

LOS RASGOS NO-MANUALES EN LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

Silvana Veinberg - Rosana Famularo

Confederación Argentina de Sordomudos y Universidad del Museo Social Argentino

1. Introducción

La escolaridad de los niños sordos, en especial su acceso a la lectura y escritura, es motivo de constantes estudios y discusiones entre los pedagogos que se dedican a investigar este proceso.

Los escasos resultados académicos encontrados entre los niños sordos que terminan su escolaridad han llevado a cuestionar los caminos por los cuales han transitado hasta ahora las prácticas pedagógicas. Este fracaso ha sido atribuido a las escasas habilidades lingüísticas que desarrollan los niños antes y durante su escolaridad.

A partir de estas consideraciones muchas instituciones educativas se encuentran revisando la forma en la que los niños sordos acceden a los contenidos curriculares y a la lengua en particular.

La lengua de señas argentina (en adelante, LSA), como primera lengua y lengua de acceso a otras informaciones, es concebida como el factor más importante dentro de este cambio. Sin embargo, pensamos que se debería revisar la concepción de la LSA misma y su utilización dentro del aula entre quienes sostienen que esta lengua beneficiará el desarrollo de los niños en otra áreas.

Las lenguas de señas son lenguas biológicamente diseñadas por los sordos y están reguladas por la modalidad visual. Las señas pensadas como representaciones manuales en el espacio son solo una parte de esta lengua. Las imágenes visuales que no se encuentran en las manos del señante constituyen una parte crucial en los aspectos léxicos, sintácticos y discursivos de las lenguas de señas y representan algunos de los elementos más complejos de estas lenguas visuales. Se han encontrado evidencias provenientes de la investigación lingüística que involucran los ojos, la cara, la cabeza y los movimientos del cuerpo y que demuestran que estas conductas no-manuales son parte de la lengua y no meramente conductas de fondo o simplemente conductas para demostrar emociones.

Nos preguntamos, entonces, cómo se sostiene y de qué manera está representada esta compleja estructura lingüística no-manual en las interacciones escolares y de qué manera influye el conocimiento y la incorporación de los rasgos no- manuales en el

contexto educativo.

Uno de los propósitos de este trabajo es analizar la función de los rasgos no-manuales en relación con su utilización por parte de los adultos en contacto con los niños sordos, su expresión en el desarrollo de la conciencia metalingüística necesaria para el desarrollo de otras habilidades lingüísticas y su relevancia en la investigación del proceso de alfabetización en los niños sordos.

2. Lenguas de señas y rasgos no-manuales

La lengua de las manos, el lenguaje manual de los sordos, la lengua viso-manual, las manos cargadas de significado...¿Cuán exactas son estas formulaciones?; ¿en qué medida está representado el valor de los rasgos no-manuales (en adelante RNM), esos movimientos que no se encuentran en las señas manuales cuando hablamos de la lengua de señas?

Las lenguas de señas han sido desarrolladas biológicamente para ser comprendidas y producidas a través de estrategias lingüísticas visuales. Esto significa que entender estas lenguas desde el punto de vista manual es interpretarlas sólo parcialmente y en muchos casos lleva a conclusiones equivocadas. Por otro lado, analizar estas lenguas como compuestas por señas manuales acompañadas por señas o rasgos no-manuales también puede resultar una lectura parcial si no se tienen en cuenta las especificidades de este posible acompañamiento.

Así como en un momento las lenguas de señas habían sido descritas como “no-verbales” en contraposición a las lenguas orales “verbales”, los rasgos no-manuales que componen la lengua de señas son a menudo considerados las partes no-verbales de estas lenguas visuales. Los términos “verbal” y “no-verbal”, haciendo referencia a la validez lingüística de los componentes de una lengua, han sido discutidos por Baker ya en 1980. Si los componentes no-manuales son considerados “no-verbales” quedan excluidos de la lengua de señas, solo por utilizar otros canales de transmisión.

Las investigaciones sobre lateralización cerebral para las lenguas de señas han enfocado también los niveles no-manuales de las señas. Para los señantes, los RNM pueden funcionar en dos formas diferentes: lingüística y emotiva.

Ambos tipos de RNM se encuentran diferenciados cerebralmente. Los RNM que denotan afecto están lateralizados, al igual que los transmitidos por personas parlantes, en el hemisferio derecho del cerebro (Bellugi y Klima, 1990). Aquellos que funcionan

como marcadores lingüísticos, se encuentran en el hemisferio izquierdo.

En el discurso lingüístico en lengua de señas, es sabido que la expresión facial juega un papel importante en la transmisión de sentimientos y mensajes emotivos y también representa un componente lingüístico significativo (Baker, 1976, 1977, Baker y Padden, 1978; Baker-Shenk, 1983, 1985; Liddell, 1977; Veinberg y Massone, 1992). Debido a que la expresión facial transmite estos dos tipos de información, ha sido comparada con la función de la entonación en las lenguas orales.

No solo los RNM sino también algunos aspectos de las señas manuales han sido estudiados en relación con la transmisión de sentimientos y emociones. Las diferencias en la intensidad de la seña, la duración, el tamaño y el ritmo señalan, además de diferencias lingüísticas, diversos estados emocionales (Reilly, McIntire y Seago, 1992). La diferencia entre estos dos tipos de funciones, -la lingüística y la emotiva-, es que los marcadores sintácticos no-manuales comienzan y terminan junto con los constituyentes gramaticales a los que modifican, mientras que los marcadores no-manuales que denotan afecto no se corresponden necesariamente con los límites gramaticales (Liddell, 1977; Wilbur, 1990)

El simple hecho de que en una conversación los señantes se miren a la cara y no a las manos (Siple, 1978) sugiere que en la cara se encuentran muchas de las pistas que contribuyen al sentido del enunciado.

Los RNM parecen tener un papel más significativo como señales gramaticales que como marcadores léxicos. La investigación enfocada hacia los RNM demuestra que la intención original de Stokoe (1960) había sido correcta: la clave para entender la estructura de una oración se encuentra en las conductas no-manuales que presentan un rasgo constante en el uso de la lengua de señas. Su trabajo ha demostrado que estas conductas juegan un papel decisivo en el estudio y comprensión de este tipo de lenguas (Veinberg, 1993).

Los RNM han sido descriptos en gran cantidad de lenguas de señas del mundo. Sus funciones fonológicas, léxicas, adverbiales, sintácticas, semánticas y discursivas deben ser, entonces, tenidas en cuenta a la hora de diseñar ambientes lingüísticos accesibles para los sordos.

Es nuestro interés describir brevemente las funciones lingüísticas de estos componentes, su relevancia en el proceso interactivo escolar y las posibles consideraciones vinculadas con el desarrollo de la alfabetización.

2. Los rasgos no-manuales en la LSA.

En la LSA, los RNM han sido descritos como marcadores léxicos (formando parte de la seña), marcadores morfosintácticos y marcadores discursivos.

A nivel léxico, pueden funcionar como rasgos distintivos en pares mínimos, esto es, dos señas que se realizan con la misma configuración manual, la misma orientación, dirección, ubicación y movimiento se diferencian exclusivamente por el RNM. Asimismo, la seña puede estar conformada únicamente por uno o varios RNM, sin componente manual. En este mismo nivel, se han descrito RNM que tienen función déctica y otros que marcan referencias locativas (Veinberg y Curiel, 1993).

A nivel sintáctico, han sido descritos los RNM que marcan algunos tipos oracionales como la negación, la aseveración, la interrogación absoluta y relativa, la condicionalidad, la duda y la exclamación, y otros que marcan límites sintácticos.

A nivel discursivo, la mirada es uno de los componentes más relevantes en la marcación de turnos conversacionales.

La negación en la LSA se expresa a través del movimiento alternado de la cabeza [CAalt] acompañando generalmente lexemas negativos, lo que sugiere que esta conducta no manual podría estar de alguna manera condicionada por la presencia del lexema. De esta manera, este RNM podría ser interpretado como parte del lexema o como modificador obligatorio (en la mayoría de los casos) de la seña manual. Este rasgo ocurre generalmente acompañado por otras conductas no-manuales como el descenso de las comisuras de los labios, los ojos semicerrados y el ceño fruncido. Todos estos rasgos no-manuales que acompañan con mayor o menor frecuencia una secuencia de señas determinada, conforman el adverbio no-manual de negación, que en ocasiones puede aparecer como único marcador de negación (Veinberg, 1993). En las proposiciones aseverativas, el cabeceo ([CAB]) es el marcador más significativo, que se encuentra generalmente acompañado por otras conductas no-manuales, como los ojos semicerrados ([Ojsc]) y la protrusión labial ([Laprot]). A pesar de que se observaron tres tipos de [CAB] diferentes, ninguno de ellos puede considerarse como característico de un tipo específico de aseveración (Veinberg, 1993).

Los RNM difieren según se trate del tipo de interrogación relativa (que hace referencia a la pregunta que supone cierto conocimiento sobre aquello que se está interrogando y solicita la otra parte de la información) o interrogación absoluta (que

pregunta sobre la totalidad y requiere una respuesta positiva o negativa).

El movimiento de la cabeza hacia atrás, acompañado por los ojos semicerrados y el ceño fruncido, fue observado como el marcador no-manual más significativo en las interrogaciones relativas. El RNM ocurre conjuntamente con un pronombre manual interrogativo (QUÉ, DÓNDE, QUIÉN, etc.) o puede ocurrir como único marcador de este tipo de oración.

A diferencia de la interrogación relativa, el marcador no-manual más frecuente observado en la interrogación absoluta fue el movimiento de la cabeza hacia delante, acompañado con mayor frecuencia por el elevamiento de las cejas. En ambos tipos de interrogación se alarga la detención final en la última seña de la proposición (Veinberg, 1993).

Es interesante señalar la diferencia entre los marcadores no-manuales para los diferentes tipos de interrogación, que será retomado más adelante en relación con la relevancia de la pregunta en el desarrollo de la lengua y de la construcción subjetiva.

Otros tipos oracionales como las oraciones dubitativas, exclamativas y condicionales son también marcadas mayoritariamente a través de componentes que no se encuentran en las señas manuales.

Los RNM que corresponden al significado de duda se relacionan preferentemente con movimientos de los labios distendidos y levemente presionados. Los ojos semicerrados ocurren, generalmente, en este tipo de enunciados con los verbos modales PENSAR y DUDAR. Los enunciados dubitativos con el verbo SER-POSIBLE se realizan, generalmente, con una elevación de las cejas (Veinberg, 1994).

Aunque la LSA posee la seña manual SI para marcar la cláusula subordinada, en las oraciones condicionales, se ha observado que este tipo de oraciones está marcada por diversos mecanismos no-manuales (Veinberg y Curiel, 1996). En este tipo de oraciones los RNM funcionan como marcadores tanto de la prótasis como de la cláusula principal o apódosis de forma independiente. El movimiento de las cejas hacia arriba y el movimiento de la cabeza hacia adelante son conductas típicas en estas oraciones. Hemos observado que el pestañeo ocurre casi sistemáticamente al finalizar la prótasis. El pestañeo como marcador de límites sintácticos y de turnos conversacionales ha sido descrito para la LSA (Veinberg y Curiel, 1993) y para otras lenguas de señas (Baker y Padden, 1978; Liddell, 1986). Las oraciones exclamativas en la LSA presentan como rasgo característico la tensificación y/o lentificación de la/s seña/s manual/es que se encuentran dentro del foco exclamativo. Esta modificación en la seña misma puede

ocurrir como único marcador de este tipo de oraciones. Sin embargo, frecuentemente otros RNM acompañan a estas señas: el cierre total o parcial de los ojos, el ceño fruncido y el movimiento de la cabeza hacia adelante han sido las conductas no-manuales más comúnmente observadas. Los pronombres interrogativos-exclamativos han sido reemplazados por conductas no-manuales, que se traducen al español por pronombres interrogativos-exclamativos (Veinberg, 1994).

A nivel discursivo, la mirada en la LSA desempeña un rol preponderante en la marcación de turnos durante una conversación. Este RNM en sus diferentes formas ocurre sistemáticamente en las conductas de alternancia de turnos.

La sincronización de las interacciones comunicativas conlleva a intercambios fluidos entre ambas partes, lo que presupone un conocimiento previo de la lengua y de sus variables contextuales (Gumpertz, 1982). La ausencia de un pestañeo durante la emisión de un mensaje, por ejemplo, puede conducir a una incomprensión del enunciado. De la misma manera, un pestañeo prolongado podrá ser interpretado por el interlocutor como un cedimiento del turno, cuando en realidad el señante deseaba mantenerlo.

En resumen, los RNM cargan dentro de su estructura información que, junto a la seña manual o de manera independiente, es indispensable para la adecuada interpretación de la lengua.

3. La construcción de una lengua: el caso de los niños sordos

Los niños sordos han sido denominados tradicionalmente como niños "con retraso del lenguaje". Esta visión hacia los niños sordos tiene que ver con el parámetro que se usa para evaluarlos. La lengua que se evalúa es una lengua oral/sonora, y las estrategias de adquisición de la lengua son en realidad, mecanismos de enseñanza de una lengua que por sus características sonoras resulta inaccesible para ellos. Es desacertado entonces, juzgar la situación lingüística de los sordos a través de esta perspectiva, y sería atinado considerarlos como "privados de una lengua" (Kuntze, 1998).

Los niños - sordos u oyentes - entran a la lengua no solo a través de hablantes de esa lengua que proporcionan el medio lingüístico apropiado para el desarrollo del niño, sino a través del deseo de la madre de comunicarse con él. Los hablantes naturales de la lengua poseen la capacidad de utilizarla en todas sus dimensiones; existen fuertes evidencias que apoyan la necesidad de un ambiente de interacción apropiado para el niño y que se basan en la relevancia del habla dirigida al niño en el desarrollo de su

lengua (Veinberg y Silinger, 2000).

Las características que han sido descritas en referencia a los intercambios comunicativos entre los padres oyentes y sus hijos sordos no concuerdan con los parámetros establecidos para los padres e hijos que utilizan el mismo código lingüístico. Algunos estudios que han sido llevados a cabo sobre la interacción entre la madre oyente y su hijo sordo indican que las madres tienen mayores dificultades para establecer la alternancia comunicativa, los juegos de anticipación y la referencia conjunta. La frustración que ésto produce conduce, en numerosas ocasiones, a disminuir las expresiones orales y los juegos de alternancia y a controlar en forma más directa la atención del niño. Este control más directo lleva al niño a una actitud más pasiva y menos interesada en los intercambios comunicativos. Las conductas de los padres en relación a la comunicación con su hijo son menos igualitarias y espontáneas y más controladoras que las que se mantienen con los hijos oyentes. Los padres tienden a tomar la iniciativa en los intercambios y estructuran el uso de las funciones comunicativas del niño sin darle demasiadas alternativas: giran la cabeza del niño para que preste atención, colocan el objeto del que van a hablar delante de él, y formulan preguntas con solo dos alternativas de respuesta. Los contenidos de los intercambios están determinadas por el contexto presente, lo que es visible, ya que requiere de una menor complejidad lingüística. Las dificultades para hablar sobre lo que no está presente, sobre lo que va a suceder, limita el conocimiento del niño sobre las acciones futuras y limita sus posibilidades de planificar (Marchesi, 1987).

Las lenguas de señas están reguladas evolutivamente por las restricciones de la modalidad visual. En consecuencia, cuando el ámbito en el que se desarrollan estos niños es biológicamente adecuado, las reglas que rigen el desarrollo de la lengua concuerdan con sus capacidades visuales.

Los padres sordos de niños sordos que utilizan la lengua de señas emplean estrategias de habla dirigida a su hijo sordo que se adaptan a las estructuras de las correspondientes lenguas de señas y a las necesidades de su hijo pequeño. Las señas que las madres sordas dirigen a sus hijos aparecen en forma simplificada y redundante, tal como ocurre con las lenguas orales. Los padres tienden a colocar su cuerpo y el de sus hijos como para maximizar la atención, intercalan actos afectivos no-vocales con interacciones lingüísticas, utilizan modalidades alternadas o simultáneas para comunicarse con sus niños y repiten las señas varias veces (llegando en ocasiones a repetir doce veces la misma seña). El tamaño exagerado de las señas parece

corresponderse con una entonación exagerada en las lenguas orales.

En el habla dirigida al niño, los padres lo proveen con gran cantidad de pistas acerca de la estructura de la lengua; ellos no le hablan *al* niño sino que hablan *con* el niño. En sus intercambios, los padres responden a preguntas, expanden el habla de su hijo, preguntan, repiten, marcan los diferentes tipos de oraciones mediante la prosodia y señalan los turnos conversacionales (Schick, 1998).

Las señas que los padres eligen para utilizar con sus hijos pequeños tienen que ver con el desarrollo anatómico de los niños, sus destrezas motoras y sus capacidades visuales. De acuerdo con este desarrollo los padres simplifican aquellas señas que sean motora o visualmente complejas para sus niños (Justo y col, 1999).

La interacción entre padres sordos e hijos sordos y oyentes ha sido estudiada extensivamente por Fernandez Viader (1996), quien destaca la importancia de los ritmos de la interacción, de las modalidades y las estrategias que se comparten para una exitosa comunicación. La comunicación se construye en un marco de significados compartidos, requiere de una negociación entre el adulto y el niño y de la comprensión mutua de los diferentes gestos y señales. Una respuesta adecuada depende de que este proceso comunicativo se cumpla eficientemente.

Para que los intercambios sean beneficiosos para los padres y su hijo, es imperioso que ambas partes encuentren satisfacción en la comunicación, que se comprendan mutuamente, y que sean competentes en el mismo código lingüístico (la lengua de señas, en este caso). Es así como aumentan las posibilidades de una comunicación fluida y de una conversación satisfactoria (Marchesi, 1987).

Se trata de que no sea el adulto el que le habla al niño, sino que le ofrezca un lugar en el diálogo, un espacio para preguntar, para criticar, para dudar, para quejarse, para sentir el deseo de comunicarse, para pensar en el pasado y proyectarse en el futuro.

4. La interacción educativa

Para que un niño pueda extraer significado y sentido del habla adulta, es necesario, entonces, que el hablante y su interlocutor compartan un código lingüístico coherente. La coherencia en este caso, significa que gestos, signos y símbolos son compartidos por ambas partes.

En el contexto áulico, para que la interacción sea exitosa, maestros y alumnos deben compartir una vía de intercambio comunicativo en la que todos sus componentes

sean comprendidos apropiadamente. En este ámbito, la base sobre la que se sustenta una interacción exitosa está compuesta principalmente por la función de las producciones interrogativas y la regulación de las situaciones conversacionales.

Hemos descrito en un apartado anterior las funciones de la mirada y del pestañeo en la regulación de turnos conversacionales. Las conversaciones en lengua de señas difieren sustancialmente de las conversaciones habladas en que un hablante (señante) no puede comenzar exitosamente una conversación hasta que su interlocutor lo mira. Los gestos de requerimiento de atención, que representan un 50% de las producciones adultas en relación con los niños, son también patrones indispensables en la iniciación de una conversación (Justo y col, 1999). Las sutiles diferencias en los RNM que pueden parecer fáciles de resolver entre dos personas adultas, se agravan cuando se trata de una situación escolar donde el maestro debe interactuar en forma constante y fluida con varios alumnos. Mather (1987) describe por lo menos dos tipos de mirada dentro del aula: la mirada dirigida hacia un solo individuo y la mirada dirigida hacia el grupo. Esta diferencia es muchas veces responsable del tipo de respuesta que recibe el maestro, de la participación de los alumnos en la clase y de la fluidez en la interacción en el aula. La mirada, un rasgo que no se encuentra en las señas manuales sino que forma parte de la pragmática de la lengua, puede ser un factor decisivo en la efectividad dentro del aula.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los enunciados interrogativos constituyen una parte indispensable de la interacción áulica. Como hemos visto, los diferentes tipos de interrogación están marcados por RNM específicos, y cada uno de ellos requiere de una respuesta diferente. La misma cadena de señas puede producirse con la cabeza hacia delante o con la cabeza hacia atrás. El movimiento de la cabeza puede comenzar en una o en otra seña y terminar marcando una u otra proposición. Esto significa, dentro de un contexto áulico, que el maestro no solo debe dirigir su mirada hacia uno u otro/s interlocutor/es en el momento y forma apropiadas, sino que debe expresarse correctamente utilizando estrategias visuales que para un ojo poco entrenado pueden resultar imperceptibles.

Teniendo en cuenta que la lengua del maestro es la que regula el proceso interactivo en el aula y es la que sirve como andamio para la construcción de la lengua del alumno, y teniendo en cuenta que el éxito de la interacción educativa depende principalmente del uso que el maestro haga de factores que no se encuentran en las señas manuales, es indispensable reconsiderar la participación de señantes nativos dentro de este proceso.

5. El uso de la lengua y la alfabetización

A través de la mediación y el andamiaje, el habla adulta facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas que van a servir como base para el desarrollo de la alfabetización. La lengua del adulto debe incluir todos los aspectos lingüísticos que conforman esta compleja lengua.

Numerosos estudios demuestran que para acceder a la lengua escrita es necesario haber desarrollado previamente una conciencia metalingüística en la primera lengua, que permita desarrollar la segunda (Pertusa y Fernández Viader, 1999; Prinz y Strong, 1998).

El desarrollo de la conciencia metalingüística en relación con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura está vinculado con la conciencia fonológica. El conocimiento o conciencia fonológica que ha sido descrito por Pertusa y Fernández Viader (1999) como uno de los factores más importantes y necesarios para el acceso a la lectoescritura comprende el conocimiento de la rima y la aliteración, el conocimiento silábico e intrasilábico, el conocimiento fónico y el fonémico. Estas autoras concluyen que a través de este conocimiento se facilita la adquisición de la lectura alfabética.

Hemos visto que los RNM forman parte de la fonología de las señas: los componentes fonológicos de las señas incluyen aspectos manuales y no-manuales. Por otro lado, los aspectos no-manuales pueden ser los únicos componentes de la seña, en cuyo caso podrían estar listados en el léxico como lo están las señas manuales.

La competencia lingüística de los señantes (maestros y alumnos, adultos y niños) y el desarrollo de una conciencia metalingüística que permita a los niños conocer la función y el uso de cada uno de los componentes de su lengua, especialmente de aquellos que constituyen la base sobre la cual se construirán sus relaciones con el medio, es indispensable para una exitosa educación. Cuando un niño es competente como comunicador, es más factible que participe más activamente de su medio ambiente, y la habilidad de participar y de extraer información se correlaciona positivamente con el desarrollo de las habilidades para alfabetizarse.

6. Consideraciones finales

Los RNM no son análogos a la entonación ni a los movimientos faciales que denotan emociones, de la misma manera que las señas manuales no son equivalentes a

la palabra de los parlantes. Es necesario incorporar estos componentes al considerar tanto el diseño de un ambiente lingüístico-educativo para los niños sordos como el diseño curricular en el área de la educación de los sordos.

En la interacción escolar, si alguno de los participantes de una conversación no conoce en profundidad la lengua de señas, especialmente la función que en ella cumplen los componentes no-manuales, es posible que aparezca alguno de estos escenarios:

- que uno de los participantes requiera una respuesta de su interlocutor y éste no responda adecuadamente porque desconoce y por ende es incapaz de decodificar el significado exacto de la emisión. En este caso el señante recibirá una respuesta inadecuada, incoherente o una información distorsionada por parte de su interlocutor. Esta situación ocurre generalmente cuando el maestro no comprende completamente la lengua de señas y en consecuencia su respuesta no satisface ni coincide con la demanda del alumno.

- que el señante deje de lado algunos aspectos de la interacción visual que producen que el interlocutor no comprenda el mensaje en su totalidad y responda en consecuencia. Este es el caso de los maestros que al no incorporar los rasgos lingüísticos discursivos, emiten mensajes cuyo significado no coincide con su intención original. La respuesta inapropiada del alumno es generalmente juzgada como incorrecta por el maestro.

Los malos entendidos suceden en muchas ocasiones debido al uso incompleto de la lengua.

En todas las culturas y para cualquier lengua, el habla adulta es un factor imprescindible que facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas que van a servir como base, entre otras, para el desarrollo de la alfabetización. Sin embargo, para muchos niños sordos, este factor facilitador está ausente, lo que deriva en un aislamiento social, cultural y lingüístico, que de ninguna manera puede llevarlos a una positiva alfabetización. La complejidad lingüística de la lengua de señas, especialmente sus componentes pragmáticos, deben ser tenidos en cuenta dentro del ámbito escolar, ya que es este espacio, en general, aquel que va a servir como cimiento en la construcción de sus discursos significativos, interacción social y diálogos culturales.

Bibliografía

BAKER, C. (1976). "What's not on the other hand in American Sign Language". Papers from

the Twelfth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. Chicago: University of Chicago Press.

BAKER, C. (1977). Regulators and turn-taking in American Sign Language discourse. En L. Friedman (ed.) *On the other hand: New perspectives on American Sign Language*. New York: Academic Press.

BAKER, C. (1980). On the terms "verbal" and "non-verbal". En Ahlgren, I. & B. Bergman (eds). *Papers from the First International Symposium of Sign Language Research*.

BAKER-SHENK, C. (1983) *A microanalysis of the nonmanual components of questions in American Sign Language*. Disertación doctoral. University of California, Berkeley.

BAKER-SHENK, C. (1985). The Facial Behaviors of Deaf Signers: Evidence of a Complex Language. *American Annals of the Deaf*, 103, p. 297-304.

BAKER, C. y C. PADDEN (1978). Focusing on the nonmanual components of American Sign Language. En Siple, P.(ed.): *Understanding language through sign language research*, p.27-57. New York: Academic Press.

BELLUGI, U. y E. KLIMA (1990) Properties of visual spacial languages. En Prillwitz, S y T. Volhaber (eds.) *Sign Language research and application*. Proceedings of the international congress. Hamburg. March 23-25.

GUMPERTZ, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIDDELL, S. (1977). *An Investigation into the Syntactic Structures of American Sign Language*. Disertación doctoral. University of California, San Diego.

KUNTZE, M. (1998). Literacy and deaf children: the language question. Topics in language disorders, 18:4 – pp. 1 - 15

FERNANDEZ VIADER, P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: PPU.S.A.

JUSTO, M.; JUNCOS, G.; CAAMAÑO A. Et al (1999 "Características del "Input" que reciben los niños pequeños de sus padres sordos". Rev Fon Audiol, XIX (1): 11 – 18

LIDDELL, S. (1986): Head Thrust in American Sign Language Conditional Marking. Sign Language Studies, 52, 243-262,

MARCHESI, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza

MATHER, S (1987). "Eye gaze and communication in a deaf classroom". *Sign Language Studies*, 54, p.11-30.

PERTUSA, E. y P. FERNANDEZ VIADER. (1999) "Representación fonológica, aprendizaje de la escritura y alumnos sordos". Rev Fon Audiol; XIX (1):2-10

PRINZ, P y M. STRONG. (1998). "ASL proficiency and english literacy within a bilingual deaf education model of instruction". Topics in language disorders, 18:4 – pp. 47-60.

SIPLE, P. (1978). "Visual constraints for sign language communication". *Sign Language Studies*, 19, p. 95-110.

REILLY, J.; MCINTIRE, M. & SEAGO, H. (1992). "Affective Prosody in American Sign Language". *Sign Language studies*, 75, p. 113 – 128.

SCHICK, B. (1998). Language Development Home Page. <http://stripe.Colorado.EDU/~schick>.

STOKOE, W. (1960). *Sign Language Structures: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*. University of Buffalo, Occasional Papers, 8, Silver Spring, MD: Linstok Press, (Revisado en 1978).

VEINBERG, S. (1993). "La función lingüística de los rasgos no-manuales en la aseveración, la negación y la interrogación en la Lengua de Señas Argentina". *Signo & Seña*, N°2.

VEINBERG, S. (1994) Primer informe de la beca de perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

VEINBERG, S. y M.I. MASSONE (1992) "Lengua de Señas Argentina: los rasgos no-manuales". *Fonoaudiológica*, 38/1.

VEINBERG, S. y M. CURIEL (1993). "Está todo a la vista; solo hay que saber usarlo." Simposio Internacional de Lengua de Señas y Educación del Sordo. San Pablo, Brasil.

VEINBERG, S. y M. CURIEL. (1996) "Conditionality in Argentine Sign Language". Trabajo presentado en la : Fifth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research. Universite du Quebec a Montreal (UQAM), Canadá.

VEINBERG, S. y E. SILINGER (2000). Acuerdos y Controversias en Intervención temprana con niños sordos. *El bilingüismo de los sordos*. Instituto Nacional para Sordos. Volumen 1, No.4. Marzo. Imprenta Nacional. Santafé de Bogotá, Colombia.

WILBUR, R. (1990). Intonation and Focus in American Sign Language. In: No, Y. /Libucha, M. (eds.) ESCOL 90: Proceedings of the Seventh Eastern States Conference on linguistics. Columbus, OH: Ohio State University Press p.320-331.