



## Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos

### Reading-writing Spanish as a second language in the education of deaf children

María Lorena Álvarez-Escobar

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador*

[malvarez124@puce.edu.ec](mailto:malvarez124@puce.edu.ec)

 <https://orcid.org/0000-0003-1491-7306>

María Angélica Arroyo-Lewin

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador*

[marroyo621@puce.edu.ec](mailto:marroyo621@puce.edu.ec)

 <https://orcid.org/0000-0001-5102-1280>

José Ángel Bermúdez-García

*Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador*

[jbermudez647@puce.edu.ec](mailto:jbermudez647@puce.edu.ec)

 <https://orcid.org/0000-0003-1697-2851>

Recepción: 24/09/2022 | Aceptación: 11/12/2022 | Publicación: 10/01/2023

#### Cómo citar (APA, séptima edición):

Álvarez-Escobar, M. L., Arroyo-Lewin, M. A., y Bermúdez-García, J. Á. (2023). Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. *INNOVA Research Journal*, 8(1), 34-48. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2191>

#### Resumen

El presente trabajo analiza la problemática en la que se encuentran inmersas personas sordas en un ambiente oral y letrado, el cual, es poco significativo y muchas veces inaccesible por su condición viso-gestual. El aprendizaje de la lectura y la escritura en niños sordos ha motivado una serie de interrogantes asociadas a las dificultades de comprensión y expresión escrita, la relación que guarda con sus propias limitaciones sensoriales y al uso de distintos métodos de enseñanza de la lectoescritura. El objetivo de la investigación es determinar los factores asociados a los procesos

de lectoescritura del español como segunda lengua, en estudiantes sordos de Educación Básica Elemental. Para la ejecución de este estudio se empleó una metodología interpretativa, cuyo escenario corresponde a una unidad educativa especializada para niños y adolescentes sordos. En cuanto a la población y muestra, estuvo compuesta por los estudiantes de segundo, tercer y cuarto grado de Educación General Básica y sus respectivos maestros. Entre los resultados se evidenció un logro limitado en la adquisición del manejo de habilidades lingüísticas ligadas a la lectura y la escritura en el idioma español; además, de falta de motivación por su aprendizaje y el uso de estrategias poco contextualizadas para la enseñanza de una segunda lengua. El estudio concluye con la necesidad de una capacitación docente encaminada a emplear técnicas significativas y métodos globales para la enseñanza de la lectoescritura.

**Palabras claves:** personas sordas; lectoescritura; segunda lengua; métodos globales; habilidades lingüísticas.

### **Abstract**

The present work analyzes the problem in which deaf people are immersed in an oral and literate environment, which is insignificant and often inaccessible due to their visuo-gestural condition. The learning of reading and writing in deaf children has motivated a series of questions associated with the difficulties of comprehension and written expression, the relationship it has with their own sensory limitations and the use of different methods of teaching literacy. The aim of the research is to find the factors associated with the processes of literacy of Spanish as a second language, in deaf students of Elementary Basic Education. For the execution of this study, an interpretative method was used, whose scenario corresponds to a specialized educational unit for deaf children and adolescents. As for the population and sample, it was composed of the students of second, third and fourth grade of Basic General Education and their respective teachers. Among the results, a limited achievement in the acquisition of the management of linguistic skills linked to reading and writing in the Spanish language was showed; in addition to lack of motivation for their learning and the use of poorly contextualized strategies for the teaching of a second language. The study concludes with the need for teacher training aimed at employing meaningful techniques and global methods for teaching literacy.

**Keywords:** deaf people; literacy; second language; global methods; language skills.

## **Introducción**

El contexto educativo actual, caracterizado por vertiginosos cambios en el orden político, social, económico y cultural, plantea grandes desafíos, requerimientos y exigencias en orden a ofrecer una educación de calidad para todos. Es así, que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a propósito de la celebración del Bicentenario de la Independencia de los países miembros, menciona un conjunto de metas educativas tales como: gobernabilidad y participación social; desarrollo profesional del docente; alfabetización a lo largo de la vida; atención integral a la primera infancia y educación en la diversidad (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2010). Con relación a la educación en la diversidad, el documento antes mencionado sostiene que:

La ampliación de la cobertura no siempre trae consigo avances integrales en materia de educación, puesto que, le acechan problemas y dificultades que hacen muchas veces de este esfuerzo un intento frustrado. Estas dificultades son especialmente significativas para

grupos que han sido históricamente desfavorecidos o vulnerables: afectados por condiciones de pobreza; pertenecientes a minorías étnicas y culturales discriminadas, o niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales o que en su momento no tuvieron la oportunidad de estudiar. (OEI, 2010, pp. 92 – 93)

En este orden de ideas, la educación emerge como un fenómeno esencialmente humano. El hombre solo puede evolucionar, crecer y desarrollarse como persona, gracias a la educación. Ahora bien, siendo la educación un hecho antropológico, aquella debe reconocer el carácter de unicidad, singularidad y diversidad de la condición humana (León, 2007). No todos los seres humanos desarrollan procesos educativos - pedagógicos de igual manera, pues, somos sujetos distintos y diferentes. De ahí, la atención educativa debe concebirse y prestarse en función a las condiciones y particularidades del ser humano.

Es por ello, que gracias a los aportes de la psicología y de la psicopedagogía surge en la actualidad, dentro del ámbito educativo, el estudio de niños con multiplicidad de diferencias. Este tema es de difícil reconocimiento social y de largo camino de conquista, en el que han participado familias, educadores, organismos internacionales como la (UNESCO, 2019), estudios de expertos, entre otros. Los mismos que identifican a la educación como derecho fundamental de todo ser humano, desde los principios de la inclusión, integración y respeto a las diversidades. En este sentido, se hace referencia a los niños que poseen dificultades, problemas de aprendizaje, alteraciones emocionales y de la conducta, desórdenes de la comunicación, y diferencias de carácter físico, auditivas y visuales.

Dentro de estas condiciones específicas se encuentra la comunidad sorda, quienes forman un contexto diferente y en el cual se “agrupan en distintas organizaciones donde desarrollan un sentido de pertenencia” (Lissi, Grau, Raglianti, Salinas y Torres, 2001, p. 36). Según Calderón (2007), las personas sordas han reunido un cúmulo de conocimientos acerca de sí mismos. Ellos han encontrado el modo para definirse y expresarse a través de sus rituales, sus relatos, sus desempeños y sus encuentros sociales diarios. Un aspecto de gran relevancia de las comunidades sordas es que estas juegan un papel crucial en la trasmisión de la lengua y cultura a las generaciones de sordos más jóvenes.

En tal sentido, este contexto socioeducativo requiere prioridad en referencia a los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura; la cual, es un eje fundamental para la adquisición de conocimientos en todas las áreas educativas y sociales (Bobillo, 2003). El ser humano en cuanto a su dimensión social emplea el lenguaje escrito, como medio de comunicación e integración a su entorno (Carpio, 2013). Sin embargo, no todas las personas sordas han desarrollado esta destreza, lo que limita su socialización y desarrollo cognitivo (Lissi et al. 2001). Este grupo ha mostrado dificultad en la adquisición, manejo de la competencia comunicativa (Massone, et al. 2005) y comprensión del lenguaje escrito (Herrera et al. 2007).

En Ecuador la educación formal de las personas sordas surge desde el año 1962, bajo la responsabilidad de un pequeño grupo de docentes que se capacitaron en México, en el *Método Oral Puro*. Las personas sordas que pudieron oralizar, desarrollaron un vocabulario limitado, el cual, no les permitió establecer una comunicación fluida. Por otro lado, no se enfatizó la comprensión verbal, lo que afectó significativamente la asimilación de información y de

contenidos pedagógicos. Por tanto, los resultados que se obtuvieron de la aplicación de este método fueron insuficientes a nivel académico, con un escaso aprendizaje de la lecto-escritura (Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador (FENASEC), 2014).

En los años 80, nace la propuesta educativa de la *Filosofía de la Comunicación Total* que consiste en el uso de métodos simultáneos de comunicación oral y manual como: la lectura de labios, deletreo manual, gestos naturales y audición residual. El objetivo principal de esta propuesta es ofrecer un método de comunicación lo menos restrictivo y sencillo posible, sin que la expresión por medio de señas constituya un idioma, si no, un soporte para la comprensión de la lengua hablada. Algunas instituciones emplearon otras técnicas de comunicación, como la bimodal o comunicación simultánea, que utiliza el lenguaje oral y de señas. Esta tendencia toma una fuerza mayor cuando se incorpora al español gestos naturales utilizados por personas sordas y artificiales elaborados por oyentes. La aplicación de estos métodos permitió un progreso en cuanto a la comunicación y educación de la persona sorda en relación con los resultados del *Método Oral*; sin embargo, persistían las dificultades en el aprendizaje del español escrito (FENASEC, 2014).

En los últimos años, entre investigaciones asociadas a la lingüística, la psicolingüística, la neuropsicología y la psicopedagogía se destacan dos líneas de estudio referente al tema. La primera, en relación con el hecho de que los sordos constituyen comunidades en torno a la lengua de señas, a pesar de las restricciones para su uso, por parte de la sociedad (Massone y Curiel, como se citó en Skliar, 2003). La segunda, asociada con la comprobación de que los niños sordos, hijos de padres sordos, muestran mejores niveles académicos y habilidades para el aprendizaje de la lengua escrita y hablada. Además, no presentan los problemas socio – afectivos que se evidencian en los sordos que son hijos de padres oyentes (Skliar, Veinberg y Massone, 1995).

Las observaciones detalladas en el párrafo anterior indujeron una transformación profunda en cuanto a los procesos de lecto-escritura en niños sordos. Lo cual, provocó un cambio de perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, desde una concepción basada en el déficit auditivo hacia el desarrollo de un argumento fundamentado en las capacidades de la persona para un normal desarrollo lingüístico a través de la lengua de señas (Secretaría de Educación Pública, México, 2012). Esto con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de señas en la educación del niño y el adulto sordo y su nuevo rol dentro del ámbito escolar. Conjuntamente, de una visión de la persona sorda incluida en una comunidad donde comparte una lengua y una cultura propia eminentemente visual (Skliar et al.1995).

Debido a lo expuesto anteriormente, y con el fin de adentrarnos en esta situación se llevó a cabo un estudio en un contexto escolar específico y especializado para personas sordas de la ciudad de Quito, Ecuador. Esta entidad educativa es de carácter público con financiamiento gubernamental, que atiende a niños y adolescentes de 4 a 18 años, en los niveles de Educación Inicial, Básica y Bachillerato; cuyo nombre se mantendrá en reserva con el fin de precautelar los derechos de los niños y adolescentes estudiantes y garantizar la confidencialidad en la información recogida. De la situación actual referida emerge como objetivo de la investigación determinar los factores asociados a los procesos de lecto-escritura del español como segunda lengua, en estudiantes sordos de Educación Básica Elemental.

## **Bases teóricas sobre la lecto-escritura en niños sordos**

En cuanto a la lectoescritura, este estudio la define como la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente en una lengua determinada. Esta constituye un proceso que permite acercarnos al mundo que nos rodea a través de la comprensión del texto y la expresión escrita; pero también, es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que facilita la comunicación y la metacognición. La lectura y escritura son elementos estrechamente vinculados en un mismo proceso mental, requieren la participación de habilidades cognitivas y motrices como: la atención, la memoria, la discriminación e identificación visual, movimientos sacádicos, orientación espacial, mecanismos motores y convergencia entre fonema y grafema (Herrera, 2009). Además, la lectoescritura involucra una serie de destrezas como: descifrar los signos gráficos, realizar una representación mental de las palabras y acceder al significado de cada una de ellas, construir significado de lo que se lee, integrar ese significado apoyándose en los conocimientos y experiencias previas y exponer a través de signos tipográficos un mundo interior plasmado de ideas y emociones (Ruíz, 2009).

En suma, se puede decir, que leer y escribir son procesos complejos, que requieren de múltiples habilidades, y cuyos propósitos finales son: entender el texto escrito, encontrar el significado de este y expresar ideas. La lectura es considerada como la herramienta más importante del aprendizaje porque orienta y estructura el pensamiento, mejora el lenguaje, estimula las funciones mentales de atención, concentración y memoria y es la vía de acceso al conocimiento (Martínez y Landa, 2002). Asimismo, se considera a la lectura como fuente de enriquecimiento del lenguaje, pues no solo incrementa el vocabulario y fortalece la sintaxis, sino que favorece la capacidad de locución y comprensión del mundo que nos rodea (Condemarín, 2001).

En forma adicional, muchos pedagogos coinciden en afirmar que lo fundamental en una metodología para la enseñanza de la lectura será que el niño aprenda a leer partiendo de las palabras y frases tal como las utiliza, es decir, completas, no fragmentadas en sonidos, y con actividades que formen parte de su propia vida y entorno cotidiano. Pues, como Blay (1984) menciona, no se leen las letras o las sílabas, lo que se leen son las palabras. Es decir, estas unidades segmentadas que carecen de significado solo se las puede decodificar, ya que sin comprensión no habrá una lectura real. Asimismo, el autor afirma que, si se tiene en cuenta el funcionamiento psicológico de la percepción; primero, se perciben las palabras como algo que en sí tiene un sentido completo; y luego, se comprende el por qué y para qué de las letras.

Por otro lado, Goodman (2003) asevera que:

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para obtener el sentido del texto. Implica el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los textos. Esto solamente puede ocurrir si los lectores principiantes estén respondiendo a textos significativos que son interesantes y tienen sentido para ellos. (p. 27)

Lo cual ratifica que es principio básico de todo tipo de enseñanza comenzar por lo conocido y lo concreto para ir progresando hacia lo nuevo y desconocido para, finalmente, alcanzar lo abstracto (Gertrúdx, 1992). Por tanto, puede resultar incomprensible y carente de interés, para un

niño de seis años, una letra o una sílaba a diferencia de un cuento o un texto que aborde una temática de gusto infantil.

En cuanto a la escritura, se dice que es un proceso mediante el cual se representan palabras o ideas con letras o signos y se produce un texto escrito significativo. Este proceso supone la eliminación de la voz y la creación de una pantalla entre la persona que recibe la información y la que la produce; asimismo, es llevar un registro de las actividades y expresar ideas y pensamientos en el tiempo (Núñez y Santamarina, 2011). El proceso de la adquisición de la lectoescritura señala entre sus prerequisites: las habilidades o destrezas orales de la lengua y la conciencia fonológica. Este proceso va íntimamente relacionado con la adquisición de la lengua oral en los niños oyentes.

Por la complejidad de los procesos de lectura y escritura es recomendable que el niño inicie este aprendizaje durante sus primeros años de actividad escolar. Sin embargo, antes de ello, será necesario crear bases en torno a nociones básicas, así como a las capacidades de conciencia fonológica, memoria verbal y asociación visual semántica (Álvarez, 2004). Capacidades que por relacionarse con el lenguaje oral difícilmente se encontrarán desarrolladas en el contexto de los niños sordos. Por esta razón, es muy importante el contacto de los niños sordos con la lectura y la escritura. Desde pequeños ellos necesitan ser expuestos a la lengua escrita, incluso antes de que inicien su aprendizaje formal.

Comúnmente, se puede pensar que el aprendizaje de la lectoescritura no constituye ningún problema en los niños sordos, ya que se asocia con una actividad que no requiere de la audición. Sin embargo, a pesar de que el estudiante sordo posea todas las estructuras lingüísticas (Ortiz, 2002), no cuenta con un requisito fundamental para su aprendizaje, habilidades orales de la lengua y una conciencia fonológica que le permite asociar fonemas y grafemas. Cuando un niño desde el nacimiento presenta sordera severa o profunda, tendrá mucha dificultad para aprender la lengua escrita de forma natural. En oposición, utiliza la percepción y memoria visual como principales habilidades para la asimilación del lenguaje escrito (Romero y Nasielsker, 1999).

Al iniciar la enseñanza de la lectoescritura, el niño sordo, no trae el español como repertorio lingüístico completo y es necesario enseñárselo del mismo modo que se le educaría a un niño oyente para el aprendizaje de otro idioma. Sin embargo, esta enseñanza se la hace con metodología de segunda lengua, ya que el castellano le es desconocido o conocido en forma fragmentada (Albertini y Schley, 2003).

El niño sordo requiere desarrollar múltiples habilidades para aprender a leer y a escribir, entre las cuales se encuentra la competencia metalingüística; es decir, la capacidad de reflexionar acerca de la lengua a través de las comparaciones y análisis que realiza entre dos lenguas: la lengua de señas (si es que la ha desarrollado) y la lengua escrita que esté aprendiendo (Svartholm, 2004). El estudiante sordo hace un gran trabajo para reconocer palabras de manera visual y recordarlas para volver a identificarlas en textos diversos o utilizarlas para expresarse. Por ello, el contexto en que aparecen las palabras es importante para comprender, descifrar y seleccionar el significado adecuado de las mismas (Perfetti y Sandak, 2000). Por otro lado, se ha detectado mayor dificultad en el dominio de la sintaxis y el léxico, esto no le permite al estudiante sordo llegar a convertirse en un lector competente y un escritor autónomo (Ruiz, 2009).

Algunas pautas para este aprendizaje serían: seleccionar material específico y graduarlo, diseñar actividades que permitan su mejor aprehensión; presentar frases escritas y motivar al niño a reflexionar sobre ellas, para luego sistematizar algún aspecto. A la vez, se debe trabajar estrategias lectoras, de la misma manera como se lo hace con los niños oyentes, cuando se los orienta en cómo abordar los textos para que los conocimientos que adquieren los pongan en función de la comunicación. Para lograr esto, se presentan textos escritos en español y narrados en lengua de señas y se motiva a los estudiantes para que hagan inferencias y establezcan diferentes hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua en ese texto (Russell y Lapend, 2010).

En función de lo expuesto anteriormente, el modelo educativo que se aplica, en Quito, para la educación de los niños sordos es el Modelo Bilingüe Bicultural. El mismo que “surge en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad Educativa con un enfoque inclusivo, por convenio entre el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Fe y Alegría Ecuador” (Fe y Alegría, 2019, párr. 1).

El Modelo Bilingüe Bicultural centra su atención en:

- Fortalecer la adquisición de la lengua de señas, el desarrollo cognoscitivo, social y emocional, y promover la identidad personal y social de los niños sordos desde edades tempranas.
- Promover el aprendizaje de la lengua de señas como primera lengua y el español escrito como segunda lengua.
- Asegurar la adquisición de conocimientos científicos y culturales provenientes de la comunidad sorda y de la comunidad oyente.
- Implicar a la comunidad sorda y a las familias con hijos sordos en el proceso educativo de aprendizaje (Fe y Alegría, 2019).

Al analizar el Modelo Bilingüe Bicultural se identificó que se trata de un enfoque socio antropológico para personas sordas, centrado en sus capacidades y no en el déficit que presentan, tal como lo recomiendan Massone, Simón y Druetta (2003). A su vez, define a la sordera como una experiencia visual sin tomar en cuenta el nivel de pérdida auditiva; y a las personas sordas como integrantes de una comunidad lingüística con la que comparte valores culturales, costumbres y modos de socialización propios surgidos de su condición visual (Fe y Alegría, 2019).

Este modelo reconoce a la lengua de señas como primera lengua de los estudiantes sordos, lengua mediadora de la comunicación y de acceso al conocimiento. Además, permite a los estudiantes sordos efectuar procesos cognitivos y de expresión de sentimientos y emociones. La lengua de señas constituye la lengua materna para los niños sordos hijos de padres sordos o lengua natural para los niños sordos hijos de padres oyentes. La lengua de señas como primera lengua no se aprende en el aula, sino que se adquiere a través del juego, la exploración y al realizar actividades cotidianas. Luego de que el estudiante sordo adquiere la primera lengua y esta se convierte en herramienta efectiva para solucionar sus necesidades comunicacionales, la segunda lengua será objeto de estudio desde el punto de vista gramatical (Sarmiento y Carrera, s.f.)

La lengua de señas desempeña un rol fundamental para el desarrollo de las capacidades previas e imprescindibles para la lectura, provoca el desarrollo lingüístico en el plano léxico y proporciona un soporte semántico y conceptual. Esta facilita la comprensión de los textos escritos, posibilita un mayor conocimiento general del mundo y mayores experiencias con lo escrito. Para lograr un dominio pleno de la lengua escrita, el sujeto debe contar con habilidades lingüísticas, las cuales, se desarrollan a través de su lengua natural, que, en el caso de las personas sordas, es la lengua de señas. El español escrito constituye su segunda lengua, a la que el estudiante sordo accede desde su forma de expresión y le permite el ingreso al mundo de la información del conocimiento científico, humanístico, cultural, instrumento de transmisión de valores (Pertusa,2002,) y de comunicación con el entorno oyente (Sarmiento y Carrera, s.f.)

### **Metodología**

Este estudio está enmarcado en el enfoque cualitativo, en la modalidad de investigación interpretativa (Hurtado, 2012), cuyo escenario corresponde a una unidad educativa especializada para niños y adolescentes sordos. En cuanto a la población, estuvo compuesta por los estudiantes de segundo, tercer y cuarto grado de Educación General Básica (EGB) y sus respectivos maestros tutores. Respecto a la muestra se tomó a toda la población, por lo tanto, no se aplicó ninguna forma de muestreo.

Para la obtención de datos referentes al diagnóstico de los factores asociados a los procesos de lectoescritura en niños sordos se empleó como técnica la observación estructurada que permitió captar las dinámicas generadas en el aula. Además, se utilizó el grupo focal para intercambiar experiencias de los docentes en torno al proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

El modo de interpretación de la información fue a través del análisis de contenido bibliográfico y proveniente de la aplicación de los instrumentos de investigación. Una vez recogidos los datos fueron procesados y examinados mediante la elaboración de matrices de fichaje y la construcción de categorías para responder a la interrogante central de la investigación: ¿Cuáles son los factores asociados a los procesos de aprendizaje de la lectoescritura del español como segunda lengua, en estudiantes sordos de Educación Básica Elemental? Fruto de la recolección de los hallazgos se obtuvo los siguientes resultados:

### **Resultados**

Después de realizar las observaciones áulicas y registrar los datos en instrumentos evaluativos se reportarán los hallazgos y ejecutará su respectivo análisis bajo las categorías de 1) Habilidades lectoras y escritoras; 2) Proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; y 3) Hábitos escolares. A continuación, se describe cada temática:

#### *a. Habilidades lectoras y escritoras*

Para exponer las habilidades de lectura y escritura observadas en los estudiantes de segundo, tercero y cuarto año de EGB se procederá a describirlas por separado.

Primero, en cuanto a la escritura se evidenció que todos los estudiantes han iniciado procesos de codificación, sea por medio de la copia o del deletreo. No obstante, no se pudo observar una producción escrita apropiada, es decir, una escritura que comunique ideas propias de manera autónoma. Esto, está ligado a la falta de motivación por emplear una segunda lengua en su modalidad escrita. A su vez, se notó una escritura poco significativa cuando su uso se limitó a efectuar planas repetitivas, fichas de trabajo o al vaciado de información en los textos proporcionados por el Ministerio de Educación.

Los estudiantes del subnivel de Educación Básica Elemental, de la institución en estudio, el momento de expresar sus pensamientos y emociones lo hacen a través de la lengua de señas; por lo que, la escritura en un primer momento no la asumen como prioritaria. Como consecuencia a esta falta de interés por escribir, los alumnos observados mostraron algunas dificultades asociadas al manejo de las conciencias semántica, sintáctica y naturalmente fonológica. Así, se verificó que cuando los niños copian de la pizarra, toman dictado o el docente expresa sus ideas a través de gráficos, señas o deletreo, los estudiantes desconocen el significado de las palabras señaladas. En relación con la sintaxis se evidenció, en la mayoría de los casos, el uso de una estructura gramatical simple, compuesta solamente por sustantivo y verbo. Así como también, dificultades en la concordancia entre género y número y en la utilización de reglas ortográficas al momento de escribir.

También, es importante mencionar que se advirtió en los estudiantes errores de omisión, sustitución, inversión y rotación, que están ligados a los procesos de formación de las palabras, a través de la relación de grafemas y fonemas, tal como ocurre con el aprendizaje del castellano como primera lengua. Finalmente, se pudo notar en algunos casos una escritura poco legible y dificultad para seguir la dirección correcta en el trazo de las palabras.

Respecto a la lectura se evidenció dificultad para comprender textos, tanto al visualizar las palabras escritas como cuando la información fue transmitida mediante lengua de señas. Esto se manifestó el momento que los niños no fueron capaces de identificar los elementos explícitos del texto, a través de preguntas o no relacionaron con gráficos o señas que pudieran dar fe de haber asimilado. Como resultado de lo expuesto, se señala que existe una brecha entre las habilidades correspondientes al subnivel de Educación Básica Elemental, área de lengua y literatura y las destrezas alcanzadas por los estudiantes examinados.

#### *b. Proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura*

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura se observó en segundo y tercer año de EGB el uso de métodos sintéticos como el alfabético y el fonético, en los que se resalta el nombre y el sonido de las letras respectivamente para relacionarlas con el grafema que corresponde (Figuroa, 2005). Acerca de las estrategias didácticas empleadas durante las clases se advirtió el uso de dictado de letras a través del código de señas para la escritura de las palabras, copia de textos escritos y repetición de ejercicios elaborados por el docente. Estas actividades, de carácter mecánico, son ajenas a procesos de expresión o comprensión como objetivos fundamentales de la lectoescritura.

También, se verificó una limitada aplicación de actividades kinestésicas que apoyen la comprensión y refuercen el aprendizaje mediado por la lengua de señas, y el uso de estrategias que permitan el trabajo autónomo ligado a la producción de escritos y a la lectura independiente.

Por otro lado, en cuarto grado de EGB se evidenció la incorporación de algunas estrategias asociadas al método analítico o global. Entre ellas, la relación de palabras con su significado mediante el uso de pictogramas o la incorporación de la pre-lectura para incluir vocabulario y así lograr una mejor comprensión durante la decodificación.

### *c. Hábitos escolares*

Con respecto a los hábitos escolares se evidenció en varios estudiantes una postura incorrecta al momento de atender a las explicaciones del docente y al realizar su tarea en el pupitre, lo que podría producir tensión muscular y cansancio. Adicionalmente, se observó, reducida atención al recibir las instrucciones de los maestros y muy poca concentración durante el trabajo individual, factores que afectan la comprensión y los resultados del aprendizaje. Con relación a la actitud de los niños, se notó en algunos casos baja participación durante el trabajo individual y grupal, poca iniciativa e inseguridad personal, así como dificultad para reconocer sus propios errores.

## **Discusión y Conclusiones**

En cuanto a la lectura y la escritura de los niños examinados, es importante mencionar que las dificultades lingüísticas se asocian con la carencia de un léxico interno que les permita dar significado a las palabras. Esta situación se puede justificar al notar que los niños oyentes adquieren el vocabulario a través de la memoria auditiva, capacidad ausente en las personas sordas (Ruíz, 2009). Por otro lado, se debe comprender que el español, como segunda lengua, mantiene una estructura gramatical distinta a la lengua señas y con códigos propios, ajenos al lenguaje visogestual de la que son usuarios nativos o naturales. Por su parte, Rusell (2016) explica esta situación al mencionar que la sintaxis va ligada a la habilidad para leer, pues, la estructura del texto exige la integración de información entre las distintas unidades lingüísticas; también, insiste en la importancia de tomar en cuenta “las variables de frecuencia, recurrencia, productividad, aplicabilidad y relevancia comunicativa” (p. 214), al momento de seleccionar los contenidos a trabajarse o el léxico que se va a enseñar. Lo cual, podría incrementar la motivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura, centrada en el valor que aporta el dominio de una lengua que no es propia de las personas sordas, pero que se utiliza mayormente en su entorno y la que le acercará a la información y a la socialización en el medio oyente familiar, laboral y social.

El uso de métodos sintéticos para la enseñanza de la lectoescritura implica una asociación de grafemas y fonemas, situación que no será identificada por individuos que no pueden discriminar el sonido de una letra o que su nombre no representa ningún vínculo con la forma gráfica de la misma. Por tanto, estos métodos presentan mayor dificultad para las personas sordas al enfatizar sus procesos en el dominio de las conciencias fonológicas. Aspecto, ya mencionado por Schirmer (sf. cómo se citó en Lissi, 2001) cuando se refiere a que las personas sordas codifican de mejor manera la palabra total antes que cada uno de sus elementos (grafemas). Al parecer, el uso de métodos globales arroja mejores resultados académicos y permiten una mayor motivación

y atención por parte de los estudiantes, aspecto ya recomendado por Rusell (2016) cuando menciona que el reconocimiento de palabras, para las personas sordas, debería darse “a través de un mecanismo visual-ortográfico sin necesidad de que intervenga la ruta fonológica” (p.55).

En función a la comprensión lectora se notó un desnivel que pudiera ser consecuencia de la falta de atención a la hora de observar los textos y/o a la carencia de habilidades para realizar una lectura autónoma, debido a la ausencia de una adecuada conciencia semántica. Ante el limitado léxico que pudieran tener los estudiantes sordos Lissi et al. (2001) sugieren enseñar el vocabulario ligado a su seña correspondiente y siempre asociado a su contexto. Además, Rusell (2016) señala la importancia de emplear de manera creativa estrategias y recursos gráficos o material visual impreso que facilite la comprensión lectora, pues, es necesario tomar en cuenta que esta ruta no se encuentra alterada y podrá ser aprovechada para un mejor aprendizaje. Para subsanar las dificultades observadas se sugiere emplear una metodología más significativa y lúdica que permita la participación de los niños mediante el uso de recursos visuales y actividades kinestésicas (Sánchez, 2001), la dactilología (Domínguez, 2003) y la representación manual de las letras del alfabeto y la asociación de gráficos con palabras escritas (Mora, 2011; Ruíz, 2009).

Con respecto a los docentes se observó que en estos grados no manejan un método de enseñanza de la lectoescritura unificado y acorde a las necesidades educativas de los estudiantes sordos. A su vez, se advirtió la falta de aplicación de variadas estrategias metodológicas que permitan un aprendizaje vinculado, consecutivo y efectivo. Así, por ejemplo: los problemas asociados al trazo de las palabras se relacionan con el desarrollo de la motricidad fina (Martín, 2003) y con hábitos adquiridos durante el aprendizaje de la lectura; factores no determinados por las capacidades para escuchar o hablar, sino por la metodología empleada en el ámbito escolar. Además, las dificultades en el uso de la estructura gramatical del español se deben al escaso vocabulario, a la falta de interés por desarrollar las habilidades lectoescritoras y al desconocimiento por parte de los docentes de la aplicación de estrategias apropiadas para la enseñanza de la lectura y escritura de personas sordas.

Finalmente, en el caso de nuestro país, existe una brecha entre las habilidades lectoescritoras de los niños sordos y las Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD) propuestas en el Currículo Nacional de EGB y BGU. Esto se debe a que las DCD corresponden al uso del español como primera lengua, lengua que es ajena a las personas sordas puesto que nunca la han escuchado. Situación que no es particular de este espacio educativo sino de muchas instituciones dedicadas a la enseñanza de personas sordas, tal como lo refiere Paul (sf. cómo se citó en Lissi, 2001).

A continuación, se detallan algunas conclusiones fruto del análisis de la investigación en estudio:

Los niños observados presentan dificultades en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción de textos escritos, esto se debe al arduo proceso que requiere el estudiante sordo para aprender en una segunda lengua que está construida por signos fonéticos, habilidad ausente en la población de este estudio. Se añade a esta realidad, la complejidad en la conversión de significados a la lengua escrita, proceso al que accede la persona sorda desde la lengua de señas.

La lengua de señas presenta grandes diferencias con la lengua oral, tanto en la emisión, como en la recepción y en el carácter de sus estructuras gramaticales.

La escritura del español para expresar ideas y emociones es irrelevante e innecesaria para los estudiantes de esta institución. Tal realidad, se puede comprender, en cuanto que el español hablado y escrito, no es natural o consustancial con ellos, porque se trata de una segunda lengua con una estructura gramatical distinta a la lengua señas y con códigos ajenos a su lenguaje gestual. Por lo tanto, el español como segunda lengua para las personas sordas es poco significativa en su ámbito escolar, lo cual, genera desmotivación al momento de aprender. Además, se puede evidenciar que los textos que ofrece el Ministerio de Educación no están contextualizados a la realidad de la comunidad sorda, debido a que utilizan contenidos que no corresponden a los intereses y necesidades de esta población.

En este orden de ideas, se concluye que existen diferentes resultados a través del uso de los distintos métodos de lectoescritura. Así, en los grados de EGB en los que emplean métodos sintéticos (fonéticos y alfabéticos) se observaron menores habilidades lectoescritoras que cuando se aplican métodos analíticos o globales. El método alfabético no responde a la circunstancia de personas viso-gestuales porque resalta el nombre de las letras para asociarlas con el grafema que corresponde. Por su parte, el fonético, está más alejado de las necesidades propias del lenguaje de señas, porque enfatiza el dominio de las conciencias fonológicas. En forma contraria los métodos analíticos centran su atención en el significado de la palabra y la oración, apoyados en habilidades de memoria visual, por lo que podrían ser más eficaces en este contexto específico.

En tal sentido, se determina la necesidad de profundizar en los docentes la comprensión de sus propios procesos de enseñanza en cuanto que sus estrategias de aprendizaje no calzan consustancialmente con la naturaleza de sus educandos. Por ello, es indispensable establecer de forma continua talleres de capacitación y de autorreflexión sobre la praxis docente, para contextos de personas sordas, y así se pueda dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas de los niños con una condición diferente. Lo cual, podría evitar, en el futuro, a las personas sordas restricción en la participación social y limitaciones en ámbitos escolares y laborales (Ruiz, 2015).

Sobre la base de este diagnóstico se ve la urgencia de emprender nuevos estudios y propuestas que aporten con estrategias específicas para el aprendizaje de la lectoescritura de personas sordas. Sin embargo, es importante detenerse a indagar sobre la estructura de la lengua de señas y su uso adecuado, para plantear técnicas de enseñanza que conviertan al estudiante sordo en un agente de comunicación efectiva en su primera lengua. Más tarde, será conveniente investigar y plantear de manera motivadora, visual, kinestésica y lúdica la enseñanza de la escritura y la lectura del español para niños sordos.

### Referencias Bibliográficas

- Albertini, J., & Schley, S. (2003). *Writing characteristics, instruction and assessment. in oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199750986.013.0010>
- Álvarez, A. (2004). *Aprestamiento de la lectoescritura: guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó. <https://bit.ly/3WgmIV0>

- Blay, A. (1984). *Lectura rápida. Principios y técnicas que permiten mejorar la rapidez, la comprensión y la retención en toda clase de lecturas*. Barcelona: IBERIA.
- Bobillo, N. (2003). *La lectoescritura en las personas sordas*. Bibliotecas Públicas y Comunidad Sorda. [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118984/1/EB15\\_N138\\_P69-77.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118984/1/EB15_N138_P69-77.pdf)
- Calderón, A. (2007). Las inteligencias múltiples en la educación para sordos. *Polis Revista Latinoamericana*, (17). <http://journals.openedition.org/polis/4414>
- Carpio Brenes, M. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12030>
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Santiago: División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile. <https://bit.ly/3Y1F88D>
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-208. [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11322/como\\_acceden\\_alumnos\\_sordos.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11322/como_acceden_alumnos_sordos.pdf)
- Figueroa, V. y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052005000200007>
- Fe y Alegría. (28 de septiembre 2016). *El Modelo de Educación Bilingüe Bicultural para Personas Sordas*. <https://bit.ly/3YjYrzn>
- Federación Nacional de Personas Sordas del Ecuador. (2014). *Aproximaciones a la historia de la comunidad sorda ecuatoriana*. Quito.
- Gertrúdx, S. (1992). *Vamos a leer y escribir*. Movimiento de Renovación Pedagógica "Aula Libre" (Fraga, Huesca). <https://sebastianertrudix.wordpress.com/libros/vamos-a-leer-y-escribir-1992/>
- Goodman, K. (2003). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. España: Siglo XXI.
- Herrera, V. (2009). Procesos cognitivos implicados en la lectura de los sordos. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 79-92. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052009000100005>
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: La dactilología y otras estrategias visuales y Kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2538925>
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Caracas: Quirón
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 11(39), 595-604. <https://bit.ly/3iZP2Nf>
- Lissi, M., Grau, V., Raglianti, M., Salinas, M. y Torres, M. (2001). Adquisición de la Lectoescritura en niños sordos: Una visión desde los profesores en Chile. *Psykhé*, 10(1), 35-48. <https://bit.ly/3VQVapw>
- Martínez de Antoñana, R. y Augusto Landa, J. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de Psicología*, 18(1), 183-195. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/28691/27781>
- Massone, M., Simón, M. y Druetta, J. (2003). *Arquitectura de la Escuela de Sordos*. Libros en Red.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L., y Bogado, A. (2005). *Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha*. Departamento de Lingüística, Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural –CIAFIC– y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y

- Técnicas –CONICET–, Buenos Aires, Argentina.  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26\\_04\\_Massone.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Massone.pdf)
- Mora Banderas, P. (2011). El lenguaje de signos en el ámbito educativo. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*, (8), 1-15.  
<http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php/2010/10/11/el-lenguaje-de-signos-en-el-ambito-educativo/>
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2011). *Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua*. Lengua y Habla número 18.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *2021 Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: CUDIPAL.
- Ortiz, M. (2002). *El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Un estudio de caso*. En. Asociación internacional de editores (Ed.), *Lectura y vida*. 14-20.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6446>
- Perfetti, Ch. y Sandak, R. (2000). La lectura optimiza el lenguaje hablado: implicaciones para los lectores sordos. *Diario de estudiantes sordos y Educación para sordos*, (5), 32-50
- Pertusa Venteo, E. (2002). *La lengua escrita en el niño sordo y estrategias de la maestra* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://bit.ly/3UTbUva>
- Romero, S. y Nasielsker, J. (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. México.
- Rusell, G. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España]. <https://eprints.ucm.es/38881/1/T37682.pdf>
- Rusell, G., y Lapend, M. E. (2010). *Alfabetización de los alumnos sordos: español como segunda lengua*. [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rusell\\_Lapend\\_Alfabetizacion\\_alumnos\\_sordos\\_espanol\\_lengu\\_a\\_segunda\\_2010.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Rusell_Lapend_Alfabetizacion_alumnos_sordos_espanol_lengu_a_segunda_2010.pdf)
- Ruiz, E. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio, Revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 1-8.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3095863>
- Ruiz, N. (2015). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6941142.pdf>
- Sánchez, M. (2001). *El aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el alumno con necesidades auditivas: ¿un reto o una aventura?* Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. Coruña.
- Sarmiento, J. y Carrera, X. (s.f.) *Modelo de Educación Bilingüe Bicultural para Personas Sordas*.  
<https://bit.ly/3Bxvjuu>
- Secretaría de Educación Pública, México. (2012). *Orientaciones para la atención Educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo educativo bilingüe-bicultural*. México: D. R. Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C., Massone, M. I., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Journal for the Study of Education and Development*, 18, 69-70.  
<https://doi.org/10.1174/021037095321263097>

- Skliar, C. (2003). *La Educación de los Sordos*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Svartholm, K. (2004). *Teaching reading and writing to deaf children*. VI° Congreso de las Américas I° Congreso Nacional de Lectoescritura Panamá, 2004. CD-rom. APALEC, Panamá: UNESCO.