

Bases de la educación para el bilingüismo y la interculturalidad en comunidades sordas

Foundations of education for bilingualism and interculturality in deaf communities

Dr. C. Lionel Antonio Tovar. Profesor Titular. Escuela del lenguaje. Universidad del Valle, Cali, Colombia

Correo electrónico: lionel.tovar@correounalvalle.edu.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-1568>

Dr. C. Xiomara Rodríguez Fleitas. Profesor Titular, Consultante y Emérito. Departamento Educación Especial. Facultad Educación Infantil. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba

Correo electrónico: xiomararodriguezfleitas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6839-3398>

Lic. Yalena Gispert de la Osa. Licenciada en Educación Especial. Máster en Comunicación Social. Oficina del historiador de La Habana. Centro Cultura entre las manos, La Habana Vieja

Correo electrónico: gispert@patrimonio.ohc.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6956-6669>

Recibido: junio 2025

Aprobado: agosto 2025

RESUMEN

En este artículo de reflexión se presenta la visión de los autores acerca de cómo debe abordarse la educación intercultural bilingüe de las personas sordas. Esta debe aspirar por encima de todo a ser una educación de excelencia. Debe partir de un fortalecimiento sano de su identidad sorda y de un afianzamiento de la lengua de señas como su primera lengua, con atención especial al desarrollo de la señalidad y la literacidad, que les permitan a los sordos alcanzar los niveles más altos de la escolaridad, concediéndoles así mejores oportunidades de inserción social. Se requiere reunir y formar equipos de trabajo convencidos de la labor y con la voluntad de abrirse a una formación interdisciplinaria para garantizar el éxito. Los métodos utilizados incluyen análisis documental y sistematización de diversidad de fuentes con criterios de inclusión y exclusión. Se precisan las bases teóricas de la sistematización realizada acerca de la educación en las

ABSTRACT

This reflective article presents the authors' vision on how intercultural bilingual education for Deaf people should be approached. Above all, it must aim to be an education of excellence. It must start with a healthy strengthening of their Deaf identity and the consolidation of sign language as their first language, with special attention to the development of signacy and literacy, which will allow the Deaf to reach the highest levels of schooling, thereby providing them with better opportunities for social integration. It is necessary to assemble and train work teams committed to the task and willing to engage in interdisciplinary training to ensure success. The methods used include documentary analysis and the systematization of a variety of sources based on inclusion and exclusion criteria. The theoretical foundations of the systematization carried out regarding

comunidades sordas: identidad cultural, desde la visión de las propias comunidades sordas; los dos tipos de uso de las lenguas; el modelo de la Proficiencia Subyacente Común; la planificación lingüística de las lenguas de señas; y la relación entre el grado de bilingüismo y la cognición.

Palabras clave: educación de sordos, educación bilingüe intercultural para sordos, prácticas inclusivas

education in Deaf communities are specified: cultural identity, from the perspective of the Deaf communities themselves; the two types of language use; the Common Underlying Proficiency model; sign language planning; and the relationship between the degree of bilingualism and cognition.

Keywords: education of the Deaf, bilingual intercultural education for the Deaf, inclusive practices.

Introducción

Cada vez más se ve la necesidad de proveer a la población sorda de una educación que tenga en cuenta la experiencia que tienen del mundo a través de la sordera y los nexos culturales que adquieren mediante su contacto con otras personas sordas. Tradicionalmente, se pensaba que la mejor opción era la oralización, es decir la “normalización” de la persona sorda, para que pudiera actuar en el mundo de las personas oyentes sin ningún contratiempo. Gran parte del tiempo asignado a la educación se gastaba en el entrenamiento logopédico, cuyos resultados no son satisfactorios en todos los casos. En este sentido, Vigotsky (1896-1934), una de las figuras más representativas de la psicología del siglo XX, ya estaba en contra del sistema oral puro, que: “(...) proporciona al alumno la pronunciación, pero no el lenguaje, limita el vocabulario (...) El lenguaje no solo cumple la función de la comunicación entre los niños, sino que también es un medio del pensamiento” (1989, p. 46).

A pesar de las condiciones históricas concretas en que vivió Vigotski y de las limitaciones en el desarrollo de las ciencias sociales en aquella época, ya él vislumbraba las dificultades que se presentaban en la educación de los niños sordos. Desde esta perspectiva, él no estaba lejos de lo que debe hacerse, porque más importante que la persona sorda pronuncie bien, nos interesa que comprenda, que desarrolle su lenguaje, en su función noética. En este sentido, viene a cuento esta cita del padre de la educación de estas comunidades, el abate francés Charles-Michel de l'Epée, quien desde mucho antes había demostrado que estas personas podían ser bilingües en su lengua de señas y la lengua escrita del entorno:

(...) cuando me hice cargo de dos hermanas gemelas, sordomudas, ni siquiera se me ocurrió buscar formas de enseñarles a hablar; pero no había olvidado que, en una conversación a la edad de dieciséis años, con mi tutor de filosofía, que era un excelente metafísico, me había demostrado este principio indiscutible, que no hay conexión más natural entre las ideas metafísicas y los sonidos articulados que golpean nuestros oídos, que la que hay entre esas mismas ideas y caracteres trazados en la escritura que golpean nuestros ojos. Recordaba muy bien que, como buen filósofo, llegó a la conclusión inmediata de que sería posible instruir a los sordomudos con caracteres dibujados por escrito, y siempre acompañados de signos sensibles, como se instruye a otros hombres con palabras y gestos que indican su significado. (l'Epée, 1820, p. 64)

En los *objetivos de la educación aplicados al caso de las personas sordas*, es importante entonces tener claridad sobre cuáles son los objetivos de la educación, si son solo que

puedan hablar y leer los labios, algo muy limitado, como hace ver Vigotski, o si queremos una educación verdadera con objetivos tan amplios como los que queremos para las personas oyentes, como había descubierto de l'Epée.

Estas ideas, identificadas desde el siglo XIX, deben guiar la reflexión acerca de la educación que debe exigirse para la población sorda, a partir de una sistematización de los enfoques y tendencias que han caracterizado la educación de personas sordas y sus resultados. El propósito es alcanzar una verdadera educación para el bilingüismo y la interculturalidad de las personas sordas, desde el núcleo familiar hasta su impacto social.

Todo esto se logra mediante una educación lo más completa posible, en que se alternen el uso de su lengua de señas y la lengua escrita. Hay que hacer énfasis en que la persona sorda adquiera y desarrolle su primera lengua (o lengua preferida, no hay acuerdo sobre el término en este caso), la lengua de señas, y que adquiera por lo menos una segunda lengua escrita, en nuestro caso el español. Idealmente, podría también adquirir una tercera o más lenguas, de señas u orales en sus formas escritas. Pero el énfasis estará siempre en el desarrollo de habilidades para la vida y habilidades académicas en señas y lengua escrita que le garanticen una verdadera educación.

Por otra parte, se constata en la práctica educativa, tanto de la escuela como de la comunidad, la insuficiencia de acciones socioculturales que propicien el desarrollo de la lengua de señas como símbolo de identidad cultural de la comunidad sorda; es necesario aprovechar las potencialidades de los educandos sordos para realizar proyectos comunitarios con las personas oyentes; enfatizar en acciones que revelen los contactos lingüísticos e interculturales entre las personas sordas y las oyentes.

Por eso se plantea como *problema científico*: *¿Qué se conoce acerca de la educación para el bilingüismo y la interculturalidad en comunidades sordas?* Hay que reconocer que son varias las *opciones en la educación de sordos a través de la historia*. Desde la antigüedad hasta nuestros días, por lo menos en Europa, la percepción de las personas sordas para su educación ha evolucionado según la percepción que se haya tenido de su comunicación, con avances y retrocesos. En la sistematización realizada por diversos autores, se revela que las mentes pensantes, desde Sócrates en la antigüedad clásica, pasando por san Jerónimo, en la antigüedad cristiana, luego por figuras prominentes del Renacimiento, como Leonardo da Vinci y Montaigne o, más tarde, del Modernismo, como Descartes, hasta la Ilustración, como Condillac, ya poco antes de la actividad del abate de l'Epée, identificaron el potencial comunicativo de las personas sordas para hacerse entender a la perfección igual que las personas oyentes con la voz.

Desde el siglo XVII, como se presenta en fuentes históricas como Bullock (2023), datan los primeros intentos de educación de los sordos por parte de oyentes, iniciando con el médico italiano Girolamo Cardano, que intentó enseñar a su hijo a leer y escribir utilizando un código simbólico propio, y el monje benedictino Pedro Ponce de León, quien aparentemente enseñó a hablar con éxito a sordos prelocutivos. Si bien no se tienen detalles de estos trabajos, la labor de este último inspiró a Juan Pablo Bonet, uno de los primeros propulsores de las lenguas de señas, a escribir un libro bien conocido sobre un alfabeto manual para uso de las personas sordas. En el mismo siglo, trabajó otro defensor del oralismo, el suizo Johan Conrad Amman, que influyó en el alemán Samuel Heinicke, contemporáneo y principal opositor del trabajo del abate de l'Epée. Se configuraban así dos métodos: el

“método alemán”, que insistía en la oralización, y el “método francés”, que impartía la educación en señas y lengua escrita.

Fue solo con el trabajo de l'Epée, desde poco antes de la Revolución Francesa, cuando las lenguas de señas de los sordos fueron visibles para el público en general, mediante su difusión en escuelas de sordos, la primera de las cuales surgió en la misma casa de l'Epée en París. Con el patrocinio real y, más tarde, de la República, la escuela se convirtió en el Instituto Nacional de los Jóvenes Sordos de París, que llegó a ser el centro oficial de educación de los sordos franceses. El abate había descubierto la existencia de la comunicación en señas y su utilización para la preparación de los sordos. Sin embargo, como su objetivo principal no era la oralización, sino el aprendizaje por parte de sus educandos de la lengua francesa escrita y, más tarde, de otras lenguas europeas, vio la necesidad de crear adicionalmente unas “señas metódicas” para que su estudiantado estuviera consciente de las particularidades gramaticales del francés y de esas otras lenguas, inexistentes en el código señalado, las cuales más tarde fueron vistas como innecesarias.

Los resultados científicos del modelo bilingüe cubano en la educación de las personas sordas, en la que se revela el quehacer de estudiantes, profesores, instructores sordos e intérpretes por cambiar las prácticas educativas a favor del desarrollo de las personas sordas y su cultura. En efecto, a medida que se fueron creando nuevas escuelas de sordos en señas en Francia y otros países de Europa y en los Estados Unidos, casi todo el siglo XIX presenció la pugna entre el método señalado y el método oral, que normalmente no pasaba de enseñar a los alumnos a pronunciar un número limitado de palabras y frases, aunque sí tenía más éxito en el caso de los sordos postlocutivos y los hipoacúsicos. El método oral, u “oralismo”, como se conoce hoy día, anidó incluso en el mismo Instituto creado por el abate de l'Epée, donde las señas volvieron a ser permitidas solo en 1974.

A pesar de esta edad dorada en la educación de los sordos, en que muchos de ellos se hacían profesionales en diversas ramas y hasta escribían libros, la insistencia en que los sordos debían aprender a hablar para poder participar exitosamente en un mundo en el cual no existían solamente sordos resurgió con fuerza a finales del siglo XIX, sobre todo por la actividad de Alexander Graham Bell, hasta tiempos relativamente recientes supuesto inventor del teléfono. Su esposa tenía pérdida auditiva, lo que lo llevó a proponer también las primeras prótesis auditivas, entonces los primeros audífonos mecánicos, para la “normalización” de la comunicación de los individuos sordos, de modo que pudieran hablar y ayudarse mediante la lectura labiofacial. En el Segundo Congreso Internacional de Educadores de Sordos, reunido en Milán en 1880, y en el que los maestros sordos no tuvieron voto, las propuestas oralistas prevalecieron y se proscribieron oficialmente las lenguas de señas en la educación de los sordos. Estas se conservaron y se siguieron transmitiendo a través de las asociaciones de sordos.

El descubrimiento desde Stokoe, de que los sistemas utilizados por los sordos estadounidenses eran una verdadera lengua natural, hizo que poco a poco el estamento educativo volviera a darles importancia a las señas, pero inicialmente no como una alternativa lingüística real, sino como un complemento. Surgieron entonces muchos sistemas señalados artificiales, sobre todo en los Estados Unidos y el Reino Unido, lo que desembocó en los planteamientos de la Comunicación Total de los años setenta, presentada en un evento internacional en Estocolmo, Suecia, que consideraba que los educandos poseían un potencial de desarrollo normal, para una amplia interacción con el

ambiente, lo que implicaba buena comunicación. Esta comunicación justificaba el uso de todos los recursos posibles: voz, expresiones faciales, deletreo, escritura, imágenes, gestos de apoyo, sistemas artificiales de señas y lenguas de señas. Así, las lenguas de señas fueron reintroducidas en la educación de los sordos, aunque en un principio se usaban más que todo sistemas artificiales y señas naturales en el orden sintáctico de la lengua oral del entorno, que llamamos en nuestro medio “español señalado”.

En la educación para el bilingüismo y la interculturalidad, fue precisamente en Suecia, donde investigadoras de la Universidad de Estocolmo vieron las falencias de la Comunicación Total como tendencia educativa, en coherencia con las propuestas antiguas de l'Épée para proponer lo que desde entonces se denominó el “modelo sueco” de educación de los sordos, que ha servido de base a propuestas modernas de educación para el bilingüismo y la interculturalidad de personas sordas.

En efecto, son las características del modelo sueco las que guían el trabajo de los presentes autores en la educación de los sordos: La sordera debe ser idealmente diagnosticada lo más tempranamente posible; para poner a sus padres en contacto con los niños sordos o se asigna una persona sorda para que se comunique con ellos en lengua de señas desde muy temprano, de modo que todos son expuestos a input lingüístico proveniente de adultos sordos y oyentes que señan con fluidez, sin que haya aún instrucción formal; se ofrecen clases de lengua de señas a los miembros oyentes de la familia; otra variante es que se reúnan con otros niños sordos por lo menos una vez al mes; en las vacaciones, se organizan campamentos familiares; hacia los siete años comienza la instrucción formal en la escuela con la adquisición de la lengua de señas como primera lengua; la lengua escrita la reciben igual que sus pares oyentes, con un año más de instrucción bilingüe en la lengua oral y la lengua de señas.

Este último aspecto es de suma importancia, porque es necesario enriquecer la propuesta sueca con nuevos componentes, lo que requiere actividades de formación específica de los equipos educacionales en varias áreas clave en la educación para el bilingüismo y la interculturalidad de los sordos: análisis del discurso, incluyendo tematización, cohesión gramatical y cohesión léxica, así como identificación de funciones discursivas académicas, incluyendo textos expositivos y ya no solo textos narrativos; diferencias de modalidad o canal de comunicación; funcionamiento de la lengua de señas con respecto al español escrito; bilingüismo y educación bilingüe intercultural, con particular énfasis en el bilingüismo de minorías; aspectos socio y psicolingüísticos de la comunidad sorda; adquisición de segundas lenguas; didáctica de segundas lenguas; la lectura y la escritura como procesos interactivos; pedagogía por proyectos.

Sin embargo, como hacen ver Hill *et al.* (2025), el modelo sueco ha sufrido un cambio, dado que el aumento de educandos sordos con implante coclear ha llevado al aumento del uso de actividades orales. Los presentes autores consideran que es mejor seguir usando solo señas y lengua escrita, porque la oralización es terapia del habla, depende de la disposición del niño. Debe quedar claro que el objetivo es lograr la comunicación para acceder al aprendizaje como base de la educación.

Esta situación ha surgido porque crece el número de niños con implante coclear que no tienen éxito en la educación inclusiva con oyentes y terminan en escuelas específicas para sordos. No debe, sin embargo, utilizarse la lengua oral en el entorno bilingüe lengua de señas/lengua escrita. Ladd (2022, pp. 738-739), quien dedicó varios años a estudiar la

pedagogía empleada con los niños sordos, encuentra evidencias de dificultades del estudiantado sordo implantado en esta nueva situación: “absorber y comunicar información en un idioma (BSL) [la lengua de señas británica] era más difícil para los niños que luchaban con el sonido que ingresaba a sus cerebros al mismo tiempo” y que “sus habilidades de atención son realmente pobres. No pueden concentrarse adecuadamente o hacer contacto visual adecuado y parecen tener una memoria corta”.

Es asimismo obligatorio concientizar a los equipos docentes, sobre todo los formados en educación especial, sobre aspectos básicos de la existencia de la *modalidad visogestual del lenguaje y el carácter natural de las lenguas de señas*, así como tener *apertura de mente e información* más actualizada con respecto a las tradicionales hipótesis del período crítico para la adquisición del lenguaje, complementándolas con la importancia de las señas hogareñas (Kita, Brentari & Goldin-Meadow, 2025; Sandler, Padden & Aronoff, 2022; Motamedi *et al.*, 2022) en el desarrollo del lenguaje, aun en ausencia inicial de input en una lengua de señas consolidada.

En este particular, es por consiguiente urgente abandonar las creencias erróneas acerca de que en las personas sordas son inevitables la “privación lingüística” (Andrews & Nover, 2025; Morales, 2022; Caselli, Hall & Henner, 2020) y su consecuencia, el “semilingüismo”, concepto que ha vuelto a hacer carrera últimamente en tonos alarmistas, y cuya génesis y solución están correctamente explicadas en Wright & Baker (2025): La experiencia de l’Epée y su rescate moderno con el modelo sueco demuestran que un entorno lingüístico en la modalidad visogestual es suficiente para que se dé el desarrollo lingüístico.

Estas situaciones son resultado de pésimas decisiones sociales y educacionales para las personas sordas, y que, además, no tienen en cuenta los hallazgos sobre las señas hogareñas y su importancia en el posterior desarrollo del lenguaje. A partir de la experiencia de los autores, se exhorta también al profesorado a tener fe en las capacidades de las personas sordas, abandonando la tentación de comunicarles mensajes subliminales de que no pueden llegar al éxito académico en igualdad con las personas oyentes por su diversidad lingüística.

En este sentido, se profundiza en las bases teóricas de la educación para el bilingüismo y la interculturalidad en comunidades sordas. Por eso se plantea como *objetivo* de este artículo: *reflexionar sobre las maneras de abordar la educación para el bilingüismo y la interculturalidad de las personas sordas, con el fin de que alcancen un verdadero desarrollo personal y social*.

Materiales y métodos

El presente trabajo se sustenta en un enfoque cualitativo con fines exploratorios y descriptivos, se realiza una revisión documental de diversas fuentes que han profundizado en las bases de la educación, en particular, para el bilingüismo y la interculturalidad en las comunidades sordas. Los criterios de inclusión y exclusión fueron los siguientes:

- Artículos y textos científicos que trataran la temática de la educación bilingüe e intercultural en general y aplicadas a los sordos.
- Considerar los antecedentes de los proyectos bilingües en Europa, así como la primera Revolución en la educación de sordos (de l’Epée en el siglo XVIII) y la segunda Revolución (Stokoe, en los años sesenta del siglo XX, en Estados Unidos).

- Estar disponibles en idioma español o inglés.
- Se ponderan trabajos que realzan las potencialidades de las personas sordas para la participación social.
- Considerar las vivencias de los autores en el tema como investigadores y por su vínculo permanente con las comunidades sordas.
- Se excluyen trabajos que enfocan el bilingüismo desde la oralidad y no desde la lengua escrita como segunda lengua en la educación de sordos.

Resultados

Las bases teóricas del trabajo propuesto en este artículo, a partir de la sistematización realizada y que deben guiar la educación en las comunidades sordas, se concretan en las ideas siguientes: la educación para el bilingüismo y el biculturalismo; la identidad cultural y la lucha de las minorías por este reconocimiento, con particular atención a la visión de las propias comunidades sordas; los dos tipos de uso de las lenguas, conversacional y académico; el modelo de la Proficiencia Subyacente Común; la planificación lingüística de las lenguas de señas; la relación entre el grado de bilingüismo y la cognición, mediante la Hipótesis de los Umbrales y el translingüismo.

La primera idea es la que constituye una premisa importante y se refiere a que la educación debe ser bilingüe e intercultural. En este sentido, se presenta una tipología de modelos de programas para estudiantes bilingües utilizando como criterios si se trata de estudiantes de mayorías o de minorías, la lengua utilizada en clase, los objetivos sociales y educacionales, y el resultado lingüístico que se persigue. Así, se obtiene una clasificación tripartita de “formas monolingües de educación”, “formas débiles de educación bilingüe” y “formas fuertes de educación bilingüe”.

La taxonomía más elaborada, basada en discusiones con la experta en bilingüismo Ofelia García, aparece en la figura 1, aunque los autores reconocen que las tipologías son intrínsecamente limitadas y no logran cubrir toda la variedad posible en la vida real.

Tipo de programa	Estudiante típico	Lengua del aula	Objetivos sociales y educacionales	Objetivo lingüístico
Formas monolingües de educación				
Integración/sumersión	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
Integración/sumersión dándoles o retirándoles apoyo de instrucción en el idioma mayoritario	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
Inmersión protegida/ estructurada	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación	Monolingüismo
Formas débiles de educación bilingüe				
Transición	Minoría lingüística	Se mueve de lengua minoritaria a mayoritaria	Asimilación/ sustractiva	Monolingüismo relativo
Integración con enseñanza de una lengua mundial	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clases de segunda lengua mundial	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
Separatista	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (por elección)	Distanciamiento de la mayoría/autonomía	Bilingüismo limitado
Formas fuertes de educación bilingüe				
Inmersión	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en segunda lengua	Pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
Mantenimiento de la lengua patrimonial	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la primera lengua	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
Dual o de doble vía	Mezclados de minoría y de mayoría	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad
Bilingüe convencional	Mayoría lingüística	Dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento y enriquecimiento	Bilingüismo y biliteracidad

Figura 1. Reseña infográfica de la tipología de modelos de programas para estudiantes bilingües

Tomado de: Wright &C. Backer, 2025, p.432)

En la tabla se ilustran las *formas fuertes de educación bilingüe* que los autores denominan “*educación para el bilingüismo y la biliteracidad*”, cuyos objetivos son el bilingüismo, la biliteracidad y el biculturalismo. Tal como lo asumimos en este artículo, en el caso de la educación de las personas sordas se trata del bilingüismo, la señalidad, la literacidad en la segunda lengua y el biculturalismo.

Dos de ellas son las que ellos recomiendan en el caso de las minorías, la dual o de doble vía y la de mantenimiento de lengua patrimonial. La primera sería excelente en el caso de los niños sordos desde el punto de vista, no solo del bilingüismo, sino sobre todo de la interculturalidad, pues se tendría a escolares de la mayoría juntamente con escolares de la minoría. Resulta importante aclarar que los dos grupos se ayudarían en los aspectos académico y lingüístico, al tiempo que se enriquecerían con la exposición a miembros de la

otra cultura. Pero muy difícilmente los hogares de la mayoría están dispuestos a permitir este tipo de educación para sus hijos, aunque en los Estados Unidos ha habido varios ejemplos de escuelas con estudiantado mixto, latino y norteamericano, educándose en español e inglés.

El segundo presupone un espacio separado para la educación de los sordos en su propia lengua y rodeados de su cultura, pero hay que tomar medidas específicas para fomentar la interculturalidad, en particular la participación de maestros y auxiliares sordos. Esta última, la educación bilingüe e intercultural de mantenimiento de la lengua patrimonial, en este caso la lengua de señas, se considera *aquí la forma más asequible para el desarrollo personal y social de las personas sordas* como ciudadanos de derecho. Se reconoce así la importancia de la aceptación de la diversidad social, fomentando en la profesión *la sensibilización de todos los agentes* acerca de la necesidad de multiplicar los *contactos lingüísticos e interculturales* para una educación de éxito que sea realmente inclusiva.

La segunda idea se centra en la identidad y cultura sorda, se coincide con Wright y C. Baker (2025) porque se resalta la política hacia minorías lingüísticas, incluyendo minorías sordas, ha tendido a la asimilación lingüística y cultural, de modo que la sociedad sea lo más homogénea posible. Las ideologías en juego están íntimamente asociadas a nociones de poder, de modo que los grupos dominantes tradicionalmente tienden a imponer una educación que lleva a esa asimilación. Las comunidades sordas, tradicionalmente calificadas como minorías de minorías debido al marginamiento causado no solo por la diversidad de lengua, sino también de canal de comunicación, han sido particularmente propensas a este tratamiento. Las relaciones de poder en las comunidades sordas incluyen la imposición de enfoques auditivo-orales en la educación de personas sordas e hipoacúsicas, tales como los que se generalizaron a partir del Congreso de Milán, y contra los cuales hay que luchar si queremos que ellas tengan éxito educativo.

Por otra parte, Ladd (2022), reconoce que estos enfoques dejaron de incluir personas sordas como protagonistas y, por lo tanto, invisibilizaron también la cultura y la identidad sordas, esta última muy ligada a la lengua de señas. Como resultado, los niños sordos, al igual que la infancia en otras comunidades minoritarias, han sufrido a menudo devaluación de su identidad, subordinación y desempoderamiento en su experiencia educativa. Las políticas de inclusión actuales, en las cuales, debido principalmente a la difusión de los implantes cocleares, los niños sordos son sumergidos en un mundo de oyentes sin acceso a la cultura sorda. Las campañas de más de un siglo para restaurar las lenguas de señas y el profesorado sordo dieron sus frutos, no solo en los EE. UU y Europa, sino en muchas escuelas para sordos en todo el mundo.

Este retorno de las lenguas de señas a la educación de los sordos de finales del siglo XX motivó un nuevo despertar del interés de las comunidades sordas en sí mismas. Dichos estudios confirmaron que ellas manifiestan sus propias culturas, derivadas de su dependencia del canal de comunicación viso-gestual y de su parcial distanciamiento de la comunidad oyente circundante, por lo que nació el término de “cultura sorda”. Debido a que este tipo de investigaciones es relativamente reciente y a que ha sufrido la discriminación institucional por parte de los entes que financian la investigación, no ha trascendido suficientemente en la educación de estas comunidades.

Se insiste, sobre todo, en que el obstáculo mayor que hay que superar es la ideología del oralismo, que se ha expandido a través de los medios y que dificulta el que la sociedad en

general crea que existan culturas sordas. Los mismos sordos son, ellos mismos, una comunidad invisible, pues no se nota su existencia sino cuando se intenta establecer comunicación con ellos.

Si bien la educación en lengua y cultura sorda, con participación de miembros de la comunidad sorda, ha seguido prosperando –con retrocesos–, particularmente en los Estados Unidos y Brasil, en el resto del mundo ha ido declinando, hasta el punto de que Ladd (2022) calcula que, en el Reino Unido, más del 95% del estudiantado sordo está en situación de inclusión, un porcentaje que bien puede reflejar lo que sucede en gran parte de Hispanoamérica.

Pero el mismo Ladd (2022) tiene la esperanza de que la investigación en pedagogías sordas por personas sordas mismas pueda revertir esta tendencia. Él denomina así a las prácticas educativas de personas sordas que él ha investigado en los Estados Unidos, Brasil, Chile y Bélgica, y que presentan enormes similitudes. Se trata principalmente de la creación de entornos educativos sordos, en los que la lengua de señas tiene la primacía, y en los que el alumnado está en constante contacto con miembros de la comunidad sorda y, por ende, con la cultura sorda. A partir de varios estudios comparativos entre profesorado sordo y profesorado oyente en escuelas de sordos, hace ver que el profesorado sordo es más sensible a las necesidades de un alumnado que vive en el silencio de sus lenguas de señas en mayor o menor grado.

En ambientes de inclusión, como los que se han generalizado en estas últimas dos décadas, no hay adultos sordos mayores que sirvan de modelo de uso de la lengua de la comunidad, por lo que la niñez y la juventud sorda tienen que ir haciendo ajustes utilizando sus propias señas hogareñas, lo que no lleva a una rápida adquisición de la lengua de señas de la comunidad local, como sí es el caso de la educación en señas y lengua escrita, a partir de su experiencia, y en la cual participaron personas sordas como docentes.

La tercera idea valora los dos tipos de uso de las lenguas. En este caso, es una situación que comparten las lenguas de señas con miles de otras lenguas minoritarias, cuyas funciones se han visto tradicionalmente reducidas a las denominadas funciones bajas, es decir el hogar, el vecindario, el culto religioso y, en muchas ocasiones, la escuela primaria, mientras que las lenguas de poder y prestigio tienden a monopolizar las funciones altas, es decir las que atañen al gobierno, la educación (sobre todo en bachillerato y universidad), la ciencia y la tecnología, el mundo de los negocios y del comercio, la jurisprudencia, la literatura y los textos religiosos. Las lenguas de señas como la lengua de señas cubana son lenguas naturales, independientemente del estado de desarrollo que les haya permitido alcanzar el estatus minoritario que poseen, que viene dado por las funciones para las que se las utiliza, y son dignas de ser reconocidas como lenguas oficiales por los diversos países del mundo.

En Halliday (2004) y Cummins (2021) se encuentra la raíz de esta diferencia de desarrollo. Ambos autores distinguen entre la lengua tal como se la aprende en casa y la lengua que se desarrolla a partir de la escolaridad. Así, Halliday (2004) considera que, como especie, poseemos la capacidad de transformar la experiencia en significado, lo cual, a su vez, hace posible que el significado se exprese en palabras, es decir en un texto, mediante lo que él denomina la léxico-gramática, que presenta mínimo tres etapas según el grado de maduración del individuo: el paso de la protolengua a la lengua de la madre o lenguaje del sentido común, todavía congruente con la realidad, con cláusulas simples, que se da hacia

los dos años y permite la generalización; el paso del sentido común a la escolaridad, que incluye las formas escritas, que se da entre los cuatro y los siete años, y permite la abstracción; el paso de la gramática congruente a la gramática metafórica, que se da en la primera adolescencia durante el paso de la educación primaria a la secundaria, caracterizada por estructuras típicas de la escritura. Propone así la dicotomía entre el “lenguaje del sentido común”, que se adquiere en el hogar, y el “lenguaje de origen social” o “lenguaje de las disciplinas”, que se adquiere con la escolaridad en niveles cada vez más altos.

Cummins (2021), por su parte, estudiando las variaciones en la comunicación cara a cara y en el rendimiento académico de niños inmigrantes en Canadá que llegaban al país a diferentes edades, encontró diferencias entre el nivel de fluidez conversacional (apoyada por los gestos, las expresiones faciales, el contacto visual y el contexto inmediato) y el dominio del lenguaje académico (basado en las formas escritas y caracterizado por vocabulario de más baja frecuencia y convenciones discursivas como la nominalización y la voz pasiva). Cada uno refleja aspectos distintivos del funcionamiento lingüístico, que se caracterizan por la frecuencia relativa con la que se manifiestan en los contextos de la comunicación cotidiana y el desempeño en tareas académicas en la escuela. Él llama a estos mismos tipos de lenguaje “habilidades de comunicación interpersonal básica” (BICS, siglas en inglés de *Basic Interpersonal Communication Skills*) y “suficiencia lingüística cognitivo/académica” (CALP, sigla en inglés de Cognitive/Academic Language Proficiency) (1). Esto quiere decir que la variación en el rendimiento lingüístico no obedece a una sola dimensión unitaria de competencia.

Por razones históricas y de posicionamiento social y económico de sus usuarios, las lenguas de señas, al igual que otras lenguas minoritarias, tienen mayor desarrollo en el lenguaje del sentido común, o BICS, que, en el lenguaje de origen social, o CALP.

La cuarta idea es el modelo de la Proficiencia Subyacente Común (Cummins, 2021) también encontró que esta diferencia es útil al momento de explicar el rendimiento de las personas bilingües en tareas académicas y, por consiguiente, en la planificación del uso de las lenguas en su educación. Las proficiencias cognitivo/académicas, tanto en lengua minoritaria como en la lengua de mayor desarrollo, son interdependientes, ya que son manifestaciones de una misma proficiencia subyacente. Según su modelo de la Proficiencia Subyacente Común, las dos lenguas se ven separadas en la superficie, como las puntas de un iceberg. Por debajo, las dos puntas son parte del mismo iceberg, de modo que las dos lenguas no funcionan de manera separada, utilizan el mismo sistema central de procesamiento. En consecuencia, si el educando adquiere una habilidad o un concepto a través de una de sus lenguas, puede utilizarlos en la otra de manera fácil e inmediata, es decir, se da la transferencia de habilidades.

Esto es así, porque, independientemente de la lengua en que se esté hablando, los pensamientos que acompañan el pensar, hablar, leer, escribir y escuchar provienen del mismo sistema central de procesamiento. El bilingüismo y el multilingüismo son posibles porque las personas tienen la capacidad de almacenar dos o más lenguas y de utilizarlas sin mayores dificultades. Las habilidades de procesamiento de información y los logros educativos pueden alcanzarse en una o en más lenguas. Como corolario, es necesario utilizar la primera lengua minoritaria del estudiantado desde un comienzo y, en el caso de las personas sordas, consolidar la lengua de señas de la comunidad como su primera lengua y utilizarla para tareas de todo tipo en la escuela, incluyendo el trabajo académico.

Cummins descubrió esto al ver que los niños inmigrantes que llegaban al Canadá ya con un cierto desarrollo de la CALP tenían menos problemas en su rendimiento académico que los que llegaban sin esa experiencia. Tampoco se veía que fueran mayores que los de quienes recibían instrucción mayoritariamente en la segunda lengua de prestigio ni que el aprender primero en su lengua minoritaria impedía la adquisición de la segunda lengua mayoritaria. En el caso de las personas sordas, esto implica no utilizar la CALP en la segunda lengua escrita de manera sistemática sin haber primero hecho el trabajo académico en su primera lengua de señas. El sistema educativo debe, por lo tanto, garantizar un desarrollo de la CALP en lengua de señas, de modo que el educando la pueda transferir a su segunda lengua escrita.

De hecho, dada la importancia de los textos escritos en el desarrollo, difusión y adquisición de las disciplinas, los usuarios de la lengua minoritaria, con el debido acceso a los textos escritos y la necesaria motivación, llegan pronto a un dominio de la CALP escrita a menudo más alto que el que han alcanzado en la CALP de la primera lengua. En esto, su experiencia no es muy diferente de la de la población nativa de la lengua mayoritaria, quienes también van desarrollando constantemente su CALP, influída por las formas escritas, hasta el punto de que estas influyen en la oralidad de las personas ya con una mediana educación.

La quinta idea es, por lo tanto, la planificación lingüística de las lenguas de señas. Al hablar de planificación lingüística, la que se ha practicado desde tiempos históricos, aun antes de que surgiera el concepto de planificación lingüística, es la planificación del estatus, es decir, de las funciones para las que se va a utilizar una lengua. En concordancia con las relaciones de poder coercitivo de que hablan Wright y C. Baker (2025), normalmente las lenguas o variedades de lengua con poder y prestigio son las que se utilizan para las funciones altas. Tradicionalmente, sin embargo, las lenguas de señas habían dejado de ser utilizadas incluso para funciones bajas como la escolaridad primaria, una situación que se está de nuevo difundiendo debido a la utilización de prótesis auditivas, sobre todo el implante coclear.

El aumento en las funciones implicará necesariamente el desarrollo del corpus, es decir de las formas de una determinada lengua de señas en léxico y en gramática. Esto incluye la exploración y publicación de aspectos gramaticales, la recopilación de diccionarios y repositorios de señas digitales o impresos, así como la exploración de la CALP. Hay ejemplos de esto último en Latinoamérica, sobre exploración de la CALP en la lengua de señas colombiana y un portal digital sobre el mismo tema.

La planificación de la adquisición se da primordialmente mediante la educación bilingüe intercultural, en el caso de las mismas comunidades sordas, así como mediante cursos para oyentes o usuarios de otras lenguas de señas. Materiales como los mencionados para la planificación del corpus sirven también para la adquisición, por lo que a esta dimensión se le da también el nombre de planificación de la difusión.

La sexta idea explica la relación entre el grado de bilingüismo y la cognición, se coincide con la propuesta de Cummins (2021), quien usa la metáfora de una casa de tres pisos en la cual los educandos deben ir subiendo. Habría dos umbrales: Al cruzar el primer umbral, el niño deja de sufrir efectos negativos por el bilingüismo. Al cruzar el segundo umbral, el niño ya goza de los efectos positivos del bilingüismo, en lo que se toma entre cinco y siete años.

En el primer piso o planta baja, están los niños cuya proficiencia en las dos lenguas no está lo suficientemente desarrollada, sobre todo cuando se la compara con los niños

monolingües de la misma edad. Mientras no lleguen a un nivel apropiado, habrá dificultades y retrasos. En el piso del medio, están los niños con el grado de proficiencia adecuado en una de las lenguas, pero no en ambas. El niño estará en la condición del niño monolingüe en su lengua más fuerte, y no tiene ni ventajas ni desventajas comparado con él.

En el tercer piso, están los niños que ya se aproximan a un bilingüismo equilibrado: El niño ya puede lidiar con material académico en cualquiera de sus dos lenguas. Esta hipótesis explicaría entonces por qué no todos los niños bilingües de minorías se benefician del bilingüismo. Sin embargo, Wright y C. Baker (2025) hacen ver que no se ha determinado exactamente cuál es el nivel de bilingüismo necesario para dejar de tener efectos negativos y para gozar de los efectos positivos de ese bilingüismo (Cummins (2021) se basó en una concepción vigotskiana del papel mediador del lenguaje y el habla tanto en el funcionamiento cognitivo como en las interacciones de los niños con su entorno, y que este autor había hecho énfasis en la posibilidad de que el bilingüismo podría estar asociado a efectos positivos o negativos, que dependerían de una compleja gama de condiciones sociales y educativas. Asimismo, en coherencia con Vigotski (1989), por los fundamentos psicolingüísticos a partir de la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje.

Cummins (2021) muestra cómo relacionó la distinción BICS/CALP con el grado de apoyo contextual y la exigencia cognitiva en las actividades comunicativas, tanto para explicar las diferencias en progreso académico de los bilingües como para proveer ideas para la práctica pedagógica.

Utilizó entonces un diagrama de cuadrantes como se ve en la figura 2, con dos ejes que se cruzan. El eje vertical representa la exigencia cognitiva, que va desde "Cognitivamente poco exigente" en la parte inferior hasta "Cognitivamente exigente" en la parte superior. El eje horizontal representa el soporte contextual, que va desde "Contexto rico" a la izquierda hasta "Contexto reducido" a la derecha.

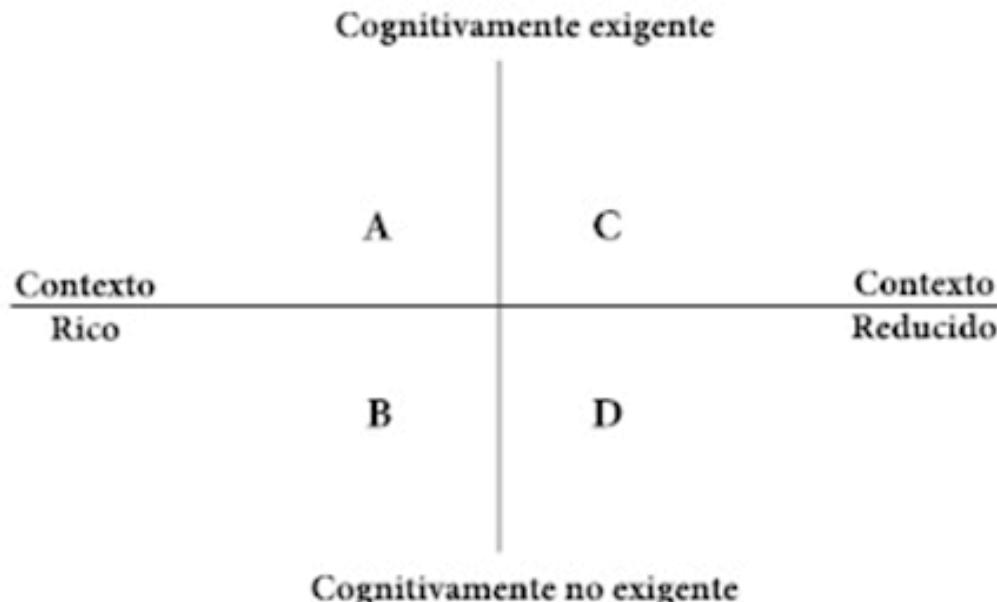


Figura 2. Rango de apoyo contextual y grado de participación cognitiva en actividades comunicativas

Tomado de: Cummins (2021)

Cuando hay exigencia cognitiva, pero comunicación contextualizada, cuadrante A, el educando puede negociar activamente el significado (por ejemplo, pidiendo aclaraciones) y la interacción se apoya en una amplia gama de señales interpersonales y situacionales que aportan significado. En el otro extremo, si hay exigencia comunicativa, pero el contexto es reducido, cuadrante D, el educando se basa principalmente en la lengua en sí y, por lo tanto, la interpretación exitosa del mensaje depende en gran medida del nivel de conocimiento del idioma. Según el nivel de bilingüismo del estudiantado implicado, el personal docente debe ir graduando las actividades académicas.

Cummins (2021) retoma de esta manera, entonces, la distinción tradicional entre dos tipos de bilingüismo que se establecen en la dimensión mixta, social/individual, tradicional: bilingüismo “aditivo”, es decir, que trae efectos cognitivos positivos, y “substractivo”, que no les permite a los individuos alcanzar un buen rendimiento académico. Este último puede llevar al fracaso escolar y a la deserción, con posibles repercusiones en el resto de sus vidas y que han sido aceptadas casi universalmente en la literatura. Se trata del reconocimiento tácito de la existencia de por lo menos dos lenguas independientes en contacto, con diferentes grados de relación entre ellas, como lo propone Cummins (2022), que explicaría el mayor o menor alcance de un bilingüismo adecuado para el éxito escolar o social.

En este último sentido es conveniente por ello incluir *la séptima idea, que explica la relación entre el término tradicional de alternancia de códigos y la propuesta más reciente sobre lo que se denomina “translingüismo”*. Se sigue la posición más tradicional de los estudios de bilingüismo, que reconocen la realidad sociolingüística y psicolingüística de las diferencias entre las lenguas y que exige por lo tanto la determinación de una primera lengua, en el caso de los sordos la lengua de señas de la comunidad. Pero esta diferenciación de las lenguas es susceptible de otra interpretación en el caso de comunidades donde hay lenguas en estrecho contacto y, por consiguiente, individuos que espontáneamente se ven impulsados a utilizar elementos de una u otra lengua según la situación comunicativa.

La producción lingüística en estos casos se ha explicado desde los años ochenta mediante la propuesta de procesos típicos de estos hablantes bilingües como la alternancia lingüística, las mezclas y los préstamos, estos últimos considerados ya parte de la lengua de destino, procesos que se describen en Wright y C. Baker (2025).

Un punto de inflexión importante ha sido la propuesta del concepto de “translingüismo” (en inglés, *translanguaging*), que se ha extendido en el campo del bilingüismo en las últimas décadas. Según esto, ya no podríamos estar hablando de alternancias o mezclas entre códigos separados, sino que el bilingüe realmente no distingue entre lenguas: Tiene a su disposición un sistema lingüístico unitario y no diferenciado, por lo que las lenguas no tienen una realidad ni cognitiva ni lingüística. Esta posición, la “teoría del translingüismo unitario”, ha sido refutada por Cummins (2022), sobre la base de que no cumple con tres criterios de evaluación: adecuación empírica, coherencia lógica y validez consecuencial.

Basado en su larga experiencia investigativa en el bilingüismo y la educación bilingüe, él considera como correcta la posición contraria, la “teoría del translingüismo interlingüístico”, que sigue dándole validez a la existencia separada de las lenguas y a los conceptos de lenguaje académico, bilingüismo aditivo, proficiencia lingüística subyacente común y, por tanto, a la necesidad de la enseñanza de la transferencia de una lengua a otra. Es posible que la explicación de los proponentes del translingüismo sea válida solo en contextos de contacto interlingüístico demasiado estrecho, como el de las personas de origen latino de

Nueva York, donde se originó su investigación, en que las actitudes lingüísticas no consideran el purismo ni se espera un nivel educativo promedio que les preste atención. Pero ello no invalida la incuestionable existencia histórica y por separado de lenguas como el inglés y el español. Hemos considerado necesaria esta digresión, porque al igual que sucede con el caso del semilingüismo, este concepto de translingüismo unitario está difundiéndose a gran velocidad y creemos que no es pertinente tenerlo en cuenta en la educación bilingüe de los sordos, entre otras cosas por la diferencia de canal de comunicación.

Discusión

Al reflexionar sobre la educación para el bilingüismo y la interculturalidad de las personas sordas, si se aspira a que alcancen un verdadero desarrollo personal y social, es necesario no solo que se comuniquen, sino también que, al igual que las personas oyentes, adquieran autoconfianza y se concienticen sobre su identidad sorda y ciudadana, reconociendo los valores, derechos y obligaciones con su entorno, su país y el mundo; que desarrollen en lo posible habilidades artísticas; que alcancen pensamiento crítico; que puedan proponerse con el tiempo futuras carreras y objetivos para la vida; que aprendan de los errores, desarrollando así resiliencia; que no tengan temor al fracaso y estén dispuestas al cambio de planes.

También hay que distinguir *el desarrollo del lenguaje para la comunicación y la inserción social*, de la *rehabilitación del habla* para aproximarlas a las personas oyentes, como se ha hecho en el último siglo largo. Es imperativo rectificar esas ideas, lograr que la persona sorda se comunique para que se eduque y participe como individuo con plena ciudadanía del país y del mundo. Se trata de construir un modelo fuerte de educación bilingüe como el de mantenimiento y desarrollo de la lengua patrimonial de señas, con énfasis en la identidad sorda grupal e individual. Es decir, el sistema educativo debe propiciar una plena participación de las personas sordas como ciudadanas de derecho.

La aspiración es una escuela bilingüe para sordos, que además del uso de la lengua de señas para la conversación cotidiana, pueda acceder al currículo, tenga un desarrollo de la proficiencia lingüística cognitivo/académica en la lengua de señas, que permita su transferencia de una lengua a otra. Se debe acompañar esto entonces de la planificación lingüística de la lengua de señas.

Para ello, se deben constituir paulatinamente en las escuelas equipos docentes interdisciplinarios o con formación interdisciplinaria en áreas como adquisición del lenguaje y de las lenguas, con referencia a las señas hogareñas, concepto y modalidades de educación bilingüe, análisis del discurso, didáctica del cultivo de la propia lengua de señas y de la enseñanza de la segunda lengua escrita, procesos de lectura y escritura en segundas lenguas, investigación cualitativa etnográfica o pedagogía por proyectos, para dar ejemplos de temáticas urgentes. Todo esto debe tener como trasfondo un modelo de translingüismo interlingüístico que reconozca el bilingüismo aditivo, el desarrollo del lenguaje académico y una proficiencia lingüística subyacente común.

Por encima de todo, se debe fomentar la creencia en las capacidades del estudiantado sordo, evitando mensajes subliminales de que no es posible que alcance el éxito académico en igualdad con las personas oyentes simplemente por su diversidad lingüística.

Se coincide con Wright y C. Baker (2025), en la idea de que no es lo mismo una *educación bilingüe que usa y promueve dos lenguas que una educación relativamente monolingüe en una segunda lengua*, como la que típicamente se ofrece a niños de comunidades minoritarias. Además, es necesario seguir impulsando la educación bilingüe intercultural para estas comunidades.

Por otra parte, también coincidimos con Mahootian (2020), al valorar el término de “lengua patrimonial”, que se ha utilizado para el caso de lenguas orales minoritarias, quien las caracteriza como “lenguas con las conexiones culturales que los individuos tienen hacia ellas más que a la proficiencia en el uso de la lengua”. En el caso de las comunidades sordas, en las cuales el porcentaje de personas nacidas en hogares con por lo menos un progenitor o cuidador sordo son la gran minoría, esta diferencia en proficiencia es mayor, debido principalmente a la ausencia de una escuela bilingüe intercultural para sordos.

Finalmente, valoramos que una educación bilingüe e intercultural para los sordos se concibe más allá de la primaria y hasta en la universidad, con la mediación de intérpretes, se trata de establecer funciones de prestigio para las lenguas de señas en cualquier contexto, en coherencia con una verdadera educación inclusiva.

Notas:

1. Al discutir la CALP, Cummins inicialmente utilizó el término “proficiencia lingüística cognitivo/académica”, pero luego se refirió al constructo como “proficiencia lingüística cognitivo-académica”. En Cummins (2021, p. 5) ha vuelto al término original con la barra inclinada, porque considera que “refleja mejor la fusión del conocimiento cognitivo y académico, procedural y declarativo (*saber cómo* y *saber que*) relacionado en el aprendizaje escolar”.

Referencias bibliográficas

- Andrews, J. & Nover, S. (2025). Deaf-signing people, bilingualism/multilingualism and bilingual education. En Wright, W. & Baker, C. (2025). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 8th ed. (pp. 755-827). Bristol & Jackson, TN: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/WRIGHT0543>.
- Bullock, W. (Ed.) (2023). *History of the Deaf*. Kindle Edition.
- Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American Sign Language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323-1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners. A critical analysis of theoretical concepts*. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. Kindle edition.
- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Journal*, 12, 33-55. <http://doi.org/10.18192/olbij.v12i1.6073>.

- Épée, C.-M. de l'. (1820). *L'Art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance*. Paris: Imprimerie de J.G. Dentus.
<https://fr.wikisource.org/wiki/L%20Art%20d%20enseigner%20%C3%A0%20parler%20aux%20sourds-muets%20de%20naissance>.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The collected works of M. A. K. Halliday*. (J. J. Webster, ed.) Vol. 5. *The language of science*. London: Continuum.
- Hill, J., Lillo-Martin, D. & Wood, S. (2025). Sign languages: Structures and contexts. 2nd ed. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
<https://10.4324/9781003450405>.
- Kita, S., Brentari, D. & Goldin-Meadow, S. (2025). Deaf homesigners can create the foundations of phonetics and phonology without an adult linguistic model. *Cognition*, 264, 106233. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106233>.
- Ladd, P. (2022). *The unrecognized curriculum: Seeing through new eyes Deaf culture and Deaf pedagogies*. San Diego, CA: Dawn Sign Press. Kindle edition.
- Mahootian, S. (2020). *Bilingualism*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group. Kindle edition.
- Morales, E. (2022). La privación lingüística: Consecuencias negativas para la infancia y adolescencia sordas. *Mètode*, 28/02/2022. <https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistes/la-privacion-linguistica-consecuencias-para-la-infancia-y-adolescencia-sordas.html>.
- Motamedi, Y., Montemurro, K., Abner, N., Flaherty, M., Kirby, S. & Goldin-Meadow, S. (2022). The seeds of the noun-verb distinction in the manual modality: Improvisation and interaction in the emergence of grammatical categories. *Languages*, 7, 95. <https://doi.org/10.3390/languages7020095>.
- Reagan, T. (2022). Language planning and language policies for sign languages: An emerging civil rights movement. *Sociolinguistica*, 36, 169-182. <https://doi.org/10.1515/soci-2022-0010>.
- Sandler, W., Padden, C. & Aronoff, M. (2022). Emerging Sign Languages. *Languages*, 7, 284. <https://doi.org/10.3390/languages7040284>.
- Vigotski, L. S. (1989). *Obras completas*. Tomo V. *Fundamentos de defectología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wright, W. & Baker, C. (2025). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 8th ed. Bristol & Jackson, TN: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/WRIGHT0543>.