

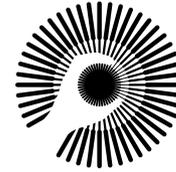


WORLD FEDERATION OF THE DEAF

Razón Social: CONFEDERACIÓN ARGENTINA DE SORDOMUDOS
Fundada el 9 de Diciembre de 1957 | CUIT 33-64338354-9

Personería Jurídica N°1283/66

MIEMBRO ORDINARIO AFILIADO A LA FMS
ORDINARY MEMBER AFFILIATED TO WFD



CAS
CONFEDERACION
ARGENTINA DE
SORDOS

ADHESION DE LA CAS A LA POSTURA OFICIAL DE LA FMS

POSTURA DE LA FEDERACIÓN MUNDIAL DE SORDOS RESPECTO DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS SORDOS

1. IDEAS PRINCIPALES

- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD ONU) reconoce que las lenguas de señas poseen igual estatus que las lenguas orales y que deben ser respetadas y promovidas.
- Los niños sordos tienen el derecho a desarrollar su identidad cultural y lingüística de manera plena (Artículo 30 de la CDPD de la ONU).
- Los niños sordos han debido enfrentar múltiples obstáculos para acceder a una educación de calidad. Entre estos obstáculos, se encuentra el rechazo a la educación de los niños sordos en lengua de señas, lo que implica que no se les están reconociendo sus derechos.
- La educación de calidad en la(s) lengua(s) de señas de su nación y en la(s) lengua(s) escrita(s) de su nación es un factor clave para cumplir con el derecho a la educación como así también con los derechos humanos de los estudiantes sordos, tanto niños como adultos.
- Las investigaciones muestran que los niños sordos que reciben educación de calidad desde un abordaje multilingüe (por ejemplo, en una lengua de señas y una lengua escrita/oral) tienen mayores probabilidades de progresar académicamente y de convertirse en ciudadanos activos, que participan de forma plena en la vida social.
- La exposición temprana a una lengua de señas y al multilingüismo, combinada con un fuerte apoyo familiar en el uso de las lenguas de señas, logra una mejor preparación en los niños sordos para obtener una efectiva participación en la sociedad.
- Las investigaciones muestran que exponer a un niño a una lengua de señas no entorpece ni dificulta el aprendizaje de una lengua oral.
- Los especialistas recomiendan que se exponga a los niños sordos a una lengua de señas lo antes posible para favorecer el desarrollo cognitivo como así también el desarrollo social y académico.
- Los niños sordos deben tener accesibilidad completa a la educación en su(s) lengua(s) de señas nativa(s), independientemente de cualquier dispositivo tecnológico que puedan estar utilizando.
- Los gobiernos deben implementar programas para fomentar la enseñanza de la(s) lengua(s) de señas del país a las familias de los niños sordos y a las personas encargadas de su cuidado. Estos programas deben implementarse en cooperación con la(s) comunidad(es) sorda(s) y condocentes de lengua de señas sordos.
- Los ambientes educativos deben brindar su apoyo para que los niños sordos puedan ejercer su derecho a desarrollar su identidad lingüística y cultural de manera plena, de acuerdo con el Artículo 30 de la CDPD, debido a que resulta esencial para el desarrollo de la personalidad, la autoestima y la capacidad de adaptación de los niños sordos.
- El Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD ONU) ha tomado una aproximación positiva y proactiva al promover las lenguas de señas en la educación de los niños sordos como así también al promover las elecciones educativas que permitan que los niños sordos prosperen y obtengan logros académicos.

*La World Federation of the Deaf - WFD / Federación Mundial de Sordos - FMS, es una Organización No Gubernamental que status consultivo en las Naciones Unidas, en relaciones oficiales con: Consejo Económico y Social -ECOSOC-, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, Organización Internacional de Trabajo -OIT-, Organización Mundial de la Salud -OMS-, y el Fondo Internacional y Educación para los Niños de las Naciones Unidas -UNICEF- y es miembro fundador de la Alianza Internacional de Personas con Discapacidad [International Disability Alliance o IDA]



- La(s) lengua(s) de señas nacional(es) (y/o las lenguas de señas de las comunidades de pueblos originarios) debe(n) ser reconocida(s) con igual estatus que las lenguas orales del territorio nacional en todos los niveles educativos.
- Los mejores ámbitos educativos para los niños sordos son ambientes multilingües que promueven y respetan su identidad cultural y lingüística y la diversidad de experiencias y elecciones de cada uno y que intentan maximizar sus resultados desde un punto de vista lingüístico, académico, social y, en el largo plazo, económico.

2. INTRODUCCIÓN

La Federación Mundial de Sordos (en inglés, *WorldFederation of theDeaf* o WFD) es una organización no gubernamental internacional que promueve los derechos humanos de las personas sordas a nivel mundial. Una porción relevante de nuestro trabajo consiste en la promoción de los derechos de las personas sordas, incluyendo las personas sordo-ciegas y las personas con discapacidad, a una educación en su(s) lengua(s) de señas nativa(s). La necesidad de adquirir una lengua de señas como lengua natural es crucial para todas las personas sordas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD de la ONU) compromete a los gobiernos a reconocer la importancia de las lenguas de señas como así también a promover su uso.¹La CDPD de la ONU también otorga a las personas sordas, en igualdad de condiciones con las demás, el reconocimiento y apoyo de su identidad cultural y lingüística, que incluye la(s) lengua(s) de señas y la cultura sorda. Permitirles desarrollar sus identidades culturales y lingüísticas, inclusive en ámbitos educativos, es un derecho fundamental para todos los niños sordos.

La CDPD de la ONU también exige a los gobiernos que reconozcan el derecho de todas las personas con discapacidad (incluyendo a las personas sordas) a una educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Reconoce la necesidad de proveer educación continua que incluya a las personas sordas y que facilite:

- (a) el pleno desarrollo del potencial humano, el sentido de dignidad y de autoestima, el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- (b) el desarrollo de la personalidad, el talento y la creatividad de las personas sordas, como así también sus habilidades mentales y físicas, a su máximo potencial; y
- (c) la efectiva participación de las personas sordas en una sociedad libre.²

No obstante, existe documentación que prueba que a nivel global los niños sordos continúan teniendo numerosos obstáculos en cuanto a su educación.³Aunque existan escuelas, muchas familias de países en vías de desarrollo no tienen la posibilidad de afrontar los gastos que implican enviar al niño sordo al establecimiento, o no cuentan con escuelas que acepten niños sordos y/o no tienen medios de transporte para llevar al niño sordo a la escuela.

Incluso aquellos niños sordos que sí tienen acceso a la educación enfrentan distintos obstáculos, que incluyen la falta de accesibilidad en una lengua natural, lo que implica que los niveles educativos que alcanzan suelen ser bajos y el analfabetismo es muy común. Esta situación suele empeorar cuando la educación no es provista a través de una lengua de señas. Esta aversión a las lenguas de señas en la educación forma parte de una lamentable historia,

¹Artículo 21(e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (CDPD de la ONU).

²CDPD de la ONU, Artículo 24.

³Ver, por ejemplo, la carta sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad que la WFD presentó a la OHCHR (18 de septiembre de 2013) (<http://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/12/WFD-letter-to-OHCHR-deaf-education.pdf>) o la carta de la WFD y la EUD el Día de Discusión General sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (20 de marzo de 2015) (<https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-eud-submission-to-the-day-of-general-discussion-on-the-right-to-education-for-persons-with-disabilities-20-march-2015/>).

ya que las lenguas de señas han sido prohibidas en muchos países del mundo y, en algunos casos, estas prohibiciones y el desprestigio a las lenguas de señas continúan existiendo. Este rechazo no tiene ningún sustento y es, de hecho, contrario a las evidencias científicas.

Otros obstáculos a la educación efectiva de los niños Sordos incluyen la falta de docentes capacitados (incluyendo docentes sordos como modelos a seguir), la falta de docentes que dominen la lengua de señas y la falta de un ambiente de aprendizaje y de una pedagogía que favorezcan el aprendizaje efectivo de los estudiantes sordos. La educación bilingüe o multilingüe por sí sola no garantiza resultados educativos debido a que para ello debe haber educación de calidad. En adición, dado que la mayoría de los niños sordos nacen de padres oyentes que no poseen conocimientos sobre la lengua de señas, existe un obstáculo extra si no existen políticas y programas de apoyo para que las familias con niños sordos puedan aprender la lengua de señas. Por último, en las escuelas con mayoría de alumnos oyentes los alumnos sordos pueden encontrarse con obstáculos, debido a que no poseen un ambiente inclusivo que los apoye a través del uso de una lengua de señas, que es una necesidad básica de los estudiantes sordos para progresar y para adquirir un sentido fuerte de su identidad lingüística y cultural.

La educación de calidad en la(s) lengua(s) de señas nacional(es) (y/o lenguas de señas indígenas) y en la(s) lengua(s) escrita(s) nacional(es) es uno de los factores clave para cumplir con los derechos educativos y con los derechos humanos de los niños sordos como así también de los adultos sordos. Otros factores contribuyentes son el reconocimiento y la promoción de la lengua de señas,⁴ la interpretación profesional de lenguas de señas,⁵ dado que promueve la accesibilidad en todas las áreas de la vida social, económica, cultural, civil y política. Estas cuestiones están todas vinculadas y exigen calidad educativa en lengua de señas.

El Artículo 4(3) de la Declaración sobre los Derechos de las Personas que pertenecen a Minorías Nacionales, Étnicas, Religiosas y Lingüísticas exige que los Estados tomen medidas apropiadas para que,⁶ siempre que sea posible, las personas que pertenecen a minorías puedan tener oportunidades adecuadas para aprender su lengua materna o para recibir instrucción en su lengua materna. Para las personas sordas, que forman parte de una minoría lingüística, esta es la lengua de señas de su comunidad.

Que los niños sordos no tengan educación en lengua de señas tiene un efecto perjudicial desde el punto de vista social, académico y psicológico, dado que afecta la habilidad de los niños sordos de participar de forma independiente y de obtener los mismos puestos de trabajo o privilegios sociales que muchas de las personas oyentes poseen.

La Federación Mundial de Sordos desea enfatizar en la necesidad de que los niños sordos tengan accesibilidad plena a una educación de calidad en sus lenguas de señas, más allá de los dispositivos tecnológicos que puedan utilizar. Esto está en línea con las mejores prácticas y los resultados en investigaciones sobre la adquisición de lenguaje y el desarrollo lingüístico, que muestran que es crítico para los niños sordos tener acceso a una lengua visual para desarrollar plenamente su potencial humano.

Las decisiones sobre políticas e iniciativas siempre deben estar respaldadas por evidencia, entre la que debe incluirse investigaciones sólidas. Para ayudar a los gobiernos y a otros posibles interesados a tomar decisiones basadas en investigaciones científicas, la Federación Mundial de Sordos describe a continuación investigaciones sobre adquisición de lenguas para niños sordos y resultados en la investigación sobre educación multilingüe / bilingüe.

Estas investigaciones apoyan, por sobre todas las cosas, la necesidad de que los niños sordos tengan acceso a una lengua de señas en su desarrollo educativo. La Federación Mundial de Sordos reconoce a las

⁴ CDPD de la ONU, Artículo 21(e)

⁵ CDPD de la ONU, Artículo 9

⁶ Link a la Declaración: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Minorities.aspx>

personas sordas como personas multilingües a las que deben brindárseles las mismas oportunidades de aprender múltiples lenguas, al igual que sus pares.

Los resultados de investigaciones sobre derechos lingüísticos y adquisición de lenguas de señas son independientes de la tecnología. Por lo tanto, consideramos que estos resultados poseen relevancia internacional y que son aplicables a la educación de las personas sordas en cualquier lugar del mundo. A continuación, entonces, presentamos resultados clave en investigación sobre adquisición de lenguas de señas para niños sordos, sobre multilingüismo y sobre educación multilingüe.

3. INVESTIGACIONES SOBRE ADQUISICIÓN DE LENGUAS

LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EN EL CASO DE NIÑOS SORDOS

Todos los niños necesitan una base firme en su primera lengua para su salud cognitiva y psico-social general. **Las lenguas de señas son las únicas lenguas a las que los niños sordos pueden acceder perceptualmente sin ningún tipo de barrera y que pueden ser utilizadas sin ningún tipo de dispositivo ni ayuda adicional.** El acceso tardío a una lengua puede tener efectos profundamente negativos en el desarrollo lingüístico de un niño (Mayberry 1993, Boudreault 1999). Los niños sordos tienen mayor riesgo de experimentar retrasos en la adquisición de una lengua debido a la detección tardía de la sordera o la pérdida auditiva (Apuzzo&Yoshinaga-Itano 1995, Moeller 2000, Yoshinaga-Itano et al. 1998, Calderon&Naidu 2000, Snyder&Yoshinaga-Itano 1998, Calderon 2000, Yoshinaga-Itano 2003) y a una falta de apoyo integral en programas de intervención temprana en lenguas de señas (Snoddon, 2008). Los estudios que comparan niños sordos expuestos a lenguas de señas desde etapas tempranas de sus vidas con aquellos que solo fueron expuestos a lenguas orales y que han tenido una exposición tardía a una lengua de señas muestran que retrasar la edad de adquisición de una lengua de señas impacta negativamente en el dominio de la lengua de señas (Mayberry& Fischer 1989, Newport 1990, Mayberry&Eichen 1991). Además de tener obstáculos en las habilidades para señar, los señantes tardíos también tienen mayores dificultades en el aprendizaje de lenguas orales, respecto de señantes tempranos (Mayberry&Lock 2003, Mayberry 2007). **Por lo tanto, las investigaciones muestran que la adquisición temprana de lenguas de señas es esencial para el desarrollo lingüístico general, generando una base adecuada para la adquisición de lenguas orales y escritas.**

La importancia del acceso a una lengua de señas va mucho más allá del desarrollo de las habilidades lingüísticas de un niño sordo. Todos los niños precisan una base firme en una primera lengua para su desarrollo cognitivo general y su salud psico-social. Las investigaciones muestran que la base en una lengua accesible debe realizarse en los primeros años de los niños sordos, idealmente antes de los tres años y definitivamente antes de los cinco años. Los efectos de una carencia de dicha base a nivel cerebral han sido descritos por Humphries y otros (2014), e incluyen problemas con la organización de la memoria verbal (Rönnerberg 2003), dificultades con la aritmética y la alfabetización (MacSweeney 1998), dificultades en el procesamiento cognitivo de orden superior, como funciones ejecutivas y la teoría de la mente (Courtin 2000, 2010, Courtin&Melot 2005, Morgan &Kegl 2006, Schick et al. 2007, Courtin et al. 2008, Figueras et al. 2008, Marschark&Hauser 2008, Rimmel&Peters 2009; Humphries et al. 2014). **A la luz de todas estas evidencias, recientemente un panel de especialistas llegó a la conclusión de que a todos los niños sordos se les debe enseñar una lengua de señas de forma inmediata (Napoli et al. 2015).**

Las lenguas de señas permiten a los niños sordos desarrollar una lengua en iguales condiciones que sus pares oyentes. Las investigaciones que se han realizado en las últimas décadas muestran que, ya sea el niño sordo u oyente, la exposición prolongada a una lengua de señas resulta en un desarrollo lingüístico y cognitivo que sigue los mismos patrones y que produce los mismos resultados que la exposición a una lengua oral para los niños oyentes (Courtin 2000, Mayberry et al. 2011, Woolfeet al. 2002). En el caso de los niños sordos, la intervención temprana es crucial, lo que requiere que la familia y las personas encargadas de su cuidado tengan un rol activo en la comunicación en lengua de señas. En adición, los niños sordos necesitan tener acceso y participar en situaciones de comunicación de calidad en lengua de señas junto con otros pares. Las investigaciones muestran que en los

casos en que los padres aprenden la lengua de señas al mismo tiempo que sus niños sordos es posible desarrollar competencia comunicativa en lengua de señas (Oyserman & de Geus 2015) y que la exposición consistente y prolongada a una lengua de señas en una edad temprana es beneficiosa (Singleton & Newport 2004).

La Federación Mundial de Sordos recomienda encarecidamente a los gobiernos que implementen programas para apoyar la enseñanza de la(s) lengua(s) de señas a las familias y personas encargadas del cuidado de los niños sordos, en cooperación con las Comunidades Sordas y docentes sordos de lenguas de señas. Este apoyo no debería significar una carga en la economía de la familia del niño sordo. Dentro de las medidas a adoptar, los cursos de enseñanza de la(s) lengua(s) de señas del territorio deberían brindarse sin costo para las familias y personas encargadas del cuidado de niños sordos; la asistencia a dichos cursos puede incluirse dentro del tiempo libre remunerado del trabajo de los padres y personas encargadas de su cuidado. Estas medidas se encuentran en línea con la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU,⁷ y recomendaciones del Comité sobre los Derechos del Niño de la ONU que indica que los Estados Parte deben proveer asistencia y apoyo a los padres (y tutores) en el desempeño de sus responsabilidades en la crianza de los hijos, incluida la garantía de que se les brinden oportunidades para aprender una lengua de señas para fomentar la comunicación con el niño sordo en el seno familiar.

BENEFICIOS DEL MULTILINGÜISMO

Muchos padres consideran que exponer a un niño a varias lenguas puede causar confusión y retrasos lingüísticos y cognitivos. Sin embargo, esta es una creencia popular. Las investigaciones muestran que dominar una primera lengua no representa ningún obstáculo para la adquisición de una segunda lengua sino que, por el contrario, es un soporte necesario (Scheele et al. 2010). Para los niños que aprenden una lengua de señas y una lengua oral, el uso de una lengua de señas no impacta negativamente en su aprendizaje del habla (Swanwick 2001). **Por lo tanto, considerar que la exposición a una lengua de señas obstaculiza la adquisición de una lengua oral es un mito sin sustento científico.** Estudios recientes realizados en Estados Unidos (Davidson et al. 2014), Holanda (Giezen 2011, Giezen et al. 2014), Irán (Hassanzadeh 2012), Brasil (Quadros et al. 2012), Italia (Rinaldi & Caselli 2009, 2014) y Bélgica (Mouvet 2013) llegan a la misma conclusión: que los niños sordos con implantes cocleares mostraron un desarrollo exitoso en su desempeño en lengua oral mientras fueron expuestos a una lengua de señas. En un estudio comparativo sobre el desarrollo del habla en niños sordos con implante coclear unilateral, Jiménez et al. (2009) encontraron que aquellos que conocían una lengua de señas tenían una mejor expresión verbal que aquellos que no conocían ninguna lengua de señas. Un estudio longitudinal de Preisler, Tvingstedt and Ahlstrom (2002) también encontró que los niños sordos con mejores habilidades en lengua oral también tenían las mejores habilidades en lengua de señas. Además, el desarrollo comunicativo del niño se realiza de forma positiva cuando se utiliza una lengua de señas, debido a que tiene un buen efecto en la calidad de las interacciones con los padres y con los pares (Hyde 2007).

Esto demuestra que **la exposición a una lengua de señas mientras se aprende una lengua oral no impide el desarrollo de la lengua oral.** Desafortunadamente, muchas familias de niños sordos no reciben esta información y, en consecuencia, los niños sordos son enviados a ambientes educativos que los ponen en peligro de privación lingüística. Los resultados en aprendizaje del habla, más allá de la cantidad de horas invertidas en su práctica o de la tecnología empleada, no son medidas confiables para medir el éxito de individuos sordos en el mundo, y menos aún en los niños cuyas familias no pueden acceder a servicios de fonoaudiología o a recursos tecnológicos. En adición, igualar el habla con la inteligencia entorpece el desarrollo socio-emocional y académico del niño. Las lenguas, independientemente de que sean orales o de señas, son predictores del progreso en la lectura (Mayberry et al., 2010). Las dos modalidades (oral y de señas) fomentan el desarrollo cognitivo; sin embargo, dado la natural inclinación biológica hacia el aprendizaje visual (Hauser et al., 2010), las lenguas de señas proveen el medio más

⁷ Link a la Convención sobre los Derechos del Niño (versión en inglés):
<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

accesible para lograr el bienestar socio-emocional del niño sordo, aseguran una base sólida en habilidades expresivas y receptivas que luego serán fundamentales para la lengua oral, que varía en el input.

De hecho, un estudio sobre niños sordos canadienses que adquirieron la Lengua de Señas de Quebec (LSQ) y el francés atravesaron los mismos procesos lingüísticos típicos de la edad temprana en el mismo momento en que lo hacen los niños monolingües o niños que adquieren el inglés y el francés. En lugar de causar confusión, la habilidad de comunicarse en dos lenguas ayuda a los niños sordos a comunicarse mejor en las dos lenguas, debido a que la habilidad de un niño de aprender nuevas palabras y de desarrollar conciencia gramatical se encuentra fuertemente emparentada al tamaño del lexicón o a cuántas palabras ya conoce (Lederberg& Spencer 2009, Sebastián-Gallés& Bosch 2009, Lee 2011). **Por lo tanto, aprender una lengua de señas mejora la habilidad de los niños sordos de aprender la(s) lengua(s) oral(es) y escrita(s) de la sociedad a la que pertenece.**

Además, los niños que utilizan una lengua de señas tienen beneficios desde el punto de vista cognitivo. Al manejar cognitivamente dos lenguas, el niño bilingüe experimenta beneficios lingüísticos, tales como una conciencia meta-lingüística más temprana respecto de los monolingües (Galambos&Goldin-Meadow 1990, Bialystock 1988) y mejor conciencia fonológica, que estimula el aprendizaje de la lectura (Schwartz et al. 2008). También experimentan beneficios no-lingüísticos, como una atención incrementada y control inhibitorio (Bialystock& Feng 2009), mejor resolución de conflictos (Costa et al. 2008), mejor rendimiento de la memoria de trabajo (Engle 2002) y cognición espacial mejorada, especialmente en tareas de rotación mental (Emmorey 2002). **Para los niños sordos, el bilingüismo en una lengua de señas y una lengua oral/escrita fomenta mutuamente el desarrollo de ambas lenguas y lleva a conseguir logros académicos, también en ambas lenguas**(Hoffmeister 2000, 2005). A la luz de lo antedicho, lo más razonable para un niño sordo es fomentar el bilingüismo. Ser bilingüe le da la posibilidad al niño sordo de tener pleno acceso a una lengua visual, máxima accesibilidad para interactuar y aprender, y la flexibilidad de elegir cómo comunicarse en diferentes contextos.

La accesibilidad plena a una lengua de señas suele tener un efecto positivo en la salud mental y el desarrollo del niño sordo. En una investigación realizada por Dammeyer (2010), se examinó el desarrollo psicosocial de niños sordos. Encontró que mientras la dificultad de niños con pérdida auditiva era 3.7 veces mayor respecto del grupo de control de niños oyentes, si había evidencia de buenas habilidades lingüísticas, ya sean en lengua de señas u orales, esta dificultad psicosocial no era evidente.

EDUCACIÓN MULTILINGÜE

La educación de los niños sordos debe permitir la plena comprensión y expresión lingüística. Ninguna otra alternativa puede promover el aprendizaje. Las investigaciones muestran que la educación, entonces, es mejor en un contexto bilingüe, idealmente cuando hay lecturas de textos escritos y discusiones en torno a estos textos en una lengua de señas (Grosjean 2010, Hoffmeister 1990, Snoddon 2014). Un ambiente bilingüe permite el desarrollo de competencia social y académica tanto en una lengua de señas como en una lengua oral. Un niño sordo señaante puede responder cualquier tipo de pregunta y puede utilizar sus conocimientos lingüísticos para organizar eventos y transmitir emociones, por lo que están preparados para realizar trabajo académico.

Un aspecto fundamental de la educación multilingüe es el acceso temprano y la exposición frecuente a una lengua de señas natural y completa, que produce el comienzo del proceso de adquisición lingüística en una primera lengua y crea la posibilidad de ser personas multilingües(Grosjean 2008, Johnson et al. 1989). Una gran cantidad de investigaciones han demostrado que los niños sordos que tienen buenas habilidades en su primera lengua tienen una ventaja académica; los niños que señan bien suelen tener mejores rendimientos académicos que los niños sordos que no señan, más allá de cualquier otro factor. La mayoría de las investigaciones atribuye estos resultados al hecho de que el niño sordo señaante no posee ninguna desventaja desde el punto de vista lingüístico (Freel et al. 2011). Estos resultados han sido replicados con numerosas combinaciones de lenguas de señas y lenguas orales como, por ejemplo, la Lengua de Señas Americana y el inglés (Padden& Ramsey 2000,

Strong&Prinz 2000, Hermans et al. 2008, Chamberlain &Mayberry 2008, Mayberry et al. 2011, Clark et al. 2014), la Lengua de Señas Británicas y el inglés (Cormier et al. 2012), la Lengua de Señas de Quebec y el francés (Dubuisson et al. 2008), la Lengua de Señas Alemana y el alemán (Mann 2007), la Lengua de Señas Chilena y el español (Alvarado et al. 2008), la Lengua de Señas Australiana y el inglés (Trezek et al. 2010), la Lengua de Señas Israelí y el hebreo (Miller 2013), la Lengua de Señas Amhárica, el amhárico escrito y el inglés (Ludago 2014), la Lengua de Señas del Hong Kong, el cantonés oral y el chino escrito (Tang et al. 2014).

La mejor preparación para conseguir logros académicos es tener buenas habilidades en una primera lengua.

Entre los niños oyentes, los logros académicos son variables; muchos de sus aprendizajes ocurren de forma incidental, al escuchar conversaciones de usuarios nativos de la lengua, con la exposición a modelos lingüísticos a partir de actividades frecuentes y compartidas como la lectura (donde el adulto y el niño leen un libro juntos). Actividades como la última se encuentran fuertemente ligadas a la obtención de logros académicos luego, no porque haya habido una instancia pedagógica tal como enseñar el alfabeto, sino porque la interacción lingüística intensiva mientras se comparten libros, en particular la interacción que es placentera tanto para el adulto como para el niño y en la que hay un abanico de preguntas posibles (Erting 2001). De esta forma, el niño comprende la caracterización, la ambientación, la trama, que son cuestiones clave para comprender cualquier tipo de texto (Anderson et al. 1985, Grabe &Stoller 2013). Los niños sordos expuestos a modelos adultos en lengua de señas pueden tener las mismas oportunidades de aprendizaje incidental y de aprendizaje sobre estructuras sintácticas complejas y representaciones conceptuales en el discurso señado. La presencia de un modelo lingüístico adulto y las actividades lingüísticas lúdicas apoyan la transición del niño desde habilidades conversacionales hacia una competencia académica en lengua de señas. La conciencia fonológica se desarrolla a través de las lenguas de señas, lo que contribuye a obtener una mejor alfabetización (Corina et al. 2014, McQuarrie& Abbott 2013). Por ejemplo, cuando leen palabras en inglés, las personas sordas bilingües en Lengua de Señas Americana (ASL) e inglés evocan mentalmente señas de la ASL (Morford et al. 2011). Además, si el niño sordo es expuesto a actividades de lecturas compartidas (por ejemplo, con e-books bilingües-bimodales y con la lectura en voz alta en lengua de señas) o a la narración de cuentos en lengua de señas, pueden lograr una buena comprensión de elementos como la trama o la caracterización, y se encuentran tan preparados para comprender un texto como un niño oyente que ha participado de actividades de lectura compartida (Bahan 2006, Rathmann et al. 2007, Sutton-Spence 2010, Napoli et al. 2015).

4. INTERPRETACIÓN DEL ARTÍCULO 24 DE LA CDPD EN APOYO A LA EDUCACIÓN BILINGÜE CON LENGUA DE SEÑAS

Las investigaciones presentadas en este comunicado muestran con claridad que los niños sordos necesitan ser educados en ambientes que les permitan tener accesibilidad plena a una lengua de señas para poder comunicarse adecuadamente con sus docentes y compañeros. Esta postura es coherente con el Artículo 24 (educación) de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU, que fue redactado como un enunciado general respecto de cómo superar las barreras a la educación y trabajar para lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación para todos los niños con discapacidad a nivel mundial. El objetivo del Artículo 24 es mejorar la participación de todos los niños (y adultos) con discapacidad (incluyendo aquellos que son sordos) en la educación de forma tal que se cumpla con sus necesidades de accesibilidad.

En particular, el Artículo 24 exige que:

- Los Estados Parte deben asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles (Art. 24(1));
- Los Estados Parte deben facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de la comunidad sorda (Art. 24(3)(b));
- Los Estados Parte deben asegurar que la educación, *en particular la de los niños sordos*, se realice a través de las lenguas, los modos y medios de comunicación más apropiados para el individuo y en ambientes que maximicen su desarrollo académico y social (Art. 24(3)(c)); y

- Los Estados Parte deben tomar las medidas apropiadas para emplear docentes, incluyendo docentes con discapacidad [es decir, docentes sordos], que estén calificados en lengua de señas [...] y para capacitar a profesionales y personal que trabaja en todos los niveles educativos. Esta capacitación tiene que incorporar "modos, medios y formatos alternativos" de comunicación, técnicas y materiales educativos de apoyo a los niños sordos (Art. 24(4)).

Se ha generado mucha confusión en torno a la definición de educación "inclusiva" en el Artículo 24. Hay quienes han argumentado que significa que todos los niños, incluidos los niños sordos, deben estar en ambientes educativos "comunes" y que, como las escuelas de sordos están "segregadas", estas deberían cerrarse. Esta interpretación no es consistente con la historia de la redacción de la CDPD de la ONU, que muestra con claridad que los gobiernos y otros miembros participantes comprendían la necesidad de los niños sordos (como así también de los niños sordo-ciegos y los niños ciegos) de ser educados con otros niños iguales a ellos, para adquirir habilidades críticas que faciliten su participación social, cultural, económica, civil y política a lo largo de su vida. Los participantes del proceso de redacción de la CDPD de la ONU (que incluyen organizaciones de la sociedad civil que representaron a las personas sordas) reconocieron el derecho de los niños sordos a tener la posibilidad de ser educados con sus pares sordos en ambientes señantes. Por lo tanto, los Artículos 24(3) y 24(4) hacen hincapié en las necesidades únicas de estos grupos de niños. Es cierto que el Artículo 24 deja en claro que ninguna escuela puede excluir a un niño sordo, si es la voluntad de este niño asistir a dicho establecimiento. No obstante, este Artículo no debe ser malinterpretado como una exigencia para enviar a los niños sordos a escuelas "comunes" como la única alternativa para su educación.

También es importante decir que el Artículo 24 no puede ser interpretado de forma aislada. Este Artículo debe ser leído en relación con principios más amplios y con los Artículos en la CDPD de la ONU que exigen a los Estados Parte:

- reconocer las lenguas de señas como lenguas con igual estatus a las lenguas orales (ver en el Artículo 2 la definición de "lengua");
- respetar y promover las lenguas de señas (Artículo 21(e));
- reconocer y apoyar la identidad lingüística y cultural de las personas sordas, incluyendo las lenguas de señas y la cultura sorda (Artículo 30(4));
- reconocer la relevancia de la autonomía individual e independencia de las personas sordas, incluyendo la libertad tomar sus propias decisiones (Preámbulo (n));
- reconocer que las personas sordas deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de toma de decisión respecto de políticas y programas, incluyendo aquellas que directamente les conciernen (Preámbulo (o));
- respetar las capacidades en desarrollo de los niños sordos y respetar el derecho a preservar sus identidades (Artículo 3(h)); y
- consultar a organizaciones que representan a las personas sordas en los temas que las afectan (Artículo 4(3)).

Por lo tanto, no se puede apoyar ninguna interpretación del Artículo 24 que niegue que las escuelas sean el lugar de los niños sordos para ejercer los derechos recién mencionados. Cualquier tipo de interpretación debería dejar lugar para decisiones basadas en evidencias que muestren claramente qué medidas permitirán a los niños sordos alcanzar su potencial académico, su dignidad, el desarrollo de su identidad y su capacidad para desarrollarse como seres humanos. Un punto fundamental es la necesidad de tener opciones para elegir, incluyendo la opción de asistir a escuelas que tienen a la lengua de señas como la lengua de instrucción.

5. CONCLUSIÓN

Resulta de fundamental importancia que la toma de decisiones respecto de las opciones educativas de los niños sordos se base en evidencias y en investigaciones sólidas. El desarrollo social y académico de los niños sordos y su

futura participación en la sociedad depende de las elecciones que realizamos en el presente. Hemos brindado detalles sobre investigaciones que abordan la adquisición lingüística multilingüe de los niños sordos y también sobre la aproximación positiva y proactiva que la CDPD de la ONU ha tenido al fomentar y promover las lenguas de señas en la educación de los niños sordos, partiendo de la experiencia, el conocimiento y las habilidades de las personas sordas.

La Federación Mundial de Sordos aboga firmemente por abordajes multilingües de calidad, combinados con medidas gubernamentales que permitan que las familias aprendan la lengua de señas que les permitirá apoyar a sus hijos sordos. Hay varios modelos educativos para personas sordas que pueden funcionar. Por ejemplo, escuelas para niños sordos con docentes sordos/señantes, listados en escuelas "comunes" que permiten el armado de grupos de alumnos señantes de tamaño considerable, guarderías o ambientes de señado intensivo para los primeros años de vida del niño sordo, programas en los que se diseñan cursos con la mitad de alumnos sordos y la mitad de alumnos oyentes. Las asociaciones nacionales de personas sordas en todo el mundo son espacios de asistencia y consulta a los que los gobiernos pueden recurrir a la hora de emprender reformas en la educación de las personas sordas del país. Las personas sordas ya forman parte de la educación de los sordos y de la enseñanza de la lengua de señas en muchos países en el mundo. Su experiencia es muy valiosa para gobiernos y educadores. Independientemente de los modelos de multilingüismo que se desarrollen, es crucial considerar las experiencias de las personas sordas y crear caminos accesibles para que estas mismas personas sordas sean participantes activos en la educación de los niños sordos. Las personas sordas deben tener la oportunidad de formarse como docentes, administrativos y demás personal del establecimiento educativo. También deberían tener la oportunidad de formarse para capacitar a las familias de niños sordos en lengua de señas.

Las investigaciones presentadas en este documento muestran que los niños sordos educados desde una perspectiva multilingüe en un sistema de educación de calidad tienen mayores chances de obtener logros académicos y de volverse ciudadanos activos y miembros plenos de la sociedad. A las personas sordas no se les debe negar la elección de un sistema educativo que fomente y respete su identidad lingüística y cultural, que respete la diversidad de sus experiencias y elecciones, y que maximice sus resultados desde un punto de vista lingüístico, académico, social y, en el largo plazo, económico. **La exposición temprana a la lengua de señas y al multilingüismo, sumada a un fuerte apoyo familiar a las lenguas de señas, resulta la mejor preparación para un futuro en el que los niños sordos tendrán una efectiva participación en la sociedad.** Esto implica equidad y no discriminación en las elecciones educativas y permite el desarrollo de una educación plenamente inclusiva para estudiantes sordos con sus necesidades, derechos y preferencias.

AGRADECIMIENTOS

Este documento fue escrito por el Dr. Joseph J. Murray (Profesor Asociado de ASL y Estudios Sordos en la Universidad de Gallaudet y Vicepresidente de la Federación Mundial de Sordos), Kaj Kraus (estudiante de posgrado, ASL y Estudios Sordos, Universidad de Gallaudet), Elena Down (Oficina de Derechos Humanos, Federación Mundial de Sordos), Dr. Robert Adam (Director de Desarrollo Profesional Continuo en el Centro de Investigaciones y Cognición de la Sordera, UCL Londres), Dra. Kristin Snoddon (Profesora Asistente, Lingüística Aplicada y Análisis del Discurso, Carlton University, Canadá), Dra. Donna Jo Napoli (Profesora, Lingüística, Swarthmore College).

La Federación Mundial de Sordos desea agradecer al Dr. Robert Adam, Coordinador del Grupo de Expertos sobre Lenguas de Señas y Estudios Sordos de la Federación Mundial de Sordos, a la Dra. Kristin Snoddon, Coordinadora del Grupo de Expertos sobre Educación para Personas Sordas de la Federación Mundial de Sordos, y a los miembros que componen ambos Grupos de Expertos, por las detalladas observaciones realizadas al presente documento de posición.

La investigación citada en este documento de posición se ha basado en el trabajo del Centro para la Lengua y el Aprendizaje Visual (VL2) de la Universidad de Gallaudet. El VL2 tiene una serie de notas de investigación en inglés,

en chino mandarín [y en español] que pueden resultar de interés.⁸ Son accesibles a través de este enlace:

<http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/> [versión en inglés]

<http://vl2.gallaudet.edu/research/research-briefs/spanish/> [versión en español]

REFERENCIAS

Alvarado J.M, Puente A, Herrera V. (2008) Visual and phonological coding in working memory and orthographic skills of deaf children using Chilean Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 152(5): 467-79.

Anderson R, Hiebert E, Scott J, Wilkinson I. (1985) *Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading*, U. S. Department of Education. Champaign-Urbana, IL: Center for the Study of Reading.

Apuzzo M, Yoshinaga-Itano C. (1995) Early identification of infants with significant hearing loss and the Minnesota Child Development Inventory. *Seminars in Hearing*, 16(2): 124-139.

Bahan B. (2006) Face-to-face tradition in the American Deaf community: Dynamics of the teller, the tale, and the audience. in Bauman H-L, Nelson J.L, Rose H.M. (Eds.) *Signing the body poetic: Essays on American Sign Language literature*. Berkeley: University of California Press.

Berens M.S, Kovelman I, Petitto L-A. (2013) Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Bilingual Research Journal*, 36(1): 35-60.

Bialystok E. (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.

Bialystok E, Feng X. (2009) Language proficiency and executive control in proactive interference: Evidence from monolingual and bilingual children and adults. *Brain and Language*, 109(2-3): 93-100.

Boudreault P. (1999) *Grammatical processing in American sign language: Effects of age of acquisition and syntactic complexity*. Unpublished Masterthesis, McGill University.

Calderon R. (2000) Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2): 140-155.

Calderon R, Naidu S. (2000) Further support for the benefits of early identification and intervention for children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(5): 53-84.

Cantone K.F. (2007) *Code-switching in bilingual children*. Dordrecht, NL: Springer.

Chamberlain C, Mayberry R. (2000) Theorizing about the relationship between ASL and reading. In Chamberlain C, Morford J.P, Mayberry R.I. (Eds.), *Language Acquisition by Eye* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 221-259.

Chamberlain C, Mayberry R. (2008) American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29: 367-388.

Clark D, Hauser P, Miller P, Kargin T, Rathmann C, Guldenoglu B, Kubus O, Spurgeon E, Israel E. (2014) The importance of sign language acquisition for deaf readers. *Reading & Writing Quarterly*, 2014: 1-25.

Costa A, Hernández M, Sebastián-Gallés N. (2008) Bilingualism aids conflict resolution: evidence from the ANT task. *Cognition*, 106: 59- 86.

Corina D.P, Hafer S, Welch K. (2014) Phonological awareness for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4): 530-545.

⁸[Nota de la traductora: El Centro VL2 publica notas de investigación como recursos para educadores y familias. El objetivo es informar a la comunidad educativa sobre resultados de investigaciones, resumir estudios relevantes y presentar recomendaciones a los educadores y familias para que puedan encarar los desafíos de educar a un niño sordo de la mejor manera posible.]

- Cormier K, Schembri A, Vinson D, Orfanidou E. (2012) First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1): 50-65.
- Courtin C. (2000) The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of Theories of Mind. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5(3): 266-276.
- Courtin C. (2010) A critical period for the acquisition of the theory of mind? Clues from homesigners. in Mathur G, Napoli J. *Deaf around the world: The impact of language*. New York: Oxford University Press. pp 184–93.
- Courtin C, Melot A.M. (2005) Metacognitive development of deaf children: Lessons from the appearance—Reality and false belief tasks. *Developmental Science*, 8: 16–25.
- Courtin C, Melot A, Corroyer D. (2008) Achieving efficient learning: Why theory of mind is essential for deaf children...and their teachers. In Marschark M, Hauser P. (Eds.) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. New York: Oxford University Press. pp. 102–30.
- Dammeyer J. (2010) Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1): 50-8.
- Davidson K, Lillo-Martin D, Pichler D. (2014) Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2): 238–250.
- Dubuisson C, Parisot A-M, Vercaingne-Ménard A. (2008) Bilingualism and deafness: correlations between deaf students' ability to use space in Quebec Sign Language and their reading comprehension in French, in Plaza-Pust C, Morales-López E, (Eds.) *Sign bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins pp 51-71.
- Emmorey K. (2002) *Language, Cognition and the Brain: Insights from Sign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Engle R.W. (2002) Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1): 19–23.
- Erting L. (2001) *Book sharing the deaf way: An ethnographic study in a bilingual preschool for deaf children*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Digital Dissertations database. (AAT 3035993)
- Fernald A. (2008) Looking while listening: using eye movements to monitor spoken language comprehension by infants and young children. In Sekerina I, Fernandez E, Clahsen H. (Eds.), *Developmental Psycholinguistics: On-line methods in children's language processing*.
- Figueras B, Edwards L, Langdon D. (2008) Executive function and language in deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 362–77.
- Fitzgerald and Associates for the New Zealand Ministry of Education (2010) *Scoping support for New Zealand Sign Language users accessing the Curriculum. Part II: A New Zealand Overview*.
- Freel B.L, Clark M.D, Anderson M.L, Gilbert G.L, Musyoka M.M, Hauser P.C. (2011) Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology*, 2: 18-23.
- Galambos S.J, Goldin-Meadow S. (1990) The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34(1): 1- 56.
- Giezen M. (2011) *Speech and sign perception in deaf children with cochlear implants (English summary of thesis in Dutch)*. *Sign Language & Linguistics*, 14: 277–283.
- Giezen M.R, Baker A.E, Escudero P. (2014) Relationships between spoken word and sign processing in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1): 107–125.
- Goldin-Meadow S, Mayberry RI. (2001) How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4). 222-229.
- Grabe W, Stoller F. (2013) *Teaching and researching: Reading*. New York/Abingdon: Routledge. ? Grosjean F. (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2): 133- 145.
- Grosjean F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press. ?
- Hassanzadeh S. (2012) Outcomes of cochlear implantation in deaf children of deaf parents: Comparative study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126 (10): 989–994.

Hauser P, Hearn A, McKee M, Steider A, Thew D. (2010) Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154 (5): 486-492.

Hermans D, Knoors H, Ormel E, Verhoeven L. (2008) The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13: 518-530; doi: 10.1093/deafed/enn009.

Hoffmeister R. (1990) ASL and its implications for education, in Bornstein H. (Ed.) *Manual communication: Implications for education*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. pp 87-107.

Hoffmeister R, de Villiers P, Engen E, Topol D. (1998) English reading achievement and ASL skills in deaf students. Paper presented at the 21st annual Boston University conference on language development, Brookline, MA.

Hoffmeister R.J. (2000) A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, (Eds.), *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp 143-163..

Hoffmeister R. (2005) "Sign language in deaf children: Development and education." 20th International Conference on the Education of the Deaf. Maastricht, The Netherlands. 18 July 2005. Keynote lecture.

Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli DJ, Padden C, Rathmann C. (2014) Ensuring language acquisition for deaf children: What linguists can do. *Language* 90(2): e31–e52.

Humphries T, Kushalnagar P, Mathur G, Napoli D, Padden C, Rathmann C, Smith S. (2012) Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 9(16).

Hyde M.B. (2007) Deafness and Human Rights: How the 2007 UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities may influence current policies and programs. Keynote presentation at the Nordic Conference on Deafness: The dual languages of deaf and hearing impaired children, Gothenburg, Sweden, 3 September 2007.

Jasinska K, Petitto L.A. (2013) How age of bilingual exposure can change the neural systems for language in the developing brain: A functional near infrared spectroscopy investigation of syntactic processing in monolingual and bilingual children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 6:87-101.

Johnson R.E, Liddell S.K, Erting C.J. (1989) *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education (Working Paper 89–3)*. Washington, DC: Gallaudet Research Institute, Gallaudet University.

Kyle F.E, Campbell R, MacSweeney M. (2016) The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities* 48: 13-24.

Lanza E. (2004) *Language-mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Lederberg A.R, Spencer P.E. (2009) Wordlearning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1): 44-62.

Lee J. (2011) Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1): 69-92.

Ludago T.B. (2014) Signed language proficiency and reading comprehension skill of deaf children in special and integrated primary schools in Addis Ababa. *International Journal of Research*, 1(7): 729-751.

MacSweeney M. (1998) Cognition and deafness. In Gregory S, Knight P, McCracken W, Powers S, Watson L. (Eds), *Issues in deaf education*, London: David Fulton. pp 20–27

Mann W. (2007) Examining German deaf children's understanding of referential distinction in written German and German Sign Language (DGS). *Educational and Child Psychology* 2007; 24(4): 59-76.

Marschark M, Hauser P.C. (Eds.) (2008) *Deaf cognition: Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.

Mayberry R. (1993) First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 1258-1270.

Mayberry R.I. (2007) When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3): 537–549.

- Mayberry R.I, del Giudice A.A, Lieberman A. (2011) Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2): 164-188.
- Mayberry R.I, Eichen E.B. (1991) The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory & Language* 30(4): 486-512.
- Mayberry R.I, Fischer S.D. (1989) Looking through phonological shape to lexical meaning: The bottleneck of nonnative sign language processing. *Memory and Cognition* 17: 740-754.
- Mayberry R, Lock E. (2003) Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang.* 87: 369-383.
- McQuarrie L, Abbott M. (2013) Bilingual deaf students' phonological awareness in ASL and reading skills in English. *Sign Language Studies*, 14(1): 80-100.
- Napoli D.J, Mellon N, Niparko J, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scrambler S, Lantos J. (2015) Ethics rounds: Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*. Published online 15 June 2015. doi: 10.1542/peds.2014-1632.
- Miller P. (2013) Similarities and differences in the processing of written text by skilled and less skilled readers with prelingual deafness. *The Journal of Special Education* 46(4): 233-244.
- Mirus G, Napoli D.J. (forthcoming) Fun and language interaction: bilingual-bimodal ebooks. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*.
- Moeller M.P. (2000) Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106(3), e43.
- Morgan G, Kegl J. (2006) Nicaraguan Sign Language and theory of mind: The issue of critical period and abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47: 811-19.
- Morford J.P, Wilkinson E, Villwock A, Piñar P, & Kroll J.F. (2011) When deaf signers read English: Do written words activate their sign translations? *Cognition*, 118: 286-292.
- Mouviet K. (2013) What about sign language?: A longitudinal study of the language development of young deaf children in Flanders in times of cochlear implantation. Ghent, Belgium: Ghent University. Doctoral dissertation.
- Napoli D.J, N. K. Mellon N.K, Niparko J.K, Rathmann C, Mathur G, Humphries T, Handley T, Scambler S, Lantos J.D, Mirus G. (2015) Shared reading activities: A recommendation for deaf children. *Global Journal of Special Education and Services*, 3(1): 38-42.
- Newport E.L. (1990) Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14 (1): 11-28. ? Oyserman J, de Geus M. (2015) Teaching sign language to parents of deaf children. Poster presented at the 2nd International Conference on Sign Language Acquisition, University of Amsterdam.
- Padden C, Ramsey C. (2000) American Sign Language and reading ability in deaf children. In Chamberlain C, Morford J, Mayberry R, eds. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp 165-189.
- Petitto L.A, Katerelos M, Levy B.G, Gauna K, Tétéreault K, Ferraro V. (2001) Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Of Child Language*, 28(2): 453-496.
- Petitto L.A, Holowka S. (2002) Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and a spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1): 4-33.
- Preisler G, Tvingstedt A.L, Ahlstrom M. (2002) A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants, *Child: Care, Health and Development*, 28(5): 403-418.
- Prinz P, Strong M. (1998) ASL proficiency and English literacy within a bilingual deaf education model of instruction. *Topics in Language Disorders*, 18: 47-60.
- Quadros R.M, Cruz C.R, Pizzio A.L. (2012) Memoria fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear [Phonological memory in bimodal bilingual children and children with cochlear implants]. *ReVEL* 10(19).
- Rathmann C, Mann W, Morgan G. (2007) Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness & Education International* 9(4): 187-196.

- Rommel E, Peters K. (2009) Theory of mind and language in children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(2): 218–36.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2009) Lexical and grammatical abilities in deaf Italian preschoolers: The role of duration in formal language experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1): 63–75.
- Rinaldi P, Caselli M.C. (2014) Language development in a bimodal bilingual child with cochlear implant: A longitudinal study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(04): 798–809.
- Rönnerberg J. (2003) Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark M, Spencer P. (Eds.) *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press. pp. 478–90.
- Scheele A.F, Leseman P.P.M, Mayo A.Y. (2010) The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1): 117-140.
- Schick B, de Villiers P, de Villiers J, Hoffmeister R. (2007) Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child Development* 78(2): 376–396.
- Schwartz M, Share D.L, Leikin M, Kozminsky E. (2008) On the benefits of biliteracy: Just a head start in reading or specific orthographic insights? *Reading And Writing*, 21(9): 905-927.
- Sebastián-Gallés N, Bosch L. (2009). Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: Is the distributional account all there is to it? *Developmental Science*, 12(6): 874-887.
- Singleton J, Supalla S, Litchfield S, Schley S. (1998) From sign to word: Considering modality constraints in ASL/ English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18: 16-29.
- Singleton J.L, Newport E.L. (2004) When learners surpass their models: The acquisition of American Sign Language from inconsistent input. *Cognitive Psychology*, 49: 370-407.
- Snoddon K. (2008) American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64(4): 581-604.
- Snoddon K. (2014) Ways of taking from books in ASL book sharing. *Sign Language Studies*, 14(3): 338-359.
- Snyder L, Yoshinaga-Itano C. (1998) Specific play behaviors and the development of communication in children with hearing loss. *The Volta Review*, 100(3): 165-185.
- Strong M, Prinz P. (2000) Is American Sign Language skill related to English literacy? In Chamberlain C Morford J, Mayberry R. (Eds.) *Language Acquisition by Eye*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 131-142.
- Sutton-Spence R. (2010) The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 47(3): 265-305.
- Swanwick R. (2001) The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: An observation of language use and learning experiences. *Deafness and Education International*, 3(2): 62-79.
- Tang G, Lam S, Yiu K.M.C. (2014) Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrollment environment, in Marschark M, Tang G, Knoors H. *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*, Oxford Scholarship Online. pp. 313-341.
- Trezek B.J, Wang Y, Paul P.V. (2010) *Reading and deafness: Theory, research, and practice*. Clifton Park, NY: Delmar Cengage Learning.
- Trivette C, Dunst C, Gorman E. (2010) Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *CELLreviews* 3(2): 1–15.
- Woolfe T, Want S.C, Siegal M. (2002) Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73(3): 768-778.
- Yoshinaga-Itano C. (2003) From screening to early identification and intervention: Discovering predictors to successful outcomes for children with significant hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1): 11-30.
- Yoshinaga-Itano C, Sedey A, Coulter D, Mehl A. (1998) Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102(5): 1161– 1171.

SOBRE LA FEDERACIÓN MUNDIAL DE SORDOS

La Federación Mundial de Sordos (WorldFederation of theDeaf o WFD) es una organización internacional no gubernamental que representa a aproximadamente 70 millones de personas sordas y que promueve sus derechos humanos en el mundo. La WFD es una federación compuesta por organizaciones de personas sordas de 132 naciones. Su misión es promover los derechos humanos de las personas sordas. Se busca que las personas sordas puedan alcanzar una accesibilidad plena, de calidad y equitativa en todas las esferas de la vida, incluyendo áreas como la autodeterminación, las lenguas de señas, la educación, el trabajo y la vida comunitaria. La WFD tiene estado consultivo en las Naciones Unidas y es miembro fundador de la Alianza Internacional de Personas con Discapacidad [International Disability Alliance o IDA].

Página web: www.wfdeaf.org

Correo electrónico: info@wfdeaf.fi

La Comisión Directiva de la Federación Mundial de Sordos aprobó este documento de posición el 7 de septiembre de 2016.

Collin Allen

Presidente

Federación Mundial de Sordos

Postura de la Federación Mundial de sordos (WFD) respecto de los derechos lingüísticos de los niños sordos, Versión 1.0, 7 de septiembre 2016.

Versión original en inglés: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2017/01/WFD-Position-Paper-on-Language-Rights-of-Deaf-Children-7-Sept-2016.pdf>.

Traducción al español a cargo de la Dra. Rocío Martínez para la Confederación Argentina de Sordos (CAS). Fecha: febrero de 2019.

