



NSF supported Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning, SBE-1041725.

# LENGUAJE Y APRENDIZAJE VISUAL

## NOTA DE INVESTIGACIÓN:



### EDUCACIÓN BILINGÜE ASL/INGLÉS: MODELOS, METODOLOGÍAS, Y ESTRATEGIAS



JUNIO DEL 2012

Photo by Laurent Clerc National Deaf Education Center/Gallaudet University

APRENDIENDO  
DE LA  
INVESTIGACIÓN

# 8

Escrito por:

**Maribel Gárate**  
Ph.D.

#### Resultados Clave:

- El acceso y la exposición temprana al lenguaje natural, ya sea en signos o hablado, inicia el proceso de adquisición del lenguaje requerido para desarrollar la lecto-escritura global y la competencia bilingüe.
- Para que el niño pueda beneficiarse de las ventajas cognitivas del bilingüismo<sup>2</sup>, el desarrollo de ambos lenguajes necesitan ser promovidos en todas las interacciones sociales y académicas.
- El bilingüismo de adición tiene como objetivo desarrollar la proficiencia de dos lenguajes.
- El programa del desarrollo bilingüe enfoca las necesidades del lenguaje social y académico de los diversos estudiantes sordos mientras que también provee instrucción en áreas de contenido.
- Desarrollar la competencia en dos lenguajes requiere una planificación deliberada y cuidadosa para el uso de los dos lenguajes.
- El uso efectivo de las prácticas bilingües depende de la asignación planeada de los dos lenguajes en el aula de clase.
- Los maestros bilingües basan su selección de prácticas y estrategias bilingües en las habilidades lingüísticas de los estudiantes como también en el contenido disponible.

## Modelos para la Educación Bilingüe

La educación bilingüe en los Estados Unidos data del 1800, pero en la actualidad, el término “educación bilingüe” es utilizado para referirse a una variedad de programas, modelos, métodos, y enfoques que son a la vez definidos en forma individual por el estado, distrito, o escuela en donde éstos son implementados.<sup>2</sup> Debido a esta variación, en la práctica, es importante diferenciar entre los dos tipos principales de educación bilingüe; estos dos modelos difieren en la meta final para el uso del lenguaje.<sup>3</sup> Los dos tipos principales de educación bilingüe son los *modelos de transición y de mantenimiento*, también conocidos como *modelos de reducción y de adición*. En los modelos de transición o reducción, los niños con un lenguaje minoritario son educados con la meta de cambiar del lenguaje nativo al uso exclusivo del lenguaje mayoritario. La meta en los modelos reductivos es monolingüismo. Los modelos de mantenimiento o de adición apoyan al desarrollo del lenguaje nativo mientras también fomentan la adquisición y uso del lenguaje mayoritario. La meta del modelo de adición es bilingüismo y lecto-escritura global bilingüe.<sup>2</sup>

## Bilingüismo de Adición

Para el bilingüismo de adición son importantes dos principios basados en la investigación. Primero, el bilingüismo de adición está basado en la existencia de una base común de proficiencias cognitivas y lingüísticas que son compartidas por dos (o más) lenguajes y benefician a su desarrollo.<sup>4</sup> Segundo, el bilingüismo de adición se basa en la investigación que muestra que la proficiencia en el primer lenguaje es un importante indicador del desarrollo del segundo lenguaje.<sup>5,6</sup> Se puede acceder al conocimiento, las experiencias, y las proficiencias desarrolladas en un lenguaje para apoyar al desarrollo del otro lenguaje. Dentro del bilingüismo de adición, el programa de desarrollo bilingüe fomenta el primer lenguaje del estudiante, enseña el segundo lenguaje, y proporciona la instrucción del contenido utilizando ambos lenguajes.<sup>2,7</sup>

El bilingüismo fluido da como resultado flexibilidad mental, razonamiento creativo, sensibilidad comunicativa, y desarrollo de conceptos.<sup>2,8,9</sup> Sin embargo, para que los estudiantes puedan obtener estos beneficios, necesitan alcanzar la competencia bilingüe. En esto radica la importancia de los programas de desarrollo bilingüe los cuales están diseñados para promover el uso consistente y estratégico de dos lenguajes dentro del aula de clase.

Un componente importante para alcanzar el bilingüismo competente es el desarrollo de la proficiencia conversacional y académica en ambos lenguajes.<sup>3,10</sup> La proficiencia de conversación se refiere a la habilidad que

tiene el niño de utilizar y comprender el lenguaje en el contexto de la vida cotidiana durante conversaciones cara a cara. La proficiencia del lenguaje académico requiere que los niños utilicen y comprendan conceptos y vocabulario en un ambiente académico (con mínimo apoyo contextual) como también que sean capaces de manipular esta información con diferentes propósitos (por ejemplo: comparando, evaluando, analizando).<sup>3</sup>

## Relevancia para los Niños Sordos

El acceso temprano y consistente al lenguaje es vital para su adquisición y continuo desarrollo, y este acceso es la base para desarrollar más adelante la lecto-escritura global.<sup>11,12</sup> Muy parecido a los niños oyentes bilingües, los niños sordos también tienen la necesidad de tener acceso y desarrollar el primer lenguaje, además de una instrucción a la lengua mayoritaria; ellos también necesitan el reconocimiento de ambos lenguajes y culturas y una educación de calidad.<sup>2,5,13,14</sup> A diferencia de los niños oyentes que típicamente adquieren el lenguaje del hogar como su primer lenguaje, los niños sordos difieren en sus experiencias en el acceso y el alcance de fluidez en un primer lenguaje. Estas diferencias se basan en la cantidad y la calidad del acceso a un lenguaje hablado y/o de signos, y a la edad cuando esto ocurre.<sup>15,16</sup> Cuando el lenguaje en el hogar es un lenguaje hablado y el niño no tiene fácil acceso, el desarrollo de un primer lenguaje solo por medio de la audición puede ser un proceso arduo.

Las demoras en la adquisición del primer lenguaje afectan en el desarrollo cognitivo y, consecuentemente, en el logro académico.<sup>1</sup> Por el contrario, la investigación sugiere que una exposición temprana a un lenguaje natural de signos brinda la estimulación lingüística para comenzar la adquisición.<sup>13</sup> El acceso temprano a un lenguaje visual también apoya y acelera el desarrollo del habla<sup>17,18</sup> y sienta las bases para la instrucción de la lecto-escritura global.<sup>19</sup> El uso y la instrucción, tanto en ASL como en inglés, ofrecido por un programa de desarrollo bilingüe puede proporcionar a los niños sordos la base que necesitan para aprovechar los beneficios del bilingüismo competente.

## ¿Qué es la Educación Bilingüe ASL/Inglés?

La educación bilingüe en Lenguaje de Signos Americano/Inglés se adhiere a los principios de un bilingüismo de adición en el diseño de programas de desarrollo bilingüe. El propósito es desarrollar proficiencia social y académica tanto en ASL como en inglés. Los educadores en programas bilingües ASL/Inglés consideran las diversas necesidades de los niños sordos que podrían entrar en la escuela habiendo tenido: 1) acceso completo al ASL; 2) solo acceso parcial al inglés; 3) acceso simultáneo a ambos ASL e inglés; o 4) acceso limitado o falta de acceso a cualquiera de los

dos lenguajes. Los niños con acceso simultáneo incluyen aquellos que están expuestos al ASL y que también reciben beneficios auditivos mediante un audífono o implante coclear.

La educación bilingüe ASL/Inglés incorpora conocimiento, pedagogía, y metodologías de una educación bilingüe general. A tal fin, la educación bilingüe ASL/Inglés también incluye el inglés como un segundo lenguaje para la instrucción (ESL) y las mejores prácticas en la instrucción de lecto-escritura global para estudiantes que aprenden el segundo lenguaje.<sup>20</sup> La educación bilingüe ASL/Inglés hace hincapié en la importancia que el ASL y el inglés tienen en la vida de los niños sordos como también la necesidad de desarrollar las habilidades de lenguaje expresivo y receptivo vinculado a cada lenguaje. Estas habilidades incluyen hacer signos, prestar atención a los signos, leer, escribir, y prestar atención y hablar en la medida que sea apropiado para cada uno de los estudiantes.<sup>21,22,23</sup> Además, las habilidades de los estudiantes en hacer deletreo manual, leer el deletreo manual, lectura labial, y visemas de la boca en inglés<sup>24</sup> también son enfatizadas ya que estas incorporan habilidades de ambos lenguajes.<sup>18,20</sup>

### Metodologías para el uso del Lenguaje en el Aula de Clase Bilingüe ASL/Inglés

Las prácticas bilingües que apoyan la instrucción ASL/Inglés para niños sordos tienen su origen en la educación general bilingüe. Estas prácticas facilitan la distribución y uso de los dos lenguajes en el aula de clase y aseguran que a cada una se le dé el tiempo y valor apropiado. La selección consciente y el uso estratégico de cada lenguaje lleva a una ubicación planeada en el aula de clases, y esto es necesario para el desarrollo de ambas competencias conversacional y académica.<sup>2,5,20</sup>

La ubicación en el aula de clase bilingüe está dividida en dos categorías amplias basadas en cómo y cuándo se utilizan los dos lenguajes: *La separación del lenguaje* y el *uso concurrente del lenguaje*.<sup>2,5</sup> Los programas bilingües deberán decidir el tipo de distribución que mejor se ajuste a las características lingüísticas de sus estudiantes.

#### Separación del lenguaje

Los lenguajes pueden ser separados por lugar, tiempo, materia.<sup>2,5</sup> Por ejemplo, un programa que separa los lenguajes por materia tiene una clase de Artes del Lenguaje en ASL como también una clase de Artes del Lenguaje en inglés. Para enfocar independientemente el inglés del ASL, los maestros podrían programar un único tiempo para la escritura del inglés.<sup>25</sup> Del mismo modo, los maestros que separan el uso del lenguaje por lugar designan en la clase un área para el uso del inglés

hablado en donde los estudiantes pueden realizar trabajo en un grupo pequeño después de la lección y un área separada para el ASL en donde los estudiantes pueden ver videos o apuntar deberes en lenguaje de signos.<sup>21,26,27</sup>

Los estudiantes se benefician de la separación del lenguaje, ya que enfocándose en cada lenguaje, en una o más de estas maneras, brinda oportunidades para el uso, estudio y aprendizaje de cada lenguaje independientemente del otro y también para comprender y practicar los propósitos y funciones en los dos lenguajes —lectura, escritura, conversación, clarificación, discusión, presentación— en la escuela.<sup>18,23,25</sup> Mientras que algunos de los programas generales bilingües abogan por una separación estricta de los dos lenguajes, los programas bilingües ASL/Inglés deberán ser flexibles en su selección para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a la comunicación y al contenido.

#### Uso concurrente del lenguaje

El término *uso concurrente*, aplicado a la educación general bilingüe, no significa el uso simultáneo por razones obvias, ya que el uso simultáneo de dos lenguajes hablados es imposible. En su lugar, el uso concurrente de dos lenguajes dentro de una lección requiere *alternar* intencionalmente y planificadamente entre éstos para poder brindar a los estudiantes apoyo inmediato en ambos.<sup>2,28</sup> En las aulas de clase bilingües ASL/Inglés, se planean las alternaciones durante la lección entre ASL e inglés en forma impresa, o cuando aplica, entre el ASL y el inglés hablado.

Las cuatro maneras de planificar el uso concurrente del lenguaje son: *Uso concurrente con un propósito*, *introducir-enseñar-cerrar la lección*, *traducir*, y *moción entre lenguajes* (translanguaging).

*Uso Concurrente con Propósito* también conocido como el cambio de código planeado o responsable.<sup>5</sup>

Durante una lección el maestro alterna entre el uso del ASL y el inglés impreso con el propósito de enfatizar un concepto, exponiendo a los estudiantes al vocabulario deseado, o resumiendo un tema. Por ejemplo, mientras el maestro está enseñando una lección en ASL, escribe, destaca (en una presentación), o deletrea manualmente términos claves y definiciones. A medida que la lección progresa, el maestro puede proporcionar resúmenes de los conceptos principales —en el otro lenguaje— para apoyar la conexión entre el contenido y ambos lenguajes. Cuando la lección se enseña en ASL, el maestro también puede proporcionar notas estructuradas que el estudiante completará a medida que sigue la lección.

*Introducir (Preview)—Enseñar (View)—Finalizar (Review)*

(PVR) tiene como meta hacer que ambos, el lenguaje y el contenido, sean accesibles. Los maestros *introducen (preview)*, la lección en el primer lenguaje o lenguaje dominante del estudiante, *enseñan (view)* la lección en el segundo lenguaje o en el que está desarrollando, y para el cierre (review) de la lección utilizan el primer lenguaje.<sup>29</sup> La selección del lenguaje para lecciones PVR también se puede invertir. Introducir (*preview*) la lección en el segundo lenguaje. Enseñar (*view*) el contenido en el primer lenguaje y finalizar (*review*) la lección en el segundo lenguaje. Por ejemplo, el maestro *introduce (preview)* la lección en ASL utilizando una presentación en Power-Point, Prexi o un cuaderno de presentación. Haciéndolo de esta manera ofrece un apoyo visual con una visión general. Los estudiantes reciben información importante contextual y de procedimiento para la lección. Durante la enseñanza (*view*) el contenido puede darse por escrito utilizando un entorno “online” o un “smart board”. El maestro finaliza la lección usando ASL para revisar (*review*) los puntos principales, y esto permite a los estudiantes participar mediante la discusión, reportes o presentaciones. La selección del orden del uso del lenguaje debería ser una respuesta a la proficiencia bilingüe de los estudiantes y a la dificultad del contenido.

*Traducción* es la expresión de un mensaje presentado primero en un lenguaje pero en el otro lenguaje. En las aulas de clase bilingües ASL/Inglés los maestros muchas veces traducen el texto del inglés al ASL durante las actividades de lectura en voz alta y de instrucción del contenido. Sin embargo, la clave para usar la traducción, para apoyar el desarrollo bilingüe, es su uso intencional. En otras palabras, los maestros necesitan tener un objetivo de instrucción cuando ellos traducen el contenido para los estudiantes. La traducción es utilizada para comparar y contrastar las características de cada lenguaje, para comprender significado implícito del texto, y para explicar el significado múltiple de palabras y signos. Su objetivo es ayudar a que los estudiantes comprendan ambos significados y formas. Cuando los maestros traducen en forma rutinaria sin un objetivo específico, los estudiantes pueden llegar a depender de ello para tener acceso a un lenguaje menos desarrollado, y la efectividad de la traducción como práctica bilingüe disminuye.<sup>2,26,27 29</sup>

*Moción entre lenguajes (Translanguaging)* implica la presentación del contenido en un lenguaje esperando obtener un producto en otro lenguaje. El ingreso y la salida son siempre en otros lenguajes. Esta práctica se utiliza frecuentemente en grados superiores, en escuelas medias y secundarias, ya que el nivel de proficiencia bilingüe requerido para su uso es más elevado.<sup>2,5</sup> En las aulas de clases bilingües ASL/Inglés, el maestro presenta el contenido principal de la lección en ASL, y los estudiantes completan el trabajo en inglés. Alternativamente, la clase podría leer una selección del

libro de texto o podría tener una discusión en línea sobre un tema en inglés y después discutir el contenido en ASL o entregar su deber en una grabación de video en signos basado en el contenido escrito.

Seleccionar entre la *separación* y el *uso concurrente* de dos lenguajes e implementar las prácticas correspondientes asegura la realización de una planificación intencional y previene cambios al azar entre los lenguajes. Tales cambios podrían interferir con la claridad del mensaje y el contenido.<sup>5,30</sup>

Tres de las cuatro metodologías han documentado aplicaciones en el aula de clase bilingüe para niños sordos: Uso Concurrente con un Propósito,<sup>23, 25,28</sup> *Introducir (Preview)—Enseñar (View)—Finalizar (Review)*,<sup>31</sup> y Traducción.<sup>32,33</sup> Mientras que la *moción* entre lenguajes (translanguaging) es una práctica común con estudiantes sordos a nivel escuela secundaria y *college*, hasta la fecha ningún estudio ha documentado su efectividad.

### **Estrategias bilingües ASL/Inglés**

Una vez que los maestros han seleccionado la manera de ubicar en el aula de clase los dos lenguajes, ellos utilizan una variedad de estrategias de instrucción planeadas e intencionales para apoyar el desarrollo del ASL, la lecto-escritura global del inglés y habilidades orales (o la habilidad de comunicarse con fluidez y gramaticalmente en un lenguaje hablado) apropiadas para cada estudiante individual.<sup>20,34</sup>

### **ASL y Desarrollo del Contenido**

El uso de videos en ASL como un recurso del material de instrucción está aumentando en aulas de clases bilingües. Tanto la visualización interactiva, la cual está dirigida por el maestro, y la visualización independiente o auto-dirigida, que promueve el uso del ASL con fines académicos y funcionales, profundizan las bases conceptuales y lingüísticas en ASL del estudiante, y brindan ejemplos de la separación del lenguaje. El uso de videos interactivos en ASL promueve conductas de dedicación, las cuales están ligadas a la comprensión.<sup>35</sup> Esta práctica permite a los estudiantes analizar relatos, discutir la estructura del cuento, y revisar el contenido específico de la materia en su lenguaje más accesible. La visualización interactiva también ha sido utilizada para enseñar conceptos matemáticos para poder aumentar la comprensión y producción del contenido específico del vocabulario,<sup>36</sup> como también, para enseñar aspectos de la gramática del inglés.<sup>37</sup> El acceso a la tecnología en las aulas de clases bilingües es el componente clave de esta estrategia. La proliferación libre y comercial de materiales de ASL permite cada vez más una mayor distribución equitativa de los dos lenguajes, un aspecto importante del bilingüismo de adición.

## Estrategias para el Desarrollo Bilingüe ASL e Inglés<sup>38</sup>

Los maestros bilingües ASL/Inglés practican estrategias de enlace para ayudar a los estudiantes sordos a comprender las similitudes y diferencias entre sus dos lenguajes. Algunos maestros comparan y contrastan explícitamente las estructuras del ASL y del inglés para desarrollar conciencia lingüística en ambos lenguajes.<sup>39</sup> Los maestros participan en la traducción libre cuando narran cuentos utilizando el lenguaje de signos y lectura de cuentos para tener acceso al significado del texto y para hacer el seguimiento utilizando traducción literal para analizar la estructura de los pasajes escritos.<sup>28,30</sup>

También se utiliza el cambio de código a nivel léxico y de oración para apoyar el desarrollo bilingüe brindando conexiones conceptuales, semánticas y gramaticales entre los dos lenguajes.<sup>40</sup> Las estrategias de intercalar y superponer--donde el maestro directamente enlaza signos a la información impresa, objetos, conceptos, y definiciones<sup>41,42</sup>--son formas de cambio de código que enfatizan el desarrollo de conceptos en ambos lenguajes a nivel léxico. Por último, el uso de tanto el deletreado manual y el deletreado manual lexicalizado, un proceso morfológico que trae nuevos signos al ASL de su forma de deletreado manual, han sido utilizados para introducir y enseñar nuevo vocabulario del inglés y para facilitar la decodificación del inglés. Se han encontrado correlaciones positivas entre el uso de estas dos técnicas y evocación de vocabulario de la memoria y comprensión de la lectura.<sup>43,44,45</sup>

Se están utilizando estrategias similares en las aulas de clase bilingües para estudiantes sordos de todo el mundo. En Suecia<sup>46</sup> y en Grecia<sup>47</sup> se utiliza la traducción, y en Suecia<sup>42</sup> y en España<sup>48</sup> se utiliza la enseñanza con estrategia de contraste.

## Investigación Actual y Futura

La investigación inicial de programas que se auto identifican como bilingües/biculturales reportaron que existe una gran variabilidad a través de la descripción de los programas. Estas diferencias incluyen una variación en las filosofías educacionales, en el uso del lenguaje y en la fluidez del lenguaje entre los maestros.<sup>49,50</sup> Debido a que las practicas bilingües deben responder a las necesidades lingüísticas de los estudiantes, se espera cierta variación a nivel del aula de clase. Sin embargo, una vez que se haya seleccionado un diseño de un programa de desarrollo, éste debería ser articulado de forma clara y consistente por los administradores, maestros, personal y socios comunitarios. La evidencia de adherirse a un modelo bilingüe debería estar presente en la filosofía y misión de la escuela y ser evidente en las prácticas diarias de instrucción de los maestros.

La investigación que ha calculado el impacto del programa bilingüe en el rendimiento académico de los estudiantes ha encontrado resultados positivos en la competencia de ASL y la lecto-escritura global del inglés y específicamente en los test de rendimiento estandarizados en las áreas de vocabulario, comprensión de la lectura, y tests adicionales de lenguaje.<sup>22,51,52</sup> Sin embargo, estos estudios representan una fracción pequeña de los programas bilingües y de los maestros y los estudiantes que lo componen. Por esta razón se necesitan investigaciones adicionales que puedan enfocar, por lo menos: 1) las características de programas exitosos; 2) las practicas bilingües utilizadas con varios estudiantes y dentro de las opciones de ubicación específica del lenguaje; 3) el impacto en la educación bilingüe en aprendices sordos lingüísticamente diversos, su desarrollo bilingüe, y el éxito académico. Las preguntas adicionales que surgieron en la literatura discutida aquí son:

¿Cómo se puede implementar la educación bilingüe ASL/Inglés en todos los tipos de ubicación escolar (ejemplo, en escuelas públicas)?

¿Cuál es el impacto de la fluidez del lenguaje de los maestros y entrenamiento bilingüe en la instrucción?

¿Cómo se evalúa y monitorea en la escuela el desarrollo del ASL?

¿Qué material de currículo, si es que hubo alguno, y qué recursos fueron utilizados con los niños sordos bilingües?

La investigación sobre los maestros que han recibido entrenamiento bilingüe se ha enfocado en la creencia de los maestros sobre la educación bilingüe para sordos y la implementación de prácticas bilingües con estudiantes sordos. Los hallazgos informan que los maestros acogen el conocimiento nuevo y encuentran que es aplicable con estudiantes sordos. Las prácticas bilingües les permiten: 1) ver a los estudiantes como bilingües en desarrollo; 2) hacer que la instrucción del lenguaje y el contenido sean parte de su planificación para enfocar las necesidades lingüísticas de los estudiantes; y 3) proporcionar a los estudiantes instrumentos para ubicar el uso del lenguaje para desarrollar competencias sociales y académicas en ambos lenguajes.<sup>23,24,30,53,54</sup>

## Llevando la Investigación VL2 a la Práctica

La National Science Foundation financiada por el Science of Learning Center on Visual Language and Visual Learning (VL2) – (Fundación Nacional de Ciencias financiada por el Centro de Aprendizaje de las Ciencias de Lenguaje Visual y Aprendizaje Visual) publica informes de investigación como un recurso para los educadores y los padres. El objetivo es informar a la comunidad educativa de los resultados de investigación, para resumir una beca relevante, y presentar las recomendaciones que los educadores y los padres

pueden utilizar al hacer frente a los múltiples retos que plantea la educación de sordos e hipoacúsicos.

La información que brinda esta investigación tiene como intención explicar modelos, metodologías, y estrategias para la educación bilingüe ASL-Inglés como también explicar la importancia de éstas para el desarrollo temprano del lenguaje en niños sordos e hipoacúsicos.

Las notas de investigación están disponibles en [v12.gallaudet.edu](http://v12.gallaudet.edu)

### **Declaración de Misión del Centro VL2**

La misión principal del Centro es mejorar el aprendizaje por medios de un mayor entendimiento de los mecanismos y la conducta del cerebro mediante un aprendizaje, primordialmente, a través de la visión y los procesos visuales, con nuestras preguntas científicas que están motivadas e informadas por un equilibrio estimulante de los avances y las preguntas en ciencia, y avances y preguntas en el aprendizaje y entornos sociales. Nuestra misión es crear una ciencia del aprendizaje utilizando un modelo de descubrimiento de dos vías en el cual los profesionales y científicos intercambian ideas libre y mutuamente identificando preguntas esenciales en las prácticas educacionales y sociales que serían avances fundamentales con el conocimiento de las ciencias de la conducta y del cerebro. La misión consiste en el avance de dos grupos complementarios generales. Número de Concesión: SBE 1041725

### **Departamento de Educación para Sordos de Gallaudet University**

La Dra. Garate es miembro facultativo del departamento de Educación para Sordos de Gallaudet University. El departamento de Educación para Sordos ofrece programas de grado y de postgrado para preparar al personal profesional para trabajar con niños y personas de todas las edades que son sordos e hipoacúsicos en una variedad de programas y ambientes educacionales. Los programas son desarrollados para satisfacer los intereses y las necesidades de los estudiantes y aceptan a individuos oyentes, sordos e hipoacúsicos. El modelo de preparación y desarrollo profesional del Departamento de Educación considera al Lenguaje Americano de Signos y al inglés como de la misma importancia para facilitar el contenido del currículo y lecto escritura global y cultural. El modelo mencionado apoya el desarrollo de profesionales reflectivos quienes revisan el proceso de aprendizaje y de enseñanza y se involucran en evaluaciones críticas y resolución de problemas. El Departamento de Educación prepara profesionales para interactuar y comunicarse en forma fluida con personas sordas e hipoacúsicas con niños y jóvenes con

antecedentes familiares diversos y características de aprendizaje. Los programas del Departamento preparan graduados para abogar en roles de liderazgo y para establecer cooperativas con adultos sordos, padres, colegas de diferentes disciplinas y organizaciones profesionales. Para mayor información sobre el Departamento de Educación para sordos visite: [http://www.gallaudet.edu/documents/cummins\\_asl-eng.pdf](http://www.gallaudet.edu/documents/cummins_asl-eng.pdf)

### Referencias:

1. Ovando, C., & Collier, V. (1998). *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the crossfire*. Boston: McGraw Hill.
2. Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
3. Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
4. Hakuta, K. (1990). Bilingualism and bilingual education: A research perspective. *Occasional Papers in Bilingual Education*, 1, 2-15.
5. García, O. (2009). *Bilingual education in the twenty-first century: A global perspective*. Maiden, MA: Wiley-Blackwell.
6. Hamers, J. (1998). Cognitive and language development of bilingual children. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 51-75). New York, NY: Cambridge University Press.
7. Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-233.
8. Cummins, J. (2006, October). *The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research*. Paper presented at the conference Challenges, Opportunities, and Choices in Educating Minority Group Students, Hamar, Norway. Retrieved from [http://www.gallaudet.edu/documents/cummins\\_asl-eng.pdf](http://www.gallaudet.edu/documents/cummins_asl-eng.pdf)
9. Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229
10. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2011, January). Advantages of early

- visual language (Research Brief No. 2). Washington, DC: Sharon Baker.
11. 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.
  12. Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
  13. Mayberry, R. I. (2007). When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 537-549.
  14. Easterbrooks, S. R., & Baker, S. K. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple pathways*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
  15. Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. In P. E. Spencer, & M. Marschark (Eds.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 298-327). New York, NY: Oxford University Press.
  16. Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., & Uhler, K. (2008). *Speech piggybacks onto sign: Fast-mapping from sign to speech*. Paper presented at the conference of Educational Administrators of Schools and Programs, Boulder, CO.
  17. Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229.
  18. New Mexico School for the Deaf. (1998). *Critical pedagogy in deaf education: Bilingual methodology and staff development: Year 1 (1997-1998)*. Santa Fe, NM: Stephen M. Nover & Jean F. Andrews.
  19. Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
  20. Nover, S. M., Christensen, K. M., & Cheng, L. L. (1998). Development of ASL and English competence for learners who are deaf. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 61-72.
  21. Swanwick, R. (2001). The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: An observation of language use and learning experiences. *Deafness & Education International*, 3(2), 62-79.
  22. Gárate, M. (2007). *A case study of an in-service professional development model on bilingual deaf education: Changes in teachers' stated beliefs and classroom practices*. (Unpublished doctoral dissertation). Gallaudet University, Washington, DC.
  23. Gárate, M. (2011). Educating children with cochlear implants in an ASL/English bilingual classroom. In R. Paludneviene & I. W. Leigh (Eds.), *Cochlear implants: Evolving perspectives* (pp. 206-228). Washington, DC: Gallaudet University Press.
  24. Swanwick, R., & Tsverik, I. (2007). The role of sign language for deaf children with cochlear implants: Good practices in sign bilingual settings. *Deafness and Education International*, 9(4), 214-231.
  25. Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. In R. Jacobson & C. Faltis (Eds.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (pp. 3-17). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
  26. Freeman, Y. S., & Freeman, D. E. (2005). Preview, view, review: Giving multilingual learners access to the curriculum. In L. Hoyt (Ed.) *Spotlight on comprehension: Building a literacy of thoughtfulness* (pp. 453-457). Portsmouth, NH: Heinemann.
  27. Simms, L., Andrews, J., & Smith, A. (2005). A balanced approach to literacy instruction for deaf signing students. *Balanced Reading Instruction*, 12, 39-53.
  28. Li, Y. (2005). *The effects of the bilingual strategy—preview, view, review—on the comprehension of science concepts by deaf ASL/English and hearing Mexican-American Spanish/English bilingual students* (Unpublished doctoral dissertation). Lamar University, Beaumont, TX.
  29. Gallimore, L. (2000). *Teachers' stories: Teaching American Sign Language and English literacy*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Tucson, AZ.
  30. Evans, C. J. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 17-27.
  31. Nussbaum, D. B., & Scott, S. M. (2011). The cochlear implant education center: Perspectives on effective educational practices. In R. Paludneviene & I. W. Leigh (Eds.), *Cochlear implants: Evolving perspectives* (pp. 175-205). Washington, DC: Gallaudet University Press.
  32. Golos, D. (2010). Deaf children's engagement in an educational video in American Sign Language. *American Annals of the Deaf*, 155(3), 360-368.
  33. Cannon, J. E., Frederick, L. D., & Easterbrooks, S. R. (2010). Vocabulary instruction through books read in American Sign Language for English-language learners with hearing loss. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2), 98-112.
  34. Hanson, V. L., Padden, C. A. (1989). Interactive video for bilingual ASL/English instruction of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 134(3), 209-213.
  35. Bailes, C. (2001). Integrative ASL-English language arts: Bridging paths to literacy. *Sign Language Studies*, 1(2), 147-174.

36. Andrews, J. F., & Rusher, M. (2010). Codeswitching techniques: Evidence-based instructional practices for the ASL/English bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*, 155(4), 407-424.
37. Humphries, T., & MacDougall, F. (2000). "Chaining" and other links: Making connections between American Sign Language and English in two types of school settings. *Visual Anthropology Review*, 15(2), 84-94.
38. Kelly, A. (1995). Fingerspelling interaction: A set of deaf parents and their deaf daughter. In C. Lucas (Ed.), *Sociolinguistics in Deaf communities* (pp.62-73). Washington, DC, Gallaudet University Press.
39. Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
40. Haptonstall-Nykaza, T. S., & Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to English print: Facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 172-183.
41. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2010, July). Fingerspelling (Research Brief No. 1). Washington, DC: Sharon Baker.
42. Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
43. Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2007). Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in deaf school students' written stories. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(2), 127-151.
44. Mendéndez, B. (2010). Cross-modal bilingualism: Language contact as evidence of linguistic transfer in sign bilingual education. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 201-223.
45. Strong, M. (1995). A review of bilingual/bicultural programs for Deaf children in North America. *American Annals of the Deaf*, 140(2), 84-90.
46. LaSasso, C. & Lollis, J. (2003). Survey of residential and day schools for Deaf students in the United States that identify themselves as bilingual-bicultural programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(1), 79-91.
47. Andrews, J.F., Ferguson, C., Roberts, S. Hodges, P. (1997). What's up Billy Jo? Deaf children and bilingual-bicultural instruction in East-Central Texas. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 16-25.
48. DeLana, M., Gentry, M. A., & Andrews, J. (2007). The efficacy of ASL/English bilingual education: Considering public schools. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 73-87.
49. Gárate, M. (2008). Bilingual deaf education: Changes in teacher's stated beliefs and classroom practices. *Rivista Di Sicolinguistica Applicata* 3, 64-73.
50. Gárate, M. (2012). Deaf teachers' beliefs about bilingual deaf education. *Deaf Studies Digital Journal*, 3. Retrieved from [dsdj.gallaudet.edu](http://dsdj.gallaudet.edu)

### Para citar este Brief (nota) de investigación:

Visual Lenguaje and Visual Learning Science of Learning Center. (2012, June). *ASL/English Bilingual Education* (Research Brief No. 8). Washington, DC: Maribel Gárate.

### Créditos

Escritora: Maribel Gárate, PhD

Desarrollo del contenido y editora de la copia: Kristen Harmon, PhD

Asistente de Investigación: Erica Wilkins

Consultora: M. Diane Clark, Ph

Diseño: Melissa Malzkuhn, MA