

## **LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO BILINGÜE INTERMODAL EN UNA ESCUELA 0-3 AÑOS**

**Ana Rosa Vidal Carreño**

**Noelia García Pérez**

**Helena Fígols Berruezo**

Escuela Forestier, Instituto Municipal de Educación -Ayuntamiento de Barcelona

avidalcarren@bcn.cat

### **PALABRAS CLAVE**

Sordera, lengua de signos, modalidad bilingüe intermodal

### **RESUMEN**

La intervención temprana es necesaria para que las niñas y niños con sordera prelocutiva dispongan de una herramienta comunicativa que les permita adquirir lenguaje, imprescindible para interactuar con el entorno, representarse el mundo y articular el pensamiento.

Se describe la propuesta educativa para la atención del alumnado con sordera de 0 a 3 años de la escuela pública Forestier. Frente a la tendencia oralista predominante, que ha demostrado sus limitaciones para lograr el desarrollo lingüístico, cognoscitivo y psicosocial adecuado y éxito académico del alumnado con sordera, se apuesta por aproximarse a un modelo bilingüe. Este enfoque reconoce la lengua de signos (LS) como la lengua natural de las personas sordas y el derecho de éstas a utilizarla y ser educadas en ella. Pese a contar con antecedentes exitosos y aval legislativo, es una opción educativa incipiente en el sistema educativo público español.

La práctica inclusiva bilingüe, como valor de la escuela, enriquece a toda la comunidad educativa e implica necesariamente cambios en el sistema y en la cultura y organización del centro. Estos procesos de cambio requieren el impulso y acompañamiento de la administración educativa para que sea una opción educativa real para el alumnado con sordera.

### **1. INTRODUCCIÓN**

La deficiencia auditiva en la primera infancia (sordera pre-locutiva) puede incidir negativamente en diferentes áreas del desarrollo y limitar la adquisición de los instrumentos necesarios para la adquisición de los contenidos culturales y escolares en edades posteriores. El bebé padece un déficit de experiencias no sólo porque oye menos sino también porque su deficiencia plantea graves limitaciones a la naturaleza de sus relaciones sociales (Wood, 1983). El primer lenguaje de las niñas y niños es esencialmente social (Vygotsky, 1934). La interacción

normal y natural con las otras personas es necesaria para el adecuado desarrollo emocional, lingüístico, social y cognoscitivo. Para ello, es necesario el uso de la lengua de forma accesible e inteligible en la interacción cotidiana normal y natural que, en el caso de las niñas y niños con sordera, es la lengua de signos: plenamente accesible a través de la visión, permite interactuar con otras niñas y niños y personas adultas, en ambientes interactivos normales (Svartholm, 1997). Además, es aquella gracias a la cual las personas sordas no están discapacitadas (Bellés, 1996).

Diversos autores (Monfort, 2006; Horner y Budd, 1985, entre otros) señalan que niñas y niños se comunican antes con su cuerpo que, con palabras, por lo que el uso del signo tiene algunas ventajas respecto a las palabras. Al usar un signo manual, las niñas y niños comprenden mejor los mensajes de los demás por su menor grado de abstracción y por la facilidad de su percepción (Monfort, 2006).

Con las niñas y niños con sordera es importante incidir muy tempranamente para ayudar a la construcción del lenguaje. Es necesario dotarles de una herramienta de comunicación operativa para que adquieran lo antes posible un código lingüístico completo y funcional que les permita comunicarse, representarse el mundo y articular el pensamiento.

Estudios neuronales recientes informan que el período crítico para el desarrollo nativo de una lengua se extiende hasta los ocho años (Meisel 2013). Aunque la época de mayor plasticidad cerebral para desarrollar el lenguaje y adquirir lengua corresponde a los tres primeros años de vida (sin desestimar el periodo hasta los cinco o seis años). La primera infancia es, por lo tanto, un período especialmente permeable a las intervenciones.

En determinadas ocasiones, se requiere un trabajo específico, sistematizado y planificado de la lengua para fomentar el desarrollo del lenguaje. Los medios para alcanzar este objetivo son: la intervención logopédica temprana, el aprovechamiento y estímulo de los restos auditivos (mediante el uso de audífonos o el implante coclear) y la modalidad bilingüe, con el aprendizaje de la lengua de signos en contextos lingüísticos apropiados y funcionales con interlocutores competentes.

En la literatura científica existe variabilidad respecto al éxito de los implantes cocleares (IC). Tras la intervención, existen casos en los que apenas se recupera la audición, que en algunos estudios internacionales se estima alrededor de un 20% (Humphries et al., 2012) y otros en los que la recuperación es parcial. En todos los casos, es necesario una rehabilitación continua durante años (Humphries et al. 2018). En España, las investigaciones de Madrid Cánovas

(2006) y Madrid Cánovas y Bleda García (2011) sobre el nivel de la lengua oral en niñas y niños implantadas muestran que presentan un “retraso lingüístico” de al menos tres años respecto al grupo homólogo normo-oyente tienen todavía una fluidez conversacional pobre con respecto a la de los normo-oyentes de la misma edad, incurriendo en más rupturas comunicativas y silencios (Tye-Murray, 2003).

El modelo educativo bilingüe intermodal incluye dos lenguas con canales diferentes y defiende la adquisición completa de una lengua natural, en este caso la lengua de signos (Bao Fente, 2017), que se utiliza para desarrollar el conocimiento de la lengua oral. Se pretende procurar la máxima competencia lingüística en ambas lenguas, que se constituyen como vehículos de comunicación. Las niñas y niños sordas pueden adquirir las mismas competencias cognitivas y sociales que las oyentes, aunque mediatizadas por otro modo de comunicación: el canal gestual (Morales, 2019).

El agrupamiento de niñas y niños con sordera posibilita la optimización de los recursos necesarios y las estrategias organizativas. También facilita la creación de grupos flexibles, contribuye a mejorar la identidad y el autoconcepto entre iguales y promueve la aceptación de las diferencias como aspecto educativo a trabajar con toda la comunidad educativa.

Entendemos la educación inclusiva como el proceso mediante el cual se ofrece a todas las niñas y niños, sin distinción respecto a la capacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de seguir siendo miembros de las aulas regulares y aprender de sus iguales y con ellos en el aula (Stainback, 2001). La opción bilingüe responde de la mejor manera posible a las características y necesidades del alumnado con sordera y garantiza el derecho de las personas sordas a utilizar y ser educadas en lengua de signos reconocido por la legislación española y catalana.

## **2. OBJETIVOS**

Esta comunicación describe la práctica educativa de aproximación al bilingüismo intermodal desarrollada en la escuela Forestier, con la colaboración de diversos servicios públicos que impacta en toda la comunidad educativa.

El objetivo general del proyecto es contribuir a mejorar la atención educativa de las niñas y niños de 0 a 3 años con sordera, ofreciéndoles igualdad de oportunidades en un contexto inclusivo, en el que las diferencias y la diversidad se ponen al servicio del aprendizaje colectivo y cooperativo.

Los objetivos específicos planteados son:

- Establecer mecanismos de cooperación y coordinación entre las diferentes personas y servicios que intervienen con el alumnado con sordera.
- Promover la presencia de la lengua de signos y de la lengua oral en el contexto escolar como dos modalidades de comunicación y acceso a los aprendizajes.
- Proporcionar interlocutores competentes y modelos de identificación al alumnado y familias con sordera.

### **3. METODOLOGÍA**

La Escuela Forestier acoge a 73 niñas y niños, distribuidos de la siguiente manera:

- 1 grupo de 4 meses a 1 año: 8 niñas y niños.
- 2 grupos de 1-2 años: 13 niñas y niños por grupo.
- 2 grupos de 2-3 años: 19 niñas y niños por grupo.

En el curso escolar 2021-22 se realiza el agrupamiento de alumnado con sordera en uno de los dos grupos de 1-2 años. Se matriculan una niña sorda de familia oyente, dos niños sordos con padres usuarios de LS y otro niño oyente, con padres y hermana usuarios de LS. La niña sorda realiza baja escolar en el primer trimestre y pasa a recibir atención ambulatoria.

En el dispositivo de atención al alumnado con sordera, además del equipo educativo y de soporte de la escuela, participan el CREDA Pere Barnils (servicio educativo específico para el alumnado con graves dificultades de audición, lenguaje y/o comunicación) y el Equipo Educativo de Atención a las Especiales Necesidades- EEAEN (que ofrece soporte y asesoramiento a las escuelas públicas de primer ciclo de educación de Barcelona).

Las acciones desarrolladas son:

- Entrevista inicial con las familias de los niños y niñas con sordera para informar de la opción educativa bilingüe intermodal (CREDA).
- Contratación de una educadora con formación de intérprete de LS (IMEB).
- Información a la asociación de familias sobre la implementación del proyecto.
- Formación del equipo educativo en LS.
- Formación a todo el equipo educativo y de soporte sobre audición y sordera (CREDA).
- Entrevistas individuales y grupales con las familias en modalidad bilingüe (escuela).

- Sesiones mensuales de asesoramiento al equipo por parte de una profesional experta (R. Bellés).
- Atención logopédica individual y grupal, por parte de logopeda competente en LS (CREDA, 4 sesiones semanales).
- Soporte en el aula por parte de logopeda sorda especialista en LS (CREDA, 2h/sem).
- Taller dirigido a alumnos y familias con sordera conducido por la logopeda sorda especialista en LS (CREDA, 2h/sem).
- Seguimiento audioprotésico y del desarrollo psicolingüístico (CREDA).
- Incorporación de la LS en las actividades de la escuela dirigidas a toda la comunidad educativa (escuela).
- Priorización del soporte y asesoramiento a la escuela y seguimiento mensual del desarrollo del alumnado con sordera (EEAEN).
- Reunión con la dirección de Tres Pins, escuela de educación primaria de referencia para el alumnado con sordera.
- Reuniones con representantes de la comunidad sorda (IMEB, EEAEN).
- Recogida sistemática de la información sobre las actividades realizadas, recursos y evolución del desarrollo para la evaluación de los resultados (escuela/CREDA/EEAEN).
- Reuniones trimestrales de coordinación y de evaluación del proceso entre las personas que intervienen en la atención directa al alumnado. (escuela/CREDA/EEAEN).
- Reuniones trimestrales a nivel gerencial entre los servicios implicados (IMEB/CREDA).

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Tras la descripción general de la práctica educativa desarrollada en la escuela Forestier, este apartado analiza el impacto en el desarrollo evolutivo del alumnado con sordera, en la cultura y organización del centro y en la comunidad escolar. Por otro lado, recoge el estado de la educación bilingüe intermodal en el estado español.

La práctica de la escuela Forestier promueve la presencia de la lengua de signos y la lengua oral en el contexto escolar como dos modalidades de comunicación y de acceso a los aprendizajes. El dispositivo diseñado se orienta a ofrecer posibilidades psicolingüísticas y educativas

similares al alumnado con sordera y al oyente. Con educadoras y logopedas competentes en LS se proporcionan interlocutores válidos a las niñas, niños y familias con sordera. El agrupamiento y la intervención de la logopeda sorda ofrecen modelos positivos de identificación y facilitan la interacción comunicativa entre iguales.

La evolución de las niñas y niños con sordera escolarizados en la escuela Forestier se alinea con los resultados de las investigaciones de, entre otros, Juncos et al., 1996, 1997, 1999; Fernández Viader, 1996, etc. La evaluación realizada por CREDA y EEAEN concluye que el nivel de desarrollo evolutivo (cognitivo, social, emocional y lingüístico) es el esperable, según la edad y las características individuales y del contexto familiar. Respecto al alumno oyente de familia usuaria de LS, que durante este curso escolar no ha recibido ningún apoyo específico, se constata un nivel lingüístico inferior al esperado por edad cronológica, tanto en lengua de signos como en lengua oral y se orienta al servicio especializado.

En la escuela Forestier la lengua de signos, aunque en diferente grado, se utiliza en las actividades e interacciones habituales con la totalidad del alumnado. En el aula con agrupamiento de alumnado con sordera todas las niñas y niños están familiarizados con la lengua de signos: la tutora utiliza cotidianamente la LS, se realizan actividades bilingües conjuntas con la logopeda sorda, todo el grupo reconoce y utiliza el signo que representa el nombre de cada persona y algunas compañeras y compañeros oyentes comienzan a utilizar la lengua de signos como medio de comunicación.

En las actividades dirigidas a todas las familias, la interpretación en LS facilita la comunicación con las familias sordas y su participación. La asociación de familias del alumnado (AFA) se ha interesado por el conocimiento de la lengua de signos y, en respuesta a su solicitud, se ha previsto una formación básica durante el curso 2022-23.

Las personas de diferentes servicios implicadas en la atención a las niñas y niños de la escuela han establecido un trabajo en red, manteniendo una estrecha colaboración y cooperación.

Forestier trabaja para que su proyecto educativo, en sus dimensiones pedagógicas, psicológicas, sociológicas y lingüísticas, favorezca el desarrollo armónico de todo el alumnado. Aspira, además, a contribuir a que las personas con deficiencia auditiva, como individuos bilingües y biculturales, puedan participar activamente en la sociedad, mayoritariamente oyente, como en una comunidad a la que también pertenecen y que refleja la rica diversidad humana y cultural, la comunidad sorda (Abadía Beltrán et al., 2002).

La práctica ha requerido cambios organizativos y culturales en el centro que han mejorado la atención inclusiva del alumnado con sordera y acentuado el respeto a las diferencias y a la diversidad. Pese al esfuerzo y a los recursos destinados, aún queda camino por recorrer hasta alcanzar plenamente la igualdad de estatus de la LS y la oral y la plena biculturalidad. La presencia estable en el aula de una persona sorda nativa y usuaria de LS con formación en educación infantil permitiría desarrollar plenamente la opción educativa bilingüe.

El proyecto De-Sign Bilingüal (2016), llevado a cabo por cuatro países en el marco de financiación por Erasmus+ de la Unión Europea (Austria, Alemania, Eslovaquia y Suiza) ha documentado la situación actual de la educación bilingüe LS en Europa. Respecto al estado español, concluye que su reconocimiento legal apenas ha impactado en el sistema educativo: la opción bilingüe intermodal, especialmente en la franja 0-3 años es minoritaria, aunque existe material didáctico publicado. La falta de apoyo de la administración educativa repercute a todos los niveles (en los currículums escolares, programas de formación, desarrollo de prácticas educativas, etc.). Por otra parte, no se ha superado el prejuicio de que el aprendizaje de la LS impide la adquisición de la lengua oral. Así, predomina la tendencia oralista entre médicos, logopedas y personas que orientan a las familias de niñas y niños con sordera. Las familias no reciben información suficiente sobre el riesgo de privación lingüística, con repercusión en el desarrollo psicosocial y en el rendimiento escolar, ni respecto a la opción educativa bilingüe.

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S**

La revisión de la literatura académica y de las prácticas educativas en primera infancia, indican que la opción educativa bilingüe intermodal es incipiente y minoritaria en España, a pesar de los antecedentes exitosos y el reconocimiento legal del derecho de las personas sordas a utilizar y ser educadas en lengua de signos.

Las prácticas educativas bilingües permiten responder de la mejor manera posible a las características, derechos y necesidades del alumnado con sordera, dando pleno sentido al concepto de educación inclusiva. Se trata de garantizar la igualdad de oportunidades a todas las niñas y niños, reconociendo las singularidades, con el convencimiento de que todo el mundo puede aprender y evolucionar si recibe el apoyo y la ayuda adecuados. Ya que, siguiendo a Grosjean (1999), todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel en su pérdida auditiva debe tener el derecho de ser bilingüe.

Es necesario que el reconocimiento legal de la lengua de signos impacte en el sistema educativo y se implementen prácticas bilingües, especialmente las dirigidas al alumnado con sordera de 0

a 3 años. Corresponde a las administraciones públicas impulsar las acciones oportunas para garantizar que la modalidad bilingüe intermodal sea una opción educativa real.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadía Beltrán, M.A., Aroca Fernández, E., Esteban Sáiz, M.L., Ferreiro Lago, E. (2002). *Guía de educación bilingüe para niñas y niños sordos*.  
<https://www.fundacioncnse.org/educa/images/pdf/guia-educacion-bilingue.pdf>
- Almirall Ferrán, R. (1997): *El bilingüismo en la escuela. Experiencias Bilingües en la Educación del Niño Sordo. Experiencias bilingües en la educación del niño Sordo*. Associació de pares de nens sords de Catalunya.
- Alonso, P., Díaz Estébanez, E., Madruga, B, Valmaseda, M. (1989). *Introducción a la comunicación bimodal*. <http://hdl.handle.net/11162/59870>
- Bao Fente, M. (2017): *El portafolio europeo de todas las lenguas en la educación infantil y primaria: un recurso plural para mejorar y modificar las actitudes lingüísticas hacia la lengua de signos español* [Tesis doctoral]. Universidad de La Coruña.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=71601>
- Bellés, R.M. (1996): Tenir o no tenir llenguatge: aquesta és la qüestió. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, 8, 39-43.
- Bellés, R. M (1995): Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 8(69-70), 5-17.
- Consejo de Europa/Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Erasmus + / Unión Europea (2016). *De-Sign Bilingual. Developing & Documenting Sign Bilingual Best Practice in Schools*.UA. <https://designbilingual.univie.ac.at/index.fr.php>
- Fernández-Viader, M.P (1992): *Comunicación preverbal y deficiencia auditiva: reflexiones para la intervención psicopedagógica y la investigación*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (14), 223-233.
- Fernández Viader, M.P. (1996): Interés de la educación bilingüe para los niños Sordos. *Revista FIAPAS*, 49, 16-21
- Ferreiro, E. (2020). *Mapas de la educación bilingüe en lengua de signos en Europa*.



[https://escuelas.excepcionales.es/2020/09/mapas-educacion-bilingue-lengua-signos-europa\\_16.html](https://escuelas.excepcionales.es/2020/09/mapas-educacion-bilingue-lengua-signos-europa_16.html)

Grosjean, F. (1999). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*.

[https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish\\_Espagnol.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf)

Horner, R.H., Budd, C.M. (1985). Acquisition of manual sign use. Collateral reduction of maladaptive behavior and factors limiting generalization. *Education and training of the mentally retarded*, 20, 39-47

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, Ch., Smith, SC. (2012). *Cochlear implants and the right to language: Ethical considerations, the ideal situation, and practical measures towards reaching the ideal*.

<https://www.intechopen.com/chapters/36348>

Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Rathmann, Chr., Smith, S. (2018). Support for Parents of Deaf children: Common Questions and Informed, Evidence based 7 Answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 118, 134-142.

<https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.12.036>.

Madrid Cánovas, S. (2006). *Tareas de denominación y tiempo de latencia en niños con implante coclear prelocutivo*. <https://www.uv.es/perla/2%5B13%5D.MadridCanovas.pdf>

Madrid Cánovas, S., Bleda García, I. (2011). Dificultades pragmáticas de niño sordo con implante coclear. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 87-107.

Meisel, J. M. (2013). Sensitive Phases in Successive Acquisition: The Critical Period Hypothesis Revisited. En Boeckx, C., Grohmann, K.K (Eds.) *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (pp. 69-85). Cambridge UP.

Monfort, M. (2006). La comunicación bimodal: una ayuda para el desarrollo del lenguaje y de la comunicación. *Canal Down21*.

Morales López, E. (2019). *Sign Bilingualism or Language Deprivation*.

Stainback, S.B. (2001). Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva. *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la diversitat*, 5(1), 26-31.

Svartholm, K. (1997). La educación bilingüe de los sordos: Principios básicos. *Memorias del VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos*. INSOR. Santa Fe de Bogotá (pp. 29-36).

Tye-Murray, N. (2003). *Conversational Fluency of Children Who Use Cochlear Implants*. [https://journals.lww.com/ear-hearing/Fulltext/2003/02001/Conversational\\_Fluency\\_of\\_Children\\_Who\\_Use.9.aspx](https://journals.lww.com/ear-hearing/Fulltext/2003/02001/Conversational_Fluency_of_Children_Who_Use.9.aspx).

Vygotsky, L (1934): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade

Wood, D.J. (1983). El desarrollo lingüístico y auditivo en los deficientes auditivos. *Infancia y aprendizaje*, 3, 201-222

### **Marco normativo:**

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Llei 17/2010, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana.

UNESCO (2017): Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>