

La definición de bilingüismo: el aporte de la Lingüística de la Lengua de Señas

Mara Leonela Grande
maragrande36@gmail.com

Licenciatura en Letras modernas
Directora de TFL: Cecilia Defagó
Codirectora de TFL: Mariela Masih
Recibido: 29/05/20 - Aceptado: 16/06/20

Resumen

En este trabajo teórico y exploratorio, se aborda la revisión del concepto de bilingüismo a la luz de la caracterización de las particularidades que revisten los procesos de adquisición del lenguaje y los de aprendizaje de segundas lenguas en los sordos. Teniendo en cuenta que dichos procesos están enmarcados en una situación sociolingüística particular: la comunidad sorda es una comunidad lingüística minoritaria que utiliza la lengua de señas, que es ágrafa y está en permanente contacto con la comunidad oyente, comunidad lingüística mayoritaria, que utiliza lengua oral y posee sistema de escritura.

A lo largo del siglo XX, el campo de los estudios sobre el bilingüismo se ha ido construyendo a partir de dos grandes vertientes: la individual y la social, las cuales han dado definiciones, criterios y metodologías específicas para el abordaje de dicho concepto. En la actualidad, este campo está creciendo y son cada vez más las disciplinas que se interesan por este fenómeno. En particular, el caso de los sordos bilingües es un ejemplo de la expansión de estos estudios. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones, las reflexiones sobre la relación entre los sordos y la escritura están inclinadas hacia cómo aprenden (o no) la variedad escrita y qué tipo de educación es la más adecuada, sin atender a las conceptualizaciones y perspectivas sobre la noción de bilingüismo que subyacen al modo en el que se mira el aprendizaje de la escritura por parte de los sordos. Este repaso por la noción de bilingüismo es necesario dado que el reconocimiento de las lenguas de señas como verdaderos sistemas verbales desafía a las conceptualizaciones de lenguaje, lengua y hablante de una lengua, conceptos claves que han erigido las principales líneas de los estudios en lingüística. En última instancia, dicha revisión permitiría dilucidar aspectos claves que forman parte de su caracterización como así también se podrían ampliar sus alcances teóricos y epistemológicos.

Palabras clave: Bilingüismo, lengua de señas, comunidad sorda.

1. Introducción

Interpretar la situación lingüística e identitaria de los sordos, desde la óptica del bilingüismo, se hace posible desde el paradigma psico-socio-lingüístico de la sordera. Este paradigma, al sostener que las lenguas de señas son verdaderos sistemas verbales, permite entrever que se ha

construido sobre una concepción del lenguaje que lo entiende como facultad propia de la mente de los seres humanos, que va más allá de la materialidad en la que se organiza su sistema de signos. Sin embargo, durante mucho tiempo ha prevalecido (y todavía sigue vigente) la visión médico-clínica de la sordera, la cual se basa en la carencia auditiva del sordo. Este paradigma ha negado la existencia de la lengua de señas y ha construido al sordo desde la falta: al no ser capaz de producir ni comprender sonido, no tiene la facultad del lenguaje. Es un oyente fallado, portador de una enfermedad (la sordera), que se hace visible por un síntoma (la lengua de señas) signo de lo indeseable, marca física del estigma (Rey, 2008). El biologismo con el que está teñido entiende que la única forma en el que deben estructurarse las lenguas es la fónica, lo que implicaría que el dominio del pensamiento abstracto y el desarrollo conceptual estuvieran garantizados solo a partir de la apropiación de las habilidades que dicta lo oral (en tanto canal de actualización de la lengua, opuesto a escritura).

En relación a esto, es que el planteo de Stokoe (1960) se ha tornado revolucionario. Porque entender a la lengua de señas como verdadero sistema verbal, cuyos significantes organizan y distribuyen una materialidad viso-gestual, quiere decir que la facultad del lenguaje también puede realizarse independientemente de toda manifestación fónico-articulatoria. Esto implica una ruptura con un modo construido de concebir al lenguaje (Aldrete, 2008) que no distingue entre oral y verbal. En tal sentido, lo verbal supone una categoría más amplia, vinculada al lenguaje como sistema propio de la especie humana, ya que incluye a las lenguas orales y a las lenguas de señas y, de esta manera, queda desligado de la materialidad en la que cada lengua se estructura. Por otro lado, lo oral también debe distinguirse ya que puede hacer referencia a un tipo de significante que organiza una materialidad fónica o puede estar vinculado a la oralidad, es decir, al canal en que se actualiza la lengua, y contrapuesto a la escritura (Peluso, 2010a). Sin embargo, el reconocimiento del carácter lingüístico de las lenguas de señas que comprobó Stokoe (1960) se basó en aplicar la metodología lingüística descriptiva del estructuralismo norteamericano, utilizada para la descripción de las lenguas orales, en el análisis y estudio de los elementos constitutivos de la Lengua de Señas Americana (ASL). Esto implicó que se extendiera la tendencia a analizar el sistema de las lenguas viso-gestuales a partir de la aplicación de marcos teóricos que provienen del estudio de las lenguas orales para reafirmar su estatus de lengua. Lo que ha llevado a dejar de lado las particularidades propias de los sistemas viso-gestuales y de sus usuarios, los sordos.

Siguiendo estos lineamientos, este trabajo se inscribe dentro de los llamados "estudios sordos", los cuales se basan en una perspectiva psico-socio-lingüística que se ubica en las antípodas de la visión médico-clínica ya que propone la despatologización de la sordera y los sordos a partir de una conceptualización diferente en la cual se articulan dos planteos fundamentales: el reconocimiento del carácter verbal de las lenguas de señas que le otorga estatus de lengua como lo son las orales (Stokoe, 1960) y la descripción de las comunidades sordas desde un punto de vista cultural (Erting, 1982). Es en este sentido que los sordos son considerados hablantes de la

lengua de señas y miembros de una comunidad lingüística (Peluso, 2014). Esto habilita a entender que en la adquisición del lenguaje en los sordos intervienen mecanismos y estrategias cognitivas específicas, al igual que en la adquisición de las lenguas orales por parte de los oyentes. Esta visión no patológica permite dejar de ver a los sordos como un grupo de discapacitados aislados, en el que la marca es la anormalidad orgánica, y se los considera como una comunidad diferencial a partir de la cual se generan procesos de identificación social y lingüística. Es por esto que se impone la necesidad de comenzar a considerar, en las conceptualizaciones de bilingüismo y hablante bilingüe, a la lengua de señas y a los sordos.

En este trabajo se proponen los siguientes objetivos: caracterizar las definiciones de bilingüismo que se han formulado desde la vertiente individual y social, identificar y repensar los criterios que ambas perspectivas consideran para el abordaje del bilingüismo y describir la situación psico-socio-lingüística de los sordos en relación a los vínculos que establecen con la lengua de señas, la lengua oral y la escritura de la lengua oral.

2. Desarrollo

2. a Bilingüismo: definiciones y lineamientos generales

A la hora de adentrarse en el estudio del bilingüismo, se deben sortear al menos dos grandes problemas: la cuestión relacionada con la definición y descripción conceptual y, por otro lado, la tipología y criterios de clasificación. Esto se debe a que los autores que han estudiado este fenómeno lo han hecho desde diferentes perspectivas y difieren en la manera de entender y definir este constructo teórico.

Lo cierto es que, como plantea Alarcón (1998), durante el siglo XX, ha sido estudiado desde dos perspectivas: la sociolingüística (vertiente social) y la psicolingüística (vertiente individual), ambas con derroteros diferentes a lo largo del tiempo. Por un lado, el estudio lingüístico del contacto de lenguas se remonta a la tradición histórica y comparativa del siglo XIX. No obstante, la primera panorámica completa sobre este tema se encuentra en dos obras fundamentales de principios de los años cincuenta, las cuales proporcionaron contribuciones fundamentales para abrir los cimientos de la sociolingüística: *Languages in contact* (1953) de Weinreich y *The Norwegian language in America* (1953) de Haugen. Dichos autores son quienes ofrecen las primeras definiciones de bilingüismo y hablante bilingüe. En este sentido, la sociolingüística ha sido la subdisciplina que más avances ha producido en el campo de los estudios sobre el contacto lingüístico, sobre todo en relación a la explicación de las bases teóricas y metodológicas de la variación y transferencia lingüística teniendo en cuenta factores lingüísticos, sociales y políticos (Klee y Linch, 2009). La sociolingüística, entonces, define al bilingüismo como la coexistencia de dos o más lenguas dentro de una sociedad y considera a los factores sociales, lingüísticos y culturales, involucrados en el uso concreto y en las funciones sociales de dichas lenguas, y la identidad cultural que construyen sus hablantes (Sampietro, 2011; García y Suárez Cepeda, 2014).

Por otro lado, los primeros estudios que criticaban que el bilingüismo afectaba el desarrollo cognitivo de los niños fueron realizados durante las primeras décadas del siglo XX y llegaban a la misma conclusión: “el bilingüismo infantil tiene efectos nocivos sobre las habilidades lingüísticas” (Appel y Muysken, 1996: 155) y conlleva desventajas cognitivas sobre el funcionamiento intelectual, lo que crea confusión y dificulta el aprendizaje (Lambert, 1981¹; Sampietro, 2011). Sin embargo, la validez de estas primeras investigaciones resulta cuestionable, principalmente, por razones metodológicas. En primer lugar, el poco rigor científico en la determinación de los grupos bilingües a estudiar (los sujetos bilingües procedían mayoritariamente de las minorías lingüísticas, cuya lengua era considerada inferior, como la de los inmigrantes). No se controlaban variables importantes como el nivel socioeconómico de origen, las posibilidades educativas de la muestra y tampoco se tenía en cuenta la competencia de los sujetos bilingües en la lengua mayoritaria, la cual era tomada como la medida estándar para realizar las pruebas. Además, no había una buena adecuación del método de estudio: uso de tests de inteligencia con base verbal como medida de inteligencia (Sampietro, 2011).

La apertura de un nuevo período en los estudios sobre bilingüismo se dio a raíz de una investigación realizada en 1962 por Elizabeth Peal y Wallace Lambert. Estos investigadores se propusieron analizar el tema del bilingüismo-monolingüismo en Canadá. En palabras de Lambert (1981: 83): “esperábamos encontrar un déficit en las personas bilingües, como nos sugería la literatura sobre el tema”. Por esto, el propósito de este trabajo estaba dirigido a averiguar los componentes intelectuales implicados en ese déficit y, a partir de eso, poder desarrollar estrategias de compensación. Los resultados del estudio fueron sorprendentes: “los niños bilingües anglofranceses del área de Montreal, puntuaban significativamente más alto en las medidas verbales y no verbales de inteligencia que los monolingües. Además, los resultados sugerían que los bilingües tenían una estructura intelectual más diversificada y un pensamiento más flexible” (Lambert, 1981: 83). Lo destacable de este trabajo fue el cambio que produjo con respecto a los efectos del bilingüismo y la expansión de este tipo de resultados en otras zonas. El bilingüismo, como objeto de estudio propio de la investigación psicolingüística y cognitivista, cobró ímpetu en las décadas de los ochenta y los noventa (García y Suárez Cepeda, 2014). Dado que este tema no podía permanecer en los márgenes de estas subdisciplinas ya que “el estudio de la adquisición de una segunda lengua y la manera en que se desenvuelve un sujeto bilingüe ayudaría a entender mejor el proceso de la adquisición del lenguaje en general” (Alarcón, 1998). Desde la perspectiva psicolingüística, se entiende al bilingüismo como la competencia lingüística que posee un sujeto en dos o más lenguas y se centra en las relaciones entre capacidades neurocognitivas y procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje.

En relación con las tradiciones de ambas subdisciplinas alrededor del estudio del bilingüismo, estas dos vertientes, la individual y la social, han ofrecido definiciones clásicas. Bloomfield (1935) fue quien, desde una concepción conductista, acentuó el aspecto individual del concepto e impuso criterios estrictos en su caracterización: “solo se es bilingüe al alcanzar el **control de dos**

lenguas a un nivel similar al de sus hablantes nativos” (García et al., 2016: 20). Weinreich (1953), quien se centró en el aspecto social e introdujo una nueva mirada sobre el asunto, las lenguas en contacto, planteó que “The practice of alternatively using two languages will be called here BILINGUALISM, and the persons involved BILINGUAL”² (Beardsmore, 1982: 2).

Durante la segunda mitad del siglo XX, surgen otras definiciones que también resaltan el aspecto individual, pero desde otras bases teóricas. Macnamara (1969) propuso que un hablante podía ser calificado como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tenía un mínimo de **nivel funcional** en algunas de las habilidades lingüísticas (expresión oral, comprensión oral, escritura, lectura) de la segunda lengua (Appel y Muysken, 1996; García et al., 2016). Siguán y Mackey (1986) entendieron que el bilingüe es “aquel que, además de su primera lengua, tiene una **competencia parecida** en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (García et al., 2016: 20). Dichas definiciones, como consideran tanto Moreno Fernández (2009) como García et al., (2016), pueden alinearse a lo largo de una escala que situaría, en el extremo más estricto, a aquellas concepciones nativo-céntricas, como las de Bloomfield (1935) y Siguán y Mackey (1986), y en el otro, las más flexibles y con límites menos angostos, como las de Weinreich (1953) y Macnamara (1969). Sin embargo, en todas se puede notar la exclusiva referencia a la competencia lingüística, lo que está estrechamente vinculado a determinar la medida, grado y nivel de bilingüismo (Alarcón, 1998; Sampietro, 2011; García et al., 2016).

2.b La multidimensionalidad en el abordaje del bilingüismo

Aunque en la bibliografía consultada se hace referencia a la clasificación de bilingüismo individual y bilingüismo social, en este trabajo, se entiende al bilingüismo como un fenómeno multidimensional que posee una doble naturaleza: individual y social. Es por esto que se describen aquellos criterios que resaltan estos aspectos³. Alarcón (1998) y García et. al (2016) insisten en que cada una de las clasificaciones de bilingüismo y hablante bilingüe depende de la elección de las variables y que cada una de ellas no es mejor que otra, sino que hay criterios más o menos adecuados para abordar diferentes cuestiones.

Los criterios que abordan la naturaleza individual del bilingüismo, como la edad de la adquisición, el orden del aprendizaje y la organización cognitiva de ambas lenguas, están supeditados a la competencia lingüística, dado que esta es la principal variable elegida en los estudios psicolingüísticos para determinar si un hablante califica o no como bilingüe. Esto tiene que ver con lo afirmado por varios autores: “la competencia es el factor que más afecta la configuración del sistema del lenguaje en bilingües” (30). A partir de los resultados que han proporcionado algunos de estos estudios, la competencia lingüística ha sido clasificada según dos grandes categorías. La primera hace referencia a *la comparación del rendimiento del bilingüe en su L2 con el de un monolingüe nativo de dicha lengua*. En este caso, se habla de bilingüe **equilibrado** o **no equilibrado**. Peal y Lambert (1962) definieron como “bilingüismo genuino o equilibrado (en

donde el bilingüe utiliza ambos sistemas con fines comunicativos) y lo oponen a los pseudo-bilingües que conocen un idioma mucho más que el otro y no emplean la segunda lengua para la comunicación⁴. Es decir, el bilingüe, para serlo de manera completa y equilibrada, debería tener dos competencias lingüísticas independientes, las cuales deberían ser similares a las de dos monolingües. Por lo tanto, el bilingüe real debería ser dos monolingües en una persona⁵. Todos los demás, de hecho, la gran mayoría de los individuos que utilizan dos lenguas en su vida cotidiana, serían “not really bilingual or are special types of bilinguals” (Grosjean, 2008: 11). Entonces, según este criterio, las habilidades lingüísticas del bilingüe son evaluadas y comparadas bajo los estándares monolingües (Grosjean, 1989, 2008). La segunda categoría tiene que ver con *la comparación de la competencia en la L1 y la L2 del bilingüe*. Lo que ha dado como resultado la tradicional clasificación de bilingüe **balanceado** o **dominante**, tipología que se ha construido alrededor de la noción de equilibrio y fluidez (también llamado completo e incompleto en Jiménez y Parra, 2012; García et al., 2016). “El primero se caracteriza porque su competencia es similar o equivalente en las dos lenguas, mientras que el segundo presenta una competencia mayor en alguna de las dos lenguas, generalmente en su lengua materna” (Jiménez y Parra, 2012: 108).

En relación a la competencia, el abordaje de la edad es indispensable a la hora de hablar de la adquisición de segundas lenguas (Alarcón, 1998; Jiménez y Parra, 2012; García et al., 2016). Según este criterio, la distinción es entre **temprano** y **tardío**. “Un bilingüe temprano es aquel que ha consolidado el sistema lingüístico de la L2 antes de los cinco y los siete años. El tardío es aquel que ha hecho lo propio después de esa edad” (Alarcón, 1998; García et al., 2016: 23). Si un niño incorpora una segunda lengua antes de ese período, lo hará a través de los mismos mecanismos que guían la adquisición de la L1: “no recibe instrucción formal ni reflexiona metalingüísticamente sobre los estímulos que recibe. Por el contrario, infiere los patrones subyacentes a los estímulos lingüísticos de modo implícito” (García et al., 2016: 24). Esto está estrechamente relacionado con el orden de la adquisición de las lenguas. El bilingüe temprano puede ser, a su vez, **simultáneo** (cuando la exposición a ambas lenguas sucede en paralelo, desde que el individuo nace) o **secuencial** (adquiere una segunda lengua a edad temprana, pero después de haber adquirido las bases lingüísticas de la lengua materna). En el primer caso, el bilingüe cuenta con dos lenguas maternas (García et al., 2016). En el tardío, siempre el aprendizaje de la L2 es posterior al desarrollo de la L1, el cual puede ser en cualquier momento de la vida del individuo y está vinculado a procesos de análisis, memorización y tareas metalingüísticas que se llevan a cabo en contextos de educación formal, como institutos o escuelas (García et al., 2016). El último criterio se articula con la edad de adquisición, el nivel de competencia y la frecuencia de uso: la organización léxico-semántica. Weinreich (1953), con su clasificación, fue quien introdujo el estudio psicolingüístico de la producción y la comprensión léxica en individuos bilingües (García, 2016). En el caso del bilingüe **coordinado**, una palabra de la L1 y su contraparte en L2 se asocian a representaciones conceptuales separadas (García, 2016). Es decir, en el hablante, se desarrollan dos sistemas lingüísticos equivalentes (una palabra dispone de dos significantes y de dos

significados). En la organización **compuesta**, por otro lado, el hablante posee dos palabras que comparten la misma representación conceptual (Jiménez y Parra, 2012; García, 2016). En este caso, hay un significado para dos significantes. Por último, en el sistema **subordinado**, “la forma léxica en L2, no se asocia directamente con una representación conceptual, sino que se conecta con su palabra correspondiente en L1 para propiciar el acceso a la información semántica de esta última” (García, 2016: 72).

Los criterios que abordan la naturaleza social del bilingüismo que se describen a continuación, están relacionados con los tipos de bilingüismo según la distribución de las lenguas habladas por cada grupo en una sociedad, la relación de estatus social entre las lenguas y la identificación cultural de los hablantes bilingües.

Alarcón (1998) considera que el tipo de interacción que el individuo establece con las lenguas del entorno en donde se desenvuelve y desarrolla tanto lingüística como cognitivamente depende, entre otras variables, de la valoración social de cada una de ellas. Appel y Muysken (1996: 10) entienden que “el contacto lingüístico conduce inevitablemente al bilingüismo”. Según el grado o la forma del bilingüismo, estos autores diferencian tres tipos, en términos teóricos y abstractos. En la situación Tipo I, ambas lenguas son habladas por dos grupos diferentes, es decir, son dos grupos monolingües que, al acercarse, constituyen una comunidad bilingüe y que necesita de la intervención de individuos bilingües para establecer la comunicación intergrupal. En la situación Tipo II, todos los hablantes serían bilingües. Por último, la situación Tipo III se trataría de la coexistencia de un grupo monolingüe dominante y el otro bilingüe minoritario (Moreno Fernández, 2009). Más allá que estos prototipos no se encuentren puros en ninguna parte del mundo, ya que cada situación de bilingüismo es singular e irrepetible y está vinculada a combinaciones históricas, sociales, culturales y políticas específicas, permiten visualizar la relación de estatus entre las lenguas involucradas. Lo que muchos autores han llamado: **bilingüismo aditivo** y **bilingüismo sustractivo**. Esta clasificación fue propuesta por Lambert (1975), en la cual el primero hace referencia al “proceso en que el medio social del niño asume que el aprendizaje de la L2 le permitirá alcanzar un mayor desarrollo cultural”. Por el contrario, el segundo es entendido como “aquel en el cual el contexto social concibe el aprendizaje de L2 como una desventaja para el logro y desarrollo de la identidad del niño” (Jiménez y Parra, 2012: 109).

En este punto, se puede establecer una articulación con relación a las actitudes lingüísticas. Blas Arroyo (2004) considera que las actitudes lingüísticas hacia el contacto de lenguas es un aspecto poco estudiado pero que, sin embargo, toma especial relevancia cuando se hace referencia al fenómeno bilingüe. Romaine (1989) plantea que este tema debería describirse bajo una triple óptica. En primer lugar, están *las actitudes relacionadas al estatus social de las lenguas en contacto* (diglosia y conflicto lingüístico). En segundo lugar, *las actitudes de los hablantes monolingües hacia los hablantes bilingües* hacen referencia a dos aspectos. Por un lado, existe una tendencia entre los usuarios de las lenguas mayoritarias, lengua Alta en términos sociológicos, a considerar su lengua como mejor que las demás (lengua Baja, en oposición a la A). Por el otro, el valor social

que los hablantes le otorgan al proceso de conversión a la condición de bilingüe, en relación a la competencia y fluidez en cada una de las lenguas, como al tipo de lenguas involucradas (en términos de modalidad). Por ejemplo, En Estados Unidos, a un individuo que habla inglés y español, se lo considera bilingüe; no así a quien habla inglés y también ASL (American Sign Language) (Jiménez y Parra, 2012). Por último, Romaine (1989) se refiere a *las actitudes hacia las consecuencias lingüísticas de bilingüismo* (transferencias, cambio de código, préstamos, lenguas pidgins, etc.) (Blas Arroyo, 2004).

En este sentido, la relación de estatus entre las lenguas está estrechamente relacionada con el tipo de identificación cultural que poseen los hablantes con las comunidades lingüísticas con las que se vinculan y que deviene en un tipo particular de sentimiento de pertenencia grupal. Un hablante bilingüe puede identificarse de manera positiva con los hablantes nativos de ambas lenguas; y al mismo tiempo, estos lo reconocen como miembro de sus respectivas comunidades. En este caso, se trata de un bilingüe **bicultural**, el cual moldea su identidad cultural bajo los parámetros de dos sistemas de valores y hábitos sociales. También puede darse que un hablante bilingüe posea alta competencia en ambas lenguas, pero una identidad **monocultural**. Es decir, más allá de su nivel de competencia lingüística, no ha asimilado las prácticas culturales que guían los contextos cotidianos dominados por su L2. (Alarcón, 1998; Jiménez y Parra, 2012; García et al., 2016). Cuando el bilingüe adopta la cultura de la segunda lengua y rechaza su primera cultura, se considera que ha atravesado un proceso de **aculturación**. Esto suele suceder, cuando la L2 es la lengua estándar y más prestigiada que la lengua materna (Alarcón, 1998).

El entorno de adquisición y aprendizaje de ambas lenguas, además de estar atravesado por la relación de estatus entre las lenguas, la cual se puede ver a través de las diferentes actitudes lingüísticas, también se encuentra permeado por las circunstancias y motivaciones. Muchas veces, los hablantes de una lengua minoritaria se ven forzados a aprender una L2 por coyunturas de su vida. Sin embargo, no siempre las razones por las cuales un individuo debe aprender una segunda lengua, son las mismas ni tienen el mismo objetivo. Por un lado, están las motivaciones instrumentales vinculadas a un aprendizaje de la L2 con un objetivo pragmático, con el fin de obtener beneficios específicos (mejorar su condición profesional, superación académica, acceso a información científica y tecnológica). Las motivaciones integrativas, por otro lado, hacen referencia al deseo de acercamiento cultural y no solo al aprendizaje funcional de la segunda lengua (Appel y Muysken, 1998; Jiménez y Parra, 2012, García et. Al, 2016).

La revisión de las diferentes clasificaciones que han atravesado el estudio del bilingüismo, lejos de reducir el tema a una mera taxonomía de clases, cobra importancia dado que se pueden observar las concepciones que subyacen a cada una de ellas. Sobre todo, las clasificaciones de bilingüismo y hablante bilingüe, vinculadas al aspecto individual, dado que se sostienen sobre la base de lo que Grosjean (2008) llama "the monolingual (or fractional) view of bilingualism". Es decir, desde esta visión, se ha considerado que el bilingüe debería tener dos competencias lingüísticas separadas e independientes, las cuales deberían ser similares a las que poseen los dos

monolingües correspondientes. Entonces, el bilingüe debería ser dos monolingües en una persona (Grosjean, 2008). Según este autor, la razón más fuerte por la que esta visión ha prevalecido durante tanto tiempo y, en consecuencia, ha monopolizado el campo de investigación sobre este tema, ha sido que las principales teorías lingüísticas se han ocupado de los sistemas lingüísticos utilizados por los hablantes monolingües (Grosjean, 2008: García et al., 2016). Lo que implicó que los métodos utilizados para estudiar los sistemas lingüísticos monolingües hayan sido aplicados sin modificaciones sobre el conocimiento que poseen y el uso que hacen de dos o más lenguas los hablantes bilingües. El corolario fue establecer, como criterio de medida de los hablantes bilingües, el modelo del hablante-oyente ideal monolingüe.

García et al. (2016), en su revisión de las diferentes concepciones del bilingüismo, coinciden con lo propuesto por Grosjean (2008). El estatuto del bilingüe no puede estar determinado por la similitud con los hablantes nativos de su L2 por varias razones: "una misma lengua, según su estatus como idioma nativo o no nativo, se apropia de modos disímiles, se somete a diferentes usos cotidianos y se procesa mediante distintos mecanismos neurocognitivos" (20-21). Además, "hay tanta diversidad entre los hablantes nativos que es muy difícil establecer qué y cuántos conocimientos de la L2 debería poseer un bilingüe para ser considerado competente en esa lengua" (37). Por otro lado, la competencia en L2 puede no ser uniforme a lo largo de la vida del bilingüe, ni homogénea para todas las dimensiones o usos. A esto hay que agregarle un obstáculo: la dificultad para comparar lenguas que difieren en lo tipológico y lo estructural (esto sería un claro ejemplo entre lenguas orales y lenguas de señas). En oposición a esta visión fuerte del bilingüismo, Grosjean (1989, 2008) propone "the bilingual (or wholistic) view of bilingualism". Esta nueva perspectiva entiende que "el sujeto que maneja dos lenguas es un todo integral que no puede descomponerse fácilmente en dos partes; más bien, el bilingüe presenta una configuración lingüística distintiva y específica". En dicha configuración, lejos de ser la suma de dos sistemas, ambas lenguas están en constante coexistencia e interacción, forman un sistema lingüístico general y diferente, pero completo. Grosjean (2008) flexibiliza la noción de hablante bilingüe ya que lo considera como un caso único con particularidades lingüístico-cognitivas propias.

2.c La situación psico-socio-lingüística de los sordos

El reconocimiento del estatus lingüístico de las lenguas de señas por parte de la lingüística y el consiguiente desarrollo de la Lingüística de la Lengua de Señas ha permitido, por un lado, una mejor y significativa comprensión de la dimensión estructural de las lenguas de señas y, por el otro, la posibilidad de concebir como bilingües a los individuos sordos. Peluso (2014) define a la comunidad sorda como una comunidad lingüística minoritaria, en la cual se utiliza la lengua de señas, lengua ágrafa, escasamente estandarizada (con menor grado de intelectualización) y en la que sus miembros están alejados de las prácticas propias de la cultura letrada. La comunidad sorda se vincula cotidianamente con la comunidad lingüística mayoritaria, que utiliza la lengua

oral, lengua de mayor prestigio y estandarización (mayor grado de intelectualización), la cual posee un sistema de escritura y cuyos hablantes dominan las prácticas relacionadas con la cultura escrita a la que pertenecen (Peluso, 2008). El vínculo entre ambas comunidades lingüísticas hace que la comunidad sorda posea un repertorio lingüístico formado por dos lenguas en relación de distribución funcional y social (Peluso, 2010a, 2014; Pérez Perera, 2013): la lengua de señas en la que los sordos se sienten hablantes nativos y la lengua oral, lengua de la mayoría oyente, que funciona como segunda lengua, sobre la que cada uno tiene mayor o menor grado de competencia y de identificación. Pero esta relación adopta una forma particular y radical que consiste en que la lengua de señas se use exclusivamente en la oralidad y la lengua oral se use exclusivamente en la escritura. Esta distribución de las lenguas desafía a las definiciones tradicionales de bilingüismo dado que pone en evidencia que muchas de las clasificaciones revisadas no explican los conocimientos, usos y funciones que adoptan tanto la lengua de señas como la lengua oral en el caso de los sordos.

Sin embargo, la mayoría de los niños sordos no pertenecen a familias sordas vinculadas con la comunidad sorda, sino que provienen de familias oyentes (95%). Esto implica que los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua materna y los de aprendizaje de segundas lenguas se desarrollen de diferente manera. Entonces, "¿qué implica analizar las lenguas de señas desde la óptica del bilingüismo?" (Suraci et al., 2016: 220). Dadas estas condiciones particulares de la población sorda, se abren interrogantes claves para este campo. Entonces, la pregunta clave es la siguiente: ¿todas las personas del mundo adquieren una lengua materna? La noción de lengua materna tiene que ser repensada tanto para las situaciones en las que padres e hijos no comparten la misma lengua, como así también para aquellas en que la lengua no puede aprenderse en la infancia ni tampoco ser enseñada por los cuidadores primarios⁶ (Fernández y Yarza, 2006).

Teniendo en cuenta a Peluso (1993, 1997), Karmiloff y Karmiloff Smith (2005) y Suraci et al. (2016)⁷, en este trabajo, se proponen dos tipos de entornos lingüístico-identitarios, el oyente y el sordo, para trazar los potenciales vínculos que generan los sordos con la lengua de señas (LS), la lengua oral (LO) y la escritura. Dado que, de acuerdo al tipo de entorno en el que un niño sordo transite y atraviese el proceso de adquisición del lenguaje, las lenguas naturales que lo rodean ocupan diferentes roles en su desarrollo lingüístico y cognitivo. Además, según las especificidades que revistan dichos procesos, se puede dar cuenta de qué manera se dan los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, en los diferentes escenarios de adquisición y/o de aprendizaje, es posible identificar el modo de funcionamiento de la lengua de señas y de la lengua oral en tanto ocupen el lugar de lengua materna, primera lengua o segunda lengua. En este sentido, a la hora de enfrentarse al estudio de la población sorda y su repertorio lingüístico, lo primero que hay que problematizar son los conceptos de lengua materna y de primera lengua, dado que la situación de los sordos reviste ciertas particularidades únicas con respecto a otros casos de monolingüismo y bilingüismo. Peluso (1997).

En el entorno oyente, que se construye bajo los presupuestos de la visión médico-clínica de la sordera, el niño sordo no puede adquirir ninguna lengua completa. Ni la lengua oral ya que no es su lengua natural. Ni tampoco la lengua de señas ya que, aunque sea su lengua natural⁸, este entorno, patologizante y discapacitante que se construye bajo valoraciones y actitudes lingüísticas negativas hacia esta lengua, niega a este niño una exposición interactiva natural y espontánea desde el comienzo. Karmiloff y Karmiloff Smith (2005) destacan que estos niños tienen una carencia de entradas lingüísticas tempranas, por lo que comienzan a adquirir la lengua hablada de sus padres mediante la lectura de labios. Por lo que hay una doble desventaja: esos niños ni procesan la entrada auditiva ni cuentan con un modelo de lengua de señas natural que garantice la adquisición del lenguaje. La lengua oral no es la lengua natural ya que no se adquiere espontáneamente, ni se puede usar de acuerdo al canal natural de los sordos, el viso-gestual, pero es la única que predomina en su desarrollo cognitivo. "No tienen otros recursos para acceder a la comprensión del mundo que su experiencia con lo físico y espacio-temporal y la observación, a través de un modelo rudimentariamente simbólico, de los valores socioculturales" (Behares y Peluso, 1993: 160). Según los criterios del origen y actitudes, la lengua oral sería la lengua materna, ya que es la única lengua a la que el sordo tiene acceso porque es la lengua que predomina en su ambiente intrafamiliar, el cual se despliega bajo la órbita de la cultura oyente. Debido a esto, el sordo se autoidentifica y es identificado por los otros (oyentes) con una identidad lingüística deficitaria, como discapacitado (Peluso, 1997). Según los criterios de competencia y función, la lengua oral sería la primera lengua ya que se convierte en la vara con la que se mide su rendimiento, criterio por demás amplio y, en muchos casos, utilizado sin demasiadas precisiones. La única razón que justifica, en estos casos, que se considere la lengua oral como primera lengua es que es la única competencia que tienen de una lengua. Ya que la "supuesta" habilidad adquirida es siempre deficitaria: "el déficit auditivo es visto casi como sinónimo de déficit lingüístico" (Peluso, 1997: 9). En estos casos, la mayoría de los niños sordos (95 % son hijos de oyentes), si acceden a la lengua de señas, lo hacen tardíamente, luego del período crítico de adquisición, y si han tenido la posibilidad de acercarse a la comunidad sorda, lo cual "implica una ruptura con la cultura dominante en el medio intrafamiliar" (Peluso, 2010a: 76). Al apropiarse de la lengua de señas y de la identidad sorda, los sordos comienzan a vivir en paralelo a su entorno parental, ya que sus amigos y pareja pertenecen a la comunidad, la cual, dentro de la familia oyente, se convierte en una isla (Peluso, 2014).

Peluso (2010a) insiste, como ya se ha dicho anteriormente, que en este tipo de entorno lo que hace sostener una visión patológica de la sordera es la indistinción entre lo verbal y lo oral: el empeño de persistir en la idea de que los sistemas verbales son orales refuerza la creencia de que la lengua de señas es un conjunto de gestos inconexos que obstaculiza el "normal y correcto" desarrollo lingüístico-cognitivo del sordo y la lengua oral es la única posible. Por eso, es la única lengua en la que se analiza la competencia del sordo, sin tener en cuenta el desarrollo de la competencia en lengua de señas. En palabras de Peluso (2010a: 98): "Así, las carencias

observables en su lengua oral se interpretan como carencias en su competencia lingüística general y no como carencias en el aprendizaje de segundas lenguas”.

En cambio, los sordos hijos de padres oyentes con una visión psico-socio-lingüística de la sordera logran un desarrollo lingüístico-cognitivo diferente. En la mayoría de estos casos, la lengua de señas es adquirida como primera lengua (Peluso, 2010a). En estos casos, los padres, al aprender la lengua de señas desde un primer momento, cuyo aprendizaje posee las mismas dificultades que tiene todo proceso de aprendizaje de una segunda lengua a una edad tardía, proveen de una exposición temprana y más natural a la lengua de señas a sus hijos. En estos casos, los niños sordos reciben un modelo lingüístico similar al de una segunda lengua⁹. Sin embargo, adquieren destrezas y conocimientos más ricos y complejo. Es decir, pese a recibir entradas lingüísticas de una segunda lengua, logran desarrollar una variedad mayor de señas con mayor complejidad combinatoria que los adultos. Por ejemplo, progresan en el análisis formal de la morfología, capacidad que sus padres no tienen ya que han adquirido las señas como totalidades (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005). Lo significativo de esto es que, a pesar de la ausencia de un modelo de lengua de señas, los niños “inventan” sistemas de signos (que se diferencian de los simples gestos) que se hacen cada vez más abstractos y arbitrarios con el paso del desarrollo: los llamados *pidgin*. Este sistema comienza a presentar una gramática rudimentaria, en la cual el vocabulario de signos varía el orden para diferenciar significados. Sin embargo, el desarrollo lingüístico no deja de ser limitado y siempre van a necesitar interactuar con hablantes nativos de lenguas de señas para poder adquirir nuevas destrezas lingüísticas (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005).

Entonces, este entorno es respetuoso de las particulares características fisiológicas que poseen sus hijos y también de la necesidad de la utilización de la lengua de señas en el proceso de adquisición del lenguaje y de desarrollo cognitivo. Entonces, según los criterios de origen y actitudes, la lengua de señas es la lengua materna. Esto permite que se vean a sí mismos como hablantes de lenguas de señas. Las valoraciones y actitudes lingüísticas positivas que posee este entorno derivan en un acercamiento orientado en términos de diferenciación lingüística. Es decir, la lengua oral es la lengua de los padres, de los hermanos, pero la lengua propia es la lengua de señas. Esto permite la convivencia entre ambas lenguas, de diferentes modalidades, y entre ambas formas de ver el mundo, el oyente y el sordo. Con respecto a los criterios de competencia y función, la lengua de señas es la primera lengua de estos sordos, ya que es la lengua en la que se sienten más competentes (Peluso, 1997).

El perfil cognitivo de los sordos hijos de padres sordos, hablantes nativos de la lengua de señas, es marcadamente superior, en comparación a los dos casos del entorno oyente. Esto se debe a que la organización lingüístico-cognitiva se establece en ámbitos de pertenencia, en donde la lengua de señas, en tanto lengua materna y primera lengua, “es el único organizador del pensamiento verbal y de operaciones semántico-cognitivas” (Behares y Peluso, 1993: 193). En estos casos, existe un paralelo en el proceso de adquisición del lenguaje entre niños sordos y

niños oyentes dado que hay una "constitución temprana de formatos interactivos válidos para el desarrollo cognitivo y social". Sin embargo, la forma en que se realiza es diferente: "en las personas sordas, el procesamiento visual del lenguaje asume las funciones de la parte del córtex que se utiliza normalmente para el procesamiento auditivo, compensando así esta carencia de entrada sensorial" (Karmiloff y Karmiloff Smith, 2005: 269). Las autoras remarcan que, la mayoría de los estudios sobre adquisición del lenguaje en niños sordos que se han realizado en comunidades occidentales, demuestran que estos niños atraviesan las mismas etapas que los niños oyentes. En dicho proceso, el patrón de adquisición de la lengua parece no ser específico de la modalidad en la que las lenguas se estructuran y, en ambos casos, siguen las mismas etapas, a partir de las cuales van conformando tanto una sintaxis más compleja como las mismas relaciones semánticas (Massone y Machado, 1994). Estos niños son hablantes fluentes y se consideran a sí mismos como hablantes de lengua de señas y miembros de una cultura diferente que se caracteriza por ser principalmente visual y organizarse en torno al uso, conocimiento y transmisión de la lengua de señas, entendida como símbolo de pertenencia e identidad (Massone et al., 2010). Es por esto que los niños sordos se apropian de manera natural tanto de la lengua de señas como de los parámetros culturales de la comunidad sorda, por lo tanto, no hay posibilidad que dentro del entorno íntimo haya conflictos.

La diferenciación y descripción de las particularidades específicas que poseen los procesos de adquisición del lenguaje en el entorno oyente y el sordo tienen su impacto en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Todas las definiciones y clasificaciones de bilingüismo revisadas presuponen "el dominio de una L1 adquirida incidentalmente, sin instrucción formal" (Suraci et al., 2016), ya que una lengua materna no puede adquirirse como segunda lengua, ni una segunda lengua puede aprenderse sin un sistema lingüístico de base. Peluso (1997) afirma que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se asienta sobre mecanismos de transferencia de la lengua materna, entendida como lengua que provee de la categorización previa del mundo que rodea al individuo. Massone y Machado (1994) también remarcan el beneficio cognitivo que brinda la lengua materna a la hora de aprender nuevas competencias en una segunda lengua (L2). En este sentido, se puede dar cuenta de algunos aspectos relacionados a cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje de una segunda lengua teniendo en cuenta lo siguiente. Los niños sordos provenientes de entornos oyentes (tanto los inscriptos dentro de la visión médico-clínica como los que adscriben a la visión psico-socio-lingüística) y los niños sordos que han adquirido la lengua de señas de manera natural y espontánea en el entorno sordo deben enfrentarse ante el mismo desafío: el aprendizaje escolar de la escritura de la lengua oral y mayoritaria. Es decir, al no poseer la lengua de señas un sistema de escritura propio, los niños sordos deben lidiar con la ajenidad que les representa la escritura, en tanto siempre escritura de una segunda lengua. Porque el aprendizaje del sistema de escritura es el aprendizaje tanto de las unidades de una lengua a cuya materialidad no tienen acceso (la oral) como de nuevas formas de representación y no el aprendizaje de una tecnología de registro de la propia lengua (Larrinaga y Peluso, 2009; Peluso, 2010c). En este sentido, cada entorno lingüístico-identitario, en el que lo

niños sordos desarrollen el proceso de adquisición del lenguaje, provee de diferentes recursos lingüístico-cognitivos para que el aprendizaje de la modalidad escrita de la lengua oral sea posible.

En el caso de los niños sordos del entorno oyente con una visión médico-clínica, no podrían enfrentarse a un contexto de aprendizaje de L2, ya que no han recibido el soporte requerido en lengua de señas como lengua materna (Massone y Machado, 1994; Suraci et al. 2016). Esto implicaría que, al haber una demora en el plano de la oralidad, también haya una demora en el desarrollo de los conocimientos que vienen dados a través de la lengua. Y, por esto, una escasa posibilidad de aprender la modalidad escrita de la lengua oral como segunda lengua. Suraci et al. (2016), plantean que cuando la comunicación es artificial, fragmentada y descontextualizada, en el niño surgen conflictos que entorpecen el aprendizaje de una segunda lengua. En cambio, en aquellos niños que manejan una lengua materna o una primera lengua, la incorporación de nuevos conocimientos lingüísticos tiende a ser diferente. En este sentido, tanto los niños sordos del entorno oyente con una visión psico-socio-lingüística, como los sordos del entorno sordo, tienen la posibilidad de construir una reflexión lingüística sobre ambas lenguas, la de señas y la oral. Lo que proporcionaría una base donde podría sostenerse el aprendizaje de la escritura de la lengua oral.

3. Conclusiones

Este trabajo propone caracterizar las definiciones de bilingüismo que se han formulado desde la vertiente individual y social. Esto ha permitido comprender la multidimensionalidad de este concepto, característica que poseen otros conceptos vinculados al lenguaje dada su doble naturaleza individual y social. (Fernández Pérez, 199; Pinker, 2005) Es por esto que en este trabajo se aborda la idea de multidimensionalidad para poder describir el caso particular de los sordos en tanto potenciales hablantes bilingües. En este sentido, la situación psico-socio-lingüística de los sordos ha sido descrita desde esta óptica: los entornos de adquisición/ aprendizaje, en tanto dimensión individual, enmarcados en una situación sociolingüística específica (dimensión social): la comunidad sorda entendida como una comunidad lingüística minoritaria en vínculo con la comunidad lingüística mayoritaria, la oyente.

Por otra parte, en este trabajo se plantea identificar y repensar los criterios que abordan la dimensión individual y social para el abordaje del bilingüismo. En este sentido, se hace hincapie en una breve revisión de las diferentes clasificaciones que se han propuesto. En particular, sobre las definiciones de bilingüismo y hablante bilingüe que se proponen desde los criterios que abordan la naturaleza individual de este fenómeno, dado que han sido establecidas bajo los principios de lo que Grosjean (2008) llama "the monolingual (or fractional) view of bilingualism". Desde esta visión reducida sobre el bilingüismo ya no es posible pensar ninguna situación de contacto lingüístico, menos aún la particular realidad de los sordos.

Por último, en este trabajo se busca describir la situación psico-socio-lingüística de los sordos en relación a los vínculos que establecen con la lengua de señas, la lengua oral y la escritura de la lengua oral. Para esto, se han establecido dos entornos, el oyente y el sordo. Ellos abordan la dimensión individual de la situación de los sordos, en tanto dan cuenta de los procesos de adquisición del lenguaje y lo de aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, estos entornos se encuentran permeados por visiones sobre la sordera (médico-clínica y la psico-socio-lingüística), valoraciones sobre las lenguas y relaciones interculturales e identitarias que devienen de la dimensión social de este fenómeno. Es decir, están atravesados por las relaciones que se establecen entre dos comunidades lingüísticas: la sorda y la oyente. El vínculo entre ambas comunidades lingüísticas hace que la comunidad sorda posea un repertorio lingüístico formado por dos lenguas, que se caracteriza por una particular relación de distribución funcional y social: la lengua de señas que cubre los intercambios comunicativos cara cara en la oralidad y la lengua oral que se da en la escritura. Esto obliga a repensar al bilingüismo desde la nueva perspectiva propuesta por Grosjean (1989, 2008): "the bilingual (or wholistic) view of bilingualism". Desde esta nueva visión se entiende que el hablante bilingüe, en tanto usuario que maneja dos lenguas, es un todo integral, que presenta una configuración lingüística distintiva y específica. En este sentido, se impone la necesidad de dejar de ver a un no oyente, es decir, un individuo ligado a la pérdida auditiva y excluido al ámbito de la discapacidad, y desplazar la mirada hacia un sordo, en tanto usuario de la lengua de señas, como un potencial hablante bilingüe. Quien, bajo ciertas condiciones particulares, en relación a los procesos de adquisición del lenguaje y de aprendizaje de segundas lenguas, podría manejar aspectos diferentes de las lenguas que lo rodean y construir una configuración lingüística diferente y específica. En el ámbito de la oralidad, la lengua de señas, esa lengua que transforma el cuerpo en un terreno de tensión y conflicto, porque el cuerpo se hace lengua, pasa a ser la dimensión impúdica de la oralidad, en tanto lugar de simbolización, en la que se desarrollan los propios modos de vivir el lenguaje (Rey, 2008). En el ámbito de la escritura, la modalidad escrita de la lengua oral como una apropiación particular de la escritura en tanto segunda lengua, como una forma diferente de escribir.

4. Notas

- 1 Artículo publicado en 1978 y traducido en 1983.
- 2 La práctica de usar alternativamente dos lenguas se llamará aquí BILINGÜISMO y a las personas involucradas BILINGÜE (Trad. Propia).
- 3 En este trabajo, lejos de tener una posición reduccionista sobre el tema, se realiza una breve descripción de algunos de estos criterios para repensar las concepciones que subyacen a ellos y dar un panorama general sobre el estudio del bilingüismo como fenómeno multidimensional.
- 4 Cita directa de Signoret Dorcasberro (2003) a Peal y Lambert (1962).
- 5 "According to a strong version of this view, the bilingual has (or should have) two separate and isolable language competencies; these competencies are (or should be) similar to those of the two

corresponding monolinguals; therefore, the bilingual is (or should be) two monolinguals in one person" (Grosjean, 2008: 10. Trad. Propia).

- 6 Parfraseo de cita directa de Fernández y Yarza (2006) a Skutnabb-Kangas (1994).
- 7 Peluso (1993, 1997) caracteriza tres situaciones ligadas a la sordera, la adquisición del lenguaje y las características lingüístico-interactivas iniciales. Por el otro, Karmiloff-Karmiloff Smith (2005), en su exposición sobre el desarrollo atípico del lenguaje, también distinguen tres situaciones vinculadas a la sordera en las que se destaca el aspecto lingüístico-cognitivo. Finalmente, Suraci et al. (2016), en su planteo sobre la heterogeneidad que define a la población sorda, establecen tres tipos de grupos de sordos teniendo en cuenta tres variables: el contexto familiar y lingüístico de origen, la formación académica recibida y el nivel de comprensión y producción en lengua de señas y en lengua oral (en la oralidad y en la escritura).
- 8 Peluso (2010a), al concepto clásico de lengua natural, sistema verbal que no haya sido creada artificialmente, le agrega una restricción: toda lengua natural no debe apartarse de las características naturales (psicofisiológicas) de sus hablantes y debe adquirirse de modo espontáneo como lengua materna, es decir, sin que tenga que ser modificada o desnaturalizada y sin mediación de contextos pedagógicos de transmisión.
- 9 Sucede algo similar en el caso de los niños sordos de padres sordos, hablantes no nativos de lengua de señas, ya que la aprendieron de adultos. Como el caso de Simon, un niño sordo de padres sordos quienes aprendieron la lengua de señas americana (ASL) durante la adolescencia, es decir, hablaban un dialecto macarrónico o pidgin de sordos. Estos sordos nunca llegaron a manejar toda la gramática de la ASL (como las flexiones verbales, tópicos y reglas de construcción sintáctica en general). Sin embargo, Simon llegó a adquirir una lengua más depurada, ya que comprendía frases con tópico desplazado y utilizaba flexiones verbales casi sin errores. Es decir, "Simon se las había arreglado para filtrar de algún modo el "ruido" agramatical de la lengua de sus padres" (Pinker, 1994: 40).

5. Bibliografía

- ALARCÓN, J. (1998). El fenómeno del bilingüismo y sus implicancias en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección Pedagógica Universitaria* (29). Ed. Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/5768>
- ALDRETE, M. C. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. (Tesis doctoral. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México). Recuperado de http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf
- APPEL, R. y P. MUYSKEN (1996) Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ariel.
- BEARDMORE, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic principles* (2ª. Ed.) Recuperado de <https://books.google.com.ar/bookshl=es&lr=&id=DX1JcMNgz7AC&oi=fnd&pg=PR7&dq=types+of+bilingualism&ots=sxvF5RZRiv&sig=eaJyuwFH2HULShDNarxm01hz6I#v=onepage&q=types%20of%20bilingualism&f=false>
- BEHARES, L. E y PELUSO CRESPI, L. (1993). Características lingüístico-cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes. *Signo y Seña* (2), pp. 143-177. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5591/5008>
- BLAS ARROYO, J. L. (2004). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Ed. Cátedra.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1999). *Introducción a la Lingüística*, Barcelona: Ariel.

- GARCÍA, A. M. (2016). El sistema léxico bilingüe: organización y procesamiento. En García, A. M. y Suárez CEPEDA, S. (Eds.). *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (69-98). Córdoba: Comunicarte.
- GARCÍA, A. M. et al. (2016). Concepciones del bilingüismo y evaluación de la competencia bilingüe. En GARCÍA, A. M. y SUÁREZ CEPEDA, S. (Eds.). *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (17-49). Córdoba: Comunicarte.
- GROSJEAN, F. (2008). A wholistic view of bilingualism. En *Studying Bilinguals* (9-21). Nueva York: Oxford University Press.
- JIMÉNEZ, J. y PARRA, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*. pp. 99-124. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262687125_El_fenomeno_bilingue_perspectivas_y_tendencias_en_bilinguismo
- KARMILOFF-SMITH, A. y KARMILOFF K. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Klee, C. y A. Lynch. (2009). *El español en contacto con otras lenguas*. Washington. Georgetown: University Press.
- LAMBERT, W. (1981). Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe. *Estudios de Psicología*, (8), pp. 82-97. Recuperado de <file:///D:/Mis%20Documentos/DesargasDialnetAlgunasConsecuenciasCognitivasYSocioculturalesDelS-65838.pdf>
- LARRINAGA, J. A. y PELUSO CRESPI, L. (2009). Sordera, escritura y enseñanza de la lengua. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MASSONE, M. I. y MACHADO, E. M. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial.
- MASSONE, M. I. et al. (2010). Lengua de Señas Argentina: propuesta para su estudio desde una perspectiva interdisciplinaria. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). Bilingüismo. En *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- PELUSO CRESPI, L. (1997). Lengua materna y primera: ¿son teórica y metodológicamente equiparables? *Cultura sorda*. Recuperado de http://www.culturasorda.eu/resources/Peluso_Lengua_materna_y_primera_1997.pdf
- PELUSO CRESPI, L. (2010a). *Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros.
- PELUSO CRESPI, L. (marzo, 2010b). Consideraciones psico-socio-lingüísticas en torno a la comunidad sorda uruguaya. Conferencia inaugural del año académico. Universidad de la República, Uruguay.
- PELUSO CRESPI, L. (2014). *La escritura y los sordos. Entre repensar, registrar/grabar, describir y computar*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- PÉREZ PEREA, M. (2014). *Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay.
- PINKER, S. (2001) *El instinto del lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- REY, M. (2008). El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. *Cultura sorda*. Recuperado de https://cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Rey_CUERPO_CONSTRUCCION_IDENTIDAD-SORDA-2008.pdf

- SAMPIETRO, A. (2011). Aproximación neurolingüística al estudio del bilingüismo. (Tesis de maestría). Universitat de Valencia, España. Recuperado de http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/35485/TFM_Sampietro.pdf?sequence=1
- SIGNORET DORCASBERRO, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, vol. XXV (102), pp. 6-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210202.pdf>
- STOKOE, W (1960). Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication System of the American Deaf. *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, N° 8.
- SURACI, A. et al. (2016). Sordera, lenguas de señas y bilingüismo. En García, A. M. y Suárez Cepeda, S. (Eds.). *Mente bilingüe. Abordajes psicolingüísticos y cognitivistas* (219-250). Córdoba: Comunicarte.