

Producción Escrita en Estudiantes Sordos de Secundaria. Un Estudio a Partir de una Perspectiva Bilingüe y un Enfoque Didáctico Basado en el Proceso de Escritura

Written Composition in Deaf High School Students. A Study from a Bilingual Education and Process Approach to Writing

Paulina Cortés Villarroel * y Tatiana Cisternas León

Universidad Alberto Hurtado, Chile

DESCRIPTORES:

Estudiante sordo
Educación secundaria
Escritura
Métodos de enseñanza
Inclusión

RESUMEN:

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo fue describir las estrategias de escritura que llevan a cabo estudiantes sordos/as de enseñanza secundaria, a partir de una experiencia de enseñanza con perspectiva bilingüe y un enfoque didáctico comunicativo textual, basado en el proceso de escribir. El estudio busca responder a la necesidad de contribuir con propuestas didácticas que consideren las características lingüísticas y culturales propias de este grupo. Se utilizó un diseño que combina elementos del Estudio de Caso e Investigación-Acción, desarrollando una secuencia didáctica ("Autobiografías Autorizadas") dirigida a estudiantes 3er año de un liceo con Programa de Integración Escolar. Los resultados dan cuenta de diversas estrategias utilizadas por los estudiantes en el proceso de escribir que están poco documentadas en la literatura. Destaca la importancia de los soportes digitales como apoyo a la escritura y el rol del intercambio entre pares en distintos momentos del proceso de escribir. Se evidencia el impacto positivo en la producción escrita de un enfoque de proceso. Se concluye sobre la relevancia de abordar la enseñanza de la escritura en estudiantes sordos mediante situaciones comunicativas auténticas, con mediaciones culturales y lingüísticas necesarias para el aprendizaje del español como segunda lengua, con el propósito de asegurar una mejor trayectoria educativa y una inclusión plena en la cultura escrita y en la sociedad.

KEYWORDS:

Deaf students
Secondary education
Writing
Teaching methods
Inclusion

ABSTRACT:

The results of an investigation are presented whose objective was to describe the writing strategies carried out by deaf students of secondary schools, based on a teaching experience with a bilingual perspective and a textual communicative teaching approach, focused on the writing process. The study seeks to respond to the need to contribute with didactic proposals that consider the linguistic and cultural characteristics of this group. A design that combines elements of Case Study and Research-Action was used, developing a didactic sequence ("Authorized Autobiographies") aimed at 3rd year students of a high school with a School Integration Program. The results show various strategies used by students in the writing process that are poorly documented in the literature. It highlights the importance of digital media as support for writing and the role of exchange between peers at different times in the writing process. The positive impact on the written production of a process approach is evident. The conclusion is the relevance of approaching the teaching of writing in deaf students through authentic communicative situations, with cultural and linguistic mediations necessary for learning Spanish as a second language, with the purpose of ensuring a better educational trajectory and full inclusion in education written culture and in society.

CÓMO CITAR:

Cortés Villarroel, P. y Cisternas León, T. (2022). Producción escrita en estudiantes sordos de secundaria. Un estudio a partir de una perspectiva bilingüe y un enfoque didáctico basado en el proceso de escritura *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 93-111.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100093>

1. Introducción

Esta investigación busca aportar a los desafíos actuales de una educación inclusiva que promueva y facilite la participación, el aprendizaje y el progreso en la trayectoria escolar de las personas con discapacidad auditiva (Blanco, 2009; UNESCO 2005). En ese marco, aprender a leer y escribir son propósitos altamente relevantes en tanto permiten ejercer diversos derechos y participar de la cultura escrita con sus distintos propósitos (Ferreiro, 1999; Hael, 2018; Lerner, 2001).

La educación de la persona sorda ha tenido un cambio progresivo en los últimos 40 años. Luego de pasar más de un siglo bajo un enfoque oralista, en Chile se reconoce la lengua de señas como la lengua natural de comunicación de esta comunidad, en el artículo N° 26 de la Ley 20.422 de 2010¹ sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social para las personas con discapacidad. Sin embargo, la enseñanza del español en su modalidad escrita a estudiantes que presentan sordera se mantiene como un desafío vigente y urgente. En efecto, la expresión escrita es uno de los instrumentos más significativos de comunicación y su desarrollo es clave para la participación de las personas sordas en los ámbitos escolar, social y laboral (Gutiérrez-Cáceres, 2014).

Diversos estudios señalan que las personas sordas poseen dificultades en el aprendizaje de la segunda lengua, y que al evaluar su desempeño sus capacidades en lectura y escritura son menores en comparación con estudiantes oyentes. De hecho, se ha descrito que un número importante de estudiantes egresa analfabeto o con bajos niveles de logro a nivel de la pragmática, la sintaxis y los elementos socio-culturales de la lengua escrita (Alegría y Domínguez, 2018; Dávila et al., 2021; Hael, 2018; Herrera et al., 2018; Lissi et al., 2003; Massone et al., 2005; Nelson y Bruce, 2019; Utria, 2017). Sumado a esto, la lengua de señas es ágrafa, es decir, no tiene escritura, por lo tanto, el aprendizaje del español como segunda lengua se dificulta al no poder realizar transferencias de conocimientos de su primera lengua (Báez, 2010; Freitas, 2020; Herrera et al., 2018; Llambí, 2018).

Sin embargo, una barrera significativa se encuentra en las propuestas didácticas para el desarrollo de la expresión escrita que han predominado para este grupo. Se observa una tendencia a utilizar propuestas diseñadas para la enseñanza de oyentes y basados fuertemente en la fonología, dejando en segundo plano características de los estudiantes sordos (Dávila et al., 2021; Easterbrook y Beal-Alvarez, 2013; Freitas, 2020; Gutiérrez, 2004; Herrera et al., 2014, 2018; Grageda et al., 2018). Es sabido que el desarrollo de la competencia escrita está influido no solo por la aptitud lingüística del estudiante, sino también, por el enfoque de la enseñanza desde el que se la aborda. De hecho, en los entornos escolares donde los estudiantes sordos no solo producen textos con propósitos claros y para audiencias auténticas, sino que también reflexionan sobre los procesos y estrategias de escritura (metacognición), esta competencia se desarrollará mejor que en contextos donde la escritura se propone como una habilidad separada de los contextos de uso o donde las pautas y prácticas de enseñanza, prestan mayor atención a los aspectos superficiales de la escritura: gramática, ortografía y puntuación (Freitas, 2020; Hael, 2018; Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015; Utria, 2017).

¹ <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

En esta línea, el estudio llevado a cabo por Herrera y De la Paz (2017), señala que las docentes de estudiantes sordos/as emplean estrategias globales, cognitivas y visuales, no obstante, estos estudios abordan de manera principal solo la lectura y no la escritura, sin reconocer procesos ni estrategias utilizadas por los y las estudiantes, lo que genera una falta de mirada desde los actores más importantes en este desafío, quienes son fuente de las respuestas que permitirían visualizar la educación del sordo desde una arista más precisa de sus necesidades. Sin embargo, contamos con pocas investigaciones sobre el papel de determinadas estrategias de enseñanza sobre el desarrollo de competencias de escritura en estudiantes sordos (Gutiérrez-Cáceres y Teruggi, 2022)

En suma, las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura en estudiantes sordos han entregado valiosa información sobre algunas dificultades y estrategias que utilizan para abordar la tarea de escribir. Sin embargo, resulta necesario seguir profundizando el conocimiento que tenemos específicamente sobre las condiciones didácticas que facilitan el aprendizaje de la escritura y experiencias concretas donde estas se visualicen. En este contexto, esta investigación buscó analizar cómo enfrentan las y los estudiantes sordos una secuencia didáctica de escritura de un texto, desde una perspectiva bilingüe y con un enfoque de enseñanza basado en el proceso de escribir textos en situaciones comunicativas reales. Esto permitirá analizar las estrategias y dificultades que surgen de las interacciones que se propician en estas condiciones didácticas, y que no serían visibles en un contexto de enseñanza donde predomine una lógica tradicional. Con ello se busca también ilustrar algunas de las decisiones didácticas que permitieron hacer emerger dichas estrategias.

2. Revisión de la literatura

2.1. *El bilingüismo en la educación de sordos/as*

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque bilingüe en la educación del sordo o sorda. En este sentido, es importante precisar que el bilingüismo se refiere al aprendizaje, manejo y uso de dos lenguas, en el caso de las personas sordas, la adquisición de su primera lengua que es la lengua de señas y una segunda lengua oral en su versión escrita. Se espera que, con estos cimientos educativos, la niñez y la adolescencia puedan construir su identidad y desarrollar sus capacidades de la mano con su cultura, siempre en un constante intercambio con la cultura oyente, en un ambiente respetuoso y adecuado. Herrera y De la Paz (2017) mencionan que la lengua de señas proporciona una base semántica para comprender el mundo, pensarlo, valorarlo y reflexionarlo, es decir, las herramientas lingüísticas y cognitivas básicas para construir aprendizajes, mientras que el lenguaje escrito otorga un código de representación de todas aquellas ideas y compartirlas con el resto.

Desde la perspectiva bilingüe de la educación de las personas sordas, se considera que las y los estudiantes sordos son visuales, su lengua es visual, espacial y simultánea y que el español es su segunda lengua (Alegria y Domínguez, 2018; Herrera et al., 2018; Llambí, 2018). En este sentido, el estudio se enmarca en la enseñanza del español como L2 desde la Enseñanza Intercultural Bilingüe, incorporando la cultura, la lengua y la experiencia visual y gestual propia de los sordos. Por añadidura, se asume que para aprender una segunda lengua es fundamental que se tenga la primera lengua adquirida. En la medida que la enseñanza de la lengua materna promueve el dominio de esta, se produce la transferencia de ese dominio a la segunda lengua, lo que se conoce como la

Teoría de Interdependencia Lingüística (TIL) (Cummins, 2002; Fish y Morford, 2012 citados por Herrera et al., 2018).

Herrera y De la Paz (2017) señalan que los/as sordos/as hijos/as de padres sordos o madres sordas conocen y utilizan estrategias de interpretación de textos escritos que se desarrollan de manera natural en sus familias, por lo que, al enfrentarse al aprendizaje formal del código escrito, ya poseen un cúmulo de experiencias que les permite relacionar y reflexionar sobre ambas lenguas a partir de su uso. Es decir, se les otorga la posibilidad natural de establecer relaciones metalingüísticas de su lengua para luego hacerlo en una segunda. Esta dinámica se desarrolla de manera espontánea en familias con un sistema de comunicación compartido, sin embargo, esto no sucede en los hogares de padres o madres oyentes con hijos sordos que no conocen la lengua de señas (Alegría y Domínguez, 2018; Herrera et al., 2007; Llambí, 2018). En suma, el bilingüismo en la educación de la persona sorda es de vital importancia para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero también para la construcción de su identidad, como vehículo de pensamiento y como favorecedor principal del desarrollo integral para responder a los requerimientos de una sociedad diversa y demandante (Báez, 2010; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Herrera y De la Paz, 2019).

2.2. Estrategias y dificultades en la expresión escrita de estudiantes sordos/as

Generalmente, las y los estudiantes sordos deben acogerse al lenguaje mayoritario: la lengua oral, por lo que enfrentan situaciones escolares que no responden a sus características y, en consecuencia, a una serie de problemáticas en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que se encuentra en directa relación con el manejo de habilidades de comunicación oral que no dominan (Alegría y Domínguez, 2018; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Freitas, 2020; Herrera y De la Paz, 2019; Massone et al., 2010). Entre las dificultades de enseñanza que surgen a partir de este escenario, Russell y Lapenda (2012) señalan que, para empezar, se accede a la segunda lengua –que se desconoce– principalmente a través de la lectura, lo que genera una serie de complejidades, puesto que, además, la primera lengua no tiene forma escrita, por lo tanto, no es posible transferir los conocimientos y competencias de lectura y escritura en lengua de señas al aprendizaje de la segunda lengua. Sumado a esto, Alonso (2006) señala que las necesidades de aprendizaje de la escritura de los estudiantes sordos no son comparables con las de los estudiantes oyentes, y las dificultades que presentan son multifactoriales. Entre ellas, la relación directa entre el nivel de lengua de señas y las habilidades para la comprensión y producción del español.

Cuando el foco está puesto sobre las producciones escritas de estudiantes sordos o sordas, los estudios concuerdan en que la lengua de señas se plasma en la mayoría de las elaboraciones y que existe una interferencia lingüística permanente entre ambas lenguas. En ellas se evidencian recurrentemente errores en la sintaxis, de concordancia y gramaticales, lo que, también, sucede con estudiantes oyentes que se encuentran en proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Freitas, 2020; Herrera y De la Paz, 2017; Lissi et al., 2010; Massone et al., 2005).

Pese al conocimiento sobre las características de las personas sordas y la condición del español como segunda lengua, los diseños didácticos habituales para enseñar la lectura y la escritura en su mayoría provienen de un enfoque de destrezas, basados en la fonología y normativo (Báez, 2010; Larrinaga y Peluso, 2007; Herrera et al., 2018; Freitas, 2020). Tal como podría esperarse, entonces, estos no resultan exitosos. En esta línea, Alonso (2006) señala que se ha intentado implementar métodos de enseñanza de

la lectura y la escritura sin éxito porque ellos se originan en la enseñanza para infancias oyentes y no se adaptan a las necesidades de las y los estudiantes sordos.

En este sentido, la investigación llevada a cabo por Gutiérrez-Cáceres (2014), en la que recoge a partir de entrevistas a estudiantes sordos de secundaria, sus estrategias y dificultades en la composición escrita, revela que los jóvenes no suelen tener buena disposición hacia la escritura; revelan incertidumbre y autopercepción negativa respecto de sus habilidades. Asimismo, identifica un conjunto de necesidades educativas para que el estudiante sordo desarrolle escritos de calidad, tales como vivenciar situaciones comunicativas auténticas donde se pone en uso la escritura, potenciar actitudes positivas hacia este proceso, trabajar habilidades escritoras donde se expliciten procesos cognitivos y se potencie la reflexión mientras se escribe.

2.3. Propuestas didácticas para desarrollar las competencias de escritura en estudiantes sordos

El enfoque didáctico de la expresión escrita que ha predominado en la educación de las personas sordas enfatiza el aprendizaje de las estructuras y el léxico en una perspectiva normativa y gramatical. Lissi y otros (2003) evidencian que “los educadores de niños sordos sienten que no manejan suficientes herramientas válidas y probadas como para respaldar su adscripción a alguna metodología o enfoque en particular” (p. 42), algo que se relaciona con la percepción de que se cuenta con poco conocimiento didáctico para la enseñanza del español como segunda lengua en estudiantes sordos (Nelson y Bruce, 2019). Pero, la crítica más compartida es la dificultad para formular una propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura que les permita comprender los textos y la lengua escrita considerando las características lingüísticas y culturales que posee este grupo específico. En efecto, aún en las escuelas el estudiantado con discapacidad auditiva suele aprender a escribir con estrategias pensadas para oyentes (Freitas, 2020; Herrera et al., 2014; Larrinaga y Peluso, 2007; Russel y Lapenda, 2012).

Investigaciones llevadas a cabo por personas oyentes con colaboradores/as sordos/as desde enfoques cognitivos de la enseñanza y aprendizaje de la escritura han tenido como foco principal el desarrollo de estrategias cognitivas, habilidades lingüísticas y metalingüísticas de estudiantes sordos. Entre las estrategias sistematizadas destacan el apoyo de lo visual en las actividades y la construcción colectiva de ideas a través de la lengua de señas (Herrera y De la Paz, 2017; Llambí, 2018). Sin embargo, se ha puesto menor atención en las prácticas sociales de la escritura, el trabajo con diversidad de textos auténticos y los sentidos y motivaciones para escribir como condiciones didácticas necesarias para el desarrollo de la expresión escrita. Asimismo, Gutiérrez-Cáceres y Teruggi (2022) describen la enseñanza de la escritura en el estudiantado sordo desde un enfoque tradicional en el cual lo relevante es conocer las reglas gramaticales, los aspectos formales del lenguaje y la estructura textual de la lengua escrita. Se caracteriza por una secuencia donde “el docente explica la estructura lógica de un texto, los alumnos completan o transforman textos dados, luego escriben una historia y el profesor corrige la redacción” (p. 5). Este difiere de un enfoque didáctico de proceso que “promueve la producción de textos en situaciones de comunicación auténticas; se privilegia la escritura colaborativa y se favorece la reflexión sobre los procesos y las estrategias de escritura utilizados (p. 6). En esta línea, un conjunto de investigaciones recientes evidencia que mejores niveles de competencia en escritura en estudiantes sordos/as se vinculan a propuestas didácticas donde éstos escriben con propósitos reales, planifican, transcriben y revisan sus textos y se priorizan las

oportunidades de análisis sobre las estrategias que utilizan mientras escriben (Gutiérrez-Cáceres y Teruggi, 2022; Teruggi, 2019; Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015).

Esta investigación desarrolla una secuencia de escritura desde un enfoque comunicativo textual, con foco en el proceso y las prácticas sociales de la lectura y la escritura. En línea con lo planteado por las investigaciones descritas, la literatura señala que en este enfoque están presentes: a) una situación comunicativa real de escritura usando variedad de textos; b) lecturas previas de modelos textuales para saber qué y cómo escribir; c) la toma de notas, esquemas preliminares sobre contenido a escribir d) unas primeras escrituras con articulación de momentos individuales y en parejas o tríos; e) revisiones de producciones propias y de otros; f) vuelta a la lectura de modelos con foco en contenidos lingüísticos específicos e) re-escritura y edición final (Castedo, 1995; 2003; Cassany, 1990; Kaufman, 2011; Lerner, 2001). En suma, se asume la interdependencia de la lectura y la escritura (una contribuye a la otra). Antes de escribir el estudiantado explora y lee textos similares que actúan como modelo respecto de las características de género textual. Los proyectos suelen ser colectivos y se potencia un compromiso grupal para alcanzar los objetivos acordados por todos. Para lograrlo se plantean sucesivas aproximaciones a los contenidos lingüísticos a través de la revisión de sus producciones o situaciones de reflexión sobre la propia lengua, siempre acompañado de espacios para la confrontación de ideas y una posterior sistematización.

3. Método

Esta investigación se propuso comprender los procesos de escritura que llevan a cabo estudiantes sordos/as de 3° año de enseñanza secundaria en la producción de un texto escrito, desarrollado a partir de una perspectiva bilingüe y un enfoque didáctico comunicativo textual basado en el proceso. Interesa describir las estrategias, aprendizajes y barreras que enfrentan los estudiantes en el proceso de escribir y, al mismo tiempo, visibilizar las condiciones didácticas y prácticas concretas de este enfoque.

Este estudio se enmarca en las características de la investigación didáctica del lenguaje, centrándose en los procesos y estrategias que han de conducir a la elaboración de conocimientos teóricos que permitan comprender la actividad de enseñar y aprender lenguaje (Camps, 2012). Sumado a esto, se opta por un enfoque cualitativo que orientó un diseño interpretativo, inductivo y reflexivo, empleando métodos de análisis flexibles al contexto social en que son obtenidos los datos, con foco en la práctica real y situada y asumiendo que en el proceso intervienen tanto investigador como participantes (Vasilachis, 2006). El diseño combinó elementos del estudio de casos múltiples con características de investigación-acción (Hernández et al., 1999), observando sus interacciones y prácticas que permiten profundizar en información propia de la cultura sorda que permitan mejorar prácticas concretas.

El estudio contempló los resguardos éticos propios de la investigación con personas, y utilizó un consentimiento informado de participación cautelando anonimato y autorización para publicar sus producciones. En este contexto se implementa un proyecto de escritura adaptando la secuencia didáctica de “Autobiografías Autorizadas” que publica Ana María Kaufman (2011). A continuación, se presenta una síntesis con la secuencia desarrollada (Cuadro 1).

Cuadro 1***Secuencia didáctica del proyecto de escritura: Autobiografías autorizadas***

Fase de escritura	Objetivo	Actividades
1.- Presentación del proyecto	Establecer propósito comunicativo y diseñar agenda de trabajo.	Se recogen conocimientos previos, creencias y estrategias de escritura en los estudiantes antes de iniciar el proyecto. A través de respuestas escritas y conversación. Se socializa y acuerdan los propósitos del proyecto, además de una agenda de trabajo grupal.
2.- Caracterización del género	Caracterizar la autobiografía como género textual a través de la lectura de diversos modelos.	Leer distintos tipos de autobiografías para comprender su estructura, el tipo de lenguaje que utiliza, los objetivos y recursos que cada una presenta, entre otros. Se desarrolla tabla comparativa y actividad de síntesis. Uno de los textos utilizados fue "Sordo y qué" que reúne autobiografías escritas por personas sordas españolas.
3.- Planificación	Planificar la escritura.	Se realiza juego del "ping-pong", en que los estudiantes conversan sobre sus propias biografías. Esta les permitirá robustecer sus planificaciones. Deben ordenar, seleccionar y jerarquizar sus ideas por escrito.
4.- Escritura del primer borrador	Escribir el primer borrador de la autobiografía.	Escritura del primer borrador con uso de computador, el propósito es apreciar las principales dificultades y estrategias que surgen
5.- Revisión del texto	Revisar escritura del primer borrador entre pares.	Revisión grupal de la autobiografía auténtica de un compañero sordo a partir de los criterios establecidos en la pauta para la evaluación de los textos escritos presentada por Herrera y otros (2018). Luego revisan en parejas el escrito de su dupla, realizando sugerencias y comentarios.
6.- Reescritura y Edición	Reescribir el texto final con edición individual y colectiva.	Reescriben sus textos a partir de las revisiones grupales. Luego, se lleva a cabo una revisión individual y finalmente se discuten temas de edición, tales como, título del libro, partes, tipo de letra, elementos que acompañan a los escritos, como fotografías, entre otros.
7.- Publicación	Reflexionar sobre el proceso de escritura identificando dificultades y estrategias utilizadas.	Se publica la maqueta del libro, a través de un conversatorio en el cual participan compañeros y profesores del colegio. Ese encuentro comienza con la contextualización de la tarea, el relato de experiencia de cada estudiante, y culmina con respuestas a las preguntas del público.

Los participantes fueron 6 estudiantes sordos/as de 3er año de enseñanza secundaria de un Liceo Científico Humanista, con Programa de Integración Escolar, sin otra discapacidad asociada, con niveles de lectura y escritura disminuidos en relación al nivel que cursan de educación secundaria, pero con un desempeño autónomo en escritura en línea con los mínimos de la enseñanza primaria, y con presencia de dificultades morfosintácticas y ortográficas. A continuación, se establecen las principales características de cada estudiante (Cuadro 2).

Cuadro 2***Caracterización de las y los estudiantes sordos***

Estudiante	Género	Grado de pérdida auditiva	Uso de ayuda técnica	Tipo de sordera	Momento de pérdida auditiva	Edad	Escolaridad	Padres sordos	Idioma que utiliza
E1	F	Moderada	Audífonos siempre	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	18 años	Escuela Regular	No	LSCh como apoyo al español, 2 años de conocerla
E2	M	Profunda	Implante coclear retirado por rechazo físico postoperatorio	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	17 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh y español oral, lectura labio-facial.
E3	M	Profunda	No utiliza	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	18 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh básica.
E4	M	Moderada a Severa	Audífonos siempre	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	16 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh, español oral.
E5	M	Profunda	No utiliza	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	20 años	Escuela Básica Especial de Sordos Bilingüe Intercultural	No	LSCh
E6	M	Profunda	No utiliza	Hipoacusia neurosensorial bilateral	Prelocutivo	19 años	Escuela Básica Especial de Sordos	No	LSCh

Como instrumentos de recolección de información se utilizó la observación participante con registro de vídeo de todas las sesiones que se complementó con notas de campo. También, se efectuó un análisis documental del material escrito del proceso (tareas de escritura, borradores, reescrituras y escrito final). Al finalizar la secuencia, se efectuó una entrevista en parejas a cuatro estudiantes participantes que sirvió de complemento para identificar sus percepciones.

Para analizar los datos obtenidos se llevó a cabo la selección de episodios relevantes y la transcripción de LSCh a español escrito, cabe recordar que la modalidad de desarrollo de esta secuencia fue bilingüe, con intercambios en su totalidad en lengua de señas. De 8 sesiones totales, correspondiendo la última a la entrevista, se construyó un corpus de 162 episodios significativos. Se complementó el análisis de las guías de trabajo de los participantes y 18 textos del proceso: borradores iniciales, revisiones y escrito final de cada uno/a de ellos/as. La codificación fue guiada por conceptos y datos combinando procedimientos inductivos y deductivos (Gibbs, 2012) relacionados con las interacciones que dieran cuenta de las estrategias y dificultades presentes en el desarrollo del proyecto de escritura para las y los jóvenes.

4. Resultados

El análisis permitió identificar diversas dificultades y estrategias que experimentan los estudiantes sordos en el desarrollo de la secuencia de escritura “Autobiografías Autorizadas”. Se trata de hallazgos relevantes que han sido escasamente documentados desde las acciones que emprenden estudiantes de secundaria bajo una propuesta con enfoque de proceso. Comprenderlas tiene implicancias pedagógicas y didácticas significativas en la enseñanza de la lectura y la escritura en estudiantes sordos. Cabe señalar que, en las primeras fases del proyecto, se aprecia una disposición negativa a la escritura, sumado a que los estudiantes declaran no han tenido la experiencia de escribir antes una autobiografía. En sus palabras²:

E1: Es muy interesante esto. Nunca me habían hecho preguntas así. Nunca vi una autobiografía, nunca, nunca, es primera vez. Porque yo tenía la idea de contar mi experiencia, pero me detenía el saber que era difícil, que no podría escribirlo. Pensaba que no podía hacerlo. (Episodio N° 19 -sesión 1)

4.1. El intercambio entre pares como recurso: Dictado, planificación, comprensión, verificación, monitoreo y evaluación

Promover intercambios con pares resultó beneficioso y mostró los múltiples aportes al proceso de escritura. En el momento de planificar el texto, durante la escritura de versiones preliminares y en la revisión, los estudiantes sordos se acompañaron con diversas estrategias que favorecen significativamente el aprendizaje. Esto fue posible dadas las consignas y el tipo de situación didáctica que propició estos intercambios.

Durante la fase de planificación, ante la dificultad que presentan las y los estudiantes sordos de enfrentarse a la producción escrita de manera individual, se motiva a escribir en parejas a partir de una ronda de preguntas y respuestas sobre sus vidas, en esta dinámica quien se encuentra en turno respondiendo lo hace en lengua de señas,

² Cabe recordar que la secuencia se desarrolla en Lengua de Señas Chilena, los episodios que se presentan en este artículo fueron transcritos a español escrito.

mientras que quien está en un rol de receptor, escribe en español lo que se le narra. La primera persona monitorea este avance y hace observaciones sobre él.

Las y los estudiantes validan la estrategia de que otra persona escriba lo que ellas/os expresan en lengua de señas. Plantean la actividad como una estrategia de escritura, a través del ejercicio de relatar a otra persona aquello que se quiere escribir y que el receptor consigne en español aquello que se signa. Esta estrategia de escritura suele estar presente en otras situaciones escolares y aquí se observa durante todas las fases de escritura, con mayor énfasis en la caracterización del género, donde revisan otras autobiografías, y la planificación del escrito. A partir de su aplicación se observa una producción mucho más rica en ideas, extensa y coherente en comparación a las producciones individuales.

Entre las y los participantes se observan diversas estrategias de escritura, las que provienen de sus propios aprendizajes en otros contextos formales e informales en los que utilizan la escritura. Estos conocimientos y actividades son compartidas al resto por escritores más expertos, quienes a su vez, suelen preguntar al resto cómo realizan sus trabajos, lo que devela interés por indagar nuevas formas de acción frente al escrito.

E4: ¿Cómo hiciste tu texto?

E5: Primero me presenté, puse mi nombre, hablé de mi familia, en otro párrafo cómo descubrieron que era sordo, y luego en otro párrafo cómo encontraron la escuela para mí. Luego de las distintas formas de comunicación y de lo que hice año a año en los distintos cursos. Eso en general, le estoy agregando ideas. (Episodio N° 9 -sesión 5)

Asimismo, en la fase de caracterización del tipo de texto, antes de responder de manera escrita y pese a que se realiza una revisión grupal previa, surge la necesidad entre los y las estudiantes de conversar sobre ellas. Esto en un contexto donde se promueve el diálogo entre pares y con la profesora, ayuda a verificar que comprenden lo que se les pregunta y a profundizar en nuevos conceptos. Para concepciones normativas de la escritura, el ejercicio cognitivo radica en que cada estudiante desarrolle su propio esquema inicial. Para este enfoque, lo ideal es propiciar intercambios, conversaciones en torno a lo que se escribe, tal como se refleja en el siguiente extracto:

E6: ¿De qué se trata esa pregunta?

E3: De las emociones que tiene el texto. ¿Cuál puedes encontrar?

E6: Una emoción de sorpresa.

E3: Eso es.

E6: Entiendo.

E3: Mira (le muestra su guía).

E6: Sí, entiendo. Es que cuando la leí no comprendía. (Episodio N°20 - sesión 4)

Se observó que en Lengua de Señas Chilena (LSCh) las ideas son mucho más extensas y elaboradas que lo que finalmente escriben en español, sin embargo, logran transmitir de manera escrita lo esencial, por lo que se entiende que todos los estudiantes comprenden el objetivo de los textos y el propósito de sus mensajes. Por último, son ellos quienes manifiestan que sería de ayuda el contar con su primera lengua durante la producción de la segunda. Además de preguntar para entender la pregunta, realizan comentarios en colectivo respecto de lo que pensaban sobre ella o sus posibles respuestas, lo que facilitaba sus producciones individuales, ayudando en la profundización de los tópicos abordados.

El intercambio entre pares fue clave para aclarar, elaborar, confirmar o verificar. Dentro del grupo, escritores/as más expertos/as preguntan a otros/as compañeros/as sus respuestas, tanto para comprender aclarando ciertos aspectos o para verificar que ya han comprendido lo que se solicita hacer. Los compañeros someten a evaluación sus trabajos a medida que escriben y reciben por parte de sus pares comentarios y correcciones. Los y las estudiantes cuentan sus ideas escritas al resto, lo que les permite no solo enriquecerlas, sino también comparar sus avances. En etapas iniciales, se observa una preocupación por el contenido más que por la forma, lo que en etapas posteriores cambia, y pasa a tener importancia el “cómo se escribe”, llevándolos a asumir roles de lector/audiencia para ajustar sus textos.

4.3. Estrategias de revisión

Ya en las fases de escritura del borrador y reescritura, en cuanto a la revisión del español, se aprecian estrategias con ayuda de la lengua de señas, como actividades de revisión individual y simultánea durante la escritura. Para los estudiantes es relevante que otras personas lean sus textos y los corrijan. A continuación, se presentan fragmentos que ilustran la importancia en la corrección de un tercero:

Al principio en lenguaje y en filosofía yo sufría, porque filosofía tenía palabras muy difíciles, entonces lo que hacía era ir palabra por palabra, luego le preguntaba al profesor qué significaban, después lo volvía a leer, para mí era muy difícil de entender, pero no me importaba igual intentaba entender, después escribía y el profesor lo leía para ver si estaba bien o mal. (Episodio N°16 -entrevista grupal)

E4: yo pedí ayuda a mi hermana, que me revisara, le pregunté el tema de la coma y la gramática. (Episodio N°18 -entrevista grupal)

Los estudiantes comentan las debilidades que van encontrando en los escritos, la explican, el aludido responde y señala su acción a continuación. Si bien valoran la revisión de sus escritos por parte de un tercero, luego de realizar el ejercicio conjunto de revisión de un texto auténtico escrito por otro compañero sordo, a través del cual se analizan tanto aspectos gramaticales, como elementos de sintaxis y semántica, además de la visión global del texto, las ideas abordadas y cómo complementar el texto para que los destinatarios lograsen comprenderlo; comienzan a utilizar esta estrategia de manera individual y directa con sus propios textos. A continuación, el resultado de la revisión conjunta con el texto auténtico y una de las conversaciones que ilustran lo expuesto:

E1: Mira, aquí hablas de tu familia, pero tienes que escribir familia. No está. ¿Ellos hablan lengua de señas? No lo pusiste, hay que agregarlo.

E3: Sí, es verdad, lo voy a borrar. Pero lo voy a borrar en el computador. (Episodio N°14 -sesión 6)

Es necesario comprender las ideas que se transmiten para corregir bien el texto. En el siguiente caso se identificó que el autor hablaba de la actualidad y por ello verbos requerían estar en presente:

(Se corrige entre todos el escrito, guiado por la profesora).

P: (lee en el texto) ¿Ahora me siento?

E4: No, antes. Sentía (al corregir un verbo).

E4: Ahora, porque está hablando de actualidad. (Al corregir otra parte del texto). (Episodio N°4 -sesión 6)

Se presenta la estrategia de corregir el escrito utilizando la lengua de señas, de esta manera se encuentra lo que es más acorde a la frase que desea expresar el compañero en L1 y L2.

P: Aquí cambia de tema y habla de cuando es chico.

E4: Y debe poner “cuando” porque se refiere a otro tiempo. (LEE SIGNANDO) “CUANDO YO ERA CHICO”, claro, ahí sí. (Episodio N°11 -sesión 6)

4.4. Reflexión metalingüística: Transferencias y reflexión de la L1 y la L2

Como sabemos, la reflexión metalingüística es un proceso hacia el conocimiento explícito de la lengua, que permite llegar a un uso más controlado de ella. Esta reflexión constituye un potente anclaje para el aprendizaje de segundas lenguas y aporta significativamente al proceso de alfabetización, por ello, se plantea que el aprendizaje lingüístico implica la reflexión metalingüística (Llambí, 2018, p. 99). En esta perspectiva, la secuencia de escritura permitió observar el despliegue de una serie de estrategias de reflexión sobre lo escrito.

Es interesante observar que los y las estudiantes utilizan mucho ambas lenguas de manera simultánea en la escritura, lo que se da de dos maneras. En primer lugar, realizan transferencias de la lengua de señas (L1) al español (L2), por ejemplo, al finalizar de leer un párrafo completo del texto, explican lo que dice en lengua de señas, con el fin de verificar que aquello que quieren transmitir en español se comprende de la manera en que ellos quieren realizando una revisión simultánea e individual en su primera lengua.

En segundo lugar, se presenta una reflexión en torno a la segunda lengua, buscando el equivalente en el español más preciso para aquello que se desea comunicar. Uno de los estudiantes más expertos en escritura, realiza el ejercicio de profundizar en los conceptos que utiliza, preguntándose qué son y buscar sinónimos en lengua de señas para encontrar la palabra exacta que desea transmitir en español.

Por lo tanto, son capaces de profundizar en ambas lenguas con las herramientas que tienen de cada una. Este ejercicio metalingüístico está presente en las fases de caracterización, planificación, borrador, revisión y en la publicación a modo de reflexión de los estudiantes. A continuación, un ejemplo de aquellas reflexiones:

E5: ¿“Identidad” es lo mismo que “igual”? (pregunta usando las señas específicas).

P: Identidad es una construcción personal, pero yo puedo encontrarme con otro y sentir que soy igual a él, o también puede ser que me sienta diferente. Eso es parte de mi construcción.

E5: Claro, cuando no me gusta.

P: Eso también es identidad. (Episodio N°19 -sesión 4)

4.5. Uso de dactilológico

Una de las estrategias recurrentes en estudiantes sordos es utilizar el dactilológico para hacer énfasis en las unidades mínimas de las palabras y así no cometer errores de sustitución u omisión en la producción en español, tal como han señalado en su estudio Figueroa y Lissi (2005). Así también, les sirve de herramienta para corroborar que están identificando de manera correcta las palabras en español: una vez que deletrean con su ayuda la palabra, realizan la seña para comprobar que comprenden su significado.

Resulta importante además porque les interesa que sea un texto “correcto” al pensar en el destinatario.

Esta estrategia tuvo mayor presencia al iniciar el proyecto (lluvia de ideas), en la etapa de caracterizar el género y en la planificación, sin embargo, no se visualiza en las siguientes etapas, lo que puede deberse al uso de soporte digital (escritura en computador) y a la identificación más rápida de la palabra correcta, lo que permitiría centrarse en la producción de ideas más que en lo ortográfico.

4.6. Soportes digitales: Escritura con computador y uso de Google traductor

Para la producción escrita de las y los estudiantes sordos, el uso de computador resultó clave. Ellos mismos señalan su preferencia por escribir en computador en vez de lápiz y papel. Una vez iniciada la escritura en ese espacio se observó una disposición muy distinta a lo visto en las sesiones anteriores, con interés para poner en formato Word lo planificado en papel e iniciar el desarrollo de su autobiografía.

El computador permite un mayor desarrollo de ideas que lo apreciado en escritos anteriores, en él desarrollan al menos cuatro estrategias: editar, revisar, agregar, investigar. Editan, es decir, borran ideas, las trasladan de lugar, son capaces de visualizar su texto y tomar decisiones sobre él más fácil y rápidamente. Revisan a través del corrector automático de ortografía, herramienta que les permite identificar de manera inmediata si existe un error en lo que han escrito. Ampliaron sus ideas con mayor facilidad y, complementando con uso de internet, exploran páginas web o redes sociales para obtener información, descargar fotografías o buscar elementos propios del tipo de texto. Asimismo, disminuyó diversas dificultades al momento de escribir, de hecho, y una disminución en el uso de la estrategia del dactilológico, puesto que tienen otras formas de resolver dudas sobre el qué decir y cómo escribirlo.

P: ¿En qué te gustaría escribir la próxima sesión: ¿papel o computador?

E1: Computador. Es más fácil y puedo pasarlo a la tablet, yo tengo una. Igual puede ser con lápiz y papel, ahí hacer el borrador y luego pasarlo al computador.

E5: El computador tiene el corrector de español, es más fácil cambiar las palabras. Creo que los compañeros podrían utilizar el traductor del computador: uno escribe el texto, lo traduce y luego lo vuelve a traducir y está en español perfecto. Es muy fácil y rápido.

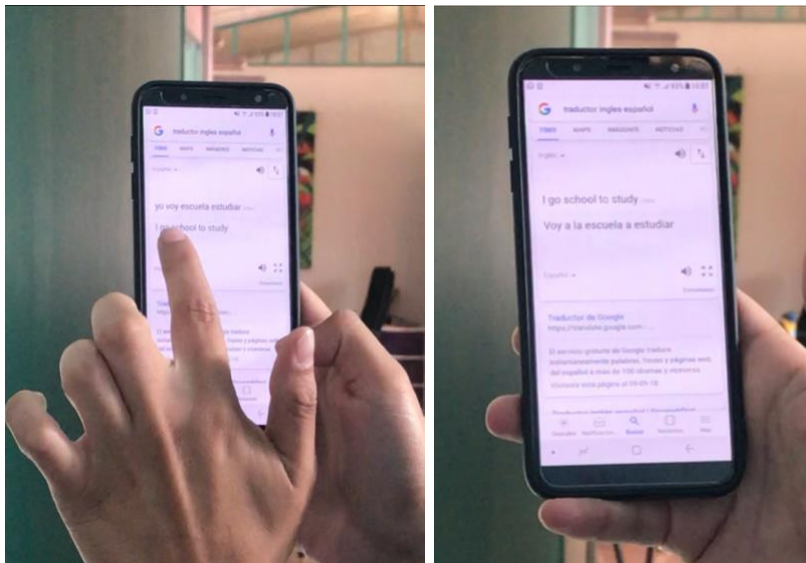
E4: El computador me es más fácil porque puedo avanzar y volver al inicio para corregir, cambiar o agregar cosas.

E6: Y también está el corrector automático.

E3: ¡Sí! Va revisando la ortografía y le agrega las tildes.

Cabe destacar una estrategia presente en un estudiante, que el resto de los compañeros desconoce pero que podrían utilizar. Se trata de una *strategies indigenous* o estrategias idiosincráticas, es decir, propias de la cultura (Humphries, 2004) que un adulto sordo le transmitió en su escuela básica, en la que se utiliza el traductor del buscador web Google. En él se escribe el texto que produce el estudiante, luego se traduce al inglés y posteriormente se vuelve a traducir al español, para lograr una expresión correcta en términos gramaticales.

Figura 2
Fotografía del uso de Google traductor en el celular³



Finalmente, las producciones finales, esto es, los textos autobiográficos que cada estudiante produjo, reflejaron diferencias muy importantes en lo cualitativo y cuantitativo (extensión) respecto de textos elaborados en contexto escolar habitual. A continuación, se ilustra el resultado de la secuencia didáctica con un ejemplo:

Figura 3
Fotografía ejemplo de producciones finales de las autobiografías desarrolladas



³ Se lee en la primera fotografía: “Yo voy escuela estudiar” como texto original, que al traducirlo al inglés y luego al español nuevamente, se observa que la frase final en la segunda fotografía reza así: “Voy a la escuela a estudiar”.

5. Conclusiones

Esta investigación surge a raíz de la dificultad presente en el aprendizaje del español escrito para las personas sordas y las escasas investigaciones didácticas con perspectiva bilingüe orientadas a esta comunidad (Alonso, 2006; Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Freitas, 2020; Herrera et al., 2014; Russel y Lapenda, 2012; Teruggi y Gutiérrez-Cáceres, 2015; Utria, 2017). Por ello, se buscó comprender los procesos de escritura que llevan a cabo estudiantes sordos de 3° año de enseñanza secundaria con el fin analizar las estrategias que surgen de cuando se propician condiciones didácticas distintas a las tradicionales, basadas en un enfoque comunicativo donde se ejercen las prácticas sociales del escritor y la escritura es comprendida como proceso.

Se observó en las y los jóvenes sordos una autoconfianza debilitada y frágil disposición hacia la práctica de escribir. Previo a la experiencia manifestaron no sentirse con competencias suficientes para escribir una autobiografía. Esta percepción la podemos atribuir a una mirada normativa del lenguaje: por ejemplo, creer que antes de escribir se necesita del conocimiento gramatical. Esto sintoniza con los hallazgos de Gutiérrez-Cáceres (2011, 2014), que describe esta misma percepción en estudiantes españoles y revela que cuando hay altas expectativas de sí mismos/as y sus capacidades para enfrentar la realización de un escrito presentan una mayor persistencia en la actividad.

Esta investigación constató también que la mayoría de los recursos utilizados inicialmente por los y las estudiantes, presentaban estructuras narrativas similares a cuentos o noticias. Esto podría deberse a una enseñanza con poca variedad de textos a lo largo de su trayectoria escolar, a la priorización de textos breves, modificados y no auténticos (Freitas 2020; Llambí, 2018; Massone et al., 2010). En la misma línea, Herrera y De la Paz (2019) advierten que los propósitos de escritura se trabajan mucho menos respecto a la lectura.

Asimismo, durante la investigación hubo una estrategia que se repitió en los estudiantes: la memorización como herramienta de escritura. Al parecer, han internalizado métodos, estrategias y técnicas propias de una concepción habitual de la enseñanza de la escritura aprendida a lo largo de sus trayectorias escolares. Tal como señala Freiras (2020) resulta inútil la sola memorización sin discutir sobre su significado en las distintas situaciones de uso.

Respecto de las estrategias utilizadas por los estudiantes durante el proceso de escritura, se constata que este tipo de propuesta didáctica facilita la emergencia de herramientas y reflexiones en distintas fases del proceso de escritura que no se harían presentes con otros enfoques de enseñanza más normativos. En efecto, el trabajo entre pares resultó fundamental: los intercambios con distintos niveles de experticia escritora (gracias a la variedad de participantes) enriqueció sus ideas y amplió sus conocimientos. Vimos cómo aporta a los escritos el valor de corregir, verificar y ser capaces de monitorear sus avances, además de desarrollar estrategias como el dictado entre pares. Esto refuerza lo señalado por otras investigaciones realizadas en relación a las personas sordas y su aprendizaje de la segunda lengua (Gutiérrez-Cáceres y Teruggi, 2022; Herrera y De la Paz, 2019; Lissi et al., 2012).

Una estrategia significativa utilizada por las y los estudiantes sordos es la incorporación de análisis del español a través de la lengua de señas como herramienta metalingüística. En efecto, entender lo que se comunica en español desde la lengua de señas, permite identificar, por ejemplo, distintas palabras que poseen un mismo significado, es decir, sinónimos en español. Así también, aventurarse a buscar equivalentes precisos de la lengua de señas al español, establecer distinciones entre variantes lingüísticas del

español de distintos países, o poder visualizar entre las distintas formas de expresar un concepto en español, comparando detalles sutiles a partir de la lengua de señas. En este sentido, tal como ocurrió en esta investigación, resulta valioso para el aprendizaje de la lengua escrita formular situaciones de enseñanza con espacios ricos de análisis en ambas lenguas, en un diálogo que permita profundizar comparativamente en ellas (Freitas, 2020; Lissi et al., 2012; Llambí, 2018).

Una tercera estrategia identificada fue el uso de soportes digitales como herramienta para la escritura. El estudiantado, no solo consulta la web o utiliza las herramientas de Word sobre vocabulario o aspectos del género discursivo, también se investigan y utilizan distintas aplicaciones como recursos para la corrección y revisión de sus producciones. El uso del computador, por ejemplo, impactó en la disposición a escribir, tal como se concluye en la investigación llevada a cabo por Flórez-Aristizábal y otros (2019), en la que se evidencia que la motivación de los estudiantes sordos aumentaba cuando la tecnología era parte de la actividad. Además, el acceso a estos soportes otorga una variedad de herramientas y técnicas que facilitan la escritura, como lo es el uso del traductor de Google, y la inteligente estrategia de ingresar un texto escrito por ellos/as en español que luego traducen al inglés y luego otra vez al español, arrojando un texto con una gramática correcta del español. Esta se trata de una *indigenous strategies* (Humphries, 2004), de enorme valor formativo ya que surge desde la experiencia de escritura que un profesor sordo transmitió a uno de los estudiantes.

En suma, se concluye la necesidad de más investigación didáctica que ponga en acción propuestas de enseñanza de la escritura con estudiantes sordos desde un enfoque basado en la producción de textos auténticos con situaciones reales de comunicación y una concepción de proceso que visibilice los quehaceres propios del escritor y con ello fortalecer el conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado. En línea con las finalidades de un enfoque inclusivo, resulta fundamental mejorar las oportunidades educativas que se proveen a las personas sordas para asegurar no sólo una buena trayectoria escolar, sino, más importante, garantizar su plena participación en la cultura escrita.

Referencias

- Alegría, J. y Domínguez, A. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 95-111.
- Alonso, M. (2006). *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas. Una mirada desde la práctica*. <http://www.periciasaligraficas.com/v2.0/img/biblioteca/FEEyE.pdf>
- Báez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos: Avances de investigación psicolingüística. *Lectura y Vida*, 31(1), 18-27.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (Comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Fundación Santillana.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lengua y Educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16, art. 5.

- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. Archivo de la Universidad Nacional de la Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Cruz-Aldrete, M., y Villa Rodríguez, M. (2016). Manos a la hoja: Un taller de escritura entre jóvenes sordos y oyentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 167-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200011>
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata.
- Dávila, C., Vélez, C., Arroyo, M. y Rivadeneira, G. (2021). Herramienta sueñaletas en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura en estudiantes sordos o hipoacúsicos. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(1), 215-233.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Figuroa, V. y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200007>
- Flórez-Aristizábal, L., Cano, S., Collazos, C., Benavides, F., Moreira, F., y Fardoun, H. M. (2019). Digital transformation to support literacy teaching to deaf Children: From storytelling to digital interactive storytelling. *Telematics and Informatics*, 38(1), 87-99. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.09.002>
- Freitas, I. (2020). Alfabetización de sordos: Más allá del alfa y del beta. *Revista Brasileira de Educação*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250034>
- Grageda, E., Rodríguez, R. y Reyes, D. (2018). Propuesta metodológica para la enseñanza del español en la escuela para niños sordos esmirna. *Innovare: Revista de ciencia y tecnología*, 7(2), 47-67. <https://doi.org/10.5377/innovare.v7i2.8083>
- Gutiérrez-Cáceres, R. (2011). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de Educación Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1353-1376. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1622>
- Gutiérrez-Cáceres, R. (2014). La composición escrita de textos narrativos en alumnos sordos de educación secundaria. *Aula Abierta*, 42(1), 22-27. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70004-6](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70004-6)
- Gutiérrez-Cáceres, R., y Teruggi, L. A. (2022). Competencias narrativas de alumnos sordos y oyentes en contextos bilingües de España e Italia. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2707
- Hael, M. (2018). Abordajes de la lectura por parte de sordos en contextos bilingües en países de habla hispana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 79-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200079>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. Mcgrawhill.
- Herrera, V. y De la Paz, V. (2017). *Lectores sordos bilingües: Un logro posible*. RIL Editores.
- Herrera, V. 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Herrera, V., Chacón, D. y Saavedra, F. (2018). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos* 42(2), 171-191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardilla, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.

- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. (2014). Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10.
- Humphries, T. (2004). The Modern Deaf Self: Indigeneous practices and educational imperatives. En B. Brueggemann (Ed.), *Literacy and deaf people. Cultural and contextual perspectives* (pp. 29-46). Gallaudet University Press.
- Kaufman, A. M. (2011). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique Grupo Editor.
- Larrinaga, J. y Peluso, L. (2007, 8 de noviembre). Educación bilingüe de los sordos: Consideraciones acerca de la escritura, procesamiento del conocimiento y rol docente. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lissi, M. R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y González, M. (2010). Using sign language to teach written language: An analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57-69. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2010.10.01.10>
- Lissi, M., Raglianti, M., Grau, V., Salinas, M. y Cabrera, I. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psyke*, 12(2), 37-50.
- 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*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>
- Llambí, M. (2018). Estudiantes universitarios sordos hablantes de lengua de señas argentina y español escrito. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de lectura y escritura*, 5(9), 92-118.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y vida*, 26(4), 1-17.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L. y Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: Del trazo a la lengua escrita. *Lectura y vida*, 31(1), 6-17.
- Nelson C. y Bruce, S. (2019) Children Who are deaf/hard of hearing with disabilities: Paths to language and literacy. *Education Sciences*. 9(2), 134-160. <https://doi.org/10.3390/educsci9020134>
- Russell, G. y Lapenda, M. (2012). Un estudio comparativo sobre la enseñanza de la escritura a alumnos sordos. *Signo y Seña*, 12(22), 63-85.
- Teruggi, L. A. y Gutiérrez-Cáceres, R. (2015). Narrative skills in written texts by deaf and hearing bilingual adolescents. *Reading Psychology*, 36(8), 643-672. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.933149>
- Utria, E. (2017). Actitudes de jóvenes sordos de básica secundaria hacia el proceso de escritura. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 16(1), 24-31. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v16.n1.2017.61>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Breve CV de las autoras

Paulina Cortés Villarroel

Profesora de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje e Intérprete de Lengua de Señas Chilena de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Magister en Didáctica del Lenguaje. Actualmente se desempeña como docente de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado, con experiencia en trabajo colaborativo en establecimientos de formación primaria, secundaria y terciaria, programas de integración y escuelas especiales de sordos. Es socia activa de la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lengua de Señas Chilena en la Región Metropolitana, AILES RM. Email: pacortes@uahurtado.cl

ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0003-0267-6138>

Tatiana Cisternas León

Profesora de Educación Diferencial y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica e investigadora actualmente se desempeña como docente de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado. Con experiencia en formación de profesores en temáticas vinculadas a la educación inclusiva y la enseñanza en contextos de diversidad. A nivel de postgrado desarrolla formación en investigación cualitativa. Ha colaborado en diversas instancias de políticas públicas para la formación docente en inclusión. Sus líneas de investigación abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje, inclusión en la escuela y la formación inicial, inserción y desarrollo profesional de docentes. Email: tcistern@uahurtado.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3142-00271>