

# A leitura na educação do surdo na Espanha e na Argentina

## Reading in deaf education in Spain and in Argentina

## La lectura en la educación del sordo en España y Argentina

Virginia Hael

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Buenos Aires

Virginia González Santamaría

Universidad de Salamanca

1

**Resumo:** Este trabalho analisa as políticas educacionais relacionadas às práticas de leitura na população surda na Espanha e na Argentina, à luz das contribuições teóricas vinculadas aos processos de leitura e às dificuldades que surgem nessa população cuja pesquisa foi realizada em portais especializados. Foram discutidas regulamentações oficiais e propostas de ensino de ambos os países sobre a formação de pessoas surdas em geral e sobre práticas de língua escrita em particular obtido a partir de boletins oficiais e páginas do governo. Foram tidas em conta categorias como educação bilingue bicultural, oralismo, consciência fonológica de apoio e a utilização de implantes cocleares. As dificuldades de leitura dos alunos surdos são um importante barreira para sua participação e progresso que dificulta uma resposta educacional inclusiva nesse grupo. Este artigo discute os fatores que condicionam os níveis de leitura funcional dos alunos surdos: vocabulário, morfossintaxe e consciência fonológica.

Palavras-chave: Alunos Surdos. Leitura. Políticas Educacionais. Educação Inclusiva.

**Abstract:** This work analyses the educational policies related to reading practices in the deaf population in Spain and Argentina, in the light of theoretical contributions linked to the reading processes and the difficulties of this population, whose registration was made on specialized portals. Official regulations, and teaching proposals from both countries on the education of deaf persons in general, obtained from official bulletins and government pages and on written language practices were discussed. Categories such as bicultural bilingual education, oralism, supportive phonological awareness and the use of cochlear implants were considered. The reading difficulties of deaf students are an important barrier to their participation and progress that hinders an inclusive educational response in this group. The work presented here discusses the factors that condition the functional reading levels of deaf students: vocabulary, morphosyntax and phonological awareness.

**Keywords:** Deaf Students. Reading. Educational Policies. Inclusive Education.

**Resumen:** Este trabajo analiza las políticas educativas vinculadas con las prácticas de lectura en población sorda en España y Argentina, a la luz de aportes teóricos relacionados con los procesos de lectura y las dificultades de esta población, cuyo registro fue realizado en portales especializados. Se analizaron normativas y propuestas didácticas oficiales de ambos países sobre la educación de la persona sorda en general, obtenidas a partir de boletines oficiales y páginas gubernamentales, y sobre las prácticas del lenguaje escrito en particular. Se tomaron en cuenta categorías tales como educación bilingüe bicultural, oralismo, conciencia fonológica con

apoyos y el uso de implantes cocleares. Las dificultades lectoras de los estudiantes sordos suponen una barrera importante para su participación y progreso que dificulta una respuesta educativa inclusiva en este colectivo. En este artículo, se analizan los factores que condicionan los niveles lectores funcionales de los alumnos sordos: vocabulario, morfosintaxis y conciencia fonológica.

Palabras Clave: Estudiantes sordos. Lectura. Políticas Educativas. Educación Inclusiva.

*Data de submissão:* 30/10/2020

*Data de aprovação:* 10/12/2020

## Introducción

Uno de los indicadores de éxito educativo y social en sociedades como las nuestras, hace referencia al nivel de competencia lectora que tienen nuestros alumnos (LOMCE, 2013). La OCDE (2013) define la comprensión lectora como: “la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” (p.1). Y es que la lectura se ha convertido en una herramienta imprescindible de acceso a la información, siendo necesario para ello una enseñanza explícita y sistemática desde los primeros años de la escolaridad. Sin embargo, no resulta extraño encontrar grupos de estudiantes que, a pesar de esa enseñanza explícita, no consiguen lograr niveles lectores funcionales; es la situación del alumnado con discapacidad auditiva. Por ello, como docentes, se torna imprescindible disponer de un marco teórico general de la lectura que sirva de modelo didáctico (1) para la enseñanza de esta habilidad, (2) para la identificación y conocimiento de los procesos implicados en la misma, (3) como guía de buenas prácticas docentes, (4) para el desarrollo y aplicación de estrategias proactivas de prevención de dificultades de aprendizaje de la lectura y (5) comprender los mecanismos implicados en los procesos lectores de los estudiantes sordos (DOMÍNGUEZ, ALEGRÍA, 2009; DOMÍNGUEZ, CARRILLO, GONZÁLEZ, ALEGRÍA, 2016; SÁNCHEZ, COBO, LUQUE, GIMÉNEZ, 2018). En este sentido, también es fundamental que las políticas educativas para las personas sordas de los distintos países tengan en cuenta las investigaciones que analizan las dificultades que presenta esta población a la hora de comprender textos escritos.

Es a partir de estas nociones que surge el interrogante acerca de cuál es el abordaje actual de la lectura en el caso de estudiantes sordos que llevan a cabo las políticas educativas argentinas y españolas y, en relación con ello, si la legislación tiene en cuenta estudios actualizados acerca de la comprensión lectora en esta población. Se ha optado por abordar este tema en ambos países porque España es un marco de referencia habitual en el desarrollo de políticas educativas y en el abordaje sobre temas de discapacidad para los demás países hispanohablantes, sobre todo, Argentina. Además, actualmente en ambos países se están desarrollando estudios sobre estrategias lectoras y sobre propuestas didácticas orientadas a mejorar la comprensión sintáctica en personas sordas, por lo que consideramos fundamental analizar las bases educativas para poder proponer líneas conjuntas de investigación empírica.

5

En este sentido, los objetivos de esta investigación son: (1) Revisar las modalidades de educación del estudiante sordo en España y Argentina; (2) analizar la legislación de ambos países a la luz de la bibliografía especializada y actualizada sobre el tema; (3) proponer algunas herramientas didácticas que podrían mejorar aspectos concretos de la lectura en esta población.

Para ello, se ha realizado una justificación documental accediendo a diferentes bases de datos como ERIC, DIALNET, PSICO-DOC, PSYCINFO o ScieLO en la que se incluyeron como palabras clave: lectura, dificultades de aprendizaje de la lectura, estudiantes sordos, políticas educativas y propuestas de intervención. Además, en el proceso de selección se tuvieron en cuenta estudios nacionales e internacionales priorizando los realizados en lengua española.

## Dificultades Lectoras

El marco teórico de lectura en el que se desarrolla este estudio, basado en el Modelo Simple de Lectura (HOOVER, GOUGH, 1990) define que la comprensión lectora es el resultado de dos habilidades complementarias: por un lado, las habilidades no específicas de la lectura, aquellas que también se muestran en la comprensión de la lengua oral, estas son habilidades léxico – semánticas (conocer las palabras que componen un texto), morfo-sintácticas (comprender y manejar las reglas sintácticas que las organizan), así como conocimientos generales sobre el mundo y específicos sobre el tema y, por otro, las habilidades específicas de la lectura, aquellas que únicamente se activan cuando se lee y se escribe, de forma más concreta, los procesos de reconocimiento de la palabra escrita, en los que interviene la fonología de la lengua oral (ALEGRÍA, 2003; OAKHILL, CAIN, 2018). El estudio de las primeras es crucial en las personas sordas, pues a menudo presentan lagunas lingüísticas importantes derivadas, entre otros factores, de su pérdida auditiva (ALEGRÍA, DOMÍNGUEZ, 2009). En el estudio de las habilidades específicas, la fonología es aún más determinante en personas sordas, puesto que la pérdida auditiva puede ocasionar dificultades en el acceso a la fonología de las palabras. Sin embargo, estudios han demostrado que personas con pérdidas auditivas profundas no solo tienen representaciones fonológicas de las palabras, sino que, además, las usan en tareas de conciencia metalingüística y, además, estas actividades fonológicas están correlacionadas con la eficiencia lectora (ALEGRÍA, 2003; DOMÍNGUEZ, PÉREZ, ALEGRÍA, 2012).

Desde el ya clásico estudio de Conrad (1979), en el que se mostró que los niveles lectores de los estudiantes sordos al terminar la educación obligatoria (15 años) eran similares a los de sus

compañeros oyentes cuando comenzaban a leer, son numerosas las investigaciones realizadas en las últimas décadas en el contexto nacional e internacional sobre las dificultades de lectura de los estudiantes sordos, siendo objetivo prioritario de estudio, los estudiantes sordos que utilizan implantes cocleares (en adelante, ICs) (ALEGRÍA, DOMÍNGUEZ, 2009; DOMÍNGUEZ, ET AL. 2016; DOMÍNGUEZ, ALEGRÍA, CARRILLO, GONZÁLEZ, 2019; GEERS, HAYES, 2010 GONZÁLEZ, DOMÍNGUEZ, 2018; 2019; MORENO-PÉREZ, SALDAÑA, RODRÍGUEZ-ORTÍZ, 2015). Los estudios realizados en los últimos cinco años en España (véase DOMÍNGUEZ *et al.*, 2016, 2019; GONZÁLEZ, DOMÍNGUEZ, 2018, 2019; MORENO-PÉREZ *et al.*, 2015, para una revisión más extensa) han mostrado que el uso de ICs mejora los niveles lectores de los estudiantes sordos, especialmente, aquellos que habían recibido un implante coclear precoz (antes de los 30 meses de edad), situándoles en condiciones estadísticamente similares a las de sus compañeros oyentes de la misma edad.

Sin embargo, un mismo nivel lector puede lograrse usando estrategias lectoras diferentes. Los estudios realizados por Domínguez *et al.* (2016) y González y Domínguez (2018), evaluaron los niveles lectores y las estrategias usadas para alcanzarlos de cuatro grupos de estudiantes sordos con diferente grado de pérdida auditiva que utilizaban un IC precoz o tardío o no usaban ninguna ayuda técnica y mostraron que todos los grupos hacían uso de la Estrategia de Palabras Clave (en adelante, EPC) que consiste en identificar las palabras con contenido semántico propio de la oración (esto es, sustantivos, verbos y adjetivos) y, a partir de ellas, inferir el significado de la misma procesando, con dificultad, las palabras funcionales (preposiciones, conjunciones y adverbios). Estos autores mostraron, además, que una explicación del uso de la EPC podría deberse a la baja competencia morfosintácti-

ca que, a menudo presentan los estudiantes sordos, derivada de su pérdida auditiva. Los resultados son similares a los obtenidos por otros estudios realizados con estudiantes sordos franceses y españoles (LE NORMAND, MORENO-TORRES, 2014; LÓPEZ-HIGES, GALLEGO, MARTÍN-ARAGONESES, 2015).

En cuanto a las dificultades sintácticas, un estudio llevado a cabo en español mostró que tanto niños como adultos sordos presentan dificultades para la comprensión de estructuras Objeto-Verbo-Sujeto, de flexiones verbales de primera persona del singular y del tiempo condicional, de cláusulas relativas y pronombres acusativos anafóricos (STOCKSETH DANZAK, 2002). Esto coincide con investigaciones realizadas en habla inglesa, que, además, indican que los sordos presentan déficits en la comprensión de estructuras disyuntivas, cláusulas subordinadas adjetivas, subordinadas no flexionadas de infinitivo y aquellas que incluyen gerundios y pronombres (BERENT, 1988; PAUL, QUIGLEY, 1994). Estudios que vinculan el nivel fonológico y la lengua de señas con la adquisición de estructuras gramaticales indican, por un lado, que los sordos implantados y oralizados tempranamente tienen mejores niveles de comprensión de oraciones interrogativas, cláusulas de relativo y de movimientos oracionales (SZTERMAN, FRIEDMANN, 2014a y 2014b) y, por otro, que los sordos hablantes nativos de lengua de señas comprenden más rápidamente que los sordos oralizados cláusulas sustantivas con función sujeto y objeto directo (TREXLER, COLINA, MORFORD, HAFER, HOVERTERN, 2014).

En este sentido y en coincidencia con Domínguez y Soriano (2009), pudimos advertir la falta de investigaciones en habla hispana que dieran cuenta de metodologías de enseñanza o intervenciones pedagógicas tendientes a mejorar el aprendizaje de la sintaxis del español escrito en sordos.



## La Educación del Sordo en España

La Agenda 2030 es una herramienta social que representa el compromiso internacional para afrontar retos sociales, económicos y medioambientales bajo el lema “no dejar a nadie atrás”. Esta agenda está compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que integran, cada uno de ellos, acciones e intervenciones socioeducativas que permiten contribuir al desarrollo de todas las personas, especialmente de aquellas que se encuentran en situación de desventaja. Así, el ODS número 4, relacionado con Educación de Calidad manifiesta “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, para lo cual se han desarrollado diferentes acciones nacionales e internacionales como la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015); la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (2013), que apuestan, todas ellas, por una educación inclusiva en la que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollarse de forma integral potenciando sus capacidades y solventando las barreras para el aprendizaje y la participación, de manera que todos puedan participar de forma activa y equitativa en la sociedad (AINSCOW, BOOTH, DYSON, 2006; ECHEITA, DUK, 2008). Por último, el artículo 14 de la LOMCE (2013), muestra la responsabilidad que tienen las Administraciones Educativas para asegurar recursos educativos que garanticen una atención equitativa a aquellos alumnos que requieran, por los motivos que fueren, una respuesta educativa distinta a la ordinaria. Es en este marco legislativo donde se debe entender la respuesta educativa al alumnado sordo en España.

La educación del alumnado sordo ha estado vinculada, en las últimas décadas, a dos perspectivas diferenciadas: la Audio-lógica y la Sociocultural (DOMÍNGUEZ, 2009). La primera, considera a las personas sordas como aquellas que presentan un déficit (auditivo), que es necesario curar mediante el uso de ayudas técnicas (audífonos, ICs, entre otras); mientras que la segunda, entiende que la persona con discapacidad auditiva es aquella que forma parte de una comunidad con unos valores y una cultura propia (la cultura sorda) y es competente en una lengua diferente a la lengua oral (la lengua de signos) (véase DÍEZ- ESTÉBENEZ, VALMASEDA, 1999 para una descripción más detallada de ambas perspectivas). Sin embargo, cuando se habla de respuesta educativa de calidad y equitativa, no es posible limitarse a una u otra perspectiva, sino que la modalidad más ajustada es la que considera a la persona con discapacidad auditiva como aquella que presenta dificultades auditivas, que puede usar o no ayudas técnicas, y que puede ser competente tanto en la lengua oral como en la lengua de signos. Esta es la perspectiva multidimensional (DOMÍNGUEZ, ALONSO, 2004). Para ello, es necesario disponer de políticas y prácticas educativas que permitan combinar ambas concepciones.

Así, una vez más, es necesario presentar la dualidad en la respuesta educativa al alumnado sordo: los modelos monolingües y los modelos bilingües. Los primeros apuestan por la enseñanza de la lengua mayoritaria en la sociedad (oral) y, por tanto, es sobre la competencia en esta lengua desde la que se enseña el aprendizaje de la lengua escrita y el resto de aprendizajes, pudiendo apoyarse en restos auditivos, uso de ayudas técnicas, o uso de Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (VELASCO, PÉREZ, 2009). Por otro lado, los enfoques bilingües presentan dos posibilidades: (1) el bilingüismo sucesivo, que plan-

tea la enseñanza de la Lengua de Signos como primera lengua, en la media que esta les facilita acceso temprano a la información y posibilidades de interacción social, y es sobre esta lengua desde la que se enseña la lengua escrita y el resto de los aprendizajes escolares y (2) bilingüismo simultáneo, que propone la enseñanza de ambas lenguas, oral y de signos, a la vez, permitiendo así el desarrollo conjunto de ambas y facilitando la inclusión educativa del alumnado sordo, pues permite la interacción social entre estudiantes sordos y oyentes (DOMÍNGUEZ, 2009).

En este contexto, una de las experiencias con éxito académico, social, emocional y lingüístico son las denominadas experiencias escolares de Educación compartida (véase MARSCHARK, AN-TIA, KNOORS, 2019, para un desarrollo más amplio). Son prácticas educativas que educan de forma conjunta y compartida a un máximo de 6 alumnos sordos en aulas ordinarias con estudiantes oyentes; la modalidad comunicativa que se utiliza en estos contextos es la bilingüe-bimodal, esto es, Lengua de Signos Española y Lengua Castellana. En otras palabras, se utilizan ambas lenguas como instrumentos de acceso al currículo, de interacción social y de aprendizaje (véase PÉREZ, DE LA FUENTE, ALONSO, ECHEITA, 2019).

## La Educación del Sordo en Argentina

La educación de la persona sorda surge en Argentina en 1885 con clave marcadamente oralista y rehabilitadora. Cien años después, se empiezan a generar acciones tendientes a difundir el castellano signado en los establecimientos educativos para sordos: eran los inicios del bilingüismo en el país. En 2001, a través de la Ley 672 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se reconoce a la Lengua de Señas Argentina (en adelante, LSA) como

la lengua y el medio de comunicación para las personas sordas. En el año 2002, las escuelas de dicha jurisdicción inician programas de educación bilingüe y bicultural, con una fuerte presencia de la comunidad sorda (AGRELO, CARRACEDO, D'ELIAS, 2015).

Por su parte, desde 2005, la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires en conjunto con las escuelas construye un modelo lingüístico y educativo para los estudiantes sordos que incluye LSA y el español como lenguas de escolarización, adoptándose el paradigma bilingüe/bicultural. Desde 2012, se integran lenguas extranjeras de forma obligatoria. En ese sentido, se constituye un modelo educativo denominado plurilingüe/pluricultural (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2015).

Argentina adhiere, en el año 2008 a la “Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad” que, a su vez, suscribe a la definición social de la discapacidad propuesta por la Organización Mundial de la Salud. En tanto, la Constitución como la Ley de Educación Nacional (LEN) de 2006, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y la Resolución 155 del Consejo Federal de Educación, de 2012, establecen que el Estado debe garantizar el acceso a la educación y al conocimiento, considerados bienes públicos y derechos sociales y personales. La inclusión educativa está planteada como un derecho a acceder a una educación de calidad con igualdad de posibilidades y la educación especial, al estar contemplada dentro de la enseñanza oficial, es una alternativa válida de inclusión (VEINBERG, 2015).

Desde la legislación consultada, el modelo educativo que se prioriza en el caso de los Sordos es el Bilingüe Intercultural, aunque existen otras alternativas.

La educación bilingüe intercultural: una de las características fundamentales de este modelo, que se lleva a cabo íntegramente en escuelas de educación primaria especial para sordos,

es que la LSA se constituye como la lengua de comunicación y de transmisión de los contenidos curriculares. Es el correlato de la lengua oral en un contexto de escolaridad de niños oyentes. Se propone un proceso de inmersión en esa lengua desde edades tempranas y, además, es una instancia curricular en sí misma: los alumnos cursan asignaturas de reflexión y gramática de la LSA. Las instituciones cuentan con docentes oyentes y auxiliares sordos portadores de LSA, sin título docente. Esto coincide con estudios internacionales sobre el bilingüismo (SKLIAR, 1998; LIS-SI, SVARTHOLM, GONZÁLEZ, 2012, SÁNCHEZ-AVEDAÑO, 2005). El proceso de alfabetización se da en el marco del bilingüismo y se considera que existe un correlato entre la competencia en LSA y la adquisición del español escrito. Si bien es cierto que, en contextos bilingües generales, una mayor competencia en L1 incide positivamente en el aprendizaje de la L2, la relación entre la lengua de señas y la segunda lengua es diferente porque son muy distintas en sus niveles morfológico, sintáctico y, principalmente, fonológico. En este sentido, Domínguez y Alegría (2009), creen que el mayor aporte de la lengua de señas para el aprendizaje del español es el bagaje de conocimiento general que permite que los docentes puedan explicar más fácilmente conceptos, definiciones y palabras desconocidas del español. Además, si los niños son competentes en lengua de señas es más fácil establecer comparaciones entre las estructuras gramaticales de esta lengua y del español. En Argentina, las instituciones de educación especial se muestran abiertas a la enseñanza de la lengua oral -de carácter no rehabilitador- como una forma de andamiaje entre la LSA y la lengua escrita (AGRELO ET AL, 2015), sin mencionarse cómo se produce tal articulación. Se trabaja, principalmente, LSA por la mañana y la lengua escrita por la tarde. A su vez, AGRELO et al., (2015) añaden que estas instituciones se caracterizan por organi-

zar talleres de LSA para capacitar a personal de las escuelas y a familias de niños sordos, a fin de favorecer la inmersión en la lengua y una comunicación fluida en los ámbitos escolar y familiar. Para este modelo, estas acciones permiten una plena inclusión tanto en la comunidad sorda como en la oyente.

Al terminar los estudios primarios, los alumnos dejan de asistir a escuelas de educación especial y deben incorporarse a escuelas de educación media comunes y de referencia, que nuclean a los alumnos sordos y cuentan con intérpretes en LSA y espacios de apoyo pedagógico.

Inclusión de alumnos sordos en escuela común: inicialmente, este modelo implicaba la asistencia de alumnos sordos a aulas comunes sin apoyo ni adaptación, por lo tanto, el alumno ocupaba solamente espacio físico en el aula sin una participación en las actividades educativas. Los marcos normativos actuales modificaron la regulación a fin de que fuese más inclusiva. A partir de esto, la integración del alumno sordo en escuela común requiere de una serie de adaptaciones que debe hacer la escuela para lograr que tenga acceso a la educación. En este sentido, se insta a que haya una lengua común que facilite la comprensión de los contenidos transmitidos por los docentes y la intervención en clase y que permita una comunicación fluida entre compañeros. Los materiales de estudio deberían ser visuales e incluir contenidos que reflejen a la comunidad Sorda y los edificios tendrían que contar con adaptaciones tales como timbres luminosos. Se sugiere que los alumnos sordos que deseen ser integrados a escuela común se agrupen entre sí en las mismas instituciones para que a la escuela le sea más sencillo diseñar estrategias educativas para esta comunidad. A pesar de esta sugerencia, no hay escuelas seleccionadas por normativa para tal fin, sino que queda a criterio de los padres o de organizaciones extraescolares. Se propone la

participación de un intérprete de LSA que pueda transmitir los contenidos curriculares a los estudiantes sordos y la presencia de un maestro de apoyo a la inclusión (MAI) que puede asistir tanto a un grupo como a un individuo. En los hechos, la mayoría de las escuelas comunes que integran alumnos sordos no promueven el aprendizaje de la LSA por parte de la comunidad educativa ni cuenta con intérpretes. En este sentido, los docentes de apoyo terminan oficiando como intérpretes de lengua de señas y puentes de comunicación, sin la posibilidad de llevar a cabo acciones pedagógicas como la adaptación de contenidos a las necesidades del niño sordo. En el caso de que estos docentes no asistan a la institución, los alumnos difícilmente comprenden los contenidos curriculares o los intercambios comunicativos de y con sus pares (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2015). Estos niños cuentan con la posibilidad de asistir a centros de apoyo extracurriculares en escuelas públicas de referencia.

Los niños sordos usuarios de prótesis auditivas con acceso a la lengua oral también pueden ser integrados a la escuela común, con otro tipo de adaptaciones, tales como una adecuada ubicación en el aula que permita una correcta percepción auditiva con las prótesis y una buena visión del docente para realizar lectura labial. Además, deben contar con apoyo extraescolar focalizado en reforzar los contenidos desarrollados en clase y en incrementar la comprensión y producción léxica, morfosintáctica y textual de la lengua escrita. Estos apoyos pueden ser llevados a cabo por instituciones o profesionales privados, cubiertos por las obras sociales, o por equipos de las escuelas públicas (FOURCADE, HORAS, 2018).

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación (2010) presupone que, si se hace la detección temprana de la hipoacusia y se interviene precozmente, los niños tendrán un desarrollo na-

tural del lenguaje, por lo que pueden incorporarse al aula común sin adaptaciones ni apoyos. Esto se contrapone con estudios que indican que aun los hipoacúsicos con implante coclear precoz hacen uso de la EPC a la hora de leer y la comprensión semántica se ve afectada en comparación con niños oyentes de la misma edad. Estas diferencias se incrementan con el tiempo (DOMÍNGUEZ *et al.*, 2016 y GONZÁLEZ, DOMÍNGUEZ, 2018). Estas disidencias entre la legislación y la evidencia científica pueden implicar una inequidad en el acceso a la educación inclusiva en este grupo. Es fundamental que las políticas educativas tengan en cuenta estos datos para ofrecer los apoyos necesarios también a aquellos niños con implante coclear precoz, que se escolarizan en escuela común y sin refuerzo pedagógico.

En muchos casos, también, los padres optan por una educación combinada de los dos sistemas anteriores, con asistencia diaria a escuelas bilingües en un turno y asistencia a la escuela común en otro. Esto también es posible para sordos con un resto auditivo alto, que combinan ambos tipos de educación y no necesitan de intérprete en lengua de señas en su escolarización común, aunque sí precisan de adaptaciones y apoyos a cargo de un equipo de inclusión, que, en general, es parte de la escuela especial.

Inclusión educativa de alumnos sordos en el plurigrado: en ámbitos rurales, los niños sordos concurren en muchas ocasiones a la escuela de educación común, especialmente si la escuela de educación especial se encuentra muy alejada de su lugar de vivienda. El plurigrado es uno de los formatos que adoptan algunas de estas escuelas, por lo que los estudiantes no solo comparten aula con oyentes, sino también con alumnos de diferentes grados. Es un caso complejo por la heterogeneidad que implica. Algunas recomendaciones del Ministerio de Educación de la Nación (2010) para estos casos es la colaboración de la institución esco-



lar, la participación de padres y alumnos en virtud de la inclusión del o los alumnos sordos, la posibilidad (y no la obligación) de que se dicten talleres de LSA a la comunidad educativa, utilizar lengua de señas en el aula y ofrecer apoyo extracurricular en lengua de señas al o los alumnos sordos en la misma escuela y que el maestro a cargo del aula esté atento a las necesidades visuales de estos alumnos. Esta opción educativa está poco reglamentada y se apoya más en las voluntades individuales e institucionales que en un marco legal de inclusión educativa.

## Análisis Comparado: la Educación del Sordo en España y Argentina

Aunque la Educación de los estudiantes sordos comenzó su andadura de forma muy similar tanto en España como en Argentina, es cierto que la evolución en ambos países ha seguido una trayectoria un tanto diferente. Si bien es cierto que en Argentina se apuesta, al menos a nivel legislativo, por una Educación Bilingüe y Bicultural, el desarrollo de las políticas educativas arroja resultados que se alejan de lo esperado: educación bilingüe, sí, pero sin apoyos naturales en el aula y, en el caso de inclusión en la escuela común, sustentando la figura del intérprete de lengua de señas que se limita a transmitir (interpretar) la información que el profesor responsable del curso transmite a sus alumnos (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 2015) y en la escuela para sordos se prioriza el aprendizaje del español escrito mediado por la lengua de señas. En este contexto, la situación en España es similar, de forma más concreta en los centros ordinarios, donde si existe un estudiante sordo, este tiene derecho a la presencia de un intérprete en lengua de señas en las horas lectivas, pero también se torna diferen-

te en la medida que existen experiencias de Docencia Compartir donde se ha dado un paso más: dos docentes en un mismo aula, responsables ambos de la docencia de sus alumnos: el docente referente en lengua oral y el docente referente en lengua de señas. En estos casos, los dos son responsables de todas y cada una de las decisiones que se toman con cada uno de los alumnos de esa aula, sean estos estudiantes sordos o no, y en la práctica docente se utilizan ambas lenguas (oral y de señas) como instrumentos de interacción social, de acceso al currículo, y de aprendizaje (PÉREZ, DE LA FUENTE, ALONSO, ECHEITA, 2019). Esta experiencia está arrojando buenos resultados, que podrían ser considerados para su implementación en la educación argentina, ya que sigue una línea verdaderamente bilingüe bicultural e inclusiva.

## Posibles Abordajes Pedagógicos de la Lectura

El tercer objetivo propuesto en este trabajo se vincula con la propuesta de estrategias didácticas orientadas a la mejora en el procesamiento sintáctico de los estudiantes sordos, ya que se ha podido constatar que es uno de los aspectos que mayores dificultades le ofrece a la persona sorda a la hora de leer.

Entre las posibilidades didácticas para dar respuesta a las dificultades lectoras de los estudiantes sordos, en este trabajo se presenta un método de intervención pedagógica, la logogenia, y un recurso educativo que permite desarrollar las habilidades morfosintácticas en estudiantes sordos, *Las Aventuras de Ana y Coco. En busca del cromó perdido*.

La logogenia (RADELLI, 1999, 2000) se basa en la estructura sintagmática del generativismo y en la noción de par mínimo (CHOMSKY, 1957) para ejercitar a niños sordos -tanto oralizados

como señantes- en la adquisición de la sintaxis de cualquier lengua vocálica. La esencia del método es presentarle al sordo, de manera escrita, órdenes sucesivas que varían en un solo elemento. Las oposiciones que se le pueden presentar al alumno son léxicas (“Dame la manzana” – “Dame la pera”); en el orden de los elementos (“Dame la mano”- “La mano dame”); en la forma en que uno de los elementos transmite información sintáctica (“Dibuja una pera y una manzana y recórtala”; “Dibuja una pera y una manzana y recórtalas”); ausencia y presencia de un elemento (“Señala el auto verde y el rojo”- “señala el auto verde y dame el rojo”); sustitución de un elemento por otro (“Agarra la flor rosa y la violeta” – “Agarra la flor rosa o la violeta”). También pueden realizarse estas oposiciones teniendo en cuenta el nivel ortográfico y de puntuación. Con este método, pueden trabajarse estructuras sintácticas simples, compuestas y complejas e, incluso, combinar, en una sola orden, distintos elementos de alto grado de dificultad para los sordos, tales como clíticos, subordinación, disyunción, entre otros. La exposición a los elementos gramaticales es gradual y progresiva.

Por otro lado, el material didáctico *Las Aventuras de Ana y Coco. En busca del cromó perdido* (DOMÍNGUEZ et al., 2019) es un recurso didáctico basado en los principios comunicativos nocio-funcionales de tiempo, lugar y cantidad aplicados en el método de enseñanza de español como lengua extranjera. El material está formado por actividades secuenciadas por orden de dificultad que forman parte de una historia con un misterio por resolver que permiten desarrollar competencia sintáctica y morfológica en estudiantes sordos y otros estudiantes con dificultades de lenguaje. Además, dadas las características de este material, se propone como metodología de aplicación la retroalimentación sobre el error (metodología también usada en la Enseñanza

de Español para extranjeros) denominada recast, que consiste en facilitar al alumno información sobre el error cometido reformulando su respuesta y proporcionando la respuesta correcta, con el objetivo de interiorizar la respuesta correcta y poder generalizarlo a otros contextos de aprendizaje (GARCÍA PUJALS, 2013).

## Conclusiones

En este artículo hemos analizado la situación actual de la educación del Sordo en España y Argentina, con especial énfasis en la revisión de la legislación vigente a la luz de aportes teóricos y de investigación sobre la lectura en esta población. Hemos podido comprobar que, en Argentina, el modelo predominante es el bilingüe bicultural en el que se promueve el aprendizaje de la lectura mediado por la lengua de señas. En otros casos, hay alumnos que acceden a una educación que combina la escuela de sordos con la inclusión en escuela común, con apoyos. En la inclusión en aula común, ya sea como única vía o en el modelo combinado, el intérprete se transforma en un mero transmisor y el estudiante no tiene contacto real con sus compañeros y con los docentes. Se ha podido constatar, además, que algunas de las políticas educativas actuales no tienen en cuenta investigaciones y bibliografía especializada. En España, por su parte, las políticas educativas contemplan un abordaje global de la persona sorda, que puede o no utilizar apoyos técnicos y que puede ser competente tanto en lengua oral como en lengua de signos. Un programa con éxito educativo es el que incluye un grupo de niños sordos en aula común, en la que los canales de comunicación para todos los estudiantes son la lengua oral y la de signos, con maestros referentes en ambas lenguas.

Luego de esta revisión, consideramos que, para que la educación del Sordo sea verdaderamente inclusiva es fundamental que las legislaciones consideren las investigaciones que dan cuenta de la necesidad del aprendizaje del español oral como soporte del español escrito, sin descuidar que la lengua de señas sea el vehículo de transmisión de los conocimientos escolares y de comunicación en las escuelas bilingües biculturales. No se debe dejar de lado el hecho de que una verdadera inclusión educativa es aquella que permite que el estudiante pueda acceder a los conocimientos escolares y, a su vez, interactuar social e institucionalmente con sus compañeros y profesores. En este sentido, el modelo propuesto actualmente por la legislación española parece adecuado para tal fin.

Por otra parte, entre las posibilidades didácticas para dar respuesta a las dificultades lectoras de los estudiantes sordos, en este trabajo se presentó un método de intervención pedagógica, la logogenia, y un recurso educativo, Las Aventuras de Ana y Coco. En busca del cromó perdido, dos alternativas para llevar a cabo acciones concretas que pueden mejorar el desempeño lector de este colectivo que, además, se encuentran actualmente en fase de investigación experimental en España y Argentina.

Consideramos que es urgente ocuparnos de que los estudiantes sordos cuenten con herramientas de acceso a la morfosintaxis del español escrito para lograr que sean lectores autónomos y puedan participar activamente de la cultura escrita propia del mundo educativo actual. En futuros trabajos se propondrán acciones conjuntas de abordaje de la morfosintaxis a partir de las dos herramientas pedagógicas presentadas en este texto.

## Referencias

AINSCOW, MEL; BOOTH, TONY; DYSON, ALAN. **IMPROVING SCHOOLS, DEVELOPING INCLUSION**. LONDRES: ROUTLEDGE, 2006.

AGRELO, JUAN JOSÉ; CARRACEDO, LORENA; D'ELÍAS, GABRIELA. LA EDUCACIÓN DE NIÑOS/AS SORDOS/AS EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE GESTIÓN PÚBLICA, DEPENDIENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. EN: RUGGIERO, FLAVIA (COORD.) **UNA MIRADA TRANSVERSAL DE LA SORDERA**. 1ERA EDICIÓN. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: COPIDIS, 2015. p. 13-19.

ALEGRÍA, JESÚS. DEAFNESS AND READING. *In*: NUNES, TEREZINHA Y PETER BRYANT (COORDS). **HANDBOOK OF CHILDREN'S LITERACY**. DORDECHT: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS (NETHERLANDS), 2003, p. 459-489.

ALEGRÍA, JESÚS; DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN. LOS ALUMNOS SORDOS Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA. **REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**, N. 3 V.1, p. 95-111, 2009.

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. COORDINACIÓN NACIONAL MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL. **APORTES PARA LA ALFABETIZACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL ALUMN@S CIEG@S Y DISMINUID@S VISUALES, SORD@S E HIPOACÚSIC@S**, 2010. DISPONIBLE EN: [HTTP://WWW.BNM.ME.GOV.AR/GIGA1/DOCUMENTOS/EL002899.PDF](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002899.pdf). ACCESO EN: 7 SEP. 2020.

BERENT, GERARD. AN ASSESSMENT OF SYNTACTIC CAPABILITIES. *In*: STRONG, MICHAEL (ED.), **LANGUAGE LEARNING AND DEAFNESS**. 1ST EDITION. CAMBRIDGE, UK: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, 1988, p. 133-161.

BUENOS AIRES. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **ORIENTACIONES CURRICULARES**. ÁREAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN

ESPECIAL. ANEXO 6. ALUMNOS SORDOS E HIPOACÚSICOS. MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BI/PLURILINGÜE, 2015. RECUPERADO DE: [HTTP://ABC.GOB.AR/ESPECIAL/SITES/DEFAULT/FILES/7-\\_ANEXO\\_6\\_ \\_MODELO\\_DE\\_EDUCACION\\_INTERCULTURAL\\_BI\\_PLU.PDF](http://abc.gob.ar/especial/sites/default/files/7-_ANEXO_6_-_MODELO_DE_EDUCACION_INTERCULTURAL_BI_PLU.PDF). ACCESO EN: 15 SEP. 2020.

CHOMSKY, NOAM. **ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS**. MÉXICO D.F.: ED. SIGLO XXI, 1957.

CONRAD, REUBEN. **THE DEAF SCHOOLCHILD: LANGUAGE AND COGNITIVE FUNCTION**. NEW YORK: HARPERCOLLINS PUBLISHERS, 1979.

DIEZ-ESTÉBANEZ, ESTHER; VALMASEDA, MARIAN. LAS PERSONAS SORDAS. EN. GARCÍA SÁNCHEZ, JESÚS (COORD.). **INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO**. MADRID: PIRÁMIDE, 1999.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN. EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS. **REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**, N. 3, V. 1, P. 45-61, 2009.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN. **LAS AVENTURAS DE ANA Y COCO**. EN BUSCA DEL CROMO PERDIDO. MATERIALIS PARA MEJORAR LAS HABILIDADES LECTORAS. ES-PAÑA: EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, 2019.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; ALEGRÍA, JESÚS. LOS ALUMNOS SORDOS Y LA LENGUA ESCRITA. **REVISTA LATINOAMERICANA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA**, V. 1, N. 3, P. 85-111, 2009.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; ALONSO, PILAR. **LA EDUCACIÓN DE LOS ALUMNOS SORDOS HOY**. PERSPECTIVAS Y RESPUESTAS EDUCATIVAS. MÁLAGA: ALJIBE, 2004.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; PÉREZ, MARÍA ISABEL; ALEGRÍA, JESÚS. LA LECTURA EN LOS ALUMNOS SORDOS: APORTACIÓN DEL IMPLANTE COCLEAR. **INFANCIA Y APRENDIZAJE**, N. 35, V. 3, P. 327-341, 2012.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; CARRILLO, MARÍA SOLEDAD; GONZÁLEZ, VIRGINIA; ALEGRÍA, JESÚS. HOW DO DEAF CHILDREN WITH AND WITHOUT COCHLEAR IMPLANTS MANAGE TO READ SENTENCES: THE KEY WORD STRATEGY. **JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION**, N. 21, V. 3, P. 280-292, 2016.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; CARRILLO, MARÍA SOLEDAD; PÉREZ, MARÍA ISABEL; ALEGRÍA, JESÚS. ANALYSIS OF READING STRATEGIES IN DEAF ADULTS AS A FUNCTION OF THEIR LANGUAGE AND THEIR META-PHONOLOGICAL SKILLS. **RESEARCH IN DEVELOPMENTAL DISABILITIES**, N. 35, V. 7, P. 1439-1456, 2014.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; ALEGRÍA, JESÚS; CARRILLO, MARÍA SOLEDAD; VIRGINIA GONZÁLEZ. LEARNING TO READ FOR SPANISH-SPEAKING DEAF CHILDREN WITH AND WITHOUT COCHLEAR IMPLANTS: THE ROLE OF PHONOLOGICAL AND ORTHOGRAPHIC REPRESENTATION. **AMERICAN ANNALS OF THE DEAF**, N. 164, V. 1, P. 37-72, 2019.

DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN; SORIANO, JUANA. MECANISMOS DE LECTURA EMPLEADOS POR PERSONAS SORDAS ADULTAS CONSIDERADAS COMO BUENAS LECTORAS. **BORDÓN**, N. 61, V. 4, P. 9-20, 2009.

ECHEITA, GERARDO; DUK, CINTHYA. INCLUSIÓN EDUCATIVA. **REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN**, N. 6, V. 2, P. 1-6, 2008.

ESPAÑA. LEY 8/2013 DEL 9 DE DICIEMBRE. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. **LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)**.

ESPAÑA. REAL DECRETO LEGISLATIVO 1/2013, DE 29 DE NOVIEMBRE. BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. **LEY GENERAL DE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y DE SU INCLUSIÓN SOCIAL**.

FOURCADE, MARÍA BEATRIZ; HORAS, MARTHA. LAS CONFIGURACIONES DE APOYO EN LA INCLUSIÓN DE PERSONAS SORDAS. **ARGONAUTAS**, N.8, V.10, P.22 – 30, 2018.



GARCÍA PUJALS, ALBERTO. ESTUDIO DE PERCEPCIÓN DE UNIVERSITARIOS ALEMANES SOBRE ESTRATEGIAS DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

**MARCOELE: REVISTA DE DIDACTICA ESPANOL LENGUA EXTRANJERA**, N.17, V.9, 2013.

GEERS ANN; HAYES, HEATHER. READING, WRITING, AND PHONOLOGICAL PROCESSING SKILLS OF ADOLESCENTS WITH 10 OR MORE YEARS OF COCHLEAR IMPLANT EXPERIENCE. **EAR AND HEARING**, N.32, V.1, P.49S-59S, 2010.

GONZÁLEZ, VIRGINIA; DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN. INFLUENCIA DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN LAS ESTRATEGIAS LECTORAS DE ESTUDIANTES SORDOS. **REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN LOGOPEDIA**, N.8, V.1, P. 1-19, 2018.

GONZÁLEZ, VIRGINIA Y DOMÍNGUEZ, ANA BELÉN. LECTURA, ORTOGRAFÍA Y HABILIDADES FONOLÓGICAS DE ESTUDIANTES SORDOS CON Y SIN IMPLANTE COCLEAR. **REVISTA DE LOGOPEDIA, FONIATRÍA Y AUDIOLOGÍA**, N.39, V.2, P.75-85, 2019.

HOOVER, WESLEY; GOUGH, PHILIP. THE SIMPLE VIEW OF READING. **READING AND WRITING: AN INTERDISCIPLINARY JOURNAL**, N.2, P.127-160, 1990.

LE NORMAND, MARIE THERÈSE; MORENO-TORRES, IGNACIO. THE ROLE OF LINGUISTIC AND ENVIRONMENTAL FACTORS ON GRAMMATICAL DEVELOPMENT IN FRENCH CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS. **LINGUA**, N.139, P.26-38, 2014.

LISSI, MARÍA ROSA; SVARTHOLM, KRISTINA; GONZÁLEZ, MARIBEL. EL ENFOQUE BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS: SUS IMPLICANCIAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA. **ESTUDIOS PEDAGÓGICOS**, N.38, V.2, P.299-320, 2012.

LÓPEZ-HIGES, RAMÓN; GALLEGO, CARLOS; MARTÍN-ARAGONESES, MARÍA TERESA; MELLE, NATALIA. MORPHO-SYNTACTIC READING COMPREHENSION IN CHILDREN WITH EARLY AND LATE COCHLEAR IMPLANTS. **JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION**, N.20, P.136-146, 2015.

MARSCHARK, MARC; ANTIA, SHIRIN; KNOORS, HARRY. **Co-ENROLLMENT IN DEAF EDUCATION**. NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2019.

MORENO-PÉREZ, FRANCISCO; SALDAÑA, DAVID; RODRÍGUEZ-ORTIZ, ISABEL. READING EFFICIENCY OF DEAF AND HEARING PEOPLE IN SPANISH. **JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION**, N.20, P.374-384, 2015.

PAUL, PETER; QUIGLEY, STEPHEN. **LANGUAGE AND DEAFNESS**. SAN DIEGO, CA: SINGULAR PUBLISHING GROUP, 1994.

PÉREZ, MAR; DE LA FUENTE, BEGOÑA; ALONSO, PILAR; ECHEITA, GERARDO. FOUR CO-ENROLLMENT PROGRAMS IN MADRID: DIFFERENCES AND SIMILARITIES. IN: MARSCHARK, MARC; ANTIA, SHIRIN; KNOORS, HARRY (EDS). **Co-ENROLLMENT IN DEAF EDUCATION**. NY: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2019, P. 235-256.

OAKHILL, JANE; CAIN, KATE. CHILDREN'S PROBLEMS WITH INFERENCE MAKING: CAUSES AND CONSEQUENCES. **BULLETIN OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**, N.49, P.683-699, 2018.

OCDE. **EVALUACIONES DE COMPETENCIAS**. 2013. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.OECD.ORG/PIAAC-ES/ALL%20ITEMS\\_ESP.PDF](http://www.oecd.org/piaac-es/all%20items_esp.pdf). ACCESO EN: 2 SEP. 2020.

RADELLI, BRUNA. LA LOGOGENIA EN EL DESARROLLO DE LOS SORDOS. CONGRESO NACIONAL FEPAL "ELECCIÓN DE MÉTODOS Y SISTEMAS EN LA EDUCACIÓN DEL SORDO Y PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE DEL SIGLO XXI", XV EDICIÓN, 1999, A CORUÑA. ANALES, A CORUÑA: UNIVERSIDAD DE A CORUÑA, P.1-4.

RADELLI, BRUNA. UNA NUEVA APLICACIÓN DE LA LINGÜÍSTICA: LA LOGOGENIA. ENCUENTRO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA DEL NOROESTE, SEXTA EDICIÓN, 2000, SONORA. ANALES, SONORA: UNIVERSIDAD DE SONORA, P.50-72.

SÁNCHEZ, AUXILIADORA; COBO, MARÍA AMPARO; LUQUE, JUAN LUÍS; GIMÉNEZ, ALMUDENA. FASE DE PREVENCIÓN DEL PROYECTO LEEDUCA: UN ENFOQUE PROACTIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA**, N.490, P.32-37, 2018.

SÁNCHEZ-AVEDAÑO, CARLOS. EL ESPAÑOL Y EL LESCO EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA PARA LAS PERSONAS SORDAS EN COSTA RICA. **REVISTA EDUCACIÓN**, N.29, V.2, P.217-232, 2005.

SKLIAR, CARLOS. BILINGUISMO Y BICULTURALISMO: UN ANÁLISIS SOBRE LAS NARRATIVAS TRADICIONALES EN LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, V.8, P.44-57, 1998.

STOCKSETH DANZAK, ROBIN. COMPRENSIÓN DE LA SINTAXIS ESPAÑOLA POR LECTORES SORDOS CHILENOS. **REVISTA SIGNOS**, N.35, V.51, P.271-290, 2002.

SZTERMAN, RONIT; FRIEDMANN, NAAMA. RELATIVE CLAUSE READING IN HEARING IMPAIRMENT: DIFFERENT PROFILES OF SYNTACTIC IMPAIRMENT. **FRONTIERS IN PSYCHOLOGY. LANGUAGE SCIENCES**, N.16, V.5, P.1-16, 2014A.

SZTERMAN, RONIT; FRIEDMANN, NAAMA. INSIGHTS INTO THE SYNTACTIC DEFICIT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT FROM A SENTENCE REPETITION TASK. *IN*: HAMANN, CORNELIA; RUIGENDIK, ESTHER (EDS.). **LANGUAGE ACQUISITION AND DEVELOPMENT. PROCEEDINGS OF GALA 2013**. NEWCASTLE: CAMBRIDGE SCHOLARS PUBLISHING, 1<sup>ST</sup> EDITION. 2014B, P. 492-505.

TREXLER, MATTHEW; COLINA, DAVID; MORFORD, JILL; HAFER, SARAH; HOVERSTERN, LIV. DEAF READERS' RESPONSE TO SYNTACTIC COMPLEXITY: EVIDENCE FROM SELF-PACED READING. **MEM COGNIT**, N.42, V.1, P.97-111, 2014.

UNESCO. **INFORME FINAL. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD**. MADRID: UNESCO/ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1994.

UNESCO. **DECLARACIÓN DE INCHEON Y MARCO DE ACCIÓN PARA LA REALIZACIÓN DEL OBJETIVO DE DESARROLLO SOSTENIBLE 4**, 2015.

VEINBERG, SILVANA. INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿ESCUELA DE SORDOS O PARA SORDOS?, EN: RUGGIERO, FLAVIA (COORD.) **UNA MIRADA TRANSVERSAL DE LA SORDERA**. 1ERA EDICIÓN. CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES: COPIDIS, 2015, p.22-29.

VELASCO, CARMELA; PÉREZ, MARÍA ISABEL. SISTEMAS Y RECURSOS DE APOYO A LA COMUNICACIÓN Y AL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS SORDOS. **REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**, 3(1), 2009, p.77-93.