

III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera  
Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

## ELSE EN ALFABETIZACIÓN DE SORDOS

**LOPRETO, Gladys**  
[glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)  
**JULIARENA Graciela**  
**CAMBRE Ana María**  
**PETROSELLI Alicia**  
**ROBLES Magdalena**

**FPyCS y FAHCE (UNLP), ISFDyT 9 (DGEyC BA)**

### Resumen

Nos interesa participar en las presentes Jornadas como equipo interdisciplinario para la formación de docentes para sordos desde la propuesta del Bilingüismo implementada por la DGEyC, que considera el Español como 2da. lengua, en tanto la LSA constituye la lengua comunitaria o 1ra. lengua de la población escolar sorda. Pensamos que esta es la forma más adecuada de abordar su alfabetización, tal como lo demuestran experiencias de otros países desde hace décadas. Entendemos ésta no como proceso meramente mecánico sino de comprensión y producción de sentido, cuyo aprendizaje se ve muchas veces obstaculizado por representaciones sociales subyacentes a las prácticas docentes que no reconocen en el alumno sordo determinadas competencias necesarias a la comprensión y producción de textos. Estas creencias, además de poner en duda la premisa de universalidad del lenguaje, constituyen un razonamiento predominantemente etnocéntrico, cuyas raíces se han señalado en la condición hegemónica de la oralidad para nuestra cultura. Lo dicho no invalida la importancia del Español como lengua 2da que permite interactuar con la sociedad mayoritaria, pero su adquisición, atendiendo a las potencialidades del sordo, se propone dentro de este planteo a través del sistema de lectoescritura y mediante las estrategias propias del aprendizaje de segundas lenguas. Dado este marco general, hemos elegido trabajar puntualmente sobre la metáfora, su presencia en LSA y su uso y comprensión en textos en español escrito, ya que resulta básica a la producción de sentido. Nos proponemos en principio una indagación bibliográfica y además exploratoria sobre el uso de metáforas en LSA por algunos integrantes de la comunidad sorda de La Plata, a los efectos de la formación de una conciencia metalingüística a partir de la cual el alumno sordo podrá adquirir la capacidad de reconocer el recurso en textos escritos en lengua 2da.

### 1. PRESENTACIÓN.

<http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/>

La Plata, 21 a 22 de noviembre de 2011. ISSN 2250-7396

Somos parte de un equipo docente interdisciplinario del Profesorado en Educación de Sordos, del ISFDyT N° 9 de La Plata. El horizonte institucional de nuestros alumnos es la educación básica, dentro de la cual un objetivo importante es la alfabetización, entendida como proceso complejo de comprensión y producción de sentido: cómo lograr que el niño y joven sordo sea capaz de leer y escribir *textos* 'de veras' (D. Jolibert), en el pleno sentido de lo que ello significa. Este año se realizaron Talleres Integradores (TAIN) en los que se trató la problemática.

Estos encuentros, sumados a la información bibliográfica y la exploración en la práctica, nos permitieron arribar en 1er. lugar a cuál es el imaginario que predomina en escuelas, maestros, docentes de diferentes niveles, incluso en la sociedad en general. Así, pudimos detectar algunas ideas recurrentes, algunas de las cuales entendemos que inciden negativa o positivamente en los logros que se pretenden obtener: que el Sordo no tiene capacidad para el pensamiento abstracto, y en forma más puntual, que no entiende las metáforas. Aún reconociendo que estos rasgos aparecen con demasiada frecuencia en este tipo de población escolar, entendemos que no es ésta una condición necesaria sino aleatoria, y tal vez en gran medida es originada o al menos mantenida por aquel imaginario. En palabras del conocido maestro venezolano Carlos Sánchez (2010):

Para saber qué se puede encontrar en un texto escrito la persona tiene que haber vislumbrado, de la mano de un adulto lector, que detrás de las líneas hay un mundo diferente del mundo de la oralidad, de la cotidianidad, y que las cosas que hay en ese mundo posible valen la pena. Con ese conocimiento – esa visión, diría yo – el lector empieza a definir, a identificar y a conformar cosas, hechos e ideas que pertenecen a ese mundo que va a ser construido por el lector a lo largo de toda su vida... Y para saber cómo se puede encontrar lo que podría estar en el texto, es preciso desarrollar toda una "tecnología" de la lectura... ser capaz de pensar, dialogar, discutir con el autor y consigo mismo a medida que se navega por el texto. Nada de esto puede enseñarse, sino que se aprende sobre la marcha si se tiene la suerte de contar con una buena brújula.

Para agregar que, en el caso de los sordos en particular

la educación no les ha garantizado el desarrollo normal de su lenguaje, el enriquecimiento de su propia lengua, y el acceso pleno a la dimensión abstracta, teórica, metafórica, del pensamiento.

Puestas en la tarea de formar docentes para alumnos sordos y teniendo como objetivo fundamental la alfabetización, hemos intentado aproximarnos a esta problemática, a esta especie de feedback aparentemente fatal entre inaptitudes, y para hacer más llevadera la búsqueda nos pareció conveniente empezar por un recurso que puede brindar 'corporidad' al pensamiento abstracto: la metáfora. De ahí que nos preguntamos: ¿es verdad que los sordos no entienden las metáforas? Lo que nos lleva a otra pregunta: ¿en su lengua tienen metáforas?

Pero previamente debemos justificar por qué estamos en las Jornadas ELSE.

**2. EDUCACIÓN DE SORDOS.** Debemos decir en 1er. lugar que 'los Sordos' constituyen un colectivo altamente heterogéneo, y que sus conocimientos del código alfabético provienen generalmente "de una combinación de diversos códigos que han sido desarrollados a partir de la exposición a la escritura, a la lectura labial, a la articulación y la dactilología" (Herrera V. 2004, 8), y agreguemos, en casos, a un resto de audición. En esta enumeración falta sin embargo la tecnología, en la que cobra un papel importante para el sordo el celular.

Esta diversa causalidad justifica en parte la coexistencia de propuestas disímiles, muchas de las cuales manifiestan corresponder a una representación subyacente del lenguaje de rasgo oral-auditivo. Debemos tener en cuenta la larga tradición verbalista de nuestra cultura, la importancia que reviste en ella la palabra, sumado a un antiguo mandato de represión del cuerpo, todo lo cual explica la hegemonía de la oralidad, de la verbalización, así como los juicios desvalorizadores de la gestualidad e incluso del acompañamiento por

ademanos durante los actos del habla.

Pero, 'contra viento y marea', los sordos 'vienen señando', hablando con gestos y manos, desde el albor de los tiempos. La Tesis de Agüero y otras (2004), dirigida por el Prof. Juan Magariños, da cuenta, desde la mirada semiótica, de la rapidez con que niños y jóvenes sordos se deciden por la comunicación por señas cuando se sienten en comunidad, entre pares, y cómo crean constantemente nuevas emisiones.

Un hito en la valorización académica lo constituye en 1960 la afirmación de W. Stokoe de que las Señas constituyen una Lengua. Esta concepción, aparentemente incompatible con la tradición verbalista y sobre todo con la definición saussureana de que 'la lengua es oral', no lo es tanto, ya que es el mismo Saussure quien aclara que la 'imagen acústica' es de naturaleza psíquica, y también que las imágenes pueden ser de naturaleza distinta a la más frecuente, que es la oral-auditiva.

La profusa producción de investigaciones posteriores que se da en el estructuralismo refuerza sin embargo la condición oral-auditiva como rasgo de la lengua, favoreciendo los estudios de fonética y fonología y privilegiando el análisis de corpus de emisiones orales, todo lo cual favorece una representación de la comunicación de los sordos como anomalía o déficit. Sin embargo Stokoe demuestra que la LS reúne las características definitorias de las lenguas: elementos mínimos equivalentes a fonemas<sup>24</sup>, carácter discreto, posibilidad combinatoria, doble articulación, arbitrariedad, estructuras determinadas, entre otras. Luego el aporte de N. Chomsky resulta significativo, ya que desde su primer texto (1957) apunta no al producto (lo que más tarde llamará Lengua Exteriorizada, L-E) sino a los procesos mentales (las 'estructuras profundas', la Lengua Interiorizada, L-I). Estos conceptos, más sus

---

<sup>24</sup> las señas pueden ser analizadas como compuestos simultáneos de tres categorías de **elementos sin significado**: una forma de la mano ([queirema](#)), una actividad de la mano ([quinema](#)) y un lugar ocupado por la mano ([toponema](#)) que constituyen **rasgos distintivos de morfemas gestuales**, lo que permite la doble articulación, requisito indispensable para el reconocimiento de una [lengua natural](#)

argumentaciones a favor del Lenguaje como patrimonio genético de la especie –ende de carácter universal- cierran la teoría y dan una base fuerte a la LS.

Otros aspectos que se reconocen en las LLSS: funciones, posibilidades enunciativas, organización textual, variedades sociolingüísticas, variaciones en el uso, la ponen a la par de las lenguas históricas orales. Si bien rara vez la LS es propiamente una lengua ‘materna’ en sentido estricto, lo es sí una lengua comunitaria para los sordos, es decir, su primera lengua o L1.

El sordo es necesariamente bilingüe, ya que su LS (L1) es distinta a la lengua de la sociedad mayoritaria donde vive, entre nosotros el Español, que constituye la L2, pero vive inmerso en L2, al menos rodeado de textos escritos en esa lengua.

**3. BILINGÜISMO Y LSA.** Para los criterios tradicionales, la Lengua de nuestro alumno Sordo es la misma que la del resto de la población, es decir, el **Español** -en su correspondiente variedad-, de donde la enseñanza debería estar orientada a su **aprendizaje oral**, luego **escrito**.

Para el bilingüismo en cambio la Lengua del Sordo es la **LSA (lengua 1ra**, natural, L1). Muchos lingüistas la consideran una lengua sin escritura, no así Carlos Sánchez. El **Español** -la lengua de la mayoría, la lengua oficial o hegemónica en nuestro país- es su **L2 en el registro escrito**, debe ser aprendida no como L1 (que como sabemos se aprende mediante una fuerte interacción dialógica, conversacional) sino con la **metodología de 2das. lenguas**, que tienen como punto importante de apoyo la **reflexión metalingüística**. A los efectos pedagógicos la enseñanza de L2 suele reconocer **2 caminos: léxico** (con importancia de la **Semántica**) y **estructuras** (clases de palabras, relaciones de concordancia, estructura de frase y cláusula, etc.). La modalidad es siempre la indicada para las **Prácticas del Lenguaje**.

El enfoque del Bilingüismo de Sordos reconoce como modelo la EIB y es

validado actualmente por la DGEyC (Circular 2007) e implementado durante este año por la Institución; por nuestra parte, pensamos que es la forma más adecuada de abordar la alfabetización, tal como lo demuestran experiencias de otros países. Citamos un estudio de K. Svartholm (2002) sobre seguimiento de escolarización de niños sordos en Suecia. Allí se demuestra que, aquellos educados desde el bilingüismo, no solo finalizaron la escolaridad obligatoria sino que, sobre todo, demostraron un nivel de comprensión del Sueco escrito apropiado a la edad. La evaluación consistió en que, a partir de la lectura silenciosa de textos en sueco escrito, realizaran trabajos de reformulación e interpretación de los mismos en LS. Los chicos educados desde el enfoque del bilingüismo demostraron un conocimiento adecuado de la lectura, mientras que otros niños sordos, del mismo grupo etario pero con una educación basada en la oralidad o en el enfoque conocido como de 'comunicación total', mostraron carencias en la comprensión y en la relación de conocimientos. Es más, los primeros demostraron una capacidad de elaboración de contenidos, frente a una quasi transliteración del otro grupo. También Carlos Sánchez, entre nosotros C. Skliar, M. I. Massone y muchos lingüistas que investigaron el tema comparten este criterio.

Ahora bien: aunque el planteo del problema así esbozado parece claro, en la práctica surgen diversas complicaciones que tienen que ver con circunstancias de la realidad. Una de ellas es que la LSA raramente es una lengua materna propiamente dicha, ya que casi siempre el niño la aprende en la institución escolar. La necesita porque es su lengua comunitaria, la lengua franca para la comunidad de Sordos. Cuando el sordo se integra a la misma la aprende rápidamente, como ha sido demostrado, entendemos que porque tiene que ver con su identidad. La LSA, que reúne las condiciones de una Lengua, le permite 'actualizar' el componente innato del Lenguaje<sup>25</sup>, atributo de la especie y por lo tanto universal. Pero esta situación hace que simultáneamente el chico deba

---

<sup>25</sup> "El hombre es un ser de Lenguaje" afirma H. Maturana, y agrega que, si bien la lengua oral-auditiva es una creación específica humana, el proceso simbolización-comunicación puede realizarse por otros medios.

aprender en la escuela la L2. El uso de L1 –que está en proceso de aprendizaje- implica el conocimiento operativo de la gramática, que debe proporcionarle **la reflexión metalingüística**, base del aprendizaje de L2.

De todos modos, dada esta situación, es importante tener claro que se trata de **procesos** (E. Ferreiro 1986), en los que importan los conceptos de **interlengua** y de **error** (Lopreto G. 2009).

Es indiscutible la importancia que reviste la lectura y escritura en la actualidad, y para ello el sordo no debería tener ningún impedimento porque tiene bien desarrolladas las competencias visuales. Ahora bien: los distintos ‘métodos’ de aprendizaje de la alfabetización están diseñados para oyentes, oralistas, ya que el alfabeto, nuestro código de grafemas, reconoce una base fonética. El problema está en que esos métodos resultarían inadecuados para los sordos. Acá resultan fundamentales los aportes de la psicogénesis de la lecto-escritura, cuyo punto inicial lo da Emila Ferreiro, al plantear que **oralidad y escritura** son 2 sistemas diferentes –aunque guarden relación entre sí- de representación del Lenguaje. El niño aprende a leer y escribir inmerso en los textos que profusamente nos rodean y ensayando su propia producción, sin necesidad de seguir –al menos en una primera etapa- la relación fonema-grafema. De ahí la importancia fundamental del llamado ‘entorno de lectura’. Si es así, se sigue que el sordo puede recorrer el mismo camino para aprender a leer, luego a escribir, y que éste será su camino más fácil para adquirir la 2da. Lengua, de ahí que para el Bilingüismo la entrada a L2 entre nosotros será el Español Escrito (Macchi-Veinberg 2005: 31-33).

Hay similitudes con la situación de hablantes de lenguas originarias –de ahí que se reconozca el mismo marco: la EIB- solo que, además de no poseer la L1 o LSA, el orden de adquirir L2 es distinto: los niños aborígenes, en los primeros años de escolaridad aprenden primero a escribir su lengua (L1) –que es también vehículo de instrucción-, y simultáneamente tienen acceso al español oral (L2) a partir del diálogo, desde un enfoque comunicativo. Recién



hacia el 3er. año escolar se considera adecuado el aprendizaje del español escrito (Acuña L. 2003). A diferencia, el Sordo, usuario de la LS (L1), en el enfoque del Bilingüismo aprende primero lectura y escritura de Español (L2), mientras que el desarrollo de la oralidad podría darse o no pero siempre es posterior, así como aleatorios los resultados.

**4. QUÉ PASA EN LAS ESCUELAS.** En este punto nos referiremos solo al aprendizaje de la lectoescritura, que es al mismo tiempo aprendizaje de L2. Esta práctica en la mayoría de los casos está a cargo del maestro, hablante de español como L1, es decir, un oyente<sup>26</sup>. Frente a él el niño, pero hay otro elemento: el sistema de escritura. Se crea así el 'triángulo' de la alfabetización que traza E. Ferreiro uniendo los 3 términos del hecho educativo. El maestro es un punto clave: usando el verbo *saber* en dos sentidos: de 'conocer, haber estudiado' y de 'practicar, hacerlo frecuentemente', importa cuánto *sabe* realmente de lectura y escritura, es decir, cuál es su práctica en esas tecnologías (Ong 1985); asimismo importa su imagen del niño, si le reconoce las capacidades de pensar, de ser autónomo, o la ausencia de las capacidades necesarias para el uso del lenguaje.

En la experiencia que tiene el grupo con respecto a las representaciones del docente –tanto el maestro oyente como la propia institución formadora de docentes- hemos constatado que predomina la creencia de que el niño sordo, más que a escribir, aprende a copiar y/o memorizar 'el dibujo' de palabras aisladas (casi siempre de tipo 'argumental' y referidas a objetos concretos), que puede a lo sumo identificar en un texto escrito<sup>27</sup>. Aprendería además las palabras en su sentido literal o directo, ya que no tendría capacidad de abstracción ni de comprensión de sentidos asociados o desviados, de acuerdo con la afirmación generalizada de que no tienen capacidad de abstracción y no

<sup>26</sup> En trabajos avanzados se sugiere que sea así, mientras que la enseñanza de LS estaría a cargo de maestros sordos. Cf. Skliar C., Massone M., entre otros

<sup>27</sup> Generalmente se les da textos simplificados, de una 'simplicidad insultante', al decir de Carlos Sánchez en "Carta a las maestras" citada..



comprenden los usos metafóricos. Tenemos que decir que, si fuera realmente así, sería imposible que un sordo aprendiera a leer y a escribir, en todos los sentidos que esto significa y a pesar de no tener impedimentos físicos para ello.

Ahora bien: reconocer como intrínsecas de los sordos estas carencias equivale a afirmar que no tienen Lenguaje, ya que estarían impedidos para algunas de las funciones fundamentales, por ej. la función poética, la creatividad, mientras que la referencial sería solo hacia el mundo concreto, carecerían de reflexión metalingüística, etc. Y negarles Lenguaje, como hemos visto, es negarles la condición humana... Estas representaciones subyacen en gran parte a la práctica docente, que además las realimenta. Pero pese a todo, algunos sordos aprenden a leer y escribir ...

Planteamos así un problema complejo, sobre el que han hablado extensamente, entre otros, Carlos Skliar, María Massone, Carlos Sánchez. Nos interesa seguir el pensamiento del último en su "Carta a las maestras de sordos" (2010), en la cual, pese a ser partidario del bilingüismo, reconoce el fracaso en la aplicación del modelo y propone revisarlo a fondo en 2 aspectos: 1º: dada "la importancia de la lengua de señas para el desarrollo lingüístico, cognoscitivo, afectivo-emocional y social de los niños y jóvenes sordos" reconoce como

el problema de fondo, en realidad el único problema que está haciendo fracasar la educación bilingüe: **el dominio insuficiente de la lengua de señas**

El 2do. aspecto a tener en cuenta es cómo se enseña el español escrito:

no podemos dejar de hacer todos los esfuerzos que estén a nuestro alcance para facilitar el acceso de los sordos a la lengua escrita... porque la lengua escrita constituye un registro particular del lenguaje, que cumple con funciones también particulares. La lengua escrita no es un sucedáneo de la lengua oral, sino un idioma propio, que hace posible la adquisición de conocimientos y el enriquecimiento del pensamiento que no pueden lograrse sin ella... Saber leer es tener la oportunidad de apropiarse de

conocimientos fundamentales, es un instrumento para empoderar al individuo y a la colectividad.

¿Cómo lograrlo? Podemos pensar en muchas estrategias pero nos da un dato curioso: el sordo aprende a leer con el celular... Claro que eso no es leer, con todo lo que ello significa, por eso apunta a una verdad más profunda:

las razones por las cuales los sordos no leen son las mismas por las cuales la mayoría de nuestra población oyente tampoco lee: no leen porque no saben leer

En este punto, creemos que uno de los modos ineludible es la creación de un 'entorno de lectura' y, por supuesto, que maestras y maestros lean y escriban... Hemos constatado en este sentido una gran carencia en maestros y docentes.

5. Metáforas. Se dice que los chicos sordos solo aprenden a reconocer palabras aisladas y a copiarlas, pero se frenan ante la 1era. metáfora del español.

Hay implícito allí un pensamiento etnocéntrico. Podemos presuponer que el sordo no entiende 'de una' las metáforas del español porque no es su lengua, y no hay un terreno donde sean tan estrechas las relaciones entre cultura y lengua como en el del lenguaje metafórico. El único modo es la reflexión sobre la posibilidad de extensión del sentido de las palabras, que se logra por la práctica. Luego, nos pareció importante conocer metáforas en LS, que seguramente las tiene, como toda lengua. El objeto: lograr en el estudiante la reflexión metalingüística sobre el proceso metafórico.

Aclaremos que no hay metáfora solo en la poesía.

Su luna de pergamino  
Preciosa tocando viene... (F. García Lorca)

Existe también abundantemente en otras áreas: filosofía, ciencia, etc., pero sobre todo 'en la vida cotidiana' (G. Lakoff 1980).

Indagamos sobre su presencia en LS, por empezar en fuentes bibliográficas. El tema fue investigado en algunos países, entre ellos Chile, donde se constató la

presencia de metáforas conceptuales, construidas sobre su propia estructura morfológica, mediante un *mapeo* o intersección entre componentes icónicos y atribución de significados. Otras basadas en esquemas corporales y orientacionales. Son ejemplos de metáforas en LSA traducidas al español, incluso tomadas del mismo: 'lavarse las manos', 'el cerebro explota', 'tal persona es un caballo'. Nos resultó interesante la metáfora 'caballo', una de cuyas señas sugiere las *anteojeras*: en LS de Chile entienden *caballo* como metáfora de 'estudiante aplicado', mientras que en español el sentido sería otro.

Cerraremos esta parte con ejemplos tomados de la comunidad de sordos local. Algunas existen coincidentemente en L2, tal vez por un trasvasamiento cultural: a las ya dichos agregamos *me resbala, mala sangre, me cayó la ficha, se me prendió la lamparita, cabeza dura, dolor agudo* (seña: *aguja*), *sale humo de la cabeza, mente en blanco*.

Las señas a menudo muestran un componente icónico, indicio de un proceso metafórico o metonímico: *casa, otoño, barrer, moto, camino, saltar, dormir, comer, a la mañana, árbol, enamorado*.

Creemos que son metáforas propias, no equivalentes en español, *tú* (seña de origen dactilológico, sentido 'hacéte cargo'), *es así, paremos la conversación, sin voz, no le hagas caso*.

Finalmente, frente a juicios generalizados como 'la pobreza en la comprensión de metáforas en sujetos sordos', pensamos con los autores que las conclusiones referentes a sus capacidades cognitivas y lingüísticas debieran desprenderse del análisis de la estructura de su propia lengua y no basarse en su manejo de L2, ya que la lengua de señas posee contenido metafórico que logra ser manejado eficientemente por usuarios sordos tanto a nivel comprensivo como expresivo.

#### Referencias:

Acuña L. y otros (2003) *Mistolcito*. Progr. Dirli, MEN, MCyEFormosa, UBA

- Báez M (2008) "Proyecto de investigación – acción para la alfabetización de jóvenes sordos y capacitación de docentes" Rosario.. <http://www.sitiodesordos.com.ar/>
- Becerra C. (2008) "Metáforas en Lengua de Señas Chilena". *PSYKHE*, Vol. 17 N° 1, 41-57
- Herrera V. (2004): "Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes. *Rev. Psicopedagógica REPSI* N° 71-72, 2-8
- Ibáñez, A., C. Becerra y otros (2005): "Iconicidad y metáfora en el lenguaje chileno de signos (LENSE): Un análisis cualitativo". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_2.htm)
- Jolibert J. (1994) *Formar niños lectores de textos*. Chile, Dolmen Ed.
- Jolibert J. (1996) *Formar niños productores de textos*. Chile, Dolmen Ed., 7ª edic.
- Lakoff G. y M. Johnson (1986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra, Madrid. (Ed. ingl. 1980)
- Lopreto G. (2009) "Dialogar con el error" La Plata, Congreso IADA 2009.
- Macchi M. y S. Veinberg (2005): *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires, Novedad.
- Massone M. (2007) "Las comunidades sordas y sus lenguas". Cuadernos del INADI <http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-02/maria-massone-las-comunidades-sordas-y-sus-lenguas/>
- Sánchez C. (2010) "Carta a las maestras de sordos" <http://www.cultura-sorda.eu>
- Skliar C. (2003) "La educación de los sordos" <http://www.cultura-sorda.eu>
- Stokoe W. (1995) – "Principales postulados de la lengua de signos" En S. Torres Monreal y otros: *Deficiencia Auditiva - Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, Ed. Aljibe.
- Svartholm Kristina (2011) "Reading strategies in bilingually educated deaf children. Some preliminary findings". <http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos2/svartholm.pdf>
- Unamuno V. (2003), *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona, Graó.
- Agüero L., M. Barrionuevo y M. Ferrandi (2004): *La construcción de los sujetos sordos desde los discursos educativos vigentes*. Tesis dir. por Prof. Juan Magariños. FPYCS, UNLP