siempre que se den las circunstancias y motivación para aprenderla (Cummins, 1987: 80). Según esta hipótesis, existe una proficiencia cognitiva y académica común entre lenguas, hecho que se demuestra con estudios sobre el aprendizaje de la lengua mayoritaria en inmigrantes. Entonces, el aprovechamiento de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda deja de ser un problema para convertirse en un recurso de acceso. Observamos que las prácticas bilingües con lengua de signos en España se decantan más hacia formas débiles de bilingüismo, tal y como pretendemos demostrar en el punto siguiente.

Un condicionante para la transformación en el sistema educativo pasa necesariamente por una reforma de algún aspecto de la regulación institucional sobre esta

materia. En países como Suecia (Davies, 1991; Svartholm, 1993; Suppalla, 1991), Dinamarca (Hansen, 1989) y Australia (Clyne, 1991b), la regulación de las políticas relativas a las lenguas de los grupos inmigrantes proporcionó una oportunidad a la comunidad sorda para reivindicar idéntico trato para su lengua. Así, la ley sueca sobre educación aprobada en 1981, garantizaba el desarrollo hacia el bilingüismo lengua de signos sueca y sueco (Svartholm, 1993: 291); en el currículo se determina que la lengua de instrucción será la lengua de signos, mientras la lengua sueca será incluida a través de la escritura. Esta ley transformó el panorama educativo sueco, que tuvo que adaptar las nuevas medidas a la realidad con la que contaba: profesionales que no sabían lengua de signos, falta de materiales, etc. Para ello se creó un programa de desarrollo que incluía la enseñanza de lengua de signos, la inclusión de personas sordas en el aula, la creación de nuevas especialidades, como la de profesor sordo, y cursos universitarios versados sobre lengua de signos sueca y sueco como segunda lengua. En Dinamarca, la primera experiencia piloto con una clase bilingüe se realizó en 1982, a solicitud de un grupo de padres (Hansen, 1989). Este programa piloto mostró que se producía una mejora considerable en la habilidad lectora de los alumnos sordos, con lo cual a partir de entonces, la aproximación bilingüe fue aceptada por el Ministerio de Educación, así como por las escuelas de sordos y las asociaciones de padres. En Australia, la aprobación del *Informe Lo Bianco* sobre la *Política Nacional sobre Lenguas* en 1987, en el que se incluyó a la lengua de signos australiana, proporcionó esperanzas de una mejora del estatus de su lengua a la comunidad sorda australiana (Clyne, 1991b: 11; Branson y Miller, 1991: 136); sin embargo, un cambio de dirección en 1991 (a causa de recortes en la política educativa, Clyne, op. cit.: 15) disminuyó los servicios en lenguas diferentes del inglés, lo que afectó también a la lengua de signos; de ahí que, desde esta fecha, no exista, según Branson y Miller (op. cit.) un deseo de introducir esta lengua como lengua de instrucción en las escuelas. Según Clyne (op. cit.: 15), esta transformación se produjo debido a la visión creciente de la educación en función de objetivos económicos y de formación a corto plazo.

Todos los programas bilingües tienen en común la inclusión de la lengua de signos como lengua de instrucción y de canalización de contenidos; una vez esta lengua está suficientemente asentada, se pasa a la lengua escrita del país a través de la lectura;

finalmente, se da paso a la escritura. Según Svartholm (1993: 302ss), el estatus de las dos lenguas puede equipararse a una situación de diglosia desde la perspectiva fishmaniana según la cual las dos lenguas se utilizan para funciones distintas (Fishman, 1971): la lengua de signos es usada en las interacciones cara a cara, mientras que la lengua escrita se usa para documentos oficiales o cuando los actores de la comunicación no están presentes físicamente<sup>39</sup>.

Además, los fundamentos de esta educación bilingüe pasan por la potenciación de las habilidades visuales del niño sordo y la mejor vía de acceso a la alfabetización a través de dos lenguas de canal visual: la lengua de signos y la lengua escrita. Por otra parte, se opta por la lengua de signos como primera lengua de instrucción, a través de la cual el niño sordo adquiere conocimiento sobre el mundo de la misma forma que el oyente lo hace a través de la lengua oral. Finalmente, la lengua oral se introduce como segunda lengua una vez se posee un dominio de la lengua de signos, a través de la lectura sobre todo, y de la escritura más adelante, paralelamente a este aprendizaje se realiza el de la lengua oral hablada en servicios de logopedia.

En Estados Unidos, las alternativas a los sistemas signados en el aula se impusieron a finales de los años 80, con la propuesta de Johnson, Liddell y Erting a las que hemos hecho referencia anteriormente. Entonces, uno de los pocos centros donde se incluía el uso de la lengua de signos se encontraba en Maryland, el *Bicultural Center of Maryland*, establecido en 1988, y que promovía activamente la perspectiva de la lengua como *recurso* (Nover y Ruiz, 1992: 16). Estos mismos autores proponen un modelo (Johnson, Liddell y Erting, 1989: 15ss), que debería incluir las siguientes características:

- Las direcciones de apoyo a las familias para el asesoramiento tanto educativo como emocional a los padres.
- El seguimiento familia-bebé-niño para desarrollar la habilidad en lengua de signos de bebés y niños pequeños.
- La programación de pre-escolar donde profesores sordos y oyentes, ambos bilingües, enseñaran a los niños.
- La programación que tuviera como objetivo, desde la educación primaria hasta el final de secundaria, el aprendizaje equivalente al currículo ordinario, a través de la utilización de materiales y técnicas especiales para la alfabetización.

---

<sup>39</sup> Recordemos que la interpretación de Stokoe de la perspectiva fergusoniana de este concepto se centraba en las variedades Alta y Baja de lengua de signos, derivados de una influencia mayor o menor de la lengua oral sobre ésta (Stokoe, 1972).



Para la consecución de estos objetivos, se propone la creación de un centro de desarrollo de materiales y recursos educativos con un componente importante de investigación. Si bien la investigación lingüística sobre la lengua de signos americana es pionera y probablemente la más fructífera de todas las lenguas de signos, algunos autores se lamentan de la poca aceptación y aplicación de estos modelos bilingües en el país. En 1990, sólo dos escuelas habían implementado una política lingüística que establecía la LSA como lengua de instrucción: *Indiana School for the Deaf* en Indianapolis y *Learning Center for the Deaf Children* en Massachusetts (Nover y Ruiz, 1992: 27). En el curso 1992-93, un 1,9% de los estudiantes utilizaban la LSA para comunicarse, y aprender a escribir inglés y otras materias académicas (Cummins, 1997: 52); y en el curso 1996-97, solamente un 4% de los estudiantes lo hacía a través de la LSA (Pettito, 2002: 9).

En Australia, la creación de la lista de lenguas comunitarias en 1987 derivó en la incorporación del Auslan, o lengua de signos australiana, entre las lenguas llamadas *comunitarias* de Australia (Branson y Miller, 1991: 136). Si bien esta medida garantiza el pleno derecho al uso de interpretación en esta lengua, así como la garantía de ser reconocida como lengua del país, esta regulación no tiene implicaciones sobre la educación de la misma forma que en el caso sueco, con lo cual existen todavía un gran número de aproximaciones a la educación del sordo en este país. El primer programa bilingüe se ensayó en Tasmania, en el curso 1993-94 (Komesaroff, 1998; 2001; Potter y Rushton, 1998). Este programa se inició en una clase con niños sordos y oyentes, donde había dos profesoras oyentes, una de ellas profesora de sordos y competente en lengua de signos, un educador sordo durante 14 horas a la semana, y un intérprete de lengua de signos durante 45 minutos al día; además, los alumnos sordos tenían acceso a una hora a la semana de logopedia. Los resultados apuntaron a una valoración positiva del modelo inclusivo de educación; al finalizar el proyecto, tanto los niños oyentes como los sordos mostraron un avance en su habilidad de su primera lengua, así como de su segunda lengua. Respecto a la interacción entre ambos grupos, se observó un alto nivel de concienciación cultural por parte de los alumnos, y tanto unos como otros mostraban poca predisposición al trato distinto en función del estatus auditivo de sus compañeros.

Johnston (2004a) realizó una evaluación de la competencia en la primera lengua, Auslan, de los 61 alumnos, oyentes y sordos, que participaron en el programa bilingüe

llevado a cabo en Sydney entre 2000 y 2002, basándose en la premisa de que la competencia nativa en una primera lengua serviría como puente para aprender la segunda (teoría de la interdependencia lingüística de Cummins a la que hicimos referencia más arriba). El autor observó que todos los alumnos excepto uno estaban adquiriendo la L1 a un nivel apropiado para su edad, aunque los alumnos nativos (que utilizaban la lengua de signos en casa y, por lo tanto, llegaron al programa con conocimientos de ésta) obtenían notas más altas y consistentes. Existía una diferencia razonable con los alumnos que se habían matriculado en el centro a edades más tardías, los 10 o 11 años, y que provenían de programas de integración o de sistemas signados de comunicación; éstos presentaban resultados más bajos. Por otra parte, se observó que los resultados de los sordos no nativos eran muy heterogéneos, y en general inferiores a lo que se debería entender como una competencia nativa de la lengua, objetivo último del programa bilingüe. El autor interpretó como negativos los años que estos niños perdieron de exposición a la lengua antes de iniciar el programa, así como las condiciones del programa en sí, desfavorables al bilingüismo. Estas condiciones eran, en primer lugar, el hecho mismo de que la mayoría de niños sordos no tuvieran conocimientos de lengua de signos al iniciar el programa, y, en segundo lugar, que no todo el personal dominara o conociera Auslan; por lo tanto, el niño no nativo carecía de un modelo adulto temprano. Como conclusión, se apuntó a la necesidad de un programa intenso de intervención temprana en lengua de signos para los niños no nativos, así como un equipo de profesionales con gran competencia en lengua de signos, el apoyo de las familias y un compromiso con el programa.

En Europa, los programas bilingües-biculturales son igualmente la excepción. Plaza (2004: 142), analiza las características de estos programas en un estudio comparativo, donde muestra que la variabilidad responde a una concepción diferente de bilingüismo. Este estudio demuestra que existe todavía en la actualidad una confusión en la función que debe tener la lengua de signos en la educación, puesto que la mayoría de países, incluido España, utilizan sistemas signados de apoyo a la lengua oral para la enseñanza de la lengua oral y escrita. Las lenguas usadas para la instrucción muestran una gran variedad, desde el uso de la lengua de signos exclusivamente (a lo que se añaden asignaturas específicas de aprendizaje de la lectoescritura) (op. cit: 150), hasta

programas que usan la lengua oral y escrita, y programas que usan las dos lenguas [lengua oral y lengua de signos], lo cual responde también a una forma distinta de entender el bilingüismo. La edad de exposición a las lenguas también difiere entre países; mientras los países escandinavos introducen la lengua oral/escrita como segunda lengua a partir de los cuatro años, el resto de países parece introducir ambas lenguas desde los inicios, lo cual muestra perspectivas diversas respecto a la iniciación a la alfabetización: a través de la exposición sucesiva (países escandinavos) o paralela a las dos lenguas (resto de países). Según la autora, es esencial que se especifique el papel que deben jugar ambas lenguas y códigos (op. cit: 154).

Respecto a la reflexión sobre los motivos que están todavía frenando la aplicación de más programas bilingües en Europa, dados los resultados insatisfactorios de las aproximaciones monolingües, esta autora identifica cuatro factores principales (op. cit: 155ss): en primer lugar, la *predominancia de oralistas* en las instituciones educativas provoca una constante lucha en la defensa de estos programas alternativos [bilingües], la mayoría de los cuales son todavía pilotos, lo que deriva en una escasez generalizada de apoyo institucional y económico. Esta falta, además, se ve agravada por el hecho de que muchos niños inician estos programas a edades tardías, tal y como indicaba Johnston, ya que la intervención temprana y las directrices médicas han sido predominantemente oralistas. En segundo lugar, la falta *de información a los padres*, aspecto derivado del punto anterior, ya que se evita a menudo el contacto de los padres con adultos sordos en el proceso del diagnóstico (a excepción del programa de la Universidad de Bristol, en Inglaterra), con lo cual no existe una provisión completa y objetiva de la información. En tercer lugar, la *falta de recursos humanos y económicos*, debido al estatus todavía inestable de la lengua de signos, y a las necesidades del programa de proporcionar acceso a la lengua de signos a través de modelos adultos, con figuras como los asesores sordos, lo cual requiere una inversión extra para la Administración. Finalmente, la *competencia en lengua de signos*, por parte de todas las personas implicadas en la educación del niño sordo es un requisito imprescindible para el éxito de un programa bilingüe, aspecto que dista mucho de la realidad actual. En nuestros datos, estos factores serán analizados cuando tratemos la implementación de los programas bilingües-biculturales en España.

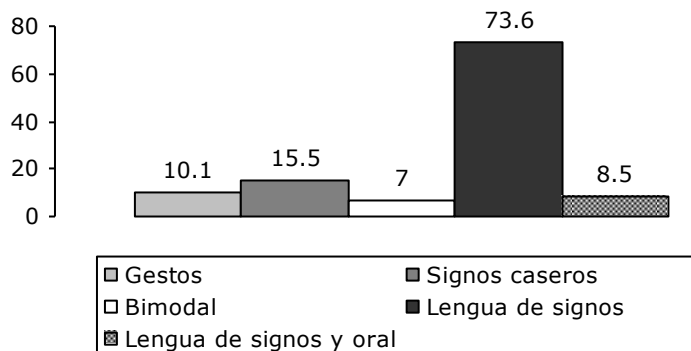
Todos estos aspectos forman parte de lo que se debería tener en cuenta en un proceso de puesta en marcha de una política lingüística, tal y como advierte Haddad (1995: 26ss) en su esquema del proceso de planificación de una política educativa, tales como si el programa planteado es *deseado, factible y se ajusta a los medios de inversión con los que se cuenta*. En primer lugar, se debe evaluar el impacto que esta medida va a tener en los diferentes grupos de interés y de qué forma se van a beneficiar éstos, así como si la medida de cambio es compatible con la ideología dominante: ¿significa la instauración de programas bilingües la desaparición de otras opciones (como en los países escandinavos) o es esto compatible con programas de comunicación total, por ejemplo. En segundo lugar, se deberán evaluar los recursos humanos disponibles para el cambio: realizar una estimación de la formación necesaria del profesorado y si existe suficiente personal para llevar a cabo la medida. En tercer lugar, evaluar los costes fiscales y también sociales y políticos del cambio, lo cual implica una cierta visión de futuro: previsión de un cambio político que afecte al desarrollo de esta medida, por ejemplo.

### *2.3. Programas bilingües en España.*

#### *2.3.1. El paso hacia la incorporación de lengua de signos en el aula.*

Las nuevas propuestas educativas introducen, de este modo, la lengua de signos como lengua vehicular de contenidos en el aula, hecho que no se había considerado hasta el momento. A partir de la muestra de nuestros encuestados, vemos cómo, si bien la lengua de signos estaba en general vetada en las aulas de los colegios de sordos en el pasado, su presencia y uso entre la población entrevistada fue bastante generalizada durante su escolarización. Como vimos con anterioridad (*Gráfico 46*), de las personas entrevistadas, el 77,2% manifestaron haber utilizado algún sistema diferente a la lengua oral durante su escolarización y el 22,7% restante no utilizó otra lengua que no fuera la oral. Los sistemas que utilizaron en la escuela se distribuían de la siguiente forma:

**Grafico 105: Sistemas gestuales utilizados durante la escolarización (n=129/77,2%)**



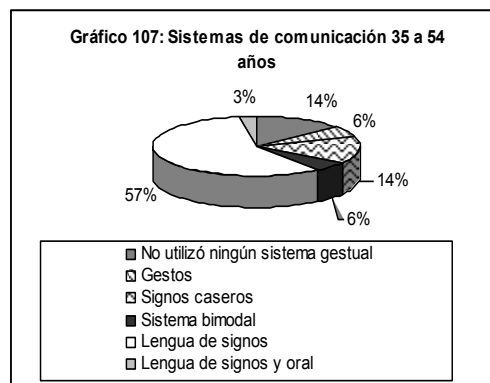
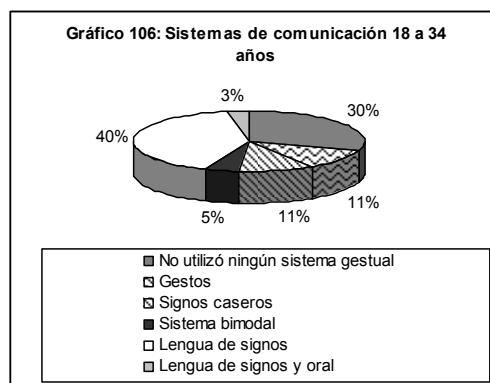
Cabe tener en cuenta que en muchas ocasiones el término “bimodal” es utilizado por algunas personas adultas para referirse tanto al uso de las dos lenguas a la vez, como al de una lengua de signos excesivamente contagiada por la lengua oral, tal y como mencionábamos más arriba. Por “gestos” entendemos la actividad de comunicación quinésica o *gestualidad*, entendida por la comunicación no verbal por medio de gestos manuales, faciales, posturas, etc., independientes y simultáneos a la interacción verbal (Serrano, 1981: 93), que se distingue de la actividad de *signar*, entendida por la acción de usar cualquier tipo de gestos *codificados* (unificados, estandarizados), en la comunicación (Kendon, 1981: 2-5). El término “signos caseros”, que introducimos en el *Cap. 1* de la *1ª Parte*, se entiende como un tipo de comunicación inventada en el hogar del niño sordo que no ha tenido contacto con la comunidad sorda (Frishberg, 1987; Morford, 1996); lo constituyen principalmente léxico relativo a la cotidianidad que no forma parte de la lengua de signos utilizada por la comunidad de la zona.

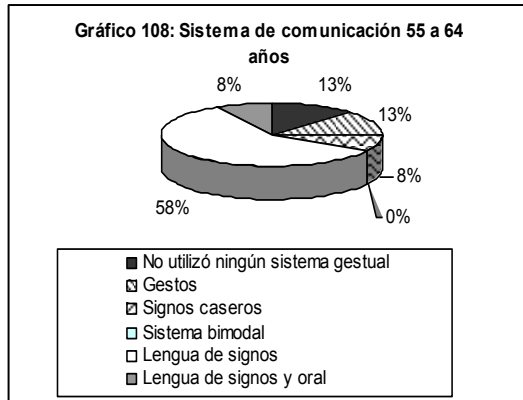
En el *Gráfico 105*, se observa que un porcentaje elevado utilizó la lengua de signos. Respecto al lugar de contacto con la lengua de signos, tal y como vimos en el *Gráfico 47* del *Cap. 2* de la *1ª Parte*, el aula es la opción menos escogida (solamente un 2,5% de informantes afirmaron que también usaron esta lengua en el aula), con lo cual la práctica totalidad de informantes no estuvieron expuestos a la lengua de signos como lengua vehicular y de instrucción. En realidad, como vimos en el *Gráfico 49* del mismo capítulo, solamente el 11,4% de nuestros informantes afirmaron que sus maestros conocían la lengua de signos, de entre los que destacamos las monjas, los profesores sordos o aquellos que tenían algún familiar sordo.

La respuesta más generalizada respecto al aprendizaje de la lengua de signos fue que podían signar en el patio y el comedor, fuera de clase. Estos casos hacen referencia a las personas que fueron escolarizadas en escuelas de sordos o internados. En muchos casos manifestaron que se desarrolló una evolución del gesto o el signo casero hacia la lengua de signos en cuanto empezaron en el colegio de sordos:

- “Empecé en la residencia a los cuatro años. Sabía alguna cosa: “comer”... que mis padres y yo habíamos inventado” (un hombre de 44 de Navarra).
- “Empecé a los siete años, aquí en Barcelona en la *Purísima*. Quizás un poco antes hacía gestos, señalaba, cosas inventadas... pero cuando vine es cuando aprendí lengua de signos realmente” (un hombre de 46 años de Barcelona).

Respondiendo a la evolución del sistema educativo y el proceso de integración en centros ordinarios, existe una relación entre la edad de nuestros informantes y la utilización de sistemas gestuales en la escuela. Así, hallamos más personas del grupo de edad más joven que no utilizaron ningún sistema gestual durante su escolarización y muchas menos de entre los informantes mayores. Este hecho nos indica que el uso de la lengua de signos (independientemente de no constituir la lengua de instrucción en el aula) en el dominio de la escuela ha sufrido una recaída en los últimos 35 años, que se muestra especialmente acelerada en los niños en la actualidad, como ya vimos en los *Graficos 51 y 52* al realizar un contraste entre el tipo de centro atendido por parte de los adultos de nuestra *Encuesta* y los niños de la muestra de nuestro *Recuento censal*, así como el tipo de comunicación utilizado (*Cap. 2, 1ª Parte*).

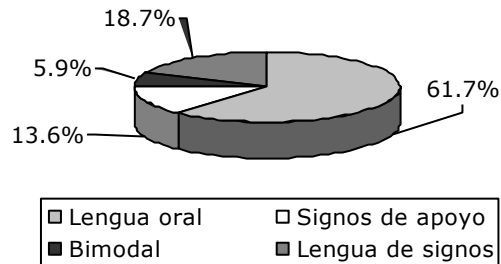




Paradójicamente, las políticas educativas segregadoras del siglo XX contribuyeron al desarrollo y el mantenimiento de la lengua de signos y la cultura sorda en España, cuando la lengua presentaba más signos de bajo prestigio social. Por otra parte, las políticas integradoras de los años 80 contribuyeron indirectamente a la asimilación en la comunidad oyente mayoritaria, lo cual supuso un sacrificio del contacto entre signantes; este proceso provocó un freno a la incorporación de nuevos miembros a la comunidad (Moore y Meadow-Orlans, 1990), lo que presenta una amenaza para el mantenimiento de la lengua. En cuanto el niño sordo se incluye en la educación general, deja de contar con un grupo de iguales del cual aprender e intercambiar los conocimientos lingüísticos y culturales de la comunidad. Sin embargo, esta tendencia contrasta con el movimiento de derechos humanos y lingüísticos surgido a partir de los años 70, que contribuyó a provocar un cambio respecto al estatus de la lengua de signos: se convirtió en tema de interés para los investigadores, se empezaron a producir los primeros intentos de introducirla en el aula, etc.

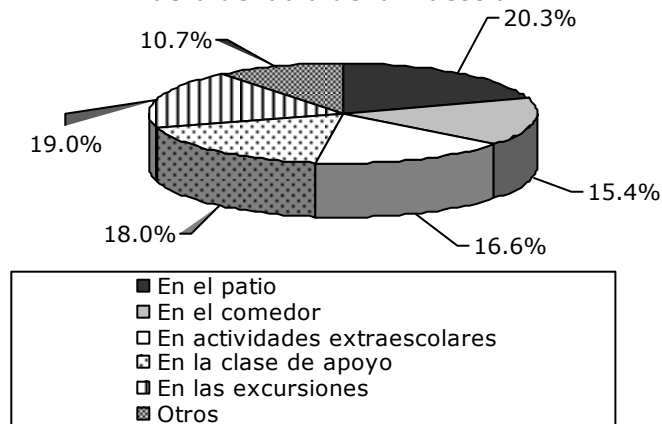
Si nos centramos a continuación en la muestra de niños en edad escolar en la actualidad, hallamos los siguientes datos. En cuanto al sistema de comunicación utilizado en el aula, y fuera de ella, concluimos lo siguiente de los cuestionarios cumplimentados. Cabe destacar que el número de niños suman esta vez 2.381, ya que esta pregunta era multirespuesta (podían marcar más de una opción si se usaba más de un sistema de comunicación en el aula, o fuera de ella), y en cada centro podía haber más de un niño utilizando un sistema de comunicación; en definitiva, conocemos el sistema de comunicación del 69% de nuestra muestra. De este porcentaje, deducimos lo siguiente:

**Gráfico 110: Sistema de comunicación en el aula con los niños y niñas de la muestra (n=2.381/69%)**



Por una parte, un porcentaje elevadísimo de los niños utilizan la lengua oral en el aula. En segundo lugar, a gran distancia, se encuentran los que se sirven de la lengua de signos, porcentaje que contrasta con el 2,5% de adultos que la utilizó en el aula, y finalmente los que usan algunos signos de apoyo o el *bimodal* en clase. El uso por parte de profesionales de algún signo de apoyo en el aula se entiende como la introducción de vocabulario aislado para apoyar a la palabra. Normalmente son los profesionales quienes, conociendo algo de lengua de signos, no tienen competencia suficiente para dirigir la clase en esta lengua. Por otra parte, un reducido número afirma utilizar un sistema *bimodal*. En cuanto al uso de la lengua de signos fuera del aula, lugar donde en el pasado se había desarrollado, observamos lo siguiente:

**Gráfico 111: Uso de la lengua de signos fuera del aula de la muestra**

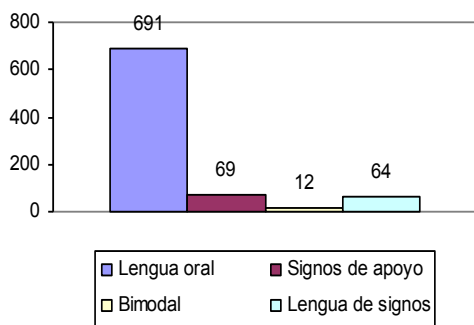




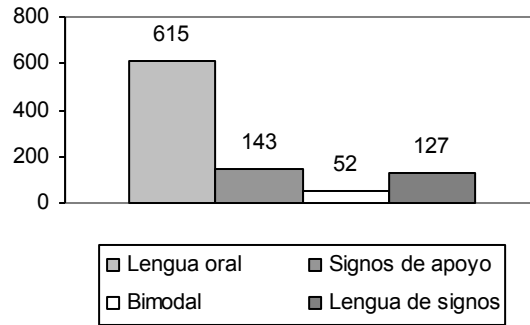
La razón de solicitar información sobre los niños que utilizaban lengua de signos fuera del aula era que, si bien en algunos casos el sistema utilizado por el profesorado no incluía la lengua de signos, posiblemente existían niños que la utilizaban fuera del aula. De las respuestas recibidas sobre esta cuestión, efectivamente el número de niños que utilizan la lengua de signos en el patio es superior al de los niños que habíamos visto que la utilizan en el aula, aunque no dista mucho de los resultados del aula (se confirmaron 446 niños que la utilizan en el aula, y 452 que la utilizan en el patio). De esto deducimos que los niños y niñas que utilizan la lengua de signos en el aula son los mismos que la utilizan fuera de ella. A diferencia de lo que hemos visto respecto a los informantes adultos, el hecho de utilizarla en el aula influye en el uso de ésta en otros entornos. Por lo tanto, si bien se utiliza actualmente más en el aula, el porcentaje resultante de su uso fuera del aula es muy inferior a anteriores etapas educativas (más del 70%, como observamos más arriba).

Siguiendo nuestro análisis del uso de lengua de signos en la actualidad con nuestra muestra, nos interesa ver cuáles son los sistemas utilizados en cada modalidad de centro. Si nos centramos en primer lugar en los centros donde se produce integración con los alumnos oyentes en mayor o menor grado, vemos lo siguiente:

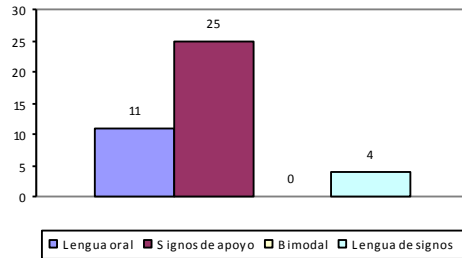
**Gráfico 112: Alumnos con los que se usa cada sistema en el aula (colegio ordinario- n=216/65,3%)**



**Gráfico 113: Alumnos con los que se usa cada sistema en el aula (colegio ordinario de integración- n=79/23,9%)**

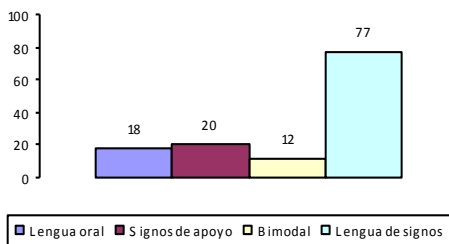


**Gráfico 114: Alumnos con los que se usa cada sistema en el aula (colegio ordinario con aula específica- n=14/4,2%)**

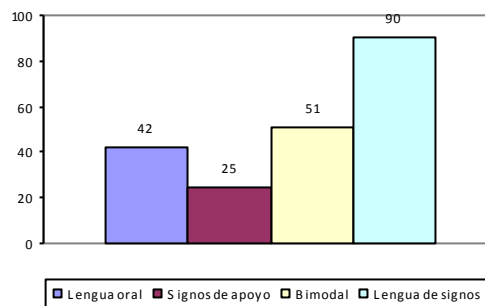


En general, el uso de la lengua oral es mayoritario, en contraste con otros sistemas gestuales, más minoritarios, si bien en el aula específica se utiliza más algún signo de apoyo. Pasando ahora a los centros específicos, observamos lo siguiente:

**Gráfico 115: Alumnos con los que se usa cada sistema en el aula (centro de educación especial- n=10/3%)**



**Gráfico 116: Alumnos con los que se usa cada sistema en el aula (colegio específico de sordos- n=6/1,8%)**



Por una parte, destacar la variedad de sistemas utilizados en estos dos tipos de centros; en definitiva, estos centros hacen un uso más generalizado de sistemas gestuales, incluso de lengua de signos. Sin embargo, esta variedad, incluso dentro un mismo centro, donde hallamos la presencia de distintos sistemas de comunicación para diferentes alumnos, nos indica que no podemos relacionar fácilmente una modalidad de centro con un sistema de comunicación. En realidad, como hemos visto, las iniciativas bilingües para niños sordos en España surgen a menudo en colegios ordinarios con agrupación de niños sordos. Si bien esta diversidad de respuesta al alumnado sordo nos aproxima a la idea de atención individualizada a la diversidad, acorde con la filosofía de la integración,

también puede estar escondiendo una falta de directriz respecto a la educación del niño sordo. Los factores que influyen en el uso de un sistema u otro pueden ser diversos, tales como la elección de los padres, el grado de sordera del niño, la filosofía educativa del centro o la competencia de los profesionales implicados, variedad que puede ir en detrimento de la posible instauración de un programa bilingüe, tal y como mostraba el estudio de Plaza (2004).

Cuando analizamos las propuestas bilingües que se han llevado a cabo hasta el momento en España, nos interesan tres aspectos: en primer lugar los programas que se están aplicando, en segundo lugar los recursos humanos y, finalmente, los recursos materiales que se están empleando (Plaza, Morales y Gras, 2004).

### 2.3.2. *Los programas.*

Si bien son ya frecuentes los centros escolares en España que dicen haber incluido la lengua de signos para su uso en el aula (CNSE, 2004), son solamente unos pocos los que específicamente se autodenominan *programas bilingües*. Respecto a estos en concreto, en primer lugar, observamos una falta de contenido curricular propiamente bilingüe-bicultural: Morales (2004) analiza varios de los centros que iniciaron esta *modalidad bilingüe* en la década de los años 90 tanto en Barcelona como Madrid, en una investigación realizada en el curso 2003-04. Según la autora, estos programas incorporan la lengua de signos como lengua vehicular en el aula, lo cual supera la barrera de acceso a la información que sufría el niño sordo en la metodología oralista. Sin embargo, existe un desequilibrio enorme entre el estatus que reciben las dos lenguas (o tres en el caso catalán) en el aula, por lo que no pueden calificarse de programas propiamente bilingües. En todos ellos, menos en una escuela infantil en Madrid, la lengua de signos se imparte solamente como asignatura de 2 a 4 horas semanales en la educación primaria, desapareciendo por completo en la educación secundaria. Este hecho contrasta con programas bilingües de inmersión completa, donde la presencia de la lengua minoritaria en el currículo es equiparable al de la lengua mayoritaria. En todos los programas analizados, existe una inmersión de grupos con niños sordos y oyentes, aunque solamente en el caso de la escuela infantil mencionada se utilizan las dos lenguas durante el mismo

tiempo, y se pone especial énfasis en el contenido cultural minoritario. Por este motivo la autora denomina a estos programas *pre-bilingües*.

Este tipo de modelo, entonces, sigue siendo un modelo de transición hacia el modelo oralista, donde la lengua de signos se utiliza como una herramienta más que como un objetivo en sí misma (Plaza, Morales y Gras, 2004; Morales, 2004). Sobre este aspecto, existen propuestas recientes para la inclusión de la lengua de signos en el currículo (CNSE, 2004) así como una asignatura sobre la historia y la cultura de la comunidad sorda, propuestas elaboradas por la Fundación “Juan Marroquín para la Supresión de las Barreras de Comunicación” de la CNSE, en colaboración con el Ministerio de Educación; se espera que estas iniciativas prosperen con la aprobación de la ley de reconocimiento de la lengua de signos cuyo Anteproyecto ha sido recientemente aprobado por el Consejo de Ministros.

Por otra parte, parece existir una improvisación respecto al uso de sistemas de comunicación en el aula que se derivan de las carencias del currículo, como; por ejemplo el hecho de que en la etapa secundaria desaparezca la rehabilitación de la voz por parte de la logopeda, la cual pasa a ser profesora de apoyo de las asignaturas de lengua y literatura; con este cambio, la logopeda asume en una misma clase la enseñanza de la lectoescritura, pero además se dedica a corregir el habla, ya que no existe otro momento del currículo donde se pueda hacer. Esta multi-funcionalidad deriva en el uso de formas mezcladas de lengua de signos y lengua oral, o formas *bimodales*, ya que se signa a la vez que se habla (Morales, 2004). A veces incluso la misma profesora corrige los signos de algunos de los alumnos que no son nativos en esta lengua (datos obtenidos de la observación participante de la autora en el centro *Consell de Cent* de Barcelona en abril de 2004). En definitiva, se produce una confusión de formas. En un programa bilingüe, debe existir una separación más clara entre una lengua y la otra, y se debe poder impartir una clase sin recurrir a un sistema *pidgin* o variedad de contacto, a no ser como recurso pedagógico para la explicación de la lengua oral. Como afirman Massone y otros (2003: 74), “reducir la educación bilingüe a la incorporación de la lengua de señas implica un reduccionismo bastante peligroso”.

Por otra parte, las medidas tomadas para estos programas han sido en todos los casos de *abajo-arriba* (Plaza, Morales, Gras, 2004); como respuesta de la Administración

a las demandas de profesionales y padres, con lo cual no existe una planificación unificada de las medidas a tomar para la implantación coherente de un programa de esta envergadura. Uno de los primeros pasos que se debería tomar en un tipo de intervención de esta naturaleza es determinar el programa bilingüe que se va a desarrollar: si se trata de un programa bilingüe de inmersión, donde la lengua minoritaria se convierte en la primera lengua de tanto niños sordos como oyentes en el aula; o bien un programa de mantenimiento, donde existe un aula únicamente con niños sordos con énfasis en su primera lengua; o bien un programa dual, donde los niños de la minoría y la mayoría conviven en el mismo espacio y son ambas las lenguas de instrucción. Actualmente, existe una gran variedad de alternativas donde el niño sordo puede ser escolarizado (CNSE, 2004), incluso cuando hablamos de los modelos bilingües (Morales, 2004). Como vimos anteriormente, una gran cantidad de niños están integrados en un aula ordinaria sin adaptaciones para la persona sorda; otros se encuentran en colegios de integración que cuentan con una unidad específica de sordos, con lo cual estos niños comparten algún tiempo con sus compañeros oyentes y otro con los compañeros sordos, en general limitando el contacto con oyentes a espacios como el comedor y el patio, o la clase de gimnasia. Los colegios especiales de sordos acogen a sordos y niños con alguna otra discapacidad añadida -es el caso de dos de los centros donde se practica la modalidad bilingüe en Barcelona (*Josep Pla* y *CRAS*) y dos más de Madrid (*Instituto Hispanoamericano de la Palabra* y *Ponce de León*) todos ellos de educación Primaria-; finalmente, lo que se ha llamado escolarización combinada (CNSE, 2004), donde los estudiantes sordos están integrados en el aula ordinaria con el apoyo de un adulto sordo, como el asesor sordo en etapas infantiles y primaria, y el apoyo de intérpretes o psicopedagogos en etapas secundarias. Al primer caso corresponde la escuela infantil *Fourestier* y *Tres Pins* en Barcelona, y la escuela infantil *Piruetas* y el colegio *El Sol* de Madrid. Al segundo caso correspondería el Instituto *Consell de Cent* de Barcelona y está previsto que *Ponce de León* de Madrid se convierta en educación combinada tanto de las etapas primaria como secundaria.

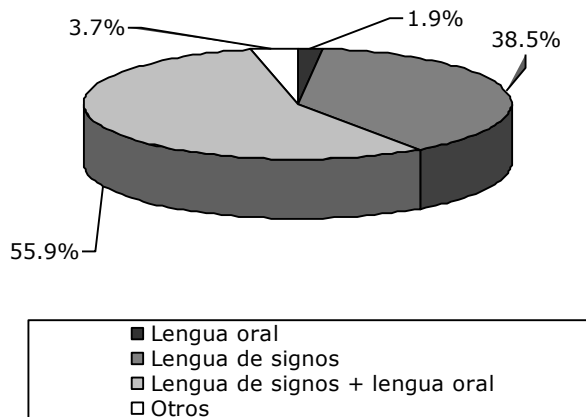
Esta distribución de los alumnos responde a tipos y perspectivas distintas de modelos de bilingüismo que habrá que tener en cuenta en la realidad curricular. Si bien el ambiente menos restrictivo parece ser aquel que pone en contacto al niño sordo con otros

niños sordos, pero también con niños oyentes, la opción del colegio especial de sordos ha sido la elegida por muchos padres sordos, que veían esta opción como la menos restrictiva con la lengua de signos y donde sus hijos podían acceder sin dificultad a una lengua, en un modelo más similar al del *mantenimiento*; como vimos anteriormente, todavía es en estos centros donde el uso del signo es más mayoritario. Sin embargo, la progresiva incorporación de modelos bilingües en algunos colegios ordinarios parece vislumbrar una evolución hacia modelos de *inmersión*, o *duales*, donde existe la presencia de las dos lenguas.

En las encuestas que realizamos, como vimos en el *Gráfico 55*, la inmensa mayoría de informantes consideró que el niño sordo debía estar expuesto a la lengua de signos desde la detección de la sordera, así como un 33% consideró que el niño sordo debía estar expuesto a las dos lenguas, en una forma de bilingüismo simultáneo.

En segundo lugar, preguntamos cuál creían que debía ser la lengua vehicular en el aula para el niño sordo. En esta ocasión, más personas (un 55,9%) opinaron que las lenguas de instrucción debían ser las dos, frente a un 38,5% que se decantó por la lengua de signos únicamente y un 1,9% que se decantó por la lengua oral únicamente.

**Gráfico 117: ¿Cuál cree que debería ser la lengua vehicular en el aula para el niño sordo? (n=160/96,4%)**

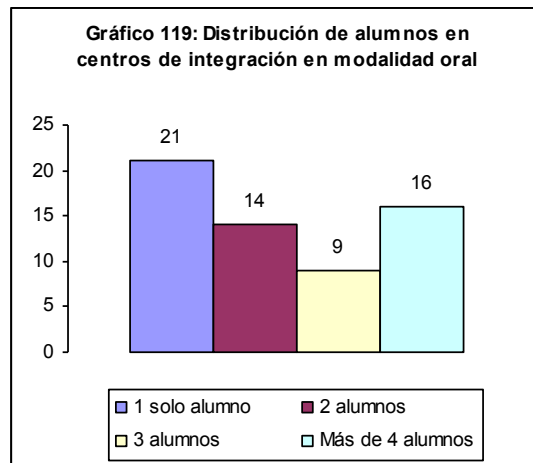
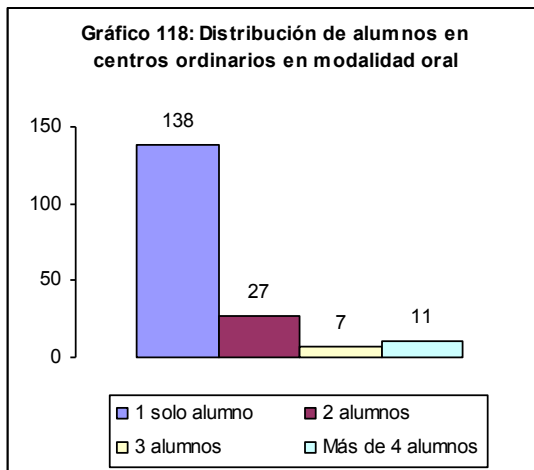


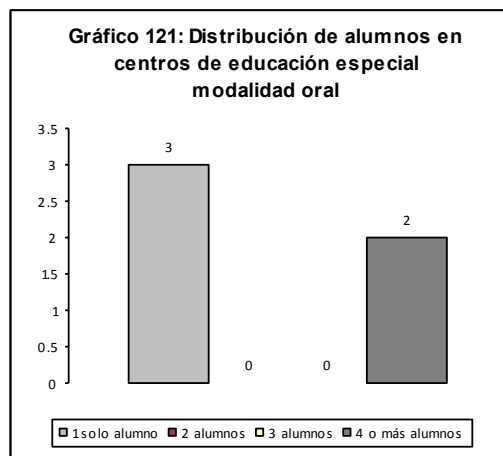
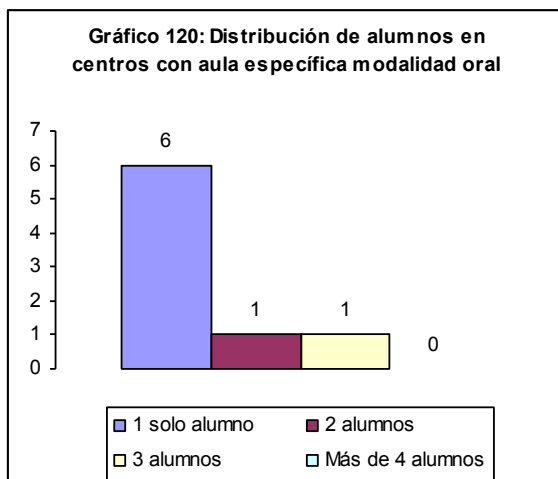
Estos datos nos muestran, en primer lugar, un rechazo frontal a las modalidades que no utilizan la lengua de signos y una variedad de opiniones frente a la lengua de uso en el aula. Si bien estos son los deseos de una muestra de signantes adultos respecto a la

presencia de programas que incorporan la lengua de signos como lengua vehicular en el aula, en ambientes tanto integrados en el aula ordinaria como en colegios de sordos, debemos tener en cuenta que estas opciones son todavía muy minoritarias en España, tal y como vimos que lo son igualmente en el resto de Europa.

Un aspecto de la política “del ambiente menos restrictivo”, entendida en el caso de los sordos como un ambiente que permite el contacto entre iguales, y que la comunidad sorda ha estado reivindicando durante los años de la aplicación de la ley de integración, es la necesidad del niño sordo de estar agrupado con otros niños sordos porque, como ya hemos dicho a lo largo de este capítulo, la integración ha supuesto en muchos casos el aislamiento del niño sordo en el aula ordinaria. Tal y como hemos detallado más arriba, actualmente existen opciones donde estos alumnos pueden ser agrupados, tales como las unidades específicas en centros ordinarios, las escuelas de integración preferente de sordos donde 2 de cada 25 alumnos debe ser sordo, o las escuelas de modalidad combinada, donde se producen agrupaciones de 5 o 6 alumnos por aula. Hemos analizado el nivel de agrupación de los niños de nuestra muestra, y hallamos lo siguiente.

Respecto a los centros donde se utiliza la lengua oral sin sistemas de comunicación gestual:



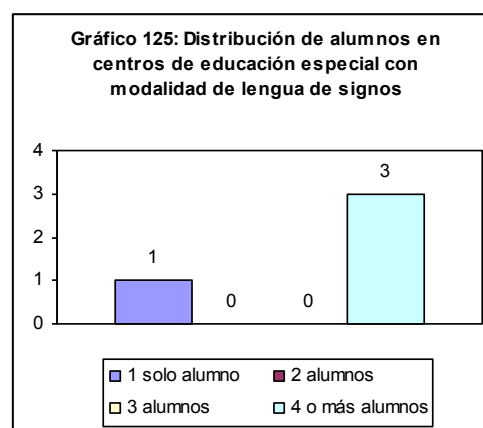
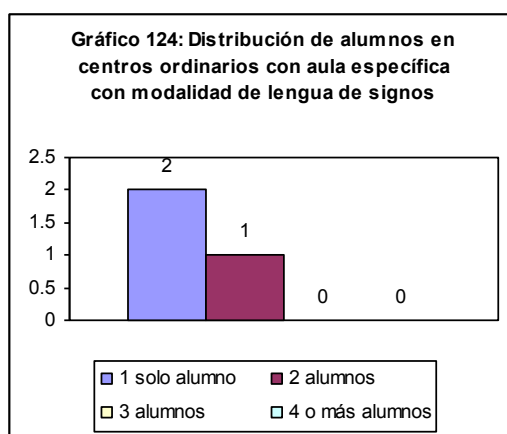
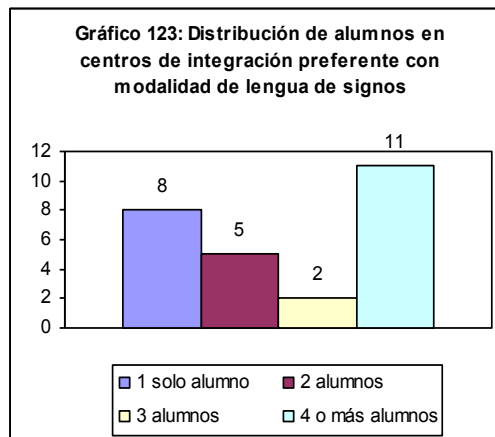
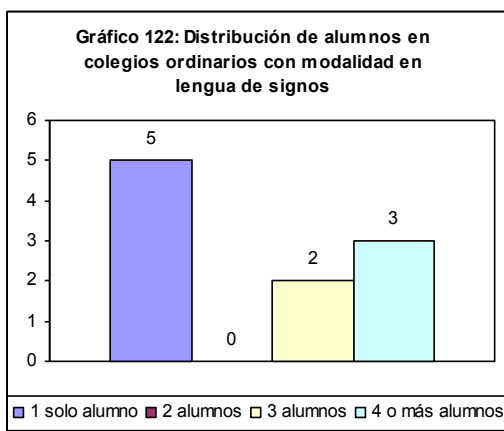


En primer lugar, destacamos el gran número de centros que cuentan con un alumno sordo únicamente. La opción donde hallamos más agrupación es la de *integración preferente de sordos*, aun y siendo 21 los centros que acogen a un solo alumno, 14 donde hay 2 y 9 donde hay 3. Los centros ordinarios y con aula específica se destacan por la poca agrupación.

Por otra parte, respecto a los centros donde se utiliza la modalidad signada (*Gráficos 122 a 125*), los centros de educación especial (*Gráfico 125*), agrupan todos a 4 o más niños sordos, excepto en un caso. Los colegios de sordos tienen alumnos y alumnas sordos únicamente, por lo tanto se supone su agrupación. Entre los colegios ordinarios que usan la lengua de signos (*Gráfico 122*) (10 centros en total del conjunto de 216 recogidos en nuestra muestra), en la mitad de casos encontramos agrupación de más de 4 alumnos. En los colegios de integración preferente (*Gráfico 123*), del total de 79 centros, 29 usan la lengua de signos en el aula; de éstos, 8 tienen 1 solo alumno, 6 tienen 2, 3 tienen 3 alumnos, y el resto (12 en total) tienen todos entre 4 y 24 alumnos. Finalmente, en los centros con aula específica (*Gráfico 124*), solamente 3 centros usan la lengua de signos, entre los cuales encontramos a 2 alumnos en un centro, y 1 solo en los dos restantes.

Como vemos, si bien el problema de la agrupación se empieza a solventar con las nuevas opciones de aula, todavía existen muchos niños y niñas sordos que están solos en su centro, contrariamente a lo que la base del modelo de aula específica determina.





### 2.3.3. Los recursos humanos.

La adopción de una forma “fuerte” de bilingüismo implica una cohesión entre el triángulo escuela/hogar/comunidad bajo el *modelo de sistemas co-operativo* (Delgado-Gaitán, 1990), donde se asume que los factores que influyen el hogar, la escuela y la comunidad están interrelacionados, y la implicación de los padres puede incluso incluir su contratación como semiprofesionales. Según este modelo, los padres juegan un papel importante como voluntarios, empleados, profesores en casa, público, en la toma de decisiones y como aprendices adultos (op. cit: 54). Esta conexión y coherencia entre los tres elementos, así como entre la comunidad científica y los educadores, es necesaria (Morales, 2004), especialmente en el proceso de *empoderamiento* de la minorías. En primer lugar, si nos centramos en los recursos humanos en la escuela, un modelo bilingüe lengua de signos/lengua oral exige un equipo con un dominio elevado de las dos lenguas,

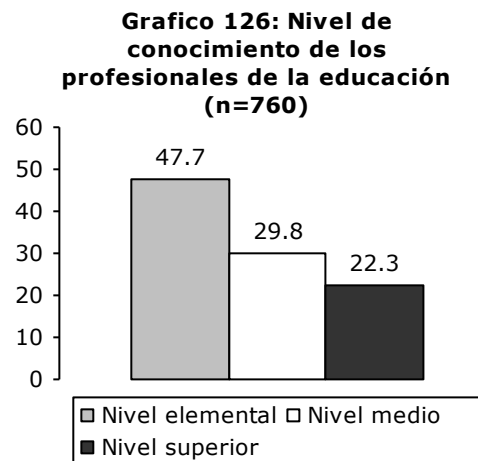
siendo ideal que sean ellos mismos bilingües, tal y como los estudios a los que hemos ido haciendo referencia demuestran.

Ésta es en realidad una de las principales preocupaciones de la aplicación de una metodología que incluye la lengua de signos como lengua vehicular en el aula. Un programa bilingüe debería incluir a su vez a profesionales bilingües, con conocimientos amplios no solamente de la lengua sino también de la cultura que envuelve a esta comunidad. Sobre esta cuestión Edenas (1989) llevó a cabo un experimento a solicitud del *Swedish Board of Education* en 1988 para mejorar la competencia en lengua de signos de los profesores. Se pretendía examinar, a través de grabaciones de interacciones en clase, de qué forma la habilidad en la lengua afectaba al desarrollo de una clase. Una parte consistía en grabar las clases y luego ver la grabación con el profesor, otra parte consistía en grabar interacciones naturales de los niños sordos y verlas con los profesores. Posteriormente, el tutor y el profesor se reunían con los alumnos para aclarar términos que no se hubieran entendido de sus interacciones. La autora observó, en primer lugar, que los profesores tenían muy poca confianza en su habilidad para signar; no presentaban problemas en la conversación a nivel individual pero parecían tener miedo a las discusiones abiertas; muchos de los profesores tendían a usar la voz demasiado, lo que conllevaba que se acabara signando en el orden de la lengua oral, produciendo un híbrido entre las dos lenguas, fenómeno que Morales (2004) observó igualmente en los modelos bilingües estudiados en Madrid y Barcelona. La postura corporal también afectaba negativamente a la comunicación, cuando no se mostraban claramente las manos, por ejemplo, y la comunicación extralingüística provocaba malentendidos debido a problemas de uso del componente no manual de la lengua de signos; respecto a las interacciones naturales de los niños, se evidenciaron los problemas de comprensión que tenían los profesores de sus propios alumnos. Todos los profesores que participaron en el proyecto quisieron mejorar su competencia en lengua de signos. Con lo cual, a partir de este experimento se decidió crear la figura del “consultor de comunicación de lengua de signos”. Las recomendaciones de la autora respecto a la enseñanza de la lengua de signos insistían en que debía existir un esfuerzo para que el primer contacto con la lengua de signos del niño se transmitiera a través de un buen modelo y, entre las sugerencias que se hicieron aparecía la de que el profesor que aprendiera lengua de signos estuviera

expuesto también a niños signantes y no sólo a adultos.

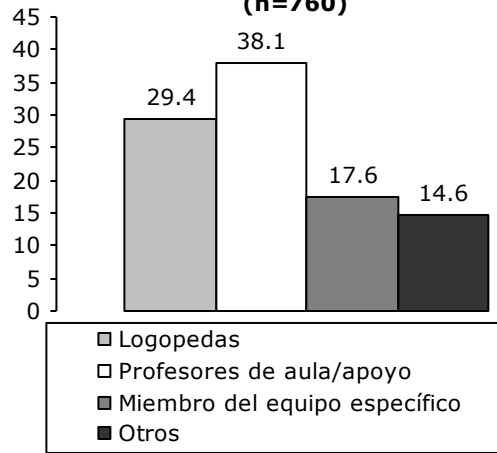
Entre los datos que contamos de nuestra muestra de población en edad escolar, recogimos los conocimientos de lengua de signos de profesionales implicados en la educación del niño sordo. El 34% de profesionales, entre logopedas, profesores de aula y/o profesores de apoyo, y miembros del equipo específico o multidisciplinar, habían realizado algún curso de lengua de signos. Los niveles fueron divididos en “elemental”, “medio” y “superior” (cada nivel incluye 120 horas de instrucción). Se considera que las personas que han sido expuestas a 300 horas o más tienen un nivel aceptable para la comunicación, lo que equivaldría a un nivel “superior” de los cursos. Consideramos a efectos del proyecto del censo que solamente las últimas podían ser consideradas signantes, si bien somos conscientes, por experiencia personal, que estos niveles se muestran insuficientes en muchos casos para asegurar una comunicación satisfactoria, especialmente en el contexto de la instrucción.

En el *Gráfico 126* constatamos los niveles que habían alcanzado los profesionales en su conjunto:



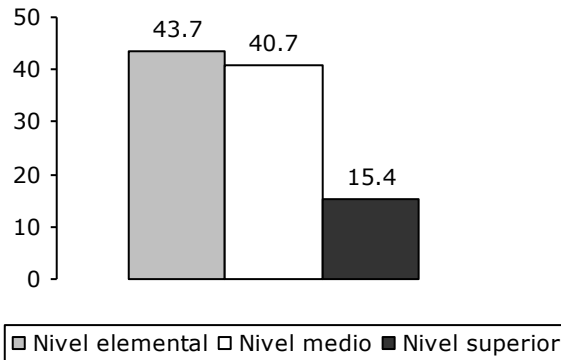
Vemos un claro predominio de los niveles elementales y un descenso en los niveles más superiores. Si observamos el conjunto de profesionales y en qué proporción tienen conocimientos de lengua de signos, deducimos lo siguiente:

**Grafico 127: Conocimiento de lengua de signos por profesionales (n=760)**



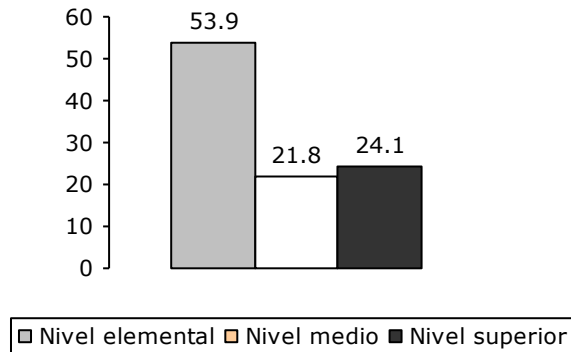
El profesor de aula parece ser la figura que más sigue cursos de lengua de signos, seguida del logopeda y el miembro del equipo específico. Por profesionales, obtenemos una muestra de 233 logopedas, de los cuales 102 tienen un nivel elemental de lengua de signos, 95 un nivel medio, y 36 un nivel superior, como se puede ver en el gráfico siguiente:

**Grafico 128: Nivel de conocimiento de la lengua de signos: logopedas (n=230)**



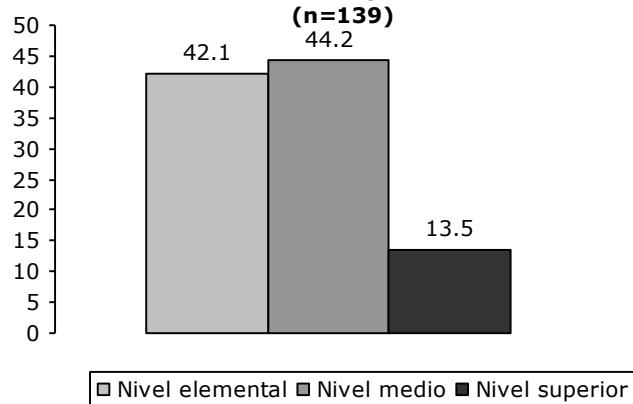
Respecto al profesor de aula, contamos con información de 302 profesores con conocimientos de lengua de signos: 163 de nivel elemental, 66 de nivel medio, y 73 de nivel superior. El resultado es el siguiente:

**Gráfico 129: Nivel de conocimiento de la lengua de signos: profesores de aula/apoyo (n=293)**



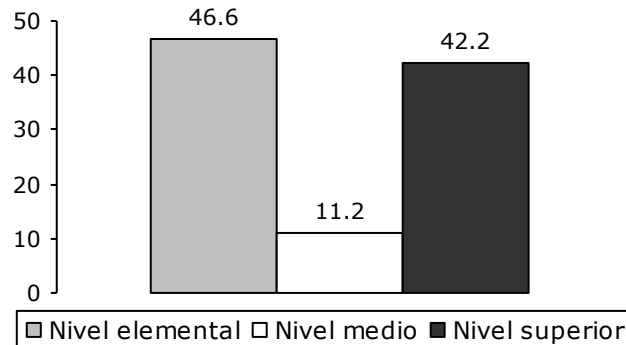
Los miembros del equipo específico de nuestra muestra suman 140, de los cuales 59 tienen un nivel elemental de lengua de signos, 62 medio, y 19 superior, tal y como mostramos a continuación:

**Gráfico 130: Nivel de conocimiento de la lengua de signos: miembro del equipo multidisciplinar (n=139)**



Finalmente, agrupamos en “otros” aquellas personas que se escapaban del recuento de las otras categorías. Entre éstos, hay que tener en cuenta que a veces se incluía la figura del intérprete de lengua de signos. Tenemos noticia de 116 personas, de las cuales 54 tienen un nivel elemental, 13 un nivel medio, y 49 un nivel superior:

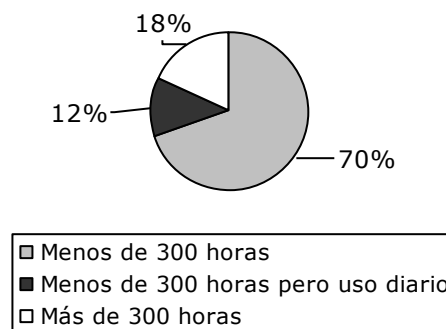
**Grafico 131: Nivel de conocimiento de la lengua de signos: otros (n=98)**



En conjunto, vemos un predominio de los conocimientos básicos de la lengua en detrimento de conocimientos más superiores, excepto entre los logopedas, cuyo número de personas que tiene conocimientos básicos y medios es muy parecido.

Por otra parte, existen personas que utilizan la lengua de signos de forma diaria, aunque no han realizado tantas horas de instrucción, con lo cual se consideran también signantes. Éstas fueron recogidas en la tabla siguiente:

**Gráfico 132: Horas de aprendizaje de lengua de signos por parte de los profesionales (n=598/78,6%)**



Todavía es muy superior el número de profesionales que no puede considerarse lo suficientemente competente como para llevar a cabo una clase en lengua de signos. Una vez analizado el nivel de los profesionales, quisimos averiguar en cuáles de los centros que contaban con profesionales que habían adquirido lengua de signos se ponían a la

práctica dichos conocimientos. Observamos la relación entre presencia de profesionales con conocimientos y uso de lengua de signos en el aula:

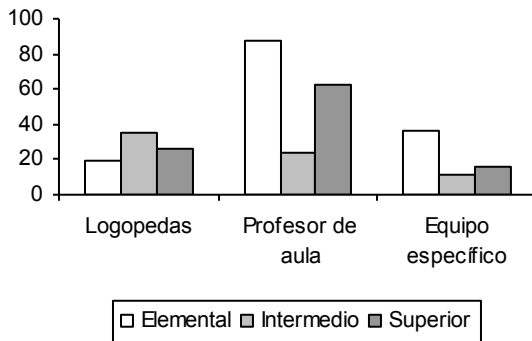


Los profesionales que tienen conocimientos de lengua de signos suponen el 34% del total, frente al 66% que no han hecho ningún curso. Por otra parte, los centros donde no se usa la lengua de signos en el aula suponen el 84,3% frente al 15,7% de centros que sí la incorporan. Por lo tanto, ésta supone todavía una opción muy minoritaria.

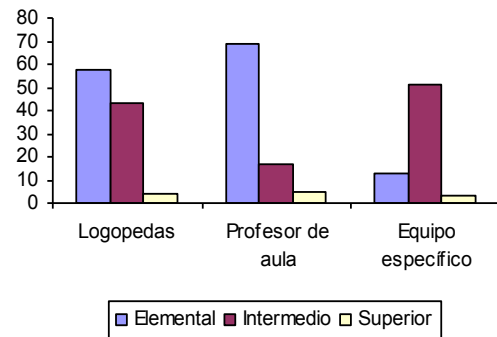
Como vemos, existe una relación entre el hecho de que no existan profesionales que sepan lengua de signos y la no utilización de este sistema en el aula. Sorprendentemente, existen 2,4% (n=8) de centros donde, aun y no habiendo profesionales con lengua de signos, afirman que se utiliza este sistema en el aula. Esto puede explicarse por la presencia de algún profesional itinerante, que dedica unas horas a la semana únicamente al niño sordo, como es el caso de algunos logopedas o profesores de apoyo. Por otra parte, la presencia de profesores con conocimientos de lengua de signos no es condición para que se adopte esta lengua en el aula. Cuando no hay profesionales con lengua de signos no se usa en el aula en el 96,3% (n=219) de los casos, sin embargo, cuando existe algún profesional que ha realizado cursos, en el 61,1% (n=113) sigue sin utilizarse. Las explicaciones para que más de la mitad de profesionales que conocen la lengua de signos no la utilicen en el aula, pueden ser varias: o bien que el nivel de competencia en esta lengua, de nuevo, no sea suficiente, o bien que no se considere coherente con la filosofía metodológica del centro.

Si observamos a los profesionales aisladamente y a su distribución en los centros con alumnos sordos, vemos lo siguiente:

**Gráfico 134: Niveles de lengua de signos de los profesionales de centros CON lengua de signos en el aula**

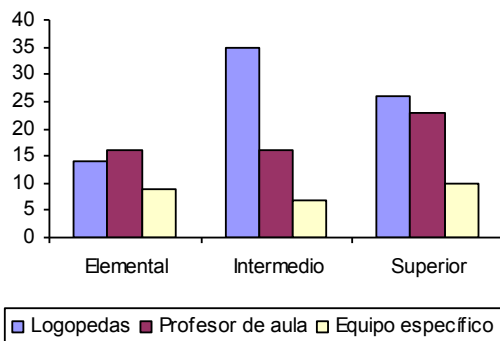


**Gráfico 135: Niveles de lengua de signos de los profesionales en centros SIN lengua de signos en el aula**

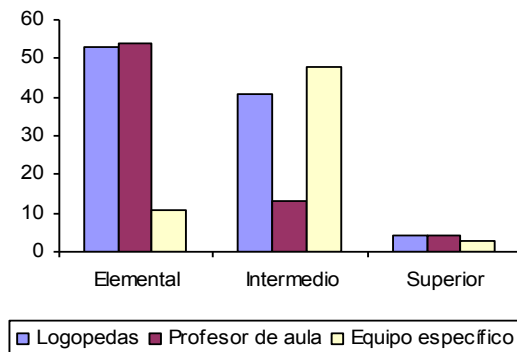


Podemos ver que hay profesionales que conocen la lengua de signos en centros donde no se utiliza, aunque las personas que sí usan la lengua de signos en el aula tienden a tener los niveles superiores, niveles que supuestamente permitirían el uso de esta lengua. Si observamos la distribución por centros de los profesionales que saben lengua de signos, vemos lo siguiente:

**Gráfico 136: Distribución de los centros con profesionales CON lengua de signos**



**Gráfico 137: Distribución de los centros con profesionales SIN lengua de signos**





Claramente los centros que utilizan la lengua de signos cuentan con más profesionales con niveles superiores en esta lengua que los que no la utilizan, en contraste con la presencia de profesionales con niveles inferiores en los centros donde no se utiliza.

Si bien estos resultados son bastante desalentadores respecto al modelo de lengua al que están expuestos los niños sordos, no dejamos de tener en cuenta que hasta hace diez años no existían prácticamente profesionales que conocieran la lengua de signos y decidieran usarla en el aula. De todas formas, se debería tener presente que ésta debería ser una situación provisional, ya que no deja de afectar al proceso de *bilingüización* de estos programas. Por este motivo, se podría incentivar a los profesionales, a través de permisos, por ejemplo, para aprender o perfeccionar la lengua, tal y como se ha realizado en Suecia (Svartholm, 1993) o se ha promovido por el Gobierno Vasco con la lengua vasca (Gobierno Vasco, 1990).

Un aspecto al que no hemos hecho referencia todavía es la presencia de profesores sordos en el aula. Si hablamos de modelos lingüísticos, la persona sorda adulta es, sin la menor duda, un ejemplo de ello, así como un modelo cultural. En febrero de 1994 se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la CNSE según el cual se establecía la figura del “asesor sordo” (CNSE, 2004). Esta figura colabora en el aula en la adquisición de la lengua de signos por parte del niño sordo en las etapas preescolar, infantil y primaria, y fuera de ellas asiste a las familias en el hogar. En las etapas de secundaria obligatoria, postobligatoria y estudios superiores, se introduce la figura del intérprete de lengua de signo en el aula. Los casos más minoritarios son aquellos centros en los que existe un profesor titular sordo; en España todavía son muy pocas las personas sordas que alcanzan grados superiores a nivel académico y que, por lo tanto, pueden acceder a plazas de este tipo; como vimos en el *Cap. 2 de la 1ª Parte*, en el *Gráfico 45*, la mayoría de nuestros informantes se situaban en cuanto a nivel educativo en la Formación Profesional.

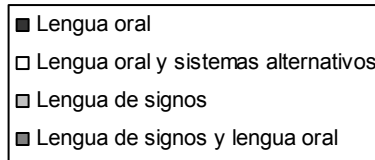
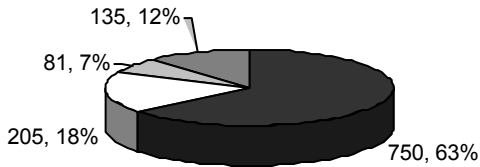
Finalmente, la figura del intérprete, de la que hablaremos con más detalle en el siguiente capítulo, debería estar presente en la educación del niño sordo. En las etapas primarias para ocasiones especiales, como una representación teatral o un festival, para facilitar el paso a la educación secundaria, donde la presencia de este profesional será más consistente.

Otro de los ejes de la educación bilingüe deben ser las familias. Debido a las características de la población sorda, solamente un porcentaje muy reducido de niños pueden adquirir la lengua de signos de sus padres sordos en el hogar, por lo tanto son nativos. Para ilustrar la importancia de la relación entre el sistema de comunicación usado en el hogar y en la escuela aludimos al siguiente estudio realizado en los años 80. En una encuesta realizada a 46.000 estudiantes con discapacidad auditiva en el curso 1982-83 en Estados Unidos (King Jordan y Karchmer, 1986: 124-138), se concluyó que la elección lingüística en el hogar estaba directamente relacionada con el método escogido en el entorno educativo. Así, de los niños que afirmaban signar en casa, el 96% atendían programas donde se utilizaba el signo, mientras el 92% de los que no signaban, atendían programas que no lo usaban; los estudiantes que signaban tanto en la escuela como en el hogar constituían un 34% de los encuestados, mientras el número de estudiantes que signaban en la escuela, pero no en casa, alcanzaba el 24%; finalmente, los estudiantes que no sabían signar ni utilizaban signos en la escuela ni en casa representaban el 36,7%. Se observó una relación entre el tipo de programa y la aparición de signos, mostrando una correlación entre el nivel de integración y un uso inferior del signo. En conclusión, se observaron dos variables principales en el uso de signos por parte de los alumnos: el nivel de la deficiencia auditiva y el tipo de centro atendido ejercían una influencia decisiva en el uso o no de signos en el hogar.

Por este motivo, es prioritario que las familias se impliquen en el aprendizaje y apoyo al programa aprendiendo la lengua de signos y utilizándola con su hijo sordo, o bien a través de un programa de atención temprana en lengua de signos para estos niños no nativos (Johnston, 2004a). Si bien estos familiares no tendrán en general una competencia nativa en esta lengua, se reconoce el beneficio de utilizar signos en casa.

Procedemos a analizar los datos de nuestra muestra respecto al sistema de comunicación utilizado en casa. Contamos esta vez con el testimonio de 1.171 familias, que supone el 33,9% del total de nuestra muestra; tenemos, por un lado, 4 posibles sistemas de comunicación: lengua oral; lengua oral y sistemas alternativos (entiéndase sistemas artificiales como el *bimodal* o la palabra complementada); lengua de signos; lengua de signos y lengua oral. Procederemos a ver los resultados totales:

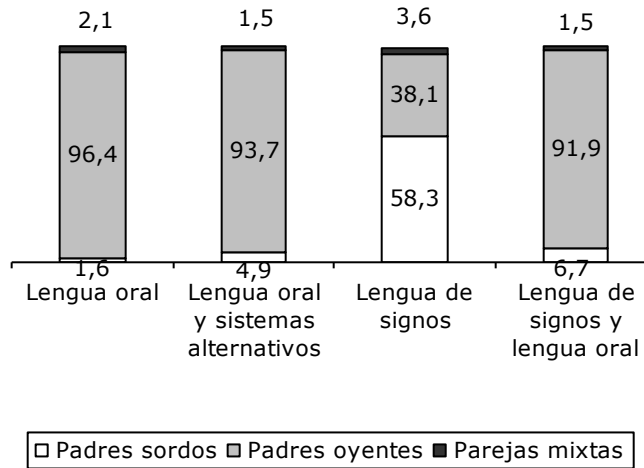
**Gráfico 138: Distribución sistemas de comunicación en el hogar (n=1.171/33,9%)**



En primer lugar, existe un predominio claro de la elección de los padres por la lengua oral como sistema de comunicación con sus hijos sordos en el hogar; en segundo lugar, pero con gran diferencia, existen personas que se decantan por utilizar algún sistema alternativo a la lengua oral, donde interviene siempre el gesto en menor o mayor grado. Las dos variables restantes son las que a nosotros nos interesan para el desarrollo de este estudio: las familias que utilizan, en casa, o bien únicamente la lengua de signos o ésta junto a la lengua oral. Este grupo es significativamente inferior a los anteriores y suma un total del 19% de las familias.

En segundo lugar, deberemos tener en cuenta el modelo familiar (padres sordos, padres oyentes o parejas mixtas) que escoge cada sistema de comunicación. Veamos en primer lugar, de cada sistema de comunicación, qué parejas son sordas, mixtas y oyentes:

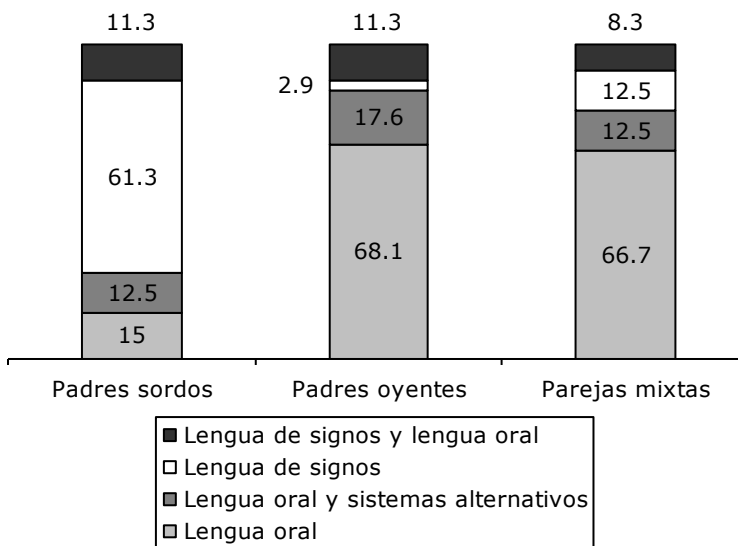
**Gráfico 139: Distribución de parejas de la muestra que usan cada sistema de comunicación en casa**



El gráfico muestra la dominancia en la elección de la lengua oral entre las parejas oyentes, igual que en algún sistema alternativo; asimismo, un porcentaje elevado de parejas sordas que utilizan la lengua de signos en casa demuestra que, siendo ésta su lengua de comunicación, de la misma forma que lo es la lengua oral de las parejas oyentes, escogen este sistema para comunicarse con sus hijos sordos. Es destacable, sin embargo, el porcentaje de parejas oyentes que aparecen entre las familias que escogen la lengua de signos para comunicarse con sus hijos sordos. Esto demuestra que existe un interés por aprender la lengua de signos entre los padres oyentes, quienes, si bien optan más frecuentemente por combinar la lengua oral y la lengua de signos, en algunos casos incluso afirman signar únicamente a su hijo sordo.

En el *Gráfico* siguiente (140), veremos que también cabe destacar la existencia de un porcentaje de parejas sordas que deciden hablar y signar a sus hijos sordos (un 11,3% de las parejas sordas), o incluso solamente hablar a sus hijos sordos (un 15% de estas parejas). Por último, entre las parejas mixtas, en las que uno de los miembros es sordo, existe una predilección por la lengua oral, prácticamente equivalente a las parejas oyentes, para la comunicación con el hijo sordo. Esto significa que las parejas mixtas, donde entendemos que la persona sorda es signante, prefieren escoger como lengua para comunicarse con su hijo sordo, la segunda lengua de la persona sorda.

**Gráfico 140: Sistema de comunicación en casa por modelos de pareja de la muestra**



Este uso de la lengua de signos por parte de las parejas oyentes se debe, sin lugar a dudas, a la creación de asociaciones de padres que promueven la utilización de esta lengua en el hogar; un ejemplo de ello es APANSCE, la *Associació de Pares i Nens Sords de Catalunya*, fundada en 1996; esta asociación, como dijimos más arriba, ha trabajado desde sus inicios en relación y colaboración estrecha con la comunidad sorda, así como con los centros escolares, tales como *Tres Pins*, en Barcelona, que han mostrado una voluntad de incorporar la lengua de signos en sus contenidos escolares. El papel de los padres se conforma así como eje vertebrador del cambio.

En definitiva, dentro de los recursos humanos necesarios para la consecución de un programa bilingüe con garantías de éxito, se encuentra tanto a la comunidad implicada en la educación a diferentes niveles (niveles de presión a través de sus líderes), como modelos lingüísticos en el entorno escolar (asesores o maestros de apoyo). Por otra parte, existen las familias implicadas en la organización de estos programas, apoyándolos mediante el aprendizaje de la lengua de signos. Finalmente y de forma primordial, se encuentran los profesionales implicados en la educación con un alto nivel de competencia en la lengua de signos, capaces de proporcionar a los niños sordos las experiencias

lingüísticas necesarias para poder asegurar su acceso al material curricular en igualdad de condiciones.

#### *2.3.4. Recursos materiales.*

Finalmente, un eje importante en la implementación de un programa educativo son los recursos materiales para su aplicación. En la actualidad, debido principalmente al hecho que apuntábamos anteriormente de que la creación de este tipo de programas se ha sido implementado “de abajo-arriba”, existe una carencia de materiales didácticos específicos para cubrir todas las materias en lengua de signos como la primera lengua de instrucción. Los propios profesionales se lamentan en el estudio de Morales (2004) de este hecho así como de la poca formación metalingüística con la que cuentan. Esta falta de material presenta nuevos retos para estos profesionales, quienes a menudo deben crear sus propios materiales. La traducción del contenido curricular a la lengua de signos es un método que se ha usado en algunos sitios, como Sydney (Napier y Conlon, 2003); en esta ciudad, se tradujo el contenido de los manuales de primaria a la lengua de signos australiana, lo que supone un material en vídeo de consulta alternativo para el niño sordo que no domina la lengua escrita, así como un recurso compensatorio cuando el profesorado no es suficientemente competente en lengua de signos. Soluciones como estas plantean preguntas sobre el uso de la lengua de signos como recurso de acceso completo a la información, pudiendo sustituir en este caso a la información a través del texto escrito.

En España, los materiales que se han elaborado hasta el momento han sido más de tipo complementario. Los maestros y demás profesionales en contacto con el niño sordo se encuentran con la problemática de no contar con vocabulario específico para ciertas áreas de conocimiento, lo que nos lleva a la cuestión de la estandarización del corpus de la lengua, tema que trataremos con más detalle en el *Capítulo* siguiente cuando hablemos de la interpretación. Este tipo de materiales, solicitados por los mismos maestros a la Administración, han llevado a la producción de vocabularios, glosarios específicos o diccionarios. Este tipo de procedimiento nos plantea la cuestión de si esta necesidad por parte de maestros, principalmente oyentes, no es más bien una consecuencia de su falta

de competencia lingüística, ya que si bien éstos pueden servir como apoyo en cierto momento, no pueden considerarse materiales base para la instrucción. Por otra parte, parece que existe un vacío en la elaboración de materiales didácticos sobre la misma lengua de signos, sea a través grabaciones, en forma de glosas escritas o a través de la representación de la lengua de signos con alguno de los sistemas de escritura existentes. La constatación de esta ausencia nos lleva al punto siguiente, la investigación.

A través de la investigación sobre la lengua de signos, tanto a nivel descriptivo y de estandarización propiamente, como en la creación de neologismos, la comunidad científica debe estar en contacto, por una parte, con los profesionales de la educación (Morales, 2004; Plaza, Morales y Gras, 2004) para poder hacer uso docente de los avances en materia de la investigación que se pueden aplicar en el aula; por otra parte, también debe existir una conexión con los intérpretes, ya que éstos se perfilan como figuras importantes que intervienen en el proceso de garantizar la igualdad de acceso a la información y que trataremos en detalle en el *Capítulo* siguiente de este trabajo.

Para terminar, un aspecto importante es la evaluación. Actualmente existe una carencia de sistemas de evaluación específicos de la competencia en lengua de signos. Respecto a las habilidades de lectura y escritura, se utilizan los mismos tests que para los alumnos oyentes y monolingües (Silvestre y Ramspott, 2003, por ejemplo), lo cual parte de la idea errónea de que el niño monolingüe se puede evaluar bajo los mismos parámetros que el bilingüe, y que el niño sordo debe alcanzar los mismos estándares de lectoescritura (su segunda lengua) que los oyentes. La creación del *test de habilidad receptiva para la lengua de signos británica (BSL Receptive Skills Test)* es un ejemplo de un esfuerzo por evaluar la competencia en lengua de signos (Johnston, 2004a: 64ss). Este instrumento supone uno de los pocos tests que han sido estandarizados a través de tests para esta lengua para probar su fiabilidad a un conjunto de población. Durante la realización de este test, se observó que los resultados de proficiencia de los niños de familias sordas y los provenientes de programas bilingües no diferían significativamente, mientras que los niños provenientes de programas de comunicación total sí puntuaban significativamente más bajo que los que venían de programas bilingües. Este test está dirigido a niños entre 3 y 11 años y se realiza a través de una filmación signada de una persona sorda adulta y unas ilustraciones entre las que los niños tienen que hallar la que

muestre con más detalle la historia narrada en lengua de signos (op. cit: 63). Este mismo test fue adaptado a la lengua de signos australiana (Auslan) en 2002, con el nombre *Pilot Auslan Receptive Skills Test* (op. cit: 64-65); con el objetivo de valorar si los niños sordos están adquiriendo la lengua de signos a un ritmo apropiado a su edad. A partir de los resultados, el autor concluye que un programa bilingüe debe tener un componente fuerte y vigoroso de intervención temprana y debe asegurarse la presencia continua de signantes competentes entre los empleados de la escuela. El apoyo de la familia se apunta como esencial si se pretende que niños sordos con padres oyentes adquieran una competencia de L1 equiparable a los niveles de los signantes nativos antes de que la instrucción formal se inicie en la escuela. La competencia de los profesionales en lengua de signos facilitará, asimismo, la introducción de la L2 (op. cit: 77-78).

En definitiva, las evaluaciones de programas bilingües realizadas hasta el momento (Plaza, 2004; Johnston, 2004a) están de acuerdo en que la introducción de la lengua de signos como lengua de instrucción no es suficiente para asegurar su éxito. Aspectos como el estatus otorgado a las dos lenguas (Morales, 2004), mediante el tiempo que se expone a los alumnos, pero también para qué funciones (y, en concreto en qué asignaturas), son aspectos de la planificación de un programa que, en el caso español, parecen no haber derivado todavía en una forma fuerte de bilingüismo. El desarrollo de un programa bilingüe exige, por otra parte, un equipo de profesionales bilingües ellos mismos, capaces de aportar un modelo lingüístico completo a los alumnos sordos. Finalmente, las familias se conforman como un eje vertebrador de la oportunidad del alumno sordo de desarrollar la máxima potencialidad del programa bilingüe.



## CAPÍTULO 2

### ACCESO Y ELIMINACIÓN DE BARRERAS DE COMUNICACIÓN: LA INTERPRETACIÓN

#### *1.- Introducción.*

Como veníamos diciendo en el *Capítulo* anterior, la necesidad de la persona sorda de adquirir niveles de competencia bilingües lengua oral/lengua de signos es especialmente relevante por el hecho de que la lengua oral proporciona acceso a ciertas funciones lingüísticas, como son los textos escritos de uso general entre la población. Debido a este factor, el bilingüismo de la persona sorda se consideraría no un estado de transición hacia la sustitución lingüística, sino un estado necesario para acceder a la información tanto escrita (a través del dominio de la lectoescritura), como oral [a nivel de uso] (a través del dominio de la lengua de signos). Los modelos educativos favorables a la inclusión de la lengua de signos como lengua primera de los niños sordos reconocen esta necesidad, a la vez que promueven que la lengua de signos sea un elemento integrador de la vida de la persona sorda en todos sus ámbitos de uso. Así, el paso natural de una educación bilingüe es la posibilidad de seguir accediendo a todas las funciones lingüísticas a través de esta lengua una vez el proceso formativo ha concluido. Limitar la planificación funcional de la lengua de signos al aparato educativo sería una contradicción del propio programa: la lengua necesita un entorno donde desarrollarse, ampliar dominios y usuarios, y evolucionar a través del contacto generacional y a través

de las nuevas demandas de la modernidad. Una lengua que se limita a ámbitos formales (educativos, académicos) puede caer fácilmente en desuso, al ser una lengua que no cuenta con un cuerpo de usuarios naturales con actitudes positivas frente a su uso. La presencia de la lengua en los medios de comunicación, en la Administración y en los actos públicos refleja una voluntad de dar respuesta a esta continuidad.

Cuando nos planteamos la inclusión de la lengua de signos en estos ámbitos, automáticamente y debido a las características de esta lengua, especialmente minoritaria, nos vienen en mente las soluciones tomadas con otros grupos minoritarios en países especialmente afectados por la inmigración, tales como Australia. Este país se nutre de un cuerpo de intérpretes (de lenguas habladas) que dan respuesta a una gran demanda de servicios desde la década de los años 70 (Clyne, 1991b: 6), y especialmente regulados como aspecto importante de la política lingüística desde mediados de los años 80 (Ozolins, 1991: 183). La creación de este tipo de servicios legitimizó la profesión de los intérpretes en el país produciéndose un cambio de la política asimilacionista tradicional a la multicultural. La inclusión de las llamadas “lenguas comunitarias” (lenguas de los inmigrantes, distintas del inglés) en la televisión, la radio, las escuelas secundarias y primarias, y las bibliotecas públicas (Clyne, 1991: 7), así como la presencia de intérpretes en los hospitales (Ozolins, 1991: 179) no son solamente únicas en el conjunto de los países de habla inglesa, sino en el ámbito y naturaleza de la interpretación simultánea en general; por ejemplo, en Europa, donde esta actividad se relaciona casi exclusivamente con las conferencias internacionales (op. cit: 189). El cuerpo de intérpretes de lengua de signos cumple una función muy similar a la de los intérpretes de las lenguas de los inmigrantes (lenguas comunitarias); la población sorda del país se ve privada en el desarrollo de la vida diaria del acceso directo a la información, de manera similar a los inmigrantes recién llegados. Por otra parte, tal y como veremos, el desarrollo de la profesión del intérprete de lengua de signos tiene también paralelismos con la situación de los intérpretes de lenguas comunitarias.

Dentro de un marco de planificación de la lengua de signos, este cuerpo de profesionales supone una de las principales inversiones del programa, tanto a nivel de recursos humanos, como técnicos y económicos. Por todo esto, parece especialmente

relevante analizar la situación de esta profesión y su papel en el marco de esta planificación.

### *1.1- Barreras de comunicación y legislación sobre accesibilidad.*

El debate sobre la planificación funcional de la lengua de signos nos lleva directamente al tema del derecho fundamental de acceso a la información, reflejado por la Constitución (ver Constitución Española), en su Título I, Artículo 20 apartado 1.d) “Se reconoce y protege el derecho [...] a comunicar y recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión [...]”, así como en el punto 2 del mismo Artículo “La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España”.

La aplicación de este derecho ha supuesto un reto en el caso que nos ocupa debido a las particularidades del contacto lingüístico de la lengua de signos con las lenguas habladas de la sociedad en general. El acceso a estas lenguas orales por parte de las personas sordas no es un *proceso directo* o adquirido, debido a la deficiencia auditiva, y, por lo tanto, es un proceso aprendido; en algunos casos este proceso se apoya en el aprovechamiento de restos auditivos, pero en el caso de la población signante, y debido a la severidad de la sordera, como vimos en el *Capítulo 1* de la *Parte 1ª*, se basa fundamentalmente en la instrucción de las competencias de la escritura y lectura. La naturaleza de este proceso se ha comparado, como vimos en el *Capítulo* anterior, con la adquisición de una segunda lengua, en oposición a una primera lengua, o lengua materna.

En sociedades donde se presenta un contacto lingüístico tan íntimo, como pueden ser las comunidades autónomas bilingües de España, la lengua materna o del hogar puede determinar la dominancia lingüística de los hablantes, pero podemos afirmar que hoy en día no existen en el país monolingües de la lengua minoritaria o propia de la comunidad en cuestión: el castellano es conocido por todos, incluso en áreas donde no es la lengua principal de comunicación. Esta realidad es debida, por supuesto, a la política aplicada a nivel curricular en el sistema educativo, a través de las asignaturas de lengua española, literatura, historia, etc., lo cual hace que todos los niños y niñas obtengan unos estándares

mínimos de la lengua marcados por el Ministerio de Educación en su *currículo base*, pero también a otros factores no de menos importancia. Entre ellos, se encuentra el acceso a la información a través de los medios de comunicación: la televisión, la radio, y la prensa escrita y a través de internet, y la información cultural a través de música y espectáculos (cine, teatro, exposiciones, etc.), así como la publicidad. Es decir, existe una presencia de esta lengua que proporciona oportunidades constantes para su preservación y conocimiento por parte de la población general. De esta forma, a través de lo que podemos llamar un *proceso directo* o natural, gracias a la exposición (reforzada con la instrucción en la escuela), se adquiere un nivel de bilingüismo aceptable, que, aunque obviamente varía de hablante a hablante, debido a circunstancias diversas, como pueden ser la intensidad de la exposición, el medio donde se vive, el sexo, la edad, etc.

El acceso a toda esta información por parte de la persona sorda es, sin embargo, un *proceso indirecto*, voluntario y no proporcionado por la mera interacción con el medio; por lo tanto, nos hallamos en una situación de falta de poder por naturaleza. Esta particularidad convierte de entrada el derecho a acceder a la información a través de la lengua propia en un tema que va más allá de los derechos lingüísticos y se aproxima al terreno de la justicia social: no se trata solamente de tener el derecho a optar por uno u otro modo de comunicación [derechos lingüísticos], sino a tener la opción de recibir y proporcionar información, o no tenerla [derechos sociales y democráticos básicos]. Esta cuestión nos conduce a la consideración de aspectos sociales como son la accesibilidad y las barreras de comunicación.

En la aplicación del derecho de acceso a la información al que hacíamos referencia más arriba, los grupos con alguna discapacidad se presentan como grupos de riesgo, ya que no tener acceso a aquello que es accesible para la sociedad en general puede provocar una desventaja para estas personas. Éste es el caso de las barreras de comunicación que afectan al colectivo de sordos. La ley 20/1991 de 25 de noviembre de la Generalitat de Catalunya (DOGC, 4-12-1991), pionera en la inclusión de un apartado sobre la supresión de barreras de comunicación en España, define *barreras de comunicación* como “todo aquel impedimento para la expresión y la recepción de mensajes a través de los medios de comunicación, sean o no de masas” (op. cit.). Estos impedimentos incluirían, por ejemplo, la recepción de mensajes por televisión, así como

los anuncios por megafonía en una estación de ferrocarriles, etc.; es decir, todo tipo de información a la que la persona que no cuenta con una deficiencia auditiva accede de forma natural.

A lo largo de los años 90 se desarrollaron varias leyes de carácter autonómico que recogían de una forma u otros aspectos sobre la accesibilidad y los sistemas de comunicación. Hasta la actualidad, son once las comunidades autónomas que han desarrollado este tipo de leyes: Cataluña (DOGC, 1991), Murcia (BORM, 1994), Canarias (BOIC, 1995), el Principado de Asturias (BOPA, 1995), Cantabria (BOC, 1996), Aragón (BOA, 1997), Galicia (DOG, 1997), Extremadura (BOJE, 1997), la Comunidad Valenciana (DOGV, 1998), Castilla y León (BOCYL, 1998), y Navarra (BON, 1988). Los puntos que se destacan de los artículos dedicados a la accesibilidad de personas con discapacidad auditiva son: la *proporción de alternativas de señalización* (a través de impactos visuales) en las leyes de Cataluña, Canarias, Castilla y León, Murcia, Navarra y Valencia; el *impulso de la formación de intérpretes de lengua de signos para facilitar la información directa y la dotación de las administraciones públicas de personal especializado* en las leyes de Cataluña, Aragón, Galicia, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Extremadura, Canarias y Valencia (éstas dos últimas además incluyen el impulso de la formación de profesores de lengua de signos); *medidas para garantizar el acceso a los medios audiovisuales mediante la lengua de signos o el subtulado*, en las leyes de Cataluña, Canarias, Aragón, Galicia y Extremadura; *potenciar el uso de la lengua de signos en la atención al público y en actos públicos a través de intérpretes de lengua de signos*, en las leyes de Aragón, Castilla y León (donde se incluye la provisión de intérpretes en puntos de información en poblaciones de más de 20.000 habitantes) y Extremadura. De carácter especial, encontramos la mención al *impulso de la investigación* en las leyes de Canarias y Navarra, las *campañas informativas y educativas* dirigidas a la población en general de la ley de Cantabria, y la provisión de las medidas necesarias para paliar los efectos de la sordera en los *exámenes de oferta pública* en la ley de Castilla y León.

Por lo tanto, vemos un papel destacado de la necesidad de formación y provisión de intérpretes como vía para “facilitar la comunicación directa” (expresión empleada en las leyes de Cataluña, Canarias, Galicia, Asturias, Valencia, Castilla y León, y

Extremadura). Efectivamente, la presencia de intérpretes se ve estrechamente relacionada con la mejora del acceso a la información y, por lo tanto, con la ampliación de los ámbitos de uso de la lengua. Sin embargo, nuestra visión sobre el acceso a través de la interpretación simultánea es distinta, pues no se trata de una “comunicación directa”, ya que el intérprete, aun y siendo una figura que representa neutralidad en el proceso de interacción, no deja de ser un filtro activo que interviene en procesos de decisión, incide en el discurso (Roy, 2000: 5), en aspectos tales como los turnos de habla y provoca un impacto en el entorno comunicativo. Sobre este punto nos detendremos más adelante, pero basta en este momento con tener en cuenta que las alternativas a la accesibilidad planteadas por la Administración a través de estos profesionales representa una forma indirecta de comunicación. En contraste, formas directas de acceso serían la posibilidad de incluir programas informativos directamente signados o personal sordo en la Administración o bien competente en lengua de signos. La inclusión de la lengua de signos o el subtítulo en los medios audiovisuales, así como la presencia de personal competente en lengua de signos o intérpretes de lengua de signos en las Administraciones, fueron temas consultados a nuestros informantes en la *Encuesta*, cuyos resultados analizaremos más adelante.

Cabe hacer una mención especial a la terminología empleada en dichos textos legales para definir esta lengua y a los profesionales de la interpretación; destacamos sobre todo su inconsistencia. Las primeras leyes aparecidas en Navarra (1988) y Cataluña (1991) hablan de “lenguajes mímicos” y de “intérprete de signos mímicos y lenguaje mímico” respectivamente. Esta terminología era bastante popular a finales de los años 80 (Rodríguez, 1992), tal y como corrobora el nombre del primer servicio de intérpretes en la Comunidad de Madrid “Servicio de intérpretes mímicos” formado en 1987 (De los Santos y Lara, 1999: 19). Sin embargo, la variedad de términos aparecidos en las distintas leyes posteriores, incluso a veces en el mismo texto, muestran una situación de transición y, por lo tanto, de indeterminación conceptual: los textos de Canarias y Cantabria se acogen al término “lenguaje de signos” en todo el texto, y las leyes de Valencia, Galicia y Asturias al término “lengua de signos”. Sin embargo, el texto de Aragón fluctúa entre “traducción simultánea”, “profesionales intérpretes de signos” y “lengua de signos”; en Castilla y León se usa tanto “intérprete de lengua de signos” como

“intérprete de lenguaje de signos” y “lenguaje de signos”; y en Extremadura aparece “intérprete de lengua de signos”, “lenguaje de signos” y “lenguajes mímicos” en el mismo texto legal.

Por otra parte, teniendo en cuenta el año de aparición de estas leyes, nos hallamos en un momento crucial en el desarrollo de dichas menciones de la lengua de signos en textos legales, después de la Resolución del Parlamento Europeo de 1988 y de la Aprobación de las Normas Uniformes de 1993, así como la preparación de la aprobación del Título Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Signos y sus correspondientes enseñanzas mínimas (Real Decreto 2060/95, 22 dic), formalizado en 1995 y cuyo currículo fue establecido por Real Decreto en 1997 (Real Decreto 1266/97, 24 julio).

En este clima y ante la Propuesta impulsada por Izquierda Unida para la aprobación del reconocimiento oficial de la lengua de signos en 1997 (que, como dijimos anteriormente, no avanzó hasta dos años más tarde debido a la oposición de los partidos mayoritarios), finalmente llegó al debate del Senado (Boletín Oficial Cortes Senado, 1999), donde se hace mención a la necesidad de intérpretes para la comunicación con oyentes, y se destaca la dificultad de las personas sordas por acceder a las entidades públicas, al empleo público y a las reuniones de empresa, donde se debería contar con “personas competentes en lengua de signos, o en su defecto, con intérpretes”. Así, en cuanto a accesibilidad el texto de 1999 se concentra en las “medidas para el aumento de intérpretes”, “ampliar paulatinamente la presencia de intérpretes en los centros educativos”, “crear perfiles de puestos con personas competentes en lengua de signos, o en su defecto, intérpretes”, así como “apoyar los servicios de interpretación con convenios de colaboración con las organizaciones representativas”.

A la vez, nos encontramos con el proceso de profesionalización de los intérpretes de lengua de signos en el país, quienes hasta finales de los años 80 habían sido principalmente hijos de padres sordos acompañando a sus familiares y conocidos de manera voluntaria<sup>40</sup> (Forestal, 2005: 71). En todos los textos legales a los que hemos

---

<sup>40</sup> En otros países, como Estados Unidos, este estadio se vivió en la década de los años 70, tal y como relata Cokely (2005: 4). Según este autor, esta actividad no se veía ni tan solo como ocupación, y se esperaba que actuaran de forma voluntaria en congresos y conferencias tan relevantes como el Séptimo Congreso de la

hecho referencia, se determina que se impulsará la formación de “intérpretes profesionales”. Si bien el proceso de profesionalización de los intérpretes había empezado a finales de los años 80 a través de algún servicio de interpretación por parte de las asociaciones y federaciones de sordos, no fue hasta finales de los años 90 cuando se empezó la formación reglada a través del Ciclo Formativo antes mencionado (el primer centro que impartió este Ciclo lo hizo en 1998). Por lo tanto, este momento es también crucial para el proceso de legitimación de esta profesión. A continuación analizaremos el impacto que han tenido estas resoluciones en la ampliación funcional de la lengua de signos, y la relación con la evolución de la interpretación.

### *1.2.- Proceso de profesionalización de la interpretación.*

La profesionalización de los intérpretes de lengua de signos en España ha sido más tardía que en otros países: en Estados Unidos, el *registro de intérpretes para sordos (Registry of Interpreters for the Deaf- RID)*, se formó en 1964 tras un taller sobre interpretación (Quigley, 1965: 7). La provisión de cursos específicos para intérpretes de lengua de signos y formación específica para formadores se estableció más tarde, en 1979, en la Conferencia de Formadores de Intérpretes (Napier, 2002: 6). El ejemplo norteamericano fue seguido en los años 80 por otros países anglosajones, como el Reino Unido con investigaciones sobre el proceso de interpretación y Australia, con la inclusión de Auslan, la lengua de signos australiana, en la lista de “lenguas oficiales” de NAATI, la Autoridad de Acreditación Nacional de Traductores e Intérpretes del país en 1982 (op. cit: 8). A nivel europeo, el proceso de introducción de intérpretes en el ámbito académico precedió al establecimiento de programas de formación, como en el caso de Dinamarca, donde el Gobierno subvencionó la presencia de intérpretes en el aula de integración de niños sordos en la década de los años 60 y hasta los 70 (Bergmann, 1981). Las personas que ejercían esta actividad eran entonces educadores de sordos, religiosos o hijos de padres sordos que ofrecían su ayuda interpretando. La confusión en los papeles que estas personas desarrollaban (“algunos actuaban más como canguros o guardianes”, op. cit.:

---

Federación Mundial de Sordos, organizada en Washington D.C. en 1975. En el mismo Congreso, sin embargo, los intérpretes de lenguas orales sí fueron remunerados (op. cit: 5).



107), provocó la queja de los propios alumnos sordos, con lo cual se abrió el debate del desarrollo de la interpretación como profesión.

El debate de la profesionalización del intérprete de lengua de signos mostró su momento más álgido en la década de los 80 (ver las actas del III Simposio sobre Interpretación de Lengua de Signos, organizado por el *Royal National Institute for the Deaf* en Bristol, 1981) momento en que algunos países empezaron su formación, tales como Bélgica, en 1985, o Noruega, donde se inició la formación en 1978 pero en 1988 se convirtió en un programa de un año de duración (EFSLI -*European Forum of Signed Language Interpreters*- y ACILS -*Associació Catalana d'Intèrprets de Llengua de Signes*-, 1999). El tema ha seguido provocando debate hasta finales de los años 90 (ver el volumen dedicado a este efecto de la revista *Deaf Worlds*, vol. 13, nº 3, nov 1997, *Sign Language Interpreting: in Search of a New Breed*), década en la que se inició la formación en otros países, como el caso de España, así como Irlanda (1992), Islandia (1994), Escocia (1996), entre otros (op. cit.).

La formación se presenta como un aspecto determinante del desarrollo de la profesión, a pesar de haber sido en muchos países un proceso posterior a la propia actividad, incluso, como hemos visto más arriba, cuando ésta ya era una actividad remunerada. Este proceso se ve profundamente influido por la relación entre la población sorda y la mayoritaria, derivada de la concepción de la discapacidad dentro de los parámetros de estratificación de poder, donde se compensan con la atención al “necesitado” las formas de desigualdad social (Corker, 1997: 14). El intérprete de lengua de signos, estando en el centro de la relación entre el grupo minoritario y el mayoritario, posee poder para determinar el resultado de esta relación (op. cit.: 19). En consecuencia, la evolución de las características de esta relación ha determinado también la evolución de la profesionalización de la interpretación; así, se observa un período de transición en el que conviven dos formas de concepción de la profesión: la visión de la práctica como caridad y como trabajo social, de personas que han ejercido de ayudantes voluntarios (que por otro lado no tienen formación específica), por una parte; y la relación con la persona sorda como cliente, de personas que han cubierto una formación y enfocan la interpretación como trabajo, por otra (Pollitt, 1997: 21-22).

Ésta es la primera fase del proceso que determina, según el modelo de Tseng sobre la profesionalización de los intérpretes de lenguas orales en Taiwan (Pollitt, 1997: 23), un desorden de mercado, donde existe la práctica voluntaria y la remunerada en paralelo, tal y como sucedió en los años 80 en España. Este momento de inestabilidad provoca una confusión en el consumidor, y a la vez debilita la apreciación de la actividad de la interpretación. En una segunda fase, se decide profesionalizar la actividad a través del consenso, lo que lleva a la creación de cursos de formación aunque sin control de calidad, con lo cual conviven aquellos sin formación, con poca formación y con una sólida formación. La tercera fase es la que fuerza la creación de un código deontológico, y campañas informativas al consumidor y al público en general para defender los estándares que se deberían esperar y exigir de la actividad. Con este proceso se empieza a controlar el mercado y se censura la práctica no profesional, lo cual da lugar a la cuarta fase, donde las instituciones reconocen la buena práctica y se empieza a reconocer a los intérpretes como profesionales, con lo cual se puede hacer campaña para un reconocimiento legal (op. cit.: 24). Este modelo puede ser fácilmente trasladado a la situación de la interpretación en nuestro país y a la evolución de la actividad asistencial voluntaria a la creación de una formación reglada. Se evoluciona del modelo de intérprete como “ayudante” (McIntire y Sanderson, 1993: 98) al de “facilitador de comunicación” (op. cit.; Forestal, 2005: 71).

El papel que debe tener el intérprete ha sido otro de los temas principales de debate en los últimos años: la imagen ya superada de “ayudante” dio paso al modelo mecanizado del “intérprete como conductor/máquina” (McIntire y Sanderson, op. cit.), concepto introducido por Reddy (1979: 164-201) o como “especialista en comunicación”, donde el profesional se presenta como un puro transmisor de contenido lingüístico, pasivo y neutro (Roy, 2000: 6). Según Roy, este modelo presenta el problema de que ignora el concepto del intérprete como participante en la conversación y el impacto que éste puede ejercer en la situación comunicativa (op. cit.). Esto dio lugar a un nuevo modelo donde se concibe la interpretación como proceso activo entre dos lenguas y culturas, como “inter-actividad dinámica” (Wadensjö, 1998), donde el intérprete forma parte del proceso discursivo, toma decisiones de forma intencional y puede ejercer una influencia en el desarrollo de la actividad comunicativa con estas decisiones. Se trata de

una perspectiva procedimental de la interpretación. En esta línea, Pollitt se decanta por una visión “más como árbitros en situaciones de conflicto discursivo” (1997: 25), o McIntire y Sanderson (op. cit.) por el concepto de “facilitador de comunicación”. Estos dos últimos enfoques de la profesión han ejercido una influencia importante en la formación de intérpretes; en concreto, el último se ha denominado “mediador bilingüe/bicultural”, donde el profesional se presenta como aliado sin ser protector, capaz de mediar comunicativamente entre personas sordas y oyentes, logrando que la comunicación sea eficaz a través del ajuste lingüístico y cultural (Humphrey y Alcorn, 1996: 167; De los Santos, 2001). Esta perspectiva deriva finalmente hacia una concepción más dinámica del proceso de interpretación, visto como un proceso activo de comunicación entre dos lenguas y culturas (Roy, 2000: 6).

El primer servicio de interpretación en España fue fundado en Madrid en 1987, como resultado de un convenio entre la CNSE y el Departamento de Servicios Sociales de esta Comunidad, a través del que se concedía una subvención a la CNSE para cubrir un número concreto de servicios de interpretación. El servicio se llamó “Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos (de los Santos y Lara, 1999: 19; CNSE, 2001: 12) y era cubierto principalmente por hijos de padres sordos que habían estado acompañando a sus padres, familiares o amigos durante muchos años.

En 1990 se fundó la primera asociación de intérpretes en Madrid, la “Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos Española (ILSE), que más adelante se convirtió en Federación. Aunque éste puede decirse que fue el punto de salida de la profesión, el “Primer Seminario de Intérpretes de Lengua de Signos”, celebrado en Barcelona en 1994, fue probablemente el que provocó conciencia profesional. Como resultado de este seminario, se crearon seis asociaciones regionales más: ACILS (*Associació d'Intèrprets de Llengua de Signes de Catalunya*), AILSA (*Asociación de Intérpretes Lengua de Signos de Andalucía*), AMILSE (*Asociación Madrileña de Intérpretes de Lengua de Signos Española*), AILSEN (*Asociación de Intérpretes de Lengua de Signos de Murcia*), CILSG (Centro de Intèrpretes de Lengua de Signos de Galicia) y ESHIE (*Asociación de Intèrpretes de Lengua de Signos del País Vasco*). Diez años más tarde, estas asociaciones se congregaron en una Federación, FILSE (*Federación de Intèrpretes de Lengua de*

*Signos de España*), que, a nivel internacional, es miembro del *Foro Europeo de Intérpretes de Intérpretes de Lengua de Signos*, EFSLI.

Respecto al desarrollo de la formación de intérpretes, la preocupación por la formación surgió paralelamente al establecimiento del primer servicio en 1987. En ese momento, los cursos se centraban en la mejora de las habilidades lingüísticas más que en otras habilidades técnicas de la interpretación propiamente dicha. En 1990, consciente de esta necesidad, la CNSE presentó una propuesta para la oficialización del programa de formación de intérpretes, que se aprobó por Ley en 1995. No fue hasta 1998 cuando se empezó a implementar en varias ciudades y desde entonces se ha ido incrementando el número de centros donde se imparte, siendo la práctica totalidad de las comunidades del Estado en la actualidad. En el curso 2004-2005, hallamos la presencia de este Ciclo Formativo en 32 centros distribuidos por 11 comunidades autónomas del país. A consecuencia de esto, el número de intérpretes titulados ha aumentado espectacularmente en los últimos seis años. Aunque las cifras exactas no se han analizado, la CNSE afirma que existen en la actualidad 500 profesionales en el país (CNSE, 2001; [www.cnse.es](http://www.cnse.es)). Sin embargo, fuentes derivadas de las asociaciones de intérpretes, concretamente las de Cataluña y de Galicia, contradicen esta cifra cuando afirman que debe haber unos 300 intérpretes titulados en cada una de estas comunidades desde la implementación del Ciclo Formativo. Finalmente, el estudio más reciente sobre los intérpretes en Europa recogió la cifra de 700 en el ámbito Estatal, lo que sitúa España como el país europeo con más titulados (De Wit, 2004: 23).

Los informes derivados de un análisis de las demandas de servicios de interpretación y la capacidad de cobertura de éstos realizados por las entidades gestoras de estos servicios, en su mayoría asociaciones y federaciones de sordos, demuestran que existe un número considerable de servicios que quedan sin cubrir. Así, en un informe de 1998 de la CNSE que elaboró a través de una encuesta a sus asociaciones afiliadas para conocer las necesidades de aumento de los servicios de interpretación, y presentado ante el grupo de trabajo del Senado para la propuesta de reconocimiento oficial de la lengua de signos (CNSE, 2001a; Senado, 1999), se afirmaba que el número de usuarios de servicios de interpretación en 1998 fue de 20.694. Los intérpretes en activo ese mismo año eran 215 y el número de servicios atendidos fue 40.246. Por otra parte, el número de

servicios que no se pudieron atender fueron 14.076. El informe concluye que existe una clara necesidad de aumentar al doble el número de intérpretes del existente en ese momento para cubrir la totalidad de servicios de interpretación solicitados (CNSE, op. cit.; 17).

Sin embargo, si recordamos los datos del último estudio europeo sobre este tema (De Wit, 2005), solamente un 41% de los intérpretes estaban en activo, con lo cual un porcentaje muy elevado de titulados no ejercen esta profesión. Esta desconexión entre las necesidades del consumidor de intérpretes, el número de titulados en el país (muy elevado en comparación con el resto de países europeos) y la capacidad de creación de puestos de trabajo para estos titulados (muy baja), parece ser el resultado de una falta de planificación de este proceso.

La publicación del informe realizado por la CNSE propició las conclusiones de tres medidas prioritarias que era preciso cumplir en el plazo de tres años (del 2000 al 2002), imputándose a los presupuestos del Estado (Senado, op. cit.): en primer lugar, potenciar la enseñanza y formación de intérpretes; en segundo lugar, introducir profesionales de la interpretación en la Administración Pública; y, finalmente, formalizar acuerdos de colaboración con las distintas comunidades autónomas para que esto fuera posible. El aumento de centros donde se imparten estas enseñanzas en la actualidad responde al primero de estos objetivos. Respecto a intérpretes en el ámbito de la educación, en 1993 la CNSE firmó un convenio con el Ministerio de Educación para la inclusión de estos profesionales en Institutos de Secundaria y Formación Profesional; en el año 2001 existían 77 profesionales distribuidos por 75 centros (op. cit). Esta cifra debe haber aumentado considerablemente, si tenemos en cuenta que ya solamente en Cataluña existían 30 intérpretes distribuidos en centros escolares en el curso 2003-2004 (fuente consultada personalmente). Respecto a los servicios de intermediación laboral, formados a partir del año 2000 por la CNSE, se contaba en ese año con 30 profesionales. Finalmente, en cuanto a los servicios generales, la financiación proviene de convenios y subvenciones por parte de las administraciones públicas autonómicas, aunque la CNSE recibe una subvención anual que distribuye a todas sus federaciones con servicios de interpretación, y que en el año 2000 proporcionaba trabajo a 44 intérpretes de toda España.

El proyecto aprobado a nivel europeo en el año 2001 con ocasión del “Año Europeo de las Lenguas Minoritarias”, al que hemos hecho mención con anterioridad en este trabajo, propició el encuentro del Presidente de la CNSE con autoridades autonómicas competentes para discutir temas relacionados con los avances en materia del reconocimiento de la lengua de signos. Estas reuniones promovieron la firma de convenios con distintas comunidades, para el apoyo del reconocimiento legal de la lengua de signos, estableciendo como prioridad la interpretación. Así se destacan los artículos de prensa de dichas reuniones en Castilla-La Mancha (aumento de intérpretes en 2001), y los logros de Andalucía (proposición no de ley relativa al reconocimiento de la lengua de signos de 2003 e inclusión de intérpretes en 7 centros en 2004), de Castilla y León (estudiará el estudio del reconocimiento, contratación de 8 intérpretes en Secundaria), en Canarias (el Parlamento Canario insta al Gobierno a la educación bilingüe, la inclusión de intérpretes en la Administración y el establecimiento del Ciclo Formativo en 2003), o el País Vasco (firma de un convenio para reforzar los servicios de interpretación y aumento en 4 intérpretes el número de profesionales contratados en 2003). En líneas generales, como podemos observar, la oficialización de la formación ha significado un aumento progresivo, aunque tímido en algunas comunidades, en la provisión de subvenciones para la inclusión de profesionales en distintos ámbitos.

Con anterioridad a la aparición de la formación reglada, los certificados eran emitidos por las federaciones de sordos y las asociaciones de intérpretes. Aunque el programa oficial no se implementó hasta diez años después de la aparición del primer servicio de interpretación que mencionamos anteriormente, los cursos se habían transformado radicalmente en este tiempo. Así, el currículo ya incluía: “Técnicas de interpretación”, “Código ético”, “Ámbitos profesionales” y otros aspectos relacionados con la profesión. La formación actual se extiende durante dos años en jornada completa que resultan en 2.000 horas de instrucción con las asignaturas: “Lengua de signos española”, “Técnicas de interpretación”, “Ámbitos profesionales”, “Lingüística de las lenguas de signos”, “Psicosociología de la comunidad sorda”, “Guía-interpretación de personas sordo-ciegas”, “Inglés” y “Signos internacionales”. Los estudiantes no necesitan justificar nivel alguno de conocimientos de lengua de signos cuando se matriculan en este Ciclo Formativo.

El seminario de EFSLI (*European Forum of Sign Language Interpreters*), celebrado en 1999, demostró que la formación para intérpretes en Europa es bastante homogénea, tanto a nivel de asignaturas impartidas, como en su duración; en general, los cursos tienden a realizarse a lo largo de 2 años académicos, cubriendo entre 1.000 y 2.000 horas de instrucción. Sin embargo, el nivel de formación variaba según su inclusión en la educación secundaria (Bélgica), la formación profesional (Italia, Holanda y España) y la formación universitaria (Noruega, Islandia, Irlanda, Escocia), así como en los requisitos de admisión a dicha formación: todos los participantes del seminario, excepto Holanda, Italia y España, requerían conocimientos, a distintos niveles, de lengua de signos del país antes de empezar el programa (EFSLI y ACILS, 1999). Un estudio más reciente y que incluía a 29 países de Europa (De Wit, 2004), comprobó que en la actualidad solamente Lituania, Malta, Rumania y Serbia-Montenegro no cuentan con formación para intérpretes de lengua de signos. En general, esta formación se desarrolló en todos los países de la misma forma: se empezó con cursos de corta duración – unos meses – que se desarrollaron hasta llegar a una formación de uno o más años de duración (op. cit: 18), siendo el programa más largo, en el momento del estudio, el de la Universidad de Graz en Austria, de 5 años (op. cit: 21). Por otra parte, en algunos países la formación no es permanente, como en Grecia (De Wit, 2004: 22), sino regida por las demandas de mercado, y, por lo tanto, no todos los años aumentan los profesionales. Esta es una diferencia respecto a España, donde, desde la regularización de la titulación de Formación Profesional, cada año se ha titulado al menos una promoción en cada centro que lo organiza. Como advierte Villameriel (2004: 8), España, junto Finlandia, parecen ser los países europeos donde más intérpretes se titulan cada año por este hecho.

Respecto a los requisitos de admisión, los primeros años de formación de intérpretes en Estados Unidos, debido a la política de libre admisión de alumnos de los centros y de forma similar a lo que ocurre en España en la actualidad, no se podía requerir competencia en lengua de signos americana para ser admitido a un programa (Roy, 2000: 2). Este hecho provocaba una necesidad de centrar la formación en gran medida en la enseñanza de lengua de signos, con lo cual muy pocos formadores se tenían que plantear las necesidades educativas de una persona que iniciara sus estudios con un dominio de esta lengua (op. cit: 2). Uno de los aspectos que más constituyen un reto para

los formadores de intérpretes en la actualidad en España, es precisamente la reducida duración de esta formación (dos cursos académicos) para convertir en intérpretes [principalmente de interpretación simultánea] a personas que empiezan su formación sin conocimiento alguno de lengua de signos. La ley sobre el reconocimiento de esta lengua, en proceso de aprobación, puede propiciar cambios en este aspecto de la formación: efectivamente, el Capítulo I del anteproyecto, en su Artículo 10 afirma que “los planes de estudio podrán incluir, asimismo, el aprendizaje de la lengua de signos española como asignatura optativa para el conjunto del alumnado [...]”. De esta forma y, siendo ya una asignatura de inclusión en el currículo ordinario de la Formación Reglada, los requisitos de admisión a la Formación Profesional podrían exigir un nivel de conocimientos concreto al iniciar el alumno esta formación, de la misma forma que se hace con titulaciones que implican conocimientos de inglés, como la Filología inglesa, por ejemplo.

La profesionalización de la interpretación era necesaria tanto para las personas sordas como para los intérpretes y los hijos oyentes de padres sordos. En primer lugar, la persona sorda se “liberaba del peso del paternalismo y la asistencia” (Pollitt, 1997: 24), de la etapa en la que el intérprete se veía más como un ayudante o persona caritativa que como una persona prestando un servicio, y a quien, debido a la falta de formación especializada y el carácter voluntario de la actividad, no se podía exigir un alto grado de calidad. Este fenómeno ocurrió también en el caso de Australia que introducíamos más arriba, donde la figura del intérprete se identificaba con el inmigrante, al que se suponía que debía realizar una serie de trabajos surgidos *ad hoc*, aparte de la interpretación; esta multiplicación de las funciones de este profesional se consideraba una forma de hacer frente a la llegada masiva de migración (Ozolins, 1991: 179).

En segundo lugar, el intérprete se distanciaba, a través de su formación y un código ético, de la presión y exigencias de una comunidad que le reclamaba un papel de intermediador aliado entre la comunidad sorda y las personas oyentes. Este proceso ha venido de la mano de una transformación radical en el perfil del intérprete en los últimos años: de ser un grupo constituido principalmente por hijos de padres sordos, quienes eran tradicionalmente aceptados entre los miembros de la comunidad como las personas *capaces* de realizar esta actividad, a ser un grupo formado en su inmensa mayoría por



personas no relacionadas por parentesco con la comunidad. Esta transformación ha venido motivada por el aumento de las necesidades de comunicación de la comunidad, lo cual ha supuesto, a la vez, un reto a las opiniones de algunos consumidores de intérpretes de que los CODA son “mas fiables” (Cokely, 2005: 4).

En tercer lugar, los hijos oyentes se hallan a menudo forzados a realizar tareas de interpretación más adecuadas para un profesional, cuando éstos son todavía muy jóvenes y se les asigna hacer llamadas a la Administración, acompañar a sus padres al médico o, incluso, hacer de intermediarios en juicios, con los consecuentes problemas que este hecho puede causar a ciertas edades. En España, una encuesta a una muestra de 49 hijos de padres sordos (De los Santos, 2000) reveló algunos aspectos relacionados con este tema. El 20% de la muestra se dedicaba a la interpretación como actividad principal, mientras que el 37% afirmaba realizar servicios y el 4% prestar algún servicio esporádicamente. Entre los encuestados, el 41% afirmaron haber sentido que su infancia fue “distinta” (suma del 37% que se decantó por el “sí”, y el 4% por el “a veces”). Sobre la pregunta de si se habían sentido más intérpretes que hijos, un 20% afirmaron que “a veces”, y un 14% dijeron que “sí”. Por otra parte, un 78% respondió afirmativamente cuando se les preguntó si creían que habían asumido roles que no les correspondían para su edad. Tal y como afirma Cokely (2005), ésta es una visión de la interpretación donde se percibe como una forma de contribuir a la comunidad (op. cit: 4-5).

La presencia de servicios de interpretación gratuitos así como la mayor información relativa sobre la figura del intérprete han modificado la visión que ambos grupos (tanto los intérpretes como las personas sordas) tienen de la función de las personas oyentes en la comunidad sorda: de un papel asistencial, se pasa a considerar al intérprete como una herramienta de comunicación para ejercer el derecho que todo individuo tiene a ser informado. Por otra parte, la persona oyente no relacionada por parentesco con la comunidad sorda se enfrenta al reto de adquirir un nivel de bilingüismo en una lengua muy minoritaria, cuyo proceso de inculturación debe pasar por la aceptación de la comunidad sorda en sus círculos restringidos de las asociaciones de sordos. Napier (2002: 38) llama a este hecho “interdependencia discipiente”, ya que los intérpretes “confían en la generosidad de las personas sordas para que les dejen entrar en la comunidad y así convertirse en bilingües y biculturales, y las personas sordas confían

en que los intérpretes sean bilingües y biculturales para que medien entre ellos y la sociedad mayoritaria” (op. cit.: 38). De esta manera, mientras los hijos de padres sordos son considerados miembros de la comunidad por nacimiento, aun y siendo miembros con ciertas diferencias (Padden, 1980), los aspirantes a intérpretes deben trabajar para introducirse y ser aceptados en este ambiente con el fin de tener una mayor exposición a la lengua, darse a conocer, y en definitiva para ser una persona en la que pueden confiar. Según Napier (op. cit.), las personas sordas no desean ser “ayudadas” por las personas oyentes, pero muestran sospecha ante la persona que se interesa por trabajar en la comunidad si no ha crecido en ésta. En la encuesta a hijos oyentes de padres sordos que comentábamos más arriba, el 82% de la muestra afirmó haber asistido regularmente a asociaciones de sordos y un 2% más haber asistido “a veces”. Las asociaciones de sordos fueron para estos niños [hijos de padres sordos], los centros de reunión y socialización de sus padres, a los que acompañaban y donde se relacionaban con otros niños oyentes y sordos, formando así, de forma natural, parte de la cultura de la comunidad.

Si tenemos en cuenta la proliferación de centros donde se imparten cursos de interpretación en la actualidad, aparte de los alumnos de lengua de signos que, como vimos, es un colectivo en rápido aumento, y los contrastamos con el número de asociaciones de sordos existentes en el país, así como el número de miembros de asociaciones de sordos, es fácil prever la dificultad que se presenta para el formador de intérpretes hacer posible este proceso de inculturación: el número de alumnos en la actualidad sobrepasa la capacidad de las asociaciones para proveerles de un entorno natural donde practicar la lengua y entrar en contacto con los miembros de la comunidad. Otros aspectos relacionados con las consecuencias del proceso de academización de la interpretación tienen más que ver con la lengua de signos y su nivel de estandarización, a lo cual haremos referencia en el siguiente apartado (ver 2.1).

Para concluir este apartado, se hace necesario comentar un aspecto relevante del estatus de la profesión como actividad remunerada. Los intérpretes en este país trabajan casi exclusivamente como autónomos, o bien contratados por una entidad de personas sordas, que, a su vez, ha recibido una subvención por parte del Departamento de Asuntos Sociales para servicios de carácter general (visitas a médicos, contingentes legales, etc.) o del Departamento de Enseñanza correspondiente para interpretación en el ámbito

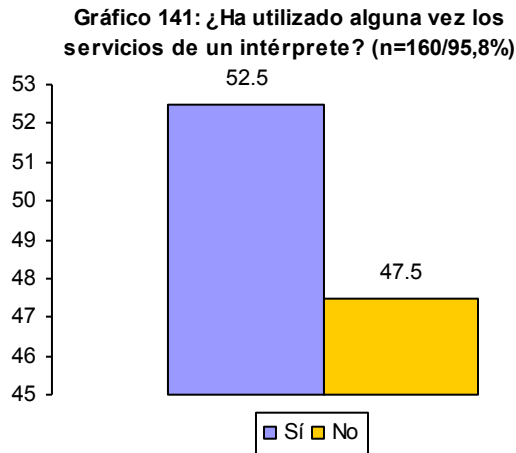
educativo. La Federación de Intérpretes establece las tarifas mínimas de las distintas categorías de servicio, las cuales son asumidas por las asociaciones de intérpretes y las correspondientes entidades proveedoras de servicios de interpretación. A menudo, las tarifas varían en función de si la entidad solicitante es una entidad “de personas sordas” (principalmente, asociaciones y federaciones de personas sordas), en cuyo caso serán más reducidas, o si es una “entidad externa” (como un ayuntamiento o una empresa privada). Esta distinción se basa en un principio de solidaridad hacia la entidad de la comunidad sorda, generalmente una organización de carácter no gubernamental o entidad sin ánimo de lucro. Esta realidad confiere un aire todavía *amateur* a esta actividad y distancia a estos profesionales del estatus del que gozan los intérpretes de lenguas orales. Como ejemplo, la *Asociación de Intérpretes en Conferencia, AIIC*, en convenio con la ONU, actualizó sus tarifas en febrero de 2005, situándose en cerca de los 400 euros la jornada completa, y EIZE, *Asociación de Traductores, Intérpretes y Correctores en Lengua Vasca* estipulan la cantidad de 433 euros para una jornada completa en conferencia. Según las tarifas de ACILS consultadas en su web en abril de 2005 ([www.acils.net](http://www.acils.net)), la jornada completa por conferencia se cobra a 274 euros, una cifra significativamente inferior a lo que se recomienda para los intérpretes de lenguas orales. Un aspecto que es necesario considerar de cara a la legitimación de esta profesión pasaría por la equiparación de tarifas con los profesionales de interpretación de lenguas orales, ya que a fin de cuentas realizan la misma actividad.

El proceso de profesionalización de los intérpretes de lengua de signos se ha desarrollado de forma paralela al proceso de auto-reconocimiento por parte de la comunidad sorda como minoría lingüística, así como en paralelo al desarrollo de la sociedad española en general en materia de derechos sociales e igualdad de acceso. Estos dos focos se han nutrido mutuamente y han ejercido una influencia en los avances en materia de provisión de intérpretes, tal y como hemos explicado, así como en cuanto a las actitudes de las personas sordas y la expansión de dominios de la lengua, tal y como veremos a continuación.

## 2.- Desarrollo y expansión de dominios.

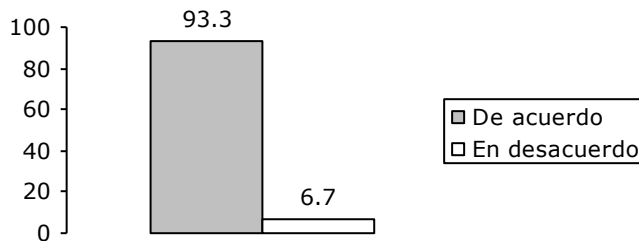
### 2.1.- Actitudes frente a la provisión de intérpretes.

Nuestra *Encuesta* realizaba algunas preguntas referidas a la utilización de servicios de interpretación y la necesidad de provisión de intérpretes para distintas funciones. A la cuestión de si habían contado alguna vez con los servicios de un intérprete profesional, los informantes respondieron de la manera siguiente:



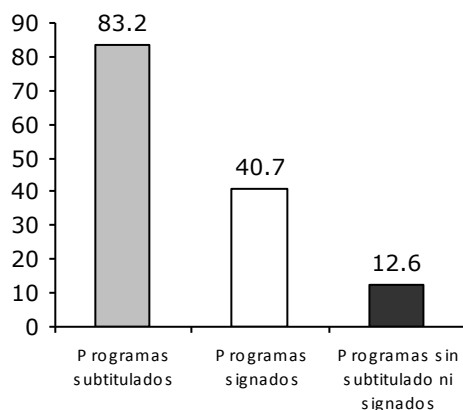
Como vemos, existe un gran número de personas que no han utilizado nunca un servicio de interpretación, un poco inferior al que sí lo ha utilizado. Estos servicios incluyen servicios individuales, que la persona sorda solicita a su asociación o federación, de carácter gratuito, tales como visitas médicas, reuniones de vecinos, de padres en colegios, consultas a abogados, etc. Respecto a la presencia de intérpretes en la Administración, los entrevistados debían mostrar su acuerdo o desacuerdo con la frase “Creo que debería haber al menos una persona que supiera lengua de signos o un intérprete de lengua de signos en cada lugar público”. Las respuestas fueron así:

**Gráfico 142: Creo que debería haber al menos una persona que supiera lengua de signos o un intérprete de lengua de signos en cada lugar público (n=164/98,2%)**



Cabe destacar que en muchas de las ocasiones nuestros informantes mencionaron la figura del intérprete cuando se les preguntaba esta cuestión. En general, el acuerdo con la declaración propuesta es abrumadora, demostrando que la persona sorda considera que tiene derecho a ser atendida en su propia lengua cuando se dirige a un lugar público. Además, muchos manifestaron que, efectivamente, sería mucho más conveniente que ya hubiera una persona que supiera lengua de signos en estos estamentos, sin tener que recurrir a la petición de un servicio de interpretación. Otros respondieron afirmativamente, pero añadiendo que fueran personas con fluidez en esta lengua, ya que algunas de ellas tienen conocimientos pero no la dominan. Finalmente, respecto a los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, nos preguntábamos cuál era el nivel de satisfacción con los recursos de adaptación habilitados en la televisión y el cine para las personas sordas; por este motivo, incluimos la cuestión relativa a la televisión, gustos y preferencias. Preguntamos en primer lugar qué tipo de programas veían por la televisión:

**Gráfico 143: Programación en la televisión**

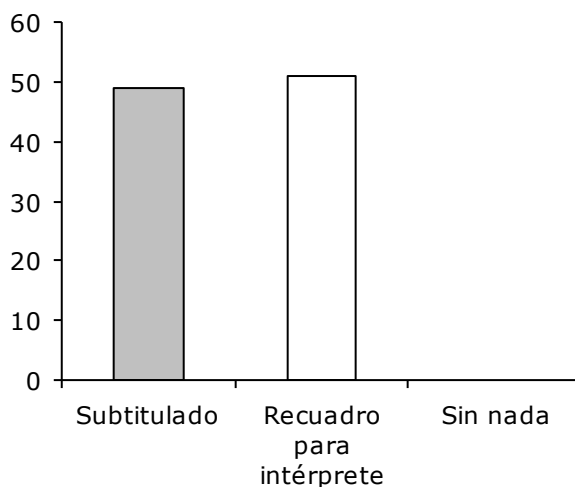


Se observa una clara preferencia por el subtítulo, aunque también es cierto que actualmente es escasa la presencia de programas signados. Respecto a esta cuestión, se mencionan los programas signados del Canal Sur de Andalucía y el programa “En otras palabras” de las segunda cadena nacional (programa semanal retransmitido los sábados por la mañana, de media hora de duración, que incluye un resumen de las noticias nacionales e internacionales semanales, así como temas relacionados con la sordera y la comunidad sorda). Respecto al consumo de programas interpretados, nos comentan algunos de los informantes:

- “Es confuso, te distraes con las dos imágenes” (6 de las entrevistas transcritas)
- “La lengua de signos puede cansar los ojos, mejor tener también el subtítulo” (un chico de Valencia)
- “En los programas en lengua de signos si van rápido no lo entiendo” (una mujer andaluza)

A continuación, preguntamos cuál sería para ellos el sistema preferido tanto en la televisión como el cine:

**Gráfico 144: ¿Cómo preferiría que se emitiera la programación en la televisión y el cine? (n=149/89,2%)**



Los encuestados se decantan claramente por la utilización de una herramienta que facilite el acceso a los medios de comunicación: ninguna persona escoge la opción de no utilizar nada. Se muestra una ambivalencia sobre la forma preferida de tener acceso a la televisión y al cine; respecto al recuadro con intérprete, algunas personas comentan que la imagen debería ser más grande, porque es muy cansado observar una imagen tan reducida (éste es el formato que se usan en algunas televisiones donde se ha incluido un intérprete en algunos momentos de la retransmisión de noticias, como por ejemplo el canal autonómico de Cataluña, TV3); otras personas dicen que debería aparecer una persona signante directamente, y evitar la interpretación, es decir, se decantan por un tipo de acceso directo a la información; para terminar, las personas que escogen como opción preferente el subtítulo aluden a que es más instructivo y una forma de mejorar su habilidad lectora.

Respecto al ámbito de la educación, si bien no preguntamos específicamente por la presencia de intérpretes, recordemos que una inmensa mayoría manifestó una predilección porque ésta fuera la lengua vehicular exclusiva en el aula (38,5%) o bien la lengua vehicular junto a la lengua oral (55,9%). En los niveles educativos de educación secundaria esto significa la inclusión de intérpretes en el aula; la presencia en la educación ha adquirido especial relevancia en los últimos años, siendo posiblemente el dominio que se ha desarrollado con más fuerza y que ha motivado los debates sobre

cuestiones relacionadas con el corpus de la lengua de signos, así como la necesidad de profesionales especializados.

Según los resultados mostrados, concluimos que las personas sordas se muestran favorables a la presencia de intérpretes como vía de acceso a la información, aunque otras formas, tales como la información escrita a través del subtitulado, también son escogidas. Una de las cuestiones que nos sugieren estos resultados es hasta qué punto y en qué medida cubren los intérpretes las necesidades y deseos de sus consumidores.

Respecto a la satisfacción de los consumidores de intérpretes, Forestal (2005) llevó a cabo un proyecto para determinar las actitudes de los líderes de la comunidad sorda en Estados Unidos ante la profesión de la interpretación y los intérpretes. En este trabajo, el 54,8% de los encuestados afirmó haber tenido malas experiencias con intérpretes o la interpretación; entre los motivos se apuntaron la falta de formación, una lengua de signos deficiente, interpretación inversa (signos a voz) pobre, uso de formas bimodales en vez de lengua de signos, uso de explicaciones en vez de interpretaciones puramente (op. cit.: 77). El autor halló una correlación significativa entre las actitudes negativas y el alto grado de formación, así como la frecuencia de uso en el servicio de intérpretes (a más uso, más actitudes negativas), y la edad (los más jóvenes tenían actitudes más negativas). Aunque el autor del estudio reconoce que este estudio tiene ciertas limitaciones (op. cit.: 86) [por una parte, la población escogida (líderes de la comunidad) puede no estar representando las actitudes de la población general debido a su especificidad (por ejemplo, que el 67% de los encuestados tuvieran un título universitario, porcentaje mucho más elevado que el de la tendencia de la población sorda general)], revela la necesidad de otros estudios sobre actitudes ante la interpretación para conocer mejor a los consumidores. Sobre este aspecto, Dean y Pollack (2005: 259ss) apuntan a la necesidad del intérprete de suplementar sus conocimientos técnicos y sus habilidades con el intercambio, el *input* y el juicio de sus consumidores, a quienes sirven en ambientes y situaciones comunicativas específicas.

En España, en unas encuestas anteriores realizadas en el año 2000 en dos asociaciones de Barcelona, *Casal* y *CERECUSOR*, a 34 personas adultas (Morales, Gras y otros, 2002), los resultados respecto el porcentaje que utiliza o ha utilizado alguna vez los servicios de interpretación fue similar al derivado de la *Encuesta* del 2001: en nuestro



trabajo (op. cit), aproximadamente la mitad de personas usaban el servicio de interpretación para su uso personal. Sin embargo, el porcentaje variaba considerablemente de una asociación a otra; si bien un poco menos de la mitad de los 18 informantes de CERECUSOR no usaban este servicio, solamente 4 de los 16 informantes del *Casal del Sord* no lo usaban. En el mismo estudio, preguntamos a nuestros informantes sobre el nivel de comprensión de los intérpretes; los resultados determinaron que 19 personas “no tenían problemas para entender a los intérpretes”; por otra parte, 4 personas afirmaron tener problemas de comprensión, y 8 más dijeron que la comprensión o no dependía de la persona que interpretaba; las personas que afirmaron tener problemas de comprensión eran en su mayoría de la tercera edad (3 en concreto), mientras que la afirmación de que dependía de la persona fue respondida por personas en su mayoría en los treinta (5 en concreto). Otros comentarios relevantes fueron que “debían ser intérpretes cualificados”, apuntando a la necesidad de profesionalización de la interpretación, y que “los intérpretes parecen saber más signos que los propios sordos”.

Este último aspecto nos parece interesante en cuanto al rumbo que está tomando la profesión: la academización de la profesión puede haber causado un desequilibrio entre las formas aprendidas por las nuevas generaciones de intérpretes, y la incapacidad de cubrir las necesidades de los consumidores de servicios de interpretación a través de estas formas. Si bien el intérprete-aliado-ayudante de los años 80 no contaba con una formación tan amplia, disponía de las herramientas tanto lingüísticas como culturales de una persona nativa. El nuevo profesional se basa en un modelo de competencia lingüística que a menudo no se equipara al de la inmensa mayoría de población adulta sorda (Corker, 1997: 16ss). Este mismo problema surgió, según Crasborn y de Wit (2004) en Holanda ante el proceso de estandarización de la lengua de signos holandesa. En 1996 el Gobierno holandés anunció su intención de proclamar esta lengua oficial con la condición de que se produjera un proceso de estandarización: la homogeneización de las cinco variantes existentes. El proceso se llevó a cabo mediante la creación de una nueva variedad estándar que recogía aspectos de todos los dialectos existentes y que comenzó a ser utilizado en las escuelas desde 2002. En cuanto a los intérpretes en este mismo país, el programa de formación de cuatro años de duración no tiene una política explícita sobre los signos que deben ser enseñados, con lo cual los alumnos se enfrentan a un híbrido de

las distintas regiones, sin un aparente esfuerzo para separar las variedades o enseñar más de una variedad a los futuros intérpretes (op. cit. 3). Como consecuencia, ha habido quejas de personas sordas mayores, ya que no entienden los signos que los intérpretes utilizan, y a la inversa, los nuevos intérpretes tienen problemas importantes para entender a los miembros de la comunidad de avanzada edad. Según Corker (op. cit.), este cambio ha sido el resultado de una ideología de la estandarización, entendida como proceso de planificación lingüística de purificación de la lengua y de creación de estándares de corrección, según el cual el intérprete tiene más conocimientos de lingüística de lengua de signos y una mayor habilidad que la persona sorda para usar las herramientas discursivas, reproduciendo de esta forma las reglas de la cultura dominante, es decir, ejerciendo el poder de modelar la lengua (op. cit: 19). Efectivamente, debido a que el intérprete se sitúa en el margen de las dos lenguas, la influencia que puede ejercer éste en su opción lingüística es extraordinaria, de ahí que, respecto a la formación de intérpretes y a cómo dar respuesta *real* a las demandas de los signantes, tanto Crasborn y De Wit (op. cit.) como Corker (1997: 19) indican que la formación debería incluir tanto la forma estándar, en caso de que exista, como las demás variedades, si se quiere que los profesionales estén esencialmente comprometidos con el derecho al acceso óptimo de la información en la lengua del grupo de usuarios al que se dirigen.

Como hemos apuntado en otro momento de este trabajo (ver *Parte I, Cap. 2, 2.3.2*), la lengua de signos se ha visto marcada por actitudes puristas de la lengua por parte de los líderes de la comunidad, entre los que se cuentan los profesores de lengua de signos, como máximos representantes de la norma. El nuevo intérprete es a menudo, por este motivo, víctima del afán de estas élites de la comunidad (personas sordas implicadas en la formación de intérpretes, investigadores [tanto sordos como oyentes] o profesores de lengua de signos), que hallan en la formación de intérpretes el arma política más eficaz para canalizar sus expectativas de planificación de la lengua. Como respuesta a la imposibilidad para usar otras estrategias para la expansión de neologismos, formas arcaizantes consideradas mejores, o la erradicación del uso de formas consideradas foráneas, los nuevos intérpretes se presentan como una vía fácil de transmisión y expansión del modelo estándar. Como consecuencia, los intérpretes se ven inmersos, sin saberlo, en un proceso que no hace más que perpetuar la desigualdad, ya que, siendo

miembros del grupo “externo” [los oyentes], se presentan ante sus clientes [las personas sordas] como los representantes de la modernidad, la riqueza lingüística y, en definitiva, la lengua de signos “correcta”. La cuestión es entonces si la razón por la que las personas entrevistadas manifiestan no entender al intérprete se centra en un problema de éstas a nivel de competencia, o bien es el intérprete (y por lo tanto su formación) el que está fallando en dar respuesta a las necesidades de sus consumidores, en canalizar óptimamente la información usando la variedad requerida tanto a nivel social, regional, como situacional. En efecto, tal y como afirman Dean y Pollard (2005: 260), la comprensión del mensaje interpretado proporciona la oportunidad al consumidor de tener un papel activo en el desarrollo del servicio, mientras que la no comprensión puede derivar en situaciones de conflicto con el intérprete, así como en la incapacidad de participar de forma activa en la interacción.

Efectivamente, otros aspectos que el intérprete de lengua de signos debe tener en cuenta son los fenómenos derivados del extraordinario nivel de contacto lingüístico al que está expuesta la lengua de signos. Como consecuencia de este contacto con la lengua hablada del país, el consumidor sordo de servicios de interpretación posee, en su inmensa mayoría, cierto nivel de bilingüismo. Este hecho produce, sin duda, un efecto, genuino en el conjunto de la interpretación entre lenguas, donde el intérprete puede asumir que el público sordo para el cual está interpretando tiene cierto dominio escrito o hablado de la lengua de origen (Davis, 1989: 87). Por este motivo, el intérprete debe ser sensible a las posibilidades de usar la dactilología para deletrear tecnicismos, una estructura sintáctica más aproximada a la lengua oral; o si, por el contrario, su cliente es una persona monolingüe para la que no son válidos estos recursos y deberá utilizar una lengua de signos más genuina. Por lo tanto, la actividad de la interpretación establece un tipo de interacción comunicativa de un gran nivel de acomodación lingüística por parte del intérprete.

## *2.2.- Ámbitos principales de actuación.*

Los dominios de presencia del intérprete han sido un campo creciente y en desarrollo desde la creación del primer servicio de interpretación a finales de los años 80

en España. Los principales servicios que vieron la presencia de un intérprete en estos primeros años fueron probablemente el ámbito médico (desde visitas médicas rutinarias a procesos más largos en centros médicos u hospitales) y los jurídicos (que incluyen desde consultas con abogados hasta la asistencia a un juicio); la presencia de intérpretes en actos religiosos (bautizos, bodas, comuniones, entierros...) ha sido también una constante. Estos servicios tienen todos ellos sus particularidades (tanto respecto al procedimiento de desarrollo de la actividad, como al léxico requerido para el mismo) que el intérprete debe tener en cuenta y conocer. Generalmente, estas actividades han llevado el nombre de “servicios individuales”, puesto que es una persona la solicitante del servicio y suele ser también un solo intérprete el implicado en la realización de éste. En su mayoría, este tipo de interpretaciones han sido subvencionadas por los distintos departamentos de bienestar social de las comunidades autónomas y del INSERSO, a través de una partida anual entregada a la asociación o federación de cada comunidad, la cual gestiona su propio servicio de interpretación. En un principio estos servicios diarios se prestaban de forma gratuita para los usuarios sordos de intérpretes, aunque en años recientes y debido a su creciente demanda, en algunas comunidades se limita el número a solicitar por año, y/o bien el usuario debe aportar una parte del coste del intérprete (De los Santos y Lara, 2001: 170). Este tipo de servicios representan el pilar de la interpretación, en cuanto que son los que contribuyen a facilitar el funcionamiento diario de muchas personas sordas, especialmente de edades avanzadas, con el fin de hacer gestiones a través de su lengua. Los convenios elaborados con las distintas administraciones en los últimos años han ido encaminados a mejorar este tipo de servicios, aunque existe una clara escasez de atención en algunas comunidades autónomas.

Los servicios que implican a un conjunto de personas llevan el nombre de “servicios colectivos” y se dirigen a un grupo de beneficiarios, tales como la realización de un curso por parte de personas sordas, por ejemplo; finalmente, los “servicios de conferencia” implican una audiencia mayor, así como un trabajo colectivo, en general, de un equipo de intérpretes.

Otras clasificaciones se basan en el nivel de especialización del servicio, con lo cual se dividen en “servicios generales”, debido a que “afectan a la cotidianidad de las personas sordas/sordociegas en su vida privada” (Reguera y De los Santos, 1995: 1), y

“servicios especializados”, donde interviene el conocimiento específico sobre el área de interpretación, así como léxico específico en dichas áreas, tanto oral como signado (op. cit: 2). El campo de actuación del intérprete es muy amplio, por lo que una evolución natural es, para algunos autores como De los Santos (1999: 2), la especialización.

Respecto a la relevancia de la figura del intérprete y su intervención en el proceso de planificación lingüística, existen a nuestro entender tres grandes bloques donde la presencia de un apoyo de estas características facilita el acceso a la información por parte de la persona sorda. Estos bloques, que podemos identificar como *educación, poderes públicos y medios de comunicación*, se pueden asignar, a la vez, a tres estadios del proceso de planificación [tal y como introducíamos anteriormente con el análisis de los tipos lingüísticos (*1ª Parte, Cap. 2, 3*) donde las medidas de planificación se podían englobar en los elementos de aprendizaje de una lengua (*motivación, percepción y uso*)]. Por una parte, la presencia del intérprete en el ámbito académico corresponde a un afán de *mantenimiento* de la lengua [*percepción*], que nosotros entendemos como la evolución natural de un programa bilingüe en la educación primaria. En segundo lugar, por *poderes públicos* entendemos todos aquellos ámbitos de actuación donde se ve implicada la Administración en el ejercicio de la garantía de “acceso a bienes y servicios a disponibilidad del público”, tal y como son definidos por el Anteproyecto de Ley para el Reconocimiento de la Lengua de Signos, en su Capítulo II “Uso de la Lengua de Signos Española”, que incluyen la *formación y el empleo*; la *salud*; y la *cultura*, y al que nosotros añadiríamos todavía las *relaciones con la Administración* y la participación en *actos públicos*. Este bloque de actuación equivale a la activación de otra actividad relacionada con el mantenimiento de la lengua, que es la *promoción* [cuyo objetivo principal es desarrollar una *motivación*]. Finalmente, como herramienta eficaz de mantenimiento y promoción de las nuevas formas, creemos imprescindible contar con la presencia de intérpretes en los *medios de comunicación*, para la *difusión* de las medidas tomadas en materia de planificación [con la intención de aumentar el *uso*]. En definitiva, tres bloques de actuación que tienen una relación estrecha con actividades de planificación o política lingüística; en ellos nos detenemos a continuación.

### 2.2.1.- *Mantenimiento: Los intérpretes en la educación.*

La presencia de intérpretes en el aula ha ido en constante aumento en los últimos años, siendo el ámbito que, además, ha crecido más rápido. En la actualidad algunas administraciones autonómicas aportan un presupuesto al servicio de interpretación pertinente de la comunidad para cubrir ciertas horas de interpretación por alumno sordo<sup>41</sup>. En otros países, este servicio ya está más consolidado, así en los Estados Unidos, en 1991 había unos 8.000 alumnos en educación secundaria y universitaria que utilizaban intérpretes (Siple, 1993: 139), como resultado de la integración de los sordos en las aulas ordinarias (Napier, 2005: 84; Marschark, y otros, 2005: 57). Así, el alumno sordo, inmerso en el aula de oyentes y con mayor o menor presencia de otros compañeros sordos (tal y como observamos en el *Capítulo* anterior cuando analizamos los niveles de agrupamiento de los estudiantes sordos), accede a la información transmitida por el profesor oyente en lengua oral, a través de lo que más arriba definimos como *proceso indirecto* de comunicación, también conocido como *instrucción mediatizada* (Marschark, y otros op. cit). A continuación, presentamos los principales aspectos que deberíamos tener en cuenta en la aplicación de la presencia de interpretación en este ámbito, en un proceso de planificación de la lengua.

A menudo la interpretación académica se considera una rama de especialización (Napier, 2005: 84; De los Santos y Lara, 2001: 158; Reguera y De los Santos, 1995), debido a la realidad específica que supone el acercamiento a una interpretación en el aula en contraste con otras áreas de actuación del intérprete. Prueba de la conciencia de esta especificidad es, por ejemplo, la realización, por parte del Centro de Documentación de Materiales Didácticos de FESOCA (*Federació de Sords de Catalunya*) de una guía orientativa para la actividad del intérprete en la etapa de educación secundaria postobligatoria, el Bachillerato (DOMAD, 2004). En dicha guía, se introducen algunas orientaciones e información general sobre la figura del intérprete en el aula, las necesidades del intérprete y las derivadas de un tipo de comunicación visual como la

---

<sup>41</sup> Por ejemplo, en Cataluña, el *Departament d' Educació* proporciona un presupuesto de 10 horas semanales de interpretación por alumno. Esto, por supuesto, no cubre la totalidad de horas de instrucción. Sin embargo, si el alumno comparte aula con otros compañeros sordos, estas horas se ven multiplicadas por el número de alumnos, con lo cual a menudo la suma es suficiente para cubrir todas las horas de instrucción del alumno.

lengua de signos, así como pautas básicas “para optimizar la comunicación” en el aula (op. cit: 22), dirigidas especialmente a personas que no han tenido contacto alguno con personas sordas. En segundo lugar, se dirigen algunas orientaciones al intérprete, entre las que se destacan la necesidad de colaboración con el profesorado y la preparación del material que aparecerá en la lección, así como la insistencia de que su rol es puramente el de transmitir el mensaje expresado tanto por los alumnos sordos como por el profesor y los alumnos oyentes. Finalmente se introducen unas orientaciones similares para los alumnos sordos.

La inclusión del rol del intérprete en una guía de estas características, destaca un aspecto determinante de este tipo de servicios, como es la posible confusión, tanto por parte del profesorado como por el propio alumno sordo, en las responsabilidades que debe asumir esta figura y las expectativas a veces depositadas en ésta por ambas partes, aspecto único en el género de la interpretación de lenguas. Estas expectativas presentan un dilema a menudo para el intérprete, ya que exceden su actividad común e incluso contradicen los preceptos de su *código ético*, y en general, se trata de malentendidos debidos a un desconocimiento de la actividad y el propósito de ésta. Por otra parte, el consumidor sordo a quien va dirigido el servicio, una persona adolescente que no está acostumbrada a usar a estos profesionales, y el oyente, profesorado que no ha trabajado nunca con personas sordas y un intérprete, caen en otro malentendido común de confundirlo con un tutor o aliado (por el único hecho de ser signante).

Para el análisis de dichas situaciones, nos sirve enormemente el modelo procedimental de Wadensjö (1998), que mencionábamos más arriba, y según el cual se deben tener en cuenta al menos tres partes en el proceso de interpretación: el usuario de la lengua minoritaria, el de la lengua mayoritaria y el intérprete, donde el intérprete adquiere un papel de “negociador de significados a tres direcciones” (Roy, 2000). En nuestro caso, podríamos decir que hallamos incluso cuatro partes, puesto que el profesor oyente y los alumnos oyentes constituirían partes distintas, ya que el intérprete puede tener que interpretar los mensajes tanto de unos como de otros. Así, consideraremos que los participantes de un acto, las relaciones de poder entre ellos, el ambiente en el que se desarrolla la actividad y la presencia de otros canales de comunicación (técnicos, por ejemplo), pueden afectar a la eficacia de la interpretación; e, incluso, la misma presencia

de un intérprete puede influir en todos los aspectos anteriores (Harrington, 2005: 163); este punto es pertinente en cualquier tipo de interpretación, pero especialmente en el ámbito de la educación. En definitiva, el éxito de una interpretación se analiza como un conjunto de aspectos interrelacionados, lo cual puede aportar más luz sobre el proceso discursivo en su conjunto que las perspectivas cognitivas y experimentales basadas en el análisis de errores realizadas en el pasado (op. cit.). Nos preguntamos así qué influencia ejerce la presencia del intérprete en el aula, qué es necesario para que la interpretación sea un éxito, qué relación se establece entre las partes, qué efecto causa la rapidez del discurso, el material utilizado por el profesor (gráficos, fotocopias...), así como la estructura de la clase en el desarrollo de la actividad, etc.

En un estudio llevado a cabo entre 1997 y 1999 en la Universidad de Lancashire, se concluyó que tanto factores logísticos como sociolingüísticos ejercían una influencia en la comunicación entre los participantes sordos y los oyentes en el aula (Harrington, 2005: 167ss). En cuanto a la logística, por una parte, la presencia de uno o más alumnos sordos afectaba a la naturaleza del proceso de interpretación: si los alumnos signaban el uno con el otro, no podían seguir el hilo de la clase, tal y como lo hacían sus compañeros oyentes; otro factor era las horas de trabajo del intérprete: aquellos intérpretes que realizaban una jornada de 6 horas parecían llevar mejor la actividad por la mañana que más tarde; finalmente, los factores ambientales ejercían una influencia en el desarrollo de la actividad: por ejemplo, en aulas de acústica pobre, el intérprete tenía que hacer un mayor esfuerzo para seguir la clase. En cuanto a factores sociolingüísticos, encontramos los casos de discurso solapado, actividad bastante común en los debates entre oyentes y donde el intérprete debe tomar la decisión de qué interpretar, o también la interrupción de la interpretación por interferencias en el campo visual del intérprete y su cliente sordo: en un ejemplo proporcionado por Harrington, el profesor se situó en este campo durante unos segundos (op. cit.: 178). Estudios similares en la situación española son necesarios para maximizar los esfuerzos que supone la apuesta por la presencia de intérpretes en las aulas de la Educación Secundaria.

Por otra parte, uno de los aspectos que preocupan más respecto a esta actividad es la evidencia de distintas investigaciones de que los alumnos sordos tienen un nivel inferior de comprensión al de los alumnos oyentes (Marschark y otros, 2005). Según el



autor, la asunción de que la presencia de intérpretes en la educación es adecuada y justa puede ser infundada (op. cit: 57), y se ha basado a menudo en malentendidos. El primero de ellos es pensar que la incorporación del intérprete en el aula proporcionará automáticamente a los alumnos sordos igual acceso a los contenidos curriculares que los alumnos oyentes. Por una parte, la actual variedad de oferta educativa para sordos provoca una variación enorme en el conocimiento de lengua de signos de los alumnos que llegan a Secundaria. Marschark y otros (2005: 64), en un experimento realizado en 2004 confirmaron la correlación entre la habilidad para signar y las puntuaciones más altas en los niveles de comprensión del intérprete; a pesar de ello los sordos todavía obtuvieron puntuaciones más bajas que los oyentes. Por otra parte, un aspecto también relevante es el papel de la metacognición, según el cual los conocimientos previos del alumno determinan la identificación de información nueva: en general, cuanto menos conocimientos se tienen menos conciencia existe de lo que no se comprende (op. cit: 63), con lo cual se tiende a sobreestimar el nivel de comprensión y se aprende menos. Debemos plantearnos si la necesidad del alumno al llegar a Secundaria se cubre con la presencia del intérprete o son clave otros aspectos básicos; por ejemplo, el dominio de la lengua de signos o el grado de conocimiento general del mundo.

Ésta es la causa, además, de otros malentendidos que se derivan de esta variedad de competencia lingüística del alumnado; lo que Winston (2004:1) llama “mitos sobre la interpretación en la educación”. Entre ellos, se encuentra el mito de que las interpretaciones son modelos adecuados y apropiados para la adquisición de la lengua. En efecto, tal y como ocurre en nuestro país en la actualidad, algunos alumnos sordos son prácticamente introducidos en la lengua de signos a través de la interpretación simultánea de una jornada completa de clases, se espera de ellos que aprendan la lengua a base de este tipo de contacto, y además prosigan con el ritmo normal de la clase. Otro aspecto que la autora destaca es la asunción de que los alumnos sordos tienen los fundamentos lingüísticos para acceder y procesar la lengua de los intérpretes (op. cit: 7). Efectivamente, de qué forma se prepara al alumno para separar la interpretación del origen de ésta (el intérprete), o cómo puede el intérprete adaptar la lengua de signos a la edad y maduración cognitiva del alumno sordo, son ambos aspectos aún inexplorados que pueden determinar la eficacia del servicio. Finalmente, un aspecto que se debe tener en

cuenta es si los intérpretes están preparados para realizar este tipo de actividad; en estudios realizados principalmente en Estados Unidos (Winston, op. cit: 6; Marschark y otros, 2005: 59), se demuestra que los estándares de la interpretación en la educación son muy bajos y , por lo tanto, muchos alumnos sordos se ven negados el acceso a la escasa comunicación en el aula debido a la habilidad de sus intérpretes. Con ello no queremos concluir que los intérpretes en la actualidad no desarrollen su actividad con profesionalidad, sino que sería interesante y necesario que el intérprete que deseara dedicarse a este ámbito desarrollara algún tipo de formación específica.

Otro aspecto que se debate en la interpretación académica es la preferencia por el uso de la lengua de signos o bien la transmisión de los contenidos de la lengua oral a través de un sistema que calca el orden de la frase de esta primera, o *transliteración*. Si bien la comunidad sorda se muestra contraria al uso de las formas signadas para el uso diario, esta actividad es usada en las etapas de Enseñanza Primaria tanto por profesores sordos como oyentes, con la creencia de que es una vía de aprendizaje de la lengua oral. Las investigaciones recientes de Marschark y otros (op. cit.) demostraron que no existe correlación entre el modo de interpretar (a través de la lengua de signos o a través de la transliteración), con los niveles de comprensión; tampoco las preferencias de sistemas de comunicación de los alumnos o sus habilidades en los mismos ejercían influencia en los resultados. Como advierte Winston (2004: 2ss), éste es otro mito de la interpretación en la educación que hace que se requiera el uso de la transliteración en las escuelas para la enseñanza de la lengua oral. Por otra parte, existe evidencia de que la interpretación deriva en formas más bimodales o de calco de la estructura de la lengua oral cuanto más formal es el registro del discurso que hay que interpretar (Napier, 2005: 87), lo cual relacionamos con la variación de registros de la lengua de signos; Chapa (1999) demostró en un estudio sobre la variación situacional de la lengua de signos española, que cuanto más formal es el registro (conferencia) más se utiliza el componente hablado; además, aumentan las estructuras del español y la aparición de los casos de cambio de código (op. cit.: 174). Esta influencia es el resultado del contacto lingüístico, donde la lengua dominante ejerce una influencia en las formas de la lengua minorizada, pero a veces puede ser de utilidad y deseable para el alumno sordo. Éste es un tema delicado que debe ser investigado para identificar las necesidades de los alumnos sordos y la eficacia de los

sistemas a usar, que podrían ser incluidos en una guía de comportamiento lingüístico de los intérpretes.

En este sentido destacamos, finalmente, la relevancia del intérprete como modelo lingüístico para el alumno sordo. Si bien nos detendremos en este aspecto en el siguiente apartado, debemos destacar el increíble nivel de creación léxica que se lleva a cabo en la actualidad en el aula con intérprete. Esta actividad es el resultado de la dinámica de la lengua, inmersa en un proceso de adaptación diaria a las necesidades de los contenidos curriculares; así, los alumnos sordos y los intérpretes se convierten en planificadores espontáneos, creando “signos provisionales”, algunos de los cuales dejarán de existir al final del curso, mientras que otros pasarán de curso en curso. Éste era el papel que desempeñaban tradicionalmente los colegios de sordos. Por el contrario, existen esfuerzos por parte de grupos de investigación de regular esta necesidad, con lo cual se produce un efecto doble de creación terminológica: espontánea y *ad hoc* en el aula, y por demanda institucional (con subvención por parte de algún departamento de educación) a través de glosarios y diccionarios temáticos. Tanto la Fundación CNSE (2002c) como la *Federació de Sords de Catalunya* (DOMAD, 2002) han elaborado glosarios y diccionarios específicamente para cubrir los currículos de las materias de la Educación Secundaria. El equipo de realización de estos materiales, de los que tuve ocasión de formar parte, lo constituían educadores, lingüistas y personas sordas. En el caso de Cataluña, se mantuvo además un conjunto de reuniones con expertos curriculares del *Departament d'Educació*, para confirmar los contenidos de los glosarios. La falta de evaluación de los materiales realizados nos priva de saber de qué forma se han utilizado y si realmente se han llegado a usar en el aula, tanto por educadores, alumnos sordos, como intérpretes.

### 2.2.2.- Promoción: los poderes públicos.

La instauración de medidas que promuevan el conocimiento y uso de la lengua de signos en la Administración es signo de una política de promoción de la lengua de signos, según la cual se garantiza el acceso a la información a través de la lengua propia, y se amplían las oportunidades de uso de la población signante. Según el Anteproyecto de Ley recientemente aprobado, la Administración se compromete a dar respuesta a todas estas

necesidades, bien a través de la lengua de signos, bien a través de la interpretación. Estos servicios cobran relevancia, especialmente, en el ámbito de la salud (consultas médicas, hospitalizaciones, etc), jurídico (consultas a abogados, juicios, declaraciones en comisarías, etc), así como los actos públicos de tipo político (mítines, eventos públicos) y las relaciones con la Administración (consultas varias). Estos servicios se han venido realizando desde mediados de los años 80, pero la nueva ley supondrá una ampliación sin precedentes de estos servicios, ya que, en los últimos años, como veníamos diciendo, las demandas de servicios han venido superando con creces la capacidad de oferta. Como observamos en el *Gráfico 143*, nuestros informantes se mostraban unánimemente de acuerdo con la necesidad de acceso a los lugares públicos a través de la lengua de signos; habrá que ver cómo da respuesta a este deseo la ley de reconocimiento de la lengua de signos que será aprobada en breve.

### 2.2.3.- *Difusión: los medios de comunicación.*

La presencia de lengua de signos en los medios de comunicación (la televisión) ha sido hasta el momento casi anecdótica. El Anteproyecto de Ley se compromete a “establecer las medidas necesarias para incentivar el acceso a las telecomunicaciones en lengua de signos española” (Capítulo II, Art. 13.5). Una muestra de la importancia en la difusión de la lengua a través de este canal es la gran audiencia que reciben los pocos programas signados que existen en la actualidad en España. En la *Encuesta* realizada en el año 2000 en dos asociaciones de Barcelona (Morales, Gras y otros, 2002: 132), “prácticamente todos [los informantes] dijeron que todos los sábados por las mañanas, a las diez y media, ven el programa *En otras palabras*, de TV2”, aun y siendo un programa que ha sido largamente criticado por la comunidad sorda por utilizar formas bimodales. Estas respuestas demuestran, además, que este medio, adecuadamente promovido, puede ser una vía importantísima para la planificación de la lengua.

Por otra parte, habrá que tener en cuenta los resultados de nuestro *Gráfico 144*, donde los informantes se mostraban ambivalentes ante la preferencia por el subtulado o la aparición del intérprete en un recuadro: desde su instauración y mejora, los programas subtulados han ganado adeptos entre el colectivo de signantes, ya que la tecnología del

teletexto ha facilitado enormemente el acceso a la programación general. Además, el programa signado cumpliría otra función: la realización de programas específicos en lengua de signos, sin intervención de intérpretes; el recuadro con intérprete se muestra como una opción distinta de acceso a la programación general, que hasta el momento se limita enormemente a resúmenes de noticias o avances de noticias de pocos minutos, la tecnología para el cual, en el caso de quererse ampliar de forma generalizada y similar a la del subtulado, resultaría mucho más costosa.

### *3.- Efectos de la política en materia de interpretación y potencial de la figura del intérprete como agente de planificación lingüística.*

#### *3.1.- La política en materia de interpretación.*

Como hemos visto, la interpretación de la lengua de signos ha pasado a ser visible profesionalmente en los últimos años, sobre todo a partir de la oficialización de su formación. Sin duda alguna la inclusión creciente de esta actividad en los presupuestos de los ayuntamientos locales y de las administraciones autonómicas proporcionan herramientas para romper las barreras de comunicación que afectan a las personas sordas. La perspectiva en la que ha derivado la negociación por parte de los grupos de presión normalmente implicados en la comunidad sorda con las administraciones ha sido la de los servicios sociales, de los cuales la lengua, en este caso la lengua de signos a través de los intérpretes, ha adquirido relevancia de manera especial. Dicho de otra forma, un objetivo social (la mayor integración de las personas sordas y el ejercicio de su derecho a la información) indirectamente ha visto implicado un aspecto que desde esta visión no incluía teóricamente este objetivo: la planificación de la lengua. Si bien no dudamos de la relación imprescindible entre los aspectos sociales que rodean y configuran a una comunidad y su lengua, nos preguntamos dónde se termina la competencia de un área y empieza la de otra; por qué han tardado tanto las partes implicadas en el proceso de provisión de intérpretes en darse cuenta de que una actividad de este tipo en ámbitos tan esenciales como la educación y la sanidad, requería previamente el estudio y elaboración de la lengua. Según Reagan (2001: 168): “la perspectiva médica conduce a lo que es

esencialmente una visión compensatoria de los derechos lingüísticos. [...] Los servicios de interpretación y otras medidas de apoyo similares serán proporcionados a las personas sordas porque éstos representan una manera de compensar un déficit”. Así, a pesar de los avances en materia de la concepción social de la sordera y la aceptación de la lengua de signos, el hecho de que la Administración, hasta el momento, solamente haya hecho concesiones ante las demandas de reconocimiento de la lengua por parte de la comunidad sorda, a través de la provisión de intérpretes y subtitulado, responde todavía a esta actitud compensatoria. La garantía de acceso a todos los ámbitos sociales por parte de la comunidad de signantes pasa por una concepción más amplia y dinámica de este proceso: las medidas mediante las cuales se da la presencia de intérpretes en la Administración, la educación o la televisión, deben ser la consecuencia del reconocimiento de la igualdad lingüística y el derecho a acceder a todos estos ámbitos a través de la lengua propia, y no la piedra angular sobre la que se asienta este reconocimiento.

A mi entender, se han puesto muchos esfuerzos en la dotación de fondos para la interpretación como meta, sin una previsión de cómo garantizar que estos fondos respondan a una necesidad real de los signantes. Como ejemplo, observemos los convenios firmados entre algunos ayuntamientos y federaciones autonómicas, mediante los cuales se acuerda proveer todos los actos municipales con interpretación signada: plenos, celebración de actos, mítines electorales, etc. Como medida, parece de entrada una buena forma de promover la participación social y política de las personas sordas, y asegurar su derecho a atender estos actos libremente. En la práctica, sin embargo, el intérprete se convierte en una declaración, una figura visible que representa el compromiso de la Administración con la atención a la diversidad, y que la audiencia, oyente, reconoce con complacencia y curiosidad. En este sentido, se han cubierto las intenciones [políticas] del acto; sin embargo, en mi experiencia personal como intérprete he constatado la escasa participación de las personas sordas a estos actos sociales. En definitiva, no se han estudiado las necesidades *reales* de los signantes y la previsión de atención a estos actos; incluso ni la difusión de la presencia de intérpretes en dichos actos (muchas personas sordas desconocen estos convenios).

En un artículo introductorio sobre el tema (Gras, 2005) presentábamos este proceso como un desequilibrio entre los procedimientos llevados a cabo por los grupos

sociales influyentes implicados en el movimiento del reconocimiento de la lengua de signos, tales como las asociaciones y federaciones y sus líderes, los padres de niños sordos, los grupos de investigación y los profesores de lengua de signos, por una parte; y la Administración, por otra. Este desequilibrio estaría causando disfunciones en un potencial proceso de planificación lingüística de la lengua de signos, tal como mostraremos a continuación. Como vemos en la *Figura 1* (Anexo 6), la lucha de la comunidad sorda ha seguido claramente un modelo *de abajo-arriba (bottom-up)*, donde los grupos sociales, con poder simbólico pero no económico, intentan influir en los distintos sectores de la Administración para mejorar el estatus de la lengua de signos y su reconocimiento, con el objetivo de que esté presente tanto en la educación, como en el desarrollo de la investigación, y como herramienta para romper las barreras de comunicación a través de la interpretación. Por otra parte, la respuesta de la Administración ha seguido un modelo *de arriba-abajo (top-down)* con la interpretación como foco principal de acción. El Estado toma como prioritaria la provisión de intérpretes y por lo tanto su formación, que reconoce oficialmente, con miras a aumentar el colectivo de profesionales oyentes cuya demanda, según las propias personas sordas, es creciente y necesaria.

Así, se crea una situación paradójica: la figura del intérprete profesional de lengua de signos es reconocida oficialmente, antes de que la propia lengua de signos lo sea. Además, una vez se pone en marcha el Ciclo Formativo y debido a la escasez o inexistencia de materiales didácticos especialmente diseñados para dicha formación, se subvenciona la producción de materiales para cubrir dicha formación, antes de que la propia lengua sea estudiada en profundidad. Este comportamiento responde sin duda a un inmovilismo ideológico [representado por el oralismo] y una reticencia a motivar un cambio valiente que empiece por escuchar los deseos de la comunidad. La reivindicación, que dura ya más de diez años, de plantear una educación bilingüe para los niños sordos se rechaza de pleno, pero se hacen *concesiones* con los intérpretes, en un modelo que, recordemos, Skutnabb-Kangas (2000: 260) denomina *formas remunerativas*, a través del regateo y los premios. Esta línea de actuación no hace más que confirmar el rechazo de la lengua de signos como lengua completa y adecuada para la comunicación, puesto que no considera las ventajas de su utilización y aprendizaje en edades escolares (por lo tanto,

niega el derecho a ser educado en la lengua propia). Sin embargo, reconoce que el sordo adulto necesita una vía de intermediación para el acceso a la información (los intérpretes u otras ayudas técnicas cuando hablamos de medios de comunicación) y se inclina por subvencionarlos, como medida para compensar la falta de compromiso en otras áreas como la educación.

El hecho de pensar que la mediación de un intérprete en las distintas situaciones de la vida diaria, incluyendo situaciones comunicativas de un alto nivel de complejidad, puede realizarse con éxito sin que se hayan dado oportunidades previas a los signantes de estudiar la lengua, ni apoyado su investigación ni la de los procesos de su interpretación, es mostrar una falta de apreciación de la complejidad de este sistema y, por lo tanto, contribuye a perpetuar su bajo estatus y a poner trabas a su desarrollo natural. Por lo tanto, el foco de atención de unos y otros no es el mismo: podríamos decir que el de la comunidad sorda es el binomio *lengua/cultura* -de carácter holístico y global- y el de la Administración es la *provisión de intérpretes* -de carácter concreto y reducido-. En la *Figura 1* (Anexo 6), observamos el proceso contrario de unos y otros. Si comparamos la dinámica de presión de la comunidad sorda (primera parte de la *Figura*) con la respuesta de la Administración (segunda parte de la *Figura*), podemos observar sus disonancias. En primer lugar, respecto al *Planteamiento del problema* (1) la preocupación por el estatus de la lengua aparece como un punto principal de la reivindicación de la comunidad sorda; mientras para la Administración se centra en los aspectos sociales de la sordera: integración y accesibilidad. En segundo lugar, en el *Desarrollo de actuaciones* (2), la comunidad sorda, a través de sus entes de presión, intenta influir en el comportamiento de la Administración a través de distintas estrategias: los líderes de la comunidad se reúnen con los responsables políticos con miras a la mejora legal, el colectivo de padres hace presión a los Departamentos de Educación para motivar un cambio en la enseñanza impartida a niños sordos; los grupos de investigación pretenden aportar fundamentos para la mejora del estatus de la lengua; y los profesores realizan una actividad de difusión de la lengua como lengua extranjera. Por otra parte, la Administración se centra exclusivamente en la figura de los intérpretes como facilitadores de la accesibilidad y, por lo tanto, de la integración del sordo. Las acciones que promueven son, así, la formación de estos profesionales, el desarrollo de materiales para esta formación y los convenios



para la ampliación de sus servicios. En definitiva, las *Metas* (3) de ambas partes son distintas y, podríamos decir, irreconciliables de base. Como vemos, marcados con asteriscos se destacan los aspectos de la reivindicación de la comunidad sorda a los que da respuesta la Administración: el acceso a la información a través de intérpretes así como la difusión de la lengua de signos como segunda lengua, todos ellos aspectos que benefician el protagonismo de las personas oyentes en el papel de interacción entre los dos grupos; este aspecto, a nuestro entender, refuerza la visión compensatoria de la sordera.

Este desequilibrio está afectando a la forma en que se está desarrollando la lengua en la actualidad y, como consecuencia, está afectando directamente a la actividad de los intérpretes de lengua de signos. Si bien los pasos que se siguen en un proceso de planificación lingüística no son cerrados y pueden variar dependiendo de las situaciones particulares, entendemos que, siguiendo a Haugen (1983: 270ss), la selección de la forma o variedad y su codificación o creación de normas estándares es un paso previo a la expansión de sus funciones y a su modernización. En el caso de la lengua de signos, las demandas de una población oyente cada vez más interesada en aprender la lengua, así como las de la formación de intérpretes, han precipitado la expansión de sus dominios y la creación de léxico, estableciendo una dinámica como la que describíamos más arriba, donde la lengua minoritaria debe dar respuesta a las demandas de la lengua mayoritaria, por lo tanto dando paso al ejercicio de poder que ya ostenta socialmente; las demandas provienen de esta forma del grupo no nativo o externo y no de la propia comunidad, quien continúa utilizando las formas tradicionales de comunicación. Además, los programas bilingües se empiezan a ensayar antes de que existan suficientes profesionales competentes para afrontar dicho reto. La introducción de intérpretes en el ámbito académico es un ejemplo representativo de esta situación, donde el intérprete se enfrenta a una actividad que requiere en ocasiones un léxico especializado que la lengua de signos no posee en la actualidad, provocando dilemas, tanto éticos como lingüísticos, en el ejercicio de su actividad (Frishberg, 1990: 103; Gras, 2005).

Por otra parte, la codificación de la lengua se inicia antes del consenso por una variedad, con lo cual cada grupo de investigación aplicada a la elaboración de materiales educativos trabaja en la variedad local propia, a falta de una variedad u otra opción

escogida como la candidata para convertirse en estándar. Sobre este punto, la conveniencia o no de una forma estándar, o al menos de la creación de neologismos, se escapa del objetivo de mi trabajo, aunque los efectos de la gran variedad dialectal de esta lengua sí producen un efecto en la formación y desarrollo de la actividad de los intérpretes: la creación de un estándar favorecería la unificación de materiales didácticos, así como los niveles y conocimientos alcanzados por los intérpretes noveles. Sin embargo, una forma estándar ensayada únicamente, o al menos como exponente principal, en personas no nativas (personas que van a utilizar la lengua como instrumento de trabajo), no parece una manera muy convencional de extender una forma estándar, tal y como vimos más arriba. Generalmente, las campañas informativas y la inclusión del estándar en el sistema educativo y los medios de comunicación parecen ser las medidas más efectivas para dar a conocer esta forma a los nativos de la lengua, la cual una vez conocida y aceptada por éstos, se transmite a las personas que la aprenden como segunda lengua, a los nuevos hablantes.

El problema de centrar los esfuerzos de desarrollo del corpus de la lengua en las exigencias derivadas de los servicios de interpretación especializados supone, en realidad, un distanciamiento entre la lengua de la comunidad nativa y la de los profesionales de la interpretación, quienes, como decíamos más arriba “saben más signos que los propios sordos”, según la opinión de algunos informantes. En un estudio reciente en los Países Bajos realizado por Lianne van Dijken, (trabajo inédito citado por Crasborn y De Wit, 2004: 4), se preguntó a personas sordas quién creían que debía ser responsable de dar a conocer los signos estandarizados; la mayoría contestaron que desearían aprender los nuevos signos de los intérpretes. Como afirman Crasborn y De Wit (2004), los intérpretes se enfrentan así a dilemas éticos inesperados relativos a la política lingüística, tales como la responsabilidad de la implementación de la lengua estandarizada, en este caso la llevada a cabo por el gobierno holandés ya mencionado. El mero uso de los signos estándares publicados convierte (e incluso, “fuerza”) a los intérpretes en instrumentos de implementación de una política lingüística *in vitro*, con la obligación de posicionarse, aunque a menudo inconscientemente, ante una intervención sobre la lengua. Si, como decíamos más arriba (2.2.1), el proceso de interpretación se debe analizar como el resultado de una serie de factores interrelacionados que afectan al desarrollo de la

actividad, nos preguntamos de qué forma influye en el éxito de una interpretación la elección lingüística de un neologismo o un arcaísmo, etc. Por una parte, en la visión que aporta a su usuario y, por lo tanto, en la actitud con que éste o ésta recibirá el discurso interpretado: por ejemplo, algunas personas sordas se pueden sentir retadas con el uso de neologismos; pero también en la simple canalización del mensaje: por ejemplo, si el intérprete utiliza signos que el usuario no conoce. La respuesta a estos dilemas deben ser objeto de estudio, aunque el sentido común nos dice que el intérprete deberá ser capaz de distinguir, en primer lugar, los registros lingüísticos de la lengua, así como conocer y saber separar las formas “tradicionales” de las “modernas”. El problema es que en España en la actualidad, en general, no se proporciona esta formación pragmática [en el sentido amplio de la relación entre el usuario de una lengua (sexo, edad, procedencia...) y las circunstancias comunicativas (situación, función...)] a los intérpretes, hecho que provoca que estos profesionales actúen, en la mayoría de los casos inconscientemente, como censuradores lingüísticos, portadores de la norma y de la corrección.

### *3.2.- Potencial de la figura del intérprete en el proceso de planificación.*

El desarrollo de la comunidad sorda y la interpretación se han nutrido mutuamente en los últimos veinte años. En el debate social y político actual, los intérpretes pueden actuar y ser englobados dentro del conjunto de actores con gran capital simbólico (Gras, 2005), entendidos como “aquellos sectores influyentes [...] que no deciden directamente la política lingüística pero que disponen de grandes capitales económicos, sociales y culturales, de modo que pueden hacer oír su voz a favor de sus intereses” (Boix y Vila, 1998: 276). Según Cameron y otros (1992: 5) la investigación debería realizarse “sobre, para y con” todos los grupos implicados, incluidos los intérpretes. A continuación analizamos el potencial que tiene esta figura como participante activo del proceso de planificación.

En primer lugar, en el desarrollo de su actividad los intérpretes son de hecho *promotores lingüísticos*. Por una parte, debido a que son usuarios regulares de la lengua de la comunidad sorda, lo que significa que optan por apoyar las demandas de la comunidad sorda, contrariamente a otras formas de comunicación que no incluyen la

lengua de signos como un hecho principal de su identidad. Por otra parte, los intérpretes son a menudo los representantes más visibles del uso de la lengua: muchas más personas ven a los intérpretes trabajando en conferencias u otros lugares públicos, contribuyendo así a que el público en general reconozca su profesión, y por extensión las necesidades y realidades de las personas sordas. Finalmente, los formadores de intérpretes son, también, en estos momentos, grandes promotores de la comunidad sorda ante la población general, así como en su rol con la Administración para la expansión e implementación de medidas para la introducción de profesionales en cada vez más ámbitos. Todas éstas son medidas que afectan directamente al acceso a la comunicación, y, por lo tanto, el estatus de comunicación de las personas sordas con la sociedad en general y viceversa.

En segundo lugar, los intérpretes pueden funcionar también como *planificadores lingüísticos*. Por una parte, son bilingües competentes con conciencia metalingüística de ambas lenguas y experiencia en la transferibilidad de una lengua de/hacia la otra. Por este motivo, se convierten en candidatos para el desarrollo de actividades distintas de la interpretación relacionadas con el corpus lingüístico [de hecho algunos de ellos han participado o participan en los equipos de investigación de materiales educativos]. Además, debido a que la lengua de signos es su herramienta de trabajo, se convierten en “víctimas” directas o, dicho de otra forma, testigos privilegiados de la rápida expansión de los dominios de la lengua, siendo así especialmente conscientes de la necesidad de estudiar la lengua, por ejemplo a través de la creación de nuevas palabras y su circulación al resto de miembros de la comunidad. Finalmente, como consecuencia de los puntos anteriores, los intérpretes son utilizados como informantes valiosos para la producción de materiales didácticos.

Estas dos funciones potenciales de los intérpretes, como *promotores* y *agentes planificadores*, relacionadas con la interpretación en sí y relevantes en el momento que está viviendo la comunidad sorda actualmente, están siendo explotadas, a nuestro entender, de una forma que se desvía de un proceso de planificación dirigido por las personas nativas de la lengua de signos, debido, principalmente, a formas dispares de entender, por parte de la Administración y la comunidad sorda en este país, los objetivos a alcanzar; como explicamos más arriba, los intérpretes no deberían ser el foco de atención de este proceso.

A causa de este desequilibrio, el desarrollo de la actividad del intérprete sufre unas consecuencias a distintos niveles, tanto a nivel de su *formación*, como en lo que concierne a la *lengua* propiamente dicha.

Respecto a la *formación*, la falta de materiales lingüísticamente fundamentados dificulta (incluso impide y entorpece) el proceso de aprendizaje porque no existe una base para el debate metalingüístico. Además, la falta de apoyo para la investigación en materia de interpretación supone una desventaja en el desarrollo y la mejora de las técnicas de interpretación. Existe una necesidad imperiosa de examinar la actividad de los intérpretes en detalle para conocer mejor qué y cómo se puede mejorar. Finalmente, a veces el hecho de que no exista una autoridad lingüística causa malentendidos entre lo que es parte de la lengua, una variedad regional, o un idiolecto por parte de los formadores de intérpretes. Este hecho provoca malentendidos también una vez los estudiantes terminan su formación y tienen que afrontar el ejercicio de su profesión.

Respecto a la *lengua* propiamente, la falta de una formación sólida relativa a la variación de la lengua provoca inseguridad en la actividad del intérprete. También, la falta de terminología causa retos profesionales que los intérpretes de lenguas orales no tienen que afrontar, así como vulnerabilidad y la necesidad de un gran nivel de versatilidad para adaptarse a un número muy variado de situaciones: diferentes contextos, sexo, edad o proficiencia lingüística de los usuarios del servicio. Esta situación provoca a menudo que el intérprete se presente como objetivo de críticas por las decisiones que toma, lo que nos vuelve a llevar a la distancia existente entre el consumidor y la formación del intérprete. La respuesta puede que no deba centrarse *solamente* en la mejora de la formación de intérpretes, sino también en la formación del consumidor de intérpretes, tanto para el uso de estos profesionales en general, como en su formación académica general: es necesario superar el analfabetismo funcional para mejorar la capacidad de las personas sordas con el fin de que sean capaces de asimilar satisfactoriamente toda la información a la que, por primera vez, tienen acceso.

En definitiva, deberíamos tomar una perspectiva global y holística (ecológica), que analizara las necesidades de todas las partes y promoviera la conexión entre todos los agentes de planificación, tales como grupos de investigación, profesorado sordo e

intérpretes, con la finalidad de fortalecer cada una de las partes y, por lo tanto, el resultado del conjunto de las medidas que es necesario adoptar.

## Conclusiones

La comunidad de signantes española está inmersa en un proceso de transición que se inició en la década de los 90 con la publicación del primer estudio lingüístico de la lengua de signos en España. El trabajo que acabamos de presentar pretende ser una aportación a la investigación sociolingüística de esta lengua, área especialmente inexplorada hasta el día de hoy.

Este proceso de cambio fue inspirado, en primera instancia, por los movimientos sociales de derechos humanos y el renacer étnico de los años 60 y 70, los cuales se tradujeron en una reivindicación de las comunidades sordas del mundo de su pertenencia a un grupo social y cultural. Las comunidades sordas se configuran, así, como comunidades de habla con unas peculiaridades únicas en el conjunto de lenguas del mundo: su relación con la discapacidad; la naturaleza de su creación (relacionada con la agrupación de personas sordas y la educación); y la transmisión generacional (marcada por un porcentaje muy bajo de personas sordas nacidas en familias igualmente sordas).

Los motivos que inspiraron este trabajo tienen su base, precisamente, en el deseo de profundizar desde la perspectiva investigadora (completando así mi papel como profesional de la interpretación anterior) en el momento crucial de adaptación que está experimentando la lengua y su comunidad, que a su vez está provocando un dinamismo de cambio espectacular tanto a nivel formal como funcional de la lengua.

El análisis derivado del *Recuento censal* de la muestra de signantes recogida ha demostrado que el número de signantes en España está decreciendo. Esta tendencia a la pérdida de signantes es debida a diversos factores: por una parte, los efectos de los avances en materia de detección temprana así como la erradicación de enfermedades como la rubéola, principal causante de sorderas en años pasados. Por otra parte, la reforma del sistema educativo llevada a cabo en el país a mediados de los años 80 provocó la clausura de los centros especiales de sordos, los cuales habían funcionado como focos esenciales de socialización de las personas sordas y lugar donde la mayoría de niños con sorderas profundas eran introducidos en la lengua de signos en el pasado.

Este cambio ha supuesto el aislamiento del niño sordo en los centros ordinarios, lo cual se traduce en una amenaza potencial para la transmisión generacional de esta lengua.

A su vez, los avances a nivel social en materia de concepción de la sordera y su estatus social han provocado un creciente interés por parte de la comunidad oyente por esta lengua, con lo cual el número de personas oyentes que están aprendiendo la lengua de signos como segunda lengua ha aumentado de forma espectacular en los últimos diez años. Este interés por parte de la comunidad mayoritaria [oyente], grupo de poder, ha provocado un efecto de espejismo entre los miembros de la comunidad sorda, que ven con entusiasmo el mantenimiento de su lengua. Sin embargo, el aumento de signantes oyentes no es suficiente para la inversión del cambio lingüístico: si la transmisión generacional es inadecuada, la lengua presenta síntomas de estar potencialmente amenazada.

Aparte del descenso de infantes signantes naturales, este cambio se refleja, también, en los niveles del asociacionismo por parte de los jóvenes sordos, así como de una emergente clase media sorda que tiende cada vez menos a formar parte de una asociación de sordos, centro que ha representado el segundo pilar [junto a los colegios de sordos] de la transmisión tradicional de la lengua y la cultura de las personas sordas.

La *Encuesta sociolingüística* a 167 personas sordas adultas asociadas nos ha proporcionado información sobre sus actitudes y comportamiento lingüístico. Las actitudes de las personas sordas han resultado, aparentemente, contradictorias: por una parte, se manifiesta una fuerte identificación con la lengua de signos como símbolo de pertenencia, así como se cree firmemente en la inclusión de la lengua de signos en el sistema educativo, aspectos ambos promocionados por los líderes de la comunidad [profesores de lengua de signos, presidentes de asociaciones, etc.] en su discurso de carácter claramente nacionalista; sin embargo, los informantes se muestran ambivalentes respecto a su valor instrumental, papel que se otorga a la lengua oral: la lengua de signos tiene para ellos un valor sentimental.

Los resultados del análisis de estas entrevistas han mostrado también que las personas sordas sufren un grado elevado de inseguridad lingüística: la percepción de su dominio lingüístico [lengua de signos y oral] es muy baja. Esta inseguridad puede ser debida a la edad de primer contacto tanto con una lengua como con la otra,



mayoritariamente avanzada [edad infantil], así como a la influencia de los prejuicios sociales que rodean a la persona sorda y su lengua [considerada una lengua no instrumental]. Por otra parte, los efectos del impulso del conocimiento y el estudio lingüístico de la lengua de signos por parte de los líderes de la comunidad y otros entes [tales como grupos de investigación] han provocado un proceso acelerado de cambio de la lengua del que, en muchas ocasiones, no son partícipes los signantes nativos corrientes [no culturizados]. Este proceso de adaptación de la lengua se ha visto marcado por actitudes puristas [de hipercorrección] de estos líderes, quienes se conforman como grupo de poder dentro de la comunidad con capacidad de establecer la norma. Este alejamiento entre el grupo de poder [los líderes] y los signantes corrientes [entre los que se cuentan la inmensa mayoría de nuestros informantes] no hace más que acentuar la distancia entre los dos grupos y aumentar la inseguridad lingüística de los últimos.

Por lo tanto, los niveles bajos de *percepción* del dominio de la lengua ponen trabas a la expansión del *uso* de la lengua a más funciones, lo cual puede repercutir en la *motivación* para la alfabetización en la misma y, consecuentemente, la posibilidad de ser bilingüe (dominar a nivel funcional y cultural ambas lenguas, la lengua de signos y la lengua oral). La mejora de esta situación de desequilibrio ecolingüístico se puede conseguir a través de la optimización de los tipos lingüísticos: la movilidad de la situación lingüística individual hacia un tipo óptimo. La clave de un proceso de normalización (optimización) de la lengua de signos es la cualidad de las interacciones intergrupales, donde la combinación del conocimiento tanto natural como cultural de la lengua restauran este equilibrio.

Según este planteamiento, los niños sordos deben aprender de forma natural la lengua de signos para llegar a ser signantes cultivados y, posteriormente, como segunda lengua la oral (o lenguas orales de la comunidad correspondiente), para así alcanzar niveles compensados de bilingüismo (e incluso multilingüismo). Por otra parte, debería haber más interrelación, desde el punto de vista lingüístico, entre los adultos no culturizados y los líderes de la comunidad (cultivados); y los intérpretes, que han aprendido la lengua de forma secundaria (cultural) y han alcanzado niveles de nativización, deben tener acceso a cualquier forma de signante nativo y a sus distintas variedades.

La planificación de la lengua de signos debe centrar sus esfuerzos en la consecución de dos objetivos: la *estabilidad* de la comunidad sorda [a través de un cuerpo sólido y renovable de signantes nativos] y la *alfabetización* de los signantes jóvenes [para el acceso y ascenso en la escala social]. El análisis de las actuaciones desarrolladas hasta el momento en materia de lengua de signos por la Administración demuestra que las actitudes de ésta difieren de forma destacable de las necesidades y reivindicaciones de las propias personas signantes. La dinámica de presión de la comunidad sorda, que se auto-define como una minoría lingüística, se centra en el reconocimiento legal de la lengua de signos, lo cual deriva en la inclusión de la lengua de signos en el sistema educativo a través de programas bilingües-biculturales [con la *estabilidad* de la comunidad (la regeneración de signantes infantiles) como consecuencia] y el acceso a la información a través de avances tecnológicos e intérpretes [con la ruptura de las barreras de comunicación y, por lo tanto, la *alfabetización* o acceso a la información]. La Administración, sin embargo, ha centrado sus actuaciones en la ampliación de la provisión de intérpretes como vía única para la integración de la persona sorda, y, por lo tanto, utiliza a estos profesionales como herramienta para “compensar la deficiencia auditiva”, más que como elementos de acceso a la información dentro de un engranaje estructurado de actuaciones que promueven y celebran la diversidad lingüística a través del aprendizaje y el uso de la lengua de signos desde las edades infantiles.

Las metodologías educativas empleadas con los niños sordos han derivado con el tiempo en formas tolerantes del signo gestual [tolerancia que también se ha observado en nuestro país]. Los motivos de esta evolución han sido, principalmente, tres: la evidencia de que la metodología oralista no producía buenos resultados con niños con una sordera severa o profunda; las investigaciones realizadas con niños sordos de padres sordos que demostraron que sus resultados académicos eran superiores al resto de niños sordos y comparables a los de los niños oyentes; y, de forma esencial, el impulso étnico de la comunidad sorda como minoría lingüística. Esta evolución refleja un cambio en la concepción de la lengua como *problema*, hacia una concepción de la lengua como *recurso*. Es decir, se concibe la posibilidad de los beneficios que la lengua de signos puede tener en el aprendizaje de la lengua oral, siguiendo la teoría de la interdependencia lingüística.

Las experiencias bilingües en nuestro país, así como en Europa, son todavía muy minoritarias. En el caso español, no podemos decir que exista, todavía, un programa que podamos llamar “bilingüe”, debido a las limitaciones, tanto en lo que concierne a recursos humanos como materiales, que aún presentan estos programas en la actualidad. Respecto a los recursos humanos, los profesionales implicados en un programa bilingüe deben tener un nivel de conocimientos elevado de las dos lenguas del programa, lo cual, vistos los resultados derivados de nuestros datos, dista mucho de ser la realidad en la actualidad. Además, los padres oyentes deben verse implicados en el aprendizaje de la lengua de signos para ser capaces de proporcionar coherencia y estabilidad al programa. Respecto a los recursos materiales, es necesario desarrollar materiales específicos para las personas sordas, teniendo en cuenta el aprendizaje de la lengua de signos como L1 y de la lengua oral [lectoescritura] como L2. Finalmente, se deben desarrollar herramientas específicas y suficientemente objetivas para evaluar el nivel de conocimientos de lengua de signos, así como de la lengua oral [con parámetros distintos a los utilizados con los niños oyentes].

Los intérpretes conforman un conjunto de profesionales especialmente relevantes para el proceso de cambio en el que está inmersa la comunidad sorda en la actualidad, ya que contribuyen de forma especial al ejercicio del derecho de acceso a la información. En España, la interpretación ha obtenido un grado de oficialización antes de que la propia lengua de signos lo tenga; la implantación de una formación reglada ha derivado en una situación paradójica: en la actualidad España es el país donde existe el mayor número de intérpretes de Europa, aunque no llega al 40% el número de titulados que están ejerciendo esta profesión. Por otra parte, las demandas de servicios de interpretación sobrepasan de forma destacable la capacidad [financiera] para cubrirlos todos.

Según datos recogidos de nuestra muestra de signantes, menos de la mitad de signantes usa regularmente el servicio de interpretación; además, respecto a temas relacionados con la introducción de un intérprete en los medios de comunicación [televisión principalmente], los informantes muestran una gran ambivalencia ante el uso del intérprete o del subtulado; por último, los signantes manifiestan no siempre entender al intérprete. Estos resultados nos obligan a hacernos la pregunta de hasta qué punto estos profesionales están respondiendo a las necesidades de sus consumidores. Los motivos de

este desequilibrio pueden ser debidas, en primer lugar, al momento de transición de la lengua de signos [hacia la estandarización] y también a los vacíos existentes en la formación de estos profesionales en la actualidad.

En definitiva, una planificación ecolingüística consciente de la lengua de signos debe contar con la participación de todos los grupos implicados en la comunidad sorda – personas sordas nativas culturizadas (líderes de la comunidad), personas sordas nativas no cultivadas (socios *corrientes* de asociaciones), personas sordas inmersas en un proceso de culturización (sordos *oralistas* que están aprendiendo la lengua de signos como L2), personas oyentes nativas (hijos de padres sordos), personas oyentes nativizadas (profesionales con dominio nativo de la lengua de signos, tales como los intérpretes), oyentes inmersos en un proceso de nativización (profesionales, padres de niños sordos, personas interesadas en general, que están aprendiendo la lengua de signos como L2, grupos de investigación) y, las administraciones- con miras a la consecución de los dos ejes principales mencionados: la *estabilidad* y la *alfabetización* (acceso a la información). La inminente aprobación de la ley de reconocimiento de la lengua de signos es una herramienta importante para la consecución de estos objetivos. Esperamos que su implementación contribuya a la mejora de la situación de la lengua de signos y sus usuarios en este país.

## Referencias bibliográficas

- Aarons, D. y Akach, P. (2002) South African Sign Language: one language or many? En Mesthrie (ed.) *Language in South Africa*, pp. 127-147. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ahlgren, I. (1982) *Sign language and the learning of Swedish by deaf children*. Newsletter School Research. National Board of Education. Stockholm: University of Stockholm.
- Ahlgren, I. y Hyltenstam, K. eds. (1994) *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum.
- Allardt, E. (1979) *Implications of the Ethnic Revival in Modern, Industrialized Society*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Allard, R. y Landry, R. (1986) Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7, pp. 1-12.
- Allard, R. y Landry, R. (1994) Subjective ethnolinguistic vitality: a comparison of two measures. *International Journal of the Sociology of Language* 108, pp. 117-144.
- Almirall, R y Llombart, C. (1992) El reto de la integración en Cataluña: reflexiones del presente, ideas para el futuro. *FIAPAS*, pp. 46-48.

- Almirall, R y Llombart, C. (1994) La educación del alumnado sordo. Cambios conceptuales e implicaciones educativas. *Aula*, 23, pp. 72-77.
- Alonso, P. y otros (2003) *Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo*, Madrid: CNSE y MECD.
- Alonso, P. y Valmaseda, M. (1993) Los sistemas alternativos de comunicación sin apoyo. En Sotillo, M. *Sistemas alternativos de comunicación*, pp. 88-155. Madrid: Editorial Trotta.
- Anteproyecto de Ley por la que se reconoce la Lengua de Signos Española y se Regula el derecho a su aprendizaje, conocimiento y uso, y se establecen y garantizan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* (2005) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
- APANSCE (1996) *L'Espai. Butlletí de l'associació de pares de nens sords de Catalunya*, número 1. Barcelona.
- Arjona, M. (2002) Un ATS metido en política En *Faro del Silencio*, nº 188, pp. 28-29.
- Báez, I. C. (2004) Los diccionarios de lenguas de señas española. Comunicación presentada en el "I Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica". *Asociación Española de Estudios Lexicográficos*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Baker, C. y Cokely, D. eds. (1979) *Sign Language and the Deaf Community*. Washington D.C.: National association of the Deaf.
- Baker, C. y Padden, C. (1978) *American Sign Language: A code and its history, structure and communication*. Silver Spring, Md: TJ Publishers.
- Bañeres, J. (1992) La llengua dels infants en el cens lingüístic de 1986. *Treballs de Sociolingüística*, 10, pp. 131-141.

- Bellés, R. y Molins, E. *Aportaciones a la enseñanza del lenguaje escrito desde la práctica bilingüe (LSC y catalán) desarrollada en educación conjunta* (documento interno).
- Bergman, B. (1977) *Signed Swedish*. Stockholm: National Swedish Board of Education.
- Bergman, B. (1989) The study of sign language in society. Part one. En *The Deaf Way. Perspectives from the International conference on Deaf culture*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Bergmann, A. (1981) Consumer education- the deaf person's point of view, pp. 107-110. En *The professional and the consumer in interpreting. A report of the third International Symposium on Interpretation of Sign Languages*. Bristol: Royal National Institute for the Deaf.
- Bézagu-Deluy, M. (1990) *L'Abbé de L'Épée. Instituteur gratuit des sourds et muets 1712-1789*, Éditions Seghers: Paris.
- Boix, E.J. (1991) Els censos lingüístics als Països Catalans. *Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana. III. Area 2 Sociologia de la llengua*. Girona: Diputació de Girona.
- Boix, E.J. y Vila, F.X. (1998) *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Boletín Oficial de las Cortes Generales, Serie I de 24 de septiembre de 1999. *Medidas para el reconocimiento legal de la lengua de signos española*.
- Boletín Oficial del Estado. Número 22, de 15 de noviembre de 2001 I. *Disposiciones Generales. La ratificación de la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias hecha en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992*.

- Bornstein, H. (1980) Systems of sign: A manual approach to English Language development. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 39, pp. 330-343.
- Bornstein, H. y L. Saulnier, K. (1984) *The Sign Language Starter*, Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Bouchard, E. y Giles, H. (1982) *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold.
- Bourdieu, J.M. (1989) *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, J.M. (1991) *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourhis, R.Y., Giles, H. y Rosenthal, J. (1981) Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups. *Journal of multilingual and multicultural development*, 2 (2), pp. 145-155.
- Bowers, C.A. y Flinders, D.J. (1990) *Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns Of Language, Culture And Thought*. New York and London: Teachers College Press.
- Branson, J. y Miller, D. (1991) Language and identity in the Australian deaf community: Australian sign language and language policy. An issue of social justice. En Liddicoat, A. ed. *Australian Review of Applied Linguistics* S. N 8, pp. 3-22. Applied Linguistics Association of Australia.
- Branson, J. y Miller, D. (2002) *Damn for their difference: the cultural construction of deaf people as disabled*. Washington: Gallaudet University Press.
- Branson, J., Miller, D. y Marsaja, G. (2001) Sign Languages as a Natural Part of the Linguistic Mosaic: The Impact of Deaf People on discourse Forms in north Bali, Indonesia. En



- Storytelling and Conversation. Discourse in Deaf Communities.* Winston, E. ed., pp. 109-148. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Bréton, R. (1983) *Géographie des langues*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Bréton, R. (1991) *Geolinguistics. Language Dynamics and Geography.* Ottawa, Paris: University of Ottawa Press.
- Cabeza, C. (2001) *La variación del registro en lengua de signos española.* Valencia: Fundación FESORD.
- Calvet, J.L. (1993) *A (socio) Lingüística.* Santiago de Compostela: Laiovento.
- Cameron, D. y otros (1992) *Researching Language: Issues of Power and Method.* London: Routledge.
- Casad, E. (1974) *Dialect intelligibility testing.* Summer Institute of Linguistics Publications in Linguistics and Related Fields, 38. México D.F.: Instituto Lingüístico de Verano.
- Castellanos, C. (2000) *Llengua, dialectes i estandarització.* Barcelona: Edicions Octaedro.
- Centro Nacional de Epidemiología (1996) *Protocolos de las enfermedades de declaración obligatoria.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Chadwick, R. y Levitt, M. (1997) The end of deafness? Deaf people, Deaf Genes and Deaf Ethics Foundation Paper. *Deaf Worlds, Issue 2, Volume 13*, pp. 2-9.
- Christianen, J.B. y Leigh, I.W. (2002) *Cochlear Implants in Children. Ethics and Choices.* Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

- Clyne, M. (1991a) *Community languages: the Australian experience*. Cambridge: England; Melbourne: Cambridge University Press.
- Clyne, M. (1991b) Australia's Language policies. Are we going backwards? *Australian Review of Applied linguistics*. Series N° (1991), pp. 3-22.
- CNSE (1999) *Diccionario de Neologismos de la LSE. Formato CD-Rom*. Madrid: CNSE.
- CNSE (2001a) *Datos de intérpretes de lengua de signos y personas sordas VII. Departamento de Proyectos*. Madrid: CNSE.
- CNSE (2001b) *Medidas para el reconocimiento legal de la Lengua de Signos Española*. Madrid: CNSE.
- CNSE (2004) *Libro Blanco de la LSE en el sistema educativo*, Madrid: CNSE.
- CNSE (2002a) *Planificación Lingüística de la Lengua de Signos Española (LSE)*. III Congreso de la CNSE "Un nuevo impulso a la participación". Ponencia 4. Zaragoza, 26 a 28 de septiembre de 2002.
- CNSE (2002b) *Guía de Educación Bilingüe para Niños y Niñas Sordos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y CNSE.
- CNSE (2002c) *Colección de glosarios de LSE: Nuevas tecnologías, Religión, Economía*. Madrid: CNSE.
- Cobarrubias, J y Fishman, J. (1983) *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlin: Mouton, de Gruyter.
- Cokely, D. (2005) *Shifting Positionality: A Critical Examination of the Turning Point in the Relationship of Interpreters and the Deaf Community*,. En Marschark, M., Peterson, R. y

Winston, E. eds. *Sign Language Interpreting and Interpreter Education. Directions for Research and Practice*, pp. 3-28. Oxford: Oxford University Press.

Congreso de los Diputados, Publicaciones de Diario de Plenos, discurso de 26 de noviembre de 2002.

Conrad, R. (1979) *The deaf schoolchild: language and cognitive function*. London: Harper Row.

Consejo de Europa (1992) *Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias*. Estrasburgo.

Cooper, R.L. (1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corker, M. (1997) Deaf people and Interpreting- the Struggle in Language. En *Deaf Worlds. Deaf people, Community and Society. Special Issue: Sign Language Interpreting, in Search of a New Breed*. Vol. 13, n.3 November, pp. 13-21.

Cornett, M. y Daisey, E. (2001) *The cued speech resource book for parents of deaf children*. Cleveland, Ohio: National Cued Speech Association.

Coulmas, F. (1992) *Language and Economy*. Oxford UK & Cambridge: Blackwell.

Crasborn, O. y De Wit, M. (2004) Language politics vs. interpreter ethics in the Netherlands. En *Supporting Deaf People Online Conference*. Direct Learn Services, Ltd.

Crystal, D. (1997) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2<sup>nd</sup> Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. y McNeely, S.N. (1987) Language development, academic learning and empowering minority students. En Fradd, S. H. y Tikunoff, W. J. *Bilingual education and bilingual special education*. Boston: College-Hill.

- Cummins, J. y Corson, D. eds. (1997) Deaf Bilingual Education. En *Encyclopedia of Language and Education*, vol.5 Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (1989) A theoretical framework for bilingual special education. En *Exceptional Children*, vol. 56, No. 2, pp.111-119. The Council for Exceptional Children.
- Daniels, M. (1997) *Benedictine roots in the development of deaf education*, Bergin & Garvey: Westport, Connecticut.
- Davis, J. (1989) Distinguishing Language Contact Phenomena in ASL Interpretation. En Lucas, C. (ed.) *The Sociolinguistics of the Deaf Community*, pp. 85-102. San Diego: Academic Press.
- Davies, S.N. (1991) The transition toward bilingual education of deaf children in Sweden and Denmark: Perspectives on language. *Sign Language Studies*, vol. 71. Burtonsville, Maryland: Linstok Press.
- Dean R. K. y Pollard, Jr, R. Q. (2005) Consumers and service effectiveness in interpreting work: A practice profession perspective. En Marschark, M., Peterson, R. Y Winston, E. eds. *Sign Language Interpreter and Interpreter Education. Directions for Research and Practice*, pp. 259-297. Oxford: Oxford University Press.
- Delgado-Gaitán, C. (1990) *Literacy for Empowerment: The Role of Parents in Children's Education*. New York: Falmer.
- De los Santos, Y. (2000) *Hijos de padres sordos*. Documento inédito.
- De los Santos, E. (1999) El intérprete de lengua de signos. *II Jornadas Sobre Comunidad Sorda*. Cáceres, 17 y 18 de abril.

- De los Santos, E y Lara, P. (2001) *Técnicas de interpretación de la lengua de signos española*, Madrid: CNSE, ed.
- De los Santos, E. (2001) La interpretación en lengua de signos como mediación intercultural. Comunicación presentada en el I Congreso de FILSE, La Carlota (Córdoba)
- Deuchar, M. (1987) Sign Language Research. En *New Horizons in Linguistics. An Introduction to contemporary linguistic research*, Lyons, J., Coates, R., Deuchar, M. y Gazdar, G. eds. London: Penguin Books Ltd.
- De Wit, M. (2004) *Sign Language Interpreting in Europe*. ISBN 90-806571-2-3
- Díaz, A. (2004) Con el alma en las manos. En *El País*, martes 5 de octubre de 2004.
- Dodds, J. K. (2003) Being Deaf and Proud. En *Deaf identities*. Taylor, G. y Darby, A., eds. Coleford: Douglas McLean.
- DOMAD (2002) *Vocabulari Específic de Ciències de la Naturalesa i Ciències Socials*, Barcelona: FESOCA.
- DOMAD (2004) *La tasca de l' intèrpret i del guia intèrpret a l' etapa d' educació secundària postobligatòria*. Barcelona: FESOCA.
- Domingo, J y Peñafiel, F. (1998) *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Málaga: Ed. Eljibe.
- Domínguez, A.B., Alonso, P. y Rodríguez, P. (2003) ¿Se puede enseñar conocimiento fonológico a los niños sordos? *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), pp. 485-501.
- Duranti, A. (1997) *Antropología lingüística*. Cambridge University Press, Madrid 2000.

- Edenas, C. (1989) Improving sign language skills of hearing teachers: a Swedish experiment. En *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Gallaudet University Press: Washington DC.
- EFE, 4 de abril de 2004 *El Gobierno se compromete a reconocer la Lengua de signos en seis meses. El anuncio fue hecho la pasada semana por la Secretaría de Estado de Asuntos Sociales*.
- EFSLI y ACILS (1999) *European Workshop on Sign Language Interpreter Training*, Barcelona, 25-27 junio. Documento inédito.
- Egea, C. y Sarabia, A. (2001) *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Documentos 58/2001. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos sociales.
- Erting, C. y otros eds. (1994) *The Deaf Way: perspectives from the international conference on deaf culture*. Washington D.C: Gallaudet university Press.
- European Centre for Minority Languages (2000) *Frensburg Recommendations on the Implementation of Policy Measures for Regional or Minority Languages*. Sección V. ECMI: Frensburg, Germany.
- Evans, L. (1982) *Total Communication. Structure and Strategy*. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Farràs, J. (2000) Introducció general i metodològica, en *El coneixement del català. 1996. Mapa sociolingüístic de Catalunya*, pp. 9-18. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- Fasold, R. (1984) *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell.

- Fasold, R. (1990) *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell.
- Fernández-Viader, P. y Yarza, M.V. (2004a) La política educativa española en el último cuarto de siglo; incidencia en la educación de los sordos. En Fernández-Viader, P. y Pertusa, E. eds. *El valor de la mirada: sordera y educación*, pp.168-185. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Fernández-Viader, P. y Yarza, M.V. (2004b) Experiencias bilingües para la educación del sordo en Cataluña (España). En Fernández-Viader, P. y Pertusa, E. eds. *El valor de la mirada: sordera y educación*, pp. 251-259. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Fernández Villabrille, F. (1851) Diccionario usual de mímica y dactilología. Madrid: Colegio de Sordos.
- Fischer, R. y Lane, H., eds. (1993) *Looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign languages*. Hamburg: Signum Press.
- Fishman, J. y R. Agueyisi (1970) Language attitudes Studies. A Brief Survey of Methodological Approaches. *Anthropological Linguistics*, 12 (1970), pp. 137-157.
- Fishman, J. (1971) *Sociolinguistics. A Brief Introduction*. Rowley, Ma: Newbury House.
- Fishman, J. (1972) *Advances in the Sociology of Language*. The Hagua: Mouton.
- Fishman, J. (1977) Language and Ethnicity, p. 15-58. En Giles, H., ed. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London: Academic Press.
- Fishman, J. (1991) *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.

- Flynn, J.W. (1987) Sign Languages: Australian. En Van Cleve, J. H. ed. *The Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, pp. 56-58. New York: McGraw Hill.
- Forestal, L. (2005) Attitudes of Deaf Leaders towards Signed Language Interpreters and Interpreting. En Metzger, M. y Fleetwood, E. (eds.) *Attitudes, Innuendo and Regulators, Challenges of Interpretation*, pp. 71-88. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Foster, S. y otros (2003) Cross-cultural definitions of inclusion for deaf students: a comparative analysis, pp. 1-19. *Deafness and Education International*, 5(1), 2003. Whurr Publishers Ltd.
- Frishberg, N. (1987) Home Sign. En Van Cleve, J.H. ed. *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Frishberg, N. (1990) *Interpreting: An Introduction*. Silver Spring, Maryland: Registry of Interpreters for the Deaf, Inc.
- Fromkin, V. y Rodman, R (2003) *An Introduction to Language*. 7<sup>th</sup>. Ed. Boston, Mss, London: Thomson/Heinle.
- Gal, S. (1979) *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- Gannon, J.R. (1989) *The Week the World Heard Gallaudet*, Washington D.C: Gallaudet University Press.
- García, J. *Educación Especial e Integración Escolar*, CEAPA [www.ceapa.es/textos/publipadres](http://www.ceapa.es/textos/publipadres) (consultado 29/5/2004).
- Garner, M. (2004) *Language: an ecological view*. Bern: Peter Lang AG, European Academic Press.



- Gascón, A. y Storch, J.G. (2003) Historia de las lenguas de señas *Actualización de Conocimientos Lingüísticos y culturales de la Lengua de Señas Española*, San Lorenzo del Escorial: Universidad Complutense de Madrid.
- Generalitat de Catalunya (2004) *Pla director de l'educació especial a Catalunya*, cap. 8, pp. 77-83. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Giddens, A. (1984) *The construction of society*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. y Taylor, D.M. (1977) Towards a theory of language in ethnic group relations. En Giles, H., ed. *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* pp.307-348. London: Academic Press.
- Giles, H. y Johnson, P. (1981) The role of language in ethnic group relations. En Turner, J. y Giles, H. eds. *Intergroup behaviour* pp. 199-243. Oxford: Blackwell.
- Giles, H. y Coupland, N. (1991) *Language: contexts and consequences*. Buckingham: Open University Press.
- Giner, S. (1994) *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Gobierno Vasco (1990) *La Normalización del Uso del Euskera en la Administraciones Públicas, Normativa Básica*, Vitoria: Aholku Bilduma 4.
- Gobierno Vasco (1989) *Mapa Sociolingüístico. Análisis demolingüístico de la Comunidad Autónoma Vasca derivado del padrón de 1986*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González, M. (1993) *Language use surveys in the language planning process*, Galicia: Seminario de Sociolingüística. Real Academia Gallega.

- Gras, V. y Díez, A. (2001) Los fenómenos de evolución diacrónica aplicados a la LSE. *Faro del Silencio*, edición mes de junio. Madrid:CNSE.
- Gras, V. (2004) Language Attitudes in a Changing Language Community. En Van Herreweghe, M. y Vermeerbergen, M., eds. *To the lexicon and beyond* pp. 211-247. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Gras, V. (2005) Signed Language interpreters as language planning agents: the Spanish case. En *Proceedings of the 2004 AUSIT/ASLIA Biennial conference. Power to the profession*. Melbourne, octubre 2004. En prensa.
- Grimes, J. (1992) Correlations between vocabulary similarity and intelligibility. En Casad, E. H ed. *Windows on bilingualism*, pp. 17-32. Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington Publications in Linguistics, 110. Dallas: Summer Institute of Linguistics and University of Texas at Arlington.
- Grimes, B.F. ed. (2000) *Ethnologue Volume 1. Languages of the World*, Summer Institute of Linguistics.
- Grin, F. (2003) *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Palgrave: MacMillan.
- Grin, F. (1999a) Economics. En Fishman, J. ed. *Language and Ethnic Identity*, pp.9-24. Oxford: Oxford University Press.
- Grin, F. (1999b) Market forces, language spread and Linguistic Diversity. En Kontra, M. Phillipson, R. y Skutnabb-Kangas, T. eds. *Language: Approaches to linguistic human rights*, pp. 169-186. Budapest: Central European University Press.

- Groce, N. (1985) *Everyone Here Spoke Sign Language* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1992) *Life with two languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2001) The right of the Deaf Children to Grow up Bilingual. En *Sign Language Studies, I (2)*: 110-114. Burtonsville, Maryland: Linstok Press.
- Gumperz, J.J. y Hymes, D. (1972) *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York, Sydney: Holt, Rinehart and Winston.
- Haddad, W.D. (1995) *Education Policy-Making Process: An applied Framework*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning:.
- Hall, E.T. (1995) Deaf Culture, Tacit Culture, and Ethnic relations. En Erting, C.J., Johnson, R.C., Smith, D.L. y Snider, B.D, eds. *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, pp. 31-39. Washington, D.C: Gallaudet University Press.
- Hansen, B. (1980) *Aspects of deafness and Total communication in Denmark*. Denmark Copenhagen: Center for Total Communication.
- Hansen, B. (1989) Trends in the progress toward bilingual education for deaf children in Denmark. En *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf culture*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Haarmann, H. (1986) *Language and ethnicity: A view of Basic Ecological Relations*. Berlin: Mouton and Gruyter.
- Harrington, F.G. (2005) A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. En Metzger, M. y Fleetwood, E. eds. *Attitudes, Innuendo and*

*Regulators. Challenges of Interpretation*, pp.162-187. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

Harris, J. (1995) *The Cultural Meaning of Deafness*, Aldershot: Avebury Publishing Ltd.

Harwood, J. Giles, H. y Bourhis, R. (1994) The genesis of vitality theory. Historical patterns and discorsal dimensions. En Fishman, J. ed. *International Journal of the Sociology of Language 108*, pp. 167-206.

Haugen, E. (1956) *Bilingualism in the Americas*. Gainesville, Fla: American Dialect Society Publications.

Haugen, E. (1972) *The ecology of language*. Stanford, California: Stanford University Press.

Haugen, E. (1973) *The Scandinavian Languages: an introduction to their history*. London: Faber and Faber.

Haugen, E. (1983) The implementation of corpus planning: theory and practice. En J. Cobarrubias y J. Fishman eds. *Progress in Language Planning: International perspectives*, pp. 269-289. Berlin: Mouton.

Hyde, M. y Power, D.J. (1991) *The use of Australian Sign Language by deaf people*. Brisbane, Australia: Centre for Deafness Studies and Research, Griffith University.

IMSERSO (2002) *Las discapacidades en cifras*, Madrid: Ministerios de Trabajo y Asuntos Sociales.

INE (2001) *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- INE (2004) *Encuesta de población activa. Cuarto trimestre 2004*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Intxausti, J. (1992) *Euskera, la lengua de los vascos*. Donostia: Elkar, S.A.
- Jean, A. (2001) Bilingualism and language contact. En Lucas, C. ed. *The sociolinguistics of Sign Languages*, pp. 33-60. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeanes, R.C (1981) *An analysis of the expressive manual communication of a group of children*. Clayton: Monash University. Tesis doctoral.
- Johnson, R. E. and Erting, C., (1989) Ethnicity and Socialization in a Classroom for Deaf Children. En Lucas, C. ed. *Sociolinguistics of the Deaf Community*, pp. 41-83, San Diego: Academic Press.
- Johnson, R.E., Liddell, S.K. y Erting, C.J. (1989) A Brief Overview of “Unlocking the Curriculum”. En *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Johnson, R.E., Liddell, S.K. y Erting, C.J. (1989) Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Department of Linguistics and Interpreting and the Gallaudet Research Institute. *Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3*. Washington, D.C: Gallaudet University,.
- Johnson, R.E. (1994) Sign Language and the concept of deafness in a traditional Yucatec Mayan village. En Erting, C., Johnson, R.E, Smith D.y Snider, B. eds. *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, pp. 102-109. Washington D.C: Gallaudet University Press,.
- Johnston, T. (1998) *Signs of Australia: A new dictionary of Auslan*. New South Wales, Australia: North Rock Press.

- Johnston, T. (2004a) The assessment and achievement of proficiency in a native sign language within a sign bilingual program: the pilot Auslan receptive skills test. *Deafness and Education International*, 6(2), 2004, pp. 57-81. Whurr Publishers Ltd.
- Johnston, T. (2004b) W(h)ither the Deaf Community? Population, Genetics, and the Future of Australian Sign Language. En *American Annals of the Deaf*. Winter 2004: Academic Research Library, pp.358-373.
- Julià i Muné, J. (1999) *Panoràmica de l'ensenyament de la parla als sords*, Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Junyent, C. (1998) *Contra la planificació. Una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries.
- Junyent, C. (1999) *La diversidad lingüística*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kamp, R. (1992) Inherent Intelligibility, Bilingualism, or Both?. En Eugene H. Casad ed. *Windows on bilingualism*, pp. 33-45. Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington Publications in Linguistics, 110. Dallas: Summer Institute of Linguistics and University of Texas at Arlington.
- Kelman, H.C (1971) Language as an aid and as a barrier to involvement in the national system. En Rubin, J. y Jernudd, B. eds. *Can a language be planned*, pp. 21-51 Honolulu: East-West center Book, University Press of Hawaii.
- Kendon, A. (1981) *Nonverbal communication, interaction and gesture. Selections from Semiotica*. The Hague: Mouton.
- Kendon, A. (1988) *Sign languages of Aboriginal Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- King Jordan, I. y Karchmer, M.A. (1986) Patterns of Sign Use among Hearing Impaired Students. En Schildroth, A. N. y Karchmer, M. A. eds. *Deaf children in America*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.

- Kloss, H. (1969) *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Center for Research on Bilingualism.
- Kloss, H. (1977) *The American Bilingual Tradition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Komesaroff, L. (1998) *The politics of language practices in deaf education*. Victoria: Deakin University. Tesis doctoral.
- Komesaroff, L. (2000) Linguistic Rights of the Deaf: struggling against disabling pedagogy in education. En *Australian Journal of Human Rights*, volume 6(1), pp. 59-78.
- Komesaroff, L. (2001) Adopting Bilingual Education: An Australian School Community's Journey. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6:4 Fall 2001. Oxford: Oxford University Press.
- Komesaroff, L. (2003) Deaf education and underlying structures of power in communication. En *Australian Journal of Communication*. Vol. 30 (3). pp. 43-59.
- Komesaroff, L. (2004) Allegations of Unlawful Discrimination in Education: Parents Taking Fight for Auslan to the Courts. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 9 no.2. pp. 78-86.
- Kontra, M., Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. y Várady, T. eds. (1999) *Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights*. Budapest: Central University Press.
- Krauss, M. (1992) The world's languages in crisis. *Language* 68:1, pp. 4-10. Washington D.C.: Linguistic Society of America.
- Krausneker, V. (2000) Sign Language and the Minority Language Policy of the European Union. En Metzger, M. ed *Bilingualism & Identity in Deaf Communities*, pp. 142-157. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Kyle, J.G. (1985) Deaf people and minority groups in the UK. En Tervoort, B.T. ed. *Signs of Life. Proceedings of the II European Congress on Sign Language Research*. Amsterdam:

Dutch Foundation for the Deaf and Hearing Children. The Institute of General Linguistics of the University of Amsterdam.

Kyle, J.G y Woll, B. (1985) *Sign Language. The study of Deaf people and their language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kyle, J.G. y Allsop, L. (1998) *Sign on Europe. A research project on the Sign Language in Europe.* Centre for Deaf Studies and European Union of the Deaf. Chippenham, Wiltshire: Antony Rowe, Ltd.

La Nueva España, 28 de septiembre de 2004. *El anuncio del reconocimiento de la lengua de signos anima a los sordos en su "día mundial"*.

Labov, W. (1972) *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia: Philadelphia University Press.

Lambert, W. E., R.C. Hodgson, R.C. Gardner y Fillenbaum, S. (1960) Evaluational Reactions to Spoken Language. En *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60: pp. 44-51. Washington D.: American Psychological Association.

Lamuela, X. (1994) *Estandardització i establiment de les llengües.* Barcelona: Edicions 62.

Lane, H. (1984) *When the mind hears. A History of the Deaf.* London: Penguin Books.

Lane, H. (1992) *The mask of benevolence.* New York: Knopf

Lane, H. y Bahan, B. (1998) Ethics of cochlear implantation in young children: A review and reply from the deaf-world perspective. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 119: pp. 297-307.

Langston, C. A. y Maxwell, M. M. Holistic judgment of texts by deaf and ESL students. En *Sign Language Studies*, fall, 1988, pp. 295-312. Burtonsville, Maryland: Linstok Press



- LaSasso, C. & Melanie, M. (1998). An alternate route to bilingualism: The home language as L1 and Cued Speech for conveying traditionally spoken languages. En *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3 (4), 264-289. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lawson, L. (1981) The role of sign language in the construction of the Deaf community. En Woll, B., Kyle, J.G. y Deuchar, M. eds. *Perspectives on British sign Language and deafness*. London: Croom Helm.
- Leeson, L. (2000) *Towards and Inclusive Multi-linguistic Europe for all: Making sign Languages of Europe visible in the Council of Europe's Charter for Regional or Minority Languages*. Gent, Belgium: EUD Papers.
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological foundations of language*. New York. Wiley.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre L.O.G.S.E. (B.O.E. de 4 de Octubre de 1990).
- Ley 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación del Sistema Educativo, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (B.O.E. de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en B.O.E. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en B.O.E. de 3 de agosto de 1976)
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica reguladora del derecho a la educación, 8/1985 de 3 de julio.
- Ley 20/1991, de 25 de noviembre, de promoción de la accesibilidad y supresión de barreras arquitectónicas, DOGC 1.526, de 04-12-91.
- Ley 8/1995, de 6 abril, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Físicas y de la Comunicación. Boletín Oficial de Canarias nº 50 del, 24 de abril de 1995.

Ley 3/1997, de 7 de abril, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas, de Transportes y de la Comunicación. Boletín Oficial de Aragón. Nº 44 del, 18 de abril de 1.997.

Ley 3/1997, de 7 de abril, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas, de Transportes y de la Comunicación. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana nº del, de de 1998.

Ley 1/1998, de 5 de mayo, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, Urbanísticas y de la Comunicación. Diario oficial de Galicia. Nº del, 29 de agosto de 1997.

Ley 8/1997, de 20 de agosto, de Accesibilidad y Supresión de Barreras de la Comunidad Autónoma de Galicia. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 19 de abril de 1995.

Ley 5/1995, de 6 de abril, de Promoción de la Accesibilidad y Supresión de Barreras. Boletín Oficial de Cantabria. Nº 198 del, 2 de octubre de 1996.

Ley 3/1996, de 24 de septiembre, sobre Accesibilidad y Supresión de Barreras Arquitectónicas, urbanísticas y de la Comunicación. Boletín Oficial de Castilla y León. Nº 123 del, 1 de julio de 1.998.

Ley 3/1998, de 24 de junio, de Accesibilidad y Supresión de Barreras Físicas.

Capítulo IV. Barreras en la comunicación sensorial. Boletín Oficial de la Junta de Extremadura. Nº 77 del, 3 de julio de 1997.

Ley 5/1994, de 19 de julio, de Supresión de Barreras Arquitectónicas y Promoción de la Accesibilidad. Boletín Oficial de la Región de Murcia. Nº 102 del, 4 de mayo de 1995.

Lieberson, S. (1968) Language questions in censuses. En *International journal of American Linguistics*, 33, 4, pp.134-151. New Yorkdouglas c. McMurtrie.

- López Morales, H. (1993) *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Lucas, C. y Valli, C. (1992) *Language contact in the American Deaf Community*. San Diego, C.A.: Academic Press.
- Marchesi, Á. (1987) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordo*. Madrid: Alianza ed.
- Marchesi, Á. (2003) *El fracaso escolar en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1992) La educación del niño sordo en una escuela integradora. En Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. Comps. *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales*, pp. 249-266. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. Comps. *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales*, pp. 15-33. Madrid: Alianza ed.
- Markovicz, H. y Woodward, J. (1982) Language and the maintenance of ethnic boundaries in the deaf community. En J. Woodward, ed. *How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus. On depathologizing Deafness*, pp. 3-9 Maryland: T.J. Publishers.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. y Seewagen, R. (2005) Educational Interpreting: Access and Outcomes. En Marschark, M., Peterson, R. Y Winston, E. eds. *Sign Language Interpreter and Interpreter Education. Directions for Research and Practice*, pp. 57-83. Oxford: Oxford University Press.
- Martí Falomir M. y Calafell Pijuán, A. (1954) *El cincuentenario del Instituto Catalàn de Sordomudos. 1904-1954*. Barcelona: Gráficas F.Casas.
- Marroquín, J.L. (1976) *El Lenguaje Mímico*. Madrid: CNSE

- Martínez, I. coord. (1990) *El desafío de la integración. Un centro de recursos específico de la deficiencia auditiva*. Barcelona: ediciones Milan.
- Massone, M.I. y Menéndez, M. (1997). An interactional approach to the analysis of Argentine Sign Language. En *Cadernos de Estudos Linguisticos*, 33: pp. 75-82. Campinas: Brasil.
- Massone, M.I, Simón, M. y Romé, N. (2000) Reflexiones desde la visión crítica de las formaciones ideológicas del discurso pedagógico de la educación del sordo. En *X. Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- Massone, M.I, Simón, M. y Druetta, J.C. (2003) *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red, Amertown International, S.A.
- Maxwell, Madeline (1992) Simultaneous Communication. En Stokoe, W. ed. *Simultaneous communication, ASL and other classroom communication modes*. SLS Monographs.
- Mayberry, R. y Eichen, E (1991) The long-lasting advantage of learning Sign Language in childhood: Another Look at the Critical Period for Language Acquisition. En *Sign Language Studies*, 30, pp. 486-512 Burtonsville, Maryland: Linstok Press.
- McCormack y Wurm (1979) *Language and society*. Ottawa, Canada: Comissioner of Official Languages.
- McIntire, M.L. y Sanderson, G.R. (1993) Bye-Bye! Bi-Bi!: Questions of empowerment and role. En *A Confluence of Diverse Relationships. Proceedings of the Thirteenth National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf. Registry of Interpreters for the Deaf*, pp. 94-118. Silver Spring, MD: RID Publications.
- McRae, K.D (1986) *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Belgium*. Waterloo, Ont: Wilfrid Laurier University Press.

McRae, K.D (1994) El establecimiento de una política en sociedades plurilingües: cinco dimensiones cruciales. En Bastardas, A. y Boix, E. eds. *¿Un estado una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*. pp. 75-98. Barcelona: Octaedro.

MECD (2002) *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid.

Meijer, Cor J.X, ed. (2003) *Special Education Across Europe in 2003. Trends in the Provision in 18 European Countries*. European Agency of Development in Special Needs Education, [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)

Milroy, J. y Milroy, L. (1985) Linguistic Change, Social Network and Speaker Innovation. En *Journal of Linguistics*, 2: pp. 339-384. London, New York: Cambridge University Press.

Milroy, L. y Gordon, M. (2003) *Sociolinguistics. Method and interpretation*. Malden, MA: Blackwell Pub.

Minguet, A. (2003) The awakening. En *Deaf identities*. Taylor, G. y Darby, A., eds. Coleford: Douglas McLean.

Mínguez Álvarez, C. (1994) *El colegio de sordo-mudos y ciegos de Burgos* Madrid: ONCE.

Mínguez Álvarez, C. (2002) *La educación de los sordos en Málaga (1925-2000)*. Colegio "La Purísima" Madrid: Fundación ONCE.

Monfort, M. (1982) *Programa elemental de comunicación bimodal*. Madrid: CEPE.

Moore, D. F. y Meadow-Orlans, K.P. (1990), *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

- Moore, D.F. (2004) The future of the Education of Deaf Children: Implications of Population Projections. En *American Annals of the Deaf; Spring 2004; 149, 1; Health Module*, p.3. Washington: Convencion of American Instructors of the Deaf.
- Morales López, E., Aliaga- Emetrio, D., Amador Alonso, J., Boldú Menasanch, R.M., Garrusta-Ribes, J. y Gras-Ferrer, V. (2002) Deaf people in Bilingual Speaking Communities: the Case of Deaf People in Barcelona,. En Lucas, C. ed. *Turn-taking, fingerspelling and contact in signed languages*, pp. 107-156. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Morales López, E. (2004) Educación bilingüe en lengua de signos lengua(s) oral(es) en Barcelona y Madrid. En *Papers Apansce*, núm. 8. Barcelona: APANSCE.
- Moreno Cabrera, J.C (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morford, J (1996) Insights to language from the study of gesture. En *Language and communication*, 16: pp. 165-178. Oxford, New York: Pergamon.
- Morgan, M. (2001) Community. En. Duranti, A ed. *Key Terms in Language and Culture*, p. 31-33. Oxford: Blackwell Publishers.
- Mühlhäusler, P. (2000) Language Planning and Language Ecology. En *Current Issues in Language Planning, vol.1, No. 3*. pp. 306-367.
- Mühlhäusler, P. (2003) *Language of Environment, Environment of Language*. Hampshire: Battlebridge Publications.
- Muñoz Baell, I. (2003) ¿Inclusión o exclusión de la lengua de signos en la educación de los/as niños/as sordos/as? ¿Qué subyace a un debate en apariencia lingüístico?. En Veyrat Rigat, M. y Gallardo Pauls, B.eds. *Estudios lingüísticos sobre la lengua de signo española*, pp. 190- 232. Valencia: Universitat de Valencia.

- Napier, J. (2002) *Sign Language Interpreting. Linguistic coping strategies*. Coleford, England: Douglas McLean.
- Napier, J. y Conlon, C. (2003) Developing Auslan educational resources: A process of effective translation of children's books. En *Australian Deaf Studies Research Symposium 2*. Sydney: Australia.
- Napier (2005) Linguistic features and strategies of interpreting: from research to education to practice. En Marschark, M., Peterson, R. y Winston, E. eds. *Sign Language Interpreting and Interpreter Education. Directions fro Research and Practic*, pp. 84-111. Oxford: Oxford University Press.
- Neustupný, J. V. (1989) Language purism as a type of language correction. En Jernudd, B.H. y Shapiro, M.J. eds. *The politics of language purism*. Moutons and Gruyter: Berlin, New York.
- Nover, S. M. y Ruiz, R. (1992) American Sign Language and Language Planning in Deaf Education. En *ASL in Schools: Policies and Curriculum*. Conference Proceedings. College for Continuing Education. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- OEI (2002) Sistema Educativo Nacional España, 1997 /Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Informe coordinado por F. Javier Murillo Torrecilla, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura España.
- OMS (1995) *Eliminar obstáculos al desarrollo saludable. Informe sobre las enfermedades infecciosas*. Cap. 3.
- Ong, W.J. (1982) *Orality and literacy: the technologizing of the world*. London, New York: Methuen.

- ONU (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General, resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948.
- Oviedo, A. (1997) “¿Lengua de señas”, “¿lenguaje de signos?”, “lenguaje gestual”, “lengua manual”? Razones para escoger una denominación”. En *El bilingüismo de los sordos* (2), Bogotá: INSOR, pp. 7-11
- Ozolins, U. (1991) Language Policy in Interpreting and Translating. En *Australian Review of Applied Linguistics, Series N° 8*: pp. 177-190.
- Padden, C. (1980) The deaf community and the culture of deaf people. En Baker, Ch. Y Batison, R. eds. *Sign language and the deaf community. Essays in honor of William C. Stokoe*. Silver Spring: NAD.
- Padden, C. y Humphries, T. (1988) *Deaf in America. Voices from a culture* Harvard: Harvard Press.
- Padden, C. (1996) From the Cultural to the Bicultural: the Modern Deaf community. En Parasnis, I. *Culture and Language Diversity*, pp. 79-116. New York: Cambridge University Press.
- Parasnis, I. (1996) On interpreting the Deaf experience within the context of cultural and language diversity. En *Cultural and Language diversity and the Deaf Experience*, pp. 3-19. New York: Cambridge University Press.
- Parkhurst, S y Parkhurst, D. (1998) La variación en las lenguas de signos, *Revista Española de Lingüística y Lengua de Signos 1*: pp. 29-55.
- Paul, P. V. (2001) *Language in Deafness*. San Diego: Singular Thomson Learning.
- Paulston, C.B. (1984) Language planning. En Kennedy, C. ed. *Language planning and language education*. London: George Allen & Unwin Ltd.



- Paulston, C.B. (1992) *Sociolinguistic perspectives on bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Perelló, J. y Frigola, J. (1987) *Lenguaje de Signos Manuales*, Barcelona: Cie Inversiones Editoriales.
- Petitto, L.A. y Holowka, S. (2002) "Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: special insights from infants acquiring a signed and spoken language". *Sign Language Studies*, vol.3, no. 1, pp. 4-33. Burtonsville, Maryland: Linstok Press
- Pinedo, F.J. (1981) *Diccionario Mímico Español*, Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Pinedo, F.J. (1986) *Nuevo Diccionario Gestual Español*, Madrid: CNSE.
- Plann, S. (1998) *A Silent Minority*, University of California Press: Berkeley, Los Angeles, London.
- Plaza, C. (2004) The path toward Bilingualism: Problems and Perspectives with Regard to the Inclusion of Sign Language in Deaf Education. En Van Herreweghe, M. y Vermeerbergen, eds. *To the Lexicon and Beyond. Sociolinguistics in European Deaf Communities*, pp. 114-170. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Plaza, C., Morales, E. y Gras, V. (2004) *Sign bilingual education in Spain: current issues and proposals for the future*. Poster presentado en Theoretical Issues of Signed Language Research 8, Barcelona.
- Plaza, C. (2005) Language Contact in Deaf Bilingualism. En Leuninger, H. y Happ, D. eds. *Gebaerdensprachen: Struktur, Erwerb, Verwendung. Linguistische Berichte*, pp. 271-307. Sonderheft 13. Hamburg: Helmut Buske.

- Polich, L. (2000) The search for Proto-NSL: looking for the roots of the Nicaraguan Deaf Community. En Metzger, M. ed. *Bilingualism in Deaf Communities*, pp. 255-305. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Pollitt, K. (1997) The State we're in: some thought on professionalisation, professionalism and practice among the UK's sign language interpreters. En *Deaf Worlds. Deaf people, Community and Society. Special Issue: Sign Language Interpreting, in Search of a New Breed*. Vol. 13, n.3 November, pp. 21-27. Coleford, Gloucestershire: Forest Bookshop.
- Potter, A. y Rushton, M. (1998) Evaluation of a Bilingual-Bicultural Educational Program for Deaf and Hearing Grade Two Students. En *Australian Journal of Education of the Deaf*, volume 4, pp. 41-52. Parramata, NSW: Australian Association of Teachers of the Deaf.
- Power, D. (1996) *Language, culture and community: deaf people and sign language in Australia* Brisbane: Griffith University, Faculty of Education, Centre for Deafness Studies and Research.
- Power, D. y Leigh, G. R (2000) Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, pp. 3-8.
- Quenin, C. S. y Blood. I.(1989) A national survey of cued speech programs. *Volta Review*, 91(6): pp. 283-289.
- Quigley, S. (1969) *The influence of fingerspelling on the development of language, communication and educational achievement in deaf children*. Washington, D.C: Rehabilitation Services Administration, Dept. of Health, Education and Welfare.
- Quigley, S. (1965) *Interpreting for Deaf People: a Report of the Workshop on Interpreting*. Washington, D.C.: US Department of Health, Education and Welfare.

- Reagan, T. (2001) Language Policy and Planning. En Ceil Lucas ed. *Sociolinguistics of Sign Languages*, pp. 145-180, Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (1999) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Reddy, M. (1979) The conduit of metaphor- a case of frame conflict in our language about language. En Ortony, A. ed. *Metaphor and thought*, pp. 164-201. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reguera, A. y De los Santos, E. (1995) *Curso de formación de usuarios/as de servicios de interpretación en LS*. Madrid.
- Resolución 37/52 de 3 de diciembre de 1982, de la asamblea General de las Naciones Unidas por las que se aprueba *El programa de acción mundial para las personas con discapacidad* (Documento A/37/51).
- Rivera, T. (2001) Screening auditivo (en línea) Revista electrónica de audiología, 15 septiembre 2001. vol. 1(1) pp.6-9.
- Rodríguez González, M.A. (1992) *Lenguaje de signos*, Madrid: CNSE
- Romaine, S. (1994) *Language in Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Romaine, S. (1995) *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Roy, C. ed. (2000) *Innovative practices for teaching sign language interpreters*. Washington: Gallaudet University Press.

Rubin, J. y B. Jernudd eds. (1971) *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii.

Rubin, J. (1984) Language planning and bilingual education. En Kennedy, C. *Language planning and language education*. London: George Allen & Unwin publishers.

Ruiz, R. (1984) *Orientations in Language Planning* NABE Journal, 8, 2: pp. 15-34.

Sacks, O. (1991) *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya.

Sánchez Carrión, J.M (1991) *Un futuro para nuestro pasado*. Estella: Gráficas Lizarra.

Sánchez Palomino, A. (1998) La respuesta educativa a alumnus con déficit auditivo. En Domingo, J. y Peñafiel, F. *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*, pp. 17-28. Málaga: Edicionaes Aljibe.

Saville- Troike, M. (1982) *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

Schafer, D.P. (1998) *Culture: Beacon of the future*. Westport, CT: Praeger.

Schein, J. (1987) Deaf population. En Van Cleve, J.H. ed. *The Gallaudet Encyclopedia of deaf people and deafness*, pp. 251-256. New York: McGraw Hill.

Schein, J. (1989) *At home among strangers*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (2000) *Diccionario Abreviado del Español Actual*. Barcelona: Aguilar.

Senado-Pleno, 13 de abril de 1999. *Moción del Grupo Parlamentario Socialista por que se insta al gobierno para que , durante la presente legislatura, presente ante la cámara un proyecto legislativo que reconozca la lengua de signos como lengua oficial*.

Serrano, S. (1981) *La Semiótica*. Barcelona: Montesinos.

Siguán, M. (1999) *Opiniones y actitudes: conocimiento y uso de lengua.*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Silvestre, N. y Ramspott, A. (2003) *Avaluació de l'alumnat amb deficiència auditiva a Catalunya*. Barcelona: Grup d' Investigació sobre sordeses i Trastorns en l'Adquisició del llenguatge (GISTAL), Universitat Autònoma de Barcelona.

Siple, L.A. (1993) Working with the sign language interpreter in your classroom. *College Teaching*, 41 (4): pp. 139-142. Washington, D.C.: Heldry Publications.

Sistema educativo Nacional España (1997) Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Documentación e Investigación Educativa (CIDE), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Informe coordinado por F. Javier Murillo Torrecilla.

Skliar, C. (1998) Bilingüismo biculturalismo: un análisis sobre las narrativa tradicionales en la educación de los sordos. En *Revista Brasileira de Educação*, 8: pp. 44-57. ANPE associação.

Skutnabb-Kangas, T y Phillipson, W. eds. (1994) *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Berlin, New York: M. de Gruyter. New York: Central European University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (1994) Linguistic human rights: a prerequisite for bilingualism. En Ahlgren, I. y Hyltenstam, K. eds. *Bilingualism in Deaf Education*, pp. 140-159. Hamburg: Signum.

Skutnabb-Kangas, T. (1988) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon: England, Philadelphia: Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights?* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publ.
- Smith, D.M. (1973) Language, Speech and Ideology: a Conceptual Framework. En Shuy, R.W y Fasold, R.W eds. En *Language attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press.
- Sotillo, M. ed. (1993) *Sistemas alternativos de comunicación*. Valladolid: Simancas Ediciones.
- Stebbins, T. (2003) *Fighting language endangerment, community directed research on Sm' algyax (coast Tsiamshian)*. Kyoto: Nakanishi Printing Co.
- Stewart, D.A. y Luetke-Stahlman, B. (1998) *The Signing Family*. Washington: Gallaudet University Press.
- Stewart, W. (1968) A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. En J. Fishman ed. *Readings in the Sociology of Language*. La Haya: Mouton,
- Stokoe, W. (1960) *Sign Language*. Washington D.C: Gallaudet University Press.
- Stokoe, W. (1972) *Semiotics and Human Sign Languages*. The Hague, Paris: Mouton.
- Stokoe, W. ed. (1992) Simultaneous Communication, ASL and other classroom communication modes. *Sign Language Studies Monographs*.
- Supalla, S. (1991) Manually Coded English. The Modality Question in Signed Language Development. En P.Siple y S.Fischer eds. *Theoretical Issues in Sign Language Research*, pp. 85-109. Chicago: University of Chicago Press, 2 Psychology.

- Supalla, S. (1989) Equality in educational opportunities: the Deaf version. En *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Svartholm, K. (1993) Bilingual education for the Deaf in Sweden. En *Sign Language Studies*, 81, pp. 291-332. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. En S. Worchel and L. W. Austin eds., *Psychology of Intergroup Relations*. Chigago: Nelson-Hall.
- Tervoort, B. (1961) Esoteric symbolism in the communicative behavior of young deaf children. En *American Annals of the Deaf*, 106, pp. 436-80. Washington, D.C.: Gallaudet University Outreach Services.
- Tervoort, B. (1983) The status of sign language in education in Europe and the prospects for the future. En Kyle, J. y Woll, B. eds. *Language in sign*. London: Croom Helm.
- Tollefson, J. W. (1991) *Planning language, planning inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, J.W (2002) *Language Planning in Education: Critical Issues*. Mahwak, New York; London: Erlbaum.
- Torres, S. (1988) *La palabra complementada*, Madrid: CEPE
- Torres, S. coord. (2001) *Sistemas alternativos de comunicación* Madrid: ediciones Aljibe.
- Turner, G.H. (2002) The Deaf Nation: Citizenship, control and courage. En Turner, G.H., ed. *Deaf Nation. Deaf Worlds*, vol.18, 3: pp. 74-82.

Turner, G.H. (1994) Contact Signing and Language Shift. En *Sign Language Research*, "Proceedings of the 4<sup>th</sup> European Congress on Sign Language Research", pp. 211-229. Munich, sept. 1-3.

Turner, J. C. y Giles, H. (1981) *Intergroup Behaviour*. Oxford: Basil Blackwell Publ. Ltd.

Unamuno, V. (2001) *Les llengües de signes en el context de les llengües regionals o minoritàries de la Unió Europea*. Dossier 8. Mercator-Butlletí 47. Barcelona: MERCATOR (CIEMEN).

UNESCO (1994) *Declaración de Salamanca. marco de acción sobre las necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre necesidades especiales: acceso y calidad. Salamanca.

UNESCO (1996) *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*. Conferencia Mundial sobre derechos lingüísticos. Barcelona 6 a 9 de junio de 1996.

United Nations (1958) *Handbook of Populations Census Methods*, vol.1, General Aspects of Population Census, Nueva York: United Nations.

Vallverdú, R. (2001) The sign language communities. En Turell, M.T, ed. *Multilingualism in Spain*, pp.183-214. Clevedon: Multilingual Matters.

Van Cleve, J. H. ed. (1987) *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*, New York: McGraw.Hill.

Van Uden, Ant. M.J. (1970) *A world of language for deaf children*. Rotterdam: Rotterdam University Press.

Verdoodt, A.F. (1997) The demography of language. En Coulmas, F. ed. *Handbook of sociolinguistics*. Oxford, UK; Cambridge MA: Blackwell Publishers.



- Vernon, M. (1972) Early manual communication and deaf child achievement. *American Annals of the Deaf*, 1970, 115, pp. 527-536.
- Viejo, X. (2004) Asturian: resurgence and impending demise of a minority language in the Iberian Peninsula. En *International Journal of the society of Language*, 170, pp. 169-190. The Hague; New York: Mouton Sociology.
- Vila, F.X. (2000) L'evolució del coneixement del català a partir de les dades censals. En *El coneixement del català. 1996. Mapa sociolingüístic de Catalunya*, pp.19-34. Barcelona: Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.
- Villameriel, S. (2004) *Perspectiva internacional de la interpretación*. II Congreso Nacional FILSE, 5 a 8 de diciembre. Documento inédito.
- Voegelin, C.F. y Voegelin, F.M (1977) *Classification and index of the world's languages*. New York: Elsevier.
- Wächter, P. Helga Stevens. En *Metro directo*, viernes 3 de diciembre de 2004.
- Wadensjö, C. (1998) *Interpreting as interaction*. London and New York: Longman.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- Welch, O.M. (2000) Building a Multilingual Curriculum: Issues and Dilemmas. En Christensen, K. *Deaf Plus: A Multicultural Perspective*, pp. 1-28. San Diego: DawnSign Press.
- Wessel, M. (2003) *The Sign Languages of the Deaf as Minority Languages*. Gent: European Union of the Deaf.

- WFD (1993) *Report on the status of sign language*. WFD Scientific Commission on Sign Language. Helsinki, Finland: WFD.
- Winston, B. (2004) Language Myths of an Interpreted Education. En *Supporting Deaf People Online Conference*. Direct Learning Services Ltd.
- Woll, B. y Lawson, L. (1980) British Sign Language. En Haugen, E. y McClure, J.D., y Thompson, D.S. *Minority Languages Today*, pp. 218- 234. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Woll, B., Sutton-Spence, R. y Elton, F. (2001) Multilingualism and sign languages. En Lucas, C. ed. *The Sociolinguistics of Sign Languages*, pp. 8-32. Cambridge: Cambridge University Press,.
- Woodward, J. (1973) Some observations on sociolinguistic variation and American Sign Language. *Kansas Journal of Sociology* 9(2): 191-200.
- Woodward, J. (1982) *How you gonna get to Heaven if you can't speak to God: on depathologising deafness*. Silver Spring, Md: TJ Publications.
- Wurm, S.A (1991) Language Death and disappearance: Causes and Circumstances. En Rubin, R.H. y Uhlenbech, E.M. eds. *Endangered Languages*. Oxford; New York: Berg.
- Wurm, S.A. (1995) Methods of Language Maintenance and Revival, with Selected Cases of Languages in the World. En Matsumura, K. ed. En *Studies in Endangered Languages. Papers from the International Symposium on Endangered Languages*. Tokyo: Hituzi Syobo. November 18-20.
- Wurm, S.A. (ed.) (1996) *Atlas of the world's language in danger of disappearing*. Paris, Canberra: UNESCO Publishing/Pacific Linguistics.

Zaitseva, G. L. (1983) The sign language of the deaf as a colloquial system. En Kyle, J. y Woll, B. (eds.) *Language in Sign: An International Perspective on Sign Language*, pp 77-84. London: Croom Elm.

Zeshan, U. (2000) *Sign Language in Indo-Pakistan: a description of a signed language*. Amsterdam: John Benjamins B.V.

XXV Aniversario del Real Patronato [www.rpd.es/boletin/bol48](http://www.rpd.es/boletin/bol48) (consultado el 29 de mayo de 2004).

# ANEXOS





TIPO DE CENTRO (Marcar con una X)	COLEGIO ESPECÍFICO				COLEGIO ORDINARIO							
	CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL		COLEGIO ESPECÍFICO/ ESPECIAL DE SORDOS		CENTRO ORDINARIO		CENTRO ORDINARIO DE INTEGRACIÓN (Preferente)			CENTRO ORDINARIO CON AULA ESPECÍFICA (Integración combinada o mixta)		
Nº NIÑOS/AS QUE USAN CADA SISTEMA EN EL AULA	LENGUA ORAL			ALGUNOS SIGNOS DE APOYO			SISTEMA BIMODAL			LENGUA DE SIGNOS		
Nº NIÑOS/AS QUE USAN LA LENGUA DE SIGNOS FUERA DEL AULA	PATIO/RECREO		COMEDOR		ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES		CLASES DE APOYO		EXCURSIONES		OTROS	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO

COMPETENCIA DE LOS PROFESIONALES EN L.S.E. <sup>1</sup> (número)	LOGOPEDAS			PROFESOR DE AULA Y/O PROFESOR DE APOYO			MIEMBROS DE EQUIPO ESPECÍFICO O MULTIDISCIPLINAR			OTROS (especificar)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
LUGAR DÓNDE LOS PROFESIONALES HAN APRENDIDO L.S.E. (Número)	ASOCIACIONES DE SORDOS		UNIVERSIDADES		CURSOS PARA PADRES		CLASES PARTICULARES		OTROS (especificar)			
HORAS DE APRENDIZAJE REALIZADAS (Número de profesionales)	MENOS DE 300 HORAS				MENOS DE 300 HORAS PERO UTILIZAN LA L.S.E. A DIARIO				MÁS DE 300 HORAS			

<sup>1</sup> 1- **NIVEL ELEMENTAL:** Conoce algunos signos pero no es capaz de construir frases.

2 - **NIVEL INTERMEDIO:** Tiene capacidad para comunicarse básicamente con los alumnos sordos pero no es capaz de impartir una clase en esta lengua.

3 - **NIVEL SUPERIOR:** Tiene fluidez suficiente para impartir clases en L.S. y comunicarse con adultos sordos.

## **Anexo 2: Cuestionarios enviados a las asociaciones de personas sordas.**

### **CENSO LINGÜÍSTICO DE LA POBLACIÓN SIGNANTE EN ESPAÑA PERSONAS ADULTAS DEL MOVIMIENTO ASOCIATIVO**

#### **Número de socios sordos**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Total							

#### **Número de socios oyentes**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Total							

#### **Número de profesionales sordos**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Cuántos de éstos son socios							

#### **Número de profesionales oyentes**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Cuántos de éstos son socios							



**Ex socios sordos**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Total							

**Ex socios oyentes**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Total							

**Ex profesionales sordos**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Cuántos de éstos son socios							

**Ex profesionales oyentes**

Edad	< 18	19-25	26-34	35-44	45-54	55-64	> 65
Hombres							
Mujeres							
Son socios							
Son ILS							
Son alumnos de LS							

**Anexo 3: Cuestionario enviado a las asociaciones de personas sordas que organizan cursos de lengua de signos.**

ENCUESTA PARA EL COORDINADOR/A DE LOS CURSOS DE LSE

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LOS CURSOS DE LSE

CURSO 98/99

	MUJERES	HOMBRES	Nº DE GRUPOS	HORAS TOTALES
1er NIVEL				
2º NIVEL				
3er NIVEL				
4º NIVEL				

**CURSO 99/00**

	<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>Nº DE GRUPOS</b>	<b>HORAS TOTALES</b>
<b>1er NIVEL</b>				
<b>2º NIVEL</b>				
<b>3er NIVEL</b>				
<b>4º NIVEL</b>				

**CURSO 00/01**

	<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>Nº DE GRUPOS</b>	<b>HORAS TOTALES</b>
<b>1er NIVEL</b>				
<b>2º NIVEL</b>				
<b>3er NIVEL</b>				
<b>4º NIVEL</b>				



## **Anexo 4: Documento de protección de datos empíricos.**

Don/ña....., acepto participar, en calidad de miembro del colectivo sordo, como **INFORMANTE** en la investigación “Censo lingüístico de la población signante en España”, que está realizando el Departamento de Investigación y Materiales del Centro de Recursos para la Comunidad Sorda "Juan Luis Marroquín" de la Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación.

Por este motivo, acepto las siguientes condiciones A y B (que firmo por separado):

### **CONDICIÓN A:**

1. Ser grabado en vídeo cuando realizo una conversación en lengua de signos.
2. Acepto que mis datos sean analizados por las investigadoras del citado proyecto, con una finalidad exclusivamente científica y de mejora de la situación de la comunidad Sorda.

### **FIRMA DE ACEPTACIÓN DE LA CONDICIÓN A:**

Madrid, \_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 200-----

### **FIRMA DEL PADRE O TUTOR LEGAL:**

\_\_\_\_\_

### **CONDICIÓN B:**

1. Acepto que la grabación en vídeo que se me ha realizado sea presentada en congresos o convenciones científicas que tengan como finalidad contribuir al progreso de la investigación en la temática relativa a la lengua de signos y a la mejora de la comunidad Sorda. Para ello se le pedirá a los asistentes que respeten la confidencialidad de mi imagen.

### **FIRMA DE ACEPTACIÓN DE LA CONDICIÓN B:**

Madrid, \_\_\_\_, \_\_\_\_\_, 200\_\_\_\_

### **FIRMA DEL PADRE O TUTOR LEGAL:**

\_\_\_\_\_

### **NOTA IMPORTANTE:**

En caso de que el/la informante sea menor de edad, deberá firmar también el padre o tutor legal, a continuación de la firma del informante.



## Anexo 5: Encuesta sociolingüística a personas adultas sordas del movimiento asociativo.

CENSO LINGÜÍSTICO DE PERSONAS SIGNANTES EN ESPAÑA  
ENTREVISTA A ADULTOS SORDOS PERTENECIENTES AL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

### BLOQUE 1: Aspectos personales

1.- Edad:

2.- Sexo: Mujer / hombre (no hace falta preguntarlo)

3.- Lugar de nacimiento:

4.- Lugar de residencia habitual:

5.- Estado civil: Casado/a, separado/a, soltero/a Con ¿Sordo/a, oyente?

6.- ¿Tiene hijos? ¿Cuántos? ¿Sordos/oyentes?

7.- Su sordera es (marca rcon una X la respuesta adecuada)

Tipo de sordera	Edad de aparición	Grado
Congénita (nacimiento)	Antes de los 3 años	+90dB
Enfermedad	De los 3 años a los 12	70 a 90 dB
Accidente	De los 13 años a los 35	40 a 70 dB
Otros	+ de 35 años	NS/NC

8.- ¿Tiene familiares sordos? Sí ¿Cuántos? ¿Quiénes son?

### BLOQUE 2: Aspectos formativos

1.- Itinerario formativo (marcar con flechas)

Tipo de centro	Edad	Grado
Sin estudios		EGB
Colegio ordinario		FP1
Colegio de integración		FP2
Colegio de sordos		Ciclos
Colegio internado		Bachillerato
		BUP
		COU/Universidad...



2.- ¿Se utilizaban o se están utilizando algún tipo de signos en algún momento de su escolarización? ¿Dónde?

- Gestos
- Signos caseros
- Bimodal
- Lengua de signos
- Otros  .....

3.- ¿Sabían los maestros algún tipo de signos?

- Gestos
- Signos inventados por él/ella
- Signos sueltos
- Bimodal
- Lengua de signos

4.- ¿Sabían otros profesionales algún tipo de signos?

- Gestos
- Signos suyos
- Signos sueltos
- Bimodal
- Lengua de signos

5.- ¿Estudia en estos momentos? ¿Qué estudia? ¿Dónde?

6.- ¿Trabaja? Sí ¿En qué? ¿Dónde?

¿Ha trabajado antes? Sí ¿En qué? ¿Dónde?

- ✓
- ✓ 7.- ¿Ha contado usted en algún momento de su formación con un Intérprete de lengua de signos en el aula, en cursos...?

<b>BLOQUE 3: Aspectos comunicativos</b>
---

1.- ¿Cuál es su modo de comunicarse normalmente?

2.- ¿Cómo llama usted a esta forma de comunicarse?

3.- ¿Cómo se comunica con una persona oyente que no sabe lengua de signos (LS)?

## Competencia

4.- ¿Cuál es su competencia en lengua de signos?

a) Entiende

Sin dificultad  Bastante aunque dependiendo del signate le cuesta un poco  Le cuesta intervenir en conversaciones de grupo  Mejor en conversaciones de dos

b) Produce

Sin dificultad  Bastante aunque dependiendo del signate le cuesta un poco  Le cuesta intervenir en conversaciones de grupo  Mejor en conversaciones de dos

5.- ¿Cuál es su competencia en castellano?

a) Lo lee

con fluidez  con dificultad  con mucha dificultad  apenas

b) Lo escribe

con fluidez  con dificultad  con mucha dificultad  apenas

c) Lee en los labios

con fluidez  con dificultad  con mucha dificultad  apenas

d) Lo habla

con fluidez  con dificultad  con mucha dificultad  apenas

6.- ¿Cree que la LS es un sistema limitado de comunicación?

7.- Considera que el niño Sordo:

- Debería estar expuesto a la lengua de signos desde la detección de su sordera
- Debería aprender primero lengua oral y luego lengua de signos
- Debería aprender las dos lenguas de forma paralela
- Otros

## Adquisición

8.- ¿A qué edad entró en contacto con la LS?

9.- ¿Dónde entró en contacto con ella?

a) En la familia

b) En la escuela

c) En el trabajo

d) Con los amigos

e) En la asociación

a) Por medio de cursos

b) Otros

10.- ¿Dónde aprendió el castellano?

- a) En casa
- b) En la escuela
- c) Con los amigos
- d) En el trabajo
- e) Otros

### Uso y preferencias lingüísticas

11.- ¿Diría usted que es más bien signante o castellano hablante?

- a) Soy sólo signante
- b) Soy sólo usuario de la lengua oral
- c) Soy más signante que usuario de la lengua oral
- d) Soy más usuario de la lengua oral que signante
- e) Soy signante y usuario de la lengua oral por igual

12.- ¿Cree que el uso continuado de la LS va en detrimento de la correcta comunicación en lengua oral?

13.- ¿Cree que el uso continuado de la lengua oral va en detrimento de la correcta comunicación en LS?

14.- ¿Cómo se comunica actualmente con?

	LENGUA ORAL	LENGUA ORAL Y SISTEMAS ALTERNATIVOS DE APOYO	SIGNOS CASEROS	LENGUA DE SIGNOS	LENGUA DE SIGNOS Y LENGUA ORAL
Padre					
Madre					
Hermanos					
Abuelos					
Tíos					
Compañeros					
Superiores					
Hijos/as					

15.- ¿Diría que prefiere relacionarse con personas que utilizan la LS o con personas que hablan castellano y no conocen la lengua de signos? ¿Por qué?

16.- ¿Por sus circunstancias personales (vida diaria) utiliza más la LS o la lengua oral, o las dos por igual? ¿Por qué?

17.- ¿Ve la TV?   Sí   Programas subtitrados    Programas signados   
Programas sin subtítulo ni signados

18.- ¿Cómo preferiría que fueran los programas de TV o el cine?

Con subtítulo  Con un recuadro para un Intérprete  Sin nada

19.- Lenguas de los lugares públicos y en el trabajo

Acuerdo o desacuerdo con la frase: "Creo que debería haber al menos una persona que supiera LS o un intérprete de LS en cada lugar público" (hospitales, ayuntamientos, centros de información...)

20- Lengua en la enseñanza

¿Cuál cree que debería ser la lengua vehicular en el aula para las personas Sordas? ¿Por qué?

- Lengua oral
- Lengua oral + lengua de signos
- Lengua de signos
- Otros

21- El futuro de la lengua

a) ¿Cree que en los últimos 10 años la gente conoce más, igual, o menos la LS que antes? ¿Por qué?

- Más
- Menos
- Igual

b) Previsiones de futuro ¿y dentro de 10 años, cree que la gente va a conocer más, igual o menos la LS? ¿Por qué?

- Más
- Menos
- Igual

## **Estandarización**

22.- ¿Cree que la LS en España es muy distinta de una región a otra?

23.- ¿Supone para usted un impedimento para la comunicación fluida el hecho de estas diferencias? ¿Por qué?

24.- ¿Cree que se debería unificar una lengua de signos para la elaboración de materiales de aprendizaje, diccionarios, enseñanza en los colegios, televisión ..., aunque en el uso diario se respeten los signos de cada región? ¿Por qué?

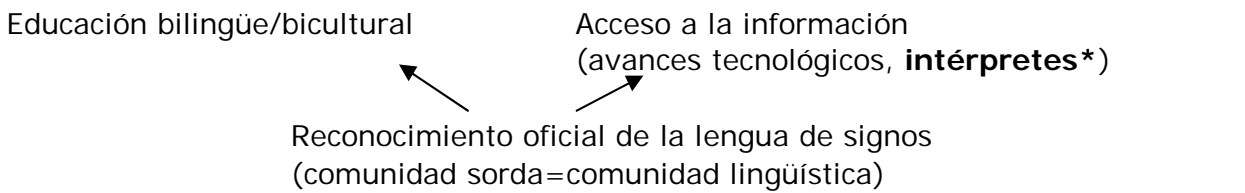
25.- ¿Cree que la lengua de signos debería tener un sistema de escritura? ¿Por qué?



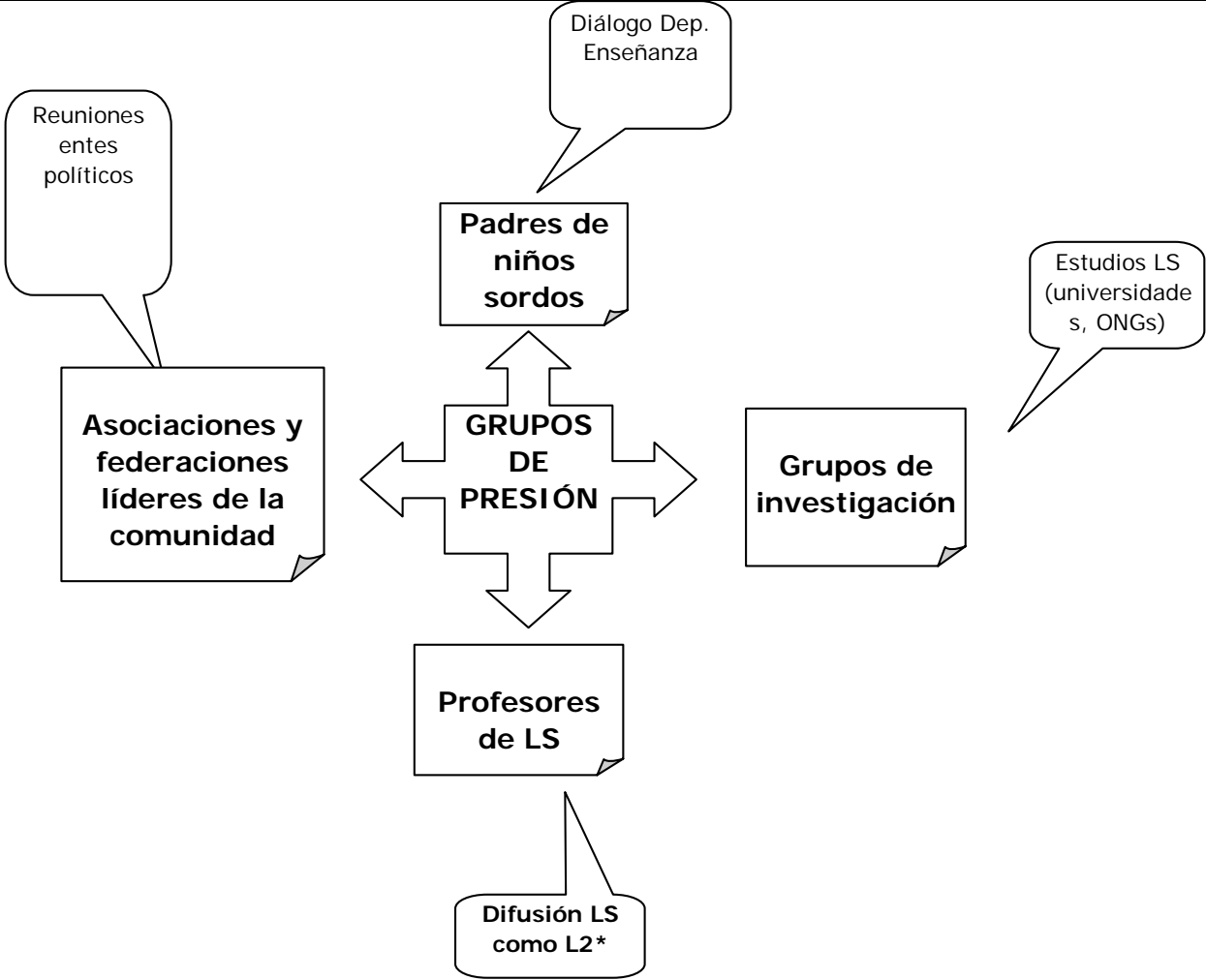
**Anexo 6:**

**Figura 1. Actuaciones opuestas ante la planificación de la lengua de signos**

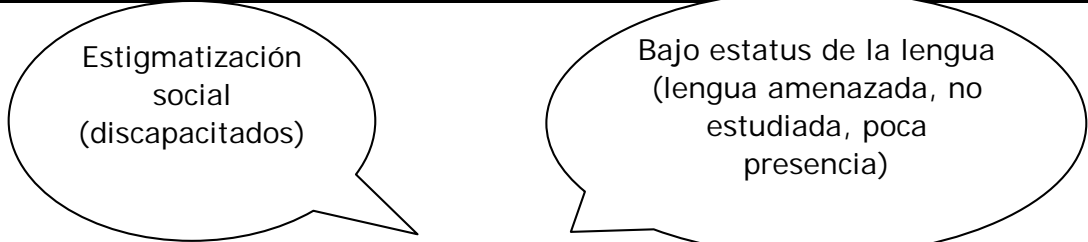
**A. Dinámica de presión de la comunidad sorda (leer de abajo arriba)**



**3. META**



**2. DESARROLLO DE ACTUACIONES**



**1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

**MODELO DE ABAJO ARRIBA**

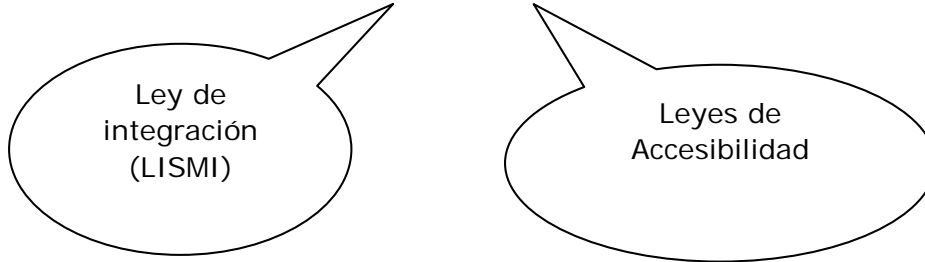
**B. Respuesta de la Administración**

**MODELO DE ARRIBA ABAJO**

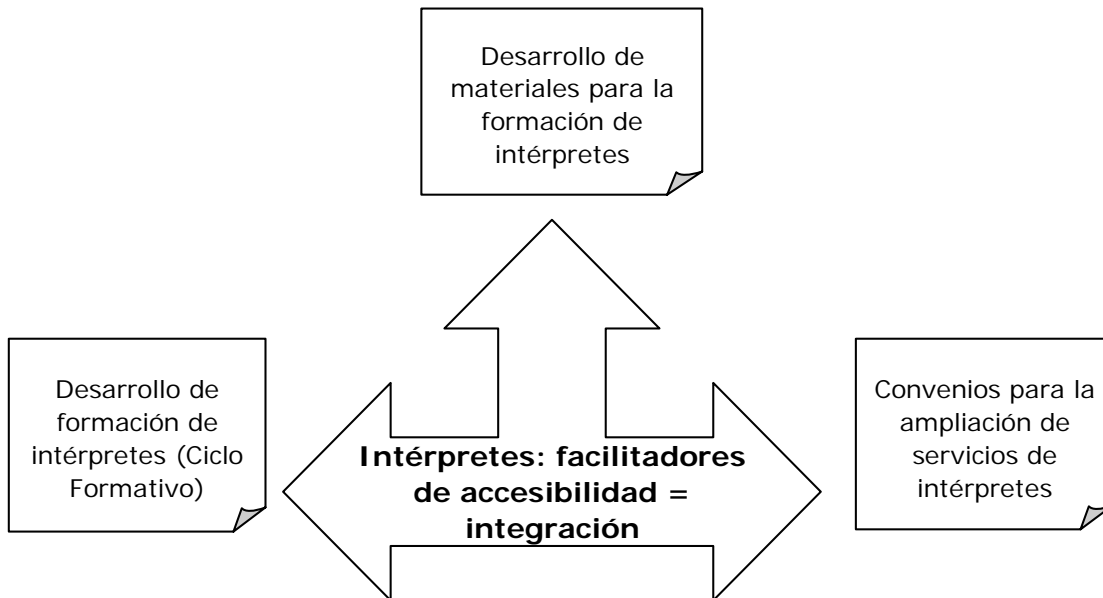
(interpretación)



**1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**



**2. DESARROLLO DE ACTUACIONES**



**3. META**

Compensar deficiencia auditiva

