

## **PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS**

**Ana María Morales  
(UPEL-IPC)**

anamamorales2003@yahoo.com.

### **Resumen**

El problema que aborda esta investigación se refiere a las dificultades que presentan escolares sordos en la producción de textos escritos en español como segunda lengua. Se propuso como objetivo diseñar proyectos de escritura que permitan la producción de textos escritos coherentes en español como segunda lengua en alumnos sordos ubicados en la I Etapa de Educación. La ruta metodológica asumida se sustenta en un estudio de campo con un enfoque cualitativo. Los participantes fueron 20 alumnos sordos de una escuela especial del área metropolitana de Caracas. El estudio contempló cuatro etapas: (a) Formación lingüística de los maestros, (b) Diseño de los proyectos de escritura; (c) Implementación de los proyectos de escritura y (d) Evaluación de las estrategias empleadas en cada uno de los proyectos de escritura. Entre las conclusiones más relevantes se destacan: el escaso contacto con materiales impresos por parte de los participantes; el uso de la lengua de señas como mediadora en la construcción de significados y el desconocimiento de aspectos gramaticales del español.

**Palabras clave:** escolares sordos, textos escritos, lingüística textual, bilingüismo

## **WRITTEN TEXTS PRODUCTION BY DEAF SCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

The problem approached in this research work refers to the difficulties that deaf school children present in the production of written texts in Spanish as a second language. The main aim proposed was to design writing projects that may allow the production of coherent written texts in Spanish as a second language to deaf students in the first stage of education. The methodological procedure finds support on field research with a qualitative approach. The participants were 20 deaf students of an especial school in Caracas. The study was carried out in four stages: a) linguistic formation of teachers; b) design of writing projects; c) implementation of writing projects; and d) evaluation of strategies employed for each of the writing projects. Among the most relevant conclusions we can foreground: the scarce contact of participants with written materials; the use of sign language as mediator in meaning construction; and the lack of knowledge of Spanish grammatical aspects.

**Key words:** deaf school children, written texts, textual linguistics, bilingualism.

## **PRODUCTION DE TEXTES ÉCRITS PAR DES ÉCOLIERS SOURDS**

### **Résumé**

Le problème abordé dans cette recherche fait référence aux difficultés que connaissent les écoliers sourds lors de la production de textes écrits en espagnol comme langue seconde. Il a été proposé comme objectif de dessiner des projets d'écriture permettant la production

de textes écrits cohérents en espagnol langue seconde de la part des élèves de la 1<sup>e</sup> Étape de l'Éducation Basique au Venezuela (les 3 premiers niveaux du primaire). La voie méthodologique assumée s'appuie sur une étude de terrain avec une approche qualitative. Les participants étaient 20 élèves sourds d'une école spéciale de l'aire métropolitaine de Caracas. L'étude a compris quatre étapes : (a) Formation linguistique des enseignants ; (b) Dessin des projets d'écriture ; (c) Implémentation des projets d'écriture et (d) Evaluation des stratégies employées dans chacun des projets d'écriture. Parmi les conclusions les plus remarquables, on a : le manque de contact avec des documents imprimés de la part de participants ; l'emploi de la langue des signes en tant que médiatrice lors de la construction de signifiés et la méconnaissance d'aspects grammaticaux de l'espagnol.

**Mots clés** : écoliers sourds, textes écrits, linguistique textuelle, bilinguisme.

## **PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI DA STUDENTI SORDI**

### **Riassunto**

Il problema che affronta questa ricerca è la difficoltà che hanno gli studenti sordi nella produzione di testi scritti in spagnolo come seconda lingua. La ricerca ha lo scopo di fare progetti di scrittura affinché gli alunni sordi dei primi tre anni della Scuola Elementare producano testi scritti coerenti in spagnolo come seconda lingua. La metodologia assunta ha le sue basi in uno studio di campo dove si è applicato l'approccio qualitativo. I partecipanti sono stati 20 alunni sordi di una scuola speciale dell'area metropolitana di Caracas. Lo studio ha avuto quattro tappe: (a) La formazione linguistica dei

maestri, (b) I progetti della scrittura, (c) L'implementazione di questi progetti e (d) La valutazione delle strategie usate in ognuno dei progetti. Tra le conclusioni più importanti sorgono: Il poco contatto con i materiali impressi da parte dei partecipanti; l'uso della lingua dei segni come mediatrice nella costruzione di sensi e la non conoscenza degli aspetti grammaticali dello spagnolo.

**Parolechiavi:** Alunnisordi, testiscritti, linguisticatestuale. Bilingüismo

## **A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS SURDOS**

### **Resumo**

O problema que aborda esta investigação refere-se às dificuldades que apresentam alunos surdos na produção de textos escritos em espanhol como língua segunda. Propôs-se como objectivo conceber projectos de escrita que permitam a produção de textos escritos coerentes em espanhol como língua segunda em alunos surdos pertencentes à I Etapa de Educação. A rota metodológica assumida sustenta-se num estudo de campo de tipo qualitativo. Os participantes foram 20 alunos surdos de uma escola especial da zona metropolitana de Caracas. O estudo contemplou quatro etapas: (a) formação linguística dos professores, (b) concepção dos projectos de escrita, c) implementação dos projectos de escrita e (d) avaliação das estratégias empregadas em cada um dos projectos de escrita. Entre as conclusões mais relevantes destacam-se: o escasso contacto com materiais impressos por parte dos participantes, o uso da língua gestual como mediadora na construção de significados e o desconhecimento de aspectos gramaticais do espanhol.

**Palavras-chave:** alunos surdos, textos escritos, linguística textual, bilinguismo

## **PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS POR ESCOLARES SORDOS**

**Ana María Morales**

### **Presentación**

La actual sociedad impone el manejo eficiente de la lengua escrita como herramienta clave para una mayor participación de los individuos en todos los ámbitos. Se está en presencia de una sociedad caracterizada por el gran volumen de información que circula por distintos medios y en la que el uso de la lengua escrita se convierte en la llave para la comunicación, el acceso al conocimiento y la construcción de nuevos saberes. Este hecho se hace particularmente vital para los sordos, puesto que la lengua escrita se configura como uno de los aspectos más significativos en el logro de una mejor calidad de vida dadas las barreras lingüísticas producidas por la situación bilingüe-bicultural a la que están expuestos por el uso de una lengua minoritaria, como lo es la lengua de señas. Tovar (2000), comenta al respecto:

En el caso de los sordos, la forma escrita es normalmente el único medio por el cual tienen acceso a la lengua mayoritaria, y es un elemento indispensable para que no permanezcan en una situación marginal en la sociedad, en la que por fuerza, tienen que vivir (p.74).

Por consiguiente, la enseñanza de la lengua escrita para los sordos se erige hoy en día, en medular elemento sobre el cual se debate intensamente en distintas instancias educativas como organismos gubernamentales, asociaciones de sordos, universidades, institutos de investigaciones lingüísticas, escuelas

especiales hasta foros nacionales e internacionales. Su abordaje es pieza clave de numerosas investigaciones que intentan dilucidar acerca de los mecanismos desarrollados por ellos para el aprendizaje de lo escrito. En este sentido, se hallan diversas estrategias didácticas apoyadas en un enfoque de corte estructuralista cuyo propósito central es la decodificación y encodificación de las unidades lingüísticas en detrimento de la comprensión y producción de textos. Otras, de más reciente aparición, se enmarcan en un modelo constructivista y buscan su apoyo en aportes provenientes de la psicolingüística y de la lingüística aplicada. Sin embargo, notamos que ninguna de las tendencias solventa por completo la situación aprendizaje que demandan los sordos con respecto a la lengua escrita. Esto ocurre ya que el Sordo, como aprendiz de una segunda lengua con características muy particulares dada su naturaleza viso-espacial, necesita apropiarse tanto del código (gramática, normas ortográficas) como de los usos lingüísticos específicos que ella comporta (contexto, aspectos pragmáticos).

Por otra parte, a nivel gubernamental se han generado una serie de políticas educativas destinadas a orientar la enseñanza de la lengua escrita para este grupo de alumnos. El diseño y ejecución de dichas acciones (Pérez Ruiz, 1987) muestran resultados desalentadores, no sólo en Venezuela sino en otros países. El bajo nivel de desempeño en la producción escrita exhibido por alumnos sordos escolarizados, la escasa interacción con diversos tipos de textos, el reducido número de situaciones significativas que se aprovechan para adquirir competencias comunicativas eficientes así como una inexistente motivación hacia lo escrito, dan cuenta de un problema que requiere de respuestas adecuadas y adaptadas a su naturaleza diferente.

Asimismo, estudios en el área de la sordera (Behares (2000); Behares, Curiel y Massone (1990); Hola, Morales y Soteras (2003); Lewis (1991); Sánchez (2007, 2001, 1999, 1995); Skliar, Massone y Veinberg (1990); Morales (2003); Skliar, (2001, 1999, 1997) entre otros, reportan un mínimo desarrollo cognoscitivo, lingüístico, emocional y social de los sordos a pesar de una prolongada escolarización. La situación referida pone en evidencia que la escuela especial, como institución social, demanda hacer una urgente revisión de sus objetivos y alcances a la luz de los nuevos planteamientos bilingüe-biculturales que requieren como minoría lingüística.

Ahora bien, la escritura como proceso cognoscitivo no parece estar entre las prioridades de la escuela para sordos hoy en día. Prueba de ello, es la marcada tendencia de los maestros hacia el diseño y la aplicación de estrategias didácticas carentes de interés y de sentido para sus alumnos. Se observan actividades pedagógicas que denotan la presencia de un enfoque gramaticalista en su enseñanza, descuidando por completo la naturaleza bilingüe que debe prevalecer en el aprendizaje de una segunda lengua, como lo es la escrita para los alumnos sordos.

Por consiguiente, el objetivo general de este trabajo es diseñar proyectos de escritura que permitan la producción de textos escritos coherentes en español como segunda lengua en escolares sordos ubicados en la I Etapa de Educación Básica sustentados en la lingüística textual. Como objetivos específicos están:

1. Proporcionar a los docentes de aula conocimientos básicos sobre lingüística textual
2. Implementar proyectos de escritura.

3. Evaluar la efectividad de las estrategias didácticas empleadas en los proyectos de escritura.

### **Marco referencial**

El siguiente apartado tiene como propósito mostrar el sustento teórico que orientó la investigación, a saber: (a) Bilingüismo y educación; (b) Aprendizaje de la lengua escrita en el sordo y (c) Texto, tipos de texto y órdenes del discurso.

### **Bilingüismo y Educación**

El bilingüismo abarca una extensa realidad que puede ser abordada desde distintas perspectivas en una entramada red de relaciones lingüísticas, culturales, sociales, políticas y educativas. Es un hecho que posee diversas definiciones como es lógico suponer dada su complejidad. Oliveras (2000), sostiene que es la capacidad lingüística por medio de la cual los hablantes utilizan alternadamente, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas distintas. Siguan y Mackey (1986), ofrecen otra definición que aporta elementos esclarecedores: "Bilingüe es la persona que además de su primera lengua tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una y otra en cualquier circunstancia" (p.17). Se trata entonces de una situación ideal, ya que lo que se encuentra la mayoría de las veces, son individuos que se aproximan más o menos a él.

Cuando se habla de bilingüismo en el campo de la educación de los sordos, se alude a una realidad con características muy específicas. Ellos están en contacto con dos lenguas, la lengua de señas y el español, lo cual no se traduce en que la persona sorda domine las lenguas mencionadas en menor o mayor grado, o que deba hacerlo en una situación ideal. Es decir, los escolares

sordos están expuestos a una situación bilingüe atípica; dicho de otro modo, es una situación bilingüe sin individuos bilingües.

Aunque parezca contradictorio o confuso lo antes expuesto muestra la realidad que enfrentan los sordos, cuando nacen en una familia oyente en la que la lengua de señas no representa la lengua materna y la lengua del entorno no puede ser adquirida de forma natural y temprana dadas sus condiciones lingüísticas. Esta situación supone la presencia de dos lenguas en su entorno más cercano; sin embargo, la posibilidad cierta de comunicarse efectivamente con los otros, de entender el mundo y de adquirir conocimientos sólo es posible con la lengua de señas.

La segunda característica a la que nos referimos, es que el contacto con la lengua de señas no ocurre siempre de manera temprana y oportuna. Los niños sordos de padres sordos tienen garantizado un entorno lingüístico gestual y un óptimo desarrollo del lenguaje, pero los niños sordos de padres oyentes (que son la gran mayoría) no poseen las condiciones mínimas para impulsar ese desarrollo. En consecuencia, la escuela deberá ser el escenario idóneo para emprender la tarea de promover el aprendizaje de las lenguas involucradas en una situación bilingüe-bicultural como la que viven este grupo minoritario.

Por consiguiente, el español escrito como segunda lengua para las personas sordas supone partir de una concepción socio-antropológica de la sordera (Skliar, Massone y Veinberg, 1995) la cual los asume como una comunidad lingüística aglutinada por el uso común de una lengua (la lengua de señas) la cual facilita la transmisión de creencias y valores propios. En este sentido, Pérez Hernández (2001) comenta:

Se considera a la concepción socioantropológica de la sordera como el resultado de los aportes de diversas ciencias y disciplinas que permitieron: (a) desechar la

visión prejuiciado que había prevalecido en la historia de la sordera, (b) demostrar categóricamente el estatus lingüístico de las lenguas de señas; (c) reconocer que los sordos construyen una identidad social distinta a la de los oyentes en el seno de la comunidad minoritaria y (d) el papel insustituible de la lengua de señas en el desarrollo emocional, lingüístico y cognoscitivo de los sordos (p.85)

La referida posición entiende a la Sordera como una diferencia y no como una deficiencia (de allí su denominación en mayúsculas) por tanto, los Sordos (también en mayúsculas en adelante) son personas con características particulares que la escuela deberá entender y atender. Esto se traduce en una educación basada en un modelo bilingüe-bicultural que provea las condiciones necesarias para un desarrollo óptimo del lenguaje a través de entornos lingüísticos en su primera lengua y la enseñanza del español como segunda lengua, entre los aspectos más trascendentes.

Visto de este modo, el proceso de aprendizaje del español escrito se convierte en el punto focal desde el cual debe partir su educación. Estamos hablando de una educación bilingüe que contemple la enseñanza de las lenguas involucradas y que permita comprender los mecanismos cognoscitivos y lingüísticos que actúan en la construcción del significado y en la asimilación de las reglas del sistema gramatical del español.

Este proceso no implica el aprendizaje de la lengua escrita para incorporarlos a una sociedad mayoritariamente oyente, sino más bien como una herramienta para la participación social en igualdad de oportunidades y evitar formas de exclusión por este motivo. En otras palabras, se está aludiendo a un proceso de alfabetización como derecho humano fundamental y por ende

involucra consideraciones de orden político que requieren del diseño, implementación y seguimiento de acciones educativas concretas y en correspondencia con su naturaleza bilingüe-bicultural.

Las investigaciones desarrolladas para ofrecer respuestas al tema expuesto han sido diversas, entre las que pueden mencionarse: Fernández Viader y Pertusa, (1995); Luque (1994); Morales (2000); Morales y Valles (1997); Pérez Hernández (1997; 1998); Tovar (2000). En este orden de ideas, pueden identificarse elementos comunes en casi todos los trabajos reportados con este tópico. Se argumenta, por ejemplo, que para adquirir el dominio de la lengua escrita es básica la existencia de un entorno lector en el cual los niños Sordos estén inmersos, participando activamente de eventos de lectura y escritura, en el entendido de que sea una práctica habitual, ya no sólo como requisito académico sino como parte cotidiana de su vida familiar y social.

Otro elemento señalado como medular es que la lengua escrita para los Sordos debe ser vista como una segunda lengua, es decir “la lengua necesaria para su supervivencia en una sociedad compleja” (Tovar, 2000:25). Por consiguiente, los modelos propuestos o las estrategias recomendadas para su aprendizaje deberán incluir necesariamente los principios de enseñanza de segundas lenguas, con las particularidades lingüísticas que tiene este grupo. Así, la lengua de señas se manifiesta como el puente semiótico en la construcción de significados alrededor de la lengua escrita en alumnos que deben ser considerados expuestos a una situación bilingüe.

### **Aprendizaje de la lengua escrita en el Sordo**

En el campo de la lengua escrita abundan las definiciones que tratan de ahondar en su funcionamiento. Este hecho no es

sino el reflejo de las distintas perspectivas desde las cuales se aborda el tema. Sin embargo, adoptaremos la posición de Barrera Linares y Fraca de Barrera (1999) de asumir su aprendizaje como un proceso psicosociolingüístico. Esto es comprender cómo el niño encara ese proceso a través de estrategias cognoscitivas y lingüísticas en un contexto social determinado. Supone concebirlo como un aprendizaje altamente complejo. En el caso de los niños Sordos, tal construcción es doblemente compleja, ya que significa aprender una segunda lengua sin poseer el referente que ofrecería la primera (lengua de señas) puesto que es ágrafa.

Por otra parte, en Venezuela se ha emanado una serie de directrices a través de instancias educativas provenientes del Estado sobre la importancia de un entorno lector y de la aplicación de modelos constructivistas, para el aprendizaje exitoso de la lengua escrita en las escuelas para Sordos. Sin embargo, lo que se evidencia es el empleo de una mezcla contradictoria de recursos didácticos que no parecen ser usados de forma eficiente para la producción de textos escritos coherentes. Esto es, se han transferido algunos de los principios piagetianos para la construcción del conocimiento tales como: trabajo cooperativo, ambientes de aprendizaje lector, variedad de materiales impresos, creación de bibliotecas, centros de recursos didácticos, rincones de lectura así como la presencia de adultos Sordos como modelos lingüísticos. Pero, por otra parte se observa a un maestro que obliga a la memorización de reglas gramaticales, conjugaciones verbales, copias, dictados, descripciones y narraciones ausentes de sentido para los alumnos, trabajos individuales y uso de una enciclopedia escolar como única fuente de información entre muchos aspectos.

Es como si aún prevaleciera una corriente estructuralista solapando los aportes de la lingüística textual en una convivencia

contradictoria de paradigmas. Tal como puede apreciarse, es una enseñanza de la lengua escrita alejada de sus funciones reales de uso y también de los requerimientos lingüísticos que demandan los alumnos Sordos. En otras palabras, una didáctica carente de estrategias sustentadas en temas atractivos para sus edades y necesidades de conocimientos y articuladas en proyectos pedagógicos integrados.

Por las razones antes esbozadas, somos de la opinión de que la enseñanza de la lengua escrita para este grupo de alumnos debe, en primera instancia, generar una representación positiva de la misma. Es decir, implementar los mecanismos que valoren los esfuerzos de los niños Sordos en la producción textual por considerar que es una segunda lengua para ellos. Es común observar la constante penalización de que son objeto por parte de los docentes, quienes no comprenden ni conocen el proceso que desarrollan para su adquisición.

En este sentido, Jolibert, (1995) agrega que “cada alumno debe tomar conciencia de la utilidad y las diferentes funciones de la escritura, el poder que otorga el dominio adecuado de ella y el placer que puede dar la producción de un escrito” (p.24). De igual manera, los estudiantes deberán descubrir y valorar el reconocimiento social que confiere el dominio de lo escrito, siendo particularmente importante para alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas, como es el caso de los Sordos.

De este modo, se afirma que la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita deben ocurrir en un ambiente enriquecedor en el que los escolares descubran, propongan, planifiquen, comprueben, revisen, compartan y evalúen sus producciones escritas. Una enseñanza enmarcada en proyectos diseñados por los alumnos, ajustados a sus necesidades de conocimiento y de información;

además de responder a situaciones reales o a exigencias propias del ambiente que les rodea. A tal efecto, Fraca de Barrera, (2000) advierte que la didáctica basada en proyectos permite realizar una práctica pedagógica globalizadora e integradora, en la que se pueden desarrollar los contenidos de las diversas áreas con un fin determinado.

Un escenario como el descrito cobra mayor fuerza si se piensa que los escolares que allí intercambiarán hablan una lengua distinta a la de la mayoría y que deberán aprender otra muy distinta a su primera lengua, como es la situación de los Sordos. Otro de los elementos que no pueden pasarse por alto, es el uso de estrategias tanto metacognoscitivas como metalingüísticas en dicho aprendizaje. Autores como Heller y Thorogood, (1995) enfatizan que mientras mayor sea el conocimiento sobre el cerebro y su funcionamiento, mayor será el control sobre nuestros recursos cognoscitivos.

Tanto la lectura como la escritura son el resultado de procesos cognoscitivos superiores que se cristalizan en los logros del lector o del escritor. De allí, el interés en desarrollar tales destrezas y habilidades que hagan conscientes esos procesos y que permitan la autocorrección. Esto es “la comunicación escrita implica reflexión acerca de nuestro pensar y de nuestro conocer. Escribir es pensar” (Fraca de Barrera, 2000, p.17).

Asimismo, Fraca de Barrera y Maurera (2006) sostienen que las estrategias metalingüísticas tienen el propósito de desarrollar las capacidades lingüísticas de los participantes a través de la activación de los conocimientos sobre el discurso y mediante la toma de conciencia de los procesos de comprensión y producción. En consecuencia estas estrategias se configuran como una potente y exitosa herramienta para los escolares Sordos. Poder reflexionar

sobre lo escrito a través de la lengua de señas les ofrece un puente semiótico en la construcción de significados en el proceso lector y la oportunidad cierta de producir textos escritos más coherentes.

Por último, se pone de relieve la urgencia de que este aprendizaje se inicie lo más temprano posible, es decir, desde la entrada al preescolar y a lo largo de toda su escolaridad. De igual manera, la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua para los Sordos, debe emprenderse a través de un currículo bilingüe-bicultural, aspecto del que adolecemos en nuestro país.

### **El texto, tipos de texto y órdenes del discurso**

La definición de lo que se considera texto en este estudio se muestra como de capital importancia, ya que representó el elemento clave para el diseño de los proyectos de escritura llevados a cabo. Bernárdez (1987) más que ofrecer un concepto propone observar una serie de características o factores a la hora de hablar de texto. Estos serían los siguientes: (a) el carácter comunicativo, (b) el carácter pragmático o la intención del hablante y la situación y por último (c) el carácter estructurado o la existencia de reglas gramaticales.

Los tipos de texto, en cambio, son “conjuntos de textos con características similares en lo formal y en lo funcional construyen las órdenes del discurso” (Sánchez, 1993). En relación con la tipología textual “existen diversas posiciones dando origen a distintas tipologías según sean los criterios sustentados dada la carencia de homogeneidad del texto, no sólo por su variedad temática sino por el carácter combinatorio que presenta (Falcón de Ovalles, 2003:38). En otras palabras, supone que un tipo de texto puede combinar dos o más órdenes del discurso.

En efecto, Álvarez (2000) ejemplifica como órdenes del discurso a la narración o la exposición y como tipos de texto al cuento, la novela, la noticia, el artículo periodístico o de opinión, la ponencia, la tesis etc. Las variantes textuales vienen a ser las distintas realizaciones que presentan los textos. Así, un texto narrativo ofrece diversas variantes como lo son la novela, la biografía o el cuento. Creemos que en el ámbito escolar debe tomarse en cuenta aquellos tipos de texto y órdenes discursivos de uso más frecuentes en el aula, de acuerdo con las edades, intereses, necesidades y nivel de conocimientos que posean los alumnos.

## **Metodología**

Este apartado contiene los siguientes aspectos: (a) diseño de la investigación, (b) grupo de participantes, (c) técnicas e instrumentos para la recolección de la información, y (d) procedimiento para la ejecución de la investigación.

## **Diseño de la investigación**

La metodología empleada en la presente investigación se orientó bajo un enfoque cualitativo expresado como “la comprensión de los fenómenos que ocurren en la naturaleza por medio de descripciones lo más detalladas y rigurosas posibles, así como de interpretaciones consensuadas que producirá “una teoría sustantiva fundamentada en la construcción de esos datos” (Strauss y Corbin, 2002:28).

Al respecto, Martínez (2004) subraya “este enfoque es esencial cuando tratamos con estructuras dinámicas o sistemas, que no se componen de elementos homogéneos” (p.47). En este sentido, las producciones escritas de los escolares Sordos

se inscribieron como parte de un contexto general en el que intervinieron distintas variables como la edad, la escolaridad, el uso de la lengua de señas, las creencias y las actitudes frente a lo escrito. El estudio transcurrió durante un año escolar, de tal forma que pudieran ser apreciadas todas las manifestaciones en torno a la escritura presentes en los proyectos pedagógicos diseñados y en las actividades diarias de la clase.

### **Grupo de participantes**

El grupo de participantes estuvo constituido por 20 escolares Sordos de la I Etapa de Educación Básica de una Unidad Educativa Especial en Caracas, ubicada en Caracas. Sus edades oscilaron entre 8 y 15 años, con una pérdida auditiva de carácter neurosensorial profunda. Asimismo, se destaca la participación de 9 maestras especialistas a cargo de cada una de las aulas de clase, en las que se desarrollaron los proyectos de escritura propuestos y constituyeron parte vital del equipo investigador.

### **Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información**

Las técnicas para recabar la información estuvieron ceñidas a las empleadas en estudios de carácter cualitativo, como lo son: la entrevista y la observación participante. En este sentido, se realizaron entrevistas con las maestras de cada grado para detectar las necesidades e intereses de los escolares Sordos y los conocimientos previos que tenían con relación a sus prácticas de escritura y a los tipos de textos y órdenes discursivas con los que hubieran tenido alguna experiencia.

De igual modo, se efectuaron observaciones de las actividades diarias de escritura que hacían los alumnos y del uso de la Lengua de Señas Venezolana (LSV) como mediación

en las explicaciones sobre lo escrito que daban las maestras y el intercambio entre los alumnos Sordos sobre sus prácticas de escritura. Asimismo, se llevaron a cabo diversas notas de campo y un registro de las evaluaciones que hacían las docentes en sus aulas de clases.

### **Procedimiento para la ejecución de la investigación**

Una investigación de carácter cualitativo implica un proceso continuo y de permanencia participativa en el lugar donde ocurren los acontecimientos más significativos. Sin embargo, pueden precisarse las siguientes etapas que se cumplieron en el presente estudio: (a) Formación de los maestros sobre algunos tópicos de Lingüística Textual y sus implicaciones pedagógicas; (b) Diseño de proyectos pedagógicos de escritura; (c) Implementación de los proyectos de escritura y (d) Evaluación de las estrategias didácticas aplicadas en los proyectos pedagógicos de escritura.

### **Etapas I: Formación lingüística de los maestros de aula**

Los docentes de la institución objeto de estudio, manifestaron carecer de una formación lingüística básica que les permitiera abordar con éxito el proceso de aprendizaje de la lengua escrita en sus alumnos Sordos. Esto debido a que en el Currículo Básico Nacional (CBN) (2005) se aborda dicho aprendizaje partiendo del referente oyente y no se consideran las particularidades lingüísticas que exhiben dichos escolares. Por esta razón, se trabajaron los aspectos demandados por los maestros en cuanto a: naturaleza de la escritura, diferencias entre oralidad y escritura, tipos de texto, órdenes discursivas, metacognición y estrategias metalingüísticas.

No obstante, se aprecia una cierta contradicción si se piensa que el pensum de estudios para un maestro de Sordos

debería contemplar tales aspectos lingüísticos. Hecho que puso en evidencia un vacío en la formación universitaria de estos docentes.

Para esto, se diseñó un curso de 16 horas (avalado por la Sub-Dirección de Extensión del Instituto Pedagógico de Caracas) dictado por la autora de este estudio. Se hicieron lecturas dirigidas vinculadas a los temas referidos, grupos de estudio, trabajos en equipo y plenarias con los docentes para comprender las diferencias y similitudes entre el proceso de construcción de la lengua escrita para escolares oyentes y para alumnos Sordos. El curso se dictó en la escuela los días viernes, con una duración de 4 horas por sesión.

Sumado a lo anterior, se propició el diseño de estrategias pedagógicas significativas centradas en los intereses y necesidades de conocimiento de los escolares Sordos, lo cual se tradujo en actividades vinculadas con aspectos gramaticales (apropiación del código) y otras dirigidas al texto y el contexto (usos lingüísticos). Todo ello enmarcado en proyectos de escritura que ofrecieran coherencia con situaciones reales de uso.

En cuanto a las actividades relacionadas con la apropiación del código, es decir del español escrito, los maestros diseñaron ejercicios sobre el uso de mayúsculas y minúsculas, sinónimos y antónimos, conjugaciones verbales, enriquecimiento del léxico de acuerdo a los temas propuestos por los alumnos, discusiones en lengua de señas sobre sus dudas en cuanto al significado de distintas palabras escritas, conectores, artículos, pronombres y signos de puntuación.

En relación con las actividades vinculadas al texto y contexto, los docentes conversaron con los escolares Sordos sobre la estructura de los textos trabajados en el aula, hicieron comparaciones entre las distintos tipos de texto, efectuaron inferencias sobre las

palabras desconocidas. Asimismo se determinó, por un lado, cómo se estructura un cuento, una receta de cocina o un afiche. Por el otro lado se resaltó el papel protagónico de la lengua de señas en todos los intercambios comunicativos llevados a cabo entre los maestros y los niños Sordos.

## **Etapa II: Diseño de los Proyectos Pedagógicos de Escritura**

Una vez concluido el curso preparatorio de formación lingüística para los maestros se emprendió la tarea de diseñar los proyectos de escritura sintonizados con la naturaleza bilingüe de los alumnos. Se tomó en cuenta las edades, los intereses, las demandas de cada grado así como la exploración de diferentes tipos de texto, órdenes discursivos y las funciones características de la lengua escrita, sin perder de vista que estos escolares la aprenderían como una segunda lengua.

Es necesario reiterar que tales aspectos no aparecen contemplados en el CBN, pues en él se da por sentado que el alumno a quien va dirigido ya domina el código (por ser su lengua materna) y lo que requiere es mejorar la variedad formal de su lengua. Vale señalar que en el caso de los Sordos en edad escolar no es así, pues no solamente desconocen la estructura textual sino también el código, que en este caso es el español escrito.

En este orden de ideas, los maestros propusieron incluir conversaciones en lengua de señas con sus alumnos para conocer sobre sus creencias y actitudes frente a una lengua de características tan disímiles a su primera lengua, la escrita. De igual modo, se exploraron los tipos de texto con los cuales habían tenido contacto durante su escolaridad. Aparte de lo ya mencionado, se les preguntó a los docentes su propia experiencia con la enseñanza de la lengua escrita centrada en una educación bilingüe y cuáles

habían sido las experiencias exitosas y las de mayor dificultad en dicho proceso.

Contando con estos insumos, las maestras procedieron a diseñar proyectos de escritura vinculados a los elementos ya indicados y con los contenidos conceptuales previstos en el CBN para cada grado, específicamente en el área de Lengua y Literatura. En este punto se hace imprescindible subrayar, la realización de reuniones periódicas (2 veces a la semana) entre el equipo investigador constituido por las docentes y la autora del estudio para aclarar las dudas, buscar lecturas complementarias, diseñar materiales didácticos acordes, mostrar los hallazgos y en general lo planteado por los niños Sordos en cuanto a sus demandas de conocimiento y de información.

Todos estos elementos brindaron una plataforma conceptual y metodológica que facilitó escoger los tipos de texto y los órdenes discursivos más adecuados para cada grado y para cada grupo en particular.

### **Etapa III: Implementación de los proyectos de escritura**

Los proyectos de escritura diseñados se insertaron en los proyectos pedagógicos de aula (PPA) que las docentes tenían contemplados en su planificación habitual para lograr una mayor coherencia en el trabajo. Así, por ejemplo si el PPA tenía como temática “El espacio exterior y los planetas” el proyecto de escritura consideró tipos de textos y órdenes discursivos relacionados con el tema escogido y de acuerdo al grado y las edades de los niños. Los proyectos de escritura propuestos fueron: “El Cuerpo Humano”, “Nuestra alimentación”, “Los animales que nos gustan” y “El Embarazo”.

#### **Etapa IV: Evaluación de las estrategias empleadas en los proyectos de escritura.**

Las maestras hicieron notas de campo sobre las actividades desarrolladas por sus alumnos haciendo una descripción pormenorizada del proceso de escritura. De igual modo, se destaca el empleo de la observación participante como técnica de evaluación en el registro de los resultados. Se efectuaron tres reuniones generales entre los docentes y la investigadora, en las que se hizo un balance sobre la producción escrita de los alumnos y las estrategias pedagógicas empleadas. Esta etapa de evaluación tuvo un carácter eminentemente cualitativo, ya que se dio preponderancia al proceso de construcción escrita que desarrollaron los alumnos. Sin embargo, los docentes consideraron necesario el empleo de escalas de estimación que permitieran registrar algunos elementos específicos del desempeño de los escolares en el proceso de escritura.

#### **Resultados y Discusión**

Los resultados obtenidos con la aplicación de proyectos pedagógicos para el aprendizaje de la lengua escrita en alumnos Sordos mostró, en primer lugar, el papel decisivo e insustituible que juega la lengua de señas como puente semiótico en la construcción de significados. Esto se evidenció al poder explicarles palabras desconocidas, instrucciones, aspectos sintácticos, estructura textual, aclarar dudas e hipótesis frente a lo escrito.

Los docentes expresaron que las estrategias pedagógicas empleadas en su práctica pedagógica habitual giraban en torno a actividades rutinarias y carentes de motivación para los alumnos, como copias de la pizarra o de libros, dictados, trabajos

individuales sin cooperación grupal, una inexistente reflexión sobre lo que escriben (planificación, revisión, y evaluación) y cómo lo escriben (estrategias metacognoscitivas y metalingüísticas). No se propiciaban correcciones grupales así como el valor de los borradores a la hora de intentar escribir un texto. Por lo que emprender el aprendizaje del español a través de proyectos de escritura se reveló como una estrategia pedagógica efectiva y motivadora para los alumnos Sordos.

Entre las creencias que afloraron en los alumnos Sordos está pensar que la lengua escrita sólo sirve para el aula de clases o para cumplir con los objetivos exigidos por la maestra, opinión que no ofrecían los docentes antes de implementar las estrategias propuestas en el proyecto.

Asimismo, se pudo observar un escaso contacto con diferentes materiales escritos (revistas, periódicos, cuentos, recetarios, enciclopedias, etc.) en su jornada escolar diaria, aunado a los pocos eventos de lectura y escritura programados en los planes semanales. Las maestras dedican un número de horas muy limitado al trabajo con la lengua escrita, empleando mayor tiempo a otras asignaturas como matemática, sociales o ciencias naturales. En otras palabras, el aprendizaje de la lengua escrita queda diluido en las actividades programadas para otras asignaturas y no en un espacio propio en la que sea asumida como una segunda lengua.

En todos los grados, se halló un desconocimiento gramatical del español escrito (género, número, conjugaciones verbales, artículos, sustantivos, adjetivos, complementos, vocabulario, sinónimos, antónimos, diminutivos, familias de palabras y otros aspectos) a pesar de que muchos de esos contenidos aparecen en el área de Lengua y Literatura para cada uno de los grados y se da por sentado que los alumnos invierten muchas horas de

clase en ese tipo de ejercicios para conocer la sintaxis de su lengua materna. Esto parece indicar que tal aprendizaje debe ser diferente en los alumnos Sordos y que requiere de estrategias didácticas también distintas a las empleadas con oyentes.

Por otro lado, las maestras no poseen una formación teórica básica sobre el proceso de construcción de la lengua escrita ni en niños oyentes ni en Sordos. Sin embargo, se observó una creciente motivación de los alumnos al darles la oportunidad de conversar (en LSV) sobre lo que piensan de la escritura, así como de seleccionar los temas sobre los cuales quieren investigar y hacer sus producciones escritas (descripciones, narraciones, cartas, instrucciones, informes, diálogos, dibujos animados).

Es de importancia capital indicar que las maestras formularon una serie de preguntas a sus alumnos con el propósito de indagar en torno a posibles creencias y valores otorgados a lo escrito, tales como: ¿para qué se escribe?, ¿quiénes escriben?, ¿qué se necesita para escribir? Al respecto, las respuestas evidenciaron que la lengua escrita representa un serio escollo para ellos al no tener puntos de referencia con su lengua materna. También están conscientes que es necesario saber leer y escribir para lograr una mayor participación en la sociedad. Sin embargo, la escuela no ha logrado construir los mecanismos pedagógicos y lingüísticos que permitan su efectivo aprendizaje en esta comunidad minoritaria.

Por otra parte, algunos de los alumnos expresaron que *la escritura es de los oyentes*, los Sordos no pueden alcanzar un desempeño óptimo como ellos. Tal aseveración pone en evidencia creencias sobre la lengua escrita que será necesario explorar en futuras investigaciones para desmontarlas y buscar puentes de comunicación ajustados a las necesidades lingüísticas de los

Sordos. Visto de este modo, subyace la percepción de que la lengua escrita constituye un poder que no han logrado alcanzar. Así, los Sordos que escriben tienen mayor prestigio social, mejores empleos, acceso a la información y al conocimiento, posibilidades reales de liderazgo y participación en la construcción de ciudadanía.

En otro orden de ideas, se comprobó que no se ha desarrollado una relación entre la LSV y la lengua escrita que les permita a los alumnos Sordos construir puntos de referencia entre ambas lenguas. Es una situación generada, entre otras causas, por las pobres y escasas conversaciones que tienen los maestros con sus alumnos, es decir, no hablan en LSV sobre sus producciones escritas. Aunque somos de la opinión, que en general no se conversa sobre nada que no tenga que ver con el programa de estudios. En consecuencia, no sólo la lengua escrita se ve afectada en su aprendizaje sino también la lengua de señas.

El aula de clases, en efecto, no parece representar el espacio idóneo para la planificación, revisión y corrección de sus escritos, ni en forma individual ni colectiva; no hay un tiempo establecido para emprender proyectos que permitan la exploración de diversos tipos de texto y órdenes discursivos. Se escribe algo una sola vez, en un solo intento y de manera individual, siendo la maestra quien corrige lo equivocado, luego lo guarda y pasa a otra actividad. En otras palabras, la escritura no es asumida como un proceso cognoscitivo, complejo y reflexivo que requiere de tiempo y participación tanto individual como colectiva de los alumnos.

También se puso de manifiesto que en los primeros grados, los niños Sordos no tienen conciencia de que hablan una lengua distinta a la de otros niños, incluso que lo que hablan es una lengua y por consiguiente tiene un valor específico. Es decir, pareciera que

no saben siquiera que son Sordos y que su comunicación se basa en una lengua con características diferentes a la de sus padres o hermanos oyentes. La lengua de señas se entiende sólo como entorno lingüístico en el desarrollo de las actividades escolares, pero no como una asignatura que los alumnos Sordos deberán aprender a conocer y valorar.

En todos los grados de la I Etapa de Educación Básica, los alumnos identificaron la macroestructura de los tipos de textos trabajados (la receta de cocina, el cuento y el informe) para lo cual se les propuso ordenar los fragmentos que componían cada uno de ellos. Así, por ejemplo para la receta de cocina: los ingredientes y la preparación, además del título; para el cuento el inicio, el desarrollo y el desenlace.

Por otro lado, se trabajaron una serie de actividades gramaticales para facilitar el conocimiento del código escrito, tales como: representación gráfica de las vocales y consonantes, mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación y su uso; sílabas, nombres propios, sinónimos, antónimos, sustantivos, adjetivos, diminutivos y aumentativos (en LSV y español); inventar palabras por la letra inicial, comparar palabras por su longitud, familias de palabras; inventar historias en LSV, dibujarlas y luego escribirlas. Cabe destacar que estos aspectos estaban directamente relacionados con los temas propuestos por los alumnos.

De igual forma, a los alumnos de 1º y 2º se les invitó a hacer una caja contentiva de etiquetas de distintos productos (alimentos, bebidas, de tocador, medicinas y artículos diversos), formularios bancarios, récipes médicos y recibos de servicios públicos con la finalidad de reflexionar sobre su contenido (logos, peso de los productos, contenido nutricional, procedencia, instrucciones de

uso, país de origen, información numérica y en letras) para hacer inferencias a partir de la información visual allí expuesta.

Los escolares de 3° grado mantuvieron una conversación coherente en LSV dando argumentos acerca del embarazo precoz, el matrimonio y el noviazgo. Sin embargo, no se sintieron capaces de producir un texto informativo escrito sobre el tema seleccionado. Se evidenció una gran inseguridad para intentar siquiera escribir solos algún párrafo de lo que había expresado en su lengua, pues preferían que la maestra escribiera en la pizarra y ellos copiar en sus cuadernos. Tampoco estaban acostumbrados al trabajo cooperativo o por parejas para las correcciones escritas o el borrador.

En términos generales, se aprecia no sólo un desconocimiento y desinterés por lo escrito, sino temor a intentar escribir de manera espontánea sobre lo que les interesa. Pareciera que la razón estriba en la forma penalizadora y rígida en la que las docentes han conducido el proceso de construcción del español escrito. Existe la creencia de que el poder de lo escrito lo detenta solamente la maestra oyente; no se asume tal aprendizaje como un proceso cognoscitivo que debe darse por aproximaciones sucesivas, de manera paulatina y en constante revisión.

Por último, las maestras expresaron que el CBN vigente no es suficiente ni adecuado para trabajar con alumnos en situación bilingüe, como es el caso de los Sordos. Se necesita de un Currículo Básico Bilingüe-Bicultural (CBBB) en el que se contemple la lengua de señas y el español escrito como asignaturas. Esto implicaría un conjunto de orientaciones lingüísticas y pedagógicas específicas para el aprendizaje de la lengua escrita a través de proyectos pedagógicos.

## **A modo de cierre**

Una pedagogía de la lengua escrita para Sordos debe ser concebida como el aprendizaje de una segunda lengua. Por consiguiente, las estrategias didácticas que se empleen deberán estar ajustadas a sus necesidades lingüísticas y a contextos específicos de uso. Esto es, una pedagogía por proyectos en los cuales la lengua de señas y el español sean consideradas asignaturas.

De esta aseveración se desprende la necesidad de proponer actividades que permitan un conocimiento gramatical del español sin descuidar las relacionadas con una reflexión sobre lo escrito. Sumado a las consideraciones anteriores, está el diseño de proyectos de escritura vinculados a diferentes tipos de textos y órdenes discursivos, de acuerdo con los intereses y las edades de los alumnos Sordos. Tarea que creemos deberá ser iniciada desde el preescolar y a lo largo de toda su escolaridad.

De igual modo, se requiere aumentar el número de horas semanales dedicadas al aprendizaje del español escrito con la mediación de adultos Sordos, que favorezca el intercambio en LSV para la construcción de significados. Asimismo, debe existir un verdadero uso eficiente de la LSV por parte de los maestros oyentes. Sin este requisito parece imposible llevar a feliz término la tarea de facilitar la producción de textos escritos coherentes en alumnos Sordos.

En suma, es necesario un cambio sustancial en la forma de entender los procesos de aprendizaje de los alumnos Sordos; es buscar una pedagogía centrada en el desarrollo de sus competencias y no en sus deficiencias. Esto implicará una nueva mirada en la que se asuma la presencia de una lengua y una cultura distintas, por

ende, se requiere una transformación de fondo en el estilo didáctico y en las políticas educativas para este grupo humano.

## Referencias

- Álvarez, A. (2000). *Poética del habla cotidiana*. Mérida: Universidad de los Andes. Grupo de Lingüística Hispánica.
- Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L. (1999). *Psicolingüística desarrollo del español II*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana.
- Behares, L. (2000). Sobre adquisición del lenguaje y constitución del sujeto. Los niños sordos de padres oyentes. *Insor*, 1 (4), 25-36.
- Behares, L., Curiel, M. y Massone, M. (1990). El discurso pedagógico en la educación del sordo. En M.T. Sirvent (Comp.), *Problemática del sordo y su influencia en la educación* (pp.41-68). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bernárdez, L. (1987). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: España.
- Falcón de Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: De la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto*. Caracas: UPEL
- Fernández Viader, M. y Pertusa, E. (1995). Implicaciones educativas de la sordera: El bilingüismo una alternativa. *Faro del Silencio*, 148, 61-66.
- Fraca de Barrera, L. (2000). Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. Cuaderno Pedagógico No. 1. Caracas: CILLAB.
- Fraca de Barrera, L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras* (72) 107-126.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Studio.

- Hola, A., Morales, P y Soteras, A. (2003). Personas Sordas e identidad. Extra muros No. 3 [Datos en línea]. Disponible [www.umce.cl/revistas/extramuros / extramuro\\_ n03\\_ ao8. html](http://www.umce.cl/revistas/extramuros/extramuro_n03_ao8.html) [Consulta: 2006, agosto 16]
- Heller, H. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Estudios.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Buenos Aires: Paidós
- Luque, B. (1994). Estrategias para facilitar la lectura en niños sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas. Morales, A. (2000). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Morales, A. y Valles, B. (1997). Análisis de los fenómenos sintácticos en la escritura de adolescentes sordos venezolanos. Trabajo no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Ministerio de Educación (2005). Currículo Básico Nacional. Caracas: Autor. Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. España: Universidad de Barcelona.

- Pérez Hernández, Y. (2001). Concepción de la sordera y tendencias en la educación del sordo: correlación necesaria. *Laurus* (11) 81-94.
- Pérez Hernández, Y. (1998). Producción de cuentos escritos en escolares sordos: Una propuesta pedagógica con base en la lingüística textual. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Pérez Hernández, Y. (1997). La lengua escrita en sordos: Indagaciones sobre el establecimiento de relaciones equivalentes a las grafo-fonológicas. *Tablero* 21 (54), 19- 24.
- Pérez Ruíz, C. (1987). Propuesta de atención integral al niño sordo. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de especialistas en la educación de niños sordos, Caracas.
- Sánchez, C. (2007). Que veinte años no son nada. Disponible: <http://www.cultura.sorda.eu> [ Consulta:2007, Diciembre 2]
- Sánchez, C. (2001). Los sordos, la alfabetización y la lectura: Sugerencias para la desmistificación del tema. Ponencia presentada en el II Encuentro de Educación Inicial, Mérida-Venezuela.
- Sánchez, C.(1999). La lengua escrita: Ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. En Skliar, C. (Comp.), *Actualidad en la educación bilingüe para sordos*, Vol. 2 (pp. 35-95).
- Sánchez, C. (1995). Educación básica para los sordos: Cuándo, cómo y dónde. *Documentos*, 2,37-49. Mérida- Venezuela: Instituto de estudios interdisciplinarios sobre sordera y lenguaje.

- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras* (50) 35-52.
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de los sordos*. Caracas: CEPROSOR.
- Siguán, M. y Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Ginebra: Santillana- Aula XXI.
- Skliar, C. (2001). Problematizando los conceptos y las didácticas de la lengua escrita en la educación para sordos. Ponencia presentada en el VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para personas Sordas, Chile.
- Skliar, C. (1999). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. Trabajo no publicado.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Brasil: Universidad del Cuyo.
- Skliar, C., Massone, M. y Veinberg, S. (1995): El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 86-100.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tovar, L. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. *Bilingüismo de los Sordos*, Vol.1 No. 4 (pp.74-88).