

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61358>

## Interacciones didácticas en el aula bilingüe sorda para el aprendizaje de la lengua de señas chilena

*Didactic Interactions in the Deaf Bilingual Classroom for the Learning of Chilean Sign Language*

Ximena Acuña Robertson  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile  
[ximena.acuna@umce.cl](mailto:ximena.acuna@umce.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-9318-4552>

---

Pamela Lattapiat Navarro  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile  
[pamela.lattapiat@umce.cl](mailto:pamela.lattapiat@umce.cl)  
<https://orcid.org/0000-0003-0299-2288>

Recepción: 4 de setiembre de 2024  
Aceptado: 1 de diciembre de 2024

### ¿Cómo citar este artículo?

Acuña-Robertson, X. y Lattapiat-Navarro, P. (2025). Interacciones didácticas en el aula bilingüe sorda para el aprendizaje de la lengua de señas chilena. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61358>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



## RESUMEN

Estudio realizado en una escuela especial de personas sordas, con enfoque bilingüe, se centra en los primeros niveles de educación. El objetivo del trabajo consistió determinar cuáles y de qué manera las interacciones comunicativas en lengua de señas chilena (LSCh), que ocurren en el trabajo didáctico, entre docentes y escolares, son significativas para el desarrollo de la LSCh. Estudio de caso de tipo cualitativo de carácter exploratorio y descriptivo. Participaron tres grupos de estudiantes, entre los 5 y 10 años. Estos fueron grabados durante las clases de Lenguaje. El análisis se centró en las prácticas comunicativas del personal docente oyente y se identificaron herramientas didácticas para el desarrollo lingüístico. Los hallazgos permitieron destacar que predominan las interacciones donde el equipo docente inicia y domina los intercambios comunicativos, que se focalizan principalmente en la forma de las señas más que en su contenido y prevalece el énfasis sobre unidades léxicas aisladas. La manera como el profesorado emplea la LSCh y particularmente, los recursos gestuales y visuales, así como también, los intercambios comunicativos que propician al interior del aula son cruciales, para el aprendizaje de la LSCh, por parte del estudiantado. La relevancia de este estudio se centra en la posibilidad que brinda al equipo docente de monitorear sus propias interacciones y comprender su rol crítico como favorecedores del desarrollo del lenguaje.

**PALABRAS CLAVE:** Educación especial, Educación del estudiantado sordo, Desarrollo de la lengua de señas, Adquisición primera lengua, Didáctica, Lengua de Señas.

## ABSTRACT

This study was conducted in a special school for deaf students with a bilingual approach, focusing on the initial stages of education. The objective was to identify which communicative interactions in Chilean Sign Language (LSCh) occur during didactic activities between teachers and students, and how these interactions contribute to the development of LSCh. A qualitative case study of an exploratory and descriptive nature was employed. Three groups of students, aged 5 to 10, were observed and recorded during Language classes. The analysis focused on the communicative practices of the hearing teaching staff and identified didactic tools for fostering linguistic development. The findings reveal that interactions are predominantly initiated and controlled by the teaching staff, emphasizing the form of signs rather than their content, with a focus on isolated lexical units. The way teachers use LSCh, particularly their gestural and visual resources, as well as the communicative exchanges they foster within the classroom, is crucial for students' acquisition of LSCh. The significance of this study lies in its potential to enable teachers to monitor their own interactions and recognize their critical role as facilitators of language development.

**KEYWORDS:** Special Education, Deaf Education, Sign Language Development, First Language Acquisition, Didactics, Chilean Sign Language.

## INTRODUCCIÓN

Las lenguas de señas son sistemas lingüísticos que surgen al interior de las comunidades de personas sordas y son usadas por ellas como sistemas de comunicación primaria. Así, la lengua de señas chilena (en adelante LSCh) es el medio lingüístico natural que le permite a las personas sordas de nuestro país intercambiar ideas y comunicarse, en el marco de una cultura que se configura desde la comunidad sorda, donde se comparten valores, juicios, creencias, entre otros.

La problemática relativa al estudiantado sordo, que no alcanza niveles académicos esperables para su edad es algo bien conocido y está suficientemente documentado (Herrera, 2009; Lissi et al., 2010; Lissi et al., 2012). Sin embargo, comprender de qué manera las personas estudiantes sordas aprenden o por qué en ciertas circunstancias no aprenden, es algo que hasta hoy no tiene respuestas perfectamente claras y se requiere un análisis más detenido (Marschark y Hauser, 2012). Para que la población estudiantil sorda alcance el éxito académico, es necesario comprender de qué manera aprenden en los contextos educativos que hoy se les ofrece.

Este estudio se focaliza en las prácticas comunicativas de un grupo de docentes y estudiantes en el aula que tienen por finalidad promover el proceso de adquisición lingüística de la LSCh, en una escuela especial para la infancia sorda con enfoque bilingüe intercultural. Con ello se propone responder: ¿Cuáles son los patrones interaccionales que predominan en la sala de clases? ¿Cuáles de estos son más o menos beneficiosos para el desarrollo del lenguaje en las personas sordas en edad escolar? En definitiva, trata de entregar un panorama descriptivo de los aportes en la enseñanza de la lengua de señas, que el equipo docente hace cuando interactúa con las infancias escolares participantes en el aula.

### **La educación de las personas sordas, un enfoque bilingüe**

Históricamente, la enseñanza de la lengua oral constituyó el objetivo principal de rehabilitación de la sordera. Sin embargo, ante el enorme esfuerzo dedicado, con resultados pobres, donde muy pocos alcanzaban las metas propuestas, la educación especial empezó a incursionar en otras posibilidades, aceptando que el oralismo no podía ser la única alternativa de educación para las personas sordas. Lentamente, empieza en Chile una aprobación de la lengua de señas como parte de la educación de las personas sordas, lo que coincide con la divulgación en nuestro país de estudios lingüísticos que habían sido iniciados por W. Stokoe en los años 60, y continuados por numerosos trabajos de investigación a nivel internacional.

En Chile, en los años 90, se publican estudios sobre la LSCh, los que dan cuenta de algunos aspectos de su gramática, y con ello se demuestra que es un sistema cuya complejidad es equivalente a cualquier lengua humana, con una gramática que le es propia y diferente a la del español (Acuña et al., 1999; Adamo et al., 1997; Adamo et al., 1999; Adamo et al., 2003; Pilleux, 1992). Así, es posible afirmar que la lengua de señas, como cualquier lengua natural, puede describirse desde una perspec-

tiva morfológica, sintáctica, semántica o pragmática (Klima y Bellugi, 1979; Sandler y Lillo-Martin, 2006; Valli y Lucas, 1996).

Los estudios lingüísticos coinciden con el desarrollo de una mirada socioantropológica de la sordera, que permite transitar desde una mirada asistencialista y médica hacia una concepción de la sordera como constructo social, donde se la concibe como una minoría cultural (Marschark et al., 2014).

Con ello, se promueven propuestas educativas con enfoque intercultural bilingüe, en las escuelas especiales para la niñez con sordera. Las escuelas especiales son recintos educacionales donde se atiende mayoritariamente, a personas en edad escolar sordas pudiendo existir también menores con otra discapacidad. El personal docente en su mayoría es oyente y maneja la LSCh. Además, trabaja de manera colaborativa con personas sordas adultas competentes en lengua de señas quienes transmiten su cultura. En estas escuelas se entiende esta propuesta de educación bilingüe como el aprendizaje en la escuela a través de la LSCh, entendida como primera lengua, L1 y luego se entrega el español como L2, principalmente en su forma escrita. Desde el inicio, se establece que ambas lenguas son sistemas organizados según sus propios principios gramaticales (Lissi et al., 2012).

“La interculturalidad concibe la diversidad como un recurso capaz de potenciar un desarrollo humano diferente y sostenible en contextos multiétnicos” (De La Paz, 2014, p. 59). Las escuelas de personas sordas son lugares de transmisión cultural, donde se reproduce y se crea la cultura de personas sordas. En ellas las personas adultas sordas transmiten valores y conocimientos que son relevantes para el desarrollo de la identidad de las infancias, así como el contexto de interacción social que se comparte con personas que han vivido las mismas experiencias y que se unen en una lengua (Ladd, 2003).

Aunque hoy, en Chile, la educación de personas sordas acepta la importancia del bilingüismo, no existe total claridad sobre la manera cómo abordar este enfoque (Lissi et al., 2012).

Aunque se perciben diferencias en el estado actual de los enfoques bilingües, un aspecto común es el mayor desafío que todos enfrentan, que dice relación con la necesidad de construir un ambiente de aprendizaje bilingüe que sea lo suficientemente rico para las necesidades de la comunidad estudiantil, esto dado que la mayoría de los padres, madres y del profesorado son oyentes, quienes primero deben dominar la lengua de señas, tarea que no es sencilla, si se considera la complejidad de aprender cualquier sistema lingüístico como segunda lengua (Marschark et al., 2014).

### **El desarrollo del lenguaje en la niñez sorda**

Estudios sobre el proceso de adquisición de lengua de señas como L1 muestran que las personas menores sordas pasan por los mismos hitos descritos para el desarrollo de cualquier lengua oral, mostrando secuencias similares en el proceso de desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (Emmorey, 2002; Marschark y Spencer, 2011; Tomaszewski, 2001).

Este proceso, análogo a la adquisición del lenguaje oral, apoya la tesis innatista sobre la existencia de una capacidad biológicamente determinada para la construcción de una gramática (Lillo-Martin, 1997; Sandler y Lillo-Martin, 2006). Pero, también es crucial para este proceso, un ambiente que sea apropiado y que proporcione verdadero acceso a una lengua. Ello es posible cuando la niñez sorda se encuentre inmersa en un ambiente señante, desde la etapa más temprana de su desarrollo (Goodwin y Lillo-Martin, 2023).

Estudios longitudinales muestran que la población infantil sorda atraviesa por las mismas fases, donde se identifica aparición de balbuceo alrededor de los 7 a 8 meses de edad, de las primeras palabras, entre los 18 y 22 meses y de las primeras oraciones y modificaciones morfológicas, entre los 22 y 36 meses de edad (Emmorey, 2002; Newport y Meier, 1985; Tomaszewski, 2001). Esto es posible cuando las personas en edad infantil se encuentran en un ambiente que provee interacciones naturales en una lengua que les es accesible.

En consecuencia, es posible afirmar que la condición más importante para que se dé un desarrollo apropiado de lengua de señas es aquella que otorga a la población infantil la oportunidad de vivir un contexto de inmersión lingüística natural en forma temprana (Bates et al., 1979; Caprici et al., 2002; Caselli et al., 2020; Clemente et al., 1993; Lillo-Martin, 1997).

Investigaciones dan cuenta del uso que hacen madres y padres sordos de la lengua de señas cuando se comunican con sus menores, lo que se describe como un proceso de comunicación efectiva, cuyos efectos positivos inciden en el desarrollo de la lengua (Muñoz y Jiménez, 2004; Volterra et al., 2006; Wang et al., 1995).

En ambientes naturales, las madres sordas suelen ser bastante proactivas para tratar de obtener atención visual de sus menores con sordera. La persona adulta adapta las señas que emplea, ya sea modificando el espacio gramatical de las señas, desplazándolas para hacerlas más visibles o ubicándolas sobre el cuerpo para hacerlas más evidentes (Harris, 2010).

En este sentido, la interacción entre familias oyentes con menores con pérdida auditiva es diferente, donde prevalecen habilidades de comunicación con la persona encargada de la crianza que son empobrecidas y que afectan negativamente el aprendizaje de la lengua de señas de sus menores (Schick et al., 2006). Por tanto, la calidad de la relación filial constituye un factor de relevancia en este proceso (Meadow et al., 1981).

La mayoría de la población infantil sorda nace de padres y madres oyentes y crece en familias que no conocen nada acerca de la cultura de las personas sordas ni sobre su lengua. De este grupo se sabe muy poco sobre el desarrollo de la lengua de señas (Plaza-Pust, 2014) y resulta más complejo de estudiar, dada la enorme heterogeneidad causada por factores tales como: la edad de adquisición de la sordera, cuándo se inicia un programa bilingüe, el tiempo de exposición a cada lengua, así como una diversidad de situaciones en las que se promueve el bilingüismo, entre otros (Lieberman et al., 2022; Rinaldi et al., 2014).

El principal obstáculo que tienen las personas sordas para desarrollar lenguaje es que el acceso a la información se les entrega principalmente por vía auditiva, lo que produce un retraso significativo del proceso de adquisición (Muñoz y Jiménez, 2004). En este contexto, esta población de menores pasa sus primeros años de vida sin acceder al lenguaje y suelen tener su primer contacto con una lengua de señas como L1, cuando ingresan a la escuela especial. Según ello, su identificación con la comunidad sorda suele ser un proceso extenso que vive durante sus años de escolaridad. Así, para muchos, volverse miembro de esta comunidad sorda, implica un proceso de resignificación importante cuando son mayores (Marschark y Hauser, 2012).

Actualmente, dada la realidad de las personas sordas en Chile, la mejor oportunidad que ellas tienen para llegar a ser bilingües es la escuela especial para la población infantil sorda, con orientación bilingüe, donde la primera lengua es la lengua de señas chilena (LSCh) y la segunda lengua, el español, en su modalidad escrita, donde todas las materias se enseñan en lengua de señas. Este tipo de escuela es un ambiente propicio para el desarrollo de la lengua de señas, por ser el espacio donde comienzan a socializar con pares que tienen su misma condición de pérdida auditiva y experiencias de incomunicación con sus familias, pero es aún más positivo este desarrollo de la LSCh cuando encuentran en una escuela que asume un enfoque genuinamente intercultural bilingüe.

La interacción en lengua de señas no siempre es suficiente para un desarrollo óptimo y oportuno. También es relevante la presencia de personas sordas adultas que cumplen el rol de modelos, que guíen un proceso que se inició en forma tardía y que se propicia, en el tiempo que el estudiantado permanece en la escuela. Se ha demostrado que, mientras más tarde se empieza la adquisición de la primera lengua, más disminuyen las posibilidades para que esto se dé en forma óptima (Mayberry, 2010; Ormel y Giezen, 2014). En consecuencia, la escuela debe asumir un rol fundamental, diseñando un currículo que considere no solo enseñar en LSCh, sino también enseñar la lengua misma.

### **Interacciones en el aula**

Se ha destacado la importancia de la escuela como un contexto para estimular y favorecer el desarrollo de la lengua en la etapa preescolar, por cuanto actúa como compensadora, sobre la base de desigualdades entre los sujetos. En este marco, se propone una organización de aula flexible y dinámica, donde el intercambio verbal sea un instrumento de aprendizaje y de reflexión, en el que la comunidad docente asuma el rol de guía que favorece intercambios verbales (Bigas, 2008).

Distintas metodologías de enseñanza de lenguas sugieren la conversación como base para el aprendizaje. Se emplea el diálogo como herramienta para la comunicación donde el estudiantado es guiado en habilidades para narrar, explicar, analizar, imaginar, explorar, evaluar, argumentar, justificar y preguntarse sobre sí mismos (Gupta y Lee, 2015).

Investigaciones han demostrado que el profesorado es efectivo en el aula, cuando da oportunidades para aprender en la sala de clases, en la medida que usa un estilo sensible y responsivo a la rea-

lidad de sus estudiantes, donde se otorgan espacios para participar en el discurso, entregando tiempo suficiente y necesario para aprender (Knors y Hermans, 2010). En este sentido, la relación entre el estudiantado sordo y su profesorado requiere mayor atención, para comprender de qué manera se involucran en una relación constructiva necesaria para el aprendizaje (Hermans et al., 2014).

De acuerdo con Knors y Hermans (2010), el profesorado oyente de aulas de personas sordas en escuelas especiales o de escuelas regulares con personas sordas integradas, por lo general, tienden a dominar las interacciones, sin manejar apropiadamente el tiempo del estudiantado, lo que se ve acentuado cuando el profesorado no es completamente fluente en lengua de señas. Así, se observa una comunicación excesivamente dirigida, en la que se dan escasas oportunidades a las personas sordas en edad escolar para iniciar interacciones; existe un dominio de contribuciones de quien enseña; las preguntas abiertas son escasas y, en cambio, predominan preguntas muy específicas, las que prácticamente no plantean desafíos cognitivos al grupo escolar.

Todos estos rasgos son observados en un grado significativamente menor cuando se trata de padres y madres oyentes que interactúan con sus menores que tienen sordera.

## METODOLOGÍA

Para el logro de nuestro objetivo, se diseñó un estudio de caso, definido como “investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano” (López, 2013, p. 140), de una muestra no probabilística, acotada por conveniencia en el que participaron tres niveles iniciales de una escuela especial de menores sordos cuyo enfoque educativo es bilingüe (LSCh como primera lengua y español en su modalidad escrita). Se asumió este contexto por la importancia que tiene en el aprendizaje inicial de la LSCh. Se estima que este es un contexto apropiado para comprender el proceso de aprendizaje inicial de la LSCh. La escuela especial la forman aulas donde solo hay menores sordos. El profesorado es oyente y sordo en la escuela, pero en los tres cursos estudiados se encuentran docentes oyentes.

Se adopta un paradigma cualitativo, puesto que se considera como una manera para comprender más de cerca las relaciones humanas que se establecen en este proceso, y permite a las personas que investigan observar el objeto de estudio en su contexto natural (Denzin y Lincoln, 1994). Esto contribuye con un método flexible, para adaptarse a los resultados que se van obteniendo.

Estudio de carácter exploratorio, pretende indagar en procesos de interacción en el aula, con la finalidad de determinar en qué medida se favorece el desarrollo de la lengua de señas chilena como L1, en un grupo de infancias sordas y, con ello, aportar a los estudios pedagógicos del desarrollo de la primera lengua.

1. Participantes del estudio: Para este estudio, participaron personas sordas en edad escolar de prebásica agrupados en tres niveles, según su trayectoria escolar, de edades entre los 5 y los

10 años. Solo un niño proviene de familia sorda y los demás provienen de familias de oyentes. Cada grupo compuesto por 6 estudiantes, en promedio, estaba a cargo de una docente, oyente, educadora diferencial y especialista en personas sordas. Una de las profesoras tenía una trayectoria laboral menor a 10 años. Las demás contaban con un ejercicio laboral de entre 20 a 25 años. Estas tres profesoras corresponden al equipo de trabajo y muestra de este estudio en sus respectivas clases. Todas las personas participantes aceptaron colaborar con el estudio, de acuerdo con consentimientos informados.

2. Recolección de datos: Para recoger los datos fue necesario registrar en video las clases. De todos los videos, se seleccionaron solo aquellos que correspondían a clases de la actividad curricular de lenguaje. Dentro de los objetivos de esta actividad se busca promover el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas; como, por ejemplo, comprensión y expresión de vocabulario y de estructuras oracionales simples. Cada clase tuvo una duración de 45 a 60 minutos. Todas las clases, de extensión variable, fueron videograbadas en su totalidad, una vez por semana, durante seis meses.

3. Análisis: Las grabaciones fueron transcritas al español. A continuación, la información es segmentada, identificando como unidad de análisis los intercambios comunicativos que surgen en las interacciones entre docente-estudiante y entre estudiante-estudiante. Se adopta una definición de intercambio, entendido como la unidad mínima del lenguaje, desde una perspectiva dialogal (Kerbrat-Orecchioni, 1998; Vion, 1992 citados en Villalta, 2009). Asimismo, cada intervención se concibe como “la unidad funcional del intercambio” (Kerbrat-Orecchioni, 1998, citado en Villalta, 2009, pp. 231).

El análisis de cada unidad es de carácter inductivo, y se centró en la identificación de estrategias relacionadas con el desarrollo de la lengua de señas chilena, como primera lengua de las personas sordas. Se levantaron categorías y subcategorías que permitieron definir estas estrategias. El análisis fue realizado hasta estimar que se alcanzó una saturación de los datos, lo que implicó una muestra acotada de 7 videos, trabajados en profundidad, (esto equivalió a un total de 6 horas, 23 minutos de registro).

Estas categorías y subcategorías se obtuvieron al determinar una recurrencia de comportamientos comunicativos y lingüísticos que ocurrían en los intercambios identificados para cada una de las sesiones de clases estudiadas.

De este modo, se recoge información a partir del análisis de microeventos de interacción que ocurren en el aula. A través del análisis, se da cuenta de un panorama que caracteriza la situación didáctica desde la perspectiva de las interacciones que establece el profesorado con este grupo escolar. Estos datos fueron ordenados en una matriz (Ver [Tabla 1](#)).



**Tabla 1.**

Categorías y subcategorías de estrategias de interacción

MOSTRAR O DEMOSTRAR	ELICITAR	MODELAR
Definición: el profesorado muestra la forma o configuración de una seña al grupo de menores	Definición: el profesorado evoca, induce o suscita respuestas por parte del grupo de menores	Definición: el profesorado guía o motiva al grupo de menores en la construcción de las señas
Desplazamiento de la seña	Pregunta	Interacción entre pares
Apoyo visual con contenido verbal	Usa implementos concretos para elicitación de información	Repetición de señas
Repetición de unidad léxica o enunciado	Usa absurdos	Mueve las manos de cada estudiante
Diálogo entre personas adultas		
Da información		

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS Y DISCUSION

En las situaciones de aula estudiadas, se detecta que las interacciones entre el profesorado y sus estudiantes existe un predominio de contribuciones donde el equipo docente es quien mayoritariamente inicia los intercambios comunicativos, esperando respuesta de parte de su grupo de estudiantes. Ello demuestra que es el profesorado el que tiene y sostiene el dominio de la situación comunicativa.

En la interacción didáctica, el equipo docente recurre a una serie de estrategias, que corresponden a intervenciones comunicativas orientadas a promover el desarrollo de la lengua de señas chilena, como primera lengua. Estas intervenciones fueron descritas, según su propósito, distinguiéndose tres grandes categorías: *Mostrar o Demostrar*, *Elicitar* y *Modelar*:

Se observa que estas son utilizadas por todo el profesorado participante del estudio. Las categorías que presentan mayor recurrencia son las que se relacionan con *mostrar o demostrar* a cada estudiante cómo es la forma de una seña, así como acciones de *elicitar*, que se presentan con frecuencias de 46% y 45% respectivamente. Los recursos asociados a *modelar* la conducta lingüística del grupo de menores se presentan, en cambio, con una baja recurrencia (9%) y están asociados a comportamientos donde el profesorado los guía en la construcción formal de alguna seña, promueve la imitación de ellas e incentiva la interacción guiada al interior del grupo de estudiantes. A continuación, se presenta una descripción de cada una de estas estrategias, a partir de los comportamientos comunicativos descritos para cada una de ellas.

## Mostrar o Demostrar

Cuando el profesorado interactúa con el grupo escolar, centran su atención en mostrarles aspectos lingüísticos específicos de la LSCh, ya sea en relación con su forma, a su significado o ambas.

### Desplazamiento de la seña

Para mostrar cómo se hace una determinada seña, las docentes recurren al *desplazamiento* del lugar prototípico de ésta; es decir, se modifica el espacio natural en el que se realiza, para ubicarla, en un espacio visual que sea más accesible al grupo de menores, llegando incluso a ubicarla sobre su cuerpo. Esto constituye un apoyo para que cada estudiante centre su atención sobre esa seña, atendiendo a que se encuentra en proceso de aprendizaje. En este caso, el énfasis está puesto sobre la realización formal de la seña más que sobre la comprensión significativa de esta.

En cambio, otra forma de desplazamiento resulta cuando el profesorado busca atender al desarrollo del significado de la seña. En este caso, la persona adulta tiende a modificar el espacio natural de realización de la seña, acercándola a un objeto o entidad referencial. Se entiende que esta contigüidad en el espacio contribuye a que el grupo de menores establezca una asociación entre la seña y su referente.

### Apoyo visual al contenido verbal

Cuando en la clase se establece el foco de atención sobre el contenido verbal de las señas, un recurso es el uso de elementos visuales que pueden ser concretos o simbólicos, de los que el profesorado se ayuda para orientar al estudiantado sobre los significados lingüísticos. De esa manera, colabora para que las personas menores sotas logren captar acerca de qué se está hablando o cuál es el contenido específico de algún ítem de la lengua.

### Repetición de la seña

Durante las interacciones entre docente y estudiante, una serie de comportamientos ponen énfasis sobre la recepción y producción de unidades léxicas aisladas. Esto se manifiesta, entre otras cosas, mediante una repetición persistente que hace la persona adulta, de un mismo ítem, cuando requiere que el grupo de escolares sordos presten atención a esa unidad. También se observa la repetición verbal para confirmar una respuesta correcta. Se trata del típico intercambio comunicativo que se da en las aulas, donde se combinan: pregunta-respuesta-evaluación, y esta última, cuando es positiva, frecuentemente se da a través de la repetición que el profesorado hace de la respuesta cada menor.

### Diálogo entre personas adultas

Otra forma que se utiliza para mostrar al grupo de menores la manera cómo se dice algo en lengua de señas chilena es mediante pequeños diálogos con otra persona adulta presente en la sala. Esta herramienta permite al profesorado presentar unidades lingüísticas más extensas que una sola palabra, con una estructura gramatical apropiada y dentro de un contexto comunicativo que es pertinente.

Generalmente, en este diálogo el equipo docente aprovecha de repetir unidades léxicas o frases que espera que sean apropiadas al estudiantado. Este mecanismo permite presentar señas en contextos sintácticos apropiados y mostrar la gramática, así como aspectos pragmáticos de la lengua.

### **Dar información**

Una de las acciones que puede parecer como más obvia, en el contexto escolar, es la entrega de información que hace el profesorado. Sin embargo, por la frecuencia registrada, en comparación con los otros comportamientos, pareciera que el mayor esfuerzo está puesto en la necesidad de mantener una participación por parte de sus estudiantes, razón por la cual sus intervenciones más expositivas se restringen a ciertos momentos de la clase. Además, estas exigen un nivel de adaptación verbal importante por parte del profesorado, por lo que se observan contribuciones cuyos enunciados son simples y breves y siempre vinculados al contexto inmediato de la clase. Según esto, generalmente se trata de información encapsulada que apunta a establecer nominaciones o cualidades de un objeto particular, muchas veces con la finalidad de introducir temas o relacionar aquellos que se están trabajando en alguna actividad. Existe interés para que el estudiantado sordo conozca información, la que posteriormente se evalúa, principalmente, a través de preguntas.

Se observa que las acciones más recurrentes en esta categoría corresponden a dar información, con un 30%; y el desplazamiento de la seña, con un 27%. Disminuyen la frecuencia de aparición las intervenciones que consisten en repetición de la seña, el uso de apoyo visual al contenido verbal y, finalmente, con el porcentaje más bajo se registra el diálogo entre personas adultas. Esto último, probablemente porque no siempre se contaba con otra persona adulta en el aula.

### **Elicitar comportamientos lingüísticos de las personas sordas en edad escolar**

En esta categoría se incluyó una serie de estrategias que realiza el profesorado con el fin de que las infancias sordas se expresen en LSCh, las que casi siempre están previamente determinadas por el desarrollo de la actividad, apareciendo las siguientes subcategorías:

#### **Realización de preguntas**

La didáctica del lenguaje es una actividad curricular orientada principalmente a la enseñanza de la lengua de señas chilena. Se enseña vocabulario, descripción, estructuras oracionales simples, entre otros, seleccionando contenidos cercanos a los intereses del estudiantado para trabajar habilidades iniciales de desarrollo de la lengua.

En este contexto, el mecanismo más frecuente que emplea el profesorado, para obtener un comportamiento lingüístico por parte del alumnado, es el uso de la pregunta (89%). Es así como, se percibe que la mayor parte del tiempo en el que se desarrollan actividades didácticas está organizada en torno al intercambio de pregunta-respuesta. Entre las preguntas que realiza el equipo docente, se distinguen tres tipos: aquellas que piden por respuesta un sí o un no; las que piden una información

específica, que en su mayoría corresponde al nombre de un objeto o una característica de él y, por último, preguntas que suelen ser muy frecuentes, que no piden verbalización sino más bien, requieren que cada estudiante indique algo. Son raras las preguntas abiertas y, cuando aparecen, suelen estar alejadas del tema relativo a la actividad didáctica.

Por otra parte, cuando el profesorado obtiene la respuesta esperada, esta no se convierte en un medio para ampliar o profundizar la comunicación, como ocurriría en un contexto cotidiano, sino que se pasa inmediatamente a otra pregunta de naturaleza similar a la anterior, manteniendo una estructura rutinaria en relación a estos intercambios. Incluso, se da con frecuencia una dinámica en la que se realiza una misma pregunta al estudiantado sordo de manera individual, otorgando a cada menor, la oportunidad de producir lingüísticamente la misma respuesta.

En cuanto a la participación del grupo de escolares, frente a las preguntas formuladas en clases de Lenguaje, caben tres posibilidades: que una persona responda demostrando tener conocimiento de lo que se pregunta, lo que se registra en escasas oportunidades. Con mayor frecuencia se registran respuestas que no se corresponde con la pregunta formulada, lo que evidencia habilidad relativa al intercambio de turnos, ya que entiende que deben responder, aunque esta no sea la esperada.

Por último, también se dio con una alta frecuencia que el colectivo de menores sordos no respondiera a las preguntas del profesorado. Llama la atención que, para estos dos últimos casos, se registra de manera sostenida la repetición de la misma pregunta por parte del equipo docente. Esto último se basa en una práctica prototípica de intercambio en el aula, donde prevalece la participación mediante la relación pregunta-respuesta.

Sólo en una ocasión se registró el uso de preguntas abiertas, durante un juego imaginativo propuesto por una persona del equipo de docentes participantes. Solo en esta oportunidad, se observa cómo las infancias sordas se involucran activamente, participando en una interacción que no está dirigida a obtener respuestas específicas; ello facilita el uso de preguntas abiertas y la participación espontánea por parte del grupo de escolares.

### **Uso de implementos concretos para guiar la elicitación**

Dado que la mayoría de las veces se trata de obtener una respuesta particular, cuando esta no se da, el profesorado se apoya entregando pistas, mediante objetos concretos, esperando que las infancias sordas puedan dar con la respuesta esperada. El uso de estos objetos se registró con un 7%. Por ejemplo, si se pregunta:

¿qué dimos de comer ayer al perro?

Al no haber respuesta, la profesora muestra el plato donde se le dio comida, mientras repite la pregunta.

Nuevamente, el esfuerzo está centrado en la obtención de una respuesta predeterminada, en la que el grupo de escolares debe demostrar el conocimiento alcanzado sobre el tema.

### **Uso de absurdos**

Con una finalidad similar a la anterior, el profesorado también utiliza preguntas o aseveraciones que incluyen elementos absurdos, para ayudar a al estudiantado a encontrar la respuesta esperada. Así, por ejemplo, a la pregunta:

¿de qué color es el perro? le siguen otras como:

¿es azul el perro?

Se pretende que el grupo de infancias sordas descubra acerca de qué se les pregunta, al comprender que lo que se plantea no corresponde a la realidad. Esta conducta aparece en un 4% de las interacciones.

Según estas tres acciones consideradas para la elicitación, se destaca la pregunta como la herramienta que prevalece en la situación escolar. Con una frecuencia reducida se emplean el apoyo de material concreto y el uso de absurdos, como estrategias para orientar en la formulación de respuestas esperadas.

### **Modelar la conducta lingüística de las personas menores sordas**

El profesorado centra su atención en la forma de las señas que producen las infancias sordas y tienden a interactuar con ellas con la finalidad de ayudar a cada menor a configurar la forma de las manos para realizar una articulación adecuada de ellas. Para esto, se observan acciones que contribuyen al proceso de expresión de las personas estudiantes, donde el profesorado usa recursos como mover las manos de cada menor o invita a imitar determinadas formas. Así también, el profesorado guía la expresión lingüística de un niño o niña para que establezca una interacción específica con otra persona estudiante.

#### **Repetición de señas**

Llama la atención la alta frecuencia con que se registra este recurso en el que el profesorado propicia la expresión formal de elementos lingüísticos a través de repetición de unidades léxicas aisladas, por parte de las infancias sordas, lo que se registra en un 52% de recurrencias. A menudo, durante el desarrollo de las actividades, la profesora realiza una seña para que esta sea reproducida por el grupo escolar. Promueven la imitación, en forma colectiva y simultánea, o dirigida a cada menor individualmente. Se recurre a esto como una estrategia para el aprendizaje de las señas, proceso que se centra en la expresión de la forma, sin tener en cuenta la comprensión de su significado.

#### **Mueve las manos de cada estudiante**

Una ventaja que presenta la lengua de señas, por su naturaleza gestual, es que tiene articuladores que se visualizan mientras se hacen las señas. El profesorado recurre al modelamiento, moviendo las manos cada menor, y así ayudar a aprender las señas. Este modelamiento también se centra, como en el caso anterior, sobre la forma de los signos lingüísticos más que en su significado, especialmente, en la configuración manual, la orientación o el movimiento de la seña. Mediante este recurso se ayuda al

grupo de menores a tomar conciencia de las diversas formas que toman las manos o los articuladores cuando se realizan las señas de la lengua. De acuerdo con nuestros datos, esto se registró con un 35% con relación a las demás estrategias.

### **Interacción entre pares**

Con la intención de promover el desarrollo de la LSCh, en ocasiones, el profesorado promueve el empleo de la lengua de señas entre el grupo de escolares. De este modo, aprovecha el dominio lingüístico de la persona en desarrollo, para que interactúe de manera dirigida con otra persona escolar en el aula. Es una estrategia que permite al grupo de menores usar lo que saben de su lengua a través de la interacción entre pares. Dadas las características de desarrollo alcanzado, esto es a través de acciones altamente dirigidas, donde el profesorado instruye y muestra a las infancias sordas lo que tiene que decir. Las personas escolares sordas se suelen mostrar participativas en esta tarea, mientras el profesorado supervisa lo que cada menor dice y cómo lo dice. Esta estrategia de modelamiento fue registrada con 13% de recurrencia.

Las acciones de *modelamiento* más observadas fueron aquellas que inducen al estudiantado a repetir una seña, posteriormente, aquellos comportamientos en los que se toman las manos de cada menor para guiarlo en la expresión formal de unidades léxicas y, con menor frecuencia, la interacción entre pares.

Si se compara la frecuencia de registro de todas las subcategorías entre sí, las que aparecieron con porcentajes que superan el 50% corresponde al uso de preguntas y requerimiento de repetición de señas por imitación.

Este panorama permite dar cuenta de un estilo de enseñanza que prevalece en el aula. Tal como vimos, se centra en comportamientos comunicativos dirigidos por el profesorado, cuya estructuración planeada deja poco espacio para la participación espontánea de las infancias escolares sordas, resultados que coinciden con los autores [Knors y Hermans \(2010\)](#).

Esto indica que es necesario replantear la planificación lingüística del aprendizaje de la lengua de señas chilena en el estudiantado sordo, proyectar interacciones más democráticas en sala de clases donde las infancias puedan dar respuestas más abiertas en interacción con sus pares y con el profesorado, comportamientos que se visualizan en muy bajas recurrencias en este estudio. La planificación lingüística debe ir acompañada de la creación de un ambiente que sea apropiado para el acceso a la lengua de señas chilena, esta inmersión a la lengua de señas debe ser desde las etapas más tempranas, donde las familias, que en su mayoría son oyentes, deben apropiarse también de esta lengua para comunicarse con sus menores como comentan [Goodwin y Lillo-Martin \(2023\)](#). Según [Halliday \(1994\)](#), la niñez aprende una lengua porque descubre que con ella puede hacer cosas que no logra hacer de otro modo. En un proceso de desarrollo regular, desde el primer año de vida comienzan a intercambiar

significados con personas adultas, conocedoras de una lengua y, muy pronto, también, son capaces de ejecutar actos de significación.

Según esto, será más beneficioso para el desarrollo de la LSCh, la implementación de tareas donde se da espacio para participar activamente en la interacción y negociar significados cuando realizan esa tarea interactiva. En palabras de Halliday (1994), se trata de un modelo de enseñanza y de aprendizaje de naturaleza colaborativo. Pero, si a las infancias se les presenta la lengua de manera desvinculada de lo que desean hacer, de lo que quieren significar, de los diversos usos y funciones, entonces la lengua tendrá poco sentido, lo que ocurre principalmente cuando las acciones didácticas se les presentan como ejercicios aislados y carentes de significado. El equipo de docentes del estudio si bien incentiva el trabajo colaborativo entre pares, este se presenta en una mínima recurrencia en comparación a la obtención de información estructurada que desea de las infancias sordas a través de preguntas o la repetición de señas por imitación, observándose un diseño donde la mayor participación es del profesorado, es decir, un modelo escolar típico.

En el modelo escolar típico, el estudiantado suele permanecer mucho tiempo sentados y deben aprender “a través de la representación de la realidad en lugar de acercarse a la propia realidad” (Bigas, 2008, p. 34). En general, en la escuela se observa una cantidad de situaciones artificialmente construidas por el profesorado cuya finalidad es que la población escolar sorda se apropie de contenidos curriculares que a veces les resultan ajenos. Ello implica que no solo requieren hacer grandes esfuerzos por apropiarse de la lengua, sino que, al mismo tiempo, por tratar de comprender acerca de qué se habla en esa lengua, dado que se trabaja con un currículo diseñado para enseñar contenido a través de una lengua más que para enseñar la propia lengua, sin lograr del todo ser respondiente a las necesidades del estudiantado sordo.

## CONCLUSIONES

Este estudio de carácter exploratorio permitió identificar distintas estrategias del profesorado, los que resultan relevantes para el proceso de apropiación de la lengua de señas como primera lengua, por parte del grupo de menores sordos. Estos se desarrollaron en los intercambios entre el profesorado y el estudiantado cuando interactúan durante la clase. El análisis abordó el rol crítico que juega el lenguaje cuando media entre pedagogía y comportamiento (Nunam y Lamb, 1996). En este sentido, la manera cómo se expresa el equipo docente en sus intervenciones y el tipo de intercambios comunicativos que propicia, resultan cruciales por cuanto ese lenguaje se convierte a la vez en medio y en mensaje.

Incorporar experiencias lingüísticas ricas y variadas a las actividades de aprendizaje, requiere reconocer la complejidad del sistema lingüístico y del funcionamiento de este para la comunicación. Esto exige un proceso de monitoreo y de evaluación de las prácticas comunicativas propias del quehacer docente, cuando se tiene como propósito el desarrollo del lenguaje, en forma tal que puedan

convertirse en una entrega significativa para aprendizajes efectivos, sin restringir procesos de negociación de significados que puedan hacer las personas sordas en edad escolar mediante la lengua que aprenden, y facilitar la participación comunicativa para indagar y establecer relaciones novedosas, necesarias para la construcción de conocimientos representacionales que están a la base de este.

Teniendo presente el objetivo de este trabajo de determinar cuáles y de qué manera las interacciones comunicativas en lengua de señas chilena (LSCh), que ocurren en el trabajo didáctico, entre docentes y estudiantado sordo, son significativas para el desarrollo del lenguaje, en este estudio se observa:

- Que el mayor tiempo de participación está reservado al personal docente. Ello cuenta de la restricción del espacio que tienen las infancias sordas para desplegar habilidades comunicativas y lingüísticas.

- Cuando participan las infancias sordas, se espera de su parte un conjunto restringido de expresiones, ya sea a través de la indicación o de respuestas verbales simples, pero muy específicas.

- Que la mayor parte del tiempo, la tarea de las infancias sordas se centra en buscar la respuesta correcta para la enorme cantidad de preguntas que reciben, preguntas que tienen poca o casi nula relación con ellas mismas, con sus necesidades o, incluso, con el entorno inmediato. Como la mayoría de las preguntas pretenden comprobar un conocimiento determinado, estas representan un bajo desafío cognitivo para el grupo escolar. El contenido escolar se relaciona con el aprendizaje de la lengua de señas que trata de tomar en cuenta los intereses de las infancias sordas.

- El énfasis que da el profesorado a las expresiones del grupo de menores se encuentra focalizado en unidades léxicas aisladas, con función de nominalización, que restringe otros usos comunicativos relevantes para el desarrollo de la lengua. Igualmente, el foco se suele poner en el aprendizaje de la forma de esas unidades, descuidando su contenido.

En cambio, algunas estrategias que se registraron con frecuencia reducida resultan relevantes para el proceso didáctico. Entre ellos destacamos:

- El uso de diálogos entre personas adultas fluentes en LSCh, lo que puede convertirse en una herramienta útil para la población escolar sorda que necesitan verdaderos modelos de su lengua.

- Favorecer los intercambios entre las infancias sordas, con apoyo del profesorado, puede colaborar a que el estudiantado descubra las formas de su lengua en relación con ciertos propósitos comunicativos específicos.

Para trabajar con personas sordas en edad escolar, se requiere considerar la recepción visual de la lengua de señas que se usa para hablar sobre un entorno, que también es visual. Esto exige a la persona adulta comportamientos comunicativos que sean reiterativos y que den tiempo para aportar información lingüística dentro del campo visual de niño y niña y, a su vez, permitir que las infancias sordas desplieguen habilidades relacionadas con el dominio que tienen de su lengua, para favorecer, así, usos comunicativos diversos y reales, en contextos significativos. Ello implica una planificación



lingüística que cautele el acceso inicial a la lengua de señas chilena, y que sea incorporada en el currículo con la finalidad de establecer una base simbólica para el desarrollo de conocimientos. Se recogen los argumentos de Bigas (2008), para una propuesta de aula flexible y dinámica donde el profesorado es un guía que incentiva, promueve y facilita los intercambios verbales y comunicativos en las infancias sordas, con un modelo comunicativo de enseñanza, donde la conversación sea empleada para construir habilidades comunicativas (Gupta y Lee, 2015), que favorezcan la adquisición de la lengua de señas en los niños y niñas sordas.

Por último, este estudio pretende contribuir al monitoreo de las prácticas comunicativas del profesorado, para que puedan convertirse en herramientas útiles para el logro de metas apropiadas. Aunque queda mucho por avanzar hacia un modelo cuya práctica pedagógica relacione lenguaje y sordera, es posible abordarlas desde enfoques multilingües y multimodales donde se reconozca el repertorio de recursos comunicativos de los individuos como flexibles, cambiantes y transversales, que son críticos al interior de ambientes culturalmente complejos.

A partir de este estudio, se pueden proyectar líneas que vendrían a contribuir con la educación de las personas sordas, especialmente en cuanto a aquellas que se relacionan con los procesos didácticos para promover el desarrollo de la lengua de señas, como L1 y como base para el desarrollo de L2, es decir, del español escrito. Así, se destaca la necesidad de contar con estudios similares que aborden otros niveles escolares mayores. Junto con ello, es posible profundizar en el análisis del lenguaje de los niños y niñas que viven un proceso de aprendizaje tardío de la lengua de señas chilena.

### Financiamiento

El proyecto de investigación ha sido financiado por DIUMCE, PMI UMC 1501.

### REFERENCIAS

- Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y Lattapiat, P. (1999). Verbos espaciales locativos en Lengua de Señas Chilena. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (37), 7-22.
- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (3), 43-52.
- Adamo, D., Cabrera, I., Lattapiat, P. y Acuña, X. (1999). Verbo de concordancia en la lengua de señas chilena. *Onomazein*, (4), 335-344. <https://doi.org/10.7764/onomazein.4.18>
- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Lattapiat, P. (2003). Los clasificadores en la Lengua de Señas Chilena. En M. Simón, V. Buscaglia y M. I. Massone (Comps.), *Educación de sordos: Educación especial y/o educación* (pp. 82-93). LibrosEnRed. <https://bookstore.librosenred.com/libros/educaciondesordoseducacionespecialyoeeducacion.html>
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. y Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy [La emergencia de los símbolos: Cognición y comunicación en la infancia]*. Academic Press.

- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional*, (17), 33-39. <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>
- Caprici, O., Caselli, M. C., Iverson, J. M. Pizzuto, E. y Volterra, V. (2002). Gesture and the nature of language in infancy: The role of gesture as transitional device enroute to two-word speech [El gesto y la naturaleza del lenguaje en la infancia: El papel del gesto como dispositivo de transición hacia el habla de dos palabras]. En D. Armstrong, M. Karchmer y J. Van Cleeve (Eds.), *The study of sign languages – essays in honor of William C. Stokoe* (pp. 213-246). Gallaudet University Press.
- Caselli, N., Hall, W. y Henner, J. (2020). American Sign Language. Interpreters in public school: And Illusion of Inclusion that perpetuates language deprivation [Lengua de signos americana. Intérpretes en la escuela pública: Y la ilusión de inclusión que perpetúa la privación lingüística]. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1323-1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>
- Clemente, R. A., Sánchez, P. y González, A. M. (1993). Estilo materno y adquisición lingüística infantil. El caso particular del niño sordo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20), 183-192. <https://doi.org/10.1080/02147033.1993.10821097>
- De La Paz, V. (2014). La educación de sordos desde un enfoque intercultural bilingüe. En *Instituto de la Sordera. 10 años de bilingüismo en Chile: Experiencias pedagógicas de la escuela Intercultural Bilingüe para estudiantes Sordos* (pp.51-80). Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Manual de investigación cualitativa*. Sage.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain: Insights form sign language research [Lenguaje, cognición y cerebro: Perspectivas de la investigación sobre la lengua de señas]*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin, C. y Lillo- Martin, D. (2023). Deaf and Hearing American Sign Language-English bilinguals: Typical bilingual language development [Bilingües sordos y oyentes de lengua de signos americana-inglés: Desarrollo típico del lenguaje bilingüe]. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 28(4), 350-362.
- Gupta, A. y Lee, G. L. (2015). Dialogic teaching approach with English language learners to enhance oral language skills in the content areas [Enfoque didáctico dialógico con estudiantes de inglés para mejorar las destrezas lingüísticas orales en las áreas de contenido]. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(5), 10-17. [http://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning\\_fac\\_pubs/19](http://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_fac_pubs/19)
- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Harris, M. (2010). Early communication in sign and speech [Comunicación temprana en señas y habla]. En M. Marschark y P. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of deaf studies, languages, and education* (pp. 316-330). Oxford University Press.
- Hermans, D., Wauters, L., De Klerk, A. y Knoors, H. (2014). Quality of instruction in bilingual schools for deaf children. Through the children's eyes and the camera's lens [Calidad de

- la enseñanza en colegios bilingües para niños sordos. A través de los ojos de los niños y del objetivo de la cámara]. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 272-291). Oxford University Press.
- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 11-24. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/144>
- Klima, E. y Bellugi, U. (1979). *The signs of language [Los signos del lenguaje]*. Harvard University Press.
- Knoors, H. y Hermans, D. (2010). Effective instruction for deaf and hard-of-hearing students: Teaching strategies, school settings, and student characteristics [Enseñanza eficaz para alumnos sordos y con dificultades auditivas]. En M. Marschark y P. Spencer (Eds.). *The Oxford Handbook of deaf studies, languages, and education* (pp. 57-71). Oxford University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In search of Deafhood [Comprendiendo la cultura Sorda: en busca de la Sordedad]*. Multilingual Matters Limited.
- Lieberman, A., Mitchiner, J. y Pontecorvo, E. (2022). Hearing Parents Learning American Sign Language with their Deaf Children: A mixed-methods survey [Padres oyentes aprendiendo lengua de signos americana con sus hijos sordos: Un estudio de métodos mixtos]. *Applied Linguistics Review*, 15(1), 309-333. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0120>
- Lillo-Martin, D. (1997). The modular effects of sign language acquisition [Los efectos modulares de la adquisición de la lengua de señas]. En M. Marschark, P. Siple, D. Lillo-Martin, R. Campbell y V. Everhart (Eds.), *Relations of language and thought: The view from sign language and deaf children* (pp. 62-109). Oxford University Press.
- Lissi, M. R., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y González, M. (2010). Using Sign Language to teach written language: an Analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context [Uso de la lengua de señas para enseñar la lengua escrita: análisis de las estrategias utilizadas por profesores de niños sordos en un contexto bilingüe]. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57-69.
- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.
- Marschark, M. y Hauser, P. (2012). *How deaf children learn [Cómo los niños sordos aprenden]*. Oxford University Press.
- Marschark, M., Knoors, H. y Tang, G. (2014). Perspectives on bilingualism and bilingual education for Deaf learners [Perspectivas sobre bilingüismo y educación bilingüe para alumnos sordos]. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors, (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 445-476). Oxford University Press. <https://awspntest.apa.org/doi/10.1093/acprof:oso/9780199371815.003.0018>

- Marschark, M. y Spencer, P. (Eds.). (2011). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education [Manual Oxford de estudios, lenguaje y educación de sordos]* (2da ed.). Oxford University Press.
- Mayberry, R. (2010). Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language [Adquisición temprana del lenguaje y capacidad lingüística adulta: Lo que le lenguaje de señas revela sobre el periodo crítico para el lenguaje]. En M. Marschark y P. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of deaf studies, languages, and education* (pp. 281-291). Oxford University Press.
- Meadow, K. P., Greenberg, M. T., Earting, C. y Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf pre-school children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads [Interacciones de madres sordas y niños sordos en edad pre- escolar: Comparaciones con otros tres grupos de diadas sordas y oyentes]. *American Annals of the Deaf*, 126(4) 454-468. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.1463>
- Muñoz, A. y Jiménez, J. M. (2004). Las interacciones educativas de padres con hijos con deficiencias auditivas. Una revisión desde la perspectiva del estatus auditivo de los padres. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 213-226. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/51>
- Newport, E. y Meier, R. (1985). The acquisition of American Sign Language [La adquisición de la lengua de señas Americana]. En D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of language acquisition* (pp. 881-938). Erlbaum.
- Nunam, D. y Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher. Managing the learning process [El profesor autodirigido. Gestión del proceso de aprendizaje]*. Cambridge University Press.
- Ormel, E. y Giezen, M. (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction. Pieces of the puzzle [Interacción bilingüe bimodal entre lenguas. Piezas del rompecabezas]. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 74-101). Oxford University Press.
- Pilleux, M. (1992). *Diccionario del lenguaje de señas de Concepción*. Ediciones Universidad Austral.
- Plaza-Pust, C. (2014). Language development and language interaction in sign bilingual language acquisition [Desarrollo del lenguaje e interacción lingüística en la adquisición de la lengua de señas bilingüe]. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 23-53). Oxford University Press.
- Rinaldi, P., Caselli, M., Onofrio, D. y Volterra, V. (2014). Language acquisition by bilingual deaf preschoolers. Theoretical and methodological issues and empirical data [Adquisición del lenguaje por pre- escolares sordos bilingües. Cuestiones teóricas y metodológicas y datos empíricos]. En M. Marschark, G. Tang y H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 54-73). Oxford University Press.
- Sandler, W. y Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistics universals [Lengua de señas y universales lingüísticos]*. University Press.

- Schick, B., Marscharck, M. y Spencer, P. (Eds.). (2006). *Advances in the sign language development of deaf children [Avances en el Desarrollo de la lengua de señas de los niños sordos]*. Oxford University Press.
- Tomaszewski, P. (2001). Sign language development in young deaf children [Desarrollo de la lengua de señas en niños sordos pequeños]. *Psychology of Language and Communication*, 5(1), 67-80.
- Valli, L. y Lucas, C. (1996). *Linguistics of American Sign Language. An introduction [Lingüística de la lengua de signos Americana. Una introducción]* (2da ed.). Gallaudet University Press.
- Villalta, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica de la sala de clase. *Estudios Pedagógicos* 35(1), 221-238. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100013>
- Volterra, V., Iverson, J. y Castrataro, M. (2006). The development of gesture in hearing and deaf children [El desarrollo del gesto en niños oyentes y sordos]. En B. Schick, M. Marscharck y P. Spencer. (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 46-70). Oxford University Press.
- Wang, X-L., Mylander, C. y Goldin-Meadow, S. (1995). The resilience of language: Mother-child interaction and its effect on the gesture systems of Chinese and American deaf children [La resiliencia del lenguaje: La interacción madre-hijo y su efecto en los sistemas gestuales de los niños sordos chinos y estadounidenses]. En K. Emmorey y J. Reily (Eds.), *Language, gesture, and space* (pp. 411-433). Erlbaum Associates.