

# El aprendizaje de la lengua escrita por el alumno sordo

**Dra. Graciela Alisedo**

La alfabetización constituye el aspecto fundamental de la escolarización preescolar y primaria de todo niño. La primera pregunta que cabe plantearse es la de saber si existe la posibilidad de que el niño que es sordo aprenda a leer y escribir a fin en el caso de una sordera importante. Este niño es, en principio, un niño dotado de facultades intelectuales normales que la sordera, deficiencia sensorial, no daña en la mayor parte de los casos. La integridad de estas facultades intelectuales permite pensar que las capacidades lingüísticas están a su vez intactas. Su deficiencia no está pues directamente implicada en tal aprendizaje. Por otra parte no parece evidente que sea necesario ser oyente para poder aprender a leer.

El primer aspecto paradigmático de esta aparente normalidad lingüística es la enorme desventaja del niño sordo respecto de la construcción y la concepción misma de todo tipo de mensaje fonético. Pero el niño sordo da pruebas de sus capacidades lingüísticas a lo largo de actividades específicas. No solamente puede apropiarse de una (o de varias) Lenguas de Señas sino que, además, puede aprender, y aprende de hecho, al menos los rudimentos de la lengua oral a pesar de las dificultades de acceso que ésta implica.

Sin embargo, el alumno sordo lee y escribe con dificultad tal como lo confirman los datos estadísticos internacionales que hoy se conocen. Aunque resulta sorprendente que el niño sordo encuentre escollos específicos para aprender a leer, ya que la lectura y la escritura son procedimientos de uso de un código cuyo soporte significativo es *una sustancia gráfica* percibida exclusivamente por *un analizador visual*. Aparentemente un impedimento específico hace de toda utilización de la lengua gráfica un quehacer del que niños y adultos sordos se desentienden progresivamente. El problema de base es que el aprendizaje de la lectura y de la escritura supone para el niño o sordo una penosa labor de logros limitados.

A la hora actual, es de urgente necesidad plantear esta cuestión en términos de revisión crítica de las estrategias y métodos de enseñanza a fin en vigencia.

## **La lengua escrita: un código autónomo**

Concebir a la lengua escrita como un código autónomo con relación a la lengua oral es ya un nuevo paradigma de alto consenso entre los especialistas que se ocupan del tema desde diferentes perspectivas: la lengua escrita es en sí misma y por sí misma portadora de sentido.

La lingüística y la semiología suministran argumentos suficientes y datos empíricos para justificar la siguiente definición: *La lengua gráfica es un código lingüístico propiamente dicho, complementario de la lengua fonética correspondiente y semiológicamente autónomo.*

Sin embargo, esta evidencia teórica no aparece tan claramente en los hechos pues, en la mayor parte de los casos, la lengua escrita es, desde el punto de vista metodológico, subsidiaria, dependiente, de la lengua oral correspondiente. Este condicionamiento se relaciona en la mayoría de los casos con el procedimiento de acceso a la gráfica a partir de su correlación con la fonética, practicado desde la aparición de las llamadas escrituras alfabéticas. Esto explica el hecho de que la lengua escrita está reducida en la mayor parte de los casos a la técnica de transcripción de la lengua oral, lengua que todo niño oyente

conoce naturalmente. Este conocimiento permite, aparentemente, dominar implícitamente la constitución de la lengua escrita y sus reglas de funcionamiento.

Así, en la medida en que el niño oyente va a manipular espontáneamente, desde la lengua oral, la conjugación, la adjetivación, la negación, el género, el número, los pronombres, y la estructura de frase simple y compleja en general, ser medianamente simple poner en juego este conjunto de saberes lingüísticos para abordar la lengua escrita en condiciones óptimas. En consecuencia, considerar la lengua oral como sustrato de la lengua gráfica parece una condición sine qua non en el caso del proceso de alfabetización en el niño oyente. Pues la lengua oral omnipresente, rodea y moldea al niño desde su gestación. Es frecuente, en tal estado de cosas, que la lengua escrita sea inicialmente el soporte gráfico de una palabra fonética.

Un ejemplo dado por Jakobson resulta ilustrativo de este mecanismo (diálogo entre un padre que lee su diario en silencio y su hijo de seis años):

*h) Pap, ¿cómo puedes leer solo?*

*Qué quieres decir hijito?*

*h) Quiero decir, cuando lees solo (en silencio),*

*¿cómo haces para saber lo que dice, si no oyes nada?*

(Jakobson, 1980).

Esta manera de concebir la lengua gráfica, si bien tiene carácter universal, como es el caso en nuestro medio educativo, penaliza al niño privado de la lengua fonética.

**Existe otro camino de abordaje? Hay alguna posibilidad de que el niño sordo comprenda, se apropie y sobre todo descubra el funcionamiento interno de la lengua escrita y su función de medio de comunicación?**

## **La especificidad del niño sordo**

El modelo casi natural que constituye el aprendizaje de la lengua escrita en el oyente ha permitido imaginar que la solución del problema del aprendizaje en el niño sordo debía cumplir el mismo periplo y para ello era indispensable enseñarle la lengua oral para que aprendiera a posteriori, siguiendo el mismo mecanismo que el oyente, la lengua escrita.

Pero la lengua oral del niño sordo no admite comparación con la del oyente. No solamente los procesos de aprendizaje difieren sino que los resultados de dichos procesos difieren igualmente. Del abordaje de la lengua oral que haría el niño sordo a la ocasión de su oralización,<sup>1</sup> resulta una lengua oral particular.

De qué digo se trata entonces? El abordaje particular mencionado y su uso puntual se traducen en la evidencia de que el niño opera con un código deficitario. Esto quiere decir que ciertos aspectos fonológicos y morfosintácticos están ausentes o mal implementados y comportan lagunas y faltas a niveles diversos. Por otra parte, el niño se centra fundamentalmente sobre las formas de mayor significación: léxico elemental, cláusulas muy frecuentes, términos abarcativos.

---

<sup>1</sup> El proceso de oralización consiste en el entrenamiento a la lectura labial (lectura sobre los labios) y la recuperación de restos auditivos por medio de un equipamiento precoz y de una educación articulada gracias a técnicas quini sico-visuales.

Este pasaje de Luria acerca del complejo mecanismo de construcción del sistema alfabético quizás sirva para detectar mejor el problema del niño sordo:

*...Se requiere de un sistema nervioso central en buen estado, analizadores sensoriales y unos adecuados mecanismos de comunicación intracerebral de las diferentes áreas y sistemas neurológicos visuo-moto-auditivo-articulatorios, es decir, entre los centros que perciben y comprenden los estímulos auditivos y visuales, hasta los que organizan los movimientos [...] oculares y de las estructuras móviles del mecanismo articulador del habla [...]; en otras palabras, para que el niño logre identificar una letra y un sonido, debe iniciarse en su cerebro un proceso de interconexión neuronal interhemisférica entre los centros de la audición (lóbulo temporal) que reconocen las características del sonido, duración del mismo, ritmo, significado, etc., la visión (lóbulo occipital) y el habla (predominantemente lóbulo frontal), para después llegar a producir una etapa más como es la de transcribir o representar el sonido por medio de una letra (grafema) que implica unos factores de propiocepción (lóbulo parietal), orientación en el espacio, y de estructuración de la actividad en el espacio y en el tiempo, ya que la hoja es un espacio vacío en el cual deben ubicarse y unirse unos signos, cada uno definido no sólo por su forma, sino también por la dirección y sucesión específicas que los hacen únicos e identificables. (Luria, citado por Quirós).*

Pero, dadas las condiciones socioeducativas del medio estar en el cual tiene lugar el aprendizaje, la lengua deficitaria se impone como código de base y el niño sordo lee penosamente y a menudo con desagrado todo lo que no corresponde a *su lengua oral* y escribe, transcribiendo, a partir de *su lengua oral*. Todo como resultado de un aprendizaje, *estímulo oral-respuesta escrita*.

Esta constatación impone proponer como hipótesis de trabajo que la lectura y la escritura deficitarias del niño sordo son el resultado del aprendizaje transcripcional de una lengua oral deficitaria. La posibilidad de rica de la autonomía de la lengua escrita en relación con la lengua oral conduce directamente a la posibilidad de rica del aprendizaje de una lengua escrita a margen de la modalidad oral.

Esto significa poder trabajar la lengua escrita desde un abordaje global y sobre el sistema escrito mismo. Esta nueva vía no ha sido hasta ahora seriamente encarada. Sin embargo, hoy es posible apelar a las teorías psicolingüísticas y cognitivas y tener en cuenta la evolución del progreso de las técnicas audiovisuales. Dada a las nuevas técnicas aseguran la promoción de la lengua escrita: subtítulo de películas o de emisiones de T.V., teléfono que escribe (Télex, telecopiador escritura automática, telemática, traductor electrónico, minicomputadoras que dialogan por escrito con sus usuarios, etc).

Todas estas técnicas que se desarrollan en los próximos años constituyen una salida importante para el deficiente auditivo. Esta *civilización de lo escrito* puede permitir su y su auto-educación, su integración en la sociedad. Para ello es necesario que lea con gusto y, para ello, que comprenda lo que lee. En este caso, la adaptación curricular más importante es que el abordaje de la lengua escrita se apoya sobre el supuesto de rica de la autonomía del escrito respecto del oral. Es preciso recordar que la lengua escrita funciona en contextos y situaciones diferentes de los de la lengua oral. Por ello, a los fines de la

comunicación, cambia drásticamente, no sólo la sustancia del significante (de sonidos a marcas perdurables sobre una superficie) hasta las funciones, los modos, los registros y las estructuras sintácticas.

*"...Hay procedimientos que deben ser enseñados no únicamente de forma correcta sino también en el momento adecuado. Por ejemplo los procedimientos que implica llegar a leer y a escribir difícilmente se aprenden si alguien no los enseña..." (Amorós y Llorens)*

En este sentido es importante determinar las características y rasgos de la lengua escrita que se presten mejor a la didáctica especial para el alumno sordo. Lo que dicen los especialistas al respecto significa un gran aporte:

Basil Bernstein sostiene que:

*...En una lengua la escritura crea códigos distintos de los códigos orales de esa lengua... ...Los signos (las palabras escritas), por su forma no tienen ningún valor directamente simbólico. La escritura es simbólica en relación con la significación que el sujeto adquiere por el aprendizaje. A la vez, esta modalidad es gnosis (reconocimiento) - praxis (ejecución) y lenguaje, producto de una actividad psicomotriz, cognitiva y cognoscitiva sumamente complicada en la cual intervienen varios factores como son, entre otros, la maduración general del sistema nervioso; el desarrollo psicomotor general, sobre todo en lo concerniente al sostentivo, a la coordinación de movimientos [...] y de la adecuada estructuración de las habilidades comunicativas y el manejo del espacio[...].*

Alarcos Llorach pone muy bien de manifiesto las identidades de ambos códigos:

*Los elementos que constituyen la escritura son signos gráficos cuya estructura es análoga a la de los signos lingüísticos (fónicos), es decir, que están compuestos por una expresión significativa y un contenido [...] lenguaje oral y escritura coinciden por un contenido idéntico [...] se distingue porque sus significantes son diferentes [...]. La lengua escrita o, mejor, las realizaciones de la lengua en forma de discurso escrito, no son, en la mayoría de los casos, meras transcodificaciones de lo hablado a lo escrito. Por cierto que, en principio todo lo hablado puede ser traducido gráficamente, y a la inversa...*

W. Ong, por su parte, afirma:

*La lengua escrita es un objeto de conocimiento definido por una sustancia perceptible visualmente que concentra su significación en la escritura misma (...) la mayoría de las características del pensamiento y la expresión que funciona con pautas orales están muy relacionadas con las virtudes del oído que unifica, centraliza e interioriza los sonidos percibidos por los seres humanos. Una organización verbal dominada por el sonido está en consonancia con tendencias acumulativas (armoniosas) antes que con inclinaciones analíticas y divisorias (las cuales llegan con la palabra escrita, visualizadas: la vista es un sentido que separa por partes... (W. Ong, 1989).*

## **Conclusiones**

Por lo tanto, es teóricamente posible proponer el acceso a la lengua escrita sin la mediación de la lengua oral. Este aprendizaje se justifica en casos donde la lengua física prácticamente inaccesible en los niveles fonológicos puros, plantea un inconveniente serio y trabaja el aprendizaje fonológico. El reconocimiento y almacenamiento de las formas gráficas es posible e infinita en los niños: la percepción visual entrenada discrimina y opera con dichas formas en medida similar a los procesos que desarrolla la percepción auditiva respecto de producción física. Es, por ende, el analizador visual del niño sordo lo que deberá ser aprovechado y estimulado al máximo.

Desde este punto de vista, la lengua escrita puede ser enseñada (propuesta) al alumno sordo desde la lengua escrita misma, desde su carácter gráfico, es decir esencialmente visual. Es necesario por lo tanto una didáctica de la lengua escrita que ponga énfasis en la forma del significante gráfico y sus características funcionales (ortografía, tildación, linealidad, formas de los grafemas, silueta de las palabras, formas de las palabras, morfología y sintaxis en general, mayúsculas, signos de puntuación, etc.) y que permita así que el niño sordo acceda a una vía de aprendizaje que tiene en cuenta los impedimentos que su déficit puede ocasionarle y que le permite adquirir los recursos eficaces de la lectura y la escritura a través de estrategias alternativas adecuadas a sus posibilidades.

## **¿Qué es entonces una didáctica específica?**

Los pedagogos llaman didáctica especial a aquella que tiene como objeto de estudio el conjunto de conocimientos acerca de la enseñanza-aprendizaje de los saberes propios de cada disciplina o área. Así se habla de didáctica de la matemática, de las ciencias naturales o de la lengua.

El primer objetivo de la didáctica especial es aportar al docente reflexiones y conceptualizaciones sobre la disciplina misma, sobre el sujeto que aprende y sobre el sujeto que enseña. La didáctica como ciencia se sitúa además en un campo problemático que debe prestar atención a dos situaciones directamente relacionadas. Por un lado, debe atender a las características de la enseñanza de la disciplina dentro del sistema educativo (programas, temas enseñados por tradición, recorte de contenidos según el nivel, selecciones que hacen las editoriales en los manuales de texto, etc.). Por otro lado también tiene que tener en cuenta a las disciplinas de apoyo, como la Psicología, la Sociología, la Semiótica y las Ciencias de la Educación que se relacionan con la disciplina de base desde diferentes grados de actualización, compromiso, reflexión y criterios (Alisedo, Melgar, Chiocci, 1994).

En muchos casos, la falta de conceptualizaciones interdisciplinarias puede producir en los docentes estados de estancamiento, de desaliento, de temor, o de inoperancia que se traducen en situaciones de riesgo educativo. En el terreno de la pedagogía aplicada al niño y al adolescente sordos aparecen problemas de enseñanza-aprendizaje que, históricamente, han sido atribuidos a la deficiencia auditiva del niño, deficiencia que instala una barrera difícil de vencer desde el punto de vista comunicativo (lingüístico en realidad). Pero de lo que se trata (en términos de didáctica de la lengua) es de definir esa barrera como elemento contrastivo que otorga especificidad a la enseñanza-aprendizaje del niño sordo.

Ahora bien, hablar de Didáctica Específica es otro tema. Se trata de un conjunto de estrategias adecuadas para llevar adelante un aprendizaje en el seno de la didáctica especial o de área pero con

relación a un tipo de alumno cuyo perfil cognitivo o de aprendizaje en general, configura un caso (es diferente) y exige por lo tanto pensar en especificidades que tengan en cuenta el perfil particular.

Si bien es cierto que, actualmente, el primer inconveniente planteado en lo educativo por esta barrera está a punto de ser superado puesto que una aceptación progresiva de las Lenguas de Señas de las comunidades sordas por parte de los docentes y de las instituciones, como lengua que asegura la eficacia del vínculo pedagógico, abre y construye esperanzas de superar una especie de techo cognitivo al que los alumnos sordos parecen condenados.

Estos resultados inmediatos y sorprendentes en el sentido no solo del equilibrio socio-afectivo de los niños sordos sino en términos de un verdadero vuelco cognitivo que está ahí para probar, una vez más, que el verdadero compromiso de su desarrollo intelectual proviene fundamentalmente de la falta de Lengua Natural.

No obstante el problema de la adquisición de contenidos escolares o académicos está en una situación de verdadera adaptación sobre la marcha. Por otra parte, los logros sorprendentes dan lugar lógicamente a otro tipo de exigencias y, nuevamente, otra sutil barrera parece emerger: los alumnos sordos no aprenden tanto como los otros, les cuesta de todas maneras, tienen problemas para retener los conocimientos, no pueden concentrarse, les cuesta estudiar, son negligentes, son indisciplinados, los padres no apoyan lo suficiente, etc.

Esto significa que es un alumno particular y que porta más que nunca una cultura particular: Su lengua natural se debate hoy entre el estigma y la valoración que todavía le cuesta aceptar en términos claros y precisos y por esa razón tiene hoy, todavía, actitudes ambiguas y contradictorias. Se trata de identidades, de culturas en contacto que deben interactuar sin dejar de preservar sus propios universos y características intrínsecas. No es tarea fácil. Será tarea de interrogación didáctica. Porque la didáctica, gracias al campo interdisciplinario de las ciencias de apoyo, es una ciencia, como se dijo, en revisión y en adaptación constantes y constituye el marco teórico de referencia para la reflexión del docente. Las concepciones actuales, tanto en psicología como en lingüística y en sociología han dado lugar a modos particulares de construcción de saberes. La consideración de los procesos cognitivos de base constituye actualmente un campo muy interesante de análisis.

Las bases teóricas de esta didáctica tienen pues que ver con el desafío que significa, desde la perspectiva de la Lengua de Señas en tanto lengua natural, entrar a la escuela e intentar competir con el canal auditivo a sabiendas de que el barrido de información constante que hace el oído a nivel para aquél que se propone no escuchar es un desafío pedagógico. Pero las ciencias de apoyo, en este caso la lingüística, mejor aún la neurolingüística aportan el punto de vista de quienes han comprobado que el ojo está en condiciones de llegar a la misma cantidad y calidad de discriminación y retención que el canal auditivo. Además, se puede agregar que el canal visual tiene una ventaja, el carácter espacial que permite la simultaneidad de estímulos de diferente naturaleza que se refuerzan mutuamente. Con lo cual el recurso didáctico de la imagen para sostener y reforzar la información verbal aportada por la Lengua de Señas es un recurso de base cuyas posibilidades y alternativas aún no se tiene idea cabal (computadora y procesamiento de texto incluidos).

Una tarea posible no es necesariamente fácil, la educación del alumno sordo entra, gracias a la Lengua de Señas, en una etapa de optimización y excelencia que dependerá más que nunca de los

proyectos didácticos que puedan generar los equipos docentes. Es indispensable, por otra parte, hacer todo lo necesario para que el niño sordo cuente con su lengua: la Lengua de Señas de las comunidades sordas de su medio. Es más, afirmar la autonomía de la lengua escrita en relación con la lengua oral a través de una pedagogía innovadora sería inimaginable sin el apoyo de la Lengua de Señas en tanto que lengua dialéctica natural. Es, sin duda, la Lengua de Señas que permite al niño sordo disponer de un sistema cognitivo con la complejidad semiótica y de formalización necesarias y suficientes.

Por otra parte, una comunicación efectiva y eficaz establecida por medio de la Lengua de Señas despierta en el niño los matices semánticos y los comportamientos sociolingüísticos de base: pregunta-respuestas, sistemas de roles, negación-afirmación, reglas de cortesía, juegos de palabras, sobreentendidos, etc. Todo lo que implica en suma el dominio de una lengua. La Lengua de Señas es la herramienta con que debe contar el maestro para la explicitación. La que sirve para poner en marcha, sin ambigüedades, las estrategias de comunicación escrita.

Si acordamos además sobre el hecho de que la Lengua de Señas es una lengua como las otras y goza por lo tanto de un grado de sofisticación suficiente para desarrollar procesos cognitivos del orden de la riqueza léxica, la madurez sintáctica y las operaciones de relación semiótica (como la inclusión, la oposición, la intersección y la identidad), esta lengua no puede jugar el papel exclusivo de mero medio de comunicación sino que debe transformarse en objeto de análisis científico. Para que esto sea posible la Lengua de Señas debe hacer en la escuela un camino determinado. Un proceso de didactización de los saberes expertos a través de la Lengua de Señas se plantea entonces con la fuerza de lo indispensable.

En efecto, en la medida en que la Lengua de Señas sirve para contar, narrar, argumentar, dialogar, arengar, mentir, seducir, esta lengua otorga al niño y al maestro las condiciones de base para transformarse en objeto de estudio de disciplinas como el análisis del discurso, la gramática en tanto sistemática de estructuras de base, la literatura oral (que da las condiciones fundamentales para la comprensión a posteriori de la literatura escrita). En este sentido no se trata de la eventualidad de que un niño sordo pueda acceder a la Lengua de Señas o a cualquier otra lengua, sino que la Lengua de Señas se perfila como la condición insoslayable.

## **Las estrategias de aula**

El primer problema es encontrar la manera de compensar la ausencia de la lengua física en tanto que soporte de la significación. Imaginar diferentemente el código escrito implica imaginar diferentemente a su usuario. En este caso, el lector es fundamentalmente interlocutor, receptor inmediato en una situación de interacción real que tiene como medio de comunicación la lengua escrita. En este terreno en donde las estrategias pedagógicas deben tomar a cargo la tarea de compensación. La ausencia o casi ausencia de la lengua física exige en primer lugar que la relación entre la señal gráfica y el hecho de referencia sean inmediatos en el tiempo y en el espacio y sean accesibles al niño. Tal como sucede en el proceso de adquisición en la lengua oral en el niño oyente. De esta manera el significado de la grafía se asido naturalmente a partir de la experiencia.

Una pedagogía de esta índole requiere de parte del maestro criterios de abordaje diferentes que serán resultado de una reflexión acabada y exigente del objeto escritura de parte del docente quien será

el artesano de múltiples situaciones de comunicación gráfica de los cuales el niño ser testigo activo o pasivo. Es necesario, por otra parte, hacer retroceder lo más posible el concepto de pasividad de la escritura para privilegiar su uso en todo momento. Con este espíritu el maestro debe permitirse escribir consignas de aplicación inmediata, escribir para describir la acción de otros, escribir mensajes secretos, instrucciones, descripciones de imágenes, reglas para hacer decir a los personajes, pancartas de información renovadas constantemente, etiquetas adhesivas y manipulables, nombres, apellidos, bromas, etc. Desde esta misma perspectiva, un bardo de lenguaje escrito (en términos de interacciones reiteradas en situación real de comunicación) para asegurar la retroalimentación es bien posible si la lengua escrita, en la medida que su adquisición progresa en el niño, es puesta a su alcance, compartida, sostenida y vivenciada por el entorno en tanto que medio de comunicación habitual. En efecto, es sólo partiendo de la dinámica de la situación total, que implica interacciones entre el emisor, el receptor, la acción y el lenguaje, que el niño podrá poco a poco establecer relaciones unívocas y convencionales entre las entidades de la lengua escrita y otros acontecimientos.

## Bibliografía

- Alarcos-Llorach, Emilio.** *Les représentations graphiques du langage.* En: *Le langage.* La Pleiade. Paris, Gallimard, 1973. pp. 513-67.
- Alcina Franch, J. - Blecua, J. M.** *Gramática española.* Barcelona, Ariel, 1975.
- Alisedo, G.** *Didáctica de la ortografía: el lugar de la ortografía en el marco de las ciencias del lenguaje.* En: *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB.* Paidós. Buenos Aires, 1999.
- Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C.,** *Didáctica de las ciencias del lenguaje.* Paidós. Buenos Aires, 1994
- Alisedo, Graciela,** *Atención educativa de niños de 0 a 6 años con Discapacidad Auditiva.* Proyecto SEP (Secretaría de Educación Pública de México) — OEA. Enero 2003.
- Alisedo, G.,** *El aprendizaje en alumnos sordos*, en El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales (orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares), Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa de Transformación Curricular. Buenos Aires 2000.
- Alisedo, G.,** *Diccionario de Lengua de Señas Argentina — Español,* Ministerio de Cultura y Educación 1997.
- Alisedo, G.,** *"Acerca de un bilingüismo particular",* Ecos Fonoaudiológicos, Febrero 1997, Buenos Aires.
- Alisedo, G.,** *Alfabetizar en silencio.* El Cisne, Buenos Aires. N.º 16, 1991.
- Alisedo, G.,** *La comunidad sorda y la Lengua de Señas.* El Cisne, Buenos Aires. N.º 5, 1990.
- Alisedo, G.,** *Linguística y bilingüismo.* En Español (INES, Ministerio da Educação do Brasil), Rio de Janeiro. 1993
- Alisedo, G.,** *"Les troubles de l'audition"* en J.A.Rondal y B.Pierrat (eds.), "Manuel de Psychopédagogie de l'éducation spéciale", Bruxelles, Labor, 1989. En colaboración con Germaine Gremaud, Universidad de Fribourg, Suiza.
- Alisedo, G.,** *Fundamentos semiológicos para una pedagogía de la lecto-escritura en el niño sordo.* Lectura y Vida. Junio 1987.
- Alisedo, G.,** *"De la surdit"*. Estudio sobre la educación iatrogénica a pedido del M.I.R.E. (Ministère des Affaires Sociales et de la Solidarité) para el Programa "Prevention de la handicap". I.R.E.S.C.O. En colaboración con Mme. M. Benard y M. G. Leclerc, Université de Paris VIII. 1987. 300 p.
- Bajtin, Mijail.** El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la creación verbal.* México, siglo XXI, 1985.
- Bruner, Jerome.** *El habla del niño.* Barcelona, Paidós, 1986.
- Cassany, D.** *La cocina de la escritura.* Anagrama. Madrid, 1995.
- Chomsky, Noam - Piaget, Jean.** *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje.* Barcelona, Crítica, 1983. Fotocopia
- Chomsky, Noam.** *La linguistique cartésienne et la nature formelle du langage.* Paris, Seuil, 1969.
- Chomsky, Noam.** *La nueva sintaxis.* Buenos Aires, Paidós, 1988.
- Chomsky, Noam.** *Reglas y representaciones.* México, F.C.E., 1983.

- Elizaincin, A.** *Ponencia sobre Diversidad, Multilingüismo y Curriculum.* IV Seminario Federal Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares - Villa Giardino, Córdoba, 1996.
- Ferreira Brito, Lucinda.** *Integração social & educação de surdos.* Rio de Janeiro, Babel Editora, 1993.
- Garton, A. - Pratt, Ch.** *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Barcelona, Paidós, 1991.
- Gili Gaya S.** *Estudios de lenguaje infantil.* Vox. Barcelona, 1981.
- Graves, D.** *Didáctica de la escritura.* Madrid, Morata, 1991.
- Jakobson, Roman - Halle, Morris.** *Fundamentos del lenguaje.* Madrid, Ed. Ayuso, 1973.
- Jakobson, Roman - Waugh, Linda.** *La forma sonora de la lengua.* México, F.C.E. Lane, Harlan. El niño salvaje de Aveyron. Madrid, Alianza, 1984.
- Jakobson, Roman.** *El marco del lenguaje.* México, F.C.E., 1988.
- Luria, A. R.** *Lenguaje y comportamiento.* Madrid, Fundamentos, 1980.
- Marín, M.** *El comentario lingüístico: metodología y práctica.* Ctedra. Madrid, 1990.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN - Argentina, Contenidos Básicos Comunes para el Tercer Ciclo (1995)
- Ong, Walter.** *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra.* México, F.C.E., 1987.
- Pinker, Steven.** *El instinto del lenguaje.* Alianza Ed. 2001
- Poizat, Michel.** *La voix sourde: la société face à la surdité.* Paris, Editions Metaille, 1996.
- Richelle, Marc. *La adquisición del lenguaje.* Barcelona, Herder, 1975.
- Sacks, Oliver.** *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos,* Editorial Anaya. Madrid 1991.
- Vigotsky, L. S.** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica-Grijalbo, 1979.
- *Pensamiento y lenguaje.* Madrid, Editorial Lautaro, 1964.
- Veroslavsky, Patricia.** *Intervención temprana fonológica en niños con hipoacusias sensorineurales.* Ecos Fonoaudiológicos, Buenos Aires. Año 1, N.º 2, 1996.
- Red Federal de Formación Docente Continua.** *Hablar y escuchar.* Buenos Aires, A-Z editora, 1997.