

Artículo de revisión



ARTÍCULO DE REVISIÓN

Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte

Didactics of written Spanish as a second language for Deaf students: State of the Art

Rosalba Galvis Peñuela* 

Resumen

Este artículo presenta el análisis detallado del estado del arte sobre investigaciones, propuestas y experiencias en los contextos internacional y nacional (Colombia), en didáctica del español escrito como segunda lengua de las personas sordas, usuarias de la lengua de señas, en educación formal y no formal, de los años 1990 a 2020. Entre los objetivos están identificar su estado actual, explicar cómo aprenden los estudiantes sordos la lengua escrita y configurar una didáctica específica. Los documentos estudiados mediante lectura temática inicial, lectura interpretativa o hermenéutica y análisis interpretativo revelaron las categorías de estudios didácticos que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje, enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua, pedagogía del lenguaje para sordos y enfoques instruccionales, evidenciando una alta dispersión en la conceptualización del elemento didáctico *saber/conocimiento del contenido*. No existen reportes de investigaciones que propongan una didáctica específica para el aprendizaje de la lengua escrita de perspectiva semiótica dirigida a población sorda en educación básica secundaria y media.

Palabras clave: educación de sordos, investigación pedagógica, bilingüismo, lenguaje de signos, enseñanza de una segunda lengua, lengua escrita.

Abstract

This article presents a detailed analysis of the state of the art on research, proposals, and experiences in international and national (Colombia) contexts regarding the didactics of written Spanish as a second language for deaf people who use sign language in formal and non-formal education, from 1990 to 2020. Among the objectives are identifying the current state, explaining how deaf students learn written language, and configuring specific didactics. The documents studied by means of an initial thematic reading, followed by an interpretative or hermeneutical reading and an interpretative analysis, revealed the categories of teaching studies that position the relationship between learning and language, teaching a foreign/second language, language pedagogy for deaf people, and instructional approaches, thus evidencing a high dispersion in the conceptualization of the didactic element *Content knowledge*. There are no research reports that propose specific didactics for the deaf population.

Keywords: deaf education, pedagogical research, bilingualism, sign language, second language teaching, written language.

* Docente, investigadora y escritora vinculada a la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: rosablancagalvis@gmail.com.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3350-7185>

Cómo citar: Galvis, R. (2021). Didáctica del español escrito, segunda lengua para estudiantes sordos: estado del arte. *Enunciación*, 26(2), 270-291.
DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.17064>

Artículo recibido: 07 de diciembre de 2020; aprobado: 10 de septiembre de 2021

Introducción

El análisis de los documentos que reportan estudios didácticos de la lengua escrita para las personas sordas, bien como propuestas, ambientes de aprendizaje accesibles, ambientes didácticos accesibles y comunidades de aprendizaje en los ámbitos internacional y nacional (Colombia), permitió identificar que la mayoría focalizan las dificultades que experimentan los estudiantes sordos tanto en su aprendizaje como en la interacción social.

En lo referido a la interacción y relaciones sociales, algunos de estos estudios sugieren inadaptableidad o incompreensión de los roles sociales, ante lo cual [Fernández y Pertusa \(2004\)](#) manifiestan que “muy probablemente las primeras relaciones interpersonales sean las responsables de las características que habitualmente les son atribuidas a las personas sordas: inmadurez social, falta de empatía, tendencia al egocentrismo, inadaptableidad social, rigidez en las formas de interacción” (p. 72).

En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la segunda lengua (L2), los estudios revelan diversas dificultades: “bajos niveles de alfabetización en la población sorda en Latinoamérica y en una gran mayoría de países en el mundo” ([Moore y Miller, 2009, p. 393](#)); “las personas sordas no son lectores y escritores competentes” ([Gutiérrez, 2012a, p. 331](#)); “egresan [...] de una escuela primaria en condición de analfabetismo funcional [...], con escaso desempeño en lengua escrita [...] y de las características pragmáticas y socioculturales” ([Massone et al., 2005, p. 7](#)); no poseen las habilidades necesarias para expresar por escrito las ideas que desean comunicar ([Gutiérrez, 2012b](#)); “el 80 % continúa en el analfabetismo debido a causas lingüísticas, familiares, educativas” ([Herrera et al., 2014, p. 141](#)); hay carencia de “métodos específicos de enseñanza de la lectura y la escritura para niños sordos, sistemáticamente elaborados” ([Alonso, 2006, p. 1](#)); y “de prácticas pedagógicas de enseñanza y metodologías de aprendizaje que los profesores puedan implementar” ([Herrera et al., 2016, p.174](#)); las cuales estén “dirigidas a los

estudiantes sordos, surgidas de la experiencia y enmarcadas en la epistemología de los sordos que considere las creencias culturales y la generación de conocimiento en la experiencia de ser sordo” ([Herrera et al., 2014, p. 144](#)). Estas observaciones acentúan “la necesidad de contar con conocimientos pedagógicos y didácticos específicos para la enseñanza del español como L2 a estudiantes sordos” ([Herrera y De la Paz, 2019, p. 82](#)).

En Canadá y Estados Unidos, según [Mayer y Trezek \(2019\)](#), “persisten los problemas con la generación de texto en inglés, [...] en léxico, morfología, sintaxis, coherencia, discurso” (p. 1), “los maestros a menudo informan que no se sienten preparados para enseñar de manera efectiva la escritura e incorporarla al aprendizaje en todo el plan de estudios” (p. 10), por lo que consideran necesario “rastrear cohortes a lo largo del tiempo, especialmente si el objetivo es demostrar la eficacia de una intervención pedagógica” (p. 10)

En Colombia, el panorama no es diferente. Las estadísticas muestran que en las personas sordas existe una tasa alta de analfabetismo, ya que, para 2015, de un total de 481971 personas sordas, 167246 no sabían leer y escribir ([MEN e Insoy, 2015](#)). En ese mismo año, un periódico nacional ([El Tiempo, 2015](#)) divulga que, de cada 100 personas sordas, 35 no saben leer y escribir. [Celemín \(2014, p. 109\)](#) registra que “en su gran mayoría no manejan correctamente el código lectoescrito, sus habilidades son comparables con las de un niño de segundo de primaria y tampoco alcanzan un nivel de proficiencia en lengua de señas debido a que la aprendieron en forma tardía”. [MEN e Insoy \(2009, p. 21\)](#) reportan que “los estudiantes ingresan a la escuela sin una primera lengua consolidada, con edades que superan los nueve o diez años, y el aprendizaje de una segunda lengua requiere competencia comunicativa en una primera lengua”. [Plaza \(2015, p. 32\)](#) afirma que “los niños sordos llegan a la escuela sin ninguna lengua. Esta problemática se agudiza en las escuelas públicas porque el tiempo para la enseñanza de la lengua escrita se reduce”. Y [Rodríguez de Salazar et al. \(2009, p. 276\)](#) encuentran que “se requiere potenciar el castellano lecto-escrito debido a que el manejo de

esta segunda lengua es deficiente en los sordos que ingresan a la institución universitaria”. De otra parte, [Ochoa et al. \(2013, p. 172\)](#) identifican que “muchos de los docentes no son bilingües, no conocen o no manejan metodologías para la enseñanza de esta lengua –lengua española– a los niños y jóvenes sordos”. Y [Díaz et al. \(2017, p. 102\)](#) consideran que “los profesores reconocen [...] que se requiere mayor formación en asuntos de orden curricular”, “en el aspecto didáctico”, “diseño de estrategias y material didáctico”, “TIC”, “y en cuestiones lingüísticas como la gramática de ambas lenguas”.

En este contexto, [Valencia \(2018\)](#) invita a reproducir las didácticas que obtuvieron resultados exitosos, como la desarrollada por [Tovar et al. \(2004\)](#) en educación básica primaria o, en la misma línea con [Plaza \(2015\)](#), las dos autoras recomiendan la creación de propuestas de enseñanza de la lengua escrita adecuadas a las características psicosociolingüísticas de la población sorda en el marco de la educación bilingüe bicultural. [León \(2019\)](#) propone pilotear un programa de español como L2 para sordos que se desarrolle a la luz de las metodologías más recientes para la enseñanza de lenguas extranjeras. [Calderón y León \(2016, p. 45\)](#) recuerdan la necesidad de “continuar indagando sobre la didáctica del español escrito como L2 en los estudiantes sordos”. Y [Tovar \(1998, p. 9\)](#) sugiere “explorar en la construcción de un modelo, adaptado a las circunstancias y las características particulares de nuestras poblaciones escolares, en la perspectiva de no esperar que otros nos hagan propuestas para nuestra situación”.

En búsqueda de las causas que subyacen al contexto identificado, se retoman los postulados de [Charlot \(1997, traducción propia y énfasis agregado\)](#): “el mundo es un conjunto de significaciones vitales” (p. 90), “se les ofrece a los hombres como un conjunto de significaciones compartidas con otros hombres” (p. 91), “es también un horizonte de actividades [...] que se inscriben en el tiempo y en el espacio” (p. 95), “le es dado a través de lo que percibe, imagina, piensa y desea, y compartirlo implica apropiación, modelación y transformación” (p. 95), “se accede a él a través de las

significaciones, de lo simbólico [...] esta relación con los sistemas simbólicos se da, principalmente, a través del *lenguaje*” (p. 91).

El sujeto sordo conoce el mundo y elabora sus representaciones a través de la lengua de señas, se constituye en un sujeto, cuyas relaciones con el saber y con el mundo que construye, modela y transforma, son los de la lógica de la visión, el espacio y el silencio, diferente del construido por la lógica de la audición, el tiempo y el sonido de una mayoría que lo visualiza como desadaptado porque se apropia del mundo con una lógica diferente.

Luego, corresponde al campo de la educación generar una didáctica específica¹ que les permita a los sordos apropiarse de los dos mundos y coadyuvar en la formación docente, para que la pedagogía del lenguaje para sordos o didáctica específica requerida en este proceso, se desarrolle a profundidad y se consolide con las particularidades de nuestra población y de nuestro contexto.

Metodología aplicada en la elaboración del estado del arte

El estudio de los documentos hallados se realizó mediante lectura temática inicial, lectura interpretativa o hermenéutica, y análisis interpretativo.

- *Temática inicial*. Referida a la lectura en profundidad de los documentos recopilados, permitió la comprensión inicial del fenómeno abordado a través de las categorías emergidas. La primera, en coincidencia con [Calderón \(2018, pp. 164-165\)](#), corresponde a estudios didácticos que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje; las demás se refieren a enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua, a pedagogía del lenguaje para personas sordas y a enfoques instruccionales.
- *Lectura interpretativa o hermenéutica*. Propendió por la interpretación de las

¹ Bolívar (2005, p. 16) recuerda que para Shulman el objeto de las didácticas específicas es “investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija”.

categorías de análisis definidas, mediante la exploración de sus relaciones, ausencias, transformaciones, entre otras. Esto permitió el reconocimiento de profesores, estudiantes, saberes, espacios, estrategias, evaluación y materiales naturales y tecnológicos o la tecnología en función del eje articulador, como elementos didácticos que, relacionando accesibilidad y diversidad, estructuran el diseño de ambientes de aprendizaje accesibles, ambientes didácticos accesibles o propician el surgimiento de comunidades de aprendizaje como “base para potenciar los ambientes de aprendizaje accesibles” (Calderón et al., 2017, p. 35).

En las categorías *relación aprendizaje y lenguaje*, y *enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua* se identificaron ambientes de aprendizaje accesibles; en la categoría *pedagogía del lenguaje para personas sordas*, ambientes didácticos accesibles, por cuanto incluyeron, además, la preparación y evaluación de los contenidos y del diseño didáctico; y, en la última categoría, *enfoques instruccionales*, las comunidades de aprendizaje, en las cuales se profundiza en las características de la escritura de calidad, y en la retroalimentación y escritura para el aprendizaje de contenido.

La revisión de los elementos didácticos nucleares *docente-estudiante-saber* (Chevallard, 1997), o bien, según Shulman (1986) *conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar/conocimiento de la didáctica específica/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, develan la relevancia que se otorga al tercer elemento –*saber/conocimiento del contenido*–, el cual es concebido desde diferentes conceptualizaciones: lectura; escritura estudiada con los enfoques de alfabetización, proceso, producto y contexto; lengua extranjera que se aprende con mediación de la tecnología o como fundamentación

para la elaboración del currículo de lengua escrita; instrucción; y segunda lengua que se aprende a través del desarrollo de la interlengua, de la lectura y la escritura en un bilingüismo bimodal, comprendido como “aquel que incluye dos lenguas con canales diferentes; es decir, una lengua de signos y una o más lenguas orales” (Morales E., 2010, p. 2).

- *Análisis interpretativo*. La prevalencia y diversas conceptualizaciones atribuidas al elemento *saber/conocimiento del contenido* indican tanto la dispersión de la disciplina como la necesidad de continuar la investigación en L2 desde la perspectiva semiótica, para precisar su contenido, el proceso de aprendizaje del estudiante sordo y la didáctica específica. Si bien en educación no existe una única respuesta a una situación específica, este proceso educativo amerita la concentración de esfuerzos, dadas las condiciones educativas actuales de la población sorda.

Resultados

En el presente estado del arte emergen cuatro categorías didácticas: *relación aprendizaje y lenguaje*, *enseñanza de lengua extranjera/segunda lengua*, *pedagogía del lenguaje* y *enfoques de instrucción*, en las cuales sobresalen los elementos didácticos de las tríadas de Chevallard (1997) y Shulman (1986): *docente/conocimiento de la didáctica específica - saber/conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar - estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, y las relaciones didácticas que contraen. Estas relaciones se reflejan en las comunidades de aprendizaje y en los ambientes didácticos y de aprendizaje, comprendidos estos como espacios “virtuales, presenciales o mixtos” (León et al., 2018, p.9), en los cuales “estudiantes, docentes y directivos interactúan y actúan según su propio rol, con todos y sobre todos los componentes de un sistema de

aprendizaje activo” (p. 7), cuya accesibilidad ofrece alternativas flexibles que responden a las diferencias y necesidades particulares de un aprendiz.

Estudios didácticos que posicionan la relación aprendizaje y lenguaje

En estos estudios el *saber/conocimiento del contenido de la disciplina por enseñar* es concebido como lectura y escritura en las modalidades de alfabetización, proceso, producto y contexto.

Lectura

La investigadora sueca [Svartholm \(1994\)](#), pionera en este tipo de estudios, ha planteado que aprender a leer es enteramente equivalente a aprender la lengua, concibiendo los procesos de leer y escribir como un complemento funcional de la primera lengua del niño, en los cuales la escritura debe conectar la estructura lingüística de la lengua de señas en forma comparativa con la lengua escrita.

Estos postulados son reiterados en [Lissi et al. \(2012\)](#): “los procesos de aprendizaje de la lectura y el aprendizaje de la lengua no pueden separarse el uno del otro” (p. 304), por lo que “el *input* lingüístico se provee, leyendo diversos tipos de textos que constituyen la base para comparar gramaticalmente la lengua de señas y la lengua escrita” ([Svartholm, 1984, p. 314](#)).

Según [Plaza \(2015 p. 45\)](#), este modelo concentra “el mayor número de investigaciones realizadas con intervenciones pedagógicas”, las cuales han sido reportadas en [Bejarano \(2006\)](#), [Galvis y Jutinico \(2007, 2009\)](#); [Aragón et al. \(2010\)](#); [Plaza \(2015\)](#), y [Zambrano y Cardona \(2018\)](#). En su mayoría, estas investigaciones, y según [Plaza, \(2015\)](#), “están encaminadas a la enseñanza de la comprensión y en menor cantidad las relacionadas con la enseñanza de la producción textual” (p. 45), respecto de lo cual, [Mayer y Trezek \(2019, p. 1\)](#) también afirman que “está bien documentado que no se ha dedicado suficiente tiempo en el aula a la escritura, la enseñanza de la escritura y el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje”.

Escritura

Comprendida como alfabetización desde la psicogénesis, y como proceso, producto y contexto, [Hernández y Quintero \(2001\)](#) suministran el caudal lingüístico o *input* a través de actividades de lectura.

Alfabetización

También identificada en [Bejarano \(2006\)](#), se introducen investigaciones realizadas desde la psicogénesis ([Ferreiro y Teberosky, 1979](#)) y se conceptualiza la alfabetización como el aprendizaje de una segunda lengua que implica un proceso de traducción de intensa actividad metalingüística, facilitada por la experiencia con lengua de señas en diversos contextos comunicativos

En Colombia, [Calderón y León \(2016\)](#), con la misma orientación que [Báez \(2006\)](#), conciben al niño sordo como un sujeto de cognición competente lingüística, comunicativa y pragmáticamente en lengua de señas, para que a partir de allí se acerque a la escritura de español. En la etapa inicial de alfabetización, nivel 1, los niños sordos, al igual que los niños oyentes, centran su atención en las secuencias gráficas en términos cuantitativos y cualitativos, reconocen palabras, diferencian categorías gramaticales y parecen disponer de una mayor capacidad de diferenciación entre variantes gráficas y tipográficas. En estudio longitudinal, [Báez \(2010a, 2010b\)](#) se interesa por comprender las posibles similitudes, detalles y singularidades que muestran los procesos iniciales de lectura y escritura de palabras y enunciados producidos por dos niños sordos; en coincidencia con lo hallado por [Ferreiro y Teberosky \(1979\)](#), encuentra que identifican características de la lengua escrita como linealidad, direccionalidad de izquierda/derecha y diferencias entre el dibujo y la letra.

[Massone y Báez \(2009\)](#), en Argentina, realizan un estudio longitudinal con 15 niños menores de diez años, analfabetos, de los grados kindergarten, 1°, 2° y 3° que asisten a escuelas especiales, con el propósito de examinar los procesos que acompañan la reconstrucción de la escritura en lo referido

a las características gráficas del texto y la noción de *palabra*. Los resultados evidencian que, de la misma forma que los niños oyentes, los niños sordos son sujetos activos y constructivos que traducen y cuestionan los contextos, desarrollan progresivamente la escritura, reconocen en las marcas gráficas indicadores lingüísticos que se interpretan en la lengua de signos y traducen a lengua de señas o deletrean los componentes léxicos y morfosintácticos del texto.

Las autoras fundamentan los procesos de composición escrita en el análisis lingüístico y cognitivo; diferencian los conceptos de transcripción y alfabetización e informan que los niños sordos experimentan las mismas etapas que los niños oyentes para la adquisición de la escritura: formulan hipótesis, escriben a partir del nombre, utilizan las letras de sus respectivos nombres para nominar otros objetos, cumplen los principios de cantidad mínima de variación cualitativa interna, diferencian el dibujo de la letra y establecen relaciones entre el dibujo y el texto. Conceptualizan la alfabetización como el aprendizaje de una segunda lengua que implica un proceso de traducción de intensa actividad metalingüística facilitada por la experiencia con lengua de señas en diversos contextos comunicativos.

Macchi y Veinberg, (2005) programan y despliegan estrategias didácticas de prealfabetización y alfabetización de perspectiva comunicativa en los encuentros de lectura, los cuales constituyen el marco ideal para que los niños sordos se conecten con el placer y el goce de disfrutar de la palabra, producir intercambios positivos, afectivos y satisfactorios, convertirlos en buenos lectores y conducirlos a la escritura.

Para estos propósitos, auspician el contacto con libros que provocan oportunidades de observación, exploración, demostración, interacción y cooperación; y estimulan el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y cognitivas, a través de la lectura compartida, facilitando la construcción de estrategias de predicción, comprensión, anticipación, inferencia y verificación.

En esta categoría, puede apreciarse el reconocimiento de los elementos didácticos *saber/conocimiento del contenido y estudiante/conocimiento del proceso del estudiante*. El primero, como alfabetización que, fundada en los análisis lingüístico y cognitivo, diferencia los conceptos de transcripción y alfabetización; el segundo permite concluir que los niños sordos experimentan las mismas etapas que los niños oyentes en la adquisición de la escritura: formulan hipótesis, escriben a partir del nombre, utilizan las letras de sus respectivos nombres para nominar otros objetos, cumplen los principios de cantidad mínima de variación cualitativa interna, diferencian el dibujo de la letra y establecen relaciones entre el dibujo y el texto.

Enfoque centrado en el proceso

Examina los procesos psicológicos que intervienen en la producción de la escritura, demanda la intervención coordinada, interactiva, simultánea y recursiva de los procesos cognitivos complejos de planificación, transcripción y revisión (Flower y Hayes, 1981, p. 223).

Las primeras indagaciones originadas de 1990 a 1999 en torno a cómo el niño sordo construye la escritura son clasificadas por Fernández-Viader y Pertusa (2004, p. 301) en dos grupos: el primero reúne los trabajos descriptivos de Fernández-Viader y Pertusa (1995) y Quigley *et al.* (1977), quienes identifican escasa coherencia y cohesión en la producción escrita, errores morfosintácticos y escasez lexical, y Cooper y Rosentein (1996) quienes, a través de la comparación de los escritos sordos con los escritos de oyentes, reportan que los escritos de los sordos contienen sentencias más cortas y simples.

El segundo grupo, Newport y Meier (1985); Taeschner *et al.* (1988) y Leyabert (1993), fundamenta las causas de tales errores en la pobreza de la lengua oral que tienen los estudiantes sordos, asegurando que no disponen de un lenguaje interno que viabilice la reflexión sobre las lenguas; y Wilcox (1994) y Marchesi (1987) acentúan la importancia de la lengua escrita como forma de

acceder al conocimiento y a la cultura desde una perspectiva bilingüe, en la que la lengua de señas se considera una mediación semiótica para facilitar el aprendizaje.

Posteriormente, también en España, Rodríguez *et al.* (citados por Carrillo y Domínguez, 2010, pp. 249, 262); Domínguez y Alonso (2004); Mata (2005); Gutiérrez (2005); Domínguez (2006); Gutiérrez y Mata (2010, p. 221, 236); y Gutiérrez (2012a); y, en Colombia, Flórez *et al.* (2010); y, en Chile, Herrera y De La Paz (2019) exponen estrategias para su desarrollo, y posteriormente Herrera (2020), las socializa en el segundo Congreso Internacional de Lenguaje Escrito y Sordera, realizado en España.

Gutiérrez y Mata (2010, p. 232) reportan los resultados de una investigación cualitativa de estudio de caso, en la cual analizaron los escritos de los estudiantes de secundaria. Encuentran que los alumnos sordos de educación secundaria no tienen un dominio suficiente de la planificación, transcripción y revisión, por cuanto escriben las ideas que se les ocurren, no controlan las dos últimas debido al escaso o insuficiente conocimiento del nivel discursivo o sintáctico del texto escrito; tampoco utilizan de forma adecuada estrategias metacognitivas como conocimiento consciente y autorregulación de los procesos cognitivos; no muestran buena disposición hacia la escritura y sus dificultades; tienen percepción negativa de sus capacidades escritoras originadas por el déficit experiencial y comunicativo, y no tienen una respuesta socioeducativa adecuada y suficiente.

Para superar estas falencias, diseñan un programa de intervención que contempla propiciar diálogos entre el profesor y los alumnos utilizando como recursos viñetas, gráficos, dibujos y mapas para comunicar lo que se observa y se piensa; discutir sobre la forma y estructura para clarificar las

ideas y motivar a los alumnos; corregir los errores de manera individual, discutir las correcciones y buscar soluciones a los problemas identificados; implementar estrategias de autorregulación, utilizando materiales y procedimientos de autoinstrucción, autocontrol y autorrefuerzo; propiciar el desarrollo cognitivo y metacognitivo a través de fichas-guías, formulación de preguntas, búsqueda de ejemplos de textos escritos, solución a las dudas o reflexión; proponer distintas situaciones de escritura, a través de ejercicios como proposición de metas, generación y relación de ideas y elaboración de planes de organización y de registro; proyectar talleres de elaboración de revistas y periódicos, y apoyar los trabajos escritos de las otras áreas para desarrollar interdisciplinariedad.

Gutiérrez (2005, 2012a) explicita que los sordos no desarrollan las ideas que planifican y, en transcripción, en línea con los demás investigadores, sostiene que no poseen conocimientos de bajo nivel, alterando la sintaxis y la discursividad, porque no encuentran las palabras, verbos, estructuras y organización textual adecuadas al propósito; además de las dificultades para descubrir sus errores durante la revisión. Según Domínguez (2006), esto ocurre porque los niños sordos inician el aprendizaje de la lectura y la escritura en una lengua que no conocen y no dominan suficientemente, por lo que termina su análisis proponiendo una nueva pregunta: “¿Cómo podrían leer y escribir bien los alumnos sordos?”.

En Chile, Herrera *et al.* (2007) y Herrera (2014) agregan que en los textos producidos por los estudiantes no se observa el propósito comunicativo, el desarrollo de los contenidos no es profundo ni suficiente debido a los escasos conocimientos que tienen del mundo, no estructuran proposiciones ni oraciones, tienen vocabulario escaso y poco reconocimiento de la sinonimia, polisemia y ambigüedad que se generan durante la escritura, impidiendo la planificación global y la coherencia del texto; por lo que Herrera *et al.* (2016, p. 189), y en Argentina, Macchi y Veinberg (2005, p. 98), sugieren que la planeación se realice en lengua de

señas. Sin embargo, en Canadá y Estados Unidos, [Scott y Hoffmeister \(2018\)](#), y [Strassman y Schirmer \(2013\)](#), aunque coinciden en el procedimiento, corroboran que la falta de automatización de los conocimientos de bajo nivel continúa generando dificultades en la transcripción, en tanto no se producen textos estructurados en los aspectos gramatical y textual: “LS apoya el plano del contenido, pero no puede usarse para el plano retórico” ([Mayer y Trezek, 2019, p. 8](#)).

Esta práctica también identificada por [Herrera y De la Paz \(2019\)](#) después de observar a 17 docentes mientras enseñaban escritura a los estudiantes sordos, reunió en ocho grupos las estrategias aplicadas; entre ellas, la más sobresaliente consistió en relatar las ideas en lengua de señas chilena (LSCH), para planificar la escritura, conversar en LSCH las ideas y características del texto, y luego escribirlas. Las otras siete consistían en usar marcadores visuales como ayuda para estructurar frases y oraciones; presentar material visual para apoyar la escritura y conversar sobre las imágenes; usar la dactilología para aumentar el vocabulario y la memorización de palabra desde múltiples modalidades; analizar errores en la escritura de forma colectiva para favorecer el aprendizaje a partir del error y tomar conciencia de las diferencias entre las lenguas; realizar actividades grupales de revisión y corrección de la escritura, valorando la reflexión colectiva para enriquecer el conocimiento de la L2; realizar actividades de escritura compartida de manera que cada estudiante tenga la oportunidad de aportar, enriquecer la escritura y aprender de y con sus compañeros; y compartir y socializar la escritura para mejorar la autoestima y el gusto por la escritura.

Contrario a las dificultades de transcripción, [Flórez et al. \(2010\)](#) reseñan el logro en habilidades metalingüísticas, segmentación adecuada de las palabras y aprendizaje de las reglas gramaticales básicas, en el estudio de caso de un estudiante de educación superior con quien desarrollaron talleres de escritura y evaluaron mediante rúbrica que incluía procesos cognitivos superiores e inferiores.

En la misma institución de educación superior, [Ochoa et al. \(2013\)](#) proponen la cualificación de los procesos de lectura y escritura en español de los dos estudiantes sordos incluidos, a través de dos fases: en la primera, acompañamiento mediante el servicio de interpretación en clase, monitorías individuales, flexibilización curricular, talleres de expresión oral y escrita, y clases personalizadas de español; en la segunda, aplicaron una prueba de español como segunda lengua al estudiante protagonista del estudio de caso realizado por [Flórez et al. \(2010\)](#). La prueba fue diseñada con el nivel B1 del Marco Común Europeo, contenía cinco preguntas de comprensión de lectura literal y cinco de lectura inferencial; en escritura, se solicitó la producción de un resumen sobre una experiencia personal, en el cual evaluaron los requerimientos propuestos como la intencionalidad y presencia de una idea global o macroestructura. Los resultados positivos confirman la comprensión de lectura como fuente de información, avances en el desarrollo de la escritura en las diversas áreas de conocimiento y, finalmente, se refieren a las competencias lingüísticas del español y de la lengua de señas, sugiriendo que estas sean estudiadas en la educación básica secundaria.

En las investigaciones aludidas en esta segunda categoría, los procesos cognitivos de planeación, transcripción y revisión forman parte del elemento didáctico *saber/conocimiento del contenido*. Si bien la planeación puede realizarse en lengua de señas o a través de esquemas, es pertinente reiterar que durante la transcripción, el desconocimiento del sistema lingüístico y, por ende, la falta de automatización de los conocimientos de bajo nivel concentran al estudiante sordo en la búsqueda del léxico, morfología, sintaxis, coherencia, cohesión, superestructuras, entre otros; al tiempo que debe ejecutar los procesos de alto nivel, produciendo aprendizajes de alto costo cognitivo que recargan la memoria de trabajo, derivan en actitudes de rechazo hacia la escritura, dificultan el proceso de revisión y afectan los elementos *docente/conocimiento de la didáctica específica y estudiante/*

conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.

Resulta relevante profundizar en la relación didáctica *docente/conocimiento de la didáctica específica - estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, por cuanto la identificación del estado desarrollo lingüístico y cognitivo del estudiante constituye un factor determinante en el aprendizaje y en la delimitación del *saber/conocimiento del contenido*, elemento por desarrollar en una didáctica específica.

Enfoque centrado en el producto

En España, [Gutiérrez \(2004\)](#); en México, [Ruíz \(2011\)](#); en Argentina, [Divito et al. \(2003\)](#), [Massone et al. \(2005\)](#), [Massone y Báez \(2009\)](#); en Venezuela, [Zambrano \(2008\)](#), [Pacheco y Anzola \(2011\)](#), [Morales \(2009, 2015\)](#), [Torres \(2015a, 2015b\)](#); en Chile, [Herrera et al. \(2007, 2014, Herrera et al. \(2016\)](#), y, en Colombia, la [Secretaría de Educación Distrital \(SED\)](#) y la [Universidad Nacional \(UN\) \(2002, p. 51\)](#) consideran la población sorda usuaria de lengua de señas como una comunidad lingüística minoritaria portadora de una cultura diferente que requiere la activación de conocimientos generales y lingüísticos como la ortografía, léxico, morfosintaxis, textualidad y pragmática, para acceder a la escritura, ya que en las producciones escritas de los estudiantes se observan debilidades en ortografía, uso de mayúsculas y signos de puntuación; en gramática, dificultades en flexión de verbos, concordancia entre el sujeto y la desinencia verbal, uso de artículos y concordancia entre género y número, uso excesivo de verbos en infinitivo, elisión de verbos copulativos, problemas en las marcaciones verbales, falta de concordancia entre los verbos y los sujetos de las cláusulas; en semántica, comprensión de sinónimos, antónimos e hipérónimos; en pragmática, comprensión de refranes; en cohesión, ausencia de preposiciones y conjunciones; en coherencia, superficialidad y desarrollo temático interrumpido; en adecuación a la situación comunicativa, no es claro el propósito; además de ausencia de estrategias metalingüísticas y

metacognitivas requeridas, para la producción textual que terminan afectando las ideas que se quieren expresar y la comprensión del texto.

Para superar estas dificultades, antes o después de la intervención diseñan diversos ambientes y propuestas:

- Instalación de un programa de alfabetización dirigido a escolares que comienzan la educación formal² para formar lectores y escritores autónomos, desarrollado desde el constructivismo que enfatiza en las relaciones docente, alumno y conocimiento. El programa inicia con la aplicación de una prueba de ingreso, continúa con el aprendizaje de la lectura e incorpora la escritura al siguiente año; involucra docentes, estudiantes y padres de familia que se reúnen para reflexionar sobre las prácticas educativas. Al finalizar la experiencia registran que los estudiantes generaron estrategias para reconocer concordancia nominal; comprender vocabulario, el sentido global del texto y las estructuras de la narración; y reconocer elementos del paratexto y el contexto ([Divito et al., 2003](#)).
- Estructuración de prácticas escriturales con implementación de las TIC, para motivar el intercambio de mensajes por correo electrónico en adolescentes, fuera del contexto educativo. El análisis de los textos producidos en 30 páginas mostró las interferencias lingüísticas español/lengua de señas, y la apropiación de la escritura a través de activación de los conocimientos previos y de funcionalidad de los textos, cuyos factores de cohesión y coherencia fueron explicados en forma permanente por la docente, por lo que también se lograron avances en el aprendizaje de la gramática, en el reconocimiento de la intención comunicativa, en la importancia que reviste ser

² Educación formal: se imparte en los diversos ciclos educativos, sujeta a normas curriculares y progresivas para obtener titulación; se diferencia de la educación no formal que ofrece cursos libres.

comprendido por el otro, y en el intento de apropiarse de las características específicas del español escrito como la implementación de elementos morfológicos, léxicos, sintácticos, ortográficos y normativos en los enunciados, uso de fórmulas de apertura y cierre, de expresiones cotidianas al final de las oraciones y préstamos lingüísticos del inglés y de la oralidad, como risas (Massone *et al.*, 2005).

- Construcción, aplicación y evaluación de un modelo integral de alfabetización para sordos (MIDAS), dirigido a estudiantes de 4° grado, estructurado en las fases informativa, diagnóstica, formativa y evaluativa y en seis módulos, cada uno para la producción y comprensión de textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos, dialogados e instruccionales en español, en torno a los cuales se estudiaron los aspectos gramaticales que según los docentes, estudiantes y padres, consideraban necesarios. Durante ocho meses de implementación se estudió el cuento como texto narrativo, lo cual permitió mejorar la comprensión de este tipo de texto y la actitud hacia la escritura (Zambrano, 2008).
- Apropiación de la escritura en adolescentes sordos de una escuela de Mendoza (Argentina), en práctica no formal, a través del intercambio frecuente de mensajes por correo electrónico, chat y teléfono celular, cuyos factores de cohesión y coherencia fueron explicados por la maestra desde la lingüística y la tipología textual, para la producción de textos narrativos, discursivos, instruccionales y explicativos. De esta forma, los estudiantes evolucionaron de la escritura de oraciones a la escritura de textos (Massone *et al.*, 2010).
- Incorporación de las TIC con los programas *PhotoShop*, *CorelDraw* y corrector gramatical, en la realización de talleres que facilitaron a los sordos adultos producir mensajes

por correo electrónico que se transformaron en textos coherentes y cohesionados con diferentes superestructuras como invitaciones, cartas, listas de compras, notas, poesías, relatos, caligramas, entre otros. Esto permitió identificar las diferencias existentes entre la gramática de la lengua de señas argentina y el español. A su vez, se practicaron la revisión y edición, se incorporaron diversos recursos didácticos en línea y produjeron otros textos como periódicos y revistas en los que se incluyeron pautas publicitarias, cuyos aportes económicos permitieron su impresión y venta (Báez, 2012).

- Generación de proyectos de escritura: en estudio de campo con enfoque cualitativo, desarrollado con 20 alumnos sordos de una escuela especial del área metropolitana de Caracas, se contemplaron 4 etapas: formación lingüística de los maestros, diseño de los proyectos de escritura, implementación y evaluación de las estrategias empleadas en cada uno de los proyectos ajustados a las necesidades de los estudiantes y a los contextos de uso y favorecimiento de la interpretación en lengua de señas, con lo que se logró un acercamiento al estudio de la gramática, escritura y órdenes discursivos (Morales, 2009). Posteriormente, la misma autora (Morales, 2015) profundiza en la pedagogía por proyectos y, desde una perspectiva psicosociolingüística, propone producir diferentes tipos de textos y discursos que faciliten el desarrollo de competencias comunicativas y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas, para lo cual fortalece la planificación didáctica, generando proyectos globalizadores que, ajustados a las necesidades de los sordos, se desarrollan en contextos comunicativos reales. Brinda además orientaciones pedagógicas para su desarrollo y logra que los estudiantes continúen avanzando en la apropiación de la escritura (Morales, 2015).

- Producción espontánea de mensajes de texto vía celular, intercambiados por los estudiantes sordos de los grados 5°, 6° y 7° de cuatro instituciones públicas de Caracas. Esta investigación de enfoque cualitativo-interpretativo, además de identificar las dificultades reportadas y dada la libertad escritural en la producción, permitió identificar estructuras de lengua de señas venezolana en los mensajes, expresión de emociones y sentimientos y crecimiento de la autoconfianza para escribir (Torres, 2015a). La misma autora (Torres, 2015b) describe los modelos de alfabetización para sordos monolingüismo y bilingüismo, y el abordaje de los aprendizajes de la escritura y de L2, fundamentados en el aprendizaje de la lengua de señas, en el contacto con libros y materiales escritos, en la participación de una comunidad lectora y escritora que lee diversos textos y produce escritos con distintos propósitos y contextos, y en la cualificación de la formación docente.
- Producción de textos narrativos y expositivos con la metafunción ideacional lógica escritos por estudiantes sordos de último grado de educación media en un establecimiento público. Los textos fueron analizados con el enfoque gramatical fundamentado en Halliday (2014) y se interpretaron desde la teoría de interlengua, identificando factores que inciden en el aprendizaje. Debido a que las mayores dificultades y debilidades se dieron en el manejo de la gramática, la investigación confirma, en sus conclusiones, la necesidad de incorporarla en el estudio de la orientación discursiva-comunicativa propuesta por Insor, centrada en la forma global del texto y el sentido. Asimismo, recomienda realizar investigaciones en las que se involucren las metafunciones interpersonal y textual, para facilitar la generación de estrategias para la enseñanza de L2 (Valencia, 2018).

Los investigadores en los estudios de esta categoría coinciden en que la lengua de señas constituye el soporte esencial para aprender a escribir en segunda lengua, relacionan la forma diferente en que las personas sordas interactúan con el mundo debido a la relevancia de lo visual en su comunicación; y, de forma particular, Valencia (2018) advierte sobre la necesidad de enseñar gramática desde las funciones interpersonal y textual. Por otra parte, Mayer y Trezek (2019) concluyen que la escritura requiere la “competencia del lenguaje oral en el idioma en que se va a escribir, es un requisito fundamental necesario, y no hay evidencia que sugiera que esto no sea cierto incluso en el contexto bilingüe del lenguaje hablado y de señas” (p. 4).

Los hallazgos de estas investigaciones contribuyen a la consolidación de los elementos de la tríada didáctica. Al *saber/conocimiento del contenido* le aporta necesidad de desarrollar las competencias lingüística y textual; al elemento *docente/conocimiento de la didáctica específica*, la importancia de la lengua de señas para el aprendizaje de la lengua escrita, y al *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*, la prevalencia de lo visual en sus interacciones, comunicaciones y, por ende, en el aprendizaje.

Enfoque contextual o ecológico

Esta perspectiva sociocognitiva (Calderón, 2018, p. 165) tiene como objetivo analizar el contexto real del aula donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que incluye la mediación del profesor, las exigencias del currículo, la interacción entre compañeros, la incidencia de los procesos sociales y culturales, y la experiencia del alumno en relación con la escritura, comprendida como un proceso de diálogo y construcción de significado con otros.

El Ministerio de Educación de Chile (2008) recopiló los resultados de diversas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua escrita, en las cuales se reporta carencia de un lenguaje bien desarrollado, dificultades para establecer la asociación

entre los grafemas y sus fonemas, escaso vocabulario y desconocimiento de la gramática del español, por lo que considera necesario mejorar las estrategias utilizadas por las educadoras para desarrollar habilidades comunicativas, de lectura y de escritura en sus alumnos.

Para el desarrollo de las habilidades comunicativas plantea implementar el uso del abecedario dactilológico, disertar sobre los contenidos trabajados en clase, utilizar la expresión artística y corporal como forma de comunicación que, a su vez, coadyuve en la comprensión de textos escritos, e incorporar en el aula una persona competente en relato y análisis de cuentos en lengua de señas.

Para las habilidades en lectura recomiendan interrogar a los estudiantes sobre los textos antes de ser presentados; solicitar el relato de experiencias previas; leer textos completos; buscar respuestas a las preguntas que se formulan antes, durante y después de la lectura; comprobar las hipótesis planteadas antes de la lectura; crear un rincón de la lectura en el que haya diversos tipos de textos reales para estimular la lectura o la manipulación de textos; y utilizar textos auténticos con formatos distintos, como diarios, revistas, cuentos formales, cómics y recetas, entre otros.

En cuanto al mejoramiento de la escritura, sugieren utilizar cuadernos de la comunicación en los que se traten temas relacionados con sus respectivas experiencias; crear cómics y cuentos; disponer libremente de material para escribir; motivar la escritura de cartas; publicar noticias, cómics, chistes y horóscopos en el diario mural; manipular cuadernos de verbos y vocabulario como manuales de consulta; usar computador; resaltar la importancia del trabajo en equipo; incluir actividades auténticas con propósitos comunicativos reales y significativos para el alumno, y considerar las necesidades e intereses de los niños.

Los aportes en esta categoría evidencian la necesidad de profundizar en la relación de los elementos *docente/conocimiento de la didáctica específica y estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*; en cuanto al *saber/*

conocimiento del contenido, se observa su estructuración en torno a las competencias comunicativas, lectura y escritura.

Enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua

De enfoque bilingüe, estas investigaciones sustentan la enseñanza de la L2 en la enseñanza de español lenguas extranjeras (ELE). [Mora \(2004\)](#), en ponencia presentada en XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Asele), introduce la propuesta de enseñar segunda lengua a los estudiantes sordos, a través de métodos de ELE, con el propósito de mejorar las estructuras de comunicación, por cuanto considera que en la enseñanza de L2 se focalizan aspectos relacionados con el vocabulario concreto y se descuidan los concernientes a las palabras de función, mientras que la lengua extranjera presenta las estructuras básicas y propias del idioma de lo simple a lo complejo.

Con esta orientación, [Cháux et al. \(2015, p. 5\)](#) configuran su investigación desde el enfoque cualitativo exploratorio en la primera fase, y cuantitativo empírico-analítico en la segunda; proponen el aprendizaje del uso de la lengua con enfoque comunicativo mediado por la tecnología. Concluyen que, si bien el español escrito constituye un requerimiento para la inclusión de las personas sordas, el escaso desarrollo de la escritura se debe a la inexistencia de un límite claro en el uso de la LS para su enseñanza, la cual se ha realizado, además, con la lógica de los oyentes.

[Russell \(2016\)](#) estima que la enseñanza de la lengua y la escritura se amalgaman en un único proceso y, desde la metodología del ELSE (español lengua segunda y extranjera), concluye una intervención pedagógica en diferentes escuelas de Buenos Aires, comparando las producciones de estudiantes sordos del grupo experimental con el cual desarrollan un programa de sintaxis y lo evalúan con el instrumento Cepes (criterios para la evaluación de producciones escritas de sordos), con los resultados obtenidos por el grupo control,

expuesto a la enseñanza tradicional. Identifica que, a diferencia del grupo control, el grupo experimental se apropió de las estructuras estudiadas. Estos resultados los cotejó con los de los grupos de extranjeros y de oyentes, y concluyó que los errores en los escritos de los sordos se asemejan a los de los extranjeros no hispanohablantes, en coincidencia con León (2019).

Sobresalen Cárdenas y Solano (2017), que desde las perspectivas ética-política, pedagógica, bilingüe, intercultural e incluyente, y basadas en el modelo comunicativo de análisis curricular para lenguas extranjeras propuesto por García (1995), escriben el nivel de fundamentación de currículo para el español lengua extranjera segunda lengua (ELES), proyectan desarrollos ulteriores en los niveles de decisión y de actuación. Por su parte, León (2019) propone pilotear un programa de español como L2 para sordos que se desarrolle a la luz de las metodologías más recientes para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Si bien esta categoría se desarrolla con un enfoque bilingüe e identifica la función de la lengua de señas y las dificultades que experimentan las personas sordas durante el aprendizaje de lectura y escritura, requiere, a excepción de Cárdenas y Solano (2017), asumir la injerencia que tiene la lengua de señas en la enseñanza y aprendizaje, así como la importancia del medio natural en el cual circulan los textos auténticos:

La adquisición de una segunda lengua presupone la adquisición de una primera. Y es segunda lengua en el sentido de que no basta [...] con poseer de la misma un conocimiento fragmentario, como el que a menudo adquirimos los oyentes cuando aprendemos una lengua extranjera. (Tovar, 2000, p. 5)

Estas investigaciones evidencian la necesidad de profundizar en la relación de los elementos *docente/conocimiento de la didáctica específica* y *saber/conocimiento del contenido*, para ofrecer a los estudiantes sordos una propuesta educativa que les permita aprender la segunda lengua de

forma sistemática y progresiva, para favorecer el aprendizaje en la relación que se establece con el elemento *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante*.

Pedagogía del lenguaje para personas sordas

Algunas de estas investigaciones develan un contexto social histórico específico: el ingreso de los estudiantes sordos a la educación formal pública, desde la perspectiva de la educación bilingüe bicultural, en la cual se concibe el aprendizaje de L2 como un proceso creativo que tiene lugar en la mente del aprendiz, originando un nivel de interlenguaje que revela el grado de apropiación de L2 que tiene el estudiante, en un proceso sistemático y creciente de este aprendizaje (Tovar, 2000; Tovar et al., 2004; Galvis, 2002, 2005; Lissi et al., 2012; Valencia, 2018; León, 2019; Menéndez, 2012).

De suma importancia las investigaciones efectuadas por Tovar (1995, 1998, 2000, 2002, 2005) en Colombia, quien estudia la planificación de la lengua de señas colombiana, lidera e inicia el paradigma socioantropológico para la educación bilingüe-bicultural-bimodal de las personas sordas en el país, dirigiendo las investigaciones del Insor, entre las cuales se encuentra “Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de la lengua escrita a niños sordos” (Tovar et al., 2004). Reporta que, a través de la lengua de señas, el niño desarrolla su lenguaje, socializa, construye la realidad, enriquece sus experiencias, fortalece su autoestima individual y colectiva, y, al mismo tiempo, es medio de instrucción y de aprendizaje de la lengua escrita. Ratifica la importancia de la lengua de señas para el desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo y, para el aprendizaje de la L2, proponiendo su abordaje desde una perspectiva interdisciplinaria en la que intervengan la lingüística, psicosociolingüística, teorías de adquisición de segundas lenguas, análisis del discurso, pedagogía y didáctica, para formar sordos lectores y escritores competentes. De esta forma, insiste en la

necesidad de ofertar educación bilingüe, propiciar la adquisición de la realidad a través de la lengua de señas y conducir al aprendizaje de la lengua escrita, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura.

En 2004, reseña el éxito de la propuesta didáctica con niños de primaria, en la cual se lograron promedios altos en niveles de lectura y escritura de textos narrativos y expositivos, se fortaleció la autonomía, y la comprensión de la relación entre lengua de señas y cultura sorda y la lengua y la cultura de la población mayoritaria (Tovar *et al.*, 2004); y en 2020 publica, en línea, la propuesta divulgada en 1998.

Cárdenas (2016) socializa la experiencia de aula ejecutada en 2004, e informa sobre el ambiente didáctico implementado: prácticas de lectura *skimming*, *scanning*, extensiva, intensiva, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; favorecimiento de la adquisición de la segunda lengua, teniendo en cuenta la influencia de la primera lengua y el entorno de adquisición; propuesta pedagógica estructurada en dos momentos, para responder a las necesidades de los estudiantes: el primero, para la socialización y disfrute de la lectura de textos presentados en lengua de señas, y el segundo, para actividades de comprensión, interpretando las ilustraciones, el texto, los signos de puntuación; y realizando reflexión metalingüística, manejo del código y escritura.

Posteriormente, MEN e Insor (2009) presentan la réplica de la experiencia realizada en 2004, desde un ambiente comunicativo propende por la adquisición de la lengua de señas y el aprendizaje de la lengua escrita, la cual incluye los procesos de lectura y de escritura desde el enfoque *discursivo comunicativo* (p. 13). Discursivo, porque se estudian textos completos que activan los conocimientos previos, realizan predicciones y conocen la organización global y comunicativa, porque enfatiza en el contenido y no en el código de la lengua que se aprende, es decir, su “objetivo no es que el estudiante se centre en el adecuado uso de la gramática, sino en la selección del discurso apropiado a

la situación social” (p.v13), lea y produzca textos completos, por lo que Valencia (2018) recomendó incorporar y profundizar en este aspecto.

Galvis (2002) concreta la creación de la clase de “Castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos” en educación secundaria, soportada en los resultados de la prueba “Castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos, falsos principiantes”, aplicada a 64 estudiantes usuarios de lengua de señas, la enmarca en los fines de la educación colombiana, y desde el aprendizaje autónomo sustenta el diseño del ambiente didáctico bilingüe, para su desarrollo³.

En la misma línea, la SED (Galvis y Jutinico, citados por Rodríguez de Salazar *et al.*, 2009) informó sobre los resultados exitosos en el desarrollo de la experiencia educativa de enseñar L2: “han sido los docentes quienes simultáneamente han atendido a los estudiantes, profundizan en las temáticas necesarias, buscan capacitación y han posibilitado la continuidad del proceso, sin poderlo sistematizar” (p. 173).

De otra parte, en la Universidad Pedagógica Nacional, Galvis (2005), para proponer una adecuación pedagógica y didáctica acorde a las necesidades de la población, fundamentada desde la sociopsicolingüística, analiza la interlengua o grado de aprendizaje del español en los estudiantes sordos incluidos en esta institución. Identifica en su producción textual presencia de elementos de la lengua de señas como el orden gramatical y las preguntas conectoras; supresión de palabras, como la cópula ser/estar, de los artículos, preposiciones y conjunciones en la escritura en español, ocasionadas por el contacto de dos lenguas que tienen marcaciones léxico-gramaticales diferentes, en virtud de lo cual es común encontrar enunciados escritos como “Montaña río baja” por “El río baja de la montaña”.

En la misma institución, Galvis y Jutinico (2007) publican el estado del arte sobre la enseñanza de la lengua escrita a personas sordas, entre los años

³ Este proyecto pedagógico, no publicado, constituye la génesis de la investigación, para la cual se desarrolla el presente estado del arte.

1970 y 2003 emplazan la experiencia colombiana en la educación bilingüe bicultural como espacio propicio para desarrollar el bilingüismo bimodal, en el cual confluyen dos sistemas semióticos de modalidad diferente y de órdenes gramaticales que implican conceptualizaciones y estructuraciones diferentes y, por supuesto, la realización de operaciones formales desde distintos planos, por lo cual se requiere una didáctica específica.

Posteriormente, Galvis y Jutinico (citados por [Rodríguez de Salazar et al., 2009 p. 296](#)) confirman la “confrontación de pensamientos simbólicos y de órdenes gramaticales que implican conceptualizaciones y estructuraciones diferentes”; Galvis y Monroy (citados por [Rodríguez de Salazar et al., 2009a, pp. 307, 330](#)) amplían y detallan lo hallado por [Galvis \(2005\)](#) en el estudio de interlengua; en la misma obra, Galvis y Monroy (citados por [Rodríguez de Salazar et al., 2009b, pp. 289,306](#)) presentan la profundización sobre los ambientes comunicativos de lengua de señas y de castellano escrito como segunda lengua; y finalmente, [Galvis \(2011\)](#) consolida una didáctica de L2 para educación superior que involucra el contacto de las dos lenguas y analiza categorías compartidas, avanzando en la comprensión de diversos lenguajes y en la producción textual desde los enfoques comunicativo y de análisis del discurso (pp. 62, 126).

En esta propuesta de educación superior, y en la desarrollada por [Tovar \(1998\)](#) y [Tovar et al. \(2004\)](#) en educación primaria, se reconocen perspectivas semióticas, discursivas, comunicativas y de lingüística aplicada y se profundiza en las relaciones que contraen los tres elementos nucleares de la didáctica, según se devela en las diversas publicaciones.

En Chile, [Lissi et al. \(2012\)](#) incorporan el modelo sueco en algunas escuelas chilenas, implementando la educación bilingüe y la enseñanza de L2, a través de la lectura y escritura de diversos textos.

El análisis de las investigaciones reportadas en esta categoría evidencia el surgimiento de la didáctica del lenguaje de perspectivas simbólicas,

semióticas, discursivas y comunicativas que involucran manifestaciones pictóricas, gestuales y verbales en los ambientes didácticos, cuyos elementos y relaciones didácticas se estructuran para facilitar los aprendizajes de lengua de señas y L2; y en las experiencias colombianas se profundiza en las relaciones que contraen los elementos didácticos:

- *Docente/conocimiento didáctico de la didáctica específica - Saber/conocimiento del contenido.* El profesor, fundamentado en psicolingüística, sociolingüística, lingüística de lengua de señas colombiana (LSC) y de lenguas orales, adquisición de segundas lenguas, pedagogía, didáctica y en las bases de la sordera, concibe el *saber/conocimiento del contenido* como segunda lengua, y diseña y desarrolla una didáctica específica para que el sujeto sordo desarrolle la suficiencia lingüística cognitivo-académica (CALP, por su sigla en inglés) con base en la lectura y escritura de diversos tipos de textos en educación básica primaria y superior. En esta relación se recomienda profundizar en el elemento *saber/conocimiento del contenido*, incluyendo el estudio de la gramática del español.
- *Estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante - Saber/conocimiento del contenido.* El educando, siendo usuario de lengua de señas, posee una lógica de la visión, el silencio y el espacio, una historia socioeducativa y unas particularidades en el aprendizaje, aprende una L2 de carácter vocal, auditiva y lineal en el tiempo.
- *Docente/conocimiento didáctico de la disciplina - Estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante.* Diseño de una didáctica específica para el desarrollo del bilingüismo y gestión del aprendizaje del estudiante administrando los conocimientos, recursos, tiempos, procesos y procedimientos según su ritmo, estilo y particularidades de aprendizaje; a su vez

el estudiante desarrolla su bilingüismo, habilidades metalingüísticas y metacognitivas.

Enfoques de instrucción

Estos estudios reportan el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, en las cuales se analiza el contenido de la producción textual mediante la elaboración de rúbricas y se ofrece instrucción sobre las características de la redacción para alcanzar calidad, organización y desarrollo del contenido que se desea comunicar. En experiencias con estudiantes sordos, se reconocen:

En Estados Unidos, [Wolbers \(2008\)](#), en la Universidad de Tennessee, propone la instrucción de escritura estratégica e interactiva el sistema (*strategic and interactive writing instruction*, SIWI) o para que los estudiantes sordos usuarios de lengua de señas americana en la escuela intermedia aprendan a construir textos de calidad en inglés. Estructurado en los ejes uso de estrategias de proceso de escritura o instrucción de escritura estratégica, y aprendizaje de escritura a través de la práctica guiada o instrucción de escritura interactiva. En cuatro procedimientos –uso de ejemplos de escritura y no ejemplos, uso de andamiajes visuales, lecciones que involucran anotaciones, instrucción y práctica–, produjeron efectos positivos en los 16 estudiantes del grupo de tratamiento SIWI, a diferencia de los 17 del grupo de comparación, logrando mejoramiento en los rasgos primarios de la escritura informativa, rasgos primarios de la escritura generalizada, lenguaje contextual y manejo de la lengua.

[Strassman y Schirmer \(2013\)](#) revisaron el rigor con el que se enseña la escritura en inglés académico a los estudiantes oyentes y sordos usuarios de lengua de señas americana, de acuerdo con los estándares nacionales. Debido a la falta de rigor encontrada, recomiendan cuatro pautas para que la instrucción sea efectiva: enseñanza desde el enfoque de proceso, instrucción sobre las características de la escritura de calidad, escritura para el aprendizaje del contenido y retroalimentación. Si bien analizaron la producción de los sordos desde

estas perspectivas, concluyen que se requiere una investigación rigurosa para identificar procedimientos específicos dirigidos a esta población.

De otra parte, debido a las disfluencias identificadas en los aspectos léxico-semántico, morfosintácticos, de cohesión y coherencia, y pragmáticos que afectan la organización y desarrollo del contenido en la producción escrita de los sordos, consideran necesario que el docente, los compañeros o un tutor guíen, retroalimenten y hagan seguimiento permanente al estudiante para determinar sus necesidades reales y orientarlo sobre los aspectos que debe mejorar y cómo hacerlo. Este acompañamiento posibilita el aprendizaje colaborativo y el surgimiento de comunidades de aprendizaje, para el aprendizaje de la escritura.

Respecto de los estudios de contenido, en Estados Unidos y Canadá, [Mayer y Trezek \(2019\)](#) consideran que su estructuración se realiza en el registro cotidiano de la primera lengua porque proporciona los conocimientos morfosintácticos y léxico-semánticos que se requieren para dar significado a la escritura, demandando, en consecuencia, el conocimiento y control de la primera lengua. En el contexto bilingüe, la producción textual en segunda lengua requiere los mismos conocimientos y control en los aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos que exige la escritura en L1, ya que no es posible escribir si se carece de esos conocimientos, por lo que posiblemente este sea el origen de las disfluencias que caracterizan los escritos de los sordos.

Este último tipo de estudios revelan la necesidad de realizar acompañamiento y seguimiento a la relación *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante - saber/conocimiento del contenido*, y de estudiar el registro cotidiano en el elemento *saber/conocimiento del contenido*.

Conclusiones

El presente estado del arte vincula los estudios y esfuerzos que se han ejecutado para proponer una didáctica que, desde la educación bilingüe o del

bilingüismo y biculturalismo, les facilite a los estudiantes sordos el aprendizaje de la L2 de forma escrita.

Estos estudios e investigaciones confluyen en la generación de propuestas didácticas, ambientes de aprendizaje accesibles, ambientes didácticos accesibles o comunidades de aprendizaje en las que se explican elementos de las tríadas didácticas - *docente/conocimiento de la didáctica específica* - *saber/conocimiento del contenido* - *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante* -, y las relaciones que contraen.

El *saber/conocimiento del contenido* devela una alta dispersión en la conceptualización, ya que es concebido como alfabetización, lectura, escritura, lengua extranjera/segunda lengua, segunda lengua e instrucción, ocasionando divergencias en el sistema educativo y sus diferentes actores, por lo que resulta imperioso precisar su delimitación, en la perspectiva de concretar la didáctica específica y metodologías adecuadas a la población y al contexto que coadyuven en la superación de la situación actual de analfabetismo.

El *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante* se caracteriza por las necesidades sentidas de adquirir o aprender lengua de señas, para lograr su desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo, fortalecer su autoestima e identidad y facilitar el aprendizaje de L2, ya que el desconocimiento del mundo y del sistema lingüístico y discursivo de la lengua en que se producen los textos escritos le causan alto costo cognitivo en el aprendizaje de la escritura en L2, y le generan rechazo y apatía.

El *docente/conocimiento de la didáctica específica* requiere formación específica para este proceso de enseñanza.

En las relaciones didácticas *docente/conocimiento de la didáctica específica* - *saber/conocimiento del contenido* es imperativo profundizar en los estudios de interlengua y dilucidar las relaciones existentes entre enseñar lengua y enseñar escritura; en la relación *docente/conocimiento de la didáctica específica* - *estudiante/conocimiento*

del proceso de aprendizaje del estudiante, identificar el grado de desarrollo lingüístico y cognitivo del educando, por cuanto constituye un factor determinante en el aprendizaje y en la delimitación del *saber/conocimiento del contenido*, elemento central por desarrollar en una didáctica específica; y en la relación *estudiante/conocimiento del proceso de aprendizaje del estudiante* - *saber/conocimiento del contenido*, acercarse al aprendizaje de la lengua escrita con más agrado e interés, comprendiendo que este representa su permanencia y titulación en el sistema educativo, el acceso al mundo laboral y su inclusión en el mundo de la vida.

Si bien en Colombia se reportan investigaciones didácticas que reconocen la coexistencia de dos sistemas simbólicos de modalidades diferentes en el sujeto sordo, y en ellas se identifican ambientes didácticos accesibles, es necesario profundizar tanto en la semiosis de las dos lenguas y sus relaciones como en la adquisición de segundas lenguas, para determinar la forma en que aprenden L2, delimitar el elemento didáctico *saber/conocimiento del contenido*, generar una didáctica específica para que estos procesos de enseñanza y de aprendizaje sean automáticos y progresivos, y coadyuvar en la formación de su identidad individual y colectiva, en cuanto minoría lingüística.

Reconocimientos

Este artículo forma parte del proyecto de la tesis doctoral titulada “Didáctica del español escrito como segunda lengua para personas sordas”, presentado en el Doctorado Interinstitucional en Educación con Énfasis en Lenguaje, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias bibliográficas

Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. Instituto de Lectura y Escritura Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad

- Nacional de Cuyo. <http://periciasaligraficas.com/v2.0/img/biblioteca/FEEyE.pdf>
- Aragón, E., Cubillos, C. y Vargas, N. (2010). *Estado del arte: enseñanza de la lengua escrita a sordos en los últimos once años (1999-2010)* [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Javeriana.
- Báez, M. (2006). Los sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización. Avances de una investigación en marcha. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1-2, 9-30.
- Báez, M. (2010a). La alfabetización inicial en niños sordos: aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1(2), 43-60.
- Báez, M. (2010b). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos a partir de avances de investigaciones psicolingüísticas. *Lectura y Vida*, 31(1), 18-27.
- Báez, M. (2012). Las TIC: oportunidades para la alfabetización de jóvenes y adultos sordos. *Decisio. Saberes para la acción en Educación de Adultos*, 31, 21-26.
- Bejarano, O. (2006). Investigaciones en el campo pedagógico con población sorda. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 31-40.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(2).
- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis y Saber*, 9(21), 151-178.
- Calderón, D. y León, O. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Calderón, D., Arias, L. M. y Abello, M. (2017). *Estado del arte ambientes de aprendizaje accesibles*. Proyecto ACACIA. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://acacia.red/udfjc>
- Cárdenas, M. (2016). Enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la educación básica primaria. Una experiencia desde el aula bilingüe. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (7), 56-61.
- Cárdenas, E. y Solano, J. (2017). *Extranjeros en su propia tierra. (Propuesta de fundamentación del currículo de español para población sorda de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. Jornada mañana. Sede A)* [Trabajo de Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33810/CardenasCamachoEsperanza2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrillo, M. y Domínguez, A. B. (2010). *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Ediciones Aljibe.
- Celemín, M. (2014). *Calidad educativa y Pruebas Saber 11: el caso de los estudiantes sordos en tres colegios de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/54672/1020737121.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cooper, R. y Rosenstein, J. (1996). Language acquisition of deaf children. *The Volta Review*, (68), 58-67
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Cháux, D., Moncada, I. y Restrepo, L. (2015). *Estrategia didáctica basada en el español como lengua extranjera, para la enseñanza de la escritura en personas sordas* [Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2108/Chaux_Diana_2015.pdf?sequence=1
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Díaz, S., Nieto, G. e Hincapié, D. (2017). Formación de profesores de español como segunda lengua para estudiantes sordos señantes: Diagnóstico preliminar de necesidades. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 23(1), 91-103.
- Divito, M., Pahud, F. y Barale, C. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere*, 7(22), 177-183.

- Domínguez, A. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En R. Acosta, *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística* (pp. 125-140). Masson.
- Domínguez, A. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas*. Ediciones Aljibe.
- El Tiempo (19 de agosto de 2015). *Apuesta en favor de educación de alumnos sordos en Cali* [En línea]. <http://uvsalud.univalle.edu.co/comunicandosalud/wp-content/uploads/2015/11/19.08.15.-Educaci%C3%B3n-para-alumnos-sordos.pdf>
- Fernández-Viader, M. P. y Pertusa E. (1995). *La escritura de los adolescentes sordos*. I Encuentro Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado.
- Fernández, V. y Pertusa, E. (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Universidad de Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flórez, R., Baquero S. y Sánchez, L. (2010). Desarrollo de habilidades en el español escrito en personas sordas universitarias: estudio de caso. *Forma y Función*, 23(2), 1-28.
- Flower, L. y Hayes, J. (diciembre, 1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Galvis, R. (2002). *Castellano escrito, segunda lengua para sordos* [Tesis de especialización inédita]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Galvis, R. (2005). La interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua. *Pedagogía y Saberes*, (22), 77-82.
- Galvis, R. (2011). Castellano escrito como segunda lengua para estudiantes sordos en la Universidad Pedagógica Nacional. En E. Monroy et al., *Manos y pensamiento: una mirada al lenguaje de los sordos* (pp. 62-126). Bogotá, Colombia: UPN.
- Galvis, R. y Jutinico, M. (2007). Teorías y estrategias que han orientado la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua de las personas sordas de 1970 a 2003. *Pedagogía y Saberes*, (26), 113-120.
- Galvis, R. y Jutinico, S. (2009). Teorías y estrategias que orientan la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a las personas sordas de 1970 a 2003. En N. Rodríguez de Salazar, et al. (2009). *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia* (pp. 137-203). Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Galvis, R. y Monroy, E. (2009a). Relaciones lengua de señas colombiana– Castellano escrito en el bilingüismo de las personas sordas. En N. Rodríguez de Salazar et al. (ed.), *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. (pp. 307-330). Universidad Pedagógica Nacional.
- Galvis, R. y Monroy, E. (2009b). Profundización sobre el ambiente de formación comunicativa. En N. Rodríguez de Salazar et al. (ed.), *Manos y pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia* (pp. 289-306). Universidad Pedagógica Nacional.
- García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. (1.ª ed.). Edelsa.
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez, R. (2005). La expresión escrita de alumnos sordos. En M. Salvador (ed.), *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (pp. 71-87). Ediciones Aljibe.
- Gutiérrez, R. (2012a). Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, (2), 331-346.
- Gutiérrez, R. (2012b). Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria. En *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Gutierrez_Caceres_Estudio_descriptivo_actitudes_escritura_alumnos_sordos_educacion_secundaria.pdf
- Gutiérrez, R. y Mata, F. (2010). Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria. En M. Carrillo y A. B. Domínguez (eds.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. (pp. 221-236). Ediciones Aljibe.
- Halliday, M. A. K. (2014). *An introduction to functional grammar*. 4a. ed. Routledge.

- Herrera, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148.
- Herrera, V. (2020). *Bilingüismo e interculturalidad en la educación de sordos. Prácticas pedagógicas para la enseñanza del español como segunda lengua* en ComplyDis (2020) *Lenguaje escrito y sordera, II Congreso Internacional*. (pp. 35-36). Universidad de Salamanca.
- Herrera, F. y De la Paz, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Síntesis.
- Herrera, F., Chacón M. y Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191.
- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. M. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in pre-lingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10.
- Herrera, V., Puente A. y Ardila A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- León, O., Alfonso, G., Romero, J., Bravo-Osorio, F. y López, H. (2018). *Fundamento Conceptual Ambientes de Aprendizaje*. Recuperado de <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Fundamento-Conceptual-Ambientes-de-Aprendizaje.pdf>
- León, L. (2019). *Análisis de errores morfosintácticos en un corpus de aprendientes sordos* [Tesis de maestría]. Instituto Caro y Cuervo.
- Leyabert, J. (1993). Reading in deaf: The roles of phonological codes. En M. Marschark y D. Clarc (eds.), *Psychological perspectives in deafness* (pp. 269-309). Laurence Erlbaum Associates.
- Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320.
- Macchi, M. y Veinberg, S. (2005). *Estrategias de pre-alfabetización para niños sordos*. Editorial Noveduc.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Alianza.
- Massone, I. y Báez, M. (2009). Deaf children's construction of writing. *Sign Language Studies*, 9(4), 457-479.
- Massone, I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(4), 1-17.
- Massone, I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(1), 6-17.
- Mata, S. (2005). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales: procesos cognitivos*. Ediciones Aljibe.
- Mayer, C. y Trezek, B. (2019). Reading and deafness: State of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185.
- Menéndez, B. (2012). Caracterización psicolingüística de la interlengua de alumnos sordos multilingües/multimodales en su acceso al castellano (L2/3) como lengua escrita. *Monografías Marco ELE*, 15, 93-123. <https://slabank.talkbank.org/access/0docs/Menendez2012.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Estrategias para mejorar la enseñanza de la lectura y la escritura en el trabajo con niños sordos*. <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=15yarticulo=%>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria, una experiencia desde el PEBBI*. <http://www.insor.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Nacional para Sordos (Insor). (2015). *Gira nacional Colombia primera en educación para personas sordas*. <https://www.insor.gov.co/home/gira-nacional-colombia-primer-en-educacion-para-personas-sordas/>

- Moore, D. y Miller, M. (eds.) (2009). *Deaf people around the world. Educational, development and social perspectives*. Gallaudet University Press.
- Mora, J. (septiembre de 2004). *La enseñanza del español como segunda lengua a personas sordas*. Documento presentado en el XV Congreso Internacional de la ASELE. Universidad de Sevilla. Sevilla, España. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_asele/pdf/15/15_00
- Morales, A. M. (2009). Producción de textos escritos por escolares sordos. *Letras*, 51(79), 159-190.
- Morales, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, 27(43-44), 118-131.
- Morales, E. (2010). *Características generales del bilingüismo intermodal (lengua de signos/lengua oral)*. En J. Martí i Castells y J. M. Meestres i Serra, *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)* (pp. 175-188). Institut d'Estudis Catalans. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/983/Biling_2010.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Newport, E. y Meier, R. (1985). Acquisition of American sign language. En D. I. Solbin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition* (pp. 881-938). Erlbaum Associates.
- Ochoa, L., Gómez, A. C. y Osorno, M. L. (2013). Evaluación de un programa de acompañamiento en los procesos de lectura y escritura a estudiantes sordos. *Revista Entornos*, 26(2), 171-179.
- Pacheco, G. y Anzola, M. (2011). Análisis de las pruebas de suficiencia en lengua escrita española de estudiantes sordos universitarios. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 115-126.
- Plaza, L. (2015). *Incidencia de una intervención pedagógica para enseñar a leer y comprender textos escritos explicativos en lengua castellana a estudiantes sordos de educación básica y media* [Tesis de doctorado]. Universidad del Valle.
- Quigley, P., Power, D. y Steinkamp, M. (1977) The language structure of deaf children. *The Volta Review*, (2), 74-84.
- Rodríguez, P., Alonso, P. y Domínguez A. (2010). *Leer y escribir con los alumnos sordos: una propuesta para su enseñanza*. En M. Carrillo y A. B. Domínguez (eds.), *Dislexia y sordera: líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades* (pp. 249-262). Ediciones Aljibe.
- Rodríguez de Salazar, N., García, D. y Jutinico, M. (2009). Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Experiencias de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia* (pp.265-287). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruíz, E. (2011). *Cohesión en el discurso narrativo de escolares sordos* [Tesis de Maestría en Lingüística]. Universidad Autónoma de Querétaro. https://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/tesis_elvira_cristina_ruz_s
- Russell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* [Tesis inédita. Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/>
- Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Universidad Nacional (UN). (2002). Elementos para un estudio de caso. En *Resultados evaluación de competencias básicas en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales* (pp. 51-57). Unibiblos, Universidad Nacional.
- Scott, J. y Hoffmeister, R. (2018). Superordinate Precision: An Examination of Academic Writing Among Bilingual Deaf and Hard of Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(2) 173-182. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx052>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Strassman, B. y Schirmer, B. (2013). Teaching Writing to Deaf Students: Does Research Offer Evidence for Practice? *Remedial and Special Education*, 34(3), 166-179. <https://doi.org/10.1177/0741932512452013>

- Svartholm, K. (1984). *Döva och samhällets skrivna språk: Forskning om teckenspråk XII*. Stockholms universitet, Institutionen för lingvistik. http://www.ling.su.se/polopoly_fs/1.18317.1306941155!/menu/standard/file/svartholm_2006_sv_en_amnesoversikt.pdf
- Svartholm, K. (1994). *El aprendizaje de una segunda lengua por los sordos*. Ponencia presentada en el Congreso Bilingüismo en la Educación de los Sordos. Estocolmo.
- Taeschner, T., Devescovi, A. y Volterra, V. (1988). Affixes and function words in the written language of the deaf children. *Applied Psycholinguistics*, (9), 385-401.
- Torres, M. (2015a). El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (7), 38-55.
- Torres, M. (2015b). Métodos de alfabetización para sordos: un panorama. *Revista Lenguas en Contacto y Bilingüismo*, (7), 84-95
- Tovar, L. (1995). Bilingüismo: una visión desde la perspectiva de los sordos. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(1), 20-24.
- Tovar, L. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lenguaje*, (26), 24-37.
- Tovar, L. (2000). La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. *El Bilingüismo de los Sordos*, 1(4), 74-88.
- Tovar, L. (2002). Un enfoque interdisciplinario para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos. En C. Curcó et al. (eds.), *Contribuciones a la lingüística aplicada en América Latina* (pp. 269-292). Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Autónoma de México.
- Tovar, L. (2005). La educación bilingüe para sordos en señas y castellano escrito: un caso colombiano. En I. M. Muñoz et al. (eds.), *Estudios sobre la Lengua de Signos Española* (pp. 249-259). Universidad de Alicante.
- Tovar, L. (2020). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lenguaje*, (26), 24-37. <https://www.researchgate.net/publication/339004499>
- Tovar, L., Cárdenas, M. y Torres, E. (2004). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en los tres primeros grados de la primaria*. Informe ejecutivo de investigación (Código 1106-11-311-98). Colciencias
- Valencia, D. (2018). *La metafunción ideacional lógica en los textos escritos en español por estudiantes sordos bilingües de bachillerato* [Tesis de Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales]. Universidad del Valle.
- Wilcox, S. (1994). *Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in deaf education*. In *sociocultural approaches to language and literacy*. Cambridge University Press.
- Wolbers, K. (2008). Strategic and interactive writing instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of English. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156, 299-326.
- Zambrano, L. (2008). Modelo integral de alfabetización para personas sordas (MIDAS). *Investigación y Postgrado*, 23(2), 205-239.
- Zambrano, M. y Cardona, N. (2018). *Investigación documental sobre la enseñanza de la lengua escrita para personas sordas, basada en la pedagogía y la didáctica inclusivas en la educación básica, media y superior* [Monografía sin publicar]. Escuela Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

