

LA COMPLEJA APUESTA POR EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS SORDOS

ASUNCIÓN MONSALVE GONZÁLEZ*

En el presente artículo se plantean algunas reflexiones sobre la educación bilingüe para los alumnos sordos. Esta nueva propuesta pretende, entre otros objetivos, la creación de un ambiente lingüístico apropiado a las formas particulares de procesamiento cognitivo y comunicativo de los niños sordos, y el acceso completo a la información curricular y cultural.

In this article some thoughts about bilingual education for deaf students will be considered. One of the objectives of this proposal is to attempt to establish a linguistic atmosphere which is appropriate to the particular forms of both cognitive and communication processing in deaf children and to provide complete access to curricular and cultural information

1. Introducción

Revisar la historia de la educación de los sordos es asomarse a controversias y enfrentamientos, a cambios metodológicos permanentes y a constantes fracasos. Podemos decir que la educación de los niños sordos, sobre todo de los sordos severos y profundos prelocutivos, ha sido y es aún hoy fuente de encendidas controversias y numerosas divergencias. Muy pocos llegan a adquirir un lenguaje oral amplio y complejo; cuando los niños sordos comienzan la educación primaria no poseen una competencia lingüística oral aceptable que les sea útil para acceder a los conocimientos escolares. Deben empezar a leer cuando, en muchos casos, no entienden bien, ni utilizan adecuadamente el habla. El lenguaje escrito podría tener un carácter compensador para facilitar el acceso de los sordos a la información y, sin embargo, es alarmante el alto índice de analfabetismo registrado en muchos sordos adultos que han quedado, de este modo, sumidos en la incomunicación cultural.

Los desacuerdos y polémicas han girado históricamente en torno a dos grandes temas: la modalidad educativa más adecuada (centros especiales / escolarización en contextos ordinarios en integración) y el sistema lingüístico más idóneo (lengua oral / lengua de signos). En otras palabras: entre formas de educación y modalidades de lenguaje, dos problemas que continuamente se identifican o asocian (Skliar, Massone y Veinberg, 1995 y Skliar, 2001). Ahora nos centraremos sólo en el segundo

* ASUNCIÓN MONSALVE GONZÁLEZ, es Profesora del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo.

aspecto, pero, como ya apuntara Gallaudet en el histórico Congreso de Milán, ¿debemos creer que una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto, automáticamente, el problema de la educación del sordo? Aún hipotéticamente resuelto *el problema de las lenguas*, nada asegura que la discusión sobre el currículo llegue como una simple y natural consecuencia.

2. Demasiados vaivenes metodológicos. ¿Por qué tantos cambios?

Observando con detenimiento cómo ha evolucionado la educación de los sordos, podemos decir que han sido muchos los cambios metodológicos, demasiados los movimientos pendulares que han llevado a implantar, de nuevo, aquello probado con anterioridad y que resulta ser la opción opuesta a lo anteriormente experimentado. El lector interesado en este aspecto puede consultar resúmenes históricos como los de Bellés (1995) o Torres (1995).

Podríamos hablar de una primera época en la educación de los sordos (siglos XVI-XVII), poco documentada y mal conocida, que tuvo como objetivo hacer que los sordos hablaran. Es una época de fracaso en la que sordera y mudez fueron conceptos ligados. Cambia el panorama en el siglo XVIII, cuando el abad De l'Épée (1712-1789) comienza a utilizar en la educación de los niños sordos, un código formado por signos manuales de diferente origen, fomentando su uso para la comunicación entre los propios sordos. Surge así la defensa de la Lengua de Signos (LS en adelante) como lengua natural del sordo. Será éste un periodo dominado por el gestualismo. Sin embargo, el uso de un código gestual (queda aún la duda de si la estructura de este código se acercaba a la consideración actual de la LS o era algo similar al actualmente llamado Bimodal) no terminó con los problemas comunicativos y educativos de los sordos. La insatisfacción generada era tanta que en el Congreso de Milán (1880) prácticamente quedó abolida la LS como se recoge en las conclusiones del Congreso (Torres, 1995).

Por tanto, la corriente oralista encuentra en Milán su mayor defensa y, como es bien sabido, después de dicho Congreso es oficialmente aprobado el *oralismo*, relegándose en casi toda Europa la utilización de la LS en la enseñanza de los niños sordos, aunque continuó presente extraoficialmente en algunos centros. Otra consecuencia directa del Congreso fue la exclusión de los educadores sordos de las instituciones educativas (Bellés, 1995).

Dicha situación comienza a cambiar a partir de 1980, año en el que tiene lugar el Congreso Internacional de Hamburgo. Fue el momento de revisar los logros de la metodología oralista implantada en el periodo transcurrido entre ambos congresos, así como de revisar las precipitadas y poco rigurosas conclusiones a las que se llegó en el Congreso de Milán y que supusieron el rechazo de la LS. Pues bien, en Hamburgo se constata que este siglo de *oralismo* no ha conseguido superar, tampoco, las limitaciones de los sordos, generando un sinnúmero de fracasos. Esta realidad provoca

una mirada más atenta y rigurosa sobre la LS, produciéndose un movimiento pendular que lleva a su valoración y defensa.

Contribuyeron a este cambio los diferentes estudios realizados, ya en los años 60, por el lingüista –recientemente fallecido– William Stokoe, sobre el Lenguaje de Signos Americano (Stokoe, 1960). Su investigación culminó con el reconocimiento de que la Lengua de Signos Americana (ASL) es una lengua completa, poseedora de una estructura propia. Sin embargo, esta contribución no tuvo apenas repercusión en su momento. Es a partir de los años 70, cuando otros investigadores (Bellugi y Klima 1978; Klima y Bellugi 1979; Stewart, 1983; Barnum, 1984; Akamatum y Armour, 1987; Brodesky y Cohen, 1988) continúan dicha línea de trabajo poniendo así de manifiesto que las lenguas de signos pueden transmitir, del mismo modo que las lenguas orales, información abstracta y compleja dada su riqueza estructural. Desde entonces, son muchas las revisiones y estudios que sobre el papel de la LS se han realizado, implantándose un nuevo modo de mirar y considerar dicha lengua.

En España, el interés y el cambio en la valoración de la LS tiene como punto de partida el trabajo de Marchesi (1987), en el que se aportan datos para defender la utilización de esta lengua en la enseñanza de los sordos profundos. Llevó a cabo investigaciones sobre el desarrollo cognitivo de los niños sordos destacando la importancia vital del acceso, lo más temprano posible, a *un* lenguaje (para muchos sordos éste será la lengua de señas). Marchesi se anticipó y abogó por la escolarización de los niños sordos en determinados centros elegidos y equipados adecuadamente y, por supuesto, dotados con profesores que dominen el lenguaje signado. Actualmente, sabemos que las lenguas de signos son lenguas complejas y funcionales. Por tanto, como apunta Torres (1995:183), la importancia y actualidad del lenguaje de signos como lengua natural de los sordos profundos está fuera de discusión. Pero, no debemos obviar que sus limitaciones comienzan cuando se le exigen los mismos rendimientos que a las lenguas orales. No olvidemos que la LS no tiene una base fonética ni alfabética, que es una lengua ágrafa, sin un sistema de representación gráfica, lo que añade enormes dificultades al proceso de aprendizaje lector-escritor de los sordos que sólo conocen y usan dicha lengua. La relación de la LS con la lengua oral o escrita es arbitraria; así, no hay nada en el signo manual que indique a qué palabra oral o escrita corresponde. Por tanto, una de sus mayores limitaciones es que su estructura no contribuye al aprendizaje de la lengua oral o escrita, siendo necesario, para ello, un cambio de código. La población sorda, muy especialmente la de mayor edad, registra unos niveles muy elevados de analfabetismo funcional, tienen enormes dificultades para comprender textos escritos, lo que provoca un escaso interés por la lectura. Esto les limita, cómo no, sus posibilidades de formación, de relación, sus posibilidades laborales... en definitiva, les aísla de la información escrita en cualquiera de sus formas. Pero los problemas lectores de los sordos son otro complejo e interesantísimo asunto, en el que en estos momentos no queremos abundar.

Ahora queremos centrar la atención en valorar si la LS debe ser incorporada en el sistema educativo y cómo puede estructurarse y articularse dicha incorporación. Porque las distintas metodologías sólo se han limitado, en el mejor de los casos, a aceptar la LS, a permitir que sea utilizada entre los sordos, pero no como instrumento mediador –semiótico y cultural– en la construcción del proceso educativo.

Hay algunos aspectos ineludibles de los que, entiendo, debemos partir:

1.- La gran mayoría de los niños sordos (aproximadamente el 90%) nacen en el seno de familias oyentes que desconocen absolutamente la LS.

2.- Sistemáticamente observamos que la mayoría de los sordos prelocutivos severos y profundos, no llegan a adquirir una competencia lingüística oral lo suficientemente amplia y compleja que satisfaga sus necesidades comunicativas, que les permita el aprendizaje competente de la lectura y así, el acceso autónomo al conocimiento. Por tanto, el trabajo especializado y sistemático de la modalidad oral siendo imprescindible, es insuficiente.

3.- Además, muchos sordos necesitan, desde los primeros momentos, un código que sea más natural y accesible para ellos que la lengua oral y que les permita una comunicación fluida y completa, un desarrollo cognitivo y emocional normales (Klima y Bellugi, 1979; Wood, 1983; Loncke, 1984; Marchesi, 1987). Los mecanismos de adquisición del lenguaje que se ponen en juego cuando un niño sordo entra en contacto con la LS son prácticamente los mismos que necesita un niño oyente para adquirir la lengua oral (Volterra, Taeschner y Caselli, 1984; Stokoe y Volterra 1983). Sin embargo, es obvio que dicha lengua es utilizada por un reducido colectivo, por lo que, resulta limitada e insuficiente para sus interacciones sociales y para la adquisición de contenidos.

Por tanto, y ante este panorama, se dibuja la necesidad de una opción bilingüe, un intento de garantizar el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los sordos (Galcerán, 1998). Una fórmula que pueda permitir al niño *adquirir*, del modo más natural posible una lengua, la LS y que, igualmente, le permita *aprender*, aunque con limitaciones, la lengua oral (LO en adelante) apoyada con algún sistema complementado que deberá utilizar en sus intercambios comunicativos con los oyentes no signantes. Algunos autores abogan desde hace años por esta opción educativa. Así, Marchesi (1992) apunta que el bilingüismo (LO/LS) podría ser una fórmula adecuada para el sordo, permitiéndole hablar y entender a los oyentes que utilizan el código oral y a la vez utilizar la LS con la comunidad de sordos y también para acceder a informaciones que por vía oral no le serían accesibles dada su complejidad lingüística.

Parece pues, que para evitar tantas limitaciones comunicativas, el sordo necesitaría comprender y producir ambas lenguas de modo competente. Si esto es así, el sistema educativo deberá afrontar el reto de la educación de las personas sordas ofreciendo una propuesta bilingüe, es decir, la LO y la LS deberían convivir en el contexto educativo.

Desde hace ya más de una década se vienen realizando en Europa, y en estos últimos años también en nuestro país, investigaciones y revisiones de las LS. La consecuencia práctica, además de los hallazgos teóricos, es que se están poniendo en marcha, experiencias que apuestan por esta nueva opción educativa. Algunos planteamientos bilingües, como los llevados a cabo en Suecia, poseen ya algunas décadas de experiencia (Gotzens, A.M., 1992; Kerstin, H. 1999). Ésta, y otras experiencias españolas más recientes o incluso incipientes, fueron expuestas en el Simposio sobre *Lenguaje Escrito y Sordera* celebrado en Salamanca en 1999 (Domínguez y Velasco, 1999; Valmaseda y Gómez, 1999; Bellés y Molins, 1999).

Es cierto que en los últimos años, la lengua de signos se ha ido introduciendo poco a poco en el sistema educativo español a través del convenio entre la Confederación Nacional de Sordos y el Ministerio de Educación y Cultura. Sin embargo, existen pocos profesionales (maestros, logopedas, psicólogos o pedagogos) relacionados con el colectivo de sujetos sordos, que estén capacitados para comprenderla y utilizarla de modo competente. Esta enorme limitación (comprensible, ya que el aprendizaje de la LS puede equipararse al aprendizaje de una segunda lengua), centra la atención en un aspecto controvertido sobre el que la comunidad sorda viene haciendo hincapié: la necesaria presencia de adultos sordos en las aulas desde los primeros años de la escolarización, introduciendo así, nuevos elementos de controversia.

3. No existe un modelo bilingüe universal

Es cierto que existen colegios (incluso de corte oralista), en los que alguna persona sorda imparte alguna asignatura en LS, aunque es mucho más frecuente que los profesores oyentes se ayuden de signos (utilizando una especie de Bimodal, que poco tiene que ver con la LS) de forma no sistemática, o, podemos encontrar centros en los que se ofrecen a los jóvenes sordos, talleres de LS cuando éstos ya tienen una cierta competencia oral (ciclo superior de primaria o secundaria). Estas opciones, sin embargo, no dejan de ser *aproximaciones bienintencionadas al bilingüismo* pero nada efectivas si el objetivo es que los sordos usen de un modo funcional ambas lenguas.

Hablaremos de otra opción, el *bilingüismo simultáneo*, cuando desde el momento de la detección, el niño entra en contacto con interlocutores signantes y hablantes diferenciados. El habla suele acompañarse de Palabra Complementada (PC en adelante). En estos casos, generalmente, la LS tomará el *estatus* de primera lengua y la LO de segunda.

Otra posibilidad, es el llamado *bilingüismo sucesivo*, que ofrece, a su vez, dos opciones en función de cuál sea la lengua que se aprende en primer lugar.

1.- Se consolida más o menos la LO, introduciendo posteriormente la LS como segunda lengua.

2.- La LS es adquirida como primera lengua, cuando se ha adquirido un buen nivel se introduce la LO, a veces sólo en modalidad escrita.

Es obvio que en cada niño las dos lenguas jugarán papeles diferentes: para algunos la LS será la lengua natural, en otros casos predominará la LO y, posiblemente, existan casos de cierto equilibrio. A esto debemos sumar que, debido a los diferentes niveles de sordera y a las complejas situaciones en las que ambas lenguas entran en contacto, en la realidad nos encontramos con una enorme variedad de “bilingüismos”. Pensemos, sin embargo, que en este caso los niños sordos, no se diferenciarían del resto de la población mundial que convive con dos o más lenguas. Por tanto, como otros niños bilingües, los niños sordos usarán ambas lenguas en su vida cotidiana, sin necesidad de sentir una separación artificial.

No hay, por el momento, un modo establecido de bilingüismo suficientemente maduro y válido para poder ser aplicado en todas las escuelas para sordos del mundo. El bilingüismo aparece como una transformación pedagógica, como un proceso sin establecer. Lo que parecen temer algunos padres, maestros y administradores educativos es que dicha transformación requiera *demasiado tiempo* o que, esta opción no consiga, tampoco, resolver los problemas del pasado.

4. Nuevas respuestas para viejas preguntas

Esta nueva opción educativa abre, sin duda, nuevas cuestiones: ¿el bilingüismo debe ser simultáneo o es más conveniente que sea sucesivo? Si el modelo elegido es simultáneo, ¿cuál es la *mezcla* adecuada, cuáles las proporciones?, ¿deben ser tratadas ambas lenguas por igual o debe primar una lengua sobre otra? Si el modelo es sucesivo ¿cuál es el orden más conveniente?, ¿cómo se va a plantear el aprendizaje de la lectura y escritura?, y un sinnúmero más de interrogantes. La inclusión del adulto sordo en las aulas se hace necesaria por razones lingüísticas y socio-emocionales pero ¿cómo regular este asunto? Sin duda, los nuevos planteamientos requieren respuestas claras y rigurosas para las cuales no siempre se está suficientemente preparado. Muchos profesionales cercanos a la sordera esperan que el bilingüismo resuelva, por fin, el acceso de los sordos al lenguaje oral y a su versión escrita, ampliando así su capacidad de autoaprendizaje, el fin de su aislamiento informativo; otros, confían que el bilingüismo permita a los sordos conseguir unos niveles escolares de igual modo y al mismo tiempo que los oyentes de su misma edad. Sin embargo, una parte significativa de los sordos no parecen entusiasmarse con estas ideas. Las comunidades de sordos están reflexionando y debaten sobre este tema. Defienden la propuesta bilingüe con un claro objetivo: que sea reconocido su derecho a la adquisición y al uso de la lengua de signos y, en

consecuencia, que se les incluya en el debate educativo, cultural, legal, etc., poder participar en igualdad de condiciones y oportunidades, pero siempre respetando y profundizando su singularidad y especificidad. Que no sea un imperativo determinado desde fuera por los oyentes. La experiencia -y la historia- les dice que las discusiones que sobre ellos desarrollan *sólo los oyentes* les han dejado atrapados durante siglos.

Mientras tanto, empiezan a aparecer en nuestro país datos experimentales que arrojan luz sobre este complejo e incierto asunto. Por ejemplo, la reciente investigación (Alonso, Domínguez, Rodríguez y Saint-Patrice, 2001) llevada a cabo con niños sordos profundos prelocutivos de entre 6 y 11 años, en un contexto educativo bilingüe: Lengua de Signos Española y la Lengua Oral con apoyo de la Palabra Complementada. Este modelo educativo fue elegido por el colegio Instituto Hispano Americano de la Palabra (Madrid) hace aproximadamente 7 años. Después de este periodo, y según los autores del citado trabajo, parece demostrado que la LS ofrece a los alumnos sordos:

- Competencia lingüística primaria.
- Conocimientos generales sobre el mundo.
- Conocimientos y experiencias previas sobre textos sociales (comprensión de *para qué* se escribe y *para qué* se lee).
- Estrategias de comprensión lectora (elaboración y comprobación de hipótesis o predicciones, resumir, concluir, alcanzar el significado global del texto, anticipaciones...).

Para facilitar el acceso al código alfabético, y por tanto al aprendizaje lector, fue introducida la PC como apoyo a la LO (reforzando también con ello, la percepción del habla). Los resultados obtenidos parecen mostrar, una vez más, que este sistema favorece la creación de imágenes fonológicas y el acceso al código alfabético. De este modo, el alumnado del centro puede, en general, leer y escribir *autónomamente* palabras que se encuentran por primera vez accediendo a su significado y a toda la información que el niño tenga almacenada sobre ella y no sólo a su decodificación mecánica.

Este estudio comienza a ofrecer respuestas a muchas de las preguntas planteadas en distintos foros. Recientemente, en noviembre de 2000, profesionales del mundo de la sordera y, por supuesto, parte de la comunidad sorda, se reunieron en las Jornadas sobre *La educación bilingüe del sordo*, que se celebraron en Vigo. Sólo destacamos aquí algunas de las conclusiones más interesantes:

1.- Tanto las Escuelas Universitarias de Profesorado como las diferentes Facultades Universitarias deberían contemplar el conocimiento de la Comunidad Sorda y de la LS en los Planes de Formación de los diferentes profesionales que se dediquen a la educación del alumnado sordo.

2.- A la entrada del siglo XXI, los niños sordos deben llegar a la escuela con “un lenguaje para aprender”, y no llegar a la escuela para “aprender un lenguaje”.

3.- Ampliación de la oferta escolar para los padres con hijos sordos, con la puesta en marcha urgente de proyectos de educación bilingüe desde los 0 a los 5 años.

4.- La puesta en marcha de estos proyectos exigirá el adecuado seguimiento y evaluación de resultados. Se considera conveniente que en un mismo centro se escolaricen varios alumnos sordos. Se denuncia la grave dispersión del alumnado sordo.

Del mismo modo, en el *I Congreso sobre Lenguaje Escrito y Sordera* (1999), diferentes autores abogaron por la posibilidad de aunar de modo complementario las aportaciones de la opción signada y de la opción oral, esto es, un enfoque bilingüe. Defender la incorporación de la lengua de signos en los centros educativos donde se formen sordos severos y profundos prelocutivos, no es en ningún caso, y de ningún modo, minimizar, negar o rechazar los beneficios que estos niños pueden obtener actualmente de los enormes avances técnicos y tecnológicos para la percepción y desarrollo del lenguaje oral (tales como los implantes cocleares o las prótesis digitales). Defender la necesidad de trabajar específica y precozmente la lengua de signos, no debe excluir *nunca* trabajar al máximo las posibilidades orales de cada uno de los alumnos.

Los planteados aquí son sólo algunos de los interrogantes y retos que una investigación conjunta entre especialistas y profesionales sordos y oyentes debe plantearse. Desde aquí, nos adherimos a una propuesta bilingüe: las dos lenguas en el contexto educativo, para lo cual, es necesaria una profunda transformación en las escuelas de sordos.

Referencias Bibliográficas

- Akamatsum, C. y Armour, V. (1987). Developing written literacy in Deaf Children through analysing Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 132 (1), 46-51.
- Alonso, P.; Domínguez, A.B.; Rodríguez, P. y Saint-Patrice, J. (2001). El acceso al código alfabético en los niños sordos: papel de la Palabra Complementada en un modelo educativo bilingüe. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXI(4): 181-187.
- Barnum, M. (1984). In support of Bilingual/Bicultural Education for deaf Children. *American Annals of the Deaf*, 129 (5), 4-8.
- Bellés, R. (1995). Presentación: Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 5-18.
- Bellés, R. y Molins, E. (1999). Aportaciones a la enseñanza del lenguaje escrito desde una práctica bilingüe desarrollada en educación conjunta; en C. Domínguez y C. Velasco (coord.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Bellugi, U. Y Klima, E. (1978). Le langage gestuel des sourds. En: *La Recherche*, 95.
- Brodesky, R. Y Cohen, H. (1988). The American Sign language/English Studies Project: A Progress Report. *American Annals of the Deaf*, 133 (5), 33-35.

- Domínguez, A. y Velasco, C. (1999). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Galcerán, F. (1998). Bilingüismo y biculturalismo en la educación del niño sordo. Concepto, bases que lo sustentan y tendencias actuales. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVIII, 2, 75-84.
- Gotzens, M.A. (1992). Bilingüismo y sordera: la experiencia belga. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XII, 1, 3-9.
- Kerstin, H. (1999). La lectura y la escritura en niños sordos en contextos bilingües. Una experiencia de veinte años de evaluación; en A. Domínguez y C. Velasco (coord.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Klima, E., y Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Loncke, F. (1984). *Recent research on European sign languages*. Swets and zeitlinger, Lisse.
- Marchesi, A. (1987). *El lenguaje de signos en la educación del niño sordo*. Madrid: Alianza Psicología.
- Marchesi, A. (1992). *5 Simposio Internacional sobre investigación en lenguaje de signos*, Salamanca.
- Skliar, C. (2001). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. www.sitiodesordos.com.
- Skliar, C.; Massone, M.I. y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 69-70, 85-100.
- Stewart, D. (1983). The use of sign by deaf children: the opinions of a Deaf Community. *American Annals of the Deaf*, 128 (7), 878-883.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure*. Silver Spring, Linstok Press.
- Stokoe, W. y Volterra, V. (1983). From gestures and vocalizations to sign and words. *III International Symposium on Sign Language Research*. Linstok Press, Inst. Psychology, CNR Roma.
- Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Valmaseda, M. Y Gómez, L. (1999). Formar lectores: buscando caminos con los alumnos sordos; en A. Domínguez y C. Velasco (coord.) *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Volterra, V., Taeschner, T. y Caselli, C. (1984). Le bilinguisme chez les enfants entendants et chez les enfants sourds. *Rev. Rééducation Orthophonique*, 22.
- Wood, D. J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 201-222.