ROSALBA GALVIS PEÑUELA*

LA INTERLENGUA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS EN EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA**

Resumen

Con el concepto de interlengua o lengua intermedia se denomina a la versión o variedad de la lengua diana o lengua de llegada, caracterizada por los rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico, en la cual se observa la transferencia de la primera lengua. Identificar los diversos factores de interferencia conducirá sin duda al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la perspectiva de formular estrategias didácticas y metodológicas que permitan a los estudiantes sordos alcanzar mayores niveles de proficiencia en castellano escrito como segunda lengua.

Palabras clave: *Personas sordas, bilingüismo, lengua de señas colombiana, castellano escrito, lengua diana, interlengua, transferencia, simplificación, fosilización.*

THE INTERLENGUA OF THE DEAF STUDENTS IN THE WRITTEN CASTILIAN'S LEARNING AS SECOND LANGUAGE

Abstract

With the interlengua concept or intermediate language is denominated to the version or variety of the language reveille or arrival language characterized by the resulting features of the strategies of linguistic learning; in which the transfer of the first language is observed. To identify the diverse interference factors will lead without a doubt to the improvement of the pedagogic practices in the perspective of formulating didactic and methodological strategies that allow the deaf students to reach bigger levels of proficiency in Castilian written as second language.

Key words. *Deaf people, bilingualism, Colombian language of signs, written Castilian, language reveille, interlengua, transfer, simplification, fossilization.*

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. E-mail: rosgalvis@hotmail.com

** El presente escrito es un avance de una investigación en marco del proyecto "Manos y pensamiento" de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. La autora agradece la colaboración de las profesoras de Lenguas de señas Socorro Jutinico, Martha Pabón y Esperanza Monroy.

Texto recibido el 14 de marzo de 2005 y aprobado el 13 de junio de 2005.

En el desarrollo de la lingüística aplicada, Pit Corder[1] señala que las decisiones y los planes que afectan la enseñanza de las lenguas están distribuidos en varios niveles. El primero es un nivel político, del que se ocupan los gobiernos y sus asesores, y tiene que ver con los planes sobre la conveniencia de enseñar determinadas lenguas, qué lenguas enseñar y a quién enseñárselas. El segundo nivel es lingüístico y sociolingüístico; de él se ocupan la lingüística y la sociolingüística aplicadas, y tiene que ver con las decisiones sobre qué enseñar, cuánto y cuándo hacerlo. El tercero es el nivel de la psicolingüística y la pedagogía; afecta la actividad del profesor en el aula y cómo enseñar las lenguas.

El nivel político, primer nivel en la enseñanza de las lenguas encargado de determinar cuáles lenguas enseñar y a quiénes, formuló la Ley 324 de 1992 en la que reconoció la Lengua de Señas Colombiana (LSC), como la lengua natural de las personas sordas, y el castellano escrito como segunda lengua (L2), reglamentando así su bilingüismo.

Reconocida lingüística y académicamente la población sorda como una comunidad lingüística minoritaria, corresponde entonces al nivel lingüístico y sociolingüístico, a través de los planteamientos del bilingüismo aditivo[2], subordinado[3] y sucesivo[4], definir qué enseñar, cuánto y cuándo hacerlo, en la perspectiva de facilitar la implementación de estrategias pedagógicas que desarrollen las competencias lingüísticas de los miembros de dicha comunidad en ambas lenguas.

En este contexto de educación bilingüe surgen las asignaturas "Lengua de señas colombiana" y "Castellano escrito como segunda lengua para escolares sordos", complejas por las múltiples variables (psicolingüísticas, sociolingüísticas, entre otras) que las determinan y afectan, las cuales exigen ser desarrolladas con un enfoque interdisciplinario, con el objetivo de posibilitar la consolidación, proyección, aplicación y solución de las necesidades comunicativas de la población sorda.

Hasta el momento, o hasta tiempos muy recientes (cinco años), la mayoría de la población sorda ha estudiado el castellano como primera lengua, lo cual genera un alto grado de dificultad en el aprendizaje, y en consecuencia, desmotivación en los estudiantes. Así mismo, en el ámbito pedagógico, se ha postergado la generación de programas y metodologías apropiados para la enseñanza del castellano escrito como segunda lengua.

Dadas las condiciones especiales de la población, las habilidades que se desarrollarán en castellano L2 son las de expresión y comprensión escritas, por cuanto la comprensión y expresión oral se desarrollan en lengua de señas colombiana. Este cambio continuo de sistema lingüístico se constituye en un campo propicio para la generación de interferencias de la lengua nativa en la lengua diana, y de dificultades en el proceso de aprendizaje de esta segunda lengua.

¿Cuáles son las posibles interferencias de la lengua nativa en la lengua diana?, ¿cómo detectarlas?, ¿cómo afectan el aprendizaje de la segunda lengua?, ¿cómo tratarlas?, ¿cómo crear una metodología y generar didácticas apropiadas para la enseñanza del castellano escrito a personas sordas en este proceso de bilingüismo?: "Es imposible estudiar el fenómeno de la interferencia en la adquisición de segundas lenguas sin establecer una comparación minuciosa entre los dos sistemas lingüísticos implicados"[5].

La comparación de los dos sistemas lingüísticos sugiere por sí misma una posible metodología: el análisis contrastivo que permitirá detectar, además, una lengua nativa pobremente adquirida; los cambios de significado surgidos en los procesos de interpretación y de transformación del *input* auditivo de una lengua auditiva-oral en un *input* visual; y las interferencias, simplificaciones, generalizaciones y fosilizaciones, como características de la interlengua, definida ésta como la "versión o variedad de la lengua de llegada que forma parte del conocimiento lingüístico implícito o de la competencia de quien aprende una segunda lengua"[6].

De otra parte, el análisis de esta información lingüística permite determinar el nivel de interlengua con que actúan los estudiantes en la perspectiva de conseguir el control de la lengua de llegada, observar algunos procesos psicolingüísticos, favorecer la adecuación pedagógica, la identificación de elementos linguo-culturales que aportan información y dilucidan los procesos de biculturalismo de las personas sordas y las dificultades en el desarrollo de los procesos de bilingüismo.

Debido a las grandes diferencias lingüísticas existentes entre las lenguas de este proceso de bilingüismo, Lengua de Señas Colombiana primera lengua de carácter visogestual, simultánea y espacial, y Castellano escrito, segunda lengua de carácter oral y lineal, es importante retomar el postulado de Weinreich

[1] Citado por F. Francisco Moreno, *Principios de sociolingüística y sociología del Lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998, p. 116.

[2] "En el caso del bilingüismo aditivo, el individuo añade una segunda lengua, que es relevante socialmente, a su repertorio lingüístico". René Appel, y, Pieter Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel, 1996, pp. 86-119.

[3] "Un bilingüe subordinado aprende la lengua con ayuda de la primera lengua". *Ibid.*, p.125.

[4] "La segunda lengua se aprende después de haber adquirido la lengua nativa", *Ibid.*, p. 143. En este caso, las personas sordas aprenden castellano después de adquirir la LSC.

[5] *Ibid.*, p. 119.

[6] *Ibid.*, p.125.

(1953): "La distancia entre las dos lenguas implicadas parece afectar al proceso de adquisición de la segunda", citado por Appel y Muysken (1996), quienes lo confirman: "Cuando la lengua A difiere de la lengua B en relación a la estructura X, esta estructura resultará difícil a los hablantes nativos de A que estén aprendiendo B, y cuanto mayor sea la diferencia, mayor será el problema de aprendizaje, sin que la transferencia tenga lugar. *De esta forma se puede ilustrar la influencia indirecta de la primera lengua*"[7].

En la perspectiva de analizar las características de la interlengua, identificar sus fases y determinar la injerencia de la edad en la producción textual de los estudiantes sordos, se identifican la interferencia y la simplificación generadas por la LSC en el aprendizaje del castellano.

El estudio se basa en la producción escrita de un grupo de nueve jóvenes sordos profundos que cursan el semestre "cero o preparatorio" en la Universidad Pedagógica Nacional, cuyas edades oscilan entre los 19 y 22 años, de los cuales solamente dos habían iniciado los procesos de bilingüismo en los dos últimos años de la secundaria.

La edad es un aspecto determinante del nivel de interlengua: "Se asume que los aprendices de más edad muestran una mayor interferencia en su interlengua que los aprendices más jóvenes"[8]. Así la edad, unida al estudio de la lengua escrita como primera lengua, se constituyen en factores generadores de fosilizaciones y generalizaciones en la producción textual de los estudiantes sordos.

La interferencia es identificada en los componentes semántico, morfosintáctico y lexical; en la producción de un diálogo cuyo objetivo es presentarse y presentar a un amigo:

[7] *Ibid.*, p.129.
[8] *Ibid.*, p.134.

INFORMANTE 1

"**yo soy Julián** que hacer siempre camino un encontrar un amigo Mónica, **hola, cómo está bien** usted que hacer solo hablar después encontrar una amiga llama se Sandra, hola, como esta bien me mismo, Sandra pregunte quien tu amigo. **Mucho gusto** bienvenido amigo Mónica, después tres amigos que tiene hablar cosas.
Julián: mi que hacer, siempre camino encontrar, tu que hacer, **hola, cómo está**.
Mónica: respuesta bien, en la clase terminar.
Julián. Usted quiere invitar, me buscar una amiga algo hablar.
Mónica. Si, mucho gusta, acompañero.
Julián y Mónica. Ya encontrar una amiga llama se Sandra.
Sandra: **hola, cómo está,** pero primer durante tiempo, hoy un dia. Encontrar.
Julián: respuesta bien, **si claro**.
Sandra: pregunte ello quien un amigo.
Julián: **mucho gusto**, bienvindo una amiga Mónica.
Sandra: ¿te que hacer?
Julián: mi acompañero una amiga Mónica pero tiempo libre.
Sandra: si, entonces solo tres amigo, hablar cosas.

Análisis lingüístico:

- **Planeación del diálogo**

"*yo soy Julián que hacer /conector de la LSC para introducir el verbo/.*

siempre camino

un encontrar */ausencia de la preposición "para", que indica finalidad.*

Un amigo Mónica, */ausencia parcial de concordancia nominal. Más adelante se encontrará/.*

hola, cómo está
bien */respuesta dada por el mismo estudiante. No registra los turnos conversacionales.*

usted *que hacer* solo hablar /conector de LSC

después *encontrar* una amiga *llama se* Sandra, */verbos sin conjugar, alteración del orden sintáctico en el uso del pronombre reflexivo se/.*

hola, cómo está bien *me mismo, / confusión en el uso del pronombre átono me.*

Sandra pregunte quien tu amigo. */ Omisión de la cópula ser-estar.*

Mucho gusto bienvenido. amigo* Mónica, */Omisión de la preposición/* después tres amigos *que tiene* hablar cosas. */Alteración del orden sintáctico "tiene que"; sin embargo reconoce el rasgo de obligatoriedad, lo emplea correctamente y conjuga el verbo.*

- **Desarrollo del diálogo**

Julián: *mi que hacer*, siempre camino encontrar, *tu* que hacer, ***hola, como esta*** */ausencia de la tilde en el pronombre de segunda persona*

singular "tú" para diferenciarlo del posesivo "tu".

Mónica: *respuesta* bien, *en la clase terminar. /estructura sintáctica de LSC.*

Julián: Usted quiere invitar, *me* buscar una amiga *algo hablar./ Confusión en el uso del pronombre átono, verbos en infinitivo, omisión de la preposición, orden sintáctico de LSC.*

Mónica: Si, mucho gusta, acompañero. */Confusión de categorías gramaticales: verbo acompañar, con sustantivo compañero.*

Julián y Mónica: Ya *encontrar* una amiga *llama se* Sandra. / *Verbos en infinitivo y alteración del orden sintáctico en el uso del pronombre reflexivo.*

Sandra: *hola, como está*, pero primer durante tiempo, hoy un dia. Encontrar. */Estructura de LSC, simplificación de estructuras/*

Julián: respuesta bien, *si claro. /No registra turnos conversacionales/.*

Sandra: pregunte ello quien un amigo. */Simplificación de estructuras/.*
Julián: *mucho gusto, bienvindo* una amiga Mónica. /**Error de escritura**.

Sandra: *¿te* que *hacer?/Confusión en el uso del pronombre átono y verbo sin conjugar.*

Julián: mi acompañero una amiga Mónica pero tiempo libre. */Simplificación de estructuras/.*

- **Fin del diálogo**

Sandra: si, entonces solo tres amigo, hablar cosas. */Aproximación a la estructura del español/.*

Se observa que los estudiantes se acercan a la forma textual dialogada, que existe una aproximación a las macroestructura y superestructura, y que reconocen algunos aspectos del funcionamiento de L2, especialmente los señalados en negrilla; en cursiva se identifican los elementos generadores de fosilizaciones y simplificaciones.

Un segundo ejercicio de producción textual consistió en narrar lo ocurrido durante la asistencia a la "Feria del libro".

INFORMANTE 2

Nosotros ayer fuimos corferias, invistamos muy chéveres. Todo lugar entramos en Perú de museo Inca ante mucho tiempo como la historia hermoso y Perú mejor que Colombia. Y también más hermoso tumba. Ahí mucho carrera en la universidad este cualquier pregunta alla. Sordo es muy difícil diferente programa. Es muy interese caricatura forma de la persona. Nosotros fuimos a mirar gráfica de caricatura intere muy literatura francesa.

Análisis lingüístico

invistamos /error de grafía/.
Todo lugar entramos en Perú de museo Inca /Empleo de las preposiciones en la estructura de LSC/.
ante mucho tiempo como la historia /Estructura de LSC/
la historia hermoso /concordancia nominal parcial/
Y también más hermoso tumba. Ahí mucho carrera en la universidad este cualquier pregunta allá /Estructuras de LSC, aunque se observa puntuación y acentuación.

En este ejercicio de producción libre se detecta mayor interferencia sintáctica de la lengua de señas colombiana. De la lengua escrita es apreciable el esfuerzo por emplear puntuación y acentuación.

INFORMANTE 3

Ayer yo no fui a Corferias porque no tengo plata para transporte y entrega. Además aburrido de lluvia cuando salimos almuerzo, hablar con mis amigos sobre que, un amigo le pregunta comunidad y cultura diferentes o "Sordo" iguales, yo dice diferentes por que explicar claro.
Quiero contar ayer por la mañana me siento mal.
Yo quiero ir a corferias para ver libros para carrera educación física.

Análisis lingüístico

Ayer yo no fui a corferias porque *no tengo plata para transporte y entrega*/confusión de la grafía: entrega por entrada. Omisión de artículos el y la.
No hay concordancia entre el uso del adverbio "ayer" y la forma verbal "tengo"

además aburrido de lluvia/ Omisión de la cópula estar y de la preposición
cuando salimos almuerzo / inflexión verbal en singular
sobre *que* /que, conector de LSC
Un amigo *le* pregunta /Confusión pronombres átonos
por que explicar claro. /Estructura de LSC/
ayer por la mañana *me siento* mal / verbo en presente, adverbio en pasado.

A pesar de la interferencia, el texto tiene sentido, y se aprecian algunas concordancias nominales, uso de conectores y estructuras del español empleadas en forma adecuada.

INFORMANTE 4

Yo no voy a Corferias porque el día mal de que el lluvia y problemas por eso yo no voy al corferias y mas pero yo quiero ir pero el día mal feo de lluvia y después que hacer ahora en clase de sordos a primer semestre actividades de en física mirado al espejo ahora hacer de cuerpo al los sordos y mas de profesor. FIN.

Análisis lingüístico

día mal de que el lluvia /conector de LSC
y problemas /omisión del verbo "tenía"
y mas / omisión del verbo

después que hacer / conector de LSC.
actividades de en física / sobregeneralización en el empleo de las preposiciones.
Mirado al espejo / en el salón de los espejos se practican los ejercicios.

Aunque sintácticamente la transferencia parece improbable cuando dos estructuras son demasiado distantes, "es evidente que debe haber algún parecido entre la primera lengua y (una estructura de transición de) la segunda lengua antes de que se produzca la transferencia. Cuando las lenguas difieren demasiado parece incluso improbable"[9]. En este caso ocurre la transferencia sintáctica de la LSC a los escritos en castellano, porque el grado de competencia alcanzado aún no es lo suficientemente amplio, y porque resulta muy difícil para la población sorda aprender una lengua oral a través de un *input* visual.

Es de suma importancia analizar lo referido al funcionamiento de los relativos del castellano, por cuanto éstos son empleados como elementos de sustitución en la formación de oraciones subordinadas, mientras que en LSC funcionan como conectores en oraciones simples. Esta diferencia lingüística ocasiona confusión en la comprensión de lectura e interferencia en la escritura.

En lo referido al lexico, debido a las diferencias de los dos códigos, castellano escrito y LSC visogestual, esta interferencia solamente se manifiesta en forma escrita cuando los estudiantes dibujan la seña en remplazo de la palabra que desconocen.

En el componente semántico se aprecian transferencias al trabajar el vocabulario del taller de "texto descriptivo", específicamente con la palabra "aleta" que aparece designando una parte de la nariz, entonces una estudiante preguntó: ¿Puede decirse nariz profunda? La asociación surge porque las "aletas" como parte del traje de buceo son empleadas para ganar profundidad. Otro ejemplo que ilustra la transferencia semántica se observa en la expresión escrita "dar permiso", porque en LSC el verbo "dar" se interpreta como regalar.

La segunda característica estructural de la interlengua es la simplificación: "El aprendiz postula una estructura de su lengua que es más sencilla que la que realmente caracteriza a la lengua de llegada"[10]. En la producción de algunos informantes se observa la estructuración de oraciones en sintaxis de LSC. Tal es el caso de la oración "mirado al espejo" para significar que los estudiantes se encontraban practicando los ejercicios en el salón de los espejos donde pueden mirarse. Es importante mencionar que no existe una correspondencia seña-palabra, que en ocasiones se debe recurrir a la perífrasis y a la paráfrasis en LSC para encontrar el equivalente a una palabra del español, o, por el contrario, muchas palabras o una idea completa pueden expresarse en una o muy pocas señas. Estos aspectos también contribuyen a explicar la simplificación de estructuras.

De otra parte, se detecta también la omisión de verbos, especialmente de la cópula ser o estar, de los artículos, de los pronombres personales y de preposiciones; la ausencia de conjugaciones en los diferentes tiempos verbales y de las concordancias nominal y verbal:

> Los aprendices de segundas lenguas, especialmente en las primeras fases, parecen conservar en la medida de lo posible palabras gramaticales de la lengua de partida al mismo tiempo que omiten muchas de las palabras de función y morfemas: pronombres personales, artículos, auxiliares, preposiciones y morfemas indicadores de tiempo verbal. Hablar una interlengua simplificada construida mayormente con palabras gramaticales hace posible una comunicación casi correcta[11].

En esta fase interlingüística, de elaboración cognitiva, caracterizada por su enfoque hacia la comprensión y el recuerdo de los diferentes aspectos de los modelos presentados, y de construcción a partir del metalenguaje, se aprecian en la producción de texto un esfuerzo por mantener las superestructuras del diálogo y la narración, el empleo de fórmulas rutinarias "hola, mucho gusto", y de expresiones propias de los oyentes "sí, claro", "chévere". Los demás elementos son identificados, en su mayoría, como interferencias de la LSC, y debido a la alta frecuencia de uso pueden considerarse como generalizaciones por desconocimiento de L2.

Otro elemento de contraste que permite explicar el alto grado de interferencias lo constituye las características propias de la LSC: visogestual, tridimensional, generadora de información en el rostro, en el torso y en las manos; pero debido a que no se ha desarrollado plenamente la conciencia metalingüística, algunas simplificaciones o generalizaciones suceden porque los estudiantes aún no identifican en su propia lengua estos elementos como generadores de significado, o porque existen demasiados solapamientos lingüísticos. Por tanto, el español se constituye en una lengua de difícil aprendizaje.

Pero las características de la interlengua pueden dejar de ser transitorias y convertirse en habituales y establecidas. Cuando la interlengua se fosiliza en muchos estudiantes en el mismo punto y afecta a una determinada estructura de la lengua, puede desarrollarse una nueva variedad de la lengua de llegada. Sin embargo, los estudiantes sordos demuestran que el surgimiento de un hecho lingüístico como el nacimiento de un pidgin tendría alta pro-

[9] *Ibid.*, p.134.

[10] *Ibid.*, p.136.

[11] *Ibid.*, p. 137.

babilidad de ocurrencia, únicamente si la población sorda fuera totalmente excluida de los programas de segunda lengua, ya que en sus escritos demuestran un buen grado de apropiación de la lengua escrita cuando se propicia su aprendizaje a través de estrategias adecuadas.

Así, después de estudiada la descripción, se produjeron textos como el siguiente:

INFORMANTE 5

xxxx, yo naci en Neiva, tengo veinte años, de cabello rizado, rostro ovalado, las orejas rectas y delgado, ojos cafés oscuro, pestañas largas, boca grande, los dientes blancos, nariz respingado, alta como de 180, manos grande y también los pies grande, una expresión tan linda mi carácter: serio, amable, inteligente y respetuosa, a mi me gusta los deportes: baloncesto y también la rumba.

En él se observan las fases de:

- **Elaboración cognitiva**: comprensión y recuerdo de los diferentes aspectos de los modelos presentados.
- **Fase asociativa**: los estudiantes formulan hipótesis sobre las características más relevantes del *input* recibido a partir de textos cortos en los que se han estudiado aspectos semánticos, morfosintácticos, lexicales, y pragmáticos de la lengua; contrastan dichas hipótesis con sus conocimientos lexicales sintácticos anteriores (en L2); las comprueban o refutan, se autocorrigen, corrigen y evalúan a sus compañeros y descubren nuevas connotaciones del *input* recibido, cuando éste es empleado en otras situaciones de comunicación. Así mismo, los escritos se constituyen en elementos para analizar cohesión y coherencia, y practicar lecturas literal e inferencial.

La verificación de las hipótesis ha sido realizada a través de diversos procedimientos:

a) Receptivamente: comparándolas con el nuevo *input*, para lo cual cuentan con los talleres entregados.
b) Productivamente: escribiendo enunciados que contienen hipótesis relevantes, y verificando su corrección a través de la retroalimentación continua con la docente y los compañeros durante las clases.
c) Metalingüísticamente: consultando las síntesis gramaticales trabajadas en clase, el diccionario o a la profesora.
d) Corroboración: de manera permanente solicitaron aprobación a la profesora cuando cada ejercicio ha sido sometido a revisión-corrección.

En los textos analizados se observan elementos semánticos, sintácticos y morfológicos de la lengua de señas que generan interferencia, o aspectos morfológicos, semánticos y sintácticos del español, cuyo uso o conocimiento es confuso, y que permiten ubicar a los estudiantes en un primer nivel de interlengua.

La identificación de este nivel facilita la incorporación de estrategias didácticas en la perspectiva de continuar y facilitar el aprendizaje de la lengua diana. En consecuencia, la descripción del desarrollo de la interlengua es entendida como un proceso de avances parciales, de formas y funciones que desencadenan otros avances parciales, en un aprendizaje parcial y discontinuo, constreñido en cada momento por el grado de desarrollo gramatical ya alcanzado.

Un último factor que puede influir en las características, fases y evolución de la interlengua es la motivación. Ésta debe ser integradora, servir al estudiante para su vida personal, académica, profesional y laboral, y ser generadora de un alto grado de conciencia metalingüística y metacognitiva, ya que el aprender una segunda lengua conlleva procesos de aculturación y transculturación. En este sentido, se observó en la población estudiantil fuertes deseos de aprender la lengua escrita y de analizar su propia lengua como generadora de interferencias.

BIBLIOGRAFÍA

APPEL, René y MUYSKEN, Pieter (1996). *Bilingüísmo y contacto de lenguas.* Barcelona: Ariel Lingüística.

MORENO, F. Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Barcelona: Ariel S.A.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

———. F. (1987). *Bilingualism. In Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness.* New York: McGraw-Hill.

———. F. (1993). *Le bilinguisme et le biculturalisme dans le monde des entendants et des sourds. Nouvelles pratiques sociales.*

———. F. (1994). *Individual bilingualism. In The Encyclopedia of Language and Linguistics.* Oxford: Pergamon Press.

MUÑOZ, Carmen (2000). *Segundas lenguas.* Barcelona: Ariel Lingüística.

NUTALL, C. (1982). *Teaching reading skills in a second language.* Heinemann.

SKLIAR, C. (1996). "Evaluación de las políticas de bilingüismo para sordos". Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para sordos. Mérida, Venezuela.
La ciencia del texto.