

Fundamentos e implicancias de la enseñanza del español como Lengua Segunda y Extranjera en la escolaridad de las personas sordas

Basics and Implications of the Teaching of Spanish as a Second and Foreign Language in the Education of Deaf People

Gabriela S. Rusell

Universidad Nacional de Quilmes

gusrusell@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1676-3569

Recibido: 8 de julio de 2021

Aceptado: 1 de octubre de 2021

RESUMEN

Los dispositivos tecnológicos más usuales como implantes cocleares o audífonos están mejorando las habilidades de las personas sordas en relación con la lectura y escritura (Mayer, Trezek & Hancock 2021). Si bien estos resultados son alentadores, las investigaciones tanto para el inglés como para el español de Lissi *et al.* (2020), Hartman, Nicolarakis & Wang (2019); Carrero Barril (2017), Humphries *et al.* (2017), Lund (2016), entre otras, todavía dan cuenta de que no todas las personas sordas logran una buena competencia lingüística que les facilite los aprendizajes vinculados con la alfabetización.

Al igual que Kuntze *et al.* (2016), en este trabajo sostenemos que el problema con la lectura y la escritura radica en la no adquisición de la lengua en la que se lee y se escribe. En los países hispanohablantes, un modo de superar el obstáculo de la falta de conocimiento de la lengua mayoritaria es a través de la enseñanza del español desde enfoques metodológicos provenientes del campo del Español como Lengua Segunda y Extranjera (Vogliotti, Lapenda & Rusell 2013; Rusell & Lapenda 2012). Este tipo de propuestas toma como antecedente de referencia los desarrollos de Suecia, país que registra los mayores niveles de alfabetización de las personas sordas

en todo el mundo (Svartholm 2014). El objetivo de este trabajo es recuperar los fundamentos de la propuesta bilingüe, en especial de los aportes del campo de las lenguas segundas y extranjeras, con el fin de discutir algunas de sus implicancias en la escolarización de las personas sordas y ponerlas en relación con otras propuestas que se desarrollan desde otros paradigmas.

Palabras clave: alfabetización, adquisición de la lengua, personas sordas, bilingüismo, enfoques de lenguas segundas y extranjeras

ABSTRACT

Deaf people's reading and writing skills are improving due to the extended use of cochlear implants and hearing aids (Mayer, Trezek & Hancock 2021). While these results are encouraging, studies carried out both in English and in Spanish by Lissi *et al.* (2020); Hartman, Nicolarakis & Wang (2019); Carrero Barril (2017); Humphries *et al.* (2017); Lund (2016), among others, still show that not all deaf people acquire the level of linguistic competence that would enable them to achieve literacy.

Like Kuntze *et al.* (2016), we argue that the problem with the practices of reading and writing is the lack of acquisition of the language in which one reads and writes. In Spanish-speaking countries, one way in which the obstacle of the lack of competence in the dominant language is overcome is through the teaching of Spanish using methodological approaches taken from the field of Spanish as a Second or Foreign Language (Vogliotti, Lapenda & Rusell 2013; Rusell & Lapenda 2012). The antecedent and reference of these approaches is the case of Sweden, the country with the highest levels of literacy among deaf people (Svartholm 2014). The aim of this paper is to present the basics of the bilingual approach –mainly, the contributions in the field of second languages and foreign languages– in order to discuss some of its implications for the education of deaf people and to analyze them in relation to other approaches developed by other paradigms.

Keywords: literacy, language acquisition, deaf people, bilingualism, second language and foreign language approaches

1. Introducción e identificación del problema

Si bien los implantes cocleares y los audífonos están mostrando una incidencia positiva en las posibilidades de escucha de las personas sordas (Mayer, Trezek & Hancock 2021), también es cierto que no todos los niños y niñas con hipoacusia reciben implantes ni que su efectividad esté siempre garantizada (Hartman, Nicolarakis & Wang 2019; Humphries *et al.* 2017; Lund 2016). Este hecho impone la necesidad de seguir construyendo modelos educativos que garanticen que todos los niños y niñas con discapacidad auditiva puedan beneficiarse de una propuesta que les permita tener las mismas oportunidades de aprendizaje que sus pares oyentes.

En este contexto, las dificultades vinculadas con la alfabetización de las personas sordas registradas recurrentemente por la bibliografía específica tanto en inglés como en español (Easterbrooks & Lederberg 2021; Hartman, Nicolarakis & Wang 2019; Carrero Barril 2017; Humphries *et al.* 2017; Lund 2016; Domínguez *et al.* 2014; Lissi, Svartholm & González 2012) imponen la necesidad de analizar distintas variables intervinientes para pensar modelos educativos que contribuyan con una mejora de esta problemática.

En este contexto, el propósito de este artículo es hacer, en primer lugar, una revisión teórica sobre distintos aspectos vinculados con la adquisición de lenguas y las dificultades específicas registradas en la lectura y la escritura. En segundo lugar, profundizar en las características del modelo bilingüe basado en la enseñanza de la lengua mayoritaria desde enfoques de lenguas segundas y extranjeras y desde la visión. A modo de discusión final se recuperan algunos presupuestos del trabajo y las implicancias que tiene para el sujeto la necesidad de lograr mejoras en su alfabetización.

2. Dificultades con la adquisición de la lengua mayoritaria

Las teorías clásicas conductistas que proponen que el lenguaje se aprende por imitación - postuladas originalmente por Skinner (1957)-; las innatistas que sostienen que se adquiere por exposición a la lengua que circula en el entorno -desarrolladas inicialmente por Chomsky (1957)- y las interaccionistas que recuperan la necesidad de una interacción social (O'Grady 2005)

divergen en muchos aspectos, pero coinciden en uno fundamental: la necesidad de compartir un entorno con hablantes en una lengua que sea accesible.

En el caso de las personas sordas, los procesos de adquisición de las lenguas se ven obstaculizados en mayor o menor medida en función de las características intrínsecas de la lengua en cuestión. Las Lenguas de Señas (LS) de los distintos países, por su naturaleza visuo-gestual, son completamente accesibles y su adquisición se suele producir de modo natural en tiempos similares a los de los oyentes cuando los niños y niñas están expuestos a ellas desde su nacimiento (Lillo-Martin & Henner, 2020). En estudios más específicos, Rinaldi *et al.* (2014) mostraron que se evidencian patrones similares de adquisición a los de personas oyentes en cuestiones vinculadas con el vocabulario tanto para la comprensión como para la producción. Morgan (2014), por su parte, también refiere semejanzas en el desarrollo de estructuras gramaticales. En la misma línea, Caselli, Pyers & Lieberman (2021) plantean que, si los niños y niñas son hijas e hijos de padres oyentes, que están en contacto con las lenguas de señas antes de los 6 meses de vida, logran los mismos resultados que los hijos e hijas de padres sordos.

El proceso de adquisición de la lengua mayoritaria –el español por ejemplo en el caso de los países hispanos- sí suele verse obstaculizado dado que, al estar dañado el canal de transmisión auditivo oral, la interacción con los hablantes que transmiten su lengua no puede suceder de manera natural como habitualmente ocurre con las personas oyentes. Dado que aproximadamente el 95 % de los niños y niñas con hipoacusia tienen padres oyentes (Mitchell & Karchmer 2004), llegan a la escolaridad sin una lengua constituida cuando no se les enseña una LS en sus hogares (Lissi *et al.* 2020; López Franco & Osorno Posada 2020). Como sostienen Singleton & Morgan (2006), son frecuentes los aprendizajes de una segunda lengua en las escuelas. Sin embargo, no es habitual que los niños y niñas adquieran su primera lengua a través de sus docentes y de sus pares, como ocurre en la mayoría de los casos de las personas con discapacidad auditiva.

3. Dificultades de las personas sordas con la lectura y la escritura

Mayer & Trezek (2020), en un estudio en el que relevan 20 años de investigaciones sobre alfabetización en personas sordas, muestran que recurrentemente se presentan dificultades en la comprensión lectora relacionadas con el dominio de las lenguas de señas, discapacidades asociadas, el uso de dispositivos tecnológicos y el nivel de audición de los padres. Al respecto,

Luckner & Cooke (2010) sostienen que los niños y niñas crecen expuestos a un idioma que no escuchan o perciben solo en fragmentos e ingresan a la escuela con un conocimiento lingüístico no apropiado para su edad, que no facilita la comunicación y la ampliación del conocimiento de mundo.

Los problemas con la lectura y la escritura son subsidiarios de estas dificultades de adquisición de la lengua cuando su aprendizaje se propone, además, a partir de referentes orales. Algo similar ocurre con los y las estudiantes oyentes que no solo suelen contar con una lengua oral consolidada previamente a este aprendizaje, sino que también pueden establecer correspondencias entre grafemas y fonemas a través de su audición al iniciarse en la alfabetización. Vale recordar que, con lenguas alfabéticas como el español, la enseñanza de la lectura y la escritura suele apelar, durante el proceso de aprendizaje, a la correlación que existe entre los sonidos—los fonemas— y las letras —los grafemas—.

No identificar este hecho, pone a las personas sordas en desventaja respecto de sus pares oyentes. Dentro de estos procesos, la escritura es la que se ve más afectada tal como refieren, entre las más recientes, Wolbers *et al.* (2020), Williams & Mayer (2015). Particularmente, Wolbers *et al.* (2020) sostienen que la experiencia de aprender a escribir de niños y niñas con discapacidad auditiva es única dado que la mayoría no tiene una primera lengua completamente adquirida cuando se inicia este aprendizaje y cuenta con menores recursos lingüísticos al elaborar oraciones sintácticamente precisas.

Los mejores resultados de lectura respecto de la escritura se explican por las investigaciones tanto del inglés y el español. Alegria *et al.* (2020) muestran que, en las tareas de comprensión lectora, la estrategia que suele primar entre los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva es la del procesamiento semántico de palabras clave lo que permite inferir conocimientos del texto por sobre una estrategia de procesamiento sintáctico. En la escritura, esta misma estrategia no ofrece iguales resultados y por eso su desempeño suele evidenciar más dificultades.

Distintos estudios recuperan la correlación positiva entre un buen dominio de una LS y los procesos de lectura y escritura (Humphries *et al.* 2017; Holmer, Heimann & Rudner 2016, entre otros). Esto se debe, en general, a que, al poder adquirirse una lengua de señas en forma completa rápidamente, ofrece la posibilidad comunicarse con los pares y con los y las docentes, de entender

y compartir el conocimiento del mundo, las distintas informaciones de los textos (formas y significado) así como conocer y compartir estrategias cognitivas y metacognitivas imprescindibles para la comprensión y producción textual.

Nemati & Taghizadeh (2013) plantean que las propiedades y los procesos de la primera lengua favorecen los mecanismos de transferencia a la lengua segunda incluso cuando existan diferencias muy marcadas entre ellas. Domínguez & Alonso (2004), en la misma línea, proponen que aprender a escribir a partir de la base de conocimientos que ofrece una lengua de señas permite a las personas sordas desarrollar una competencia lingüística a la cual remitirse. Bley-Vroman (2018) lo sintetiza en los siguientes términos: saber una lengua hace que la segunda sea menos extraña.

4. Modelos bilingües para la alfabetización de personas sordas

Sobre la base de las investigaciones mencionadas en el apartado anterior, se sostienen modelos bilingües en los que la Lengua 1 (L1) es la lengua de señas que se habla en el país y la Lengua 2 (L2) la lengua mayoritaria que, en el caso de los países hispanohablantes, es el español. El punto de inflexión entre los modelos, a nuestro entender, difiere en cómo se concibe esta L2. Para poder abordar este aspecto central, contrastamos definiciones que permiten dimensionar la relevancia de estas variables.

Platt, Platt & Richards (1997) definen la *lengua materna o Lengua 1 (L1)* como la lengua que una persona adquiere en la infancia porque se habla en la familia y/o es la lengua del país en que vive. Estos autores agregan que hay excepciones y las ejemplifican tomando en cuenta los casos de niños o niñas que adquieren primero conocimientos de otra lengua a través de un cuidador o un familiar. Sin embargo, el caso de las personas sordas podría ser uno de los más emblemáticos cuando son hablantes de alguna lengua de señas que no circula en la familia.

En este punto, amerita explorar más en detalle las definiciones. El *Diccionario de Términos Clave de Español como Lengua Extranjera* del Instituto Cervantes, agrega otros parámetros para caracterizar la L1:

1. Lengua propia de la madre;
2. La lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;

3. la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Esta amplitud en las posibilidades de caracterización la Lengua 1 permite que, en distintos momentos de la vida de un sujeto, pueda haber consideraciones diferentes sobre su L1 o L2. En los modelos bilingües orientados a personas sordas se caracteriza a las lenguas de señas como la L1 en virtud de que sean las que ayudan a conocer el mundo, las que se pueden adquirir con mayor velocidad y permiten una comunicación más eficaz y fluida con docentes y con pares y se siente como propia e identitaria.

La diferencia entre Lengua 2 y Lengua Extranjera (LE) es sustantiva en estos modelos. Según el Diccionario de Términos Clave de ELE, si una lengua se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; por ejemplo, el español en Brasil. Cuando se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para niños y niñas de Paraguay cuya L1 es el español o bien el español cuando la L1 es el guaraní.

En este sentido, el español sería una L2 para las personas sordas que asisten a modelos bilingües dado que es la lengua que se habla en el país en el que viven. Sin embargo, la diferencia radica en la variable metodológica. Como se menciona en la definición, el caso de estudiantes de español con L1 guaraní en Paraguay es paradigmático dado que, en ese caso, el español no necesariamente requiere de enfoques propios de lenguas extranjeras porque los estudiantes conviven con esa lengua, la adquieren en el intercambio con sus hablantes y la escuela no precisa impartir una enseñanza metodológica específica más allá de la reflexión explícita y analítica que se propone para todas las lenguas que hablan los niños y las niñas en las aulas.

Sin embargo, estos intercambios que facilitan la adquisición de una lengua, no suceden con igual naturalidad cuando niños o niñas con hipoacusia asisten a las escuelas. Es por esto que esta segunda lengua precisa de enfoques y metodologías específicas similares a las que requieren los que aprenden una lengua con la que no están en contacto.

El aprendizaje de cualquier lengua con la que no se está en contacto requiere de enfoques metodológicos propios de lenguas extranjeras, con contenidos organizados en forma más gradual, sistemática y especializada, con explicaciones y una didáctica específica que facilite su aprendizaje. Vale aclarar que, en el caso de las personas sordas, si bien están en un contexto en el que la lengua circula, sin una intervención pedagógica formal no es frecuente que suceda el aprendizaje, como lo muestra la bibliografía antes mencionada.

El modelo bilingüe que presenta el español desde enfoques de Español como Lengua Segunda y Extranjera, se implementa en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, desde 2009 y se evaluó en 2012 (Rusell & Lapenda 2012). El modo de avanzar en el conocimiento de la lengua mayoritaria se asemeja al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en el que, distintos hablantes reciben programas de instrucción formal, de manera planificada y gradual (Vogliotti, Lapenda & Rusell 2013; Rusell & Lapenda 2012). La particularidad adicional radica en enseñarla desde la lectura y la escritura, que son procesos de naturaleza visual y no auditiva. Estos parámetros tomaron como antecedentes de referencia el modelo bilingüe sueco en el que, como sostienen Svartholm (2014, 2008) y Lissi, Svartholm & González (2012), el sueco se enseña desde su versión escrita porque es totalmente accesible en tanto el habla no lo es. Los estudiantes tienen que poder manejarse por igual tanto en la lengua de señas sueca, así como en sueco tanto al leer como al escribir.

Antes de profundizar en esta propuesta, en el siguiente apartado remitiremos distintas corrientes de investigación e implementación con el objetivo de completar un panorama sobre el desarrollo actual en este campo.

5. Distintas formas de enseñar la lengua mayoritaria, la lectura y la escritura

La bibliografía específica registra diferentes propuestas para favorecer el conocimiento de la lengua mayoritaria y de la lectura y escritura.

Una de ellas es la de acompañar simultáneamente con señas la producción del habla con el propósito de volver más accesible el mensaje y reforzar visualmente la gramática de la lengua mayoritaria. Vale recordar que las lenguas de señas de los distintos países tienen sintaxis que difieren, en la mayoría de los casos, de las de las lenguas mayoritarias de esos mismos países y por tal motivo no se puede hablar y señar al mismo tiempo. Al respecto, los estudios de Crume, Lederberg y Schick (2021) sugieren que este sistema de comunicación sería complementario al uso de la lengua de señas del país en las escuelas bilingües. Lissi, Svartholm & González (2012) sostienen al respecto que hacer señas y hablar al mismo tiempo podría ser utilizado para mensajes simples, cortos, pero cuando la información se vuelve más compleja, el uso de la propia lengua se vuelve una necesidad. En ese sentido, estas autoras agregan que el reconocimiento de la relevancia de las LS en la comunicación de las personas sordas y del derecho de estas personas a ser educadas en esta lengua, lleva al desarrollo de propuestas de educación bilingüe o bilingüe-bicultural para niños y niñas y jóvenes con hipoacusia que distan de este tipo de propuestas.

Específicamente vinculada con las cuestiones de lectura y escritura, se plantea también la necesidad de desarrollar una versión escrita de la lengua de señas (Grushkin 2017). Fundada en la Educación Intercultural Bilingüe, avanza en la necesidad de que se genere un sistema escrito de la lengua de señas que permita desarrollar estrategias y habilidades lectoras en una lengua conocida por el sujeto que aprende a leer. Grushkin (2017) basa sus argumentos en perspectivas sociolingüísticas desde las cuales se elevaría el status y se estandarizaría la lengua, así como también pedagógicas dada la facilidad de aprender a leer en una lengua conocida. Dado que existen todavía varios temas por resolver acerca de cómo se podría plasmar esa escritura, Rosen, Hartman y Wang (2017) sostienen que los esfuerzos todavía tienen que orientarse a lograr aspectos de la escritura en inglés aún no consolidados en vez de avanzar en una nueva propuesta de modalidad escrita. Por su parte, Peluso (2018) plantea al respecto la equivalencia de visuo-grabaciones en lenguas de señas como una forma posible de generar textos diferidos que permiten constar con información perdurable de manera similar a los textos escritos.

Otra línea de trabajo muy prolífica propone incrementar la conciencia fonológica como predictor que permita mejorar el desempeño lector con ayuda visuales (Trezek 2017; Cupples *et al.* 2014; Domínguez, Pérez & Alegria 2012). La conciencia fonológica es la habilidad

metalingüística que permite identificar, segmentar y combinar unidades subléxicas en las palabras (las sílabas, los morfemas, los fonemas). Son numerosos los estudios que muestran que la habilidad de manipular estas unidades en la lengua oral favorece el aprendizaje de la lectura y escritura (Gutiérrez et al. 2020; Gutiérrez & Díez 2018; Calet *et al.* 2016).

En personas sordas, la forma de identificar los fonemas de la cadena hablada se propicia mediante diferentes tipos de propuestas como el deletreo de palabras a través del alfabeto dactilológico (cada letra del alfabeto es representada manualmente por un movimiento diferenciado de la mano) o mediante un sistema de signos que acompañan la oralización de las palabras –llamado palabra complementada o Cued-Speech en inglés- que permite ir desambiguando algunos fonemas que no se pueden identificar fácilmente a través de lectura labial.

Según Alasim & Alqraini (2020), al hacer una revisión de los estudios que se realizaron sobre este tema, se observa una incidencia positiva de este tipo de conocimiento. Lederberg *et al.* (2019) y Pettito *et al.* (2016) señalan que los niños y niñas con hipoacusia utilizan habilidades visuales alternativas (fonología de señas, deletreo manual) para aprender a leer y distintas investigaciones para el español como para el inglés (Hael 2018; Trezek 2017) avalan su uso así como también su utilización en tratamientos con los niños y niñas que utilizan implantes cocleares (Bayard *et al.* 2019). Herrera (2014) recupera la importancia de avanzar en una epistemología de lo visual en la que, dentro de los modelos bilingües, incluye a las lenguas de señas y otras ayudas visuales como la dactilología.

En Chile, Lissi, Svartholm & González (2012) profundizan también dentro de los modelos bilingües, en cuestiones contrastivas entre la lengua de señas chilena y el español escrito. Destacan, por ejemplo, los elementos gramaticales diferenciales entre ambas lenguas–verbos, posición de los constituyentes de la oración- para identificarlos y consolidar los aprendizajes. Acerca de la enseñanza de la gramática, la logogenia, en Argentina, recupera los paradigmas chomskianos acerca de la competencia gramatical (Hael 2018; Salas 2015). Desde esta línea, se propone el análisis de los elementos discretos del español –pares de estructuras sintácticas comparadas- con el fin de ir avanzando en el conocimiento gramatical de las personas sordas y desplegar el conocimiento sintáctico de modo tal de ir ofreciendo estructuras de la lengua escrita que les permitan ir adquiriéndolas de modo similar a como lo hacen los niños y niñas oyentes cuando adquieren una lengua en la infancia.

En el Nivel Superior, los trabajos de Llambí, Ramos & Martínez (2020) muestran cómo, también desde modelos bilingües, realizan propuestas de alfabetización académica en los que se reflexiona sobre los usos lingüísticos más usuales en los ámbitos universitarios para incrementar la conciencia metalingüística de los y las estudiantes.

6. Los estudios de lenguas extranjeras que favorecen el aprendizaje de la lengua

En este trabajo postulamos, al igual que lo hicimos en Rusell & Lapenda (2012), que los aprendientes de una lengua extranjera deberían ser referentes de comparación a la hora de evaluar los logros y dificultades de las personas sordas con la lengua y no las personas oyentes. Al respecto, tanto para el inglés como para el español, también Herrera, Chacon & Saavedra (2018) y Berent, Kelly & Schueler-Choukairi (2012) mostraron que el tipo de errores de escritura de las personas sordas se asemeja al de los aprendientes de lenguas extranjeras.

Diseñar un programa que permita enseñar una lengua a las personas sordas precisa de explicaciones y graduación de la información de forma similar a la que se aprende una lengua con la que no se está en contacto. Todo lo que en una primera lengua se domina de modo natural e implícito, en una lengua segunda y extranjera debe explicitarse, hacerse consciente, necesita ser explicado.

Según Hayes (2009), los aprendientes de una lengua extranjera suelen recibir de un modo más formal y explícito la información lingüística, pero esto no significa que se debe alejar de los contenidos comunicativos. El Marco Común de Referencia Europeo (MCRE) para las lenguas (Consejo de Europa 2002) sugiere una organización de acuerdo a contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales de modo tal de organizar el conocimiento lingüístico en consonancia con la función comunicativa y también con contenidos culturales propios del lugar de origen. En esta misma línea, Ferrando (2017) sostiene que está consensuado que un programa para la enseñanza de lenguas extranjeras debe de contemplar tres factores: el enfoque comunicativo (incluyendo el factor social e intercultural), la enseñanza centrada en el alumno y la orientación a los procesos, más el factor social de la enseñanza y el factor intercultural de esta enseñanza.

Al enseñar una lengua extranjera, resulta primordial propiciar la interacción con los hablantes de modo tal de que puedan satisfacer sus necesidades comunicativas (Consejo de Europa, 2002). Vale recordar que, si bien los enfoques que se proponen son los de lengua extranjera –porque se considera que la persona sorda no está en contacto directo con la lengua que circula en su entorno- sí se trata de una lengua segunda que funciona como medio de comunicación con la comunidad mayoritaria.

En países hispanohablantes, el campo del español como Lengua Segunda y Extranjera aporta didácticas y contenidos acerca del modo de planificar la enseñanza de la lengua. Los estudios en lenguas extranjeras muestran cómo las explicaciones metalingüísticas ayudan a mejorar el dominio de ciertas cuestiones gramaticales que, como vimos, reflejan gran parte de las dificultades de las personas sordas con la escritura.

Según Gómez del Estal (2019), los hablantes de español como lengua materna son incapaces, en su mayoría, de explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones. Sin embargo, un aprendiente de lengua extranjera sí precisa algunas explicaciones que le permitan encontrar ciertas reglas y usos para aprehenderlas. En una clase tradicional para niños y niñas oyentes, no es preciso explicitar cuándo verbo es regular o irregular. Sin embargo, los manuales de lengua extranjera para no hispanohablantes refieren este conocimiento en todos sus niveles A1, tal como se explicita en el MCRE.

Chan (2020) muestra cómo los estudiantes de chino necesitaron explicaciones metalingüísticas explícitas para apropiarse de contenidos del inglés de forma tal de poder diferenciar los elementos, analizarlos y poder apropiarse de su uso cuando esos mismos elementos no se tienen en la lengua. Esto mismo ocurre en el caso de las personas sordas: el conocimiento acerca de determinadas cuestiones de la lengua, como es el caso de las palabras funcionales como preposiciones o artículos, es una de las grandes dificultades que suelen presentar sus producciones escritas. Alegria *et al.* (2020) mostraron que los niños y niñas con discapacidad auditiva no suelen prestar atención a esos elementos lingüísticos. En estos contextos, es fundamental un modelo bilingüe en el que la LS que se hable en el país oriente –en su rol de lengua compartida entre docentes y estudiantes- habilite explicaciones metacognitivas para subsanar ese aspecto con explicaciones similares a las que requiere cualquier estudiante que esté en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Al respecto, Trezek, Wang & Paul (2010) sostienen que, para las personas sordas, el conocimiento sintáctico es un buen indicador de la habilidad lectora porque requiere la destreza para integrar información a través de unidades lingüísticas como las palabras, las frases y las oraciones.

Según Gómez del Estal (2019) el conocimiento gramatical de un aprendiente de lengua extranjera tiene que pasar de ser explícito a ser implícito. Para que eso suceda, es preciso que el estudiante participe de situaciones en las que pueda usar la lengua y pueda también reflexionar sobre ella y reestructurar su conocimiento si existiera un conflicto entre sus conocimientos previos de esa lengua y la nueva información que recibe en las clases.

Para que esto suceda, en las clases tiene que haber suficientes oportunidades de interactuar con conocimiento gramatical explícito y también de lengua uso que permitan observar si ese conocimiento se transformó en implícito. Según Nassaji & Fotos (2011), las tareas gramaticales explícitas orientan la atención de los aprendientes hacia aspectos gramaticales complejos que permiten que realicen ajustes y mejoren su competencia comunicativa.

Los estudios léxicos para el aprendizaje de español como segunda lengua y/o extranjera también tienen largo desarrollo. Como sostienen Montaner & Veyrat Rigat (2019), la complejidad para precisar significado en función del contexto, identificar acepciones, usos metafóricos, además de que se trata de un inventario abierto y en constante cambio lleva a que sea uno de los aspectos más complejos de los componentes necesarios para tener una buena competencia lingüística. Estos aspectos, si no se trabajan en su especificidad, se organizan y se explicitan muy difícilmente sean aprehendidos por los y las estudiantes con sordera.

7. Leer desde la visión

Gran parte de la complejidad del modelo bilingüe para personas sordas radica en la imposibilidad de enseñar la lengua desde referentes orales. Las habilidades de lectura y escritura no pueden transferirse desde la L1 dado que la lengua de señas es ágrafa, al menos por el momento, según detallamos en apartados anteriores.

Enseñar la lengua mayoritaria desde sus referentes escritos implica la necesidad de aprender a leer a la vez que se está aprendiendo la lengua. Desglosar este proceso implicaría, como detallamos, avanzar con caminos, hasta el momento, poco exitosos.

Este modelo se sustenta sobre la base de los modelos bilingües (Gerner & Becker 2016; Svartholm 2014; Lissi, Svartholm & González 2012). En esos casos, son las LS las que permiten activar conocimientos previos sobre el tipo de texto, la situación comunicativa y el conocimiento de mundo. En esta lengua se conversa sobre el género discursivo de los textos, sus temáticas, propósitos comunicativos, se anticipa el vocabulario.

La complejidad radica, en este punto, en que la lectura en español suele ser enseñada a los hispanohablantes oyentes a través de los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas. Se trata de que niños y niñas aprendan a identificar con qué grafemas se corresponden los sonidos de la cadena hablada de modo tal de establecer relaciones entre la cadena hablada y lo escrito.

En este contexto particular, la lectura global que se suele implementar con sistemas de escritura permite orientar el camino. Miller (2010) plantea que no es el déficit en el procesamiento de las palabras escritas lo que dificulta la competencia lectora de las personas sordas, sino la ausencia de prácticas educativas centradas en sus características de aprendizaje. En la misma línea, Herrera (2014) concluye que durante generaciones las personas sordas han sido alfabetizadas con métodos y estrategias de investigación para estudiantes oyentes hecho que explica el importante analfabetismo en esta población.

Al respecto, son varios los ejemplos de programas en los que se enseña desde la visión. Rusell & Lapenda (2012); Mayberry, Giudice & Lieberman (2011) y Svartholm (2010, 2008, para el sueco), entre otros, recuperan la experiencia de aprendizaje de la lengua a partir de sus referentes escritos.

Un modelo que permite explicar este procedimiento es el de “doble ruta”, propuesto originalmente por Coltheart (1978). Según este autor, el procesamiento lector cuenta con dos vías posibles de acceso: la visual y la fonológica.

Si bien los oyentes aprenden a leer a partir de la conversión de grafemas en fonemas, las lenguas con sistemas de escritura que no son transparentes trabajan desde enfoques globales. Como sostienen De León *et al.* (2016), las estrategias de lectura varían de un idioma a otro según la diversidad ortográfica, de acuerdo con la complejidad de las reglas de conversión de grafemas en fonemas. Según concluyen estos autores, cuando las personas bilingües leen en su L1, si el sistema

de escritura de esta es transparente, usan una estrategia de lectura local y serial que se basa en la ruta no léxica. Por el contrario, si la L1 es opaca, la estrategia de lectura de los bilingües se basa en la ruta léxica.

La bibliografía específica también incorpora investigaciones sobre procesamiento lingüístico a partir de la información visual. Falk *et. al* (2020) mostraron tarjetas con vocabulario a niños y niñas sordos de primero a séptimo grado de escuela primaria. Concluyeron que todos ellos lograron incrementar significativamente su vocabulario a partir de la exposición visual. De todos modos, vale recordar que el vocabulario necesita integrarse en una competencia comunicativa mayor, que solo se garantiza en un programa que se organice en función del aprendizaje de la lengua en forma progresiva.

Todo esto permite avanzar en la consolidación de la hipótesis de accesibilidad respecto de la información lingüística. Tanto la lengua de señas como la lectura sin antecedentes fonológicos habilita mejores índices de dominio lingüístico, como se muestra en el modelo bilingüe sueco (Svartholm, 2014).

8. Discusión final

La variable pedagógica es la que tiene que ser estudiada siempre que se evalúan las posibilidades de las personas sordas con la lectura y la escritura. Indagar en la forma en que ese conocimiento le fue impartido es una de las cuestiones que pueden ofrecer más fuerza explicativa sobre el desempeño futuro. Del mismo modo, los programas también tendrían que ser medidos a largo plazo para ver si efectivamente logran aprendizajes duraderos. En este marco, es preciso dimensionar la problemática educativa y hacer que todos los elementos que lo componen entren en diálogo y logren visibilizarse.

Las dificultades con la lectura y escritura –tanto en personas sordas como en oyentes– remiten directamente al concepto de *fracaso escolar*. El fracaso escolar –según Charlot (2008)– no existe, lo que existe son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal. En la misma línea, se podría decir que estas miradas eluden la figura del docente como mediador entre el sujeto y el objeto. El sujeto es un alumno, el objeto un contenido, pero la

apropiación se ve posibilitada o impedida por un maestro o una estrategia de enseñanza o una disposición curricular, además de un contexto escolar.

Charlot (2008) recupera el hecho de que el fracaso escolar trae implícita la diferencia y comparación entre alumnos, entre cursos, entre establecimientos. Alguien fracasa respecto de un estándar, respecto de lo que otros hacen mejor o peor, respecto de medidas ajenas al sujeto.

La ampliación de las unidades de análisis permite, por ejemplo, un cambio en la conceptualización sobre el problema y la posibilidad de pensar y repensar el hecho educativo no solamente desde el lugar del sujeto que aprende como el único responsable de su aprendizaje.

Cimolai & Toscano (2008) sostienen que, en gran parte de las prácticas actuales de abordaje del fracaso escolar, sigue operando una concepción clásica sobre la educabilidad, que funciona muchas veces inadvertidamente y por ello genera efectos paradójicos. Esto mismo lo podemos ver en el caso de los estudiantes sordos, a quienes se suele responsabilizar de sus propias dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. En este sentido, sus producciones suelen ser consideradas un “fracaso” en términos comparativos dado que la bibliografía releva que los estudiantes no alcanzan desempeños mejores que los de los niños y niñas de cuarto grado, como detallamos a lo largo de este trabajo.

Al ahondar en las cuestiones específicas, se pueden establecer comparaciones entre estudiantes sordos y estudiantes oyentes en cuanto al desempeño con una lengua no es pertinente, dado que los términos de comparación deberían ser, en general, con otros aprendientes de lenguas segundas o extranjeras y no con nativos. Establecer estos términos de comparación, genera que se atribuya al alumno –y especialmente a un supuesto déficit en la capacidad de estructurar una lengua propia de la sordera- la responsabilidad en las dificultades, sin mirar con detenimiento metodologías, propuestas didácticas que revisen y hagan nuevas propuestas.

Creemos que, con algunos grupos sociales, sigue existiendo lo que Baquero (2016) sostiene cuando plantea que una primera concepción reconocible, como se sabe, la constituye la que suele denominarse “médico-clínica” o “patológica-individual”. En temas de discapacidad, la mirada política es claramente un vector a tener en cuenta, dado que son poblaciones históricamente vulneradas en derechos.

Desde este punto de vista es que es imperante la necesidad de impactar en la formación docente en la que la propuesta pedagógica se ajuste a las necesidades del alumnado. En este caso, los y las docentes de sordos deberían tener formación para la enseñanza de español como lengua

segunda y extranjera desde enfoques que prevalezcan lo visual por sobre lo auditivo en relación con la alfabetización y de este modo poder hacer una propuesta acorde las necesidades y a las posibilidades de sus estudiantes.

El desafío consiste en generar una educación con base en las posibilidades epistemológicas de aprendizaje de las personas sordas vinculadas con la cultura y la forma de comprender el mundo desde la visión.

Referencias

- Alasim, Khalid & Algraini, Faisal (2020). Do d/Deaf and Hard of Hearing Children Need Access to a Spoken Phonology to Learn to Read? A Narrative Meta-Analysis. *American Annals of the Deaf*, 164(5), 531-545.
- Alegria, Jesus; Carrillo, María Soledad; Rueda, Mercedes & Ana Belén Domínguez (2020). Lectura de oraciones en español: similitudes y diferencias entre los niños con dislexia y niños con sordera. *Anales de Psicología*, 36(2), 295-303.
- Baquero, Ricardo (2016). De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En Maurizia D' Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords), *Vygotski y su legado en la investigación en América latina*. San José: INIE-U.
- Bayard, Clemence *et al.* (2019). Speech Enhances Speech-in-Noise Perception. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(3), 223–233.
- Berent, Gerald P.; Kelly, Ronald & Tanya Schueler-Choukairi (2012). L2 and deaf learners' knowledge of numerically quantified English sentences: Acquisitional Parallels at the Semantics/Discourse-Pragmatics Interface. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1), 35-66.
- Bley-Vroman, Robert (2018). Language as “something strange”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 913-914.
- Calet, Nuria; Flores, María; Jiménez Fernández, Gracia & Sylvia Defior (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79.

- Caselli, Naomi; Pyers, Jennie & Amy M. Lieberman (2021). Deaf Children of Hearing Parents Have Age-Level Vocabulary Growth When Exposed to American Sign Language by 6 Months of Age. *The Journal of Pediatrics*, 232, 229-236.
- Carrero Barril, Francisco (2017). Las dificultades en la comprensión de textos en el alumnado con déficit auditivo. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 3(1), 145-165.
- Chan, Alice (2020). Using metalinguistic explanations to help advanced ESL/EFL learners overcome their problems with the use of English articles and reference representation. *TESOL Journal*, 12(1),1-13.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: El Zorzal.
- Chomsky, Noam (1957). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999.
- Cimolai, Silvina & Ana Toscano (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En Ricardo Baquero; Verónica Pérez y Ana Toscano (Comp.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar* (pp.33-62). Rosario: Homo Sapiens.
- Coltheart, Max (1978). Lexical access in simple reading tasks. En Geoffrey Underwood (ed.), *Strategies of information processing* (pp. 112-174). New York: 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.
- Crume, Peter; Lederberg Amy y Brenda Schick (2021). Language and Reading Comprehension Abilities of Elementary School-Aged Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 159-169.
- Cupples, Linda; Ching, Teresa; Crowe, Kathryn; Day, Julia & Mark Seeto (2014). Predictor of Early Reading Skill in 5-Year-Old Children with Hearing Loss Who Use Spoken Language. *Reading research quarterly*, 49, 85-104.
- De León, Diego *et al.* (2016). The Impact of Language Opacity and Proficiency on Reading Strategies in Bilinguals: An Eye Movement Study. *Frontiers in Psychology*, 7, 649-668.
- Diccionario de Términos Clave ELE. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

- Domínguez, Ana Belén & Pilar Alonso (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez, Ana Belén; Pérez, Isabel & Jesús Alegria (2012). La lectura en los alumnos sordos: aportación del implante coclear. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 327-341.
- Domínguez, Ana Belén; Carrillo, María Soledad; Pérez, Isabel y Jesús Alegria (2014). Analysis of Reading strategies in deaf adults as a function of their language and meta-phonological skills. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1439-1456.
- Easterbrooks, Susan & Amy Lederberg (2021). Reading Fluency in Young Elementary School Age Deaf and Hard-of-Hearing Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 99–111.
- Falk, Jodi; Di Perri, Kristin; Howerton-Fox, Amanda & Carly Jezik (2020). Implications of a Sight Word Intervention for Deaf Students. *American Annals of the Deaf* 164(5), 592-607.
- Ferrando, Ernesto (2017). Propuestas metodológicas para el diseño de un curso de lengua extranjera basado en el enfoque por tareas. Análisis de necesidades, selección y tipos de tareas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(3), 801-837.
- Gerner, Barbara & Lodenir Becker (2016). A Panoramic View of Bilingual Deaf Education in Latin American. En Barbara Gerner y Lodenir Becker (eds.), *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 15-33). Washington, USA: Gallaudet University Press.
- Gómez del Estal, Mario (2019). Enseñar la competencia gramatical. En Leire Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.) *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.66-105). Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, Raúl & Antonio Díez (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416.
- Gutiérrez, Raúl; Vicente-Yagüe, María Isabel & Rafael Alarcón Postigo (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681.
- Grushkin, Donald (2017). Writing Signed Languages: What For? What Form? *American annals of the deaf*, 161(5), 509–527.

- Hael, Virginia (2018). Abordajes de la Lectura por parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 79-96.
- Hartman, Maria; Nicolarakis, Onudeah & Ye Wang (2019). Language and Literacy: Issues and Considerations. *Education Sciences*, 9, 1-21.
- Hayes, David (2009). Non-native English-speaking teachers, context and English language teaching. *System*, 37(1), 1–11.
- Herrera, Valeria (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148.
- Herrera, Valeria; Chacón, Daniela & Felipe Saavedra (2018). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191.
- Holmer, Emil; Heimann, Mikael & Mary Rudner (2016). Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 145-159.
- Humphries, Tom; Kushalnagar, Poorna; Mathur, Gaurav; Jo Napoli, Donna; Padden, Carol; Rathmann, Christian & Scott Smith (2017). Discourses of prejudice in the professions: the case of sign languages. *Journal of Medical Ethics*, 43(9), 648-652.
- Kuntze, Marlon *et al.* (2016). School as a site for natural language learning. En Marc Marschark, Venetta Lampropoulou y Emmanouil Skordilis (eds.), *Diversity in Deaf Education* (pp.77-108). New York: Oxford University Press.
- Lederberg, Amy *et al.* (2019). Modality and Interrelations Among Language, Reading, Spoken Phonological Awareness, and Fingerspelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(4), 408-423.
- Lillo-Martin, Diane & Jonathan Henner (2020). Acquisition of Sign Languages. *Annual Review of Linguistics*, 9, 1-28.
- Lissi, María Rosa; Svartholm, Kristina & Maribel González (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.
- Lissi, María Rosa, *et al.* (2020). TECLAS: A Reading Comprehension Intervention for Chilean Deaf Adolescent. En Qiuying Wan y Jean Andrews (eds.), *Literacy and Deaf Education: Toward a Global Understanding* (pp.3-26). Washington: Gallaudet University Press.

- Llambí, María Eugenia, Ramos, Natalia & María Verónica Martínez (2020) Experiencias de lectura con personas sordas hablantes de LSA. Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología 1.
- López Franco, Luz & Marta Osorno Posada (2020). Language and Literacy in Colombia for Deaf Students: A Sociocultural Backdrop. En Qiuyin Wan y Jean Andrews (eds.), *Literacy and Deaf Education: Toward a Global Understanding* (pp.27-49). Washington: Gallaudet University Press.
- Luckner, John L. & Christine Cooke (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the deaf*, 155(1), 38–67.
- Lund, Emily (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 107-121.
- Mayberry, Rachel; del Giudice, Alex & Amy Lieberman (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.
- Mayer, Connie & Beverly Trezek (2020). English Literacy Outcomes in Sign Bilingual Programs: Current State of the Knowledge. *American Annals of the Deaf*, 164(5), 560-576.
- Mayer, Connie; Trezek, Beverly & Gregory Hancock (2021). Reading Achievement of Deaf Students: Challenging the Fourth Grade Ceiling. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 427–437.
- Miller, Paul (2010). Phonological, Orthographic, and Syntactic Awareness and their Relation to Reading Comprehension in Prelingually Deaf Individuals: What Can We Learn from Skilled Readers? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 549-580.
- Mitchell, Ross & Michael A. Karchmer (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138-163.
- Montaner, María Amparo & Montserrat Veyrat Rigat (2019). Enseñar la competencia léxica. En Leyre Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.) *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.106-138). Barcelona: Octaedro.

- Morgan, Gary (2014). On language acquisition in speech and sign: development of combinatorial structure in both modalities. *Frontiers in psychology*, 5, 1-8.
- Nassaji, Hossein & Sandra Fotos (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. New York: Routledge.
- Nemati, Majid & Mahboubeh Taghizadeh (2013). Exploring Similarities and Differences between L1 and L2. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(9), 2477-2483.
- O'Grady, William (2005). *How Children Learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peluso, Leonardo (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Escritura*, 5(9), 40-61.
- Pettito, Laura-Ann *et al.* (2016). Visual sign phonology: Insights into human reading and language from a natural soundless phonology. *WIREs.Cognitive Science*, 76, 366-381.
- Platt, Heidi; Platt, John & Jack C. Richards (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguajes*. Barcelona: Ariel.
- Rinaldi, Pasquale, *et al.* (2014). Sign vocabulary in deaf toddlers exposed to sign language since birth. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 303-318.
- Rosen, Russell; Hartman, Maria C. & Ye Wang (2017). "Thinking-for-Writing": A Prolegomenon on Writing Signed Languages. *American annals of the deaf*, 161(5), 528-536.
- Rusell, Gabriela & María Eugenia Lapenda (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña*, 22, 63-85.
- Salas, Patricia (2015). *Sordera y lenguaje: Neurociencias y logogenia*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Singleton, Jenny & Dianne Morgan (2006). Natural Sign Language Acquisition Within the Social Context of the Classroom. En Brenda Schick, Marc Marschark, y Patricia Spencer (eds.), *Advances in the Sign Language Development of Deaf Children* (pp.344-375). Nueva York: Oxford University Press.
- Skinner, Burrhus (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Svartholm, Kristina (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. En Cinthia Kellett Bidoli y Elana Ochse (eds.), *English in International Deaf Communication* (pp.211-249). Berna: Peter Lang.

- Svartholm, Kristina (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 159-174.
- Svartholm, Kristina (2014). 35 years of Bilingual Deaf Education – and then? *Educar em Revista*, 2, 33-50.
- Trezek, Beverly (2017). Cued Speech and the Development of Reading in English: Examining the Evidence. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(4), 349–364.
- Trezek, Beverly; Wang, Ye & Peter Paul (2010). *Reading and Deafness. Theory, Research and Practice*. Australia: Delmar, Cengage Learning.
- Vogliotti, Marta; Lapenda, María Eugenia & Gabriela Rusell (2013). Un enfoque plurilingüe en la educación de los alumnos sordos. Buenos Aires, Argentina: Unicef Argentina y DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- Williams, Chen & Connie Mayer (2015). Writing in Young Deaf Children. *Review of Educational Research*, 85(4), 630-666.
- Wolbers, Kimberly *et al.* (2020). Written Language Outcomes of Deaf Elementary Students Engaged in Authentic Writing, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 224–238.