

UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA A ALUMNOS SORDOS

Gabriela S. Rusell
María Eugenia Lapenda

RESUMEN. El presente trabajo sintetiza la investigación llevada a cabo sobre 98 producciones escritas de alumnos sordos que recibieron dos propuestas diferentes de enseñanza. Una de ellas se diseñó a partir de los contenidos y metodologías provenientes del campo del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE), dadas las necesidades lingüísticas de la población destinataria. Los datos que presentaremos avalan la pertinencia de incorporar este tipo de enfoques, al mismo tiempo que permiten discutir la conveniencia de establecer comparaciones entre alumnos sordos y oyentes que tienen el español como L1. En este sentido, se propone que sean los estudiantes de lenguas segundas y extranjeras considerados como grupos de co-tejo. Asimismo, debido a la inexistencia de instrumentos de evaluación adecuados a las características de los diferentes grupos (alumnos sordos, extranjeros no hispanohablantes y oyentes hispanohablantes), también pondremos a consideración en las siguientes páginas el instrumento diseñado para evaluar las producciones escritas de cada uno de los participantes en este estudio.

Palabras clave: enseñanza de español como lengua segunda y extranjera, escritura, alumnos sordos, instrumentos de evaluación.

ABSTRACT. This paper summarizes the results of a comparative study of 98 texts produced by deaf students who were participating in two different education programs. One of them applied the syllabus and methods used to teach Spanish as a Second and Foreign Language, due to the linguistic needs of the target subjects. The data presented in this study attest to the advantages of applying this type of methodology, and at the same time it provides evidence against establishing valid across-group comparisons between deaf students and hearing students whose first language (L1) is Spanish. Indeed, it is suggested that for such comparisons second language (L2) and foreign language (FL) students ought to be considered instead. In addition, given the lack of evaluation instruments suitable for the characteristics of the different groups —deaf students, foreign students (L1: other than Spanish), hearing students (L1: Spanish)—, an instrument especially designed for the evaluation of the written texts produced by the participants will be put forward for consideration.

Keywords: teaching Spanish as a Second and Foreign Language, writing, deaf students, evaluation instruments.

RESUMO. Este trabalho sintetiza a pesquisa levada a cabo sobre 98 produções escritas de alunos surdos que receberam duas propostas de ensino diferentes. Uma delas foi desenhada a partir dos conteúdos e metodologias provenientes da área do espanhol como segunda língua e es-



Signo y Señá, número 22, diciembre de 2012, pp. 63-85

Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>

ISSN 2314-2189

trangeira (ELSE), dadas as necesidades lingüísticas da população-alvo. Os dados que apresentaremos afianciam a importância de incorporar tais abordagens, ao mesmo tempo que permitem discutir a conveniência de estabelecer comparações entre os alunos surdos e ouvintes que têm o espanhol como L1. Neste sentido, propõe-se que sejam os estudantes de L2 e estrangeiras considerados como grupos de comparação. Além disso, devido à falta de instrumentos de avaliação adequados às características dos diferentes grupos (alunos surdos, estrangeiros não hispanoparlantes e ouvintes hispanoparlantes), também poremos a reflexão nas seguintes páginas o instrumento desenhado para avaliar as produções escritas de cada um dos participantes neste estudo.

Palavras-chave: ensino de espanhol como segunda língua e estrangeira, escritura, alunos surdos, instrumentos de avaliação.

1. MODELOS EDUCATIVOS BILINGÜES PARA PERSONAS SORDAS. Los modelos interculturales y bilingües orientados a alumnos sordos se fueron extendiendo cada vez más en diferentes países, dentro de Europa, en Dinamarca, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Suecia y Suiza. En Holanda, Noruega y España son muchas las escuelas en las que se adopta, aunque no totalmente como política educativa nacional (Kushalnagar et al. 2010).

En ellos, se suele considerar que la primera lengua (L1) es la de señas, por tratarse de una lengua natural —identitaria— surgida en el seno de la comunidad sorda, cuyas características viso-gestuales facilitan una rápida adquisición, la comunicación fluida entre sus hablantes y el desarrollo de actividades cognitivas (Neese Bailes, Erting, Erting y Thumann-Prezioso 2009; Hoffmeister 2000; Daniels 2001; Padden y Ramsey 2000; Strong y Prinz 2000; Grosjean 1999).

En relación con la lengua segunda (L2) —en nuestro caso el español— es relevante hacer una distinción entre la oralidad y la escritura. Para las personas sordas, la posibilidad de comunicarse por la vía auditiva-oral suele presentar grandes dificultades. En cambio, la lectura y la escritura —por ser ambas de naturaleza visual— podrían alcanzar índices similares de apropiación en oyentes y en sordos.

Sin embargo, los resultados que se evidencian en las investigaciones específicas no son alentadores: los alumnos sordos suelen tener bajos rendimientos en lectura y aun menores en escritura. Así lo subrayan, en el área anglófona, Wolbers et al. (2012); Berent et al. (2009); Cheng y Rose (2009); Wolbers (2008a, 2008b); Berent et al. (2007); Biser et al. (2007); Channon y Sayers (2007); Antia, Reed y Kreimeyer (2005); Albertini y Schley (2003); Paul (1998); Marschark (1997); Berent (1996b); Albertini (1993); Quigley y Paul (1984); Charrow (1981) y Conrad (1979),

entre otros. En estudios sobre el español, Alegria (2010); Gutiérrez Cáceres y Salvador Mata (2010); Lapenda (2005); Massone, Buscaglia y Bogado (2005); Gutiérrez Cáceres (2004); Pertusa y Fenández-Viader (2004); Massone, Simón y Druetta (2003) y Domínguez Gutiérrez (1999).

Entre las hipótesis que intentan explicar estas diferencias tan marcadas con los oyentes, Alegria (2010), Berent et al. (2009), Albertini y Schley (2003) y Paul (2003), entre otros, sostienen que la peculiaridad que adquieren los procesos de lectura y escritura en personas sordas es que se suelen enseñar sobre una lengua segunda que les es desconocida o conocida en forma fragmentaria. Coincidentemente, Siegel (2002) señala que uno de los errores de análisis, al estudiar las dificultades en el proceso de aprendizaje de la cultura escrita, consiste en pensar que los alumnos sordos fracasan por las características propias de la sordera y no por su falta de conocimiento de la lengua. Marschark, Lang y Albertini (2002) concluyen en que el problema, en verdad, reside en la forma en que se les enseña y en lo que se espera de ellos más que en particularidades inherentes a la sordera.

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA. Sobre esta base, creemos que los motivos por los que no se obtienen buenos resultados hasta el momento en el proceso de apropiación de la escritura se relacionan, entre otras cuestiones, con la falta de implementación de una propuesta en la que se amalgame la enseñanza de la escritura como proceso y la de la lengua como lengua segunda desde enfoques y metodologías específicos, en este caso, de ELSE. Este tipo de enfoques presenta los contenidos de modo planificado, secuenciado y progresivo, para su mejor apropiación. En temas gramaticales, por ejemplo, se proponen reflexiones y sistematizaciones en función de las necesidades específicas que suelen tener los hablantes de L2. Un niño hablante de L1, por mencionar un ejemplo, nunca dudaría acerca del género de las palabras, o de la pertinencia de colocar un determinante antes de un sustantivo. Sin embargo, todos aquellos que no hayan adquirido esa lengua naturalmente —como es el caso de los alumnos sordos, similar al de otros hablantes alóglotas en la Argentina como migrantes, brasileños, indígenas (Acuña 2003)— sí precisan de una instrucción explícita de ese tipo de conocimientos. En este punto, es necesario reparar también en las diferencias didácticas entre segunda lengua y extranjera, dado que nuestros destinatarios están viviendo en el país en el que el español es lengua mayoritaria y, por lo tanto, se necesitan adecuar sus ne-

cesidades pragmáticas y de uso por sobre estereotipos frecuentes en la enseñanza de lenguas extranjeras (Acuña 2003).

Enseñar a escribir en una segunda lengua que se desconoce y a la que —debido a las dificultades con la oralidad— se accede principalmente mediante la lectura¹ se vuelve un entramado complejo de resolver en la transposición didáctica al aula. Es indispensable contemplar, al mismo tiempo, que, dado que la lengua de señas no tiene forma escrita, no es posible transferir conocimientos y competencias de lectura y escritura de esa primera lengua.

Nos planteamos, entonces, como hipótesis de trabajo, que la enseñanza y aprendizaje de la escritura necesitaba de una revisión que, a nuestro entender, se debía dar, principalmente, a partir del sustento teórico de los estudios de lenguas segundas y extranjeras. La propuesta pedagógico-didáctica —en la que se incluyen desde contenidos hasta materiales para el aula— es, a nuestro entender, una de las variables de incidencia en el desempeño de los alumnos en la escritura, que es el tema en el que centramos la mirada.

En este marco, diseñamos e implementamos un programa de instrucción estructurado a partir de los enfoques y metodologías de enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera, que se desarrolló en escuelas de la Modalidad de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Para poder realizar este estudio, creamos también un instrumento específico para su evaluación, que denominamos Criterios para la Evaluación de Producciones Escritas de Sordos (CEPES) y que, a su vez, también mediremos en cuanto a su validez y fiabilidad.

3. ESTUDIO EMPÍRICO. A los efectos de medir el programa ELSE para la enseñanza de la escritura en alumnos sordos, planteamos tres hipótesis. La primera se relaciona con la efectividad de dicho programa y las dos siguientes aluden a las características de otros grupos de referencia con los cuales establecer comparaciones: extranjeros que están aprendiendo el español como L2 y oyentes hispanohablantes nativos.

1 Elegimos iniciar el camino hacia el conocimiento de la lengua a través de la lectura y con independencia de la lengua oral, dado que esta no parecería ser la mejor vía ni el antecedente más auspicioso para garantizar el acceso a la lengua escrita, en las personas sordas.

- a. *Hipótesis 1.* La competencia en escritura logrará mejores puntuaciones en alumnos sordos que participaron del programa ELSE que en aquellos estudiantes sordos que no participaron del mismo.
- b. *Hipótesis 2.* Los alumnos extranjeros no hispanohablantes no presentarán diferencias estadísticamente significativas en sus producciones respecto del grupo de sordos que recibió el programa ELSE.
- c. *Hipótesis 3.* Los alumnos sordos que recibieron entrenamiento ELSE y el grupo de extranjeros se diferenciarán estadísticamente del grupo de oyentes nativos, debido a que este último ya conoce la lengua en la que está escribiendo.

3.1. SUJETOS PARTICIPANTES. Son cinco grupos de entre 44 y 58 participantes cada uno, incluido un grupo de control.

- a. *Grupo 1 (S-ELSE)².* Son 54 estudiantes sordos que participaron del programa ELSE, con edades de entre 13 y 19 años, con sordera prelocutiva profunda y nivel cognitivo normal (mostraban hipoacusia profunda el 63% y utilizaban audífonos el 52%). Asistían a escuelas públicas de la modalidad de educación especial de la Provincia de Buenos Aires y estaban cursando el segundo ciclo. Era la primera vez en su escolarización que participaban de un programa ELSE.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Edad	54	10	21	14.96	2.26
Nivel lector	54	12	17	14.54	1.28
Nivel lengua de señas	54	1	3	1.65	0.80

Tabla 1: Estadísticos descriptivos del grupo S-ELSE.

- b. *Grupo 2 (S-CONTROL).* Son 44 estudiantes sordos que participaban de una escolaridad sin enfoques de enseñanza que incluyeran español como lengua segunda y extranjera. Tenían características similares a las del grupo 1, mostrando en este caso hipoacusia profunda el 70% y

2 Si bien se trata de un rango de un amplio rango de edades, este rango de edades también es el mismo en el grupo control, razón por la cual, esta variable no dificulta la comparación entre los grupos.

uso de audífonos el 66%. Asistían a escuelas públicas también y estaban cursando el segundo ciclo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Edad	44	12	18	14.95	1.64
Nivel lector	44	9	17	12.45	2.69
Nivel lengua de señas	44	1	3	1.41	0.66

Tabla 2: Estadísticos descriptivos del grupo S-CONTROL.

La elección de las variables lectura y lengua de señas se corresponde con las características de la propuesta pedagógica. Es a partir de la lectura de textos escritos en español que se conoce y se sistematiza la segunda lengua y se toman parámetros para la escritura. Por otra parte, la lengua de señas es imprescindible dado que permite un diálogo fluido a la hora de hacer la presentación de los textos, hacer hipótesis de lectura, realizar inferencias, contrastarlas, reformularlas y guiar los diferentes análisis.

- c. *Grupo 3 (extranjeros)*. Son 46 oyentes extranjeros adultos, de entre 18 y 24 años, estudiantes de español como lengua segunda y extranjera. Si bien eran de diferentes nacionalidades (estadounidenses, británicos, neozelandeses y australianos), todos tenían L1 inglés y una buena competencia en escritura en esa lengua. La consigna se evaluó en los programas de nivel básico (A1) del Instituto Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.
- d. *Grupo 4 (oyentes de primero y segundo ciclo)*. Son 54 niños de 7 y 8 años (primer ciclo) y 58 de 9 y 10 años (segundo ciclo). Eran 112 en total, oyentes hispanohablantes que estaban cursando su escolaridad en el primero y el segundo ciclo de escuelas primarias públicas. Estos niños no contaban con ningún programa de entrenamiento específico, sino que cursaban su escolaridad normalmente. Se considera que, a pesar de la diferencia de edad, tenían niveles de conocimiento similares en escritura, ya que se están iniciando en su aprendizaje, aunque contaban con la ventaja comparativa de están escribiendo en su L1.

3.2. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN DE LOS GRUPOS 1 Y 2. Los alumnos del grupo 1 (S-ELSE) recibieron clases normalmente y fueron evaluados a los 9 meses de haber iniciado el año. Cursaban 6 horas semanales de español escrito, siguiendo la secuenciación lingüística propia de programas ELSE

estructurados en base a contenidos nocio-funcionales, diseñada *ad hoc*³. Los alumnos del grupo 1 (S-ELSE) siguieron la siguiente propuesta:

- a. *Elección de un contenido nocio-funcional, seleccionado de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos, que respete la secuenciación nocio-funcional presentada en el capítulo anterior.* Por ejemplo, si se quiere trabajar el tema presentación, los docentes buscarán primero en qué situaciones una persona se presenta por escrito. Vale recordar que los textos en español son los que proporcionan información acerca de la gramática de la lengua segunda, el modo en que se organiza la escritura según las restricciones que imponen los géneros discursivos, etc.
- b. *Selección de materiales para su abordaje.* Siguiendo con el ejemplo, se buscan textos en los que algún individuo esté presentándose a un desconocido, a través de mensajes de texto, de correos electrónicos o cartas de presentación en *curriculum vitae*.
- c. *Instrucción en estrategias lectoras sobre anticipación de conocimientos previos.* Según el tipo de texto seccionado, se harán inferencias acerca de qué información podrá aparecer y cuál no. La lectura se presentará como una tarea de corroboración de hipótesis, en la cual la información provista por el texto es la que permite validarlas o descartarlas. La lengua de señas tiene un rol fundamental durante todo el proceso, ya que habilita una conversación fluida entre los participantes y permite intercambiar hipótesis, resolver problemas de lectura, y confrontar opiniones, entre otros aspectos.
- d. *Identificación del contenido nocio-funcional.* En los textos, se analiza en conjunto con los alumnos dónde hay una presentación, con qué objetivo y qué información se proporciona.
- e. *Identificación de la estructura sintáctica y léxica que permite expresar la función.* Los textos deben posibilitar la inferencia, por parte de los alumnos de las estructuras sintácticas y el léxico. Como se pretende que el alumno tenga un rol activo, deberán presentarse varios casos para que pueda generalizar la regla por sí mismo.

3 Se puede acceder a los lineamientos en la Circular Técnica Parcial 3/2007, de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, en donde se detalla la secuencia nocio-funcional propuesta: www.abc.gov.ar.

- f. *Sistematización de la sintaxis y el léxico*. Se explicita cuál es la estructura utilizada en ese caso particular, teniendo en cuenta el tipo de sistematizaciones que propone la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera.
- g. *Práctica*. En esta etapa se realizan ejercitaciones a través de actividades en las que esa función se ponga en práctica, similares a las que se presentan en los libros de ELE/ELSE, tanto para la sintaxis como para el léxico.
- h. *Estrategias de producción de textos escritos*. Se enseñan todas las estrategias acerca de cómo planificar un texto, llevar adelante la fase de textualización y de revisión.
- i. *Producción espontánea del contenido nocio-funcional*. Finalmente se solicita que el alumno produzca un texto en donde tenga que presentarse con un objetivo determinado, utilizando estructuras similares a las analizadas y ejercitadas y respetando el género discursivo en cuestión.

3.3. MATERIALES UTILIZADOS EN EL PROGRAMA ELSE. Los materiales que emplearon los docentes del grupo 1 (S-ELSE) fueron muy similares y estuvieron contruidos de acuerdo con las pautas sugeridas en el programa. Si bien los docentes podían hacer sus propios aportes, lo que se les pidió fue que siguieran las líneas metodológicas y de contenidos propuestos.

Los docentes del grupo 2 (S-CONTROL) utilizaron materiales propios durante el mismo lapso de tiempo y continuaron con sus prácticas habituales planificadas acordes a su institución.

Una vez pasado el período estipulado de 9 meses, a los dos grupos (1 y 2) se les pidió la misma consigna de evaluación, sin que ninguno de los dos grupos la conociera en previamente.

3.4. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DEL GRUPO 2 (S-CONTROL). Los estudiantes del grupo 2 asistían a otras escuelas especiales en donde no se trabajaba en esta línea. Se registraba un modo de trabajo similar al que se suele emplear en lengua materna, con textos que no están graduados según los conocimientos lingüísticos de los alumnos. No se hacía foco en la gramática especialmente y, si bien se estudiaba, no se realizaban sistematizaciones gramaticales propias de los enfoques de lengua segunda.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS. Al hacer una medición de los resultados obtenidos en producciones de alumnos sordos —y sobre todo cuando lo que se intenta observar es un cambio metodológico en la enseñanza— se presentan dificultades concretas. Una de ellas es la no existencia de test estandarizados que permitan al mismo tiempo medir y correlacionar variables que hayan sido estudiadas previamente. Estos test deben adecuarse a los conocimientos lingüísticos de los alumnos, además de representar una variedad de español específica.

Por todos estos motivos, fue necesario diseñar los test iniciales de lectura, de lengua de señas y la consigna de evaluación de escritura.

3.5.1. PROCEDIMIENTO. Como primer paso, se establecieron condiciones similares iniciales en los grupos comparados. Luego se llevó adelante el plan de clases de 9 meses en el grupo 1 con metodología ELSE. Al finalizar el tiempo estipulado evaluamos, con la misma consigna de escritura, a todos los grupos.

3.5.2. CONSIGNA DE ESCRITURA. La consigna de escritura con la que se evaluó el programa no era conocida por los docentes que llevaban adelante ninguno de los grupos participantes (S-ELSE, S-CONTROL, oyentes de primer ciclo, oyentes de segundo ciclo y extranjeros). De este modo, se evitó que se entrenara a los alumnos para resolver la evaluación final.

Esta consigna responde a criterios de lengua en uso, que permite dar cuenta de la competencia comunicativa de los alumnos y no de conocimientos gramaticales aislados. Por tratarse de una consigna semidirigida, los alumnos tenían que incluir la información pedida pero podían elegir el modo de plasmarla en el texto.

A todos los alumnos de los distintos grupos se les entregó el siguiente texto:

En un foro por Internet encontraste el siguiente mensaje:

Hola, soy Marcos. Vivo en Misiones. Quiero tener nuevos amigos.
marcos8@hotmail.com

Responderle el mail, dando información sobre:

- 1) Tu nombre
- 2) Edad
- 3) Nacionalidad
- 4) Cómo es tu familia
- 5) Qué cosas te gustan
- 6) Qué hiciste el fin de semana

A la hora de asignar un puntaje generamos una banda de 0 a 3, que analizara el texto como totalidad.

- a. *Puntaje 3.* Responde en frase, breve o larga. Explica, contextualiza o amplía. Casi todas las frases tienen un verbo que suele concordar con el sujeto. Lo agramatical pasa, en su mayoría, por las categorías funcionales. Para el ítem 6, conjuga verbo en pasado. Usa vocabulario que le permite ampliar la información pedida como adjetivos y otros elementos para contextualizar.
- b. *Puntaje 2.* Responde en frase agramatical pero se entiende independientemente de la consigna. Puede ser que haya transferencia de la L1 o estrategias de copiado de la consigna. Se apoya en las palabras de contenido y se deduce por contexto.
- c. *Puntaje 1.* Responde dando datos puros o en forma aislada. Se entiende el dato solo si se conoce la consigna. De otro modo, no es fácil reponer a qué hace referencia.
- d. *Puntaje 0.* No presenta el dato pedido. Debido a las elipsis o a la agramaticalidad de la frase no se puede comprender el mensaje.

Tomamos como referencia un constructo que denominamos *dependiente de consigna*, ya que, en la consigna formulada, los sujetos tenían una guía que muchos contestaron con un formato tipo cuestionario y que adquiriría sentido, para el lector, cuando se tenía como referencia la consigna entregada. A esto hacemos referencia cuando identificamos la escritura como actividad en la que es necesario desprenderse del contexto de producción (Cassany 2005).

4. RESULTADOS. Para evaluar la calidad métrica de las puntuaciones obtenidas en cuanto a su fiabilidad y validez del constructo, procedimos a realizar los siguientes análisis:

- a. Fiabilidad interjueces para evaluar si diversos expertos, en concreto cuatro jueces, coinciden en sus valoraciones.
- b. Fiabilidad mediante consistencia interna mediante dos procedimientos: el procedimiento clásico a partir de alfa de Cronbach, y la fiabili-

dad mediante procedimientos factoriales: alfa ordinal calculado mediante el programa *Factor* (Lorenzo-Seva y Ferrando 2006).

- c. Evidencia de validez de constructo: analizamos la estructura factorial de las puntuaciones globales CEPES para comprobar se podían explicar o no por un único factor subyacente que sería el factor competencia en escritura.

4.1. FIABILIDAD INTERJUECES. Con el objetivo de evaluar el grado de acuerdo entre los diferentes expertos en la asignación de las puntuaciones globales del CEPES, calculamos la correlación lineal entre los juicios emitidos por cuatro jueces (tabla 3).

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4
Juez 1	1	0.977**	0.977**	0.973**
Juez 2		1	0.978**	0.977**
Juez 3			1	0.975**
Juez 4				1

Tabla 3: Evaluaciones interjueces.

Según se puede apreciar en la tabla 3, existe una concordancia casi perfecta entre los juicios emitidos por los distintos expertos. En cualquier caso, en los análisis posteriores decidimos utilizar como puntuación el promedio de las evaluaciones realizadas.

4.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LAS PUNTUACIONES. Analizamos la fiabilidad mediante consistencia interna de los seis elementos o ítems considerados en la consigna, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de 0.75, valor que se puede considerar aceptable, teniendo en cuenta el escaso número de elementos (solo seis), puesto que este coeficiente es sensible al número de ítems, aumentando su valor conforme se incrementa el número de elementos (Santisteban y Alvarado 2001). Los estadísticos de los elementos se dan en la tabla 4.

	Media	Desviación típica
Nombre	2.77	0.63
Edad	2.33	1.09
Nacionalidad	1.87	1.29
Familia	2.24	1.14
Gustos	2.41	1.03
Fin de semana	1.89	1.13

Tabla 4: Estadísticos de los elementos.

En la tabla 4 podemos ver que el ítem nombre fue el que mayores puntuaciones obtuvo en media (2.77, desviación típica o $dt=0.63$), por lo que fue el más fácil de resolver, en tanto el que recogió las puntuaciones más bajas fue el de nacionalidad (1.87, $dt=1.29$) y fin de semana (1.89, $dt=1.13$), muy cercanas entre sí y que fueron los más difíciles para los examinados. En general, no se ven grandes fluctuaciones entre los ítems, que rondan entre 1.87 y 2.41. Esto indicaría que los distintos elementos tienen una dificultad similar alrededor de 2 puntos sobre 3.

Un procedimiento más adecuado para estimar la fiabilidad en datos ordinales —en los que se incumplen los supuestos de continuidad y normalidad del modelo lineal— es la que nos proporciona el análisis mediante procedimientos factoriales utilizando el programa *Factor* (Lorenzo-Seva y Ferrando 2006) y que nos indica una fiabilidad de 0.89, lo que se puede considerar una excelente fiabilidad.

El programa *Factor* ofrece la posibilidad de hacer una evaluación acerca de si la estructura es unidimensional o si existe más de una variable subyacente o constructo que pudieran explicar las puntuaciones obtenidas (ver tabla 5). Se utilizó el procedimiento de análisis paralelo implementado en el programa y que toma como entrada la matriz policórica para corregir la no-normalidad de las variables ordinales.

Componente	Autovalor	Proporción de varianza	Proporción de varianza acumulada
1	3.91	0.65	0.65
2	0.01	0.12	
3	0.68	0.11	
4	0.35	0.06	
5	0.33	0.05	
6	0.02	0.01	

Tabla 5: Varianza explicada por cada autovalor.

En la tabla 5 se observa que solo hay un autovalor por encima de 1 y que la diferencia entre la varianza explicada por el primer componente o factor respecto al segundo es muy elevada. A partir de estos datos, se puede asumir que es una escala fundamentalmente unidimensional, en la que el factor o constructo subyacente —calidad de la producción escrita— permite explicar el 65% de la varianza. En la tabla 6 podemos ver que todos los elementos saturan fuertemente en el factor, lo que supone que son muy buenos indicadores del constructo, dato que es concordante con el excelente coeficiente de fiabilidad factorial obtenido.

Ítem	Cargas factoriales
Nombre	0.97
Edad	0.77
Nacionalidad	0.69
Familia	0.79
Gustos	0.83
Día de ayer	0.77

Tabla 6: Matriz de cargas factoriales.

Si relacionamos las cargas factoriales con las dificultades de los ítems (ver medias en la tabla 4), podemos observar que el elemento *nombre* presenta muy baja dificultad (media 2.77 sobre 3.0), pero sin embargo es muy discriminativo (0.97). Esto permite concluir que aquellos sujetos que no alcanzan la puntuación máxima en él, son sujetos que tampoco lograrán realizar bien el resto de elementos. Por lo tanto, es un excelente indicador de qué examinados tienen un nivel muy bajo en el constructo medido. En el otro extremo, el mejor elemento para discriminar entre los sujetos con mayor competencia está el ítem *fin de semana*. En todos los casos la información que proporcionan los diferentes elementos es similar ya que tanto el rango de dificultades como de discriminación (cargas factoriales) tienen un rango de variación pequeño.

4.3. COMPARACIONES ENTRE GRUPOS EN PRODUCCIONES ESCRITAS. En el gráfico 1 (ver) se indica la media de respuestas correctas en producciones escritas, analizadas según los criterios generales del CEPES, para los distintos grupos de sujetos a los que fue administrada la consigna.

Tal como se indica en el gráfico 1, el grupo S-ELSE que obtuvo una puntuación de 14.50 ($dt=2.93$) supera al grupo control que alcanzó 9.13 ($dt=4.45$). Las medias de los grupos S-ELSE y extranjeros (media=14.17, $dt=3.48$) son muy cercanas en sus valores. Estos dos grupos, a su vez, obtienen resultados también muy similares a los del grupo de oyentes de primer ciclo (media=14.76, $dt=2.95$), siendo estos tres grupos muy homogéneos. Como era de esperar, el grupo que obtuvo las puntuaciones más altas es el de oyentes de segundo ciclo, con puntuaciones de 16.06 ($dt=2.69$).

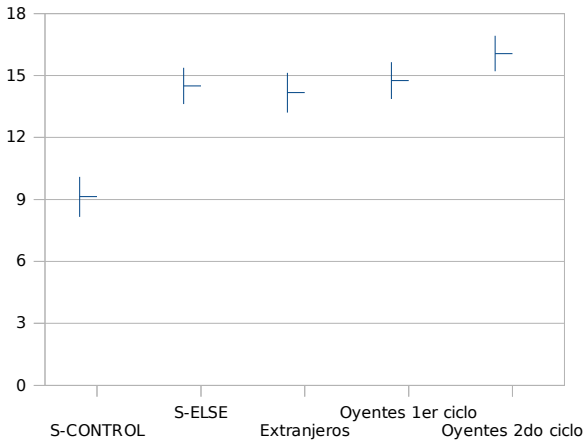


Gráfico 1: Puntuaciones medias de aciertos según CEPES para los distintos grupos de sujetos: S-CONTROL, S-ELSE, extranjeros, oyentes de primero y de segundo ciclo. Se indica con barras de error el intervalo de confianza de la media al 95%.

Si observamos las barras de error del gráfico 1, en el caso del grupo S-CONTROL el límite superior (valor de 10.1) queda por debajo de los límites inferiores de los otros grupos (valores por encima de 13.0). Por su parte, el grupo S-ELSE y el de extranjeros se encuentran dentro de límites muy homogéneos (13.62 y 15.38; 13.21 y 15.13 respectivamente). Por otra parte, este grupo también se acerca a los límites de primer ciclo (entre 13.87 y 15.64). Obsérvese que hay sujetos de la distribución del grupo S-ELSE que entrarían incluso dentro del margen de error de la distribución de los oyentes del segundo ciclo, cuyo límite inferior es 15.20, dato que implica que habría sujetos S-ELSE con puntuaciones en producción escrita similares a algunas de las obtenidas por oyentes de segundo ciclo.

Los datos representados en el gráfico 1 apuntan a que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (variable Grupo) en cuanto a su competencia en producción escrita. Para evaluar su significación, se procedió a realizar un Análisis de Varianza (ANOVA). El ANOVA, efectivamente mostró un efecto principal significativo de la variable Grupo $F(4,25)=30.74$, $p<0.01$. Para conocer si entre los grupos se producen estas diferencias se realizó un análisis *post hoc* mediante el procedimiento DMS (Diferencia Menos Significativas), que reveló la siguiente información: las diferencias del grupo control son estadísticamente significativas respecto de todos los otros grupos ($p<0.01$). El grupo S-ELSE, al

igual que los extranjeros, además de diferenciarse de S-CONTROL, también presenta diferencias estadísticamente significativas con segundo ciclo ($p=0.013$). Las diferencias entre los alumnos oyentes de primero y segundo ciclo son estadísticamente significativas también ($p=0.04$).

A continuación, observamos el comportamiento de cada uno de los grupos frente a los diferentes ítems presentados por la consigna (tabla 7).

Grupo	Nombre		Edad		Nacionalidad		Familia		Gustos		Fin de semana	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
1er ciclo	2.90	0.40	2.57	0.98	2.19	1.30	2.19	1.33	2.48	1.08	1.81	1.10
2do ciclo	2.90	0.45	2.57	1.05	2.31	1.03	2.72	0.85	2.83	0.65	2.28	1.07
S-CONTROL	2.00	0.99	1.75	0.92	0.93	1.04	1.39	0.92	1.41	1.11	1.05	1.03
Extranjeros	2.93	0.33	1.98	1.29	2.57	0.75	2.17	1.14	2.33	1.03	2.13	1.13
S-ELSE	2.96	0.27	2.61	0.96	1.26	1.40	2.52	1.01	2.78	0.66	2.06	0.96
Total	2.77	0.63	2.33	1.09	1.87	1.29	2.24	1.15	2.41	1.03	1.89	1.13

Tabla 7: Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de las puntuaciones obtenidas por cada grupo en cada uno de los seis elementos.

En la tabla 7 se observa que el grupo S-CONTROL obtiene puntuaciones entre 1.05 y 2.00 en cada uno de los ítems. Al informar sobre la nacionalidad, las puntuaciones son inferiores (media $m=0.93$, $dt=1.04$). El grupo S-ELSE obtiene puntuaciones entre 2 y 2.93; excepto en nacionalidad que también baja a 1.26, $dt=1.40$. En los extranjeros las puntuaciones oscilan entre 2 y 2.97. En este caso baja el rendimiento en el ítem *edad* ($m=198$, $dt=1.29$). Entre los oyentes se registran diferencias también en este punto. El primer ciclo supera una puntuación de 2 en casi todos los ítems excepto en fin de semana (1.81, $dt=1.1$). En tanto, en el grupo de segundo ciclo las puntuaciones arrancan en puntuaciones aún más altas, 2.28 (fin de semana).

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS. Al analizar los datos obtenidos, es preciso recordar que los resultados reflejan la producción espontánea de los distintos grupos de alumnos. Debido a que se evaluó lengua en uso y no conocimientos aislados y descontextualizados, estamos dando cuenta de la competencia comunicativa de los participantes, es decir, de la capacidad para poner en práctica conocimientos lingüísticos, discursivos y estratégicos a la hora de producir textos.

Consideramos, al igual que Charrow (1981), que el valor que revisten las producciones escritas en el caso de los alumnos sordos es el de ser instrumentos que reflejan el dominio sobre la lengua —más allá de los procesos de escritura en sí— dado que las dificultades con la oralidad no

permiten garantizar de modo fidedigno los conocimientos de los alumnos en este aspecto.

5.1. PUNTUACIONES OBTENIDAS EN LAS RESPUESTAS. A la hora de evaluar las respuestas tuvimos en cuenta no solo si los alumnos transmitían la información sobre los seis ítems pedidos en la consigna sino también el modo en el que organizaban el mensaje, respetando también las características del género discursivo en cuestión. La diferencia en la puntuación entre 1 y 3 permitía discriminar, entre otras variables, el grado de estructuración del mensaje en forma independiente de la consigna o si simplemente respondían a ella como si fuese un cuestionario, emitiendo datos en forma aislada. Recordamos que aquellos que obtenían cero eran los que no proporcionaban la información solicitada.

De esta forma, se puede determinar si los alumnos —como se expone en Cassany (2005)— logran independencia del contexto de producción, teniendo en cuenta que en la escritura el destinatario no participa del mismo.

Adentrándonos ya en los resultados, observamos que, en puntuaciones medias —según la tabla 7—, todos los alumnos brindaron información relacionada con los diferentes ítems y recibieron entre 1 y 2.98 (en una escala de 0 a 3). Solo los alumnos sordos del grupo S-CONTROL bajaron este rendimiento (0.93) en el ítem de nacionalidad.

A partir de esto, se puede corroborar lo que sostienen Musselman y Szanto (1998) acerca de que la mayoría de las personas sordas, a través de palabras clave, logra transmitir información, aun con una sintaxis simple y errática. Alamargot, Lambert, Thebault y Dansac (2007) también mostraron que el análisis de la organización y el contenido, en los estudios empíricos, muestra semejanzas en la escritura de los sordos y los oyentes. Todos estos datos son confirmados por nosotros en el presente estudio.

Debido a que uno de nuestros principales objetivos es analizar lo sucedido con el grupo S-ELSE respecto del grupo S-CONTROL, nos centraremos, en primera instancia, en las diferencias y similitudes en el rendimiento comparativo entre ellos.

El grupo S-ELSE obtuvo, en casi todas las respuestas, una media de más de 2 puntos (excepto en nacionalidad y en fin de semana), datos que permiten inferir que producen textos con información más cercana a la del español estándar y construyen frases en las que transmiten datos en

forma comprensible. En cambio, el grupo S-CONTROL recibe puntuaciones más cercanas a 1, dado que emiten datos de modo telegráfico, sin ampliar información ni organizarla en estructuras gramaticales.

Integradas las respuestas de los 6 ítems, las diferencias entre los dos grupos de alumnos sordos fueron estadísticamente significativas ($p < 0.01$), con rendimientos superiores del grupo S-ELSE respecto de sus pares del grupo S-CONTROL.

De este modo, estos datos se presentan como un primer indicador de que el programa ELSE mostró efectividad para la producción escrita en alumnos sordos. El grupo S-CONTROL, por otra parte, no entró en las barras de error de los otros grupos, con rendimientos muy por debajo del resto de los participantes. Se corrobora, de este modo, una de nuestras primeras hipótesis, que alude a que los estudiantes sordos que recibieron propuestas educativas en donde se contemplaron sus necesidades lingüísticas logran una mejoría significativa respecto de aquellos que no la obtuvieron (S-CONTROL).

En cuanto a la metodología empleada para la enseñanza y aprendizaje, corroboramos también que la escritura de textos se puede mejorar a partir de la exposición y el análisis de textos en la lengua y no como resultado del intercambio en LSA, situación que puede representar solo una fase del proceso de escritura.

Los datos muestran también que el grupo S-ELSE obtuvo puntuaciones similares a las de los extranjeros con rangos muy homogéneos (ver tabla 3). Esto evidenciaría que las producciones de los alumnos sordos del grupo 1 se pueden equiparar a las de otros aprendientes de lenguas segundas o extranjeras ya que no hubo diferencias significativas entre ambos. Tal como sosteníamos en la hipótesis 2, entre el grupo de S-ELSE y el grupo de extranjeros no debería haber diferencias significativas dado que están en niveles similares de aprendizaje de la segunda lengua.

A su vez, cotejados los alumnos sordos con los oyentes, no se observaron diferencias significativas con el grupo de primer ciclo pero sí con el segundo ($p = 0.01$). Los dos grupos de oyentes entre sí también se diferenciaron estadísticamente.

A partir de las diferencias estadísticas entre los distintos grupos, podríamos establecer tres agrupamientos diferentes. Por un lado, los sujetos S-CONTROL, con los menores rendimientos. En un segundo agrupamiento se ubican S-ELSE, extranjeros y primer ciclo y, finalmente, un tercer grupo que es el de los oyentes de segundo ciclo.

De este modo, se corrobora lo que se sostiene en la bibliografía específica ya citada sobre escritura acerca de que, generalmente, los alumnos sordos obtienen resultados por debajo de los de sus pares oyentes de la misma edad.

Sin embargo, merece destacarse que los estudiantes extranjeros —todos mayores de 18 años e incluso universitarios— también alcanzan un rendimiento similar, al igual que S-ELSE, al de los niños oyentes de entre 7 y 8 años e inferior al de 9 y 10 años. Al respecto, las investigaciones suelen considerar este hecho como esperable, teniendo en cuenta que las diferencias lingüísticas entre ambos no los vuelven grupos comparables en función de la edad.

En la hipótesis 3 hicimos referencia a que los alumnos oyentes tendrían diferencias significativas respecto del grupo de sordos S-ELSE y del grupo de extranjeros. En ese sentido, acordamos con Pernas Izquierdo (2009) en que no es lógico esperar que un hablante de segundas lenguas tenga idénticas competencias que los nativos y no es válido, por lo tanto, tenerlos como referencia en cuanto a las expectativas de logro. Baker (1993), por su parte, afirma que, si se compara a un hablante que no tiene un buen desempeño en dos lenguas —especialmente en la lengua mayoritaria— con un monolingüe, el bilingüe puede ser denigrado y considerado inferior. A esto último hacemos especial referencia cuando enunciamos la hipótesis 3.

5.2. ACERCA DEL CEPES. Debido a que no se registra la existencia de un test en segundas lenguas que respete la lengua en uso y esté estandarizado, diseñamos una consigna de escritura verosímil y elaboramos el CEPES, detallando los criterios para su evaluación. Por tratarse de grupos muy heterogéneos en cuanto a su competencia lingüística, fue necesario crear sistemas de puntuación que contemplaran los distintos niveles entre los grupos.

En su armado tuvimos en cuenta conocimientos que fueran frecuentes y comunes entre oyentes, sordos y extranjeros de diferentes edades. La prueba de alfa de Cronbach mostró una alta consistencia entre todos los ítems y un solo factor, motivo por el cual el test también resultó válido y fiable. La evaluación interjueces corroboró también la alta fiabilidad de la evaluación.

Acercas de los 6 ítems, reparamos en el hecho de que para muchos niños la pregunta sobre la nacionalidad no fue fácil de responder, incluso

para los alumnos sordos, de entre 13 y 17 años. La mayoría de las repuestas registradas aludían a dónde vivían y no a su nacionalidad. En los niños oyentes de segundo ciclo ocurría lo mismo, no así en los de primer ciclo (que si bien no fue la más baja de sus puntuaciones, sí fue la segunda con menor puntaje). De hecho, fue uno de los ítems en los que todos estos grupos reducían su rendimiento general. Como era de esperar, el grupo de extranjeros sí tenía en claro esta información y obtuvo una de las medias más altas en sus repuestas.

En futuras ediciones de esta consigna habría que considerar una posible reformulación de este ítem, modificando la nacionalidad por el lugar de residencia.

6. CONSIDERACIONES FINALES. Para finalizar, consideramos la pertinencia de enmarcar la educación de los alumnos sordos dentro de los programas de educación intercultural bilingüe⁴. No se hubiese podido llevar adelante una propuesta de estas características sin la presencia de la lengua de señas, para el intercambio fluido entre los docentes y alumnos, que asimismo también facilita la comunicación entre pares, la construcción de conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística.

Antia et al. (2005) y Marschark et al. (2002) enunciaron la importancia de la variable metodológica para obtener mejores resultados, descartando que las características propias de la sordera impidan un desarrollo de la producción escrita. En este sentido, creemos que el programa ELSE es una alternativa metodológica que habilita resultados en esta misma línea.

En este contexto, el programa que a partir de estos resultados denominaremos S-ELSE muestra —así como ya lo hicieron Wolbers et al. (2012, 2008a, 2008b), Berent et al. (2009) y Berent et al. (2007), entre otros— que los alumnos sordos logran producir textos cercanos al español estándar en la medida de que tengan una propuesta de enseñanza específica, que contemple sus necesidades lingüísticas.

4 Las personas sordas se suelen considerar a sí mismas como un grupo cultural minoritario, en virtud de que comparten una lengua surgida naturalmente a partir de la necesidad comunicativa entre hablantes sordos y que los identifica como miembros de una comunidad lingüística. Los miembros de la comunidad sorda suelen compartir también costumbres y vivencias, una rica tradición artística y literaria, historia, experiencias educativas comunes y espacios institucionales alternativos a los del mundo oyente, como clubs u organizaciones no gubernamentales a nivel local, nacional o transnacional.

Esperamos haber contribuido un nuevo aporte a las mismas líneas de trabajos de Berent y Clymer (2007), Evans (2004), Andrews et al. (1997), Berent (1996a), Paul (1993), Langston y Maxwell (1988), Charrow (1981) y Charrow y Fletcher (1974) que desarrollaron las hipótesis de que los alumnos sordos tienen que aprender el inglés del mismo modo que lo hacen los oyentes que no tienen el inglés con L1.

Anhelamos haber hecho un aporte a las investigaciones en escritura, no solo por la importancia que reviste este tema para los alumnos sordos, sino sobre todo porque no se registran gran cantidad de estudios en este sentido. Coincidimos con Singleton et al. (2004) en que los aportes del campo de lenguas extranjeras tienen muchas opciones para aportar, sobre todo en lo referente también a evaluación y criterios de asignación de puntajes a los aprendientes de lenguas.

Respecto de las hipótesis 2 y 3, consideramos que todavía requieren de mayor estudio, aunque consideramos que gran parte de los resultados obtenidos ayudan a pensar en la pertinencia de tenerlas en fuerte consideración en futuros análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, L., comp. 2003. *La enseñanza de lenguas en un enfoque de educación intercultural*. Programa DIRLI. Buenos Aires.
- Alamargot, D., E. Lambert, C. Thebault y C. Dansac. 2007. "Text composition by deaf and hearing middle-school students: The role of working memory". *Reading and Writing* 20: 330-360.
- Albertini, J. A. 1993. "Critical literacy, whole language, and the teaching of writing to deaf students: Who should dictate to whom?". *Tesol Quarterly* 27: 59-73.
- Albertini, J. A. y S. Schley. 2003. "Writing: Characteristics, instruction, and assessment". En M. Marschark y P. E. Spencer, eds., *Oxford handbook of deaf studies: Language and education*, 123-135. New York: Oxford University Press.
- Alegria, J. 2010. "Los lenguajes del niño sordo: for your eyes only". En M. Carrillo Gallego y A. B. Domínguez Gutiérrez, coords., *Dislexia y sordera: Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*, 171-199. Málaga: El Aljibe.
- Andrews, J. F., C. Ferguson, S. Roberts y P. Hodges. 1997. "What's up, Billy Jo? Deaf children and bilingual-bicultural instruction in East Central Texas". *American Annals of the Deaf* 142: 16-25.
- Antia, S., S. Reed y K. Kreimeyer. 2005. "The written language of deaf and hard of hearing students in public schools". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10: 244-255.
- Baker, C. 1993. *Foundations on bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berent, G. P. 1996a. "The acquisition of English syntax by deaf learners". En W. Ritchie y T. Bathia, eds., *Handbook of second language acquisition*, 469-506. San Diego (CA): Academic Press.

- . 1996b. "Learnability constraints of deaf learners' acquisition of English wh-questions". *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 625-642.
- Berent, G. P. y E. W. Clymer. 2007. "Professional development for educators teaching English for academic purposes to deaf students of English as a foreign language". En *Pen International*, 1-23. New York: Rochester Institute of Technology.
- Berent, G. P., R. R. Kelly, S. Aldersley, K. L. Schmitz, B. K. Khalsa, J. Panara y S. Keenan. 2007. "Focus-on-form instructional methods promote deaf college student's improvement in English grammar". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12: 8-24.
- Berent, G. P., R. Kelly, K. L. Schmitz y P. Kenney. 2009. "Visual input enhancement via essay coding results in deaf learners' long-term retention of improved English grammatical knowledge". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14: 190-204.
- Biser, E., L. Rubel y R. M. Toscano. 2007. "Bending the rules: When deaf writers leave college". *American Annals of the Deaf* 152: 361-373.
- Cassany, D. 2005. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco.
- Channon, R. y E. E. Sayers. 2007. "Towards a description of deaf college student's written English: Overuse, avoidance, and mastery of functions words". *American Annals of the Deaf* 152: 91-103.
- Charrow, V. R. 1981. "The written English of deaf adolescents". En M. Farr Whiteman, ed., *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*, 1: 179-187. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Publishers.
- Charrow, V. R. y J. Fletcher. 1974. "English as a second language of deaf children". *Developmental Psychology* 10: 463-470.
- Cheng, S. F. y S. Rose. 2009. "Investigating the technical adequacy of curriculum based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14: 503-515.
- Conrad, R. 1979. *The deaf schoolchild*. London: Harper and Row.
- Daniels, M. 2001. "Sign language advantages". *Sign Language Studies* 2: 5-19.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. 1999. "Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre qué cuestiones es importante reflexionar?". En A. B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso, coords., *Lenguaje escrito y sordera: Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*, 47-58. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Evans, J. F. 2004. "Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning". *American Annals of the Deaf* 149: 17-27.
- Grosjean, F. 1999. "El derecho del niño sordo a crecer bilingüe". *El bilingüismo de los sordos* 1.4: 15-18.
- Gutiérrez Cáceres, R. 2004. *Cómo escriben los sordos*. Málaga: El aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R. y F. Salvador Mata. 2010. "Procesos cognitivos y metacognitivos en la expresión escrita de alumnos sordos de educación secundaria". En M. Carrillo Gallego y A. B. Domínguez Gutiérrez, coords., *Dislexia y sordera: Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*, 221-236. Málaga: El Aljibe.
- Hoffmeister, R. J. 2000. "A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children". En C. Chamberlain, J. P. Morford y R. Mayberry, eds., *Language acquisition by eye*, 143-163. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Publishers.
- Kushalnagar, P., G. Mathur, C. J. Moreland, D. J. Napoli, W. Osterling, C. Padden y C. Rathmann. 2010. "Infants and children with hearing loss need early language". *J Clin Ethics* 21.2: 143-154.
- Langston, C. A. y M. M. Maxwell. 1988. "Holistic judgement of texts by deaf and ELS students". *Sign Language Studies* 60: 295-312.

- Lapenda, M. E. 2005. "Enseñar a leer y a escribir a niños sordos". *Novedades Educativas* 174: 28-32.
- Lorenzo-Seva, U. y P. J. Ferrando. 2006. "FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model". *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers* 38: 88-91.
- Marschark, M. 1997. "Learning to read and write". En M. Marschark, ed., *Psychological development of deaf children*, 133-150. New York: Oxford University Press.
- Marschark, M., H. G. Lang y J. A. Albertini. 2002. *Educating deaf studies*. New York: Oxford University Press.
- Massone, M. I., M. Simón y J. C. Druetta. 2003. *Arquitectura de la escuela de sordos*. Libros en Red.
- Massone, M. I., V. L. Buscaglia y A. Bogado. 2005. "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha". *Lectura y Vida* 4: 1-17.
- Musselman, C. y G. Szanto. 1998. "The written language of deaf adolescents: Patterns of performance". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3: 245-257.
- Neese Bailes, C., C. J. Erting, L. C. Erting y C. Thumann-Prezioso. 2009. "Language and literacy acquisition through parental mediation in American sign language". *Sign Language Studies* 9: 417-456.
- Padden, C. y C. Ramsey. 2000. "American sign language and reading ability in deaf children". En Ch. Chamberlain, J. P. Morford y R. I. Mayberry, eds., *Language acquisition by eye*, 165-189. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Ass.
- Paul, P. V. 1993. "Deafness and text based literacy". *American Annals of the Deaf* 138: 72-75.
- . 1998. *Literacy and deafness: The development of reading, writing and literate thought*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- . 2003. "Processes and components of reading". En M. Marschark y P. E. Spencer, eds., *Oxford handbook of deaf studies: Language and education*, 97-109. New York: Oxford University Press.
- Pernas Izquierdo, A. 2009. "Diversificación curricular y plurilingüismo: Lenguas, ámbitos, actividades, competencias". En A. Ortega Calvo y A. Pernas Izquierdo, coords., *Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*, 9-43. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica.
- Pertusa, E. y M. P. Fernández-Viader. 2004. "La lengua escrita en el niño sordo: La escritura". En M. P. Fernández Viader y E. Pertusa, coords., *El valor de la mirada: Sordera y educación*, 293-336. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Quigley, S. P. y P. V. Paul. 1984. *Language and deafness*. California: College-Hill Press.
- Santisteban, C. y J. Alvarado. 2001. *Modelos psicométricos*. Madrid: UNED.
- Siegel, L. 2002. "The argument for a constitutional right to communication and language". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7: 258-266.
- Singleton, J. L., D. Morgan, E. DiGello, J. Wiles y R. Rivers. 2004. "Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ELS and monolingual speakers". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9: 86-103.
- Strong, M. y P. M. Prinz. 2000. "Is American sign language skill related to English literacy?" En C. Chamberlain, J. P. Morford y R. I. Mayberry, eds., *Language acquisition by eye*, 131-141. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Ass.
- Wolbers, K. A. 2008a. "Strategic and interactive writing instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of English text". *ITL International Journal of Applied Linguistics* 156: 299-326.

- . 2008b. "Using balanced and interactive writing instruction to improve the higher order and lower order writing skills of deaf students". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13: 257-277.
- Wolbers, K. A., H. M. Dostal y L. M. Bowers. 2012. "'I was born full deaf': Written language outcomes after 1 year of strategic and interactive writing instruction". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 17: 19-38.

Gabriela S. Rusell

Universidad de Buenos Aires / IES Lenguas Vivas "J. R. Fernández" (GCBA) / Instituto Superior de Profesorado en Educación Especial (GCBA) / Dirección de Educación Especial (PBA)

gabrielarusell@yahoo.com

María Eugenia Lapenda

Instituto Superior de Profesorado en Educación Especial (GCBA) / Dirección de Educación Especial (PBA)

melapenda@gmail.com

Trabajo recibido el 31 de julio de 2012 y aprobado el 30 de octubre de 2012.