



MASTÉR DE EDUCACIÓN ESPECIAL

*ESTATUS LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO SORDO CUYOS PADRES USAN
COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN LA LENGUA DE SIGNOS VS ALUMNADO
SORDO CUYOS PADRES USAN COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN LA
LENGUA ORAL*

AUTORA: ROSARIO LIMERES FUENTES

DIRECTORA: PILAR SÁNCHEZ LÓPEZ

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ALMERÍA, MAYO 2021

**ESTATUS LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO SORDO CUYOS PADRES USAN
COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN LA LENGUA DE SIGNOS VS
ALUMNADO SORDO CUYOS PADRES USAN COMO MEDIO DE
COMUNICACIÓN LA LENGUA ORAL**

ÍNDICE

RESUMEN	ii
ABSTRACT	iii
1.- INTRODUCCIÓN.....	1
1.1.- Objetivo.....	3
2.- DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	4
3.- LA LENGUA DE SIGNOS COMO PRIMERA LENGUA	6
4.- ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y REPERCUSIÓN DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA ENTRE PADRES (SORDOS/OYENTES) E HIJOS SORDOS	9
5.- NIÑOS SORDOS CON PADRES SORDOS (USUARIOS DE LA LSE) VS NIÑOS SORDOS CON PADRES OYENTES (NO USUARIOS DE LA LSE)	13
6.- MÉTODO.....	21
6.1.- Bases de datos	21
6.2.- Descriptores	22
6.3.- Fórmulas de búsqueda.....	23
7.- RESULTADOS	35
8.- CONCLUSIONES	37
9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

ESTATUS LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO SORDO CUYOS PADRES USAN COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN LA LENGUA DE SIGNOS VS ALUMNADO SORDO CUYOS PADRES USAN COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN LA LENGUA ORAL

RESUMEN

Objetivo: el objetivo de esta revisión bibliográfica es reunir información sobre el estatus lingüístico o nivel de competencia lingüística del alumnado sordo cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua de signos frente a alumnado sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua oral.

Método: Se ha llevado a cabo una búsqueda sistemática de artículos, libros, capítulos de libros, congresos, etc. (publicados a partir de 1990 realizados en sujetos con edades comprendidas entre 0 – 20 años de edad), en diferentes bases de datos como PSICODOC, Google Scholar y ProQuest. Del total de 84 lecturas solo 22 cumplieron con las condiciones estipuladas al comienzo de esta revisión.

Resultados: Los resultados obtenidos en esta revisión sistemática responden al objetivo principal de este análisis que consistía en investigar sobre el estatus lingüístico que poseen los niños sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua de signos, frente a aquellos niños sordos cuyos padres oyentes usan como medio de comunicación la lengua oral. Dichos resultados apuntan a que los niños sordos con padres sordos que usan la lengua de signos para comunicarse poseen un estatus lingüístico o competencia lectora y una comprensión lectoescritora superior a aquellos niños sordos con padres oyentes que usan la lengua oral como medio de comunicación.

Conclusiones: Gran parte de la bibliografía revisada permite concluir que el estatus lingüístico de los niños sordos cuyos padres sordos usan como medio de comunicación la lengua de signos, es superior frente a aquellos niños sordos cuyos padres oyentes usan como medio de comunicación la lengua oral, por lo que los niveles de conocimiento que la lengua de signos le otorga a los sujetos que crecen comunicándose con sus padres en dicha lengua le otorga un mayor comprensión lectoescritora.

Palabras clave: lengua de signos, discapacidad auditiva, padres sordos, padres oyentes, primera lengua, segunda lengua, bilingüismo.

ABSTRACT

Aim: the aim of this bibliographic review is to gather information on the linguistic status or level of language proficiency of deaf students whose parents use sign language as a means of communication against deaf students whose parents use the oral language as a means of communication.

Method: A systematic search has been carried out for articles, books, book chapters, congresses, etc. (published from 1990 on subjects between 0 – 20 years of age), in different databases such as PSICODOC, Google Scholar and ProQuest. Of the total of 84 readings only 22 met the conditions stipulated at the beginning of this review.

Results: The results obtained in this systematic review respond to the main aim of this analysis which was to investigate the linguistic status of deaf children whose parents use sign language as a means of communication, compared to those deaf children whose listening parents use the oral language as a means of communication. These results suggest that deaf children with deaf parents who use sign language to communicate have higher linguistic status or reading competence and higher literacy than deaf children with hearing parents who use the oral language as a means of communication.

Conclusions: Much of the revised literature concludes that the linguistic status of deaf children whose deaf parents use sign language as a means of communication is higher than those deaf children whose listening parents use the oral language as a means of communication, so the levels of knowledge that sign language gives to growing subjects communicating with their parents in that language gives them a greater literacy.

Keywords: sign language, hearing impairment, deaf parents, listening parents, first language, second language, bilingualism.

1.- INTRODUCCIÓN

Existe un alto porcentaje de adolescentes que presentan discapacidad auditiva que son analfabetos funcionales y la causa fundamental radica en aspectos lingüísticos. Los niños sordos presentan un desfase en la lectoescritura porque no dominan la lengua oral, y en numerosas ocasiones no se les proporciona otra lengua (LSE) para que puedan acceder a la información y a los conocimientos en edades tempranas, lo que supone un desfase no solo en lectura y la escritura, sino también en la cognición (Augusto Adrián, Alegría y De Antoñana, 2002). El proceso de aprendizaje de la lectura es uno de las labores más complejas a los que se enfrenta un niño con discapacidad auditiva, por lo que es de vital importancia proporcionarle una herramienta para poder tener acceso a la lectoescritura (Augusto Adrián, Alegría y De Antoñana, 2002).

Por lo general el alumnado que presenta discapacidad auditiva profunda no consigue un grado de comprensión lectoescritora funcional debido a que su desenvolvimiento en la lengua castellana oral y escrita, no es plena. Según Torres y Santana (2005) este desfase en la lectoescritura es consecuencia de un desconocimiento tanto semántico, como sintáctico y léxico de la lengua, siendo el principal inconveniente para la interiorización de la lectoescritura. A su vez, Alegría y Domínguez (2009) y determinaron que dicho déficit en el léxico concluye en una dificultad para el aprendizaje de la lectoescritura que determina el estatus lingüístico de este tipo de discentes. Para suavizar dicho déficit, según Lissi, Syarholm y González (2012), la única solución sería proporcionar al alumnado con discapacidad auditiva un input lingüístico amplio y variado que se haría efectivo gracias a la comunicación de la lengua de signos. Otros autores como Torres y Santana (2005) corroboran la afirmación de que cuando un niño crece en un ambiente en el que la lengua de signos es la primera lengua, consigue un nivel de léxico y por lo tanto un nivel de lectoescritura más óptima que si su comunicación fuese en lengua oral. Igualmente Cummins (2001) afirma que el dominio de la LSE como primera lengua sienta las bases para acceder a una segunda lengua, que en este caso sería la lengua oral.

En esta misma línea, Herrera (2003) comprobó que verdaderamente el uso de la lengua de signos como lengua primigenia en sujetos sordos supone una ventaja muy significativa para las habilidades lectoescritoras de dichos sujetos. Es fundamental por lo tanto, tal y como apunta Carrasco (2002), que la lengua de signos (LSE) esté presente

en el seno de los niños sordos en edades tempranas por esto Torres y Santana (2005) defienden que los niños sordos con progenitores sordos usuarios de la lengua de signos, obtienen mejores resultados en la adquisición de la lectoescritura que aquellos niños sordos con progenitores oyentes que usan como medio de comunicación la lengua oral, ya que estos últimos no disfrutaban de un input lingüístico tan rico y variado.

Igualmente Juncos, Álvarez y Caamaño (2003) y Domínguez Gutiérrez (2003) concuerdan en que estos niños sordos con padres sordos usuarios de la LSE crecen interactuando y accediendo a la lectoescritura de una forma normalizada ya que tienen ocasiones de experimentar y disfrutar de las interacciones tanto personales como lectoescritoras de un modo más fluido, es decir, el hecho de divertirse, entablar conversaciones cotidianas, contar cuentos, etc., con su familia les proporciona un mayor grado de conocimientos y por lo tanto les permite acceder a la lectoescritura de un modo más amplio que sus homólogos cuyos padres oyentes no utilizan la lengua de signos para comunicarse con sus hijos.

La clave para adquirir la lengua de signos será el disponer de experiencias con dicha lengua ya que de no ser así sus interacciones se limitarán a la realización de gestos. Es por esto que los niños sordos que tienen modelos de esta lengua en su seno familiar (padres sordos usuarios de la LSE) tendrán una predisposición para aprender y comunicarse en lengua de signos más pronunciada que aquellos niños sordos que carecen de modelos (padres oyentes que no son usuarios de la LSE) (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

Para fundamentar todo lo anterior expuesto se llevará a cabo una breve disertación de los diferentes apartados de este Trabajo Fin de Máster (TFM). Primeramente se realizará una revisión sistemática que sustentará el marco teórico de dicho trabajo, que permitirá documentar y acreditar la relevancia y provecho de la revisión, citando el objetivo principal del que parte dicho TFM. A continuación se explicita el método de esta revisión sistemática centrándose en las bases de datos utilizadas, los descriptores los cuales conforman la información para la identificación del análisis de este trabajo, y las fórmulas de búsqueda empleadas para adquirir la diferente literatura utilizada. Se cerrará este trabajo con los resultados y las conclusiones a las que se ha llegado y las referencias bibliográficas en las que se sustenta este TFM.

1.1.- Objetivo

El objetivo de esta revisión sistemática gira en torno a recopilar información sobre el estatus lingüístico¹ o nivel de competencia lingüística que poseen los niños sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua de signos, frente a aquellos niños sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua oral. Se trata por lo tanto de revisar en diferentes medios qué aspectos influyen en la adquisición de léxico y un estatus lingüístico variado teniendo en cuenta el ambiente comunicativo en el que hayan crecido esos sujetos. El propósito principal de esta revisión por lo tanto será profundizar sobre quién tiene un mayor estatus lingüísticamente hablando si los sujetos sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua de signos, o los niños sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua oral.

Los niños sordos se benefician de la lengua de signos como lengua primigenia materna, la cual favorece la adquisición de la lectoescritura y a su vez determina el estatus lingüístico. Este estatus lingüísticamente hablando se consigue gracias al hecho de que desde edades tempranas la interacción entre padres e hijos es mayor cuando los padres son sordos y sus interacciones comunicativas se llevan a cabo través de la lengua de signos. En este sentido existe un consenso entre los diferentes autores, ya que ante esta cuestión en particular los estudios coinciden en unos resultados y conclusiones sin dudas significativas, que determinan que efectivamente el estatus lingüístico del alumnado sordo cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua de signos es significativamente mayor que la del alumnado sordo cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua oral.

Las conclusiones extraídas de esta revisión sistemática después de la búsqueda y posterior revisión de la literatura analizada ha permitido recapitular que los niños sordos usuarios de la lengua signos poseen un estatus lingüístico, un repertorio léxico y una comprensión lectoescritora mayor que aquellos niños sordos cuyos padres son oyentes y su medio de comunicación es la lengua oral cerciorando que la lengua de signos favorece no solo el acceso a la lectura y a la escritura, sino también a un desarrollo cognitivo más íntegro.

¹ Cuando se hace referencia al estatus lingüístico se entiende como un estatus lingüísticamente hablando, el cual está referido a la situación y nivel de competencia lingüística que adquieren los sujetos a través de la lengua (ya sea la lengua de signos o la lengua oral).

2.- DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

El aprendizaje de la lectura y la adquisición de pluralidad de vocabulario es uno de los trabajos más complejos a los que se enfrenta un niño que presenta discapacidad auditiva, cuando se trata de una sordera que conlleva una pérdida auditiva de más de 80 dBs. En la mayoría de los casos, no llegarán a adquirir un nivel de lectoescritura competente Bomfim y Souza (2010). Tal y como señalan Torres y Santana (2005), los niños con discapacidad auditiva generalmente no alcanzarán unos niveles de comprensión lectora y expresión escrita funcional porque su conocimiento de la lengua castellana oral y escrita, en cuanto a normas, estructura, gramática, nexos, etc., es insuficiente. Este déficit en la lectoescritura por lo tanto, es fruto de una falta de conocimiento semántico, sintáctico y léxico de la lengua española, convirtiéndose en la principal traba para la adquisición de la lectoescritura (Torres y Santana, 2005).

Igualmente las pocas interacciones lingüísticas que desarrollan en sus primeros años de vida, afectan a su repertorio lexical y como consecuencia a su cognición y socialización (Herreta, Macchiavelo, Saavedra, 2016). Ante estas carencias, los niños que presentan una discapacidad auditiva importante, se encuentran con serios problemas para comprender y entender textos en su totalidad. En este sentido hay una clara relación entre el aprendizaje de la escritura y la lectura, conocimiento que se adquiere en gran parte en los primeros años de vida gracias a la lectura emergente, y la comprensión que el niño posee de la estructura del lenguaje (Herrera, Macchiavello, Saavedra, 2016).

Tal y como señalan Andrews y Mason (1991), existen varios motivos por los cuales los niños con discapacidad auditiva presentan problemas en la adquisición de la lectoescritura. Dichos motivos giran en torno a la ausencia de un léxico variado, un repertorio lingüístico pobre, dificultades para comprender el lenguaje figurativo o las expresiones idiomáticas.

Lissi, Svartholm y González (2012) hacen hincapié en que es por este motivo que el alumnado sordo comienza su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con un nivel menor, un déficit lingüístico, y un repertorio de vocabulario menor que sus homólogos oyentes, por motivos como los anteriormente mencionados, originados básicamente por un pobre input lingüístico. En diferentes encuestas relacionadas con los procesos psicológicos de niños sordos, estos presentan un

vocabulario más pobre y limitado en comparación con niños oyentes. Un input lingüístico rico y variado para el alumnado con discapacidad auditiva, se haría patente únicamente a través de la lengua de signos (Lissi, Svartholm y González, 2012).

Estas limitaciones en el vocabulario desembocan en dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita y la comprensión lectora tal y como así lo indican Alegría y Domínguez (2009). El desconocimiento o escasez de vocabulario afecta negativamente a la comprensión lectora en todos sus aspectos. Dichos autores concluían que el poseer un amplio repertorio de vocabulario, es indicador de las habilidades de comprensión lectora. Por otro lado Mies (1993) en una de sus investigaciones coincide también en que el alumnado con discapacidad auditiva logra unos resultados inferiores al alumnado oyente en lo que se refiere al repertorio y metacognición léxica por motivos que implican un desfase de la competencia lingüística entre unos y otros. Afirma que existe relación entre la asociación de analogías entre la morfología y la captación de la icono gráfico, debido a que observa que confunden o intercambian palabras con una morfología similar que no tienen sentido en determinados textos, sin atender demasiado a su significado (Mies, 1993).

Este déficit en el repertorio léxico sitúa a los niños sordos con un vocabulario atrasado en más de siete años con respecto a sus homólogos oyentes, omitiendo además adverbios, determinantes y conjunciones que provocan en numerosas ocasiones que sus producciones sean prácticamente ilegibles (Siu Saavedra y Acevedo Lemus, 2013). Igualmente tal y como establecen Augusto, Adrián, Alegría y De Antoñana (2002), la escasez y pobreza de vocabulario en los niños sordos confluye en el desconocimiento del léxico y las relaciones que se establecen entre las palabras dentro de un texto, afectando significativamente a la lectura comprensiva del contenido en su totalidad.

Tal y como señala Herrera (2003) los niños sordos tienen más limitaciones de acceso a la cantidad y calidad en aspectos escolares que sus homólogos oyentes debido a la poca comunicación que hay entre los docentes y los propios alumnos sordos al no tener un lenguaje común a través del que interactuar. Esto promueve la simplificación de los aspectos curriculares reduciendo los objetivos, contenidos, las lecturas, la escritura, la adquisición de vocabulario, etc., desembocando triste e irremediabilmente en un analfabetismo funcional (Herrera, 2003).

3.- LA LENGUA DE SIGNOS COMO PRIMERA LENGUA

La lengua de signos, tal y como sugiere Domínguez Gutiérrez (2003), es la lengua natural de las personas que presentan una discapacidad auditiva. La LSE es el instrumento con el que se comunican, interactúan con la sociedad, estructuran su pensamiento y acceden al proceso de enseñanza-aprendizaje el cual les proporciona el aprendizaje y la adquisición de la lectoescritura. Tal y como establece Domínguez Gutiérrez (2003) a través de la lengua de signos se puede evocar información de la misma manera que a través de la lengua oral, sin embargo la edad a la que se comienza a interactuar en LSE es determinante para su eficacia. Igualmente Augusto, Adrián, Alegría y De Antoñana (2002) afirman que las operaciones formales pueden desarrollarse a través de esta lengua confluyendo en un medio de comunicación absoluto que les da acceso al pensamiento, a la reflexión, a la planificación, a la organización del pensamiento y a un estatus lingüístico paralelo al que la lengua oral ofrece a los oyentes. Existen investigaciones que reflejan los beneficios y ventajas de la incorporación temprana de la lengua de signos como base conceptual y semántica la cual aporta beneficios al aprendizaje significativo y funcional de la lectoescritura y a las habilidades cognitivas del niño sordo (Augusto, Adrián, Alegría y De Antoñana, 2002).

Según Alegría y Domínguez (2009) la LSE es una lengua en el sentido completo de la palabra tanto a nivel neurolingüístico, como en el plano estructural y gramatical. El modo de adquisición en cuanto a fases es similar a la lengua oral por lo que ambas comparten las características fundamentales de una lengua. Según Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) esta lengua juega un papel fundamental en el óptimo desarrollo del alumnado con discapacidad auditiva, la cual establece una base para la interacción, la comunicación y una ventaja para el buen desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho esto, Domínguez Gutiérrez (2003) plantea que la competencia lingüística que la lengua de signos le aporta a un niño sordo es paralela a la competencia lingüística que la lengua oral le aporta a un niño oyente, por lo que la competencia en LSE aportará la base lingüística para adquirir la competencia lectoescritura. Además le dará acceso a la organización del pensamiento y a la planificación y a su vez le permitirá disponer de experiencias comunicativas y de interacción con el mundo que le rodea y poder conocer y entender su contexto (Alegría y Domínguez, 2009).

Herrera, Chacón y Saavedra (2016) reflejan que es evidente que las características de los sujetos sordos son diferentes y singulares si se comparan con sus

homólogos oyentes, siendo la problemática multifactorial. Además de las dificultades naturales que los niños sordos pueden presentar por la falta de audición y por lo tanto falta de información, existe una estrecha relación entre el nivel de LSE y la competencia para comprender y dominar la lectoescritura. Además según manifiesta Domínguez Gutiérrez (2003) se ha venido comprobando a lo largo de los años que la pedagogía y las diferentes metodologías que se aplican para el aprendizaje por parte de los docentes sigue sin estar clara, es decir, no hay un modelo establecido para la enseñanza de la lectoescritura y la alfabetización, por lo que no existe un prototipo sistemático de enseñanza de la lectoescritura para niños con discapacidad auditiva. Igualmente las metodologías que se aplican para la enseñanza de la lectoescritura de los niños sordos es la misma que se usa para los niños oyentes, priorizando los aspectos fonológicos, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura para los niños con discapacidad auditiva se convierte en un hándicap ya que su comunicación se produce de manera visual y no auditiva (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

Las limitaciones auditivas no son la base de esta problemática, sino que las dificultades radican en los ajustados recursos tanto lingüísticos, como comunicativos, sociales y experienciales a los que se ven sometidos los niños sordos debido a la tardanza en el establecimiento de un sistema de comunicación válido para ellos (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

Domínguez Gutiérrez (2003) señala que precisamente para que una persona sorda pueda ampliar su léxico, comprender, escribir y entender la lengua española escrita como sus homólogos oyentes, anteriormente debe haber conocido esa lengua que a su vez está compuesta por sustantivos, verbos, adverbios, preposiciones, funciones, estructura gramatical, etc. Es necesario por lo tanto tal y como establecen Torres y Santana (2005) facilitar el acceso a la comunicación tempranamente y facilitar experiencias con la lengua escrita en su entorno cotidiano. La única manera de que los niños sordos pueden entender la lengua castellana (sintaxis, pragmática, léxico, semántica, etc.) es a través de su lengua materna, la lengua de signos (Torres y Santana, 2005). Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) defienden que si no le proporcionamos una lengua a través de la cual pueda acceder al lenguaje, no solo se verán afectadas las áreas de conocimiento sino también su pensamiento, ya que es el propio lenguaje el que forja el pensamiento. Es por esto que el uso de la lengua de signos en las escuelas les

permite el acceso al currículo a través de una lengua visual, comprensible, accesible y funcional para ellos (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

Es por este motivo, por el que algunos autores defienden que los niños que crecen y se desarrollan con la lengua de signos, alcanzan un nivel de vocabulario y comprensión lectora similar a los oyentes, a diferencia de aquellos niños sordos que crecen y se desarrollan sin ella (Torres y Santana, 2005). Para él combinar de lengua de signos con la lengua oral/escrita es la composición perfecta y adecuada para que los niños sordos desarrollen su capacidad lectoescritora. Igualmente la Teoría de la Interdependencia Lingüística desarrollada por Cummins (2001), señala que la competencia en una primera lengua L1, en este caso la LSE, sienta las bases para adquirir una segunda lengua L2, la lengua castellana. Por lo tanto Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) señalan que cuando más dominio de la LSE se tenga, más accesible será adquirir variedad de léxico y comprensión lectora en la lengua castellana, siendo la experiencia con cada uno de las lenguas, sobre todo durante los primeros años de vida y en familia, condición clave para acrecentar las aptitudes subyacentes entre ambas lenguas. Es por esto que según el autor coexiste una relación entre ambas lenguas incluso tratándose de dos lenguas tan distintas como la gestual y la oral, y aun siendo sus estructuras gramaticales tan diversas (Cummins, 2001).

Muchos de los sordos adultos, según Cummins (2001) en la actualidad no dominan ni la lengua de signos ni la lengua oral debido a que se le ha dedicado más tiempo al hecho de que adquiriesen la lengua oral, privándoles del acceso a su lengua natural, lo que ha desembocado en un semilingüísmo. Por este motivo y según Juncos, Álvarez y Caamaño (2003) se propone una educación en la que se les proporcione como lengua vehicular la lengua de signos y a través de ella el acceso a la lengua oral como segunda lengua. El conocimiento metalingüístico de la LSE les permitirá descomponer y distinguir la lengua oral y escrita en cuanto a fonología y morfosintaxis (Cummins, 2001).

En este sentido Herrera, Chacón y Saavedra (2016) apuntan que el aprendizaje de los niños sordos de la lengua castellana a través de la LSE, es como si estuviesen aprendiendo una segunda lengua o una lengua extranjera, por lo que su lengua (LSE) será la base para el acceso a una segunda lengua. En una de sus investigaciones indican que efectivamente los niños sordos con padres sordos usuarios de la LSE, como L1, muestran un desarrollo y una competencia similar de léxico en la lengua castellana,

como L2, muy parecida a la competencia de niños oyentes cuando se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua. Por lo que concluyen en que efectivamente para acceder a una segunda lengua competencialmente, anteriormente ha de dominarse la lengua materna (Jarque Moyano, 2012).

Por otro lado Herrera (2003) realizó un estudio sobre el conocimiento léxico y las habilidades lectoras, con niños sordos usuarios y competentes en LSE. La autora pretendía comprobar si el uso y el dominio de la LSE en niños sordos tienen relación con su habilidad en comprensión lectora. Ella señala que efectivamente el conocimiento y el uso competente de la LSE como primera lengua en niños sordos, afecta positiva y significativamente a la habilidad lectora. Los niños que utilizan la LSE como L1, utilizan códigos ortográficos, códigos articulatorios, signos, clasificadores, la orientación, el espacio, etc., con una base visual, lo que le permite extraer información de los contextos, contribuyendo a que la habilidad de un niño que usa la LSE como L1 afecte e influya notablemente en sus habilidades lectoras (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

La lengua de signos tal y como manifiesta Jarque Moyano (2012) es la lengua natural de las personas sordas que se expresa y se configura de manera gesto-espacial y visual. Mientras que la lengua oral se fundamenta en la comunicación a través de un canal vocal-auditivo, la LSE lo hace por un canal gesto-viso-espacial.

4.- ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE Y REPERCUSIÓN DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA ENTRE PADRES (SORDOS/OYENTES) E HIJOS SORDOS

Según Skliar, Massone y Veinberg (1995) el aprendizaje de las lenguas se adquiere ligada a un contexto y no como una simple relación de reglas y lexemas. Conocer y entender una lengua significa saber manejarla no solo de una manera gramatical, sino también a nivel comunicativo dentro de un contexto. Los niños oyentes hijos de padres oyentes, establecen autónomamente la parte gramatical de su lengua natural de una manera espontánea y automática debido a su predisposición natural. Los niños oyentes manifiestan intenciones semánticas gracias a sus capacidades innatas como la percepción, la cognición y la lingüística. De la misma manera apuntan Lederberg y Everhart (2000) que desarrollan una gramática esencial y sencilla como una concepción de la estructura del lenguaje, que es el precedente de la lengua que escucha.

Las evocaciones de los niños proporcionan testimonios de que el sujeto está estableciendo y asentando la lengua sobre fundamentos iniciales, siendo este un ejecutor activo en el proceso de adquisición de la lengua y generando sus propias normas a nivel semántico, morfológico, sintáctico y fonológico. La familia le será de ayuda para comprender y expresar las intenciones de los interlocutores que participen en el proceso comunicativo. Igualmente tal y como señalan Herrera, Chacón y Saavedra, (2016) los niños sordos hijos de padres sordos, establecen su propia gramática al igual que participan de un proceso comunicativo natural ya que forman parte de una comunidad lingüística en la cual se emplea la lengua de signos. Las interacciones sociales y comunicativas de los progenitores sordos con sus hijos sordos es muy similar e igual de dificultosa y profunda que la de los padres oyentes con hijos oyentes (Jarque Moyano, 2012). Así mismo estas interacciones según Herrera, Chacón y Saavedra (2016) facilitan que el niño establezca sus habilidades comunicativas y lingüísticas y vaya creando una identidad inherente a la cultura sorda. Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) señalan que estas interacciones están perfectamente contextualizadas fruto del intercambio comunicativo entre interlocutores donde se producen intercambios de información, conocimientos, expresiones y representaciones que los interlocutores componen ya sea sobre ellos mismos, sobre la lengua de signos, sobre el mundo que los rodea, etc. El niño sordo construye la gramática de la lengua de signos basándose en su contexto, lo que ve, cómo lo ve, lo que percibe, cómo lo percibe (con el fin de interpretar el mensaje) y lo que expresa o cómo lo expresa (con el fin de que el resto de interlocutores comprendan su mensaje). Así pues según Jarque Moyano (2012) la base para el dominio de una lengua por lo tanto no es exclusiva del canal que se utilice para comunicarse, sino que se ven inmersas también una relación de destrezas que trascienden el modo de emisión del lenguaje. El aprendizaje de lengua de signos sucede de una manera natural cuando los niños sordos hijos de padres sordos establecen y asientan de manera sistemática, sucesiva e inconscientemente las características de los aspectos gramaticales de lengua de signos hasta llegar a ser competentes en su uso (Skiliar, Massone y Veinberg, 1995).

Por otro lado, Lederberg y Everhart (2000) revelan que los progenitores sordos con hijos sordos desarrollan una comunicación más efectiva con sus hijos si se comparan con padres oyentes con hijos sordos. Esto se debe no tanto al hecho de que los padres oyentes no interactúen con sus hijos sordos, sino porque ellos no adaptan el

lenguaje a las necesidades visuales de sus hijos. Sin embargo conforme a Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) los padres sordos que utilizan como medio de comunicación la LSE, se preocupan en que las interacciones sean referidas a objetos que pueden visualizar y en contextos cercanos y conocidos para sus hijos de manera que la comunicación se produce no solo de manera significativa, sino también funcional. Por lo tanto conforme a Herrera, Chacón y Saavedra (2016) la calidad de interacción que se produzca entre padres e hijos dependerá del modo de comunicación que se elija. En muchas ocasiones los padres oyentes con hijos sordos cuando pretenden llamar su atención lo hacen manera disruptiva, a través del control físico y no a través del canal visual o gestual, acción que sí realizan los padres sordos (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016). Esto desemboca en una comunicación inefectiva disminuyendo la calidad de interacciones sociales, personales y educativas con sus hijos sordos. Igualmente tal y como establecen Lederberg y Everhart (2000) de este modo aquellos sujetos que están en contacto con la lengua de signos desde su infancia a través de sus padres usuarios de la lengua de signos desarrollan un lenguaje más eficiente que aquellos sujetos hijos de padres oyentes que no son usuarios de la lengua de signos. Esta situación según Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) les proporciona herramientas de comunicación e influye notablemente en la calidad y cantidad de sus interacciones desembocando posteriormente en una mejor adquisición de la competencia lingüística. Según señala Serry y Blamey (1999) esta competencia lingüística se ve reflejada en una clara operatividad en la lectoescritura fruto de la adquisición temprana de la LSE, lo que pone de manifiesto la importancia de la interacción en lengua de signos entre padres e hijos desde edades tempranas como medio de comunicación natural y habitual.

La gran parte de los sujetos sordos son hijos de padres oyentes, lo que significa de acuerdo con Cummins (2001) que estos niños poseen un input lingüístico más pobre que aquellos sujetos sordos con padres sordos, por lo que el desarrollo del lenguaje de los primeros será menos competente en comparación con los segundos (Cummins, 2001). Esto supone una escasez de fluidez y flexibilidad en el lenguaje quedando reducidas no solo sus interacciones sociales sino también las educativas, afectando a la fluidez y al desarrollo de la lectoescritura. Carrasco (2002) determina que los sujetos sordos con padres sordos mantienen interacciones más plenas ya que su input lingüístico es más rico y variado, por lo que su nivel de competencia en la lectoescritura es más notable que en sus pares sordos con padres oyentes. Cabe de decir según

Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) que las ventajas conseguidas tanto en el lenguaje como en la lectoescritura por los sujetos que tienen padres sordos, no se deben únicamente así mismo por la LSE, sino por el ambiente y por el contexto de aprendizaje en el que se encuentran. El hecho de que los progenitores interactúen con sus hijos de manera fluida es significativamente primordial para la adquisición y la competencia en la lectoescritura (Carrasco, 2002).

Es de suma importancia con arreglo a lo que señalan Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) establecer estrategias de comunicación válidas en los niños sordos, ofreciéndole la oportunidad de desarrollar la lengua de signos desde edades tempranas para que de esta manera adquieran representaciones mentales tanto de su entorno como de sí mismo, sin generar desfases consecuencia del uso de canales inadecuados para su desarrollo. La adquisición de la LSE además de influir notablemente en el aprendizaje del lenguaje, la lectoescritura y la disponibilidad léxica, beneficiará también al desarrollo cognitivo y social. Tal y como señala Carrasco (2002) es primordial el hecho de que la lengua de signos se introduzca de una manera temprana en los niños sordos ya que existen evidencias de que las etapas de adquisición de la lengua de signos son equivalentes a las de la lengua oral. Así mismo la lengua de signos como lengua primigenia es un vehículo que proporciona la adquisición tanto de la lengua oral como de la lengua escrita y permite dominar el uso, la comprensión y la metalingüística tanto de las funciones como de la estructura de la lengua (Juncos, Álvarez y Caamaño, 2003). De esta manera Torres y Santana (2005) han planteado que el acceso a la lengua de signos, su dominio en situaciones cotidianas entre padres e hijos sordos es significativo para alcanzar éxito académico en el futuro. Esto confirma que la comunicación temprana en situaciones cotidianas pueden activar herramientas de lectoescritura (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018).

Por otro lado Herrera (2003) sugiere que los niños sordos con padres oyentes que no se comunican con su hijo en lengua de signos, alcanzan menos progresos en la lectoescritura y en la disponibilidad léxica, además la edad en la que consiguen la capacidad de asignar estados mentales en los demás (teoría de la mente) se ve rezagada debido al déficit en las interacciones lingüísticas con sus padres oyentes. Por lo tanto las interacciones en lengua de signos de niños sordos con sus padres no sólo son primordiales para desarrollar la capacidad lectoescritora sino también para desarrollar la teoría de la mente (Herrera (2003). Además de esto, la interacción con su entorno en

lengua de signos repercutirá proporcionando un ambiente lingüístico apropiado a las situaciones específicas de procesamiento comunicativo, cognitivo, social y emocional (Skiliar, Massone y Veinberg, 1995).

5.- NIÑOS SORDOS CON PADRES SORDOS (USUARIOS DE LA LSE) VS NIÑOS SORDOS CON PADRES OYENTES (NO USUARIOS DE LA LSE)

Herrera (2003) señala que las personas sordas que nacen en el seno de una familia con padres sordos o donde ya existe algún miembro que es sordo, adquieren la lengua de signos de una manera natural. Cuando un niño nace en un seno familiar en el no hay ningún miembro sordo ni usuario de la lengua de signos, este niño crecerá sin muestras lingüísticas que le faciliten y le den acceso a la comunicación. De acuerdo con Bomfim y Souza (2010) el problema más preocupante se da en los niños sordos hijos de padres oyentes ya que perciben la discapacidad auditiva como un hándicap para el desenvolvimiento de sus hijos e insisten en que la comunicación sea a través de métodos oralistas privándolos de una lengua que les dará acceso a la información, a la comunicación y al mundo que los rodea (Bomfim y Souza, 2010). Muchos de estos padres oyentes se empeñan en que sus hijos sordos hablen acudiendo a numerosos especialistas, aspecto que resulta frustrante tanto para padres como hijos cuando ese objetivo resulta inalcanzable (Herrera, 2003). En contraposición a esto los niños sordos hijos de padres sordos aceptan el hándicap introduciéndoles desde edades tempranas en su lengua natural materna, proporcionándoles un medio de comunicación que les dará acceso a la información y al mundo que los rodea (Juncos, Álvarez y Caamaño, 2003).

Bien es cierto que la lengua de signos no ostenta una forma escrita, y su estructura gramatical presenta diferencias con respecto a la lengua castellana, sin embargo según Herrera (2003), esto no significa que los sordos que son usuarios de dicha lengua no alcancen destrezas lectoras derivadas de ella. Sin embargo si establece una diferencia entre niños sordos con padres sordos (usuarios de la LSE) y niños sordos con padres oyentes (no usuarios de la LSE). Los niños sordos con padres sordos, acceden a la lectura gracias a diferentes estrategias de interpretación que han heredado de sus progenitores como usar la dactilología para referirse a palabras técnicas que no tienen signo, nombres propios; acordar signos imaginados para referirse a acciones o situaciones que no tienen un signo establecido; signar cuentos; inventar signos como códigos para designar objetos sin signo oficial, etc. (Juncos, Álvarez y Caamaño, 2003).

Todas estas interacciones entre padres e hijos hacen que cuando estos niños se enfrenten al acceso de la lengua escrita lo hagan con un sinfín de prácticas y experiencias vividas, que les favorecerá relacionar diferentes experiencias lingüísticas en LSE y en lengua castellana (Juncos, Álvarez y Caamaño, 2003). Igualmente en este sentido Torres y Santana (2005) señalan también que los niños sordos con padres sordos rinden mejor que aquellos niños sordos con padres oyentes que no han disfrutado de las experiencias anteriormente mencionadas. El autor defiende que el poseer un amplio vocabulario y el conocimiento de la sintaxis constituyen los aspectos más relevantes para desarrollar habilidades sintagmáticas entre los vocablos de un contexto. Del mismo modo Juncos, Álvarez y Caamaño (2003) coinciden también en que los niños sordos con padres sordos que usan la LSE desde edades tempranas interactuando de una manera normalizada, desarrollan una mejor competencia sintáctica, léxica y lectoescritora mucho mayor que aquellos niños que no entran en contacto con la LSE hasta edades avanzadas y no tienen la oportunidad de experimentar y vivenciar aspectos en su vida cotidiana de una manera fluida (Bomfim y Souza, 2010).

Llegados a este punto cabe destacar las aportaciones de Bomfim y Souza (2010) en cuanto a que la utilización de la lengua de signos en niños sordos no solo es importante como un medio de comunicación e interacción con el entorno, familias, escuela, etc., sino también una herramienta para el desarrollo evolutivo. Es por esto que Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) afirman que el lenguaje proporciona al ser humano la potestad para ponerse en contacto con su contexto y el mundo que le rodea. Esa interacción con el mundo permite, gracias al lenguaje, cruzar de conceptos concretos a conceptos abstractos, usando el propio lenguaje precisamente para asentar la inteligencia y la cognición, llevándolo a la comprensión y resolución de problemas. Igualmente Bomfim y Souza (2010) coinciden en que los niños sordos hijos de padres oyentes, no toman contacto con la lengua de signos hasta edades preadolescentes lo que desemboca en serios déficits como la falta de capacidad para planificar, escaso desenvolvimiento ante situaciones complejas, falta de dominio de la impulsividad, problemas en sus relaciones sociales y déficits cognitivos (Bomfim y Souza, 2010). Debemos tener en cuenta que a través del lenguaje se forja la cognición y es por esto que debemos proporcionar a los niños sordos un lenguaje con el que comunicarse, comprensible y cómodo para ellos, y que les dé acceso al mundo en vez de imponerles una lengua totalmente ajena y artificial para ellos (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016).

La lengua materna, en el caso de los niños sordos la lengua de signos, parece favorecer la cognición del niño y a su vez la adquisición de una segunda lengua, en este caso la lengua castellana (Augusto Adrián, Alegría y De Antoñana, 2002). El uso de la LSE de una manera funcional y competencial dará acceso a una segunda lengua. Si los niños sordos no poseen una lengua primigenia en la que apoyarse, tanto su comprensión de la lengua, como su disponibilidad léxica se verán afectadas (Massone y Baez, 2009).

Es por este motivo, por el cual Domínguez Gutiérrez (2003) señala que los niños sordos cuyas familias son oyentes y no son usuarias de la LSE, no disfrutan de demasiadas ocasiones para interactuar, charlar y divertirse con sus padres. Esto influye no solo en la comunicación oral/LSE, sino que suele pasar que esta condición también afecte a la escasa experiencia de la lectura y la escritura, porque están menos expuestos a estas experiencias por la dificultad que tienen a la hora de comunicarse con sus padres. Igualmente Herrera, Chacón y Saavedra (2016) establecen que esto sucede porque no tienen establecido un lenguaje rico y consolidado entre ellos, reduciendo sus interacciones a simples órdenes que normalmente se reducen a funciones didácticas, correctoras, supervisoras y mediadoras. Cuando se producen estas interacciones tanto en la lectura como en la escritura, por lo general suelen ser ajenas al niño, reduciéndose a preocuparse de la comprensión del propio texto con preguntas muy limitadas y simples así como escuetas, cerrando toda posibilidad de reflexión, curiosidad e interacción con el propio texto escrito. Sin embargo, tal y como establecen Massone y Baez (2009) cuando la familia es usuaria de la LSE como medio de comunicación primigenio y materna, los sujetos comienzan el colegio con una experiencia más rica, corroborando que la experiencia con los cuentos, textos, y todo tipo de material escrito, desarrolla su capacidad de observar, absorber información, y aumentar su disponibilidad léxica. Por dicho motivo sigue apuntando Domínguez Gutiérrez (2003), que la lengua de signos proporciona experiencias con la escritura y la lectura.

Según Massone y Baez (2009) en los niños que presentan discapacidad auditiva, el comenzar tempranamente su proceso de lectoescritura y alcanzar el éxito consumado, está relacionado directamente con la experiencia lingüística que su entorno familiar haya escogido para llevar a cabo la comunicación. Muchos de los inconvenientes con los que se encuentran los discentes sordos es el escaso reconocimiento de vocablos derivado de una insuficiencia léxica y el diminuto dominio de las estructuras sintácticas con las que cuentan (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016). Lo que ocurre con los niños

que presentan discapacidad auditiva cuando acceden al lenguaje escrito desde una perspectiva monolingüe, entendiendo el enfoque monolingüe como la lengua oral, es que comienzan a escribir y a leer en un lenguaje que no es suyo, es decir, que no es su lengua natural, y del que además no son conocedores por su discapacidad y su limitación auditiva (Herrera Chacón y Saavedra, 2016). Esto provoca que aborden el proceso de enseñanza – aprendizaje con un nivel lexical pésimo, muy por debajo de sus homólogos, desembocando en un mal procesamiento de los componentes de la oración, lo que significa que no comprenderán todas las partes de las frases quedando reducida esta comprensión solo a sustantivos, adjetivos y verbos básicos (Domínguez Gutiérrez, 2003).

Según Domínguez Gutiérrez (2003) este enfoque monolingüe podría denominarse también método oralista, concentra su objetivo en copiar e imitar vocablos, frases y oraciones que los docentes producen en la pizarra, quedando reducido este ejercicio a una simple reproducción de letras y palabras, que en la mayoría de los casos carecen de significado para ellos ya que no entienden lo que reproducen. Según Herrera, Chacón y Saavedra (2016) esto converge en un desarrollo negativo o nulo de la competencia lingüística. Este enfoque oralista, tal y como señala Herrera, Chacón y Saavedra (2016) parte desde una perspectiva terapéutica o clínica basado en el modelo del déficit. Éste se basa en enseñanzas dando prioridad al aprendizaje de la lengua oral con metodologías insuficientes e ilegítimas para el alumnado que presenta discapacidad auditiva, ya que se les exige partir de una lengua que no es suya, que no conocen, que no dominan y que no escuchan. Dicho enfoque se centra en metodologías audio-orales como por ejemplo la palabra complementada o *cued speech* (fonológico) o el bimodal (morfosintáctico) (Domínguez Gutiérrez, 2003).

Herrera Fernández, Puente Ferreras, Álvaro Izquierdo y Ardilla (2007) señalan que con este método oralista los discentes sordos finalizan primaria con un vocabulario de aproximadamente de 200 palabras.

Por otro lado Domínguez Gutiérrez (2003) también establece que el modelo bilingüe, a diferencia del modelo oralista, propone una pedagogía más nueva e innovadora: integrar la LSE como sistema de comunicación primigenio en el proceso de enseñanza – aprendizaje del alumnado sordo. Este enfoque tiene como finalidad proporcionar el acceso al mundo a través de su lengua natural, partiendo de la LSE como L1, para a través de ella poder acceder no solo al mundo que los rodea sino

también acceder a una segunda lengua, que en este caso sería la lengua escrita. Herrera Fernández, Puente Ferreras, Álvaro Izquierdo y Ardilla (2007) defienden que esto les proporcionará un acceso a la lectoescritura más factible, ya que a través de la lengua de signos comprenderán los textos escritos con un mayor sustento conceptual y semántico. Gracias a la LSE el alumnado sordo dispondrá de un vehículo a través del cual interactuar, participar y comunicarse significando ello una puerta para acceder a la información, a la cultura, a los conocimientos, y en general al contexto en el que se encuentran (Domínguez Gutiérrez, 2003). Además la situación idónea para que el alumnado sordo avance en su proceso de enseñanza aprendizaje será añadir una segunda lengua a su bagaje cognitivo a la vez que continúan desarrollándose conceptualmente en su primera lengua, por lo tanto el conocimiento conceptual alcanzado en una lengua favorece a la comprensión de los aspectos percibidos en una segunda lengua (Cummins, 2001).

Cuando un niño se cría en un entorno oralista con padres oyentes, según Cummins (2001) la variedad y disponibilidad léxica es sustancialmente escasa, lo que implica un desarrollo y un desfase en su nivel de competencia curricular en todos los ámbitos debido a la falta de comprensión lectoescritora. Esto desencadena en un escaso abanico de vocabulario al comienzo de la educación primaria (200 palabras aproximadamente), las cuales no son suficientes para la competencia lectora y escritora (Alegría y Domínguez, 2009).

Así mismo a diferencia del método oralista los discentes sordos que finalizan primaria con el método bilingüe, lo hacen con un vocabulario de aproximadamente de 604 palabras, diferencia más que notable (400 palabras) comparada con los resultados del enfoque monolingüe (Herrera Fernández, Puente Ferreras, Alvarado Izquierdo y Ardila, 2007).

Bien es cierto que la adquisición de vocabulario y el desarrollo óptimo en la instrucción formal depende también de las experiencias anteriores que los niños hayan tenido en su entorno y contexto familiar. Tal y como recoge Herrera, Chacón y Saavedra (2016) el aprendizaje y la adquisición de léxico no sucede en un momento determinado o concreto, ni existe una edad rígida en la que se produzca dicho aprendizaje, sino que se desarrolla en una serie de etapas. Estas etapas se basan en el reconocimiento de palabras de manera general y en situaciones concretas, en descodificar las letras atendiendo a como suenan, y en las que se descodifica letra a letra

reconociéndolas ya no solo de manera general sino también de manera visual. Por ese motivo dicen Herrera, Chacón y Saavedra (2016) que la lectura y la adquisición del léxico no suceden de pronto sino que es la consecuencia de todo un proceso en el que se obtienen una serie de habilidades, maestrías y conocimientos que empiezan a brotar en el momento del nacimiento atravesando un proceso hasta que se llega a la lectura emergente. Dicha lectura emergente tal y como apuntan Lissi, Svartholm y González (2012) comienza en el seno familiar, en el hogar, a través de la ejecución de actividades, juegos, contar historias o cuentos, etc., en familia. Estas actividades que en un principio pueden pasar sin relevancia son la base para el desarrollo del lenguaje, la adquisición de vocabulario y la comprensión lectoescritora (Alegría y Domínguez, 2009).

Este tipo de actividades de carácter recreativas y lúdicas según Domínguez Gutiérrez (2003) son primordiales para su desarrollo lectoescritor y la adquisición de un léxico rico y variado. La lectura de los niños sordos durante su niñez suele estar limitada y orientada a fines terapéuticos y pedagógicos, por lo que en muchas ocasiones no entienden cuál es el significado de la lectura fuera de la instrucción y la rehabilitación, ni para qué sirve realmente leer. Los niños con discapacidad auditiva requieren de un input lingüístico múltiple y diverso, y dicho input se obtiene exclusivamente a través de su lengua natural, la LSE (Lissi, Svartholm y González, 2012).

Es por esto, siguen señalando Lissi, Svartholm y González (2012) que es de vital importancia que los niños encuentren sentido a la lectura y a la escritura. Debe ponerse ahínco en la enseñanza de la escritura y conseguir así que adquieran el gusto por la lectura y la escritura. Para que eso ocurra, se hace necesario que los discentes estén familiarizados y en contacto constante con cuentos, libros, o cualquier texto escrito, haciendo de estas experiencias preliminares la base y el asiento del aprendizaje de la escritura y la lectura, así como la adquisición de un léxico múltiple y diverso (Alegría y Domínguez, 2009).

Según Domínguez Gutiérrez (2003) existe una diferencia notable entre niños sordos cuyos padres utilizan la LSE como medio de comunicación, y los niños sordos cuyos padres utilizan métodos oralistas y carecen de un medio de comunicación gestual. A pesar de ello tanto los niños sordos como los niños oyentes, afirman Herrera, Chacón y Saavedra (2016) nacen con las mismas competencias para la obtención y el desarrollo de un lenguaje, ambos atraviesan la misma etapa prelingüística y ambos tienen la

capacidad para desarrollar un sistema de comunicación que le dará acceso a la interacción con el contexto que le rodea. Sin embargo cuando las familias oyentes tienen un hijo sordo, es bastante frecuente que el sistema de comunicación que se utiliza sea la lengua oral, por este motivo los niños carecen de situaciones naturales en las que interactúen y disfruten con sus familias y no disfrutan de experiencias relacionadas con la lectoescritura. Esta falta de interacción e intercambio comunicativo entre progenitores e hijos tal y como señalan Herrera, Chacón y Saavedra (2016) provoca que dichos intercambios comunicativos se muestren simples y escuetos, orientados básicamente a funciones terapéuticas, correctoras, instructivas o didácticas. Cuando se producen interacciones lectoras y escritoras, suelen darse fuera de contexto y de una forma ajena al niño, prestando atención únicamente a si ha comprendido de manera general la trama de la historia o cuento, pero sin prestar atención a los detalles del relato, imposibilitando todo tipo de interrelación con los cuentos o relatos escritos (Domínguez Gutiérrez, 2003).

Según Alegría y Domínguez (2009) los niños sordos hijos de padres sordos desarrollan una mayor competencia en la lectoescritura que los niños sordos hijos de padres oyentes. Los primeros, los cuales presentan un nivel de lengua de signos competente, consiguen unos niveles de lectoescritura superiores en dos años si se comparan con los segundos (los cuales no son usuarios de la lengua de signos). Según Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) existen relaciones significativas que sugieren que el dominio de la lengua de signos favorece la adquisición lectoescritura, ya que esta facilita su aprendizaje y provee la base lingüística y cognitiva que se necesita para acceder a nuevas capacidades de la lengua. Es por tanto de recibo señalar que la LSE proporciona el acceso a la lectoescritura y a su vez contribuye al acceso a la información y a la interacción con el mundo que los rodea, ya que las conexiones con su contexto son más ricas y variadas (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018). Igualmente en cuanto al aspecto léxico, la lengua de signos proporciona una base conceptual y semántica que le dará acceso a la comprensión de la lectura y la escritura (Alegría y Domínguez, 2009).

Cuando en el contexto familiar la lengua de signos se usa como lengua primigenia por parte de los progenitores, tal y como establecen Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) se produce una interacción con la lectura y escritura muy similar a las familias oyentes. En este caso los niños emprenden su etapa educativa con una mayor

comprensión lectoescritora y un mayor repertorio y disponibilidad léxica, corroborando así que la experiencia y la interacción con la lectura y la escritura proporciona a los discentes mayor capacidad para captar información, para la observación, la indagación, la reflexión, el análisis, etc. Por estos motivos Domínguez Gutiérrez (2003) señala que la lengua de signos favorece significativamente las experiencias previas con textos escritos, cuentos, relatos, revistas, libros, etc. Es conveniente por lo tanto que tanto en el entorno familiar como en el contexto educativo, tanto familias como docentes, reconozcan las lagunas en las estrategias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. Los recursos viso-gestuales insinúan una transformación metodológica y sugieren que la LSE se convierta en protagonista del acceso al texto escrito, de esta manera estaremos proporcionando y asegurándonos de que el alumnado con discapacidad auditiva tenga acceso a la escritura y por ende a la organización del pensamiento (Domínguez Gutiérrez, 2003).

Según Puente, Alvarado y Herrera (2006) la base y la clave del aprendizaje, de las habilidades lectoescritoras y de la adquisición de un vocabulario rico y variado residen en la época de educación infantil y primaria. En estos períodos es de vital importancia asentar el lenguaje para estructurar su pensamiento ya que de no ser así tanto pensamiento como lenguaje se verán afectados. Es por esto según Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) que debemos proporcionar a los niños sordos una herramienta con la que poder acceder a la lectoescritura, a una disponibilidad léxica múltiple y a un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, siendo esta herramienta la lengua de signos. El contexto del seno familiar por lo tanto influye de una manera muy notable para el acceso tanto del lenguaje como del conocimiento en general, siendo la lengua de signos primordial como mediación semiótica del niño sordo. Es por eso que Puente, Alvarado y Herrera (2006) apuntan que muchos de los problemas de los niños sordos que nacen en un contexto en el que sus familias son oyentes, apenas disfrutan de lectura emergente. Esto afecta a las interacciones con la lectura y la escritura, y en consecuencia su vocabulario o su disponibilidad léxica es muy limitada y pobre (Puente, Alvarado y Herrera, 2006). El aprendizaje del lenguaje sucede de una manera espontánea en el seno familiar, sin embargo, los niños sordos con padres oyentes que utilizan una comunicación oral, no pueden acceder plenamente al lenguaje, lo que provoca un desfase en el conocimiento del léxico, y la lectoescritura con respecto a sus

homólogos sordos con padres sordos que utilizan como medio de comunicación la LSE (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018).

Los niños sordos hijos de padres sordos tal y como establecen Puente, Alvarado y Herrera (2006) dominan los instrumentos interpretativos de los diferentes textos escritos que han aprendido de sus padres (cuentos, palabras, buscar analogías entre signos y palabras o expresiones, etc.). Dichas acciones se desarrollan de manera natural dentro de familias en las que los niños son sordos y sus progenitores también lo son. Como resultado de esto estos sujetos afrontan la lectoescritura con un bagaje de experiencias que les dan acceso a establecer relaciones lingüísticas entre ambas lenguas (lengua de signos y lengua oral). Según Herrera (2003) cuando más dominio en LSE, más dominio en la lectoescritura ya que se ha demostrado que el aprendizaje temprano de la LSE influye positivamente en la comprensión y expresión de la lectura y la escritura, mejorando de esta manera el rendimiento escolar de los discentes con discapacidad auditiva. La lengua de signos facilita la base semántica fundamental para tener acceso al contexto y el mundo que los rodea, proporcionándole instrumentos cognitivos y lingüísticos para conseguir un óptimo desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje (Herrera, 2003).

Bien es cierto, tal y como señalan Herrera, Chacón y Saavedra (2016) que los niños sordos con padres sordos conforman una interacción natural al lenguaje, en este caso la LSE, sin embargo a pesar de tener una predisposición para adquirir la LSE, solo la interiorizarán si en su seno familiar se emplea dicha lengua, de lo contrario su comunicación se verá reducida a una serie de gestos y mímica.

6.- MÉTODO

El tipo de trabajo con el que aquí nos encontramos es una revisión sistemática.

6.1.- Bases de datos

Las bases de datos utilizadas para la búsqueda e indagación de los artículos, libros, congresos, etc. fueron los siguientes: PSICODOC, Google Scholar y ProQuest.

Después de las diversas indagaciones y búsquedas iniciales se consiguieron un total de 84 lecturas entre artículos, libros, capítulos de libros, congresos, etc. Tras su lectura, análisis y revisión, únicamente 22 cumplieron con las condiciones estipuladas al

comienzo de esta revisión. Del total de los 22 seleccionados fueron sustraídos 13 de PSICODOC, 7 de Google Scholar y 2 de ProQuest.

Tabla 1

Bases de datos utilizadas para la búsqueda de la literatura empleada en el TFM

Bases de datos	Artículos encontrados y revisados	Artículos válidos
PSICODOC	42	13
Google Scholar	34	7
ProQuest	8	2

Nota: esta tabla muestra el número de artículos encontrados y revisados así como los que finalmente han resultado válidos.

6.2.- Descriptores

De acuerdo con el objetivo planteado, los descriptores que se han empleado para la realización de esta revisión sistemática tanto en lengua castellana como en lengua inglesa fueron las siguientes:

- Discapacidad auditiva.
- Sordera.
- Lengua de signos.
- Padres sordos.
- Padres oyentes
- Primera lengua.
- Segunda lengua.
- Desarrollo del lenguaje en niños sordos.
- Niveles de lectoescritura en niños sordos.
- Adquisición temprana de la lengua de signos.
- Comprensión lectora en niños sordos.
- Desarrollo lectoescritor en niños sordos.
- Bilingüismo.

6.3.- Fórmulas de búsqueda

Cabe destacar que con el objetivo de delimitar la búsqueda y el análisis de la diferente literatura se llevaron a cabo diferentes filtros, por lo cual los artículos, libros, capítulos de libros, congresos, etc., se supeditaron a los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones en inglés, portugués y español.
- Estudios publicados a partir de 1990.
- Edad de los sujetos de estudio de entre 0 - 20 años.
- Publicaciones que incluyesen la lengua de signos o el bilingüismo como parte de la educación de los sujetos.
- Literatura que incluyese el seno familiar como parte fundamental de la educación de los niños.
- Publicaciones dirigidas a niños sordos hijos de padres sordos y niños sordos hijos de padres oyentes.
- Publicaciones en revistas científicas, libros, capítulos de libros, congresos, etc.
- Publicaciones generales sobre la evolución tanto del lenguaje como de la escritura.
- Publicaciones específicas sobre el desarrollo del lenguaje de sujetos sordos.

La búsqueda desde un principio, como ya se ha mencionado, concluyó en un total de 84 documentos que conforman artículos, libros, congresos, etc. De todos ellos, se prescindió de los que aparecían repetidos en diversas bases de datos, aquellos que no tenían en cuenta al alumnado sordo, o que no mencionaban el seno familiar como parte importante de la evolución de los sujetos. A partir de ahí, se aplicaron varios filtros centrándose en el título, posteriormente en el resumen y por último en el análisis del texto completo.

En cuanto a edad, se tuvo en cuenta a todos aquellos sujetos desde edades muy tempranas hasta las edades que comprenden la educación obligatoria e incluso post-obligatoria.

El análisis y estudio de la diferente literatura encontrada consintió la revisión y comparación de las conclusiones, lo que permitió recopilar la información suficiente para alcanzar unas conclusiones finales en relación al tema elegido para esta revisión.

La selección en suma se reduce a 84 publicaciones como se puede distinguir en el diagrama de flujo que a continuación se presenta:

Figura 1

Diagrama de flujo de los estudios hallados, rechazados, seleccionados y válidos.

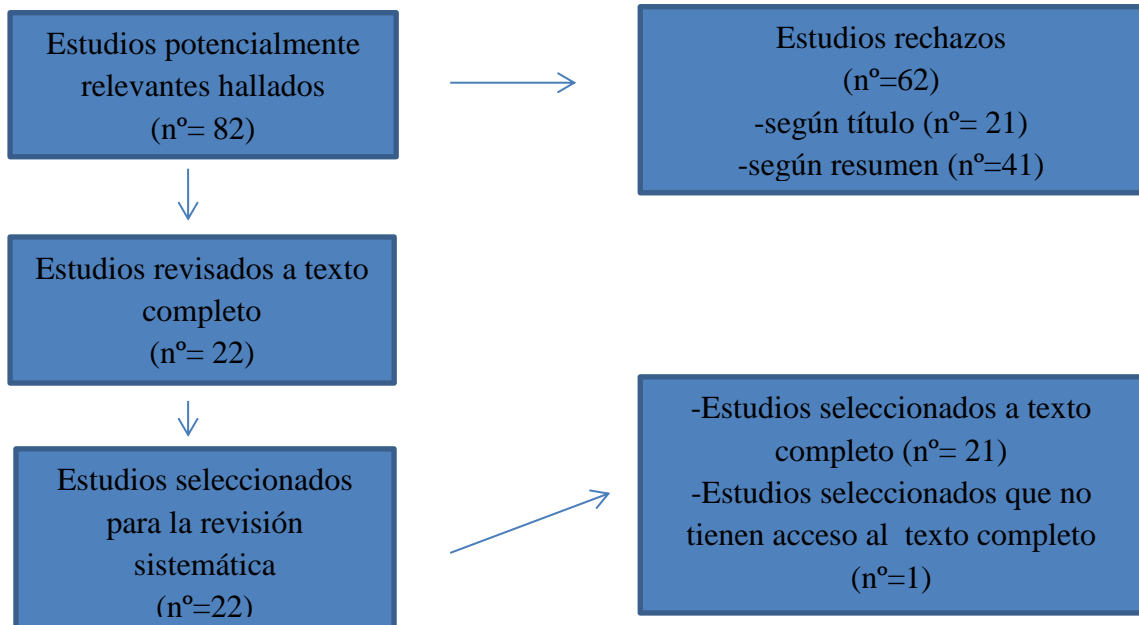


Tabla 2

Esta tabla muestra el título, autores, año de publicación, así como los objetivos, la muestra y los resultados de cada uno de los artículos.

Título	Autor/es	Año	Objetivos	Muestra
Los alumnos sordos y la lengua escrita	Alegría, J. y Domínguez, A. B.	2009	En este artículo se analizan los elementos que establecen las capacidades lectoras del alumnado con discapacidad auditiva teniendo en cuenta la relación que existe entre la competencia lingüística y la comprensión lectora. Se analiza también el aprendizaje de la escritura relacionada con la experiencia lingüística inicial oral o de LSE. Igualmente se analiza la dimensión fonológica de la LSE cuando existe falta de audición, gracias a la lectura labio facial. Por último se analiza también la palabra complementada y el papel de los implantes cocleares.	
Strategy usage among deaf and hearing readers	Andrews, J. F., y Mason, J. M	1991	El objetivo era leer textos expositivos y completar el texto con las frases o palabras que correspondían en cada hueco.	Participó un aula de alumnos con sordera profunda y prelingüística y alumnos oyentes de educación secundaria.

Dificultades lectoras en niños con sordera.	Augusto, J. M., Adrián, J. M., Alegría, I., y De Antoñana, R. M. 2002	En este estudio se analizó la dificultad del alumnado sordo en cuanto al aprendizaje de la lectura se refiere (denominación de figuras, aspectos metafonológicos y lectura).	Participaron 49 niños/as con discapacidad auditiva de entre 7 y 13 años de edad (prelocutivos de entre 80 y 100 dBs) y 49 niños/as oyentes de entre 7 y 12 años de edad. Igualmente se controló el estatus (sordos vs oyentes) de los padres de los niños sordos.
Sordera, mediación y lenguaje en la escuela.	Bomfim, R. O. 2010 D., y Souza, A. P. R. D.	En este estudio se analizó como la experiencia de aprendizaje y el aprendizaje de la lengua de una manera interactiva, pueden influir en la intervención en sujetos sordos. El objetivo consistió en estudiar la reiteración de la mediación y obtención anteriormente y posteriormente de una intervención formativa con los maestros. Igualmente se estudió el idioma en el seno familiar.	Los participantes fueron un grupo de 4 alumnos sordos, sus 2 maestros, 1 sordo usuario de lengua de signos y 1 oyente.

Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas.

Carrasco, P. J. C 2002

En este artículo se aportan datos que indican los beneficios de la adquisición temprana de la lengua de signos en niños con discapacidad auditiva en aspectos no solo lingüísticos sino también académicos y cognitivos.

¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas.

Cummins, J. 2001

En este artículo se analizan las polémicas y desacuerdos en cuando al desarrollo académico de los niños con discapacidad auditiva. Es por eso que este trabajo sintetiza la verdad psicolingüística del bilingüismo en niños con sordera poniendo de manifiesto los beneficios de desarrollarse en dos lenguas teniendo en cuenta el contexto.

¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?

Domínguez Gutiérrez, A. B. 2003

El objetivo de este artículo es estudiar la forma en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en lo que respecta a la escritura del alumnado sordo teniendo en cuenta el monolingüismo (modelos educativos basados en metodologías orales) y el bilingüismo en el cual se utiliza simultáneamente la lengua de signos y la lengua oral para acceder y desarrollar la lectoescritura. Igualmente se investiga también sobre cómo los

niños sordos acceden a la escritura teniendo en cuenta diversos aspectos como la capacidad lingüística general, la interacción con el mundo que los rodea, la motivación, sus experiencias preliminares y las codificaciones fonológicas.

En este estudio se analiza el bilingüismo, el cual incluye diferentes niveles de competencia en cada una de las lenguas. Existe por un lado un bilingüismo limitado ya que en ambas lenguas se produciría una competencia de muy poco nivel; por otro lado se podría hablar de un bilingüismo desequilibrado, donde el sujeto mostraría una competencia óptima en una de las lenguas pero la competencia de la otra lengua sería muy pobre; y un tercer bilingüismo equilibrado, donde la competencia en ambas lenguas es óptimo por igual.

Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica.

Herrera, V. 2003

Herrera
Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües
Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., y Saavedra Coronado, F.

2016

En este estudio se analizan siete aspectos en cuatro grados de desempeño en la que la lengua de signos es la L1 de estudiantes sordos, siendo la lengua oral la L2.

Se lleva a cabo una evaluación de 57 trabajos escritos de 43 alumnos de 1º a 4º con sordera, para analizar la lengua castellana oral y escrita como una segunda lengua

<p>Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas.</p>	<p>Herrera Fernández, V., Puente Herreras, A., Alvarado 2007 Izquierdo, J., y Ardilla, A.</p>	<p>En este estudio se analizan diferentes investigaciones de las últimas décadas que han estudiado los motivos y las soluciones existentes para conseguir una mejora en la lectoescritura del alumnado sordo. Se estudian las características lingüísticas y los códigos signados así como los aspectos dactilológicos y fonológicos. En dicho estudio se proponen diferentes herramientas con el propósito de mejorar los aspectos fonológicos como: la lectura labio-facial, implantes cocleares, el dactilológico, la lengua de signos, la palabra complementada y aspectos kinestésicos.</p>
<p>Anuari de Filología</p>	<p>Jarque Moyano, 2012 M.J.</p>	<p>En este estudio se analizan varias dimensiones referentes a las lenguas de signos como son su estatus legal y social. Por un lado se analiza la trayectoria de las diferentes investigaciones a lo largo de los años sobre las lenguas de signos y por otro lado se analizan las características de la comunidad sorda usuaria de la lengua de signos.</p>
<p>El desarrollo del lenguaje en niños sordos.</p>	<p>Juncos Rabadán, O., 2003</p>	<p>En este estudio se analiza el desarrollo del lenguaje en niños con discapacidad auditiva y las posibles intervenciones para su mejora. En este estudio se corroboró que la educación bilingüe</p>

Implicaciones evolutivas y educativas	Álvarez, M., y Caamaño, A.	(lengua de signos y lengua oral) favorecen el acceso de la lectoescritura. Para ello es necesario adquirir la lengua de signos en edades tempranas como lengua vehicular y utilizar dicha lengua como soporte para el acceso a la lengua oral.
Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristic.	Lederberg, A. R. y Everhart, V. S. 2000	En este artículo se analiza la interacción comunicativa entre progenitores oyentes o sordos y sus hijos oyentes o sordos. Analizando el cambio evolutivo del niño sordo tanto a nivel pragmático como dialógico.
El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita	Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. 2012	Este artículo es una revisión de diferentes enfoques sobre el bilingüismo. Se analiza también la manera en la que la lengua de signos puede usarse como lengua primigenia y vehicular para acceder a la lengua escrita.

Este estudio hace hincapié en la necesidad de comunicación e

<p>Construcción de la escritura de los niños sordos</p>	<p>Massone, M. y Baez, M.</p>	<p>2009</p>	<p>interacción de manera visual en las personas con discapacidad auditiva, rechazando así los métodos oralistas. Pretende afrontar la sordera y su lenguaje natural (LSE) desde un punto de vista socioantropológico. Se centra en investigar cómo los niños sordos a través de la lengua de signos reconstruyen el lenguaje escrito y generan estrategias de alfabetización a través de ella.</p>	<p>Se llevó a cabo con una muestra (grupo experimental) de 11 alumnos sordos profundos prelocutivos y otra muestra (grupo control) compuesto por 11 alumnos con similares características a las del grupo experimental.</p>
<p>Intervención psicopedagógica en la comprensión del léxico escrito de alumnos sordos profundos integrados en escuelas ordinarias</p>	<p>Mies i Burrull, M. Á.</p>	<p>1993</p>	<p>Este estudio pretende experimentar con diferentes estrategias y analizar su influencia en la comprensión del léxico escrito.</p>	<p>Se llevó a cabo con una muestra (grupo experimental) de 11 alumnos sordos profundos prelocutivos y otra muestra (grupo control) compuesto por 11 alumnos con similares características a las del grupo experimental.</p>
<p>Fingerspelling and sign language as</p>			<p>En este estudio se analizó la importancia de la lengua de signos</p>	<p>Se eligieron 13 niños</p>

<p>alternative codes for reading an writing words for children deaf signers.</p>	<p>Puente, A., Alvarado, J. M., y Herrera, V.</p>	<p>2006</p>	<p>y el dactilológico y su influencia en el desarrollo de las habilidades lectoescritoras en niños sordos.</p>	<p>sordos que fuesen usuarios de la lengua de signos como L1.</p>
--	---	-------------	--	---

<p>Pre-académica: Batería Neurocognitiva Preescolar</p>	<p>Ramírez Benítez, Y., Steinberg, L. B., y Bermúdez Monteagudo, B</p>	<p>2018</p>	<p>Este estudio se compone de 8 tareas cognitivas las cuales evalúan la atención, la memoria, las habilidades numéricas, pensamiento y lenguaje.</p>	<p>Participaron 375 de entre 4 y 6 años de edad.</p>
---	--	-------------	--	--

<p>A 4-year investigation into phonetic inventory development in young cochlear implant users</p>	<p>Serry, T. A., y Blamey, P. J.</p>	<p>1999</p>	<p>En este estudio se lleva a cabo una investigación sobre el desarrollo fonético en niños que presentan implantes cocleares.</p>	<p>Se llevó a cabo en 9 niños implantados de menos de 5 años de edad, antes y después de ser implantados durante los primeros 4 años después de la intervención quirúrgica.</p>
---	--	-------------	---	---

<p>Comprensión lectora de</p>				
-----------------------------------	--	--	--	--

<p>estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes, de los niveles de primaria y secundaria de la UGEL 07</p>	<p>Siu Saavedra, K., S. y Acevedo Lemus, V., G. 2013</p>	<p>Este estudio se centra en diferenciar la comprensión lectora entre alumnos con sordera y sus homólogos oyentes, teniendo en cuenta de que realmente sí existen diferencias de comprensión a favor del alumnado oyente.</p>	<p>Participaron 58 estudiantes que cursaban primaria y secundaria. 29 de estos estudiantes eran sordos y 29 eran oyentes.</p>
<p>El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo</p>	<p>Skliar, C., Massone, M. I., y Veinberg, S. 1995</p>	<p>En este artículo se pone de manifiesto que después décadas de investigaciones debemos aceptar que la LSE es la lengua natural de los sordos. La propuesta es la educación bilingüe y bicultural que incluye la elaboración de un contexto lingüístico adecuado al procesamiento cognitivo y comunicativo de los alumnos con discapacidad auditiva. Igualmente se tendrá en cuenta el desarrollo social y emocional de los niños de manera que se le proporcione una herramienta que le dé acceso al mundo que los rodea tanto curricularmente como culturalmente.</p>	

Niveles de lectura de estudiantes sordos españoles	Torres Monreal S. y Santana Hernández, R.	2005	En este estudio se analizaron los grados de lectura en estudiantes sordos profundos.	La muestra es de 93 alumnos sordos de entre 9 y 20 años de edad, los cuales padecían una sordera profunda prelingual.
--	---	------	--	---

Nota: artículos incluidos en la revisión bibliográfica.

7.- RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta revisión responden al objetivo principal de este análisis que consistía en investigar sobre el estatus lingüístico o nivel de competencia lingüística que poseen los niños sordos cuyos padres usan como medio de comunicación la lengua de signos, frente a aquellos niños sordos cuyos padres oyentes usan como medio de comunicación la lengua oral. Se trataba por lo tanto de revisar en la diferente literatura qué aspectos influyen en la adquisición de un léxico y un estatus lingüístico que les proporcione a los sujetos una competencia lingüística de mayor calidad. Dichos resultados nos permitirán concluir que los niños sordos con padres sordos usuarios de la lengua signos poseen un estatus lingüístico o competencia lingüística, un repertorio léxico y una comprensión lectoescritora mayor que aquellos niños sordos cuyos padres son oyentes y su medio de comunicación es la lengua oral. Por lo que la lengua de signos favorecería no solo el acceso a la lectura y a la escritura, sino también a un desarrollo cognitivo más íntegro.

Tal y como hemos observado a lo largo de esta revisión existe un número considerable de autores como Torres y Santana (2005) que defienden el hecho de los sujetos sordos que crecen en el seno de una familia en la que se usa la lengua de signos, consiguen un nivel de lectoescritura superior a aquellos sujetos que crecen en el seno de una familia en la que su medio de comunicación es la lengua oral. En esta misma línea Cummins (2001) afirma que el alcanzar una buena competencia en una primera lengua, es el pilar en el que se sustenta la habilidad para alcanzar la competencia en una segunda lengua. Si un niño sordo posee un buen nivel de competencia en LSE, más accesible será para él el acceso al léxico y a la lectoescritura en la lengua castellana, sin embargo el contacto con las dos lenguas en el seno familiar es fundamental para alcanzar las capacidades implícitas entre las dos lenguas. Herrera, Chacón y Saavedra (2016) concuerdan en esto ya que el aprendizaje de un niño sordo de la lengua castellana a través de la lengua de signos es como el aprendizaje de una segunda lengua (como el inglés o el francés) para un oyente. La LSE (L1) será la base para el acceso a una segunda lengua (L2). Los niños sordos hijos de padres sordos cuyo medio de comunicación e interacción es la lengua de signos (L1), alcanzan una competencia en lengua castellana (L2) muy similar a la competencia que alcanzan niños oyentes cuando están aprendiendo una segunda lengua.

Así mismo Domínguez Gutiérrez (2003) señala que la lengua de signos permite transmitir información de la misma forma que a través de la lengua oral, sin embargo es primordial que se alcancen las competencias adecuadas en edades tempranas ya que además de a la comunicación, la lengua de signos les da acceso a la construcción y organización del pensamiento, a la reflexión, a un aprendizaje significativo y funcional de la lectoescritura, a la cognición, y aun estatus lingüístico muy similar al que los oyentes disfrutaban gracias a la lengua oral (Augusto, Adrián, Alegría y De Antoñana, 2002). En relación a este aspecto y según afirman Ramírez, Steinberg y Bermúdez (2018) es importante recalcar que el uso de la LSE no solo es fundamental como un medio de comunicación sino también como un instrumento evolutivo que asentará la cognición así como entrar en contacto con el contexto que lo rodea. El hecho de permanecer sin una lengua que nos facilite la interacción, y la estructuración del pensamiento, desemboca en una serie de problemáticas como la falta de planificación, problemas para desarrollar las habilidades sociales, problemas cognitivos, etc. (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018).

En este sentido Carrasco (2002) manifiesta que estas interacciones comunicativas y esta organización del pensamiento se alcanzan cuando padres e hijos comparten el mismo código lingüístico. Cuando un niño sordo tiene padres oyentes las interacciones comunicativas son muy escasas por no compartir el mismo código. Sin embargo cuando un niño sordo tiene padres sordos, mantienen interacciones íntegras debido a que su input lingüístico es más diverso, lo que desembocará en una mayor competencia lectoescritora. Igualmente Lederberg y Everhart (2000) añaden que los padres con hijos sordos generan una comunicación más plena con sus hijos si se equipara con padres oyentes con hijos sordos. Esto es causa de que los padres oyentes no adaptan el lenguaje a las necesidades visuales de sus hijos sordos, no obstante los progenitores sordos con hijos sordos comparten un mismo código lingüístico que les permite interaccionar de manera natural, significativa y funcional (Carrasco, 2002). Esto desemboca en una mejor calidad en las interacciones comunicativas y en el desarrollo de un lenguaje más competente proporcionándole el acceso a la lectoescritura. Esta competencia en la lectura y la escritura será consecuencia de la interacción temprana en lengua de signos, que le permitirá no solo desarrollar dicha competencia, sino también desarrollar la cognición, la planificación y la organización del pensamiento (Serry y Blamey, 1999).

En esta misma línea Torres y Santana (2005) señalan que el hecho de que entre padres e hijos se produzcan estas interacciones acabará rindiendo de una forma más efectiva ya que han disfrutado de numerosas experiencias con el lenguaje. El acceso a un léxico numeroso y variado le proporciona una mayor competencia tanto en la expresión escrita como en la comprensión lectora. Coinciden con esto Juncos, Álvarez y Caamaño (2003) y defienden que los niños sordos hijos de padres sordos usuarios de la lengua de signos tendrán un mayor dominio del léxico, de la sintaxis y de la lectoescritura debido a sus incontables experiencias y vivencias a lo largo de su niñez. Las diferencias con los niños sordos hijos de padres oyentes será de aproximadamente dos años a favor de los niños sordos hijos con padres sordos usuarios de la LSE, ya que dicha lengua les proporciona la base lingüística y cognitiva para el acceso a la comprensión lectoescritora. Es de suma importancia recalcar que la lengua de signos les dará paso a la interacción con su contexto y al acceso a la información permitiéndole acceder a la lectura y a la escritura de una manera más significativa y funcional (Alegría y Domínguez, 2009).

8.- CONCLUSIONES

La búsqueda y posterior revisión sistemática de la literatura aquí expuesta ha permitido comparar y analizar las conclusiones extraídas y de esta manera recopilar información autosuficiente para alcanzar las conclusiones que a continuación se presentan con respecto a la temática seleccionada en este trabajo. Dichas conclusiones desembocan en que los niños sordos con padres sordos usuarios de la lengua signos poseen un estatus lingüístico o nivel de competencia lingüística, un repertorio léxico y una comprensión lectoescritora mayor que aquellos niños sordos cuyos padres son oyentes y su medio de comunicación es la lengua oral. Por lo que se concluye que la lengua de signos favorece no solo el acceso a la lectura y a la escritura, sino también al desarrollo cognitivo (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018).

La escasa literatura que existe sobre este tema se remite sobre todo a aspectos médicos y métodos oralistas, dejando a un lado aspectos sociales y culturales propios de la comunidad sorda (Alegría y Domínguez, 2009). Así mismo se han detectado algunas limitaciones para descubrir y localizar literatura en la que se mencione y se investigue explícitamente las consecuencias o situaciones lingüísticas de niños sordos hijos de padres sordos, debido a que en el conjunto de los países del mundo, únicamente el 10%

de los niños sordos son hijos de padres sordos (Herrera, Chacón y Saavedra, 2016). Esto acota las investigaciones o desemboca en la escasa literatura que existe sobre este tema, en lo que respecta al tamaño de la muestra de niños sordos hijos de padres sordos. La mayoría de los estudios que se han realizado sobre este tema son añejos, ya que en la actualidad según Herrera, Chacón y Saavedra (2016), (además de que solo el 10% de los niños sordos son hijos de padres sordos) gracias a los avances en la medicina y cirugía, la gran parte de los niños sordos son implantados en edades muy tempranas, por lo que su educación (gracias a la rehabilitación logopédica) en su gran parte es oralista (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018).

Las diferentes investigaciones que han abordado esta temática indican que la lengua de signos tiene una estructura propia que está compuesta por signos manuales, gestos faciales y corporales, localización, plano, configuración, clasificadores, etc., que dependen esencialmente del canal visual (Jarque Moyano, 2012). Aunque actualmente la literatura que hay sobre este tema es escasa, progresivamente surgen estudios que agregan al conocimiento del léxico la lengua de signos como un aspecto de estudio de las capacidades lingüísticas de las personas sordas (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018). El nivel léxico de un sordo acarrea tener una visión integral de sus habilidades lingüísticas, de cognición, de comunicación e interacción y con ello la probabilidad de desarrollar sus destrezas lectoescritoras y a su vez sus habilidades sociales y académicas (Alegría y Domínguez, 2009).

La mayoría de los autores que han investigado sobre esta temática hacen hincapié en la pobreza léxica de las personas con discapacidad auditiva y esto se relaciona con el grado de pérdida auditiva o con los restos auditivos que posean. Dichas afirmaciones a su vez se asocian con la escasez de las habilidades lectoescritoras (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018). Sin embargo, a lo largo de los años se ha podido comprobar que cuando un niño está en contacto con la lengua de signos e interactúa en su seno familiar a través de ella, las habilidades lectoescritoras mejoran notablemente debido al input lingüístico que la LSE le proporciona. Las experiencias comunicativas y las interacciones con el mundo que los rodea les permitirán no solo conseguir un estatus lingüístico y una competencia lingüística óptimo, sino que también le permitirá participar en la sociedad de una manera activa y participativa y acumular experiencias significativas y funcionales (Carrasco (2002). Los niños sordos que disfrutan de un lenguaje natural y fluido desde el momento en que nacen, alcanzan

mejores resultados que aquellos sordos que no tienen el lenguaje consolidado (Ramírez, Steinberg y Bermúdez, 2018).

9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 95-111.
- Andrews, J. F., y Mason, J. M. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57(6), 536-545.
- Augusto, J. M., Adrián, J. M., Alegría, I., y De Antoñana, R. M. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Bomfim, R. O. D., y Souza, A. P. R. D. (2010). Sordera, mediación y lenguaje en la escuela. *Psicología USP*, 21(2), 417-437.
- Carrasco, P. J. C. (2002). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Temas de Educación*, 19, (14-27).
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, 326, 37-61.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza*, 21, 201-218.
- Herrera, V. (2003). Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: una propuesta teórica. *El Cisne* 14(159), 2-8.
- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües.
- Herrera Fernández, V., Puente Ferreras, A., Alvarado Izquierdo, 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.
- Jarque Moyano, M.J. (2012). Anuari de Filología. *Estudis de Lingüística*, 2, 33-48.
- Juncos Rabadán, O., Álvarez, M., y Caamaño, A. (2003). El desarrollo del lenguaje en niños sordos. Implicaciones evolutivas y educativas. In M. A. Verdugo Alonso y F. B. Jordán de Urríes Vega (Coords.), *Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 897-905). Salamanca: Amarú. (pp. 897-905). 84-8196-190-6.
- Lederberg, A. R. y Everhart, V. S. (2000). Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of deaf studies and deaf education*, 5(4), 303-322.

- Lissi, M. R., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320.
- Massone, M. y Baez, M. (2009). Construcción de la escritura de los niños sordos. *Estudios de lenguaje de señas*, 9 (4), 457-479,483-485.
- Mies i Burrull, M. Á. (1993). Intervención psicopedagógica en la comprensión del léxico escrito de alumnos sordos profundos integrados en escuelas ordinarias (pp. 990–1001). Madrid: Universidad Computense de Madrid.
- Puente, A., Alvarado, J. M., y Herrera, V. (2006). Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading an writing words for children deaf sgners. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 299-310.
- Ramírez Benítez, Y., Steinberg, L. B., y Bermúdez Monteagudo, B. (2018). Pre-académica: Batería Neurocognitiva Preescolar. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 13(2), 15–21.
- Serry, T. A., y Blamey, P. J. (1999). A 4-year investigation into phonetic inventory development in young cochlear implant users. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 141-154.
- Siu Saavedra, K., S. y Acevedo Lemus, V., G. (2013). Comprensión lectora de estudiantes con discapacidad auditiva incluidos y sus pares oyentes, de los niveles de primaria y secundaria de la UGEL 07 (Tesis de grado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Skliar, C., Massone, M. I., y Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y aprendizaje*, 18(69-70), 85-100.
- Torres Monreal S. y Santana Hernández, R. (2005). Niveles de lectura de estudiantes sordos españoles. *American Annals of the Deaf*, 150 (4), 379-87.