



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Serrano Jove, Juana Elizabeth

El proceso de aprendizaje de lectura y escritura del español en
alumnos sordos: revisión sistemática según las directrices PRISMA

IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 16, e2493, 2025, Enero-Diciembre

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2493

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521681814061>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

The logo for Redalyc.org, featuring the text 'redalyc.org' in a red, lowercase, sans-serif font. The 'e' in 'redalyc' is stylized with a red dot above it.

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

El proceso de aprendizaje de lectura y escritura del español en alumnos sordos: revisión sistemática según las directrices PRISMA

*The process of learning to read and write Spanish in deaf students:
A systematic review according to the PRISMA guidelines*

Juana Elizabeth Serrano Jove

RESUMEN

Actualmente existen diversas investigaciones sobre las carencias de las personas sordas en la lectoescritura, así como sobre la importancia de su inclusión en el ámbito educativo, pero son pocas las que describen a detalle las estrategias para atender las necesidades educativas especiales de esta población en la lectura y la escritura, contribuyendo a la exclusión de las personas sordas de la educación básica. El objetivo de este trabajo es describir el proceso que siguen las personas sordas para aprender español escrito, así como las características particulares de su aprendizaje. A partir del método PRISMA se seleccionaron y analizaron artículos de las bases de datos Redalyc, Scopus, Base y SciELO, así como manuales publicados en español que describen la intervención en lectura y escritura de personas sordas. Se eligieron los materiales que exploran habilidades y estrategias específicas, para después organizar la información en un proceso de dificultad progresiva. En general, el proceso que sigue el alumno sordo es el mismo que el del niño oyente, las adaptaciones por medio de recursos y apoyos visuales son lo que lo hacen diferente. Los documentos más recientes hacen mayor énfasis en las estrategias para desarrollar la sintaxis.

Palabras clave: persona sorda, proceso, escritura, lectura.

ABSTRACT

Currently, there are various studies on the deficiencies of deaf people in literacy, as well as on the importance of their inclusion in the educational setting. However, few describe in detail the strategies for addressing the special educational needs of this population in reading and writing, contributing to the exclusion of deaf individuals from basic education. The objective of this work is to describe the process followed by deaf individuals to learn written Spanish, as well as the particular characteristics of their learning. Using the PRISMA method, articles were selected and analyzed from Redalyc, Scopus, Base and SciELO databases, along with manuals published in Spanish that describe the intervention in reading and writing for deaf people. Materials that explore specific skills and strategies were chosen, and the information was then organized into a process of progressive difficulty. In general, the process followed by the deaf student is the same as that of the hearing child; the adaptations through visual resources and supports are what make it different. The most recent documents place greater emphasis on the strategies for developing syntax.

Keywords: deaf person, process, writing, reading.

INTRODUCCIÓN

La diversidad funcional hace referencia a que en la sociedad existen personas con cuerpos que funcionan distinto, por lo tanto, la enseñanza de un segundo idioma, como lo es el español, debería responder a la diversidad comunicativa de las personas con discapacidad auditiva, cuya lengua materna es la lengua de señas, no el idioma oral predominante en su región. Aún así, los investigadores de principios de este siglo *patologizaban* la sordera y le atribuían la principal causa de que las personas sordas no aprendieran a leer y escribir correctamente, ignorando que su principal canal de comunicación es el visual y por lo tanto la enseñanza de la lectoescritura debería estar sustentada en recursos y apoyos visuales.

Poco a poco los países latinoamericanos, entre ellos México en el año 2006, comenzaron a reconocer a la lengua de señas como un idioma en forma y lengua materna de las personas sordas, enseñando el español como segundo idioma. Para el estudiante sordo, el aprendizaje del español no es paralelo al desarrollo de su lengua materna, de hecho “muchos alumnos sordos llegan a la escuela sin una lengua formal, y, por ende, muchas veces debe iniciarse casi de manera simultánea el proceso de adquisición de la lengua materna y la lectoescritura” (García, 2012, p. 67).

Según datos reportados en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2018, elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, solo un 50% de la población con dificultades auditivas aprueban preescolar y primaria, siendo la población que vive mayor grado de exclusión de la educación básica, solo por debajo de las personas con discapacidad intelectual. El 25% de las personas con discapacidad auditiva no tienen estudios (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018).

Por lo expuesto anteriormente, es necesario investigar cómo es el proceso que siguen los alumnos sordos para aprender a leer y escribir en español, enfocándose en las adaptaciones realizadas para cubrir sus necesidades específicas para de esta forma ofrecer el apoyo que les permita alcanzar la competencia lingüística del español.

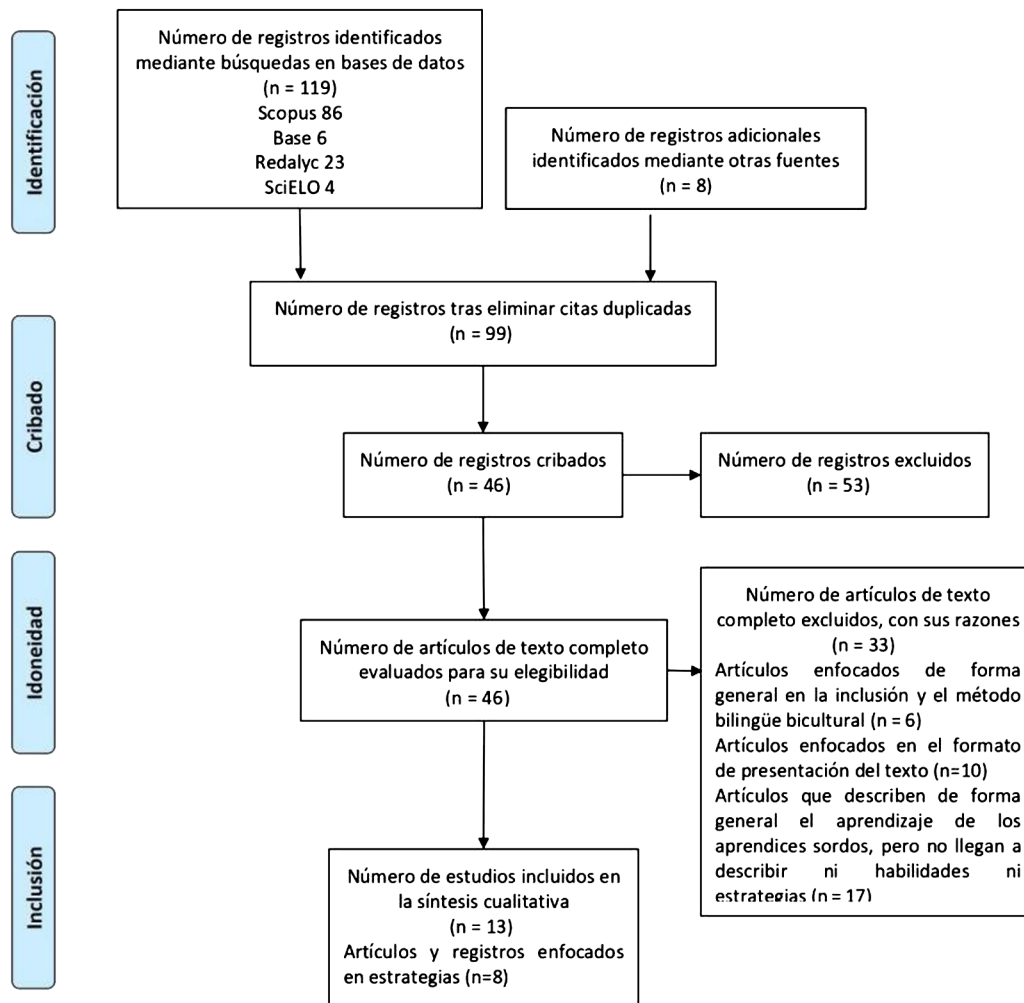
METODOLOGÍA

En este trabajo se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada en materia de alfabetización en español de los estudiantes sordos. Para su elaboración se han seguido las directrices de la declaración PRISMA 2020. Las primeras búsquedas se realizaron en junio del 2024 en la base de datos Redalyc.

Juana Elizabeth Serrano Jove. Profesora de la Universidad INACE, Estado de México. Es especialista en problemas de aprendizaje por el método Diverlexia. Fue ganadora de la presea “Ignacio Manuel Altamirano Basilio” versión 2012 por la Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: jerico17armacost@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0006-2112-8128>.

Posteriormente se amplió a las bases de datos Scopus, Base y SciELO, ya que están enfocadas en el área educativa y son de acceso abierto, la última búsqueda se realizó el 3 de noviembre del 2025.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA en cuatro niveles



Fuente: Elaboración propia.

La primera búsqueda incluía las palabras “modelo bilingüe bicultural”, que arrojaba una gran cantidad de artículos, la mayoría poco útiles para la investigación, pero permitieron tener una visión global de la temática. Los términos que arrojaron mejores resultados fueron “lectoescritura & sordo”, “lectura & sordo”, “alfabetización & sordo”, dando prioridad a investigaciones posteriores al año 2000. Se obtuvieron 119 artículos, de los cuales 86 fueron en Scopus y 23 en Redalyc, siendo las bases de datos que más aportaron a la investigación.

Criterios de inclusión:

- Documentos que describen las características propias de los aprendices sordos de algún idioma transparente, es decir que presentan correspondencia fonema-grafema, principalmente el español, también se revisaron artículos en portugués.
- Manuales publicados que describen estrategias de enseñanza de lectura y escritura empleadas con personas sordas.

Criterios de exclusión:

- Artículos que patologizan la sordera, como causa principal del analfabetismo.
- Artículos enfocados en la oralización o el uso del implante coclear, cuyo principal objetivo es el lenguaje oral.
- Documentos que hablan de la importancia del modelo bilingüe bicultural en general.
- Aquellos archivos que describen funciones cognitivas relacionadas a la lectoescritura, pero no el proceso.
- Artículos que describen de forma general el ambiente en el aula.
- Documentos que no describen las habilidades lectoras específicas ni estrategias para desarrollarlas.
- Investigaciones enfocadas en la presentación del material, muchos de ellos empleando tecnologías de la información y la comunicación, pero que no hablan del proceso del aprendiz.

Tabla 1*Características de los documentos enfocados en estrategias para el análisis documental*

	Año	País	Responsable	Título	Tipo de material
1	2004	Chile	Irene Cabrera, María Rosa Lissi, Erwin Frei, Sylvia Caviedes, Mirra Raglianti y Valeska Grau (coordinadores)	<i>Enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela de Niños Sordos: experiencias de investigación-acción</i>	Investigación-acción
2	2005	España	Jesús Martín Blanco (coordinador)	<i>¡Vamos a signar un cuento! Guía para el fomento de la lectura en familias con niñas y niños sordos</i>	Manual
3	2006	España	Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación	<i>Leyendo entre signos: guía para el fomento de la lectura en personas sordas</i>	Manual
4	2012	México	Noemí García (coordinadora general)	<i>Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo bilingüe-bicultural</i>	Manual
5	2015	México	Gustavo Escobar	<i>Introducción a la logogenia</i>	Cuaderno de ejercicios
6	2016	Chile	Valeria Herrera Fernández	<i>Programa inicial de lectura y escritura para niños sordos</i>	Manual
7	2017	Argentina	Sabina H. Victorio, Ivana E. Victorio	<i>Alfabetización temprana en el niño sordo: una propuesta desde la conciencia dactilológica</i>	Investigación interpretativa simbólica
8	2025	México	Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán SEGEY	<i>Modelo educativo bilingüe bicultural para alumnos sordos</i>	Manual

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se utilizó Google Académico con las combinaciones de los términos de búsqueda mencionados anteriormente para identificar artículos que pudieran haber quedado fuera, encontrando principalmente manuales publicados. Para la revisión y análisis se optó por una metodología basada en el análisis documental, que permite la construcción y reinterpretación del conocimiento de documentos escritos (Marcelino et al., 2024), y a través de una técnica comparable al de la ingeniería inversa se describió el proceso de lectoescritura de alumnos sordos a partir de las estrategias de alfabetización presentadas.

Para organizar las estrategias encontradas se empleó la clasificación de Carmen Silva (2020), ya que las fases de lectoescritura para el español que describe en el método Diverlexia son de complejidad creciente: acercamiento a la lectura, etapa prealfabética, etapa alfabética, comprensión lectora y expresión escrita. Las estrategias identificadas en los documentos se enlistan en la Tabla 2.

Proceso lectoescritor

Acercamiento a la lectura

En este primer momento se busca aproximar al alumno con los libros y textos disponibles, con la finalidad de que entienda que las palabras poseen algún significado, además de vincular la lectura con un acto placentero. Las estrategias encontradas fueron:

Lectura compartida

El niño necesita que la lectura compartida se asocie a sensaciones positivas y confortables, que le ayuden a su desarrollo intelectual y emocional, así como al fortalecimiento de los lazos afectivos con sus cuidadores. El ambiente necesario para la formación de un buen futuro lector es aquel “ambiente familiar con la presencia de adultos lectores, que disponga de textos apropiados de acuerdo a su edad y en donde se realicen actividades de lectura y escritura significativa” (García, 2012, p. 96).

Los sordos que logran un mayor dominio de la lengua escrita son aquellos que han estado en un hogar de lectores (Gutiérrez y Ball, 2009). Blanco (2005) y Fundación CNSE (2006) explican la importancia de que se familiarice al niño con los libros como elementos cercanos a su entorno, distinguiéndolos como objetos con los que se pueden ver y descubrir cosas. Los bebés se verán muy beneficiados por libros con figuras, de dibujos grandes y con texturas, con la finalidad de que los perciban como objetos divertidos e interesantes.

La lectura compartida también es una forma de dar confianza al menor en sus habilidades lectoras, ya que después de realizar una lectura en conjunto, hablándose de alumnos mayores, tendrá una mayor seguridad para aproximarse al texto de forma individual, sin sentirse a prueba (García, 2012).

Tabla 2*Relación entre estrategias, fase de lectoescritura y fecha de publicación del material*

Fases y estrategias	2004	2005	2006	2012	2015	2016	2017	2025
<i>Acercamiento a la lectura</i>								
Lectura compartida		X	X	X				X
Rincón de lectura	X							
Lectura modelada	X	X		X				X
Clubes y eventos		X	X					
Álbum familiar		X						
<i>Prealfabético</i>								
Prerrequisitos cognitivos								
Espacios con orientación visual				X				
Expresión artística, usar subtítulos CC	X	X	X					
Habilidades comunicativas del docente	X							
Simbolización y abstracción		X	X					
Vocabulario	X	X			X	X	X	
<i>Principio alfabético</i>								
Deletreo dactilológico						X	X	
Codificación					X	X	X	
Decodificación						X	X	
<i>Comprensión lectora</i>								
Actividades previas	X	X		X				
Actividades de lectura	X	X						X
Actividades de evaluación	X	X						X
<i>Expresión escrita</i>								
Procesos motores								
Procesos lingüísticos								
Construcción de oraciones sintácticas					X	X		X
Construcción de oraciones sintácticas variadas					X			
Concordancia gramatical	X				X			
Cohesión y coherencia					X	X		
Redacción guiada				X				
Procesos conceptuales								
Plantilla guía de redacción						X		X
Taller o rincón de escritura	X							X
Taller de poesía			X					
Escritura interactiva				X				
Cuaderno de comunicación	X							

Fuente: Elaboración propia.

Rincón de lectura

Cabrera et al. (2016) proponen la creación de espacios específicos que cuenten con distintos tipos de textos, “cada uno de ellos varía en complejidad y extensión, estos se escogen dependiendo de las edades de los niños, sus intereses y el contexto del proyecto” (Cabrera et al., 2016, p. 31). Este rincón representará la fuente principal de entrada lingüística comprensible de la segunda lengua.

Lectura modelada

El modelado es la “estrategia de enseñanza basada en aportar un modelo para que el alumno comprenda e imite la conducta mostrada” (Silva, 2020, p. 288). Para realizar una lectura modelada el docente puede narrar en lengua de señas, si es que domina el idioma, o de forma oral apoyándose de recursos visuales y gestos. Por medio del modelado el docente puede ilustrar que el proceso de lectura requiere de traducción del mensaje de idioma a idioma.

Los libros ilustrados son materiales que le permiten al lector seguir la historia secuencialmente a través de los dibujos, así como darle un sentido gracias a los gestos y las intenciones expresadas. Los cuentos estimulan aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Además “sus ilustraciones brindan una herramienta magnífica para ampliar la información, el vocabulario, el lenguaje y favorecer la comprensión” (García, 2012, p. 70). La lectura modelada también se puede realizar con mensajes cortos, por ejemplo, con los avisos y las instrucciones en el salón, acompañando de dibujos lo que se está escribiendo, de hecho, cualquier mensaje escrito es una oportunidad para realizar el modelado.

Blanco (2005) describe sesiones completas, paso a paso, para trabajar con un texto, contextualizando la historia, identificando las palabras conocidas y las ideas principales, recuperando léxico en forma de señas o deletreo dactilológico, hasta actividades lúdicas o visitas guiadas alusivas al tema del libro; el desarrollo de las sesiones permite iniciar con el desarrollo de la conciencia léxica, que es la capacidad de reconocer a las palabras como unidades mínimas con significado.

Visitas didácticas

Visitas a espacios de lectura, como librerías, exposiciones bibliográficas, bibliotecas y ferias del libro, además de la participación en foros o clubes de lectura (Fundación CNSE, 2006).

Esta primera etapa permite acercar al aprendiz a la lectura, dotando de significado al acto de leer. A diferencia de las fases posteriores, este primer momento no concluye con el inicio de la etapa prealfabética, más bien se desarrolla y diversifica a la par de las demás habilidades lectoras.

Etapa prealfabética

Prerrequisitos cognitivos

Antes de empezar con el proceso de lectoescritura es recomendable trabajar los prerrequisitos cognitivos, que son un “conjunto de habilidades y capacidades que se deben desarrollar para permitir el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura” (Silva, 2020, p. 289). Por ejemplo, promover espacios que tengan una orientación visual, como el uso de carteles, organizadores gráficos (mapas mentales, líneas del tiempo, diagramas de Venn, etcétera), dibujos, fotografías, material concreto, videos y todo tipo de recurso visual que esté relacionado con los temas que se desarrollan fuera y dentro del aula (García, 2012).

El lenguaje comprensivo es la capacidad de entender un mensaje, mientras que el lenguaje expresivo es la capacidad de emitir un mensaje. Para trabajar con el primero, Cabrera et al. (2016) destaca aumentar las habilidades comunicativas de los docentes, mejorando su dominio de la lengua de señas, así como la incorporación de *modelos lingüísticos sordos*, que son personas reconocidas por su sentido de “pertenencia con el colectivo de Sordos, su identidad definida y hablantes de la lengua de señas, con los cuales contribuyen en conocimientos y valores inherentes a su Sordedad” (Lara y Aguilera, 2023, p. 4).

El lenguaje comprensivo también se verá beneficiado por la incorporación de cuenta-cuentos en lengua de señas, obras con títeres y proyecciones de películas y demás audiovisuales con subtítulos. “El objetivo de este tipo de actividades es conseguir que los participantes se sientan atraídos por la historia” (Fundación CNSE, 2006, p. 62). Igualmente, la búsqueda del tesoro y otros juegos de instrucciones fortalecerán la habilidad comprensiva.

Para el desarrollo del lenguaje expresivo, los manuales y artículos revisados sugieren actividades de expresión artística (dibujos, pinturas, trabajos plásticos) y corporal (dramatizaciones) que permitan a los niños expresar su experiencia personal o lo que comprendieron de un texto (Cabrera et al., 2016), así como inventar historias a partir de ilustraciones, palabras, personajes ya conocidos, marionetas, disfrazarse de algún personaje del relato, etcétera (Blanco, 2005). En publicaciones más recientes se agrega fomentar el uso de mensajería instantánea como el correo electrónico, WhatsApp y Messenger, sobre todo para alumnos mayores.

La práctica de analizar las onomatopeyas en las historias, imitar los gestos de los animales (Blanco, 2005) y elaborar máscaras a partir de un concepto en específico (Fundación CNSE, 2006) emplea las habilidades de simbolización y abstracción.

Preadaptación

Sabina e Ivana Victorio realizaron una adaptación del *Modelo funcional simple para la escritura* de Ellis y Young de 1989 para explicar el proceso lectoescritor en los apren-

dices sordos. El modelo comienza con la etapa prelectora, que es un “momento en el que aún no se ha adquirido la correspondencia entre letras y sonidos, por lo que el sujeto aún no sabe leer” (Silva, 2020, p. 285). Al principio interviene la función perceptivo visual, en la cual la palabra es representada en dactilología y el alumno realiza un análisis visual de los rasgos de la serie de configuraciones que forman la palabra. Sabina e Ivana Victorio consideraron fundamental “el desarrollo de la conciencia dactilológica de las palabras para favorecer la construcción del almacén léxico” (Victorio y Victorio, 2017, p. 10). Valeria Herrera (2016) anota como actividad relevante la identificación de las configuraciones del alfabeto dactilológico para estimular la percepción visual.

La secuencia continúa con el procesamiento perceptivo lingüístico, en el cual la representación dactilológica activa las representaciones semánticas, es decir, los significados de palabras conocidas. Mónica Baez (2010) ilustra el caso de un menor de cinco años y cinco meses que, ante una imagen de una banana con la palabra “fruta”, deletrea adecuadamente “fruta” con dactilología, pero indica que dice “banana”, haciendo alusión a lo que ve en la imagen. Es decir, una correcta representación dactilológica no necesariamente tiene una correspondencia con la representación ortográfica. Asimismo Baez refiere que los niños de preescolar reconocen las propiedades inherentes de la escritura, como linealidad y direccionalidad, de izquierda a derecha (Baez, 2010).

En la etapa prelectora también se trabaja con elementos subléxicos, es decir, con “las unidades del lenguaje más pequeñas que la palabra” (Silva, 2020, p. 285). En el caso de los aprendices sordos el equivalente podría ser la configuración, como “unidad mínima del signo que determina la forma que adopta la mano al ejecutarlo” (Blanco, 2005, p. 53). Siguiendo esta idea, si la configuración es la base de la conciencia fonológica para el niño sordo, un desarrollo prelector requerirá tanto de la conciencia de la palabra como unidad completa con sentido, como de la manipulación de las unidades subléxicas o configuraciones.

El puente entre las etapas prealfabética y alfabética se encuentra en el vocabulario, ya que, si bien es una habilidad cognitiva que no está determinada por la lectoescritura, la mayoría de las estrategias propuestas en los documentos revisados requieren que el alumno emplee del código escrito. Fernández et al. (2020) sugieren que el menor podría empezar a adquirir el código escrito exponiéndolo a representaciones grafémicas, muy similar a lo que propone la *Teoría de la adquisición de segundas lenguas* de Stephen Krashen.

Gustavo Escobar (2015) y Valeria Herrera (2016) proponen la asociación de significado –idea que se quiere presentar– y significante –forma en la que se expresa el significado–, por ejemplo, utilizando tarjetas que forman pares, de forma que el alumno empareja la palabra con la imagen, empezando con campos semánticos cotidianos, como los números, colores, adjetivos, etcétera. Otras estrategias encontradas

son el uso del calendario como un espacio que permita representar las actividades semanales o mensuales, ya sea por medio de imágenes o palabras (Blanco, 2005); el uso de un código de colores para identificar palabras de contenido, es decir, “palabras que aportan los conceptos esenciales del mensaje como verbos, sustantivos, adjetivos y adverbios” (Silva, 2020, p. 288); los juegos de palabras como el ahorcado, crucigramas, sopas de letras, etcétera, que permiten incrementar el vocabulario “entrando en práctica estrategias necesarias para el reconocimiento y memorización de las palabras” (Blanco, 2005, p. 53); integración del vocabulario aprendido en distintos subsectores de aprendizaje (Cabrera et al., 2016); identificación de palabras que pertenecen a la misma familia (Herrera, 2016), etcétera.

Al igual que los aprendices oyentes, el niño sordo requiere de estimular las funciones cognitivas relacionadas con el lenguaje para estar preparado para la lectoescritura, con la diferencia de que las actividades irán de la lengua de señas al español y de regreso, es decir, requiere de un modelo bilingüe para fortalecerlas eficientemente. La otra gran diferencia radica en la incorporación del alfabeto dactilológico (configuraciones realizadas con la mano) como sustituto de los fonemas para el desarrollo de la conciencia fonológica.

Etapa alfabética

Es la “fase inicial del aprendizaje de la lectura en la que el sujeto lee por ruta fonológica, aplicando las correspondencias entre letras y sonidos” (Silva, 2020, p. 285). En el caso del niño sordo, la ruta fonológica no se limita a la palabra oral, sino a otras posibles representaciones como la dactilología, la lectura labial, la lengua de señas, etcétera (Victorio y Victorio, 2017). La recuperación del vocabulario necesario puede provenir tanto del almacén léxico visual como de los mecanismos de conversión dactilología-grafema, requiriendo que el alumno realice una asociación entre imagen, seña, representación dactilológica y representación ortográfica.

La información del almacén léxico visual se envía a un retén grafémico, que es un espacio virtual que “acumula temporalmente representaciones multigrafémicas abstractas, mientras estas son convertidas en la información que va a ser utilizada para guiar los procesos motores” (Victorio y Victorio, 2017, p. 27). El retén permite seleccionar los diferentes modos de salida de las palabras, ya sea mediante alfabeto dactilológico o a través del almacén de alógrafos, que son “cada una de las formas en las que podemos escribir una misma letra” (Silva, 2020, p. 283). Por último entran en acción los patrones grafomotores, que son “la secuencia de trazos que contiene un alógrafo determinado” (Victorio y Victorio, 2017, p. 27) y que le permiten al niño controlar los movimientos para la escritura manual.

En esta etapa el uso del alfabeto dactilológico permite reconocer y recordar palabras, así como completar las letras que puedan faltar en ellas (Flores, 2012, p. 24).

Esto concuerda con lo señalado por Padden y Ramsey (1993, citados en Herrera, 2005), los niños sordos vinculan la representación dactilológica con la representación ortográfica a partir de la instrucción, ya que, como señala Maxwell (1984, citado en Herrera, 2005), esta asociación entre dactilología y ortografía no se realiza de forma espontánea. Valeria Herrera (2016) en su *Programa inicial de enseñanza de la lectura y la escritura en niños sordos* realiza una propuesta detallada de actividades que permiten la conversión grafema-queirema:

- Codificación.- Pasar el sonido, lectura labial, dactilología o señas a letras. Este proceso se realiza al sustituir imágenes o representaciones dactilológicas por representaciones ortográficas; completar las letras faltantes en la palabra o identificar palabras con adición de grafías.
- Decodificación.- El proceso inverso se ve reflejado en identificar queiremas en palabras escritas; diferenciar grafemas en mayúsculas y minúsculas; reconocer el grafema inicial de un deletreo dactilológico o imagen; decidir, de entre varias palabras, cuál representa a la imagen.

Para ser considerado exitoso el proceso de conversión grafema-queirema el menor tendrá que asociar de forma eficaz imagen, seña, representación dactilológica y representación ortográfica. Una vez adquirido el código, el alumno deberá automatizar la lectura y la escritura buscando la máxima fluidez y precisión, de modo que el mero hecho de leer y escribir no requiera demasiados recursos atencionales.

Por otro lado, el método que propone Gustavo Escobar (2015) en *Introducción a la logogenia*, basado en la teoría de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje, explica cómo adquirir las estructuras gramaticales u oraciones, que son parte del proceso lingüístico de la lectoescritura:

- Asociación entre significado y significante.- Comienza, como se mencionó con anterioridad, con la adquisición de vocabulario escrito, a través de la relación de tarjetas entre ilustración y palabra. La complejidad de la estrategia está en pasar de palabras a oraciones cortas y al final más largas, además de ir cambiando un elemento de la oración cada vez, sean palabras funcionales o de contenido.
- Ejercitación de la asociación.- En esta etapa se busca que el alumno trabaje diferentes habilidades, desde leer instrucciones hasta escribir oraciones completas, con distintas estructuras gramaticales. Al igual que en el primer punto, se empieza con actividades sencillas con múltiples apoyos visuales, por ejemplo, recortar, relacionar oración-imagen y pegar; repetir constantemente el uso de verbos de acción, como recortar, señalar y pegar; copiar una palabra o frase completa, previo a aumentar la complejidad y escribirla sin apoyo visual. Además, al estar basado en la gramática generativa, se espera que poco a poco se agreguen más piezas a la oración para ir ampliando, haciendo intercambio de elementos, por ejemplo, verbos, adjetivos y sujetos.

- Desarrollo de la conciencia sintáctica.- Los ejercicios de ordenar las palabras se presentan cuando el alumno ya ha trabajado con la oración en orden. La estrategia, al igual que un diagrama de árbol, presenta opciones infinitas, ya que las oraciones pueden variar en longitud, complejidad sintáctica, verosimilitud. También se le presentan ejercicios de gramaticalidad y agramaticalidad, con actividades que van cambiando las palabras funcionales de la oración.

Uno de los objetivos de trabajar con pares mínimos es identificar la comprensión del alumno, ya que este reconoce, por medio de discriminación visual, la variación del significado de la oración con solo sustituir un elemento. Almanza y Marulanda (2018) indican que los pares mínimos que favorecen la adquisición del español son: lexicales, orden, presencia y ausencia, entonación, forma, agramaticales y ambiguos.

Otra forma de aprovechar los pares mínimos es a través de los textos predecibles. Este tipo de material se caracteriza por “el uso de patrones o estructuras gramaticales que se repiten a lo largo de toda la historia y solo cambia una de las palabras dentro de la frase” (García, 2012, p. 75). Los textos predecibles permiten al escolar manejar un vocabulario reducido, comprender y practicar la lógica que presenta una estructura sintáctica determinada, leyendo la historia, e incluso construyendo una historia distinta con el mismo patrón.

Al proceso presentado por Escobar (2015), Fernández et al. (2020) agregan el uso de cuestionamientos escritos que permitan al menor dar respuestas más elaboradas respecto a temas controlados como descripciones y adivinanzas, o un diálogo más espontáneo sobre diferentes objetos y situaciones.

En esta etapa se ha descrito el uso de la dactilología para asimilar con mayor facilidad y precisión la ortografía de la palabra, pero no se encontraron estrategias enfocadas en descomponer las palabras en rimas o sílabas, ya que la conciencia silábica estaría más relacionada con el lenguaje oral que con su representación escrita. Básicamente, la dactilología permite la incorporación precisa de la palabra en el almacén visual y la logogenia da herramientas para emplearla en oraciones gramaticalmente correctas.

Comprensión lectora

Posterior al manejo de diversas estructuras sintácticas, el programa de Valeria Herrera (2016) presenta estrategias de completar oraciones con la palabra correcta; escribir una oración, frase o historia a partir de una imagen, seña o palabras dadas; ilustrar oraciones; elegir la frase que describa correctamente al dibujo, aquella que tiene el mismo significado o el contrario. Todas ellas demuestran la comprensión lectora de frases.

La aproximación al texto en general fue analizada por Blanco (2005) y por Cabrera et al. (2016), ambos coinciden en tres etapas generales:

- Actividades previas a la lectura.- Crear un ambiente de lectura adecuado y preparar la mente anticipando el tipo de texto y su contenido, realizando

asociaciones con las experiencias de vida. Al trabajar con alumnos sordos es importante plasmar por escrito y con claridad los puntos a investigar, las ideas principales, la secuencia temporal de los hechos, los elementos a comparar, etcétera (García, 2012).

Huerta y Barraza (2018, p. 56) observaron que “el desarrollo de habilidades semánticas y pragmáticas a partir del uso del contexto es importante para identificar el significado global del texto, tanto para lectores sordos como oyentes”, por ello es necesario activar conocimientos previos y, de no existir, crear el contexto suficiente para situar el texto.

- Actividades de lectura.- Propuesta de lectura colectiva, leyendo por turnos o individual y en silencio. El profesor guía el interrogatorio del texto, identificando vocabulario conocido, analizando párrafo por párrafo, o realizando una comprobación de hipótesis general.
- Actividades para evaluar la comprensión lectora.- Dicha evaluación se puede realizar a través de preguntas en lengua de señas o de manera bimodal; Cabrera et al. (2016) recurrieron a un sistema de claves visuales para identificar el tipo de preguntas que se tenían que resolver, por ejemplo: preguntas de inferencia acompañadas del ícono de un niño pensativo, pregunta textual con una imagen de un niño leyendo, entre otras. Otras actividades sugeridas para la evaluación son completar la información de un texto, reconocimiento de sucesos y ordenamiento de un relato, ilustrar oraciones con el vocabulario de la lectura, etcétera.

Fundación CNSE (2006) propone al respecto de facilitar la comprensión lectora empezar con la lectura de periódicos y revistas, ya que son textos cortos, fáciles de leer, interesantes y tratan temas actuales, que pueden resultar significativos para el alumno sordo. Si esta etapa avanza satisfactoriamente se llegará a una etapa ortográfica, en la que el lector activa la representación ortográfica almacenada por ruta directa.

Por último, Cabrera et al. (2016) recurrieron a guías de aprendizaje durante las clases como recurso visual para apoyar a los alumnos en diferentes áreas de contenido. Los alumnos fueron comprendiendo, de forma individual o grupal, tanto el significado global de las instrucciones como la actividad que tenían que realizar.

La etapa referente a la comprensión lectora es equiparable entre aprendices sordos y oyentes, dependiendo de un vocabulario amplio y bien asimilado durante la etapa alfabética para llegar al significado del texto. La diferencia radica en la necesidad del niño sordo de recibir apoyos visuales, como íconos, imágenes, flechas, colores, figuras e indicadores, que sustituyan a los comandos y explicaciones verbales.

Expresión escrita

Cuando el alumno ha consolidado el principio alfabético y las estructuras sintácticas básicas pasará a leer y escribir textos de forma más autónoma. A continuación se describen las estrategias conceptuales para la creación de textos:

Escritura modelada

Al modelar la escritura, el docente ejemplifica un ejercicio metacognitivo, “pensar en voz alta acerca de lo que se está haciendo y comunicarlo a los alumnos sordos a través de su lengua” (García, 2012, p. 72). Un docente fluente en lengua de señas posibilitará generar textos de mayor calidad, ya que facilita pasar de un idioma a otro e identifica los problemas de escritura propios del alumno sordo.

Fichas guía para redactar textos

Valeria Herrera (2016) presenta en su programa un grupo de fichas para textos descriptivos, narrativos y expositivos. En ellas empieza con una explicación de cada tipo de texto, cómo planificar el contenido, recomendaciones estructurales y metacognitivas para organizar las ideas de la redacción mientras se van escribiendo, así como la revisión del primer borrador y una evaluación del texto final.

Taller o rincón de escritura

Tiempo destinado para escribir, junto con los alumnos, todo tipo de textos que surjan de sus vivencias personales. El espacio destinado a este fin debe contar con materiales que motiven a la escritura espontánea. La escritura autónoma de textos breves permite que el profesor otorgue diferentes niveles de apoyo, según lo requiera cada alumno (Cabrera et al., 2016).

Taller de poesía

Fundación CNSE (2006) sugiere acercar al lector sordo a la poesía, animando a que los aprendices escriban sus propios poemas, expresando sus emociones y sentimientos, esto da la posibilidad de trabajar con el lenguaje figurado y demás recursos propios de la poesía.

Escritura interactiva

“El docente debe promover que [los alumnos] participen en eventos comunicativos reales en los cuales existan productos lingüísticos que satisfagan distintas necesidades” (García, 2012, p. 80). Este tipo de escritura está pensado como un tipo de aprendizaje colaborativo, los alumnos crean producciones más elaboradas que un simple texto, como lo son un periódico escolar, un cómic, e incluso un libro de la historia familiar, con anécdotas y fotografías (Blanco, 2005).

Cuadernos de comunicación

Cabrera et al. (2016) proponen un cuaderno donde el profesor y el alumno mantienen una comunicación privada. Las frases que el menor escribe en el cuaderno no se corrigen, es a través de la escritura del profesor que modela la forma correcta de escribir. También puede funcionar con la modalidad de cartas.

Cuaderno de verbos

Cabrera et al. (2016) también sugieren el uso de un cuaderno de verbos como material de apoyo. En él, el alumno lleva un registro de los verbos conjugados que surgen durante la clase, volviéndose un material de consulta cuando necesita escribir un verbo en un tiempo y persona gramatical determinados.

Esta última fase seguirá perfeccionándose mientras más escriba y lea el estudiante, tal como sucede con el aprendiz oyente.

RESULTADOS

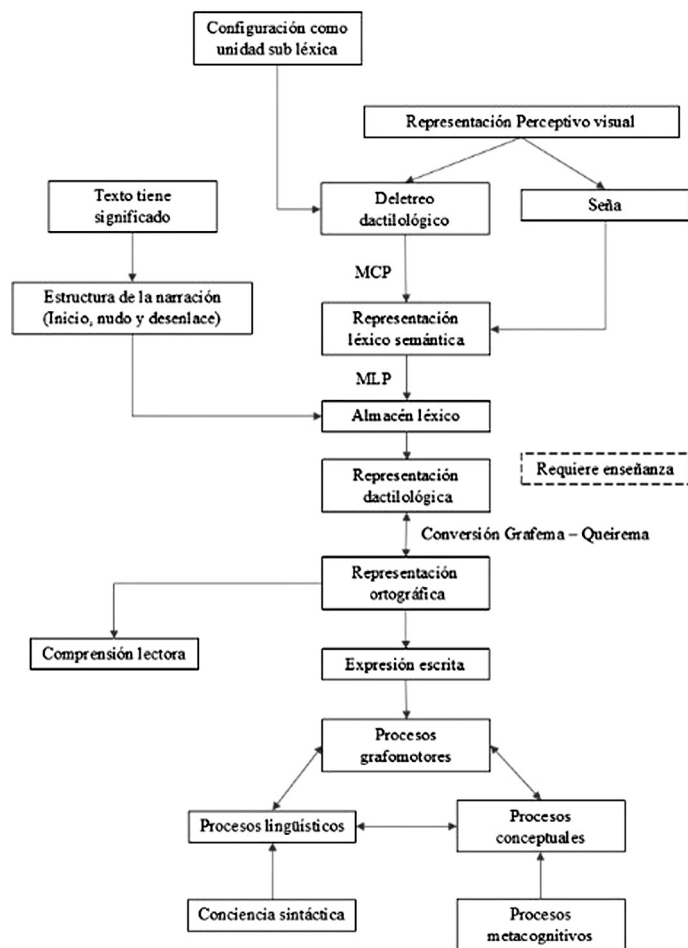
Las estrategias que se identificaron en los documentos revisados permitieron describir las etapas que recorre el aprendiz sordo, siendo las mismas que el aprendiz oyente, y hacer énfasis en las adaptaciones, ajustes y variaciones. Una síntesis de los resultados puede observarse en la Figura 2.

El análisis que se presenta a continuación busca facilitar la comprensión e integración de los resultados. Una constante de los documentos revisados fue la propuesta de ambientes de aprendizaje con orientación visual, esto es, tener espacios que aporten información a través de la visión, además de recursos visuales, que son materiales con un fin pedagógico que permitan a los alumnos comprender con mayor facilidad y profundidad los contenidos por aprender. Los recursos visuales que más se mencionaron en los artículos revisados fueron las ilustraciones de los cuentos, tarjetas didácticas y de memoria, fichas guía para la redacción de textos, incluso las palabras y frases pueden ser un recurso visual para realizar la actividad.

Presentar recursos visuales es distinto a tener apoyos visuales, que son elementos simples que reducen la dificultad de la tarea y evitan la sobrecarga de la memoria de trabajo, especialmente aquellos que sustituyen los comandos verbales por indicadores visuales, tales como flechas, colores, figuras, puntos, etcétera, que indiquen al menor el proceso a seguir durante la actividad y le ayuden a mantener la concentración. Un apoyo visual es especialmente útil para el niño en fase alfabética, ya que está trabajando de forma simultánea con idea o imagen, seña, representación dactilológica, representación ortográfica y estructuras gramaticales diversas.

Los ejercicios referentes al desarrollo de las habilidades sintácticas se encontraron en los documentos de Escobar (2015) y Herrera (2016). Escobar (2015) explica cómo presentar estructuras gramaticales simples e ir las haciendo crecer empleando la

Figura 2
Proceso lectoescritor de los alumnos sordos



Fuente: Adaptación del modelo de Sabina e Ivana Victorio (2017).

gramática generativa y los pares mínimos, que son los fundamentos de la logogenia. Este método emplea tanto recursos visuales (palabras escritas en tarjetas, juegos de memoria) como apoyos visuales, como son los grafómetros, el *Sintacticon*, que es un material generador de frases, e incluso la clave de colores del método GIEH, que permiten al niño asociar cada elemento de la oración con un color diferente, entendiendo el papel que juega esa palabra en la oración. Para que la logogenia tenga un mayor impacto, el autor propone el uso de un monitor, sea sordo u oyente: cuando el alumno no entienda las instrucciones escritas, el monitor realiza la acción correctamente para ejemplificarlas; es decir, el monitor (persona de apoyo) lee la frase, basada en pares mínimos, y realiza la conducta que está escrita, con lo cual el aprendiz no solo tiene el apoyo visual de las tarjetas, además logra una asociación más profunda por medio de la entrada comprensible que se crea durante la situación de aprendizaje.

El uso del cómic o historieta como recurso visual se menciona como parte de la escritura interactiva, sin embargo bien se puede aprovechar desde la aproximación a la lectura. Algunas áreas de oportunidad del cómic son:

- Narración que sigue una secuencia visual y tiene textos breves.
- Presenta apoyos visuales como parte de su diseño habitual, tales como ilustraciones, viñetas, globos de texto con intención comunicativa, líneas de expresión y movimiento, así como onomatopeyas.
- Material de fácil acceso, tanto en formato digital como electrónico (*web comic*).
- Facilita la concentración en el mensaje de la historia.
- Emplea palabras cotidianas y unidades fraseológicas, como locuciones, refranes y fórmulas rutinarias.
- Algunos cómics se diseñan para enseñar temas específicos, como química, biología y matemáticas.
- Muchos cómics han sido adaptados a series de televisión y películas, por lo que la historia ya es de interés para el aprendiz.
- El lector puede “hacer comunidad” escribiendo en los foros digitales.

Herrera (2003, citada en Herrera, 2005) ya había indicado la importancia de incorporar la dactilología como apoyo visual en la educación de las personas sordas para mejorar su reconocimiento fonológico-visual y disminuir la carga de la memoria de trabajo. Esto, aunado a lo investigado por Sabina e Ivana Victorio (2017) y otros autores antes mencionados, confirma la importancia de estimular el deletreo dactilológico antes de empezar con las representaciones ortográficas, con la finalidad de que el alumno cuente con una variedad de representaciones léxico-semántica a las cuales asignarles una representación ortográfica, es decir, el alumno requiere construir un almacén kinestésico-visual de palabras con significado al cual recurrir en la fase alfabética y posterior a ella.

En cuanto a la enseñanza del vocabulario predominaron las estrategias directas, que vinculan el conocimiento anterior con el nuevo vocabulario, y las estrategias compensatorias, que potencian el uso de las palabras aprendidas en intercambios comunicativos; no se encontraron estrategias cognitivas, que son aquellas encargadas de identificar palabras clave, deducir las reglas gramaticales y hacer el análisis del significado de la palabra dentro de la oración, necesarias para alcanzar una lectoescritura competente y desarrollar habilidades que le permitan una mayor autonomía al leer.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis de las habilidades descritas en los artículos y las estrategias propuestas en los manuales, se corroboró que los niños oyentes y los niños sordos siguen el mismo proceso para adquirir la lectoescritura, con la diferencia de que los

aprendices sordos emplean una serie de recursos y apoyos visuales que les permiten acceder a información que los oyentes reciben por el canal auditivo.

La importancia de conocer las fases del proceso de lectoescritura del idioma español acompañadas de sus respectivos apoyos visuales es realizar las adaptaciones pertinentes al currículo establecido. Para que el aprendizaje del español como segunda lengua sea significativo no es suficiente que el aprendiz tenga una disposición favorable para aprender, también se requiere que el currículo presente una significación lógica, es decir, materiales coherentes, correctamente organizados y accesibles para el aprendiz a través de los recursos y apoyos visuales, así como significación psicológica, que en el caso del niño sordo es una estructura cognitiva bien establecida para entender y acoger el segundo idioma, sobre todo los elementos que caracterizan al español y no están presentes en la lengua de señas. Ejemplo de una falla en la significación lógica y psicológica sería solo la enseñanza de palabras de contenido, como lo son los colores, animales o profesiones, dejando de lado las palabras funcionales o nexos, que no son de uso frecuente en la lengua de señas, como sí lo son en el español. Temas como el anteriormente expuesto son los que se beneficiarán del reconocimiento del proceso de lectoescritura y sus adaptaciones por medio de apoyos visuales para facilitar la comprensión durante la lectura y la escritura.

Conforme el aprendiz va avanzando en las etapas de lectura y escritura anteriormente descritas, pasará progresivamente de los apoyos visuales-táctiles a apoyos solo visuales, a indicadores mínimos, hasta lograr un desempeño en el que pueda leer y escribir de forma fluida e independiente, alcanzando una competencia lingüística y no solo la competencia comunicativa.

REFERENCIAS

- Almanza, D., y Marulanda, M. (2018). *Análisis de las bases teóricas del método de logogenia-logodáctica y la referencia del proceso aplicado a cincuenta y dos estudiantes con discapacidad auditiva de la básica primaria, de los grados primero a quinto, en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur* [Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Medellín, Colombia]. Repositorio Institucional UNAD. Archivo 43875786-26231289. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/19965>
- Baez, M. (2010). La alfabetización inicial en niños sordos: aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 10(1-2), 43-60. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/3413b6bf-995b-4a94-b632-054316621e72/content>
- Blanco, J. (coord.) (2005). *¡Vamos a signar un cuento! Guía para el fomento de la lectura en familias con niñas y niños sordos*. Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. <https://fundacioncnse.org/pdf/vamos-a-signar-un-cuento.pdf>
- Cabrera, I., Lissi, M., Frei, E., Caviedes, S., Raglianti, M., y Grau, V. (coords.) (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela de niños sordos: experiencias de investigación-acción*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2016/07/Cabrera-Lissi-etAl-2004.pdf>
- Escobar, G. (2015). *Introducción a la logogenia*. Mariángel. Fernández, E., Rey, M., Aguirre, D., Jaramillo, Á., Uribe, C., y Lopera, F. (2020). Adquisición del español en

- niños sordos a través de la logogenia para la inclusión familiar, escolar y social. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(2), 53-68. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n2.5>
- Flores, J. L. (2012). *La logogenia, una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos*. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-Conacyt. <https://www.yumpu.com/es/document/view/14863552/la-logogenia-una-alternativa-en-la-educacion-bilingue-de-ninos-y->
- Fundación CNSE (2006). *Leyendo entre signos: guía para el fomento de la lectura en personas sordas*. Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación. <https://fundacioncnse.org/pdf/leyendo-entre-signos.pdf>
- García, N. (coord.) (2012). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la educación básica, desde el modelo educativo bilingüe-bicultural*. SEP. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/padres_familia/educaci%C3%B3n-especial/Educ_%20Especial-Libro_Orientaciones.pdf
- Gutiérrez, M., y Ball, M. (2009). Estudiantes sordos en la educación superior, una experiencia en torno a la literatura infantil y juvenil. *Educere*, 13(47), 997-1007. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673011>
- Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 121-135. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073008>
- Herrera, V. (2016). *Programa inicial de enseñanza de la lectura y la escritura en niños sordos*. https://www.researchgate.net/publication/311846593_Programa_Inicial_de_Lectura_y_Escritura_para_ninos_sordos
- Huerta, C., y Barraza, J. (2018). *Sordera y lectura. Un análisis histórico e interconductual*. Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Guadalajara.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2018). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). 2018 Nueva serie*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2018/>
- Lara, H. F., y Aguilera, R. (2023). Concepción y reconocimiento del Modelo Lingüístico Sordo veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1834. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1834
- Marcelino, M., Martínez, M., Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 25(6). <http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- SEGEY [Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán] (2025). *Modelo educativo bilingüe bicultural para alumnos sordos*. https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/250307_CompendioAlumnosSordos.pdf
- Silva, C. (2020). *Método Diverlexia. Intervención psicopedagógica de la dislexia*. <https://www.diverlexia.com/tienda/metodo-diverlexia/>
- Victorio, S., y Victorio, I. (2017). *Alfabetización temprana en el niño sordo: una propuesta desde la conciencia dactilológica*. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9892/victorio-alfabetizacion.pdf

Cómo citar este artículo:

Serrano Jove, J. E. (2025). El proceso de aprendizaje de lectura y escritura del español en alumnos sordos: revisión sistemática según las directrices PRISMA. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2493. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2493



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.