

---

# Adquisición de la lengua por los niños sordos

---

**Patricia Salas**

Facultad de Humanidades

## Introducción

La temática que se desarrollará en este trabajo está vinculada con la ontogénesis del lenguaje y, particularmente, con la adquisición del lenguaje por los niños sordos.

Se realizará primeramente una síntesis de los modelos de adquisición del lenguaje, con la finalidad de comprender las diferentes metodologías y filosofías que se utilizaron a lo largo de la historia para enseñar a hablar a los niños sordos. Luego se tomará una perspectiva sincrónica. Se analizarán y evaluarán los modelos de intervención utilizados en la actualidad, y finalmente los que se instrumentaron en la Argentina.

M.A.K. Halliday (1982) propone dos perspectivas para el estudio del lenguaje. Una de ellas es intra-organismos, es decir desde los procesos mentales que llevan al individuo a hablar una lengua. La otra perspectiva es inter-organismos, entendiéndose en esta postura el estudio de la lengua como comportamiento y sus acciones e interacciones con el medio. Si bien la posición ideal se encuentra en un término medio entre las dos perspectivas, o en la combinación de ambas, los estudios de adquisición del lenguaje han oscilado entre una y otra en las diferentes épocas y esto repercutió, naturalmente, en la elaboración de diferentes modelos de adquisición del lenguaje.

Las teorías conductistas surgieron con una base psicológica para explicar los procesos de adquisición del lenguaje por medio de asociaciones de estímulos y respuestas. Para los estudiosos de esta teoría el lenguaje es *aprendido me-*

dian­te la repetición de lo que se escucha, de modo tal que es observado experimentalmente como una forma más de conducta humana. B.F. Skinner, en su libro *Verbal behavior*, trata de explicar la conducta verbal sobre la base de sus investigaciones acerca del comportamiento humano en comparación con el comportamiento animal. Sus extensas explicaciones sobre estímulos y respuestas en las conductas verbales son insuficientes para la explicación del fenómeno de adquisición del lenguaje. La ausencia de descripción del objeto de estudio en las teorías conductistas llevó a conclusiones pseudocientíficas, ya que solamente se describía el comportamiento verbal sin cuestionar su estructura ni su origen. Si bien Quine (1966) significó un avance con su planteo de la adquisición del lenguaje como imitación, los argumentos del conductismo siguieron resultando insuficientes.

Las ideas conductistas suscitaron, como contrapartida, interrogantes sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Surgen entonces nuevos modelos teóricos que buscan respuestas no en el aspecto tangible del lenguaje sino en los procesos mentales involucrados en la actividad de procesamiento del lenguaje. A partir de entonces el lenguaje deja de ser un objeto *aprendido*, para convertirse en algo que puede ser *aprehendido o adquirido*. Con estos planteos las ideas de las filosofías de base empirista ceden lugar a posturas “mentalistas”.

Chomsky (1984) fue el primer filósofo que cuestionó la total influencia de los estímulos ambientales en la adquisición del lenguaje y dio prioridad a los procesos mentales. Basa su teoría en un acercamiento de los estudios filosóficos a las ciencias lingüísticas, especialmente dentro de una “teoría general del lenguaje que tendería a proporcionar un modelo de competencia, un modelo de performance y finalmente, un modelo de adquisición del lenguaje” (M. Riche­lle, 1984). Con ello, el aspecto “creativo” del lenguaje, es decir aquel que nos permite construir un número infinito de mensajes a partir de un reducido número de palabras, sólo puede explicarse a la luz de las ideas innatistas.

El innatismo chomskiano fue refutado por las teorías constructivistas. Su principal exponente fue Piaget (1962), para quien el lenguaje humano no surge de una función lingüística diferente sino que evoluciona y se construye a través de las diferentes etapas de maduración en el niño, por lo tanto las nociones sobre el Dispositivo Innato de Adquisición (Chomsky, 1984) como origen del lenguaje humano son dejadas sin efecto por esta teoría.

Las últimas teorizaciones sobre la adquisición del lenguaje apuntan hacia la expansión de los estudios puramente lingüísticos y psicológicos hacia otras disciplinas conexas. Para ello, Vigotsky (1991) amplía la perspectiva evolucionista hacia la noción del contacto social como la forma primaria del desarrollo del lenguaje en el niño. Esta perspectiva es tomada también por Bruner (1990) para quien, siguiendo en algunos aspectos a Vigotsky, el lenguaje es un acto rea-

lizado en un determinado momento histórico, social y cultural y es por ello que los interlocutores de todo acto comunicativo al hablar negocian procedimientos y significados que superan el simple aprendizaje de un código lingüístico.

### **Modelos de adquisición del lenguaje por los sordos en diferentes épocas**

El primer concepto de educación que se toma en cuenta para teorizar sobre la educación del niño sordo es el que da Aristóteles (384-322 a.C.) cuando habla de la educación como imitación. Los procesos cognoscitivos según Aristóteles se realizan en tres partes: percepción del objeto, memorización de lo percibido y asociación o relación de los contenidos memorizados; esto implica decir que la construcción del conocimiento tenía una base totalmente sensorial (Marchessi, 1995). La carencia de percepción sensorial mediante la audición estigmatizó al sordo en un ser imposibilitado de desarrollar cualquier tipo de capacidad cognitiva y, como consecuencia de ello, de integrarse en la sociedad. Esta idea fue la que predominó durante la antigüedad y la edad media, es por ello que algunos teorizadores como Hipócrates y San Agustín justifican el uso de signos manuales como primer intento de comunicación de los sordos.

A partir del siglo XVI el sordo comienza a ser considerado como una persona que aunque careciera de audición tenía posibilidad de ser educado y de adquirir algún tipo de conocimiento, de esta forma algunos sordos adquirieron prestigio en artes plásticas, y actividades literarias o científicas que prescindían del aprendizaje y uso del lenguaje hablado. Los modelos pedagógicos que aparecieron en esa época tendían a establecer una relación entre el sonido y el grafema. Para ello, el instructor debía comenzar por la enseñanza de la lectura y de la escritura. Representantes de este método con base conductista fueron Ponce de León en el siglo XVI y Juan Pablo Bonet en el siglo XVII. El aprendizaje de la lengua se realizaba mediante la repetición del vocabulario por parte del instructor y la imitación articuladora por el niño sordo. Estas metodologías constituyen la base de las primeras escuelas oralistas. La dactilología -alfabeto manual- era aceptada como elemento clarificador del significado de las palabras. Durante el siglo XVII la mayor preocupación de los educadores de sordos fue la sistematización de los alfabetos manuales que, transponiendo los significados de una lengua a un código gestual, complementaban la adquisición del lenguaje hablado.

El siglo XVIII fue importante en el sentido de que por primera vez se institucionalizó la educación del sordo. Esta estuvo a cargo del Abad de L'Epeé, quien creó nuevos signos para enseñar la lengua y la cultura francesa a los sordos. Estos signos se caracterizaron por distanciarse del gesto natural para formar parte de un repertorio convencional aceptado por un grupo de personas sor-

das. Paralelamente, el oralismo intentaba imponer un representante en esa época, Heinicke de Leipzig, quien originó la secular disputa lengua de señas vs lengua oral. Estas dos orientaciones fueron las que predominaron durante el siglo XVIII.

El abad Sicard, en el siglo XIX, simplificó el método de L'Epeé otorgando mayor importancia a la "comprensión del significado en el contexto concreto en que una expresión se producía, también al análisis del papel sintáctico de cada palabra, a la función que desempeña el verbo en la frase y a la práctica de la expresión escrita de frases sencillas" (Marchessi, 1995). Fue en ese momento cuando Thomas Gallaudet llegó desde Estados Unidos a Francia y tomó contacto con los escritos educativos de Sicard, para crear a su regreso a América el Asilo Americano para la Educación e Instrucción de Sordos y Mudos, institución en la que se enseñaba tanto el Inglés Signado como la Lengua de Señas Americana (ASL). Esta última se especializó más adelante para constituir lo que hoy se enseña en la Universidad de Gallaudet (EE.UU.).

En la segunda mitad del siglo XIX los métodos exclusivamente orales fueron los que más adeptos tuvieron. Esta metodología fue apoyada por el Congreso de Milán en 1873 y luego en 1880. Sin embargo el oralismo no garantizó la inserción social y laboral de las personas sordas. Este fue el motivo por el que los sordos hablantes de lenguas de señas se nuclearon y comenzaron a luchar por la representatividad de la lengua de señas como lengua natural de estas comunidades.

Actualmente la controversia lengua oral-lengua de señas se ha acentuado aún más, pues a pesar de que el oralismo fue el modelo escolar más utilizado hasta las últimas décadas, las corrientes propulsoras del bilingüismo (lengua de señas-lengua oral) se presentan como una alternativa posible para la reinserción del discapacitado auditivo en la comunidad.

Los diferentes modelos de adquisición del lenguaje por los sordos no son más que el reflejo de los modelos educativos para niños "normales" imperantes en cada época. Si la educación oralista que se impartió durante los siglos XVI, XVII y XVIII ha sido estigmatizada en la crueldad y el sufrimiento que debía padecer el niño sordo para aprender a hablar, esta afirmación no está lejos de las metodologías usadas por los maestros con niños oyentes de las escuelas comunes y que consistían en castigos corporales o psicológicos como una parte del régimen de formación del niño en un ser social. **Esto nos lleva a decir que los modelos de aprendizaje de las lengua por los sordos (particularmente el oralismo puro) no superaron las etapas del conductismo empírico y psicológico, tal como ocurrió con la educación con niños oyentes hasta hace pocos años.** Actualmente se necesitan en el ámbito de la educación especial los cambios por los que se encuentra atravesando la educación en general.

## La adquisición del lenguaje por el niño sordo en la actualidad

Las perspectivas de adquisición del lenguaje por el niño sordo se orientan en la actualidad hacia objetivos y metodologías que tienden a atenuar la controversia histórica entre las lenguas de señas y la lengua oral.

A pesar de que en la Argentina y en otros países el oralismo puro aún forma parte de la formación del docente de educación especial, éste es superado en la práctica docente en virtud de los fracasos que deben afrontar los maestros cuando realizan la transferencias de la teoría a situaciones tan dispares y heterogéneas como es la comunidad escolar de sordos. Estos docentes comienzan a sentir los cambios de filosofías educativas que se manifiestan actualmente en la educación en general y, sin una adecuada sistematización metodológica, los introducen en sus actividades con los niños sordos, ya que los modelos educativos que priorizan el desarrollo cognitivo del niño no son contemplados por las filosofías oralistas, de corte netamente lingüístico. Salvo algunos proyectos actuales como el MOC (Modelo Oral Complementado) que se está poniendo en práctica en España en los últimos años (Torres Montreal, 1995).

Precisamente lo contrario sucede con los modelos bilingües de educación del sordo, que tienden a dar prioridad a la enseñanza de la lengua de señas como primera lengua con la finalidad de mejorar el desarrollo cognitivo del niño sordo. La lengua oral es adquirida como una segunda lengua. Desde el punto de vista psicológico esta metodología bilingüe le permitiría al niño sordo dejar de ser un ser deficitario auditivamente (Massone, 1993) ya que la comunicación con sus pares sordos, a través de signos, reafirmaría su personalidad.

Las fundamentaciones teóricas del bilingüismo están basadas en disciplinas científicas actuales, algunas de ellas son la lingüística cognitiva, la sociolingüística y la pragmática.

Para los educadores de sordos que sostienen el innatismo como base de adquisición del lenguaje, la etapa de estimulación temprana resulta fundamental y ésta debe ser realizada en la lengua de su comunidad. Los que se encuentran en la orientación bilingüe utilizan el mismo argumento para enseñarle a los niños sordos la lengua de señas en dicha etapa, pues consideran que ésta es la lengua natural de los sordos nacidos en hogares de padres sordos. Como se ha demostrado que estos niños, competentes en lengua de señas en los primeros años de su vida, han desarrollado una capacidad cognitiva más avanzada que aquellos sordos que viven en ambientes oralizados, los propulsores del bilingüismo trasladan esas experiencias a la educación de sordos en general. Para los oralistas el lenguaje oral posee períodos críticos que se deben aprovechar pues, entre los 0 y 35 meses de edad sordos y oyentes poseen la misma capacidad para categorizar los sonidos de una lengua a través de la labiolectura y de la complementación

de otros modelos manuales; es por ello que no se puede renunciar a la posibilidad de que el niño sordo sea educado en la lengua de sus padres (Torres Monreal, 1996). Para la psicología actual el niño sordo que no aprende a hablar antes de los tres años de edad difícilmente, y salvo contadas excepciones, lo hará más adelante; esta teoría es puesta en tela de juicio con la experiencia del niño Alex Oliver que, habiendo nacido con el hemisferio izquierdo dañado y por ende con la imposibilidad de realizar por este medio los procesos de generación del habla y de comprensión de la lengua, fue sometido a la extirpación de ese hemisferio del cerebro y comenzó a hablar a los diez años de edad (Revista Nuestra, julio de 1997).

Luego de haber presentado una síntesis de los modelos de intervención en sordos en la actualidad se presentará un panorama de la situación educativa del sordo en este país.

**Oralismo puro:** La comunicación y el desarrollo del lenguaje se realiza exclusivamente por medio de la palabra hablada. El uso de gestos y señas no es permitido por ser considerado una vía fácil de comunicación que retrasa la adquisición de la palabra hablada. Esta metodología de base lingüística y conductista ha sido impartida, y se lo sigue haciendo, en instituciones privadas y, hasta 1985 aproximadamente, en la educación pública especial.

**Bilingüismo:** Surgió en la década del ochenta en las escuelas públicas como metodología mixta. Este español signado se enseñaba como un método bimodal, en el cual la lengua española se presenta simultáneamente en sus dos modos: oral y viso-gestual. Se aprovecha el gesto como complemento de la educación oral. Esta modalidad fue suplantada por el bilingüismo. Según esta metodología se enseñan dos lenguas simultáneamente, aunque la estimulación temprana es realizada en lengua de señas (LSA). De modo tal que el sordo adquiere esta "lengua"<sup>1</sup> independientemente de la lengua oral de la comunidad mayoritaria; la cual es aprendida una vez que el sordo adquiere competencia en la LSA (M.I. Massone y E.M. Machado, 1994). Por otro lado el código escrito se enseña independientemente de los otros dos -gestual y oral-. Esta metodología parece cuestionable por diferentes razones:

- La imposibilidad de enseñar al niño sordo, y en un corto período de tiempo, tres códigos distintos -oral, escrito y signado- tanto desde el punto de vista estructural como funcional.
- La noción errónea de bilingüismo pues este término implica un aprendizaje simultáneo. De aceptar a la LSA como la lengua natural de los sordos con articulación y sintaxis diferente de la lengua oral, el aprendizaje de la misma debería realizarse en forma simultánea con la lengua oral: el español que sería el caso de la comunidad lingüística de la

Argentina; tal como se realiza en la educación bilingüe con niños oyentes, por ejemplo el español y el inglés. Evidentemente aquello es imposible pues el niño sordo (se hace referencia a los sordos hijos de padres oyentes, es decir al 96% de la población sorda) no tiene la lengua de señas como lengua natural; contrariamente a lo que ocurre en la educación bilingüe en donde el hablante tiene al menos una lengua como lengua materna.

Sin embargo, las corrientes propulsoras del bilingüismo se imponen totalmente en esta última década del siglo por ser considerada la solución más rápida y eficaz de integración del sordo en la comunidad. Si se reflexiona sobre este concepto de “integración”, se debe considerar también el concepto de comunidad, pues para los propulsores del bilingüismo el sordo forma parte de una comunidad con características y culturas que le son propias y tienen además una lengua que los identifica. Entonces, en cual comunidad se integraría, ¿en la de “su lengua” o en la de la lengua natural oral de su familia y de la comunidad a la que pertenece?

La educación pública argentina actualmente no garantiza la oralidad de los sordos dentro del sistema bilingüe. La deserción escolar en el ámbito de la educación especial es elevada en virtud del fracaso por el gran esfuerzo físico y psicológico que debe realizar el niño sordo y su familia para aprender a hablar. Esto traería como consecuencia que, una vez aprendida la lengua de señas por los niños sordos y su familia, las necesidades comunicativas se verían satisfechas y podrían desertar del sistema antes de comenzar con el proceso de oralización. Esto redundaría en el aumento de sordos no oralizados con una lengua de señas como único modo de comunicación, situación que dificultaría su integración en la sociedad oyente. Entonces sí existiría una comunidad de sordos con un código propio de comunicación. Por otro lado, la integración de los niños a la escuela común dentro del sistema bilingüe, no puede ser realizada hasta que el niño complete su educación en instituciones especiales, esto dificultaría la interacción sordo-oyente y el aprendizaje de la negociaciones (Bruner, 1983) necesarias para su futura integración social y laboral.

### **Contribución de las nuevas disciplinas lingüísticas a la educación del niño sordo**

Los modelos de adquisición del lenguaje a través de las diferentes épocas han ido acompañados por las filosofías imperantes en cada etapa. Como resultado de ello los métodos de intervención en los sordos son el reflejo de las investigaciones que se realizaban en dichas etapas.

Es de conocimiento de todos los estudiosos del lenguaje que la lingüística contemporánea se encuentra en un período de confluencia de diferentes disciplinas conexas que han modificado en las investigaciones teóricas las posturas totalmente gramaticalistas que dominaron las décadas anteriores. En el ámbito de la educación del sordo estas nuevas disciplinas no son desconocidas, pero en la realidad educativa los viejos modelos continúan siendo aplicados al margen de la exhaustiva bibliografía que se le presenta al docente de educación especial en librerías, congresos, etc.

Entonces lo que parece ser la razón de este desencuentro entre métodos e ideas y su aplicación práctica es el término que mediaría entre estos dos polos: teoría-práctica docente. Se hace referencia a la transposición didáctica de las nuevas investigaciones a la labor del docente en el aula. Esta cuestión toca otros temas íntimamente relacionados como ser el de la formación docente y el de las políticas de educación especial de cada país.

Luego del Congreso de Milán en el año 1880 la Lingüística Estructural y la Psicología Científica ejercieron su influencia en el método y en los contenidos de los modelos educativos para sordos, la adquisición del lenguaje se realizaba mediante ejercicios articulatorios tomando como base los aportes de Sausure sobre la lengua como sistema abstracto y único objeto de estudio de la Lingüística. El niño adquiriría de esta forma un repertorio de palabras y estructuras sintácticas que debía memorizar y vocalizar. Los aspectos relacionados con el uso particular de la lengua, es decir con la actividad de hablar no eran tomados en cuenta por ser el habla asistemática, heterogénea y no plausible de un estudio científico. El sistema de oposiciones fonológicas de Jakobson también realizó un importante aporte en las metodologías oralistas de comienzos de siglo dando como resultado los métodos fonéticos. Estos tenían como objetivo la discriminación de los sonidos y la traducción del sistema de oposiciones a la escritura. El énfasis que pusieron aquellos métodos en el aspecto lingüístico tuvo su contrapartida en la aplicación de los modelos semióticos en la década del 70. Para ello el lenguaje es caracterizado como una forma más de comunicación humana dentro del universo de signos de una cultura. La lengua de signos, que como ya dijimos antes comenzó a desarrollarse en las comunidades de sordos, ofreció la alternativa posible frente a los fracasos en el desarrollo de la capacidad cognoscitiva de los niños sordos. De esta forma la comunicación por medio de señas adquiere, en cuanto instrumento de comunicación y de procesador de información un status similar a la lengua hablada. A partir de la década del 50 la psicología deja atrás los modelos conductistas y se preocupa por el desarrollo cognitivo del niño. Se toma conciencia del fracaso en el rendimiento académico de los sordos educados en el oralismo frente a aquellos que, educados en comunidades monolingües en lengua de señas, desarrollaron sus capacidades cognitivas

en forma más eficaz. Los resultados de estas nuevas propuestas constituyeron el punto de partida de la educación bilingüe tal como se la caracterizó en este trabajo.

Tal como sucedió con la educación para niños oyentes, la educación del sordo estuvo circunscripta a la actividad dentro del aula en donde el alumno recibía su formación académica solamente a través de la figura del docente estableciéndose un tipo de interacción asimétrica (Raiter, 1994). Esta resulta negativa para el desarrollo de la competencia comunicativa del niño sordo que, ante la carencia de audición y consecuentemente de la capacidad para poder determinar cuándo debe hablar y cuándo “escuchar”, deberá desarrollar estrategias que le permitan interactuar lingüísticamente respetando los turnos de conversación de los demás y adquiriendo tácticas de seducción que permitan retener su turno. Resultado de la aplicación “in vitro” del sistema de la lengua en instituciones de educación del sordo es, además de su incompetencia comunicativa, el bajo rendimiento académico, la pobreza del lenguaje y la escasa destreza en lectoescritura. Por tanto, se concluye que éste es un problema de comunicación y no de retraso del lenguaje, situación que se agudiza cuando el sordo termina la educación escolar y realiza un proceso involutivo que termina en el aprendizaje de una lengua de signos que suplanta a la palabra hablada.

En los últimos años hay un cambio de perspectiva en la adquisición del lenguaje. La etapa prelingüística es considerada crucial para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya sea que la estimulación temprana se realice en lengua oral o en lengua de señas. Es en esta etapa en donde el niño sordo desarrolla su capacidad comunicativa por medio de gestos y balbuceos que establecen intercambios comunicativos con su madre. La metodología oral pura no ha ofrecido importantes logros en este aspecto, como sí ha sucedido con otros métodos tales como la palabra complementada que utiliza complementos manuales que permiten hacer visibles aquellos aspectos del habla que no lo son mediante el sólo uso del lenguaje oral (Torres Monreal, 1996). En esta etapa maternal el niño sordo usa el lenguaje en situaciones comunicativas concretas y es mediante ese uso que comienza a desarrollar un lenguaje contextualizado. Cuando el niño comience con la etapa escolar (6 años) ya tendrá un desarrollo cognitivo similar al de un niño oyente.

Las nuevas propuestas educativas que tienden a la integración del niño sordo exigirán de modelos lingüísticos que dejen de lado la excesiva gramaticalidad para dar lugar a posturas interdisciplinarias que permitan el aprendizaje de la lengua en su aspecto real: el habla. Para ello, se deben diseñar estrategias que contemplen los elementos lingüísticos, psicológicos, sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos que rodean todo acto enunciativo. De esta forma el niño aprenderá, mediante su interacción con los oyentes, a usar su lengua en contex-

tos diferentes. La pragmática ofrece contenidos que resultan de gran utilidad para la comprensión de los enunciados de los interlocutores ya que permiten presuponer lo que resultaría lógico en cada situación. Esto solamente podrá realizarse si se incluyen dentro de los programas educativos actividades que tiendan a la construcción de contextos y a la negociación de las intenciones comunicativas; de modo tal que el niño podrá, frente a nuevas situaciones, adaptar las experiencias realizadas en la educación escolar. En el desarrollo de la competencia lectora, única vía de acceso del niño sordo hacia nuevos contenidos, la gramática textual permite la comprensión global del texto en virtud del reconocimiento y aplicación de sus unidades de análisis: sinonimia, deixis, sustitución, etc.; esto resultaría beneficioso, además, para el mejoramiento de la coherencia discursiva en las producciones escritas y orales de los niños sordos.

Finalmente la puesta en marcha de estas innovaciones en la formación del docente de educación especial requerirá de políticas lingüísticas que tiendan a la preservación de la cultura de las comunidades en las que se encuentren insertos los alumnos con diferentes grados de discapacidad auditiva. La Lengua de Señas Argentina, imposibilitada de crear nuevos signos para cada uno de los significados que existen en las diferentes regiones, impone un modelo estándar regido por la norma prestigiosa de Buenos Aires que llevará a los hablantes sordos a la “desculturalización” de los significados de su cultura. Por el contrario, si el niño sordo posee la lengua oral de su comunidad como su lengua materna valorizará, mediante el uso del lenguaje en situaciones reales, la norma de su comunidad y con ello preservará sus valores culturales.

## Notas

<sup>1</sup> El concepto de “lengua” aplicado a la Lengua de Señas resulta erróneo pues se considera que la lengua de señas es una transposición de una lengua oral pues presenta diferentes significantes adheridos a los mismos significados de la lengua oral a la que se adhiere (P. Salas, 1996).

## Bibliografía

**Aimard, P. y A. Morgon**

1989 *El niño sordo*, Madrid, Narcea Ediciones.

**Almirall, R. y C. Llombart**

1994 “La educación del alumnado sordo. Cambios conceptuales e implicaciones educativas” en *Revista Aula Nueva*, N° 23.

**Arnoux, E. Narvaja de y R. Bein**

1993 “Consideraciones preliminares. La lengua de señas en el desarrollo de las ciencias del lenguaje” en *Signo y seña*, N° 2, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

**Behares, E.**

1993 "Adquisición del lenguaje por el niño sordo. Problemas metodológicos y aportes psicolingüísticos" en *Actas del IX Congreso Nacional de Asociación de Lingüística y filología da América Latina*, Brasil, UNICAMP.

**Brown, G. y G. Yule**

1993 *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.

**Bruner, J.**

1990 *El habla del niño*, Buenos Aires, Paidós.

1989 *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza.

**Chomsky, N.**

1984 *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Planeta.

**Chomsky, N. y J. Piaget**

1983 *Teorías del lenguaje - Teorías del aprendizaje*, Barcelona, Grijalbo.

**Coil, M.**

1993 "Adquisición del lenguaje ¿Bilingüismo?" en *Actas de ALFAL*, Brasil, UNICAMP.

**De la Paz, V. C., M. Miranda y L. Rojas T.**

1990 *Alumno Sordo Integrado: guía para profesores de educación general*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

**Fernández Lávaque, A. M.**

1995 Proyecto N° 474, *Rasgos del español andino en áreas rurales de la provincia de Salta*, CIUNSA.

**Fisher, B.**

1981 *Niños con trastornos auditivos*, Buenos Aires, Editorial Galerna.

**Fishman, J.**

1988 *Sociología del lenguaje*, Madrid, Cátedra.

**Kerbrat-Orecchioni, C.**

1986 *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Hachette.

**Halliday, M. A. K.**

1978 *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México, F.C.E.

**Malmberg, B.**

1985 *Introducción a la Lingüística*, Madrid, Cátedra.

**Marchesi, A.**

1995 *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*, Madrid, Alianza Editorial.

**Massone, M. I.**

1990 "El niño sordo como individuo bilingüe y bicultural" en *Cuadernos de Investigación N° 6*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

1993 *Diccionario Bilingüe. Lengua de Señas Argentina*, Buenos Aires, Sopena.

**Massone, M. I. y E. M. Machado**

1993 *Lengua de Señas Argentinas: análisis y vocabulario bilingüe*, Buenos Aires, Editorial Universidad.

**Menéndez, S. M.**

1993 *Gramática Textual*, Buenos Aires, Plus Ultra.

**Núñez, B.**

1991 *El niño sordo y su familia: aportes desde la psicología clínica*, Buenos Aires, Trovel Educación.

**Ong, W.**

1993 *Oralidad y escritura*, México, F.C.E.

**Piaget, J.**

1962 *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Proteo.

**Quine, W.V.**

1966 "On mental entities" en *The ways of paradox and the other essays*, New York, Random House.

**Raiter, A.**

1994 *Lenguaje en uso*, Buenos Aires, AZ Editores.

**Shaff, Adam**

1974 *Introducción a la Semántica*, México, F.C.E.

**Skinner, B.F.**

1957 *Verbal Behavior*, Nueva York.

**Torres Monreal, S.**

1996 *La palabra complementada*, Madrid, CEPE.

**Torres Monreal, S. y otros**

1995 *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*, Madrid, Ediciones Aljibe.

**Tough, J.**

1996 *El lenguaje oral en la escuela*, Madrid, Visor.

**Van Dijk, T.**

1983 *La ciencia del texto*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós.

1983 *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI, Vignaux, Georges (1976). *La Argumentación*, Buenos Aires, Hachette.

**Vigotsky, J.**

1991 *Obras escogidas*, Madrid, Visor. MEC.