

Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos

M. Pilar Fernández Viader y E. Pertusa

RESUMEN

Este artículo se plantea la importancia de la lengua escrita como forma de acceder al conocimiento y a la cultura por parte de las personas sordas, desde una perspectiva bilingüe. Se considera la lengua de signos como la forma de mediación semiótica que puede facilitar este aprendizaje. Se recogen diferentes estudios que se han realizado en este sentido, y se plantean interrogantes aún sin resolver, respecto a las estrategias que emplea el profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.

PALABRAS CLAVE

Sordera. Lengua escrita. Lengua de signos. Bilingüismo.

SUMMARY

This paper states the importance of written language as a form to gain access to knowledge and culture for deaf people. We adopt a bilingual perspective considering the sign language as a semiotic mediation that could facilitate the learning of written language. In this paper, we collect some results from studies about this topic, and we propose some questions to resolve, related to the strategies, employed by the teacher during the written language teaching-learning process.

KEY WORDS

Deafness. Written language. Sign language. Bilingualism.

Introducción

El lenguaje, como argumenta Vigotsky (1978) es una forma de comunicación y a la vez una forma de representación que facilita el desarrollo cognitivo.

Lo que determina el potencial semiótico del lenguaje no es su formalización, sino que esté inmerso en el flujo de actividades interpersonales. De ahí la importancia de que exista una lengua como sistema de comunicación compartido por los interlocutores.

Las personas oyentes desde el momento del nacimiento están inmersas en un mundo social del cual reciben estímulos por el canal auditivo, entre otros. Ello les permite ir aprendiendo el lenguaje oral sin que sea necesaria una intencionalidad por parte de los adultos (Fernández Viader, 1992a; Wells, 1988). Así, por ejemplo, Wells recoge cómo, normalmente, los padres oyentes, al hablar con sus hijos oyentes,

“crean, espontánea e intuitivamente, oportunidades para que los niños aprendan sobre los muchos sucesos que se producen en el curso de un día cualquiera. Estos padres no sienten ninguna urgencia por enseñar ...

Al aprender hablando, los niños son constructores activos de sus propios conocimientos (...) Los padres que tratan a sus hijos de igual a igual en la conversación, dejándose guiar y negociando los significados y las intenciones, no sólo les están ayudando a hablar, además les están allanando el camino para descubrir que, hablando, se aprende” (1988: 85,86).

Pero las personas sordas se ven privadas de este canal para captar la información y, en consecuencia, utilizan preferentemente otras vías, como son el canal visual y el cinestésico, lo que les orienta hacia otras formas de comunicación (Fernández Viader, 1992b).

Es conocido que las lenguas de signos de las comunidades de personas sordas son lenguas naturales, que tienen estructura propia y cumplen las mismas funciones que las lenguas orales. Diferentes autores han enfatizado el interés de la lengua de signos para la población sorda como instrumento de mediación semiótica para el acceso a la comunicación, a la alfabetización y a la cultura, desde una perspectiva bilingüe o bicultural (Triadó y Fernández Viader, 1992a; Fernández Viader, 1993a, 1994b). Al referirnos a las lenguas de signos incluimos también la dactilología o deletreo manual.

Cuando hablamos de bilingüismo para la educación de niños sordos nos remitimos a las conclusiones de la Conferencia Internacional de bilingüismo celebrada en Estocolmo en 1992, que respaldó este modelo educativo para los niños sordos, estableciéndose en las siguientes etapas: (1) Lengua de signos; (2) Lengua escrita; (3) Lengua hablada.

Cada vez está siendo menos cuestionado que “La lengua de signos puede y debe ser utilizada, de forma bilingüe, como soporte didáctico en la educación lingüística, para la adquisición, memorización del léxico y de la morfosintaxis de la lengua vocal y escrita” (Caselli y Pagliari, 1991: 70).

Desde un enfoque bilingüe, se puede plantear también que la adquisición de la lengua escrita en el niño sordo puede vehicularse sin la mediación de la lengua oral (Sánchez, 1995).

El proceso de construcción de la escritura

El concepto de “escribir”, o más ampliamente de “escritura” ha sufrido considerables variaciones en su definición a lo largo de la historia. Desde una perspectiva tradicional, se entendía la escritura como el traspaso de la lengua oral a unos signos gráficos. Es a partir de la última década cuando se reformula esta concepción, entendiendo el lenguaje escrito como un lenguaje diferente del lenguaje oral (Halliday, 1985). No se

considera el lenguaje escrito únicamente como la transcripción directa del lenguaje oral, sino como objeto de conocimiento socio-cultural.

Ferreiro y Teberosky (1991) han puesto de relieve que la representación escrita es una construcción activa por parte del sujeto, caracterizada por una secuencia evolutiva que comienza mucho antes de que el niño sea expuesto a la acción sistemática de la alfabetización.

En este sentido, los niños, cuando inician el aprendizaje formal de la escritura, ya poseen unos conocimientos previos que han adquirido a partir de la interacción con los otros en los diferentes contextos de desarrollo. La mayoría de niños, al iniciar la escolaridad, saben que la escritura consiste en una serie de grafías que, en nuestra cultura, se organizan siguiendo una línea horizontal de izquierda a derecha, y reconocen qué tipo de objetos son escritura.

Además, si se trata de niños oyentes, éstos poseen un considerable bagaje de lengua oral que han adquirido de forma natural en su entorno. La competencia lingüística previa va a incidir en la adquisición de la lengua escrita. La información auditiva que el niño oyente percibe facilita también la construcción de las representaciones fonológicas. Esta información, como veremos más adelante, va a ser diferente en el caso de los niños sordos.

Han sido muchas y diversas las definiciones que se han dado acerca de lo que es escribir. Así, entre otras: “La lengua escrita puede caracterizarse, al igual que todas las lenguas, como un sistema arbitrario de signos estructurados para representar la realidad -ideas, objetos, hechos de la experiencia- y para la comunicación entre los seres humanos que comparten el conocimiento de su funcionamiento. (...) La lengua escrita se expresa mediante la escritura, así como la lengua oral se pone de manifiesto a través del habla. La lengua escrita utiliza significantes gráficos, para ser vistos, en tanto que la lengua oral utiliza significantes sonoros, para ser oídos. Ambas lenguas son expresión del lenguaje, son dos formas alternativas de lenguaje” (Sánchez, 1995:2,3).

“La escritura es un sistema arbitrario de representaciones del lenguaje, consistente en establecer (...) correspondencias entre representaciones mentales y en virtud del cual las relaciones que entre ambos sistemas se establecen son de presencia y ausencia de correspondencias (...). “La escritura es el instrumento que sirve para representar el lenguaje escrito. Por lenguaje escrito entendemos el lenguaje que se escribe, siendo éste independientemente de la representación gráfica” (Belles y Teberosky, 1989:433).

Desde estas interpretaciones no se puede identificar la escritura con la copia de un modelo. No es la copia pasiva de unos grafismos, sino que el niño, cuando escribe, pone en juego sus hipótesis sobre el significado de esa representación gráfica. Además, “La lengua escrita tiene términos que le son propios, expresiones complejas, un uso particular de los

tiempos de verbos, un ritmo y una continuidad propios” (Ferreiro y Teberosky, 1991).

La escritura no es sólo habla escrita, implica una relación entre lenguaje y pensamiento, diferente a la que se da en una conversación. Vigotsky (1978) y Dyson (1990) entre otros, justifican que el lenguaje escrito está muy ligado al lenguaje oral, ya que ambos se inician socialmente. Pero el lenguaje escrito no es justamente lenguaje hablado, sino que puede ser considerado como un segundo sistema de símbolos que emergen de un complejo desarrollo de las habilidades simbólicas. Lengua escrita y lengua hablada son lenguas distintas, que presentan semejanzas y diferencias. Entre las semejanzas generales se encuentran aquellas que se derivan de los rasgos universales que tienen en común todas las lenguas humanas. A estas similitudes se agregan, en el caso de las lenguas escritas alfabéticas, semejanzas particulares provenientes del hecho que estas lenguas permiten una codificación parcial de los sonidos del habla. Ya hemos dicho anteriormente que entre lenguas orales y lenguas escritas existen importantes diferencias; éstas marcan las distintas funciones que cumplen unas y otras, y que justifican la existencia (y la coexistencia) de ambas en las culturas que las utilizan (Sánchez, 1995).

Halliday (1985) indica que el habla y la escritura son diferentes formas de decir; son diferentes modos de expresar significados lingüísticos. “En el lenguaje, una red de significados (sistema “semántico”) es codificada a través de una red de ordenamientos de palabras (“sistema “léxico-gramatical”), y los ordenamientos de palabras son a su vez codificados a través de una red de expresiones. La expresión, en todas las culturas, hace uso del medio sonoro (sistema “fonológico”); algunas de estas culturas también hace uso del medio visual (sistema “ortográfico” o “grafológico”) (Halliday, 1985).

Wells (1987) considera varias dimensiones desde las cuales se distinguen los textos escritos de las expresiones habladas. El autor plantea unas diferencias entre conversación y prosa. La conversación “...está construida conjuntamente en un contexto social compartido (...) en la entonación, el gesto y el tono de voz, los participantes tienen otros medios que se añaden al puramente verbal para comunicar las intenciones del significado”.

En cuanto a la prosa, “ ... es escrita por una persona distante en el espacio y en el tiempo (...) , no tiene un feedback inmediato”. Concluye “... La escritura implica una relación entre el lenguaje y pensamiento diferente de la que prevalece normalmente en la conversación casual” (Wells, 1987:60).

Ferreiro y Teberosky (1989) en su trabajo sobre el acceso a la escritura en niños oyentes, consideran tres fases en el proceso de construcción de la lengua escrita:

- a) Fase presilábica: Se centra en el descubrimiento de las diferencias entre grafía y dibujo.
- b) Fase silábica: Los niños intentan establecer correspondencias entre las partes de lo escrito y partes de las emisiones sonoras.
- c) Fase alfabética: El niño conoce las correspondencias entre fonema-grafema.

En el caso de los niños oyentes, lo que parece implicar mayor dificultad en este proceso es “comprender la estructura del sistema alfabético, (...) puesto que aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas, sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo” (Ferreiro, 1985a).

Y, ciertamente, la comprensión constituye un elemento fundamental para asegurar el éxito de la comunicación.

En consecuencia, la lengua escrita es una lengua. Pero, se trata de una lengua particular, diferente en ciertos aspectos de las lenguas naturales, cuyo origen, en principio, no tenía el tipo de relación con la lengua oral que pueden tener en la actualidad nuestras escrituras alfabéticas.

“La primera gran diferencia que salta a la vista no se refiere a la utilización del medio visual, ya que las lenguas de signos de los sordomudos son lenguas naturales que emplean significantes visuales. La diferencia que queremos poner de relieve está en que la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua. La lengua escrita puede considerarse como una segunda lengua” (Sánchez, 1995:4).

Así, el lenguaje escrito se interpreta no tanto como un medio de comunicación para sustituir a lo oral, sino como una herramienta particular para trabajar la representación del mundo, para construir sistemas, para acceder a una comprensión estructural de las cosas, más allá de las apariencias y de las coyunturas.

Como toda lengua, tiene sus recursos y funciones propios. “Lengua oral y lengua escrita no son intercambiables, porque aún cuando pueden referirse a las mismas cosas, lo hacen de manera diferente, y al hacerlo así, dicen cosas distintas de esas mismas cosas. Por esta causa, la lengua oral y la lengua escrita son herramientas diferentes para aprendizajes diferentes de diferentes aspectos de la realidad. Lengua oral y lengua escrita tienen diferentes funciones” (Sánchez, 1995:7).

Sordera y lengua escrita

Son conocidas las dificultades que presenta la población sorda para acceder a la información a través de la vía auditiva. Es un hecho, tal vez

poco difundido, que la comunidad de personas sordas es una comunidad, en general, iletrada. Ciertamente, los sordos en pocas ocasiones han hecho suyas la lectura y la escritura, como para poder aprovecharlas en sus posibilidades: no son lectores y escritores competentes por lo que, habitualmente, no leen ni escriben. Estas personas tienen grandes dificultades para comprender los textos escritos y su escritura está alejada de la escritura convencional, y esto pese a los posibles largos años de escolaridad obligatoria, bien sea en aulas de integración o en aulas de escuelas especiales.

En consecuencia, esta cuestión tiene repercusiones tanto en los procesos de instrucción como en su posterior acceso al mercado laboral. La evidencia de esta situación ha dado argumentos para focalizar la preocupación de muchos educadores de sordos en torno a esta temática y para la elaboración, en algunos centros, de programas de intervención específicos.

Podríamos agrupar las investigaciones realizadas sobre la escritura de las personas sordas en dos grandes bloques.

El primero de ellos, desde enfoques descriptivos, recogería aquellos estudios que se han focalizado en determinar los errores de sus producciones escritas, comparándolos con los de los niños oyentes. El segundo bloque intentaría argumentar las causas de tales errores.

Las investigaciones incluidas en el primer bloque han evidenciado incoherencias, escasa cohesión y errores morfosintácticos en los escritos de los estudiantes sordos. Su léxico parece más limitado que el de sus iguales oyentes (Caselli, Massoni, Ursono, Pace y Skliar, 1992; Gil, 1994; Fernández Viader y Pertusa, 1995b). Quigley, Power y Steinkamp (1977) encontraron que los pronominales, los tiempos verbales, los relativos y los complementos eran las escrituras sintácticas de mayor complejidad en los textos escritos de los jóvenes sordos.

Cooper y Rosenstein (1966) ya en su trabajo recopilaron algunas investigaciones referentes a este primer bloque, concluyendo que: "El lenguaje escrito en los niños sordos, comparado con el de los niños oyentes, se vio que contenía sentencias más cortas y simples, mostrando diferencias en la distribución de las partes de la oración, apareciendo más rígido y con estereotipias y exhibiendo numerosos errores del uso del inglés estándar" (Cooper y Rosenstein, 1966:66).

Es cierto que la mayoría de autores han investigado en escritura de las personas sordas, coinciden en su afirmación de que alcanzan un nivel inferior al de la población oyente.

Esto repercute, en consecuencia, en que sean escasas las personas sordas que superen el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y, más aún, las que logren acceder a estudios superiores. Pero también es cierto que son escasos los trabajos que se han dedicado a buscar una

justificación sobre posibles causas que se alejaron de visiones clínicas y patológicas que focalizaban en la no audición la responsabilidad del problema.

El segundo bloque de trabajos se ha centrado más en la búsqueda y argumentación de las causas de aquellas diferencias. En su mayoría establecen una relación entre la competencia en lengua oral y en lengua escrita de las personas sordas, de manera que fundamentan las dificultades en la lengua escrita en el bajo nivel de lengua oral que presentan (Newport y Meier, 1985; Taeschner, Devescovi y Volterra, 1988; Bellés y Teberosky, 1989).

Indudablemente, la sordera “afecta la representación de las palabras en el lexicón mental de los sujetos. Las representaciones mentales de los sordos son diferentes a las de los oyentes: contienen representaciones signadas de las palabras, y las representaciones fonológicas son menos precisas” (Leybart, 1993:269).

Bellés y Teberosky (1989) plantean que la distinta competencia lingüística verbal entre los sujetos sordos y oyentes, incide en la representación inicial del lenguaje en los siguientes aspectos:

- a) En la amplitud lexical: los niños sordos tienen dificultades para conocer las denominaciones de referentes.
- b) Variaciones sonoras: dadas las dificultades para producir enunciados verbales correctos, es imposible que el niño sordo realice correcciones de la correspondencia fonográfica.
- c) Variaciones semánticas: cuando los niños encuentran referentes para los que no tienen denominación, en muchos casos se observa la utilización de diminutivos, o de neologismo.

Según estas autoras, uno de los factores responsables de que los niños sordos no avancen en los diferentes niveles del acceso a la lengua escrita, pese a conocer el procedimiento de construcción de la escritura es su insuficiente conocimiento del lenguaje.

Ciertamente, si la lengua escrita se adquiere como una segunda lengua, sobre la base de un lenguaje normalmente desarrollado, en el caso de los niños sordos, esta capacidad puede verse limitada. En este sentido, como han puesto de manifiesto estudios anteriores (Fernández Viader 1993a; 1994; Fernández Viader y Pertusa, 1995), cuando los niños sordos están inmersos en un entorno lingüístico adecuado a sus posibilidades perceptuales, tienen incomparables ventajas frente a otros sordos que no tienen acceso a un código compartido. Esto se refleja en el proceso de apropiación de la lengua escrita, de manera que los primeros muestran un dominio muy superior que los segundos.

Wilcox (1994) sostiene que a un mayor incremento en competencia en lengua de signos, más posibilidades en la comprensión y mejor producción del lenguaje escrito. Kyle (1985) comenta cómo en los

escritos de muchos sordos puede extraerse más fácilmente su significado si se recurre a las reglas de la lengua de signos, que de hecho han servido para expresarse en el “otro lenguaje”.

En esta misma línea, Marchesi (1987) y Wilcox (1994) han argumentado que los sordos tienen dificultades para recordar los códigos fonológicos, pero no para los visuales.

Los niños sordos cometen menos errores cuando utilizan codificación signada o dactilológica que cuando la codificación es fonológica. Según estos autores se trata de un proceso secuencial, y conocer la lengua de signos facilita la posterior codificación fonológica. Algunas de las aportaciones de Leybaert (1994) así lo corroboran: “Para los niños que conocen la comunicación manual, realizada en dactilología, pueden también facilitarles la adquisición de los contrastes fonológicos del lenguaje (...) Como el alfabético ortográfico, la dactilología constituye una representación compleja del lenguaje hablado. (...) Se demuestra que la dactilología puede proveer a los niños sordos de un sentido temprano de las letras, las cuales ofrecen información sobre los contrastes fonológicos de la lengua hablada” (Leybaert, 1994:275,276)

Parece hacerse cada vez más evidente que, para facilitar el acceso a la escritura en las personas sordas, el instrumento de mediación semiótica más potente va a ser la lengua de signos.

Ésta facilita a los niños sordos una aproximación a los conocimientos periféricos y sociales, imprescindibles para aprender a escribir, y es muy probable que la dactilología pueda ser un instrumento vehiculador del conocimiento alfabético. Parece bastante probado que, pese a que la correspondencia entre un signo del lenguaje de signos y una palabra de la lengua oral o escrita es arbitraria, y tampoco existen correspondencias sub-lexicales (a nivel silábico o fonológico) entre las dos lenguas, el uso consistente de una lengua, en este caso, la lengua de signos, permite un mejor acceso a la lengua escrita. Apoyan esta idea los textos realizados por niños sordos, hijos de padres sordos, que muestran mejores niveles que los de niños sordos con padres oyentes. Así, “El lenguaje de signos sirve para que los niños sordos adquieran todo un conjunto de habilidades lingüísticas que favorezcan posteriormente el desarrollo de las habilidades lingüísticas del lenguaje oral de la comunidad a la que pertenecen (...) de la misma manera el lenguaje de signos puede propiciar el acceso a una serie de habilidades lingüísticas y metalingüísticas que posibilitarán el acceso a la lengua escrita” (Domínguez, 1994:51).

Éstas y otras consideraciones avalan la opción del bilingüismo para la enseñanza de las personas sordas (Fernández Viader, 1994). Así, por ejemplo, en Suecia, a partir de 1981 se adoptó esta propuesta y se considera la lengua de signos como el primer lenguaje del niño sordo; una vez que ésta se consolida, se inicia la enseñanza del sueco a partir de la lectura y de la escritura. Se utiliza la lengua de signos para llegar al

contenido del texto y, posteriormente, se extraen las unidades constituyentes: “ ... Más tarde las unidades pueden romperse en sus constituyentes (morfemas), pero en el primer nivel de lenguaje deben guardarse los significados que expresan y sus correspondientes expresiones en lenguaje de signos” (Svarholm, 1993).

En un estudio piloto realizado durante los años 1994 y 1995 en Barcelona en un centro de actividades de tiempo libre para niños sordos (Gemis/Alsica/Asu), comprobamos cómo los adultos y educadores sordos recurren sistemáticamente a la lengua de signos y a la dactilología para auxiliarse en la comprensión de su discurso por parte de los niños sordos y para realizar reflexiones metalingüísticas sobre el uso de la lengua y de las normas de escritura con los niños, de manera que éstos captan entonces con rapidez y de manera comprensiva el contenido de la explicación del adulto. En la actualidad los registros observacionales realizados en dichas sesiones están en fase de microanálisis.

En un futuro documento proporcionaremos amplios resultados. Para concluir, deseáramos en cierto modo, retomar aquí algunas de las ideas expuestas en documentos anteriores (Fernández Viader, 1992a; 1992b; 1993a; en prensa). Pensar en la lengua escrita quiere decir pensar en una segunda lengua. Es bien conocida la esencial importancia del acceso a la comunicación y al lenguaje para los seres humanos y, en particular, el interés de que el niño se desarrolle inmerso en un entorno lingüístico donde la comunicación sea accesible, desde el principio, de manera que se le facilite la apropiación de una primera lengua. En el caso de los niños sordos debe propiciarse una inmersión en entornos lingüísticos signados, en los que la lengua de signos sea utilizada normalmente por usuarios habituales, competentes, que inunden el entorno infantil de un sistema de comunicación eficaz. Una de las formas de abordar esta cuestión es la intervención temprana.

Sánchez (1995) lo ha planteado como sigue: “La atención temprana del niño sordo debe iniciarse sin pérdida de tiempo, apenas se tenga el diagnóstico o la sospecha fundada de deficiencia auditiva. Dicha atención consiste, en lo fundamental, en proveerle de las condiciones necesarias y suficientes para que se desarrolle normalmente el lenguaje. Esto significa la oportunidad de que esté -y de que interactúe en un ambiente en el cual se hable la lengua de señas. Este ambiente debe contar con la participación protagónica de personas sordas, que son las únicas hablantes nativas de esta lengua ... Los maestros no tienen por qué preocuparse en enseñar lenguaje: los niños lo adquieren espontáneamente a través de la lengua de señas, en una situación que se da con la presencia de adultos sordos, a quienes los maestros no pueden reemplazar, siendo un grave error el que pretendan hacerlo. Las programaciones son las mismas que para los niños oyentes de estas edades. No es necesario inventar más. (...) El objetivo de la intervención temprana es facilitar la adquisición del lenguaje. Todo lo demás se da por añadidura, y la actividad pedagógica no difiere de la que se planifica para un niño oyente” (Sánchez, 1995).

Los planteamientos hasta aquí desarrollados nos han orientado a iniciar un trabajo de investigación en este ámbito. Todavía son muchos los interrogantes a los que es necesario comenzar a dar respuesta. Se ha hecho evidente la conveniencia de profundizar también en el conocimiento de los procesos de apropiación de la escritura por parte de los niños sordos y en el análisis de las estrategias educativas de los adultos, cuando interactúan con el niño sordo con el propósito de enseñarle a escribir. Nos interesa avanzar en el estudio de los procesos de ajuste que tienen lugar entre profesor y alumno en este proceso para, de este modo, poder obtener más datos para el asesoramiento y la intervención educativa en este ámbito (Pertusa, 1995).

Somos de la opinión de que poner en marcha investigaciones en torno a ese propósito puede contribuir a la consecución de uno de los objetivos que, pese a posibles cuestionamientos y debates decimonónicos sobre opciones metodológicas, resulta evidente. A cuantos estamos próximos a la investigación e intervención con niños sordos nos invita a aunar esfuerzos la búsqueda de vías para la superación de las actuales cotas de fracaso escolar y la optimización de su desarrollo. Es responsabilidad de todos nosotros que la actual generación de niños sordos alcance hitos más elevados en su desarrollo cultural. Ésta es una vía consistente para su completa integración social futura.

M. Pilar Fernández Viader y E. Pertusa (*)

BIBLIOGRAFÍA

Bellés, R., y Teberosky, A.: Producción e interpretación de textos escritos por niños sordos pequeños integrados en escuelas ordinarias. Convocatoria de Proyectos de Investigación Educativa en 1985, 1989.

Caselli, C., y Pagliari, L.: La competenza linguistica di bambini e adulti sordi nella lingua e scritta. Scuola e Didattica 1991; 11:66-70.

Caselli, C.; Masoni, P.; Ursono, M.; Pace, C., y Skliar, C.: La competencia narrativa en los niños sordos: estrategias morfosintácticas, de coherencia y cohesión del textos, 1992 (inédito).

Cooper, R., y Rosenstein, J.: Language acquisition of deaf children. Volta Rev 1966; 68: 58-67.

Dyson, A.: The word and the world. Reconceptualizing written language development. Paper presented AERA. Boston, 1990.

Domínguez, A. B.: El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación. Conferencia inaugural curso 1994-95 de la Escuela de Logopedia. Universidad Pontificia de Salamanca, 1994.

Fernández Viader, M. P.: Interacción social y comunicación verbal en bebés. *Rev Logop Fon Audiol* 1992a; 11(1): 10-18.

Fernández Viader, M. P.: Los inicios de la comunicación y la sordera prelocutiva. Estado de la cuestión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 1992b; 12(2): 93-103.

Fernández Viader, M. P.: Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas [tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993.

Fernández Viader, M. P.: Sordera y comunicación en contextos lingüísticos diferentes. *El Faro del Silencio* 1994a; 137 y 138:15-17.

Fernández Viader, M. P.: Reflexiones sobre el interés de la educación bilingüe para los niños sordos. *Afim* 1994b; 7: 31-33.

Fernández Viader, M. P., y Pertusa, E.: Primer vocabulario de los niños sordos en presencia o ausencia de modelos lingüísticos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 1995; 15: 155-163.

Ferreiro, E.: La complejidad de la escritura. Trabajo presentado en el Simposio Sistemas de Escritura y Alfabetización, organizado por la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. México, 1985a.

Ferreiro, E., y Teberosky, A.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1991.

Gil, P.: Informe sobre los deficientes auditivos prelocutivos del I.E.S. 1994. (inédito).

Halliday. *An Introduction to Functional Grammar*. Australia: Edward Arnold, 1985.

Leybaert, J.: Reading in the deaf: The roles of phonological codes. En: Marschark, M., y Clarc, D. (eds.): *Psychological Perspectives in Deafness*. New York: Laurence Erlbaum Associates, 1994.

Newport, E., y Meier, R.: Acquisition of American Sign Language. En: Slobin, D. I.: (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, N.J.: 1985.

Pace, C.; Pontecorvo, C.; Skliar, C., y Volterra, V.: El niño sordo y la lengua escrita: un análisis de las producciones escritas de niño sordos en edad preescolar, 1994 (inédito).

Pertusa, E.: La lengua escrita en el niño sordo. Estrategias educativas. Proyecto de Tesis presentado en la Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, 1995.

Quigley, S. P., y Paul, D. P.: Language and Deafness. San Diego: College Hill Press, 1984.

Quigley, D. J.; Power, D. J., y Steninkamp, M. W.: The Language Structure of Deaf Children. *The Volta Review*, 1977; 2: 73-84.

Sánchez.: Adquisición de la lengua escrita en el niño sordo sin la mediación de la lengua oral, 1995 (manuscrito inédito).

Stone, T. J.: Whole-Language Reading Process from a Vygotskian Perspective. En: *Child and Youth Care Forum* 1993; 22(5).

Svarthholm, K.: Bilingual Education for the Deaf in Sweden. *Sign Language Studies* 1993; 81: 291-331.

Taeschler, T.; Devescovi, A., y Volterra, V.: Affixes and function words in the written language of deaf children. *Applied Psycholinguistics* 1988; 9: 129-215.

Teberosky, A.: Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje del ciclo inicial. *Rev Educación*. Madrid, 1988; 288.

Triadó, C., y Fernández Viader, M. P.: La mediación semiótica en el sordo. Algunas reflexiones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 1992; 12: 213-222.

Vygotsky, L. S.: *Mind in society: Development of higher Psychological Process*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press, 1978.

Wells, G.: *Aprender a leer y escribir*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Laia, 1986.

Wells, G.: Aprender en el dominio de la lengua escrita. En: Álvarez, A. (comp): *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Aprendizaje Visor, MEC, 1987.

Wilcox, S.: *Struggling for a voice: An interactionist view of language and literacy in Deaf education*. En: *Sociocultural approaches to language and literacy*. Cambridge: University Press, 1994.

(*) Las autoras participan en el Proyecto Digycit PS 94-0234. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. Texto publicado en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Volumen XVI, Número 2 (79-85), 1996.