



**DE LA ALFABETIZACIÓN INICIAL A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.
UN MODELO INTEGRAL PARA LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES SORDOS**

**FROM INITIAL LITERACY TO ACADEMIC LITERACY.
AN INTEGRAL MODEL FOR THE EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF DEAF
STUDENTS**

Gabriela Rusell¹

Universidad Nacional de Quilmes
Universidad Nacional de Lanús
gusrusell@gmail.com

Resumen

A partir del uso extendido de los Implantes Cocleares (IC) y de la implementación de políticas de educación inclusiva -según Skliar (2016)- cada vez menos niños sordos usan lengua de señas en el mundo. Sin embargo, las investigaciones recientes (Humphries et al, 2017; Lund, 2016; Dunn et al, 2015; Gantz, 2015; Mellon et al, 2015; Convertino, Borgna, Marschark y Durkin, 2014; Krammer, 2013) muestran que son pocos los casos en los que las personas implantadas logran adquirir una buena competencia comunicativa en forma natural y destacan que los resultados que se alcanzan dependen de la edad a la que se realizan los implantes, de la frecuencia de los tratamientos y de la evolución de cada niño en particular. En este contexto, los modelos bilingües² (Gerner y Becker, 2016; Baker y Lewis, 2015; Marschark, Tang, y Knoors, 2014, entre otros) ofrecen la posibilidad de que todos los niños, sin distinción, adquieran una lengua. Este artículo sintetiza el trabajo desarrollado en Provincia de

Buenos Aires (Vogliotti, Lapenda y Rusell, 2013 y Rusell y Lapenda, 2012) e incluye la trayectoria de los estudiantes sordos por la Educación Superior. La hipótesis que guía este desarrollo es que los bajos resultados que se registran en la alfabetización de personas sordas (Edwards, 2015; Moreno, Saldana y Rodríguez-Ortiz 2015; Kuntze, Golos y Enns, 2014; Qi y Mitchell, 2012, entre los más recientes) están vinculados con un tema lingüístico y con la metodología utilizada para la enseñanza de las lenguas.

Palabras clave: Modelos bilingües - Niveles educativos – Inclusión – Sordos

Abstract

As from the widespread use of cochlear implants (CI) and the implementation of inclusive education policies —according to Skliar (2016)— fewer deaf children are using sign language in the world. However, recent research (Humphries 2017; Lund, 2016; Dunn et al. 2015; Mellon et al. 2015; Convertino, Borgna, Marschark y Durkin, 2014; Krammer, 2013, among others) shows that the cases in which the individuals who receive implants manage to acquire good communicative competence in a natural way are few. Further, it emphasizes that the results of the CIs depend on the age at which they are performed, the frequency of the treatments, and the evolution of each child in particular. In this context, bilingual models³ (Gerner and Becker, 2016; Baker and Lewis, 2015; Marschark, Tang, and Knoors, 2014, among others) offer the possibility for all children, without distinction, to acquire a language. This paper synthesizes the work carried out in the province of Buenos Aires (Vogliotti, Lapenda, and Rusell, 2013 and Rusell and Lapenda, 2012) and includes the journey of deaf students through Higher Education. The hypothesis that guides this work is that the poor results recorded regarding the literacy of deaf people (Edwards, 2015; Moreno, Saldana, and Rodríguez-Ortiz 2015; Kuntze, Golos, and Enns, 2014; Qi and Mitchell, 2012, among the latest) are linked to a linguistic issue and to the methodology used in teaching the languages.

Keywords: Bilingual models - Educational stages - Inclusion - Deaf people

Recepción: 23-02-2018

Aceptación: 21-06-2018

INTRODUCCIÓN

Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2017), 5% de la población mundial, es decir, 360 millones de personas, tiene una pérdida auditiva discapacitante. Del total, 32 millones son niños menores de 15 años.

Las últimas estimaciones de la Administración de Alimentos y Medicamento -organismo dependiente del Ministerio de Salud de Estados Unidos- señalan que, en diciembre de 2012, en ese país se habían implantado 58.000 dispositivos cocleares en adultos y 38.000 en niños (FDA, 2017).

Sin embargo, los resultados de las investigaciones sobre los implantes cocleares son disímiles y suelen depender, entre los condicionantes más frecuentes, de la edad a la que se colocan los dispositivos, del tipo de programa de rehabilitación y de variables individuales (Humphries et al., 2017; Lund, 2017; Dunn et al., 2015; Mellon et al., 2015; Convertino et al., 2014; Krammer, 2013; Nittrouer, Caldwell, Lowenstein, Tarr, y Holloman 2012; Sharma y Campbell, 2011; Domínguez y Pérez, 2009; Sharma, Gilley, Dorman, y Baldwin, 2007; Sharma, Dorman y Kral, 2005, entre otros).

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), por su parte, incluye el derecho al uso de la Lengua de Señas (LS) y obliga a los estados parte a contar con intérpretes en diferentes instituciones públicas. En la misma línea, Humphries et al. (2017), Holmer, Heimann y Rudner (2016), Miller, Kargin y Guldenoglu (2015), Clark et al. (2014), Hoffmeister y Caldwell-Harris (2014), entre otros, muestran la correlación positiva entre el aprendizaje de la LS y la lectura y la escritura, la cognición y la constitución subjetiva de los niños. El bilingüismo asegura que la pérdida auditiva no se constituya en una barrera comunicativa para la participación activa de los sujetos tanto en la comunidad sorda como en la oyente. A esto se suma el hecho de que muchos modelos bilingües son beneficiosos independientemente de que los alumnos estén o no implantados (Svartholm, 2007).

Habilitar el acceso a un sistema lingüístico es condición necesaria para obtener mayores y mejores posibilidades educativas para todos los niños. Según Skliar (2016),

el bilingüismo puso fin a la argumentación de la imposibilidad de enseñar por la falta de una lengua.

Ahora bien, llevar adelante modelos bilingües requiere que se realicen varias acciones concatenadas y sostenidas en el tiempo, que contemplen diferencias entre los niveles educativos y que permitan incrementar la competencia comunicativa de las personas sordas en forma progresiva.

1. El modelo bilingüe: lengua de señas, español lengua segunda y extranjera

El modelo que sintetizamos en estas páginas toma como referente el desarrollado en Suecia desde 1980 (Lissi, Svartholm y González, 2012; Svartholm, 2010, 2008, 2007, 1993), en el cual se destaca la importancia de concebir el sueco como una segunda lengua que tiene que ser aprendida de modo similar a como la aprenden los alumnos extranjeros (Lissi et al. 2012). Este elemento marca un punto de inflexión en la propuesta y, a nuestro entender, es la variable que determina los bajos resultados generalizados de los que da cuenta la bibliografía de casi todo el mundo (Moreno et al. 2015; Qi y Mitchell, 2012; Kuntze et al. 2014; Luckner y Handley, 2008, entre los más recientes). Según Lissi et al. (2012), en las pruebas nacionales oficiales de sueco, los estudiantes sordos logran aprobar al mismo nivel que los niños de escuela regular.

Svartholm (2008) muestra, al igual que nuestras investigaciones (Rusell y Lapenda, 2012), que los errores que cometen los estudiantes sordos son equiparables a los de los aprendientes de una lengua segunda o extranjera. Esto se debe a que no es lógico esperar que un hablante de segundas lenguas tenga idénticas competencias que los nativos y no es válido, por lo tanto, tenerlos como referencia en cuanto a las expectativas de logro.

1.1. Presupuestos teóricos del modelo

El modelo *bilingüe metalingüístico metacognitivo* encuentra sustento en Cummins (2007; 2006, 1983), que formula la teoría de la *interdependencia lingüística*, en la que se postula la posibilidad de transferir entre una lengua y otra el conocimiento

conceptual, metacognitivo y metalingüístico, así como otros elementos específicos - por ejemplo, el delecteo- que, de modo efectivo, pueden extrapolarse desde la lengua de señas a la lengua mayoritaria. En Alegria y Domínguez (2009) se detallan las notables diferencias a nivel sintáctico, semántico y morfológico entre el español y la lengua de señas. Por ese motivo, los autores detallan que la transferencia de conocimientos de una lengua a la otra permite el desarrollo léxico conceptual propio de haber adquirido una lengua.

A continuación, desarrollaremos los ejes centrales del modelo.

1.1.1. La lengua de señas como L1

Por la facilidad con que se adquiere, es esperable que la LS se convierta en la Lengua 1 (L1) de los alumnos sordos. En un estudio llevado a cabo en Canadá por Petitto (2000) se evidenció que si un niño está expuesto a distintas lenguas de señas (inglesa y francesa en este caso), el proceso de adquisición de cada una es similar al de los oyentes que escuchan diferentes lenguas de sus padres. Según la autora, el cerebro está preparado para reconocer los patrones de todas las lenguas, independientemente de que su transmisión sea visual u oral. Humphries et al. (2017), Krammer (2013), Petitto y Holowka (2002) y Wilbur (2000) evidencian que la exposición temprana a más de una lengua no causa demoras en la adquisición de ninguna de estas ni confusión en términos lingüísticos.

Vale aclarar que existen discrepancias respecto de las definiciones de lengua materna o primera lengua (L1). Algunas identifican que la L1 es la lengua de la madre, la que primero se aprende o aquella que mejor se domina (Richards, Platt y Platt, 1997). La definición de Cuq y Gruca (2002) y Cuq (1991) agrega el punto de vista del sujeto, que es quien decide cuál considera su L1, en función de que se trate de la lengua en la que se sienta más cómodo, la que esté más ligada a su identidad, la que prefiera en diferentes ámbitos o la que utilice para realizar determinadas tareas cognitivas.

Estas definiciones dan cuenta de la realidad variable y heterogénea propia de cada sujeto. Si bien, por lo general, los modelos bilingües determinan que la L1 es la LS -que

en muchos casos es la que primero se aprende y la que más se domina-, el español puede ser la que el sujeto considere como su L1 en determinado momento de la vida o para ciertos contextos, lo que incluso puede ir variando a lo largo del tiempo.

Específicamente, Humphries et al. (2017), Holmer et al. (2016), Brisk, de Jon y Moore (2015), García y Markos (2015), McKee et al. (2015) y Rudner et al. (2015), entre otros, presentan investigaciones que señalan que los niños que tienen una lengua -de señas u oral- desarrollan luego mejores habilidades lectoras.

1.1.2.El español como lengua segunda y extranjera: la variable determinante

La gran dificultad en el diseño de los modelos bilingües surge con el español porque, al estar impedida su adquisición a través de la vía auditiva, es preciso encontrar otras formas de acceso a esta lengua.

Si bien en estos modelos se concibe la lengua de señas como L1 y el español como L2, lo que todavía no está generalizado es que esta segunda lengua requiere de metodologías propias de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Este punto es crucial para el desarrollo de la propuesta y por tanto precisa mayor profundidad en el análisis.

El lugar de residencia es una variable que puede determinar la cantidad de lenguas que se dominan. En Quebec, por ejemplo, casi todos los nativos se manejan competentemente en francés e inglés. Las dos lenguas, en general, son adquiridas desde niños y ninguna de estas requiere de un tratamiento especial para su enseñanza, más allá de que se reflexione sobre estas en las escuelas y se busque ampliar el repertorio comunicativo de los estudiantes.

Los migrantes cuando se trasladan a lugares en donde se habla otra lengua suelen tener que adquirir la que circula en el lugar. Dependiendo de la edad, la adquisición se da de forma más natural o precisa de un aprendizaje más sistemático. Lo que tienen en común estos casos es que, en niños, las situaciones de inmersión lingüística son las que contribuyen con la adquisición de la lengua de modo implícito y natural.

En los niños sordos e hipoacúsicos esta situación de inmersión no repercute en la adquisición del lenguaje de igual modo que en oyentes, dado que la lengua, que se transmite por vía auditivo-oral, encuentra un fuerte impedimento para llegar a destino por las características intrínsecas de la sordera.

En estos casos, su enseñanza forzosamente se tiene que dar en entornos formales en los que los intercambios estén pensados para ir -gradualmente- aprendiendo esa lengua, de modo similar a como se aprende una lengua extranjera cuando no se está en contacto con sus hablantes. La enseñanza -al dejar de ser implícita y volverse explícita- requiere de didácticas específicas, sumado a que, como se verá más adelante, a esa lengua se va a acceder a través de la lectura.

Para aprender una lengua extranjera es preciso -ante todo- organizar contenidos y didácticas propias desarrollados por ese campo de conocimiento (Pastor, 2004). Sin embargo, cuando se trata de enseñar una lengua a través de la lectura y de enseñar los mecanismos de la lectura en el mismo proceso indisoluble, esa didáctica debe ser aún más cuidada y específica. El campo *Español como Lengua Segunda y Extranjera* (ELSE), en este caso, es el que ofrece orientaciones más claras para la elaboración de programas, la selección de contenidos, la didáctica y la metodología.

1.1.3. Distinción entre lectura, escritura y oralidad

Si bien hay puntos de contacto entre la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera, hay muchos otros que los diferencian.

En general, el proceso de alfabetización inicial en oyentes se da a partir de una lengua que los alumnos conocen en la oralidad. Sin embargo, el modo de conocer la lengua en las personas sordas es a través de la versión escrita, dado que no resulta muy beneficioso desarrollar el aprendizaje lector sobre una base oral de por sí deficitaria. Mayberry, Giudice y Lieberman (2011); Berent y Clymer (2007), Evans (2004) y Svartholm (2010, 2008, 2007, 1993; para el sueco), entre otros, sostienen que es posible aprender la lengua mayoritaria como lengua segunda a partir de actividades

de lectura y de escritura, presentadas desde la ruta léxica y no desde antecedentes fonológicos que los niños sordos no siempre suelen poseer.

El modelo de la doble ruta propuesto originalmente por Coltheart (1978) da cuenta de dos rutas para acceder al significado de las palabras escritas. Una es visual y la otra fonológica. La vía léxica es la que permite leer por reconocimiento visual sin que medien mecanismos de conversión fonológica.

La oralidad, por su parte, requiere también de procesos de enseñanza más pautados que se sostienen desde enfoques de lengua segunda y extranjera y son simultáneos al aprendizaje de la lectura y escritura. En estos casos, el sistema escrito ofrece la posibilidad de analizar el continuum de la oralidad en forma discreta, beneficiando su aprendizaje.

En este panorama, es preciso revisar varios principios que permitan un aprendizaje de todas las lenguas con el fin de que las personas sordas puedan avanzar en su trayectoria lingüístico-educativa.

1.1.4. Lectura desde la visión y diálogo en lengua de señas

Para poder leer desde la visión es necesario activar conocimientos previos que permitan anticipar la información que provee el texto. Ese proceso de inferencias que facilita el abordaje de los textos se da a partir de hipótesis que se van compartiendo a través de intercambios en LS. La oralidad que rodea a todo el proceso, en este caso, se lleva adelante en LS.

Los textos tienen que permitir, a su vez, sistematizar los elementos lingüísticos. Es preciso reparar en que, si bien se trata de una segunda lengua, es el primer sistema de escritura de los alumnos sordos porque la LS es ágrafa. En el eje bilingüe, la LS funciona como sustento de funciones cognitivas y metacognitivas imprescindibles para la lectura.

1.1.5. Uso de materiales específicos diseñados para aprender la lengua desde la escritura

Aprender una lengua a través de la escritura requiere que se gradúen los elementos lingüísticos en forma recursiva. Es decir, los temas tienen que retomarse y volverse a presentar con diferentes elementos que permitan incorporarlos.

No es lo mismo reflexionar sobre una lengua conocida que adquirir una desconocida. La organización de los materiales debe responder a un ordenamiento en contenidos funcionales, dado que lo que se busca es incrementar la competencia comunicativa de los alumnos y no que aumenten sus conocimientos gramaticales. Tal como se menciona en el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas (Consejo de Europa, 2002), los métodos que se elijan tienen que ser los que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos y los contenidos acordados en función de las necesidades de los alumnos.

Gómez (2004), Matte Bon (2004), Melero (2004, 2000) y Stern (2001) sostienen que en los enfoques comunicativos lo que guía el uso lingüístico son los propósitos y las funciones comunicativas y no las estructuras sintácticas, por lo que el eje curricular fundamental descansa sobre las primeras, pero sin olvidar que lo gramatical es central también. Si los materiales no son reales y se los crea para los contenidos que se pretenden enseñar, el requisito es que sean materiales que sean similares a los que circulan en la vida social.

1.1.6. Sistematizaciones propias de enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE)

El análisis lingüístico que se desprende de la lectura de los materiales y que es el que va consolidando la competencia sobre la lengua tiene que recuperar el mismo tipo de sistematizaciones que propone el campo de ELSE. Vale recordar que, por ejemplo, el español tiene tres modos con 16 tiempos verbales con usos variados. Un nativo no duda sobre cuándo usar cada uno, pero un extranjero sí necesita conocer no solo la forma de los verbos sino también su uso en cada situación. Miki Kondo (2010), Martín

Peris (2004, 2001), Nussbaum (2001) postulan la importancia de realizar tareas de análisis consciente sobre la gramática de una nueva lengua, con el fin de dominar en mayor medida sus estructuras, aumentando las posibilidades comunicativas del sujeto en los intercambios con otros hablantes.

En trabajos con alumnos sordos, Wolbers, Dostal y Bowers, (2012), Berent (2009, 2007), Wolbers (2008a y b) mostraron que los conocimientos gramaticales presentados a los estudiantes sordos desde enfoques de lenguas segundas les permiten comprenderlos y que esos conocimientos perduran en el tiempo. En la misma línea, Marschark et al. (2012) plantean la necesidad de una enseñanza explícita, dado que los estudiantes sordos obtienen menor cantidad de información incidental respecto que sus pares oyentes.

1.1.7. Diferencias entre lectura y escritura

Wolbers et al. (2012), Alegria (2010), Gutiérrez Cáceres y Salvador Mata (2010), Berent, Kelly, Schmitz y Kenney (2009), entre otros, sostienen que los problemas de los sordos con escritura son más frecuentes que con la lectura.

Esto se debe a que la escritura requiere conocer las reglas sintácticas y que se tenga un repertorio de contenidos léxicos que se pueda combinar adecuadamente.

Según Moores y Miller (2009), Antia, Reed y Kreimeyer (2005), Marschark, Lang y Albertini (2002) entre otros, la escritura de las personas sordas puede caracterizarse por la utilización de frases cortas, con formas simples de verbos, pocas cláusulas subordinadas y coordinadas independientes. Otro de los grandes problemas registrados por la bibliografía -Wolbers et al. (2012), Channon y Sayers (2007), Marschark et al. (2002) y Wilbur (2000)- surge al utilizar palabras funcionales (preposiciones, determinantes, artículos). En este aspecto, las diferentes investigaciones exponen que las personas sordas suelen tener muchas más dificultades con estas palabras que con las de contenido.

Al mismo tiempo, es requisito un manejo discursivo y textual. La bibliografía específica (Gutiérrez Cáceres y Salvador Mata, 2010; Gutiérrez Cáceres, 2004) suele registrar

también dificultades en estos aspectos. En cambio, en lectura, gran parte de esta información está provista por el texto y los alumnos pueden inferir significado a partir de palabras clave.

2. Trayectoria educativa en los diferentes niveles educativos

2.1. El nivel inicial

En el nivel inicial se construyen los cimientos de la escolaridad, como espacio de socialización y aprendizaje. En este marco, según Marschark et al. (2002), la comunicación efectiva es un ingrediente importante del funcionamiento psicológico saludable.

Como se indican en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, uno de los objetivos de este nivel educativo es promover la alfabetización inicial reconociendo la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al mismo tiempo que posibilitar el ingreso a otros mundos posibles

Para poder beneficiarse de todos los aprendizajes que los niños reciben en esta etapa es preciso contar con un sistema de comunicación fluido. Incluso la competencia comunicativa tiene que ir incrementándose al igual que sucede con los oyentes.

Trezek y Mayer (2015) postulan que los niños sordos deben seguir el mismo proceso lingüístico que les permita alfabetizarse como sus pares oyentes. Para promover las mismas bases, es preciso que los niños conozcan un amplio repertorio de géneros discursivos que les permita luego anticipar contenidos en función de ciertas regularidades. Al respecto, los NAP (2004) sostienen que, en este nivel, los niños puedan hacer hipótesis, conversarlas, validarlas, refutarlas, modificarlas a partir de los indicios del texto para así poder acercarse a dar sus primeros pasos hacia la autonomía lectora y de escritura⁴.

Estos contenidos, en la mayoría de los casos, requieren fluidez comunicativa para poder llevarse adelante. La LS es la que mejor puede contribuir con esa función, dada la facilidad para su adquisición.

Desde este marco, si los niños están oralizados y se benefician del intercambio con los oyentes es esperable que estén incluidos en aulas del Nivel Inicial y no es educación especial. Aquellos que no logran una fluidez comunicativa, deberían tener el derecho a acceder a este nivel educativo en condiciones de igualdad comunicativa, a través de una lengua que les sea accesible. Esto puede ser a través de una intérprete, del dominio por parte de la maestra y del resto de sus compañeros de la lengua de señas o en clases en la escuela de sordos, con docentes fluentes en lengua de señas.

En relación con los aprendizajes, es la lengua de señas la que oficia, como soporte cognitivo-conceptual. En este punto, no se utiliza solo como un instrumento de intercambio, sino también la que va permitiendo construir conceptos, recuperarlos, consolidar y ampliar los conocimientos. Como sostienen Simms y Thumann (2007), para mejorar las oportunidades educativas es necesario que a la lengua de señas se le otorgue el mismo estatus que a la lengua mayoritaria en las escuelas. En las escuelas, los niños, además de aprender un lenguaje, tienen que poder acceder a contenidos propios de cada nivel. Este objetivo solo se logra a partir de una lengua compartida que a ellos les sea accesible. Las evidencias empíricas que se desprenden del estudio de Rodríguez Ortiz y Mora Roche (2008) corroboran que los alumnos sordos, cognitivamente, se asemejan a sus pares oyentes en tanto reciban instrucción en un lenguaje que les sea accesible.

2.2. Nivel primario

Una de las misiones más importantes de este nivel educativo es la alfabetización inicial. De más está recordar el valor social de la lectura y la escritura, así como también la importancia que adquiere para las personas sordas en particular, por las posibilidades de inclusión que les permite en términos comunicativos con la sociedad hablante de la lengua mayoritaria (Torres Rangel, 2009; Power, Power y Rehling, 2007; Zazove, Meador, Derry y Gorenflo, 2004). Humphries (2013) sostiene, además, que la

lectura se vuelve atractiva por la posibilidad que ofrece, sin precedentes, de utilizar el correo electrónico, los mensajes de textos, redes sociales, libros electrónicos, subtítulos, entre otras.

Sin embargo, los resultados en lectura suelen indicar que existen diferencias entre el desempeño lector de personas sordas y oyentes. En inglés, así lo revelan, entre otros, los estudios de Trezek y Mayer (2015), Moores y Miller (2009), Spencer, Barker, y Tomblin (2003); Geers (2003); Musselman (2000). En español, Domínguez y Leybaert (2014), Pérez y Domínguez (2006), Figueroa y Lissi (2005) y Lissi, Raglianti, Grau, Salinas y Cabrera (2003), entre otros.

Dada la naturaleza visual de los textos escritos, si la lectura y la escritura se enseñan a través de la ruta visual y con enfoques y metodologías de español como lengua segunda y extranjera, este nivel debería ser el basamento para la posterior inclusión. Un niño que esté alfabetizado lograría, a futuro, incluirse en la escuela de los niveles ya alfabetizado.

Ahora bien, la complejidad mayor de la alfabetización surge cuando se trata de conjugar en el mismo momento dos aprendizajes que, en la mayoría de los niños, se dan por separado.

Los oyentes aprenden a leer sobre una lengua conocida en la oralidad. En cambio, un niño sordo no está posibilitado de hacer este mismo proceso en forma secuencial. Para él, la forma de acceder al español es aprendiendo a leer y escribir. Es decir que, en la escuela primaria, hay que atender a dos aprendizajes simultáneos, el de una lengua y el de la lectura y la escritura (Vogliotti et al. 2013; Rusell y Lapenda, 2012).

En esta complejidad radica la dificultad de inclusión con oyentes. Moreno et al. (2015), Qi y Mitchell (2012), Kuntze et al. (2014), Luckner y Handley (2008) revelan diferencias importantes en el desempeño lector entre niños oyentes y sordos. Trezek y Mayer (2015) determinan que los niños sordos tienen las principales diferencias respecto de los oyentes a las edades de 8 y 11 años, precisamente porque, en general, los niños sordos no llegan a alfabetizarse y a alcanzar buenos niveles lectores cuando los

oyentes ya logran dominar estos aprendizajes. Baquero (2005), muestra que, al analizar 354 escritos de estudiantes sordos de diferentes países, uno de los grandes problemas es que les cuesta dominar la superestructura narrativa y muestran menores desempeños respecto de sus compañeros oyentes.

Aprender una lengua es algo que, para los niños sordos, requiere tiempo, espacios determinados, didácticas propias y materiales específicos que les permitan que se dosifique la información para, a través de diferentes actividades, ir internalizándola.

Es en este punto en el que la inclusión en la escuela primaria, al menos en primer ciclo, no parecería resultar productiva porque excluye al niño sordo de la posibilidad de aprender una lengua y alfabetizarse. Amén de que el conocimiento que circula en el aula, si no le es accesible, lo deja aislado.

Para seguir adelante con esta tarea, los niños requieren que la enseñanza se planifique en dos sentidos, por una parte, que se desarrollen programas de enseñanza de lengua, con graduación y adecuación didáctica al aprendizaje de lenguas extranjeras y, por otra, que se tenga en cuenta que se está aprendiendo a leer y a escribir en modo simultáneo y se lleven adelante estrategias lectoras que permitan acceder a los textos.

2.3. La Educación Secundaria

En este nivel comienza a haber mayor predominancia de una lengua académica, algo que se acentúa en los estudios superiores.

Sin embargo, si en la educación primaria no se estructuró un programa de forma consistente, los resultados no son buenos. Según Augusto, Alegria y Antoñana (2002), 80% de los adolescentes sordos son analfabetos. Al respecto, Zaidman-Zait y Dotan (2017) realizaron una investigación en la que determinaron que los asuntos académicos son uno de los problemas que más estrés les generan a los adolescentes sordos.

La provincia de Buenos Aires, en este contexto, adoptó el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, 2017) para continuar con un dominio más profundo y especializado

de lenguas. Dado que cada disciplina prioriza algunos géneros discursivos por sobre otros, es preciso que los estudiantes comiencen a estar familiarizados con los discursos prototípicos de cada una y con el modo en que la lengua se adecue en cada uno de ellos.

El AICLE, que responde a las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras (Cummins, 2000), proporciona una gran cantidad de oportunidades para que se produzca el conocimiento incidental y, también, planificado: el que se produce típicamente en el aula, al cual no pretende sustituir.

Según este enfoque, los textos se deben presentar dentro de un contexto significativo que integrará aquello que se deberá aprender en la L2. En mayor o menor grado, todas las disciplinas se apoyan en el lenguaje general, se puede hacer una distinción entre ciencias humanas, por un lado, y materias técnicas y científicas, por el otro. El lenguaje técnico y científico es rico en palabras más circunscriptas a un campo específico y tiene además sus propias estructuras gramaticales. Es preciso que los estudiantes aprendan este tipo de expresiones especializadas para poder desenvolverse con los temas específicos de cada disciplina. Habrá que decidir objetivos, contenidos, actividades para evaluar el contenido sin comprometer la L2, mediante L1, y aquellos propios de la L2. Según Wolff (2007), Melero (2004), Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka (2001), el AICLE requiere fundamentalmente metodologías más activas, un manejo cooperativo de la clase y un énfasis especial en todo tipo de comunicación lingüística y visual.

La diversidad en la presentación de los contenidos -con preponderancia de las representaciones visuales, como videos, gráficos, subtítulos, esquemas conceptuales, mapas mentales son estrategias que posibilitan un mejor acercamiento al conocimiento (Alba Pastor, 2012). En muchas experiencias, se hace hincapié en la importancia de un apoyo visual y multimedia para solventar problemas derivados de un lenguaje especializado, que incluye definir objetivos, tareas de enseñanza y evaluación que serán abordadas en L1 y aquellas que serán trabajadas en la L2.

2.4. Estudios de Educación Superior

Desde 2009, la ONU registra la importancia de que las personas con discapacidad no solo ingresen a estudios superiores, sino que también logren permanencia en los estudios elegidos.

Bisol, Valentini, Lazzarotto y Zanchin (2010) sostiene el aumento del número de personas sordas que realizan estudios universitarios en Brasil, por ejemplo, se debe, entre otras cuestiones, al reconocimiento de la lengua de señas, a las políticas de inclusión de las universidades, así como también a la extensión de programas bilingües. Al respecto, Marschark, Sapere, Convertino y Seewagen (2005) y Baquero (2005) señalan que son pocas las personas que acceden a estudios universitarios en Colombia y que eso se debe a problemas lingüísticos que no han sido tratados en su especificidad en años previos de escolarización. Por su parte, Sarchet, Marschark, Borgna, Convertino, Sapere y Dirmyer (2014) dan cuenta a partir de sus investigaciones que los estudiantes sordos tienen menor vocabulario respecto de sus pares oyentes y que estos datos correlacionan con sus habilidades lectoras y su desarrollo verbal. A su vez, es de destacar que los estudiantes no son conscientes –en términos metacognitivos- de sus conocimientos léxicos ni de sus dificultades, lo cual correlaciona directamente con sus pocos conocimientos del lenguaje, según este estudio. Del mismo modo, Valbuena et al. (2010) y Flores, Baquero y Sánchez (2010) relevaron problemas lingüísticos, específicamente en tareas relacionadas con la escritura.

Esta información da cuenta de que las posibilidades de cursar estudios superiores se ven menoscabadas por las dificultades con el lenguaje. A estos mismos datos llegaron Convertino, Borgna, Marschark y Durkin (2014) quienes no solo mostraron dificultades de las personas sordas universitarias en tareas de vocabulario y comprensión lectora, sino que, además, no encontraron diferencias significativas entre las personas sordas con y sin implantes cocleares.

Vale recordar que la alfabetización académica basa gran parte de su andamiaje teórico en la precisión léxica y la especificidad técnica del vocabulario disciplinar.

Es de destacar que las competencias específicas que se requieren en los estudios superiores requieren por parte de todos los estudiantes de una alfabetización específica, comúnmente denominada *académica*. Es a partir de la alfabetización académica (Carlino, 2005) que se llega a pertenecer a una comunidad científica y a dominar ciertas convenciones del discurso propio de esos ámbitos. Como se sostiene en Navarro (2017), es preciso también formar a los docentes en cómo aprovechar el potencial retórico y epistémico en sus aulas para alfabetizar académicamente a sus estudiantes.

Este desafío se multiplica cuando se trata de estudiantes que no cuentan con los conocimientos suficientes de lectura y escritura. Es decir que, nuevamente, el lenguaje entra en juego en los estudios superiores y los estudiantes que llegan necesitan haber transitado las instancias anteriores satisfactoriamente para poder, en esta etapa, consolidar un uso del lenguaje que remite a los conocimientos previos sobre la alfabetización para resignificarlos.

Gómez Tovar (2014), a partir de experiencias en la universidad en México, da cuenta de la necesidad de efectuar cursos que llama “remediales” de alfabetización académica para estudiantes sordos, acompañados también de la asignación de intérpretes. Del mismo modo, Flores et al. (2010) también habían relevado mejoras en estudiantes sordos como producto de entrenamiento en escritura.

Dado que lo más frecuente que sucede es que los adolescentes sordos lleguen a la universidad con niveles de alfabetización previos que no son los esperables, es preciso diseñar cursos que les permitan sortear las dificultades lectoras y, también, contribuyan a darles una mayor autonomía.

En estos casos, lo más productivo es amalgamar, en la misma propuesta, los contenidos de alfabetización inicial y de alfabetización académica. Para ello, se precisa presentar y organizar los contenidos lingüísticos a partir de los textos que se suelen utilizar en los talleres de alfabetización académica, diseñando materiales específicos que contemplen las sistematizaciones propias de Español como Lengua Segunda y Extranjera. El campo *Español con fines específicos o académicos o lenguas de*

especialidad (Aguirre, 2012; Gómez de Enterría, 2009; Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Pastor, 2006; Vázquez, 2005, 2004) cuenta ya con un gran desarrollo en las temáticas de alfabetización académica en español como segunda lengua. En el caso particular de los estudiantes sordos, es preciso realizar los ajustes que desplegamos en este trabajo, fundamentalmente, presentando la información desde la visión y no desde la oralidad.

CONCLUSIONES

Como señala Humphries (2013), los modelos bilingües de educación de personas sordas son un gran desafío que permite superar propuestas de enseñanza tradicionales. De todos modos, estos modelos requieren ser diseñados y desarrollados de acuerdo a la especificidad que requiere el caso y ser implementados en forma integral, de modo tal que las distintas etapas de la trayectoria escolar se organicen sobre bases sólidas que les permitan a las personas sordas avanzar a través de propuestas de calidad que favorezcan la autonomía.

Consideramos que no se puede llevar adelante una visión de este tema que no sea en términos de accesibilidad lingüística. Cuando la LS les es facilitada por el entorno, como mencionamos en este trabajo, el desempeño lingüístico y cognitivo de las personas sordas se equipara al de los oyentes. En cambio, si se trata de una lengua que requiere de la transmisión acústica para ser adquirida, el problema se complejiza. Recordemos, además, que una lengua contribuye, de modo indispensable e inseparable, al proceso de constitución subjetiva.

Enseñar la lengua con metodologías apropiadas es lo que garantizará la mejora del lenguaje en general y de lectura y escritura en particular. Esta variable es el eje central que recorre toda la propuesta.

La implementación de modelos bilingües requiere de una planificación sostenida, graduada e integrada. Para eso, es preciso la articulación entre niveles y modalidades, formación docente en estos temas, docentes bilingües, intérpretes, referentes de la comunidad sorda, entre otras variables. En ese sentido es que se propone pensar la

trayectoria educativa en términos de trayectoria lingüística, es decir, a través del modo en que se vayan consolidando el lenguaje de las personas sordas sobre la base de un modelo bilingüe de competencias diferenciadas.

Respecto de la inclusión, es preciso reparar en algunas cuestiones. Las clases en las escuelas de los Niveles Inicial, Primario y Secundario se transmiten a través de la oralidad, los profesores suelen ser oyentes al igual que la mayoría de los alumnos. Un alumno sordo inmerso en un ambiente en el que no le es accesible la información que circula en su entorno no puede escolarizarse satisfactoriamente. Como alerta la OMS (2017), la exclusión como producto de la incomunicación puede traer impactos significativos causando sentimientos de soledad, aislamiento y frustración.

En ese contexto, habría que analizar cuáles son las posibilidades reales de comunicación de los alumnos sordos cuando se piensa en su inclusión. Una forma de despejar las dudas sobre la inclusión es identificar las posibilidades concretas que se dan a los alumnos en términos comunicativos. Como sostiene Fernández-Viader (2002), no siempre se tienen en cuenta las necesidades específicas de las personas con discapacidad sensorial. Parecería, según la autora, que se confunde *inclusión* con *ubicación física*. Los resultados son, según Santos Caicedo, Baquero y Beltran (2008), las dificultades de las personas sordas para superar la educación secundaria y acceder a la universidad.

Existen diferentes posibilidades de diseñar trayectorias educativas. Si al estar incluidos en la escuela de los niveles, los niños sordos no se benefician del espacio de Lengua o Prácticas del lenguaje, en ese tiempo, deberían estar asistiendo a aulas en donde se pueda desarrollar una propuesta metodológica acorde a sus necesidades lingüísticas. En ese contexto, la opción es garantizar la alfabetización en la escuela primaria de sordos y la inclusión en las escuelas de los niveles en el segundo ciclo de la escuela primaria o en la escuela secundaria, siempre enmarcados en modelos bilingües.

En todo momento, en los espacios en los que los alumnos oyentes se benefician de la oralidad, las escuelas deberían garantizar un intérprete que habilite la palabra oral de las personas sordas en el intercambio áulico. Esta condición debería ser una constante

en todos los diferentes niveles educativos sin distinción. Solo así es que podría hablar realmente que se hacen los ajustes necesarios para garantizar la verdadera inclusión con aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid, España: Sgel.
- Administración de Alimentos y Medicamentos de los Estados Unidos (FDA, en inglés) (2017) *Comunicado de prensa, 17 nov 27*. Recuperado de <https://www.fda.gov/NewsEvents/Newsroom/ComunicadosdePrensa/ucm585793.htm>
- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Actas I Congreso Nacional de Dificultades Específicas de Aprendizaje y VII Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad*. Murcia, España: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Alegria, J. (2010). Los lenguajes del niño sordo: *for your eyes only*. En M. Carrillo Gallego y A. B. Domínguez Gutiérrez. (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 171-199). Málaga, España: El Aljibe.
- Alegria, J. y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.
- Antia, S.; Reed, S. y Kreimeyer, K. (2005). The written language of Deaf and Hard of Hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-55.
- Augusto, J. M.; Alegria, J. y Antoñana, R. M. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Baker, C. y Lewis, G. (2015). A Synthesis of Research on Bilingual and Multilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun y O. García. (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 109-126). Nueva Jersey, USA: John Wiley and Sons.
- Baquero, S. (2005). ¿Cómo narran los escolares limitados auditivos colombianos? *Forma y Función*, 16, 30-97.

- Berent, G. P. y Clymer, E. W. (2007). Professional development for educators teaching English for academic purposes to deaf students of English as a foreign language. En *Pen International* (pp. 1-23). N.Y., USA: Rochester Institute of Technology.
- Berent, G. P.; Kelly, R.; Schmitz, K. L. y Kenney, P. (2009). Visual Input Enhancement via Essay Coding Results in Deaf Learners' Long-Term Retention of Improved English Grammatical Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 190-204.
- Bisol, C. A.; Valentini, C. V.; Lazzarotto Simioni, J. y Zanchin, J. (2010). Estudiantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a incluso. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 147- 172.
- Brisk, M. E.; de Jon, E. J. y Moore, M. C. (2015). Primary School Bilingual Education: Pedagogical Issues and Practices. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 319-335). Nueva Jersey, USA: John Wiley and Sons.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, España: Gredos.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Channon, R. y Sayers, E. E. (2007). Towards a description of Deaf College Student's Written English: Overuse, Avoidance, and Mastery of Functions Words. *American Annals of the Deaf*, 152, 91-103.
- Clark, M.D.; Hauser, P.C.; Miller, P.; Kargin, T.; Rathmann, C.; Guldenoglu, B.; Kubus, O.; Spurgeon, E. e Israel, E. (2014). The Importance of Early Sign Language Acquisition for Deaf Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 32(2), 127-151.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. En G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 112-174). Nueva York, USA: Academic Press.
- Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes e Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Grupo Anaya.

- Convertino, C.; Borgna, G.; Marschark, M. y Durkin A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 471-83.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21(6), 37-61.
- Cummins, J. (2000). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata.
- Cummins, J. (2006). The relationship between American Sign Language proficiency and English academic development: A review of the research. Paper presented at the Workshop *Challenges, Opportunities, and Choices in Educating Minority Group Student*, Hammar University College, Noruega.
- Cuq, J. P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris, Francia: Hachette.
- Cuq, J. P. y Gruca, I. (2002). *Cours didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Francia: Presses Universitaires de Grenoble.
- DGCyE (2017). *Escuelas Secundarias Plurilingües: lenguas de señas argentina (LSA), Español, Lenguas extranjeras en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: DGCyE. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/defa>
- Domínguez, A. B. y Pérez, I. (2009). Estrategias de lectura empleadas por alumnos sordos con y sin implante coclear. *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de Los Sordos*, 130, 64-66.
- Domínguez, A. B. y Leybaert, J. (2014). Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos. *Revista de estudios históricos*, 20, 65-81.
- Dunn, C. C.; Walker, E. A.; Oleson, J.; Kenworthy, M.; Van Voorst, T.; Tomblin, J. B.; Gantz, B. J. (2015). Longitudinal Speech Perception and Language Performance. Pediatric Cochlear Implant Users: The Effect of Age at Implantation. *Ear and Hearing*, 35(2), 148-160.
- Edwards, V. (2015). *Literacy in Bilingual and Multilingual Education*. En W. E. Wright; S. Boun y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 75-91). Nueva Jersey, USA: John Wiley and Sons.
- Fernández-Viader, M. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos: una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-5.

- Figuroa, V. y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 105-119.
- Flores, R.; Baquero, S. y L. Sánchez (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y función*, 23(2), 33-71.
- García, E. E. y Markos, A. M. (2015). Early Childhood Education and Dual Language Learners. En W. E. Wright, S. Boun y O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 299-318). Nueva Jersey, USA: John Wiley and Sons.
- Geers, A. (2003). Predictors of Reading Skill Development in Children with Early Cochlear Implantation. *Ear and Hearing*, 24(1), 59-68.
- Gerner, B. y Becker, L. (2016). A Panoramic View of Bilingual Deaf Education in Latin American. En B. Gerner de García y L. Becker Karnopp (Eds.). *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 15-33). Washington, USA: Gallaudet University Press.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Gómez, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 767-787). Madrid, España: SGEL.
- Gómez Tovar, R. M. (2014). La inclusión de la persona sorda a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), pp. 93-108.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2004). *Cómo escriben los sordos*. Málaga, España: El aljibe
- Gutiérrez Cáceres, R. y Salvador Mata, F. (2010). Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. En M. Carrillo Gallego y A. B. Domínguez Gutiérrez (Coords.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 221-236). Málaga, España: El Aljibe.
- Hoffmeister, R. J. y Caldwell-Harris, C. L. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229-242.

- Holmer, E., Heimann, M., y Rudner, M. (2016). Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children, *48*, 145- 159
- Humphries, T. (2013)._ Schooling in American Sign Language: A paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education. *Berkeley Review of Education*, *4*(1), 7-33.
- Humphries, T.; Kushalnagar, P.; Mathur, G.; Jo Napoli, D.; Padden, P.; Rathmann, C. y Smith, S. (2017). Discourses of prejudice in the professions: the case of sign languages. *Journal of Medical Ethics*, *43*(9), 648-652.
- Kuntze, M.; Golos, D. y Enns, C. (2014). Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. *Sign Language Studies* *14*(2), 203-224. Krammer, K. (2013). The Benefits of Sign Language for Deaf Children with and without cochlear implant(s). *European Scientific Journal*, *20*(4), 341-349.
- Ley 27.044. Congreso de la Nación Argentina. Recuperado de <http://www.saij.gov.ar/27044-nacional-otorga-jerarquia-constitucional-convencion-sobre-derechos-personas-discapacidad-Ins0006008-2014-11-19/123456789-0abc-defg-g80-06000scanyel>
- Lissi, M. R.; Raglianti, M.; Grau, V.; Salinas, M. y Cabrera, I. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psykhé*, *12*(2), 37-50.
- Lissi, M. R.; Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque Bilingüe en la educación de los sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, *38*(2), 299-320.
- Lund, E. (2017). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *21*(2), 107-121.
- Luckner, J. L. y Handley, C. M. (2008). A Summary of the Reading Comprehension Research Undertaken with Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, *153*(1), 6-36.
- Marschark, M.; Lang, H. G. y Albertini, J. A. (2002). *Educating Deaf Studies*. Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R. (2005). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *10*(1), 38-50.

- Marschark, M.; Sarchet, T.; Convertino, C. M.; Borgina, G.; Morrison, C. y Remelt, S. (2012). Print Exposure, Reading Habits, and Reading Achievement Among Deaf and Hearing College Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 61-74.
- Marschark, M.; Tang, G. y Knoors, H. (Eds.). (2014). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *Carabela*, 50, 103-136.
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En J. Sánchez Lobato, y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 467-489). Madrid, España: SGEL.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 811-834). Madrid, España: SGEL.
- Mayberry, R. I.; Giudice, A. A. del y Lieberman, A. M. (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.
- McKee, M. M.; Paasche-Orlow, M.; Winters, P. C.; Fiscella, K.; Zazove, P.; Sen, A. & Pearson, T. (2015). Assessing Health Literacy in Deaf American Sign Language Users. *Journal of Health Communication*, 20(2), 92-100.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Edelsa.
- Melero, P. (2004). De los programas nocio-funcionales a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 689-714). Madrid, España: SGEL.
- Mellon, N. K.; Niparko, J. K.; Rathmann, C.; Mathur, G.; Humphries, T.; Jo Napoli, D.; Handley, T.; Scambler, S. y Lantos, J. D. (2015). Should All Deaf Children Learn Sign Language? *Pediatrics*, 36(1), 170-176.
- Miki Kondo, C. (2010). Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y Definición de la gramática pedagógica. En L. Miquel y S. Neus (Eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Expolingua 2002* (pp. 147-158). Madrid, España: Fundación ActiLibre.

- Miller, P.; Kargin, T. y Guldenoglu, B. (2015). Deaf Native Signers Are Better Readers Than Nonnative Signers: Myth or Truth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 20(2), 147-162.
- Moore, D. y Miller, M. S. (2009). *Deaf People Around the World: Educational and Social Perspectives*. Washington, USA: Gallaudet University Press.
- Moreno, F. J.; Saldana, D. y Rodriguez-Ortiz, I. R. (2015). Reading efficiency of deaf and hearing people in Spanish. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(4), 374- 384.
- Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 9-31.
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa globalmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la Universidad. En P. Quintanilla y A. Valle (Eds.), *El desarrollo de competencias básicas en los estudios generales* (pp. 103-134). Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nittrouer, S.; Caldwell, A.; Lowenstein, J. H.; Tarr, E. y Holloman, C. (2012). Emergent literacy in kindergartners with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 33(6), 683-697.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004). *Nivel Inicial*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Nación.
- Nussbaum, B. (2001). Las lenguas extranjeras en la formación del alumnado de ESO. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria* (pp. 15-37). Madrid, España: Síntesis.
- OMS (2017). Organización Mundial de la Salud. *Sordera y pérdida de la audición*. Centro de prensa. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- ONU (2006). Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2009). Directrices para la inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, España: Publicaciones Universidad de Alicante.

- Pastor, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *Revista MarcoELE*, 2, 1-22.
- Pavesi, M.; Bertocchi, D.; Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*. Milán, Italia: Direzione Regionale Lombardia.
- Pérez, I. y Domínguez, A. B. (2006). Habilidades lectoras de los alumnos sordos con y sin implante coclear a lo largo de la escolaridad obligatoria. Integración. *Revista de la Asociación de Implantados Cocleares*, 40, 7-11.
- Petitto, L. A. (2000). The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations. En C. Chamberlain, J. P. Morford y R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 41-50). Nueva Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Petitto, L. A. y Holowka, S. (2002). Evaluating attributions of delay and confusion in young bilinguals: Special insights from infants acquiring a signed and spoken language. *Sign Language Studies*, 3(1), 4-33.
- Power, D.; Power, M. R. y Rehling, B. (2007). German Deaf People Using Text Communication: Short Message Service, TTY, Relay Service, Fax and E-Mail. *American Annals of the Deaf*, 152(3), 291-301.
- Qi, S. y Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 1-18.
- Richards, J.C.; Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Rodríguez Ortíz, I. R. y Mora Roche, J. (2008). The Efficiency of Information Transmission of Sign and Spoken Language. *American Annals of the Deaf*, 152(5), 480- 494.
- Rudner, M., Andin, J., Ronnberg, J., Heinmann, M., Hermanson, A., Nelson, K., y Tjus, T. (2015). Training Literacy Skills Through Sign Language. *Deafness & Education International*, 17(1), 8—18.
- Rusell, G. y Lapenda, M. E. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña*, 22, 63-85.

- Santos Caicedo, D. A.; Baquero, S. y Beltran, M. (2008). Adaptaciones pedagógicas para estudiantes sordos en la Universidad Nacional de Colombia: Reflexiones curriculares. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 120-141.
- Sarchet, T.; Marschark, M.; Borgna, G.; Convertino, C.; Sapere, P. y Dirmyer, R. (2014). Vocabulary Knowledge of Deaf and Hearing Postsecondary Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 161–178.
- Sharma, A.; Dorman, M. F. y Kral, A. (2005). The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants. *Hearing Research*, 203(1-2), 134-143.
- Sharma, A.; Gilley, P. M.; Dorman, M. F. y Baldwin, R. (2007). Deprivation-induced cortical reorganization in children with cochlear implants. *International Journal of Audiology*, 46(9), 494–499.
- Sharma, A. y Campbell, J. (2011). A sensitive period for cochlear implantation in deaf children. *The Journal of Maternal-Fetal y Neonatal Medicine. The Official Journal of the European Association of Perinatal Medicine, the Federation of Asia and Oceania Perinatal Societies, the International Society of Perinatal Obstetricians*, 24(1), 151–153.
- Simms, L. y Thumann, H. (2007). In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 152(3), 302-311.
- Skliar, C. (2016). Preface. En B. Gerner de García y L. Becker Karnopp (Eds.). *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 9-14). Washington, USA: Gallaudet University Press.
- Spencer, L. J.; Barker, B. A. y Tomblin, J. B. (2003). Exploring the Language and Literacy Outcomes of Pediatric Cochlear Implant Users. *Ear and Hearing*, 24(3), 236–247.
- Stern, H. H. (2001). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Nueva York, USA: Oxford University Press.
- Svartholm, K. (1993). Bilingual education for the deaf in Sweden. *Sign Language Studies*, 81, 291-332.
- Svartholm, K. (2007). Cochlear-implanted children in Sweden's bilingual schools. In Cochlear-implanted children in Sweden's bilingual schools. En L. Komesaroff (Ed.), *Surgical consent. Bioethics and cochlear implantation* (pp. 137-49). Washington, USA: Gallaudet University Press.

- Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In C. J. Kellett Bidoli y E. Ochse, *English in International Deaf Communication* (pp. 211-249). Berna, Suiza: Peter Lang.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
- Torres Rangel, M. (2009). El proceso de escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 113-131.
- Trezek, B. J. y Mayer, C. (2015). Using an Informal Reading Inventory to Differentiate Instruction: Case Studies of Three Deaf Learners. *American Annals of the Deaf*, 160(3), 289-302.
- Valbuena, E.; Lizarazo, A.; Dueñas, A. y Gutiérrez Pérez, A. (2010). Inclusión de sordos en la formación inicial de docentes de Biología. Análisis en el marco del conocimiento profesional del profesor. *Pedagogía y Saberes*, 32, 87-98.
- Vázquez, G. (2004). La enseñanza del español con fines académicos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /Lengua extranjera* (pp. 1129-1149). Madrid, España: SGEL.
- Vázquez, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid, España: Edinumen.
- Vogliotti, M.; Lapenda, M. E. y Rusell, G. (2013). *Un enfoque plurilingüe en la educación de los alumnos sordos*. Buenos Aires, Argentina: Unicef Argentina y DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Wilbur, R. B. (2000). The Use of ASL to Support the Development of English Literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.
- Wolbers, K. A. (2008a). Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI). Apprenticing Deaf Students in the Construction of English Text. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326.
- Wolbers, K. A. (2008b). Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 257-277.
- Wolbers, K. A.; Dostal, H. M. y Bowers, L. M. (2012). "I Was Born Full Deaf". Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19-38.

- Wolff, D. (2007a). CLIL. *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*. Recuperado de <http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/es2747558.htm>
- Zaidman-Zait, A. y Dotan, A. (2017) Everyday Stressors in Deaf and Hard of Hearing Adolescents: The Role of Coping and Pragmatics. In *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(3), 257- 268.
- Zazove, P.; Meador, H. E.; Derry, H. E. y Gorenflo, D. W. (2004). Deaf persons and Computer Use. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 376-384.

¹ Gabriela S. Rusell es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctora en Lingüística por la Universidad Complutense de Madrid.

Actualmente es asesora de Prácticas del Lenguaje en la Dirección de Formación Continua, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires. Hasta 2016, coordinó el área de Alfabetización y Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.

Es profesora de las universidades nacionales de Quilmes y de Lanús. Coordinó el proyecto de Alfabetización para estudiantes sordos, de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Es directora académica de la Diplomatura “Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera” en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. Es profesora en institutos de formación docente de las cátedras Prácticas del Lenguaje y Taller de Alfabetización Inicial. Es autora de publicaciones en libros y revistas nacionales e internacionales.

² Los modelos bilingües se inscriben en modelos culturales o biculturales referidos a la cultura Sorda. En este artículo, si bien adherimos a ellos no se va a abordar este tema en particular, para poder desarrollar en profundidad el tema lingüístico que nos convoca.

³ Bilingual models are inscribed in cultural or bicultural models related to the Deaf culture. While we adhere to them, we will not address this topic in particular in this article in order to be able to develop in depth the linguistic issue that we are interested in.

⁴ Como mencionamos en apartados anteriores, son muchos los estudios que correlacionan positivamente el manejo de LS y el aprendizaje de la lectura y la escritura.