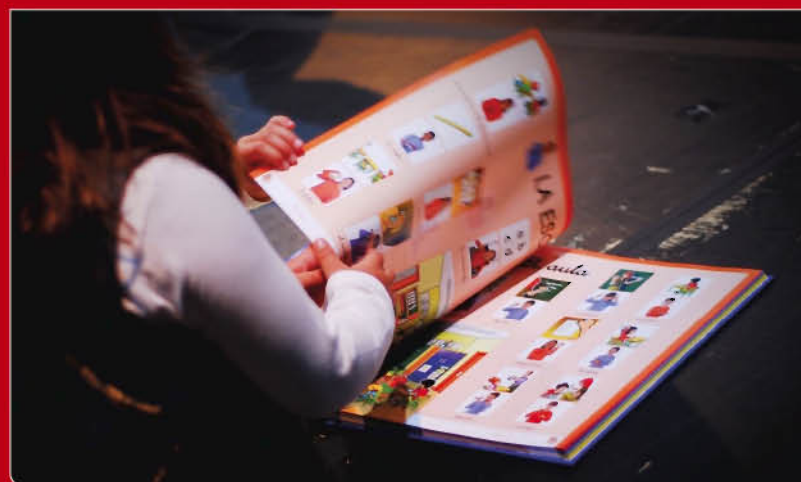




# La PERCEPCIÓN de las PERSONAS SORDAS sobre la LECTURA: UNA MIRADA A LA ADOLESCENCIA



Una iniciativa de:



Con la colaboración de:



Con el apoyo:



Observatorio de la  
Lectura y el Libro

# La PERCEPCIÓN de las PERSONAS SORDAS sobre la LECTURA: UNA MIRADA A LA ADOLESCENCIA

Una iniciativa de:



Con la colaboración de:



Con el apoyo:



Observatorio de la  
Lectura y el Libro

## Equipos de investigación

### Estudio entre adolescentes sordos:

David Poveda Bicknell. Universidad Autónoma de Madrid. (Dirección)

Javier González Patiño. Universidad Autónoma de Madrid

Irene Rujas Pascual. Universidad Autónoma de Madrid

Marta Morgade Salgado. Universidad Autónoma de Madrid

Marta Casla Soler. Universidad Autónoma de Madrid

M.ª Isabel Cuevas Fernández. Universidad Autónoma de Madrid

M.ª Teresa Vegas Lancho. Fundación CNSE. (Trabajo de campo)

### Estudio entre padres y educadores:

Hilario Hernández Sánchez. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Departamento de Análisis y Estudios. (Dirección)

Andrés-Santos Barba Pérez. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Departamento de Análisis y Estudios

Conecta Research & Consulting. (Estudio de campo)

### Coordinación:

Jesús M.ª Martín Blanco. Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación

### © de la edición electrónica

Fundación CNSE y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2011.

Disponible en formato PDF y ePub.

Depósito Legal:



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

# PRÓLOGO DEL SECRETARIO DE ESTADO DE CULTURA

La Fundación CNSE, en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, realiza una labor encomiable dirigida a suprimir las barreras de comunicación y a potenciar los hábitos de lectura entre las personas sordas y su acercamiento a los libros y a las bibliotecas.

Son numerosos sus programas de promoción de la lectura, especialmente centrados en niñas y niños, para generar estímulos lectores en este colectivo. Desde la publicación de guías que orientan y ofrecen recursos de interés a las familias, las escuelas, las bibliotecas y las asociaciones, a la edición de libros y cuentos en lengua de signos española, como El Quijote o La Celestina, o la puesta en marcha de actividades, campañas y estudios orientados a conseguir más y mejores lectores sordos.

El presente estudio pone el acento en la percepción que las personas sordas tienen sobre la lectura, con una especial reflexión sobre la adolescencia. Describe cuáles son los hábitos de lectura de la población adolescente sorda, sus itinerarios y estilos lectores, marcados en muchas ocasiones por las dificultades a las que se enfrentan, pero también por una férrea voluntad de superar las barreras que les separan de la experiencia lectora.

La lectura engrandece nuestro horizonte y nos permite vivir otras vidas, enriqueciendo a la vez nuestra propia experiencia y la manera de entender cuanto nos rodea. Nos invita a viajar en el tiempo a épocas insospechadas, batimos en duelo contra hordas de piratas, caminar por las calles del Londres decimonónico, acompañar a Lope de Vega en el Madrid del Siglo de Oro o a Don Quijote en su interminable lucha contra sus fantasmas.

La lectura de un buen libro es un diálogo incesante entre las palabras escritas y el alma de quien las interpreta. De todos los instrumentos del hombre, señaló Jorge Luis Borges, el más asombroso es el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y la imaginación.



José María Lassalle  
Secretario de Estado de Cultura

# PRÓLOGO DE LA PRESIDENTA DE LA FUNDACIÓN CNSE

*“Un libro abierto es un cerebro que habla; cerrado un amigo que espera; olvidado, un alma que perdona; destruido, un corazón que llora”.* Este proverbio hindú resume en pocas palabras lo importante que es la lectura para cualquier ser humano; una experiencia que nos acompaña en nuestro día a día, nos enseña, nos entretiene, nos emociona y que, en definitiva, nos hace más libres.

Los libros son instrumentos que nos abren puertas a nuevos mundos reales e imaginarios, educan nuestra sensibilidad, fomentan la tolerancia y nos acercan al conocimiento y comprensión de otras épocas, otras culturas y otras gentes.

Desde la Fundación CNSE, hemos podido comprobar como niños y adultos sordos han comenzado a adentrarse en el mundo de los libros y a participar plenamente de este bien cultural gracias a la traducción a la lengua de signos de cuentos, poemas y distintas obras de nuestra narrativa. Asimismo, la puesta en marcha de actividades de fomento de la lectura tanto en el entorno familiar, como en centros educativos, bibliotecas y asociaciones ha hecho posible que las personas sordas se beneficien de programas e iniciativas acordes a su realidad y comiencen a disfrutar de sus momentos de lectura.

En esta misma línea, la publicación de *La percepción de las personas sordas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia*, nos ha permitido profundizar en las prácticas y preferencias lectoras de los adolescentes sordos, y de este modo, dotar de un marco de referencia científico a aquellos agentes que forman parte activa del proceso lector.

A través de este estudio que tengo el placer de prologar, y que es el resultado de una intensa labor de análisis documental e investigación sociodemográfica y del diálogo entre entidades, familias y educadoras, queremos hacer realidad uno de nuestros más firmes compromisos: crear nuevos y buenos lectores sordos.

Espero que sea de vuestro agrado.



Concepción M<sup>a</sup> Díaz Robledo  
*Presidenta de la Fundación CNSE  
para la Supresión de las Barreras de Comunicación*

# ÍNDICE

<b>Capítulo 1: Introducción general al marco del estudio.</b>	5
1.1. Transformaciones en la mirada a la lectura en la adolescencia	7
1.2. La literacidad durante la adolescencia de las personas sordas	9
1.3. Literacidad, lengua de signos y modelos educativos en la infancia y adolescencia sorda	11
1.4. Objetivos del trabajo	12
1.5. Estructura del informe.	13
<b>Capítulo 2: Los hábitos lectores de los adolescentes sordos</b>	14
2.1. Descripción de los participantes	15
2.2. Instrumentos y metodología.	16
2.3. Una aproximación descriptiva: Extensión e intensidad de las actividades de lectura durante la adolescencia	17
2.4. Análisis cualitativo: Los estilos e identidades lectoras de los adolescentes sordos	19
2.5. Los estilos lectores de los adolescentes sordos	20
2.6. Socio-demografía y organización social de los estilos lectores durante la adolescencia	24
2.7. Lengua de signos, identidad sorda y estilo lector	27
2.8. Conclusiones	32
<b>Capítulo 3: La percepción de familiares y educadores.</b>	34
3.1. Los contextos estudiados.	35
3.2. Percepción general sobre la lectura en los contextos familiar y educativo.	37
3.3. La lectura en el hogar	39
3.4. La lectura en el aula.	43
3.5. El valor de la lectura.	47
3.6. Medios de acceso a la lectura	49
3.7. Bloqueos de la lectura entre los adolescentes sordos	52
3.8. Conclusiones	53
<b>Capítulo 4: Conclusiones generales y propuestas de actuación.</b>	56
<b>Capítulo 5: Bibliografía.</b>	59
<b>Capítulo 6: Anexos</b>	63
Anexo I: Glosario de términos en relación con la sordera y la lengua de signos	63
Anexo II: Extractos del auto-registro utilizado con adolescentes sordos	65
Anexo III: Guión de la entrevista sobre hábitos lectores con adolescentes sordos	66
Anexo IV: Guión del grupo de discusión con familias y educadores	68

## INTRODUCCIÓN GENERAL AL MARCO DEL ESTUDIO



La *Fundación CNSE para la Supresión de las Barreras de Comunicación* es una organización sin ánimo de lucro, constituida en 1998 por la Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE, cuya misión es articular proyectos que contribuyan a una plena participación social de las personas sordas y a un mayor conocimiento y difusión del buen uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación.

Favorecer la participación de este colectivo implica la puesta en marcha de actuaciones que van desde programas de capacitación e inserción laboral hasta proyectos orientados a garantizar la presencia de intérpretes de lengua de signos en los servicios públicos. Pero, ¿se puede afirmar que un colectivo está integrado sin vivir la experiencia de la lectura? Esta reflexión llevó a plantear en el año 2002 un nuevo reto: la inclusión de las personas sordas en los circuitos lectores. A priori resultaba un desafío modesto, pero debía ser el primer paso para abordar cuestiones como el incremento de los índices de lectura entre la población sorda.

En este sentido se diseñaron, con el respaldo del Ministerio de Cultura, diferentes instrumentos como guías, páginas web, libros en lengua de signos, etcétera que han convertido a las personas sordas en el nuevo perfil de lector y han dotado a las bibliotecas, escuelas, asociaciones y a las propias familias, de recursos eficaces para abordar experiencias lectoras con este colectivo. El bagaje de casi una década proporciona la seguridad para aseverar que a día de hoy ya no hay excusas para no atender las necesidades lectoras de la infancia y juventud sorda, ni para plantear cómo hacerlo y por qué hacerlo, ya que todos esos interrogantes quedan resueltos en los materiales publicados a lo largo de estos años.

Pero un espíritu emprendedor y, sobre todo, el deseo de seguir mejorando, llevan a hacer una parada en el camino; una parada que, como el peregrino que va a Compostela, sirva para repostar y para tomar conciencia de lo vivido y de lo no vivido en este viaje. Este análisis se sustentaba en una encuesta sobre el uso y utilidad de estos materiales realizada en 2007 en el marco de la campaña *Lengua de Signos, Lengua de Libros*, impulsada por la Fundación CNSE. Los resultados que se obtuvieron arrojaban opiniones más que favorables sobre la concepción de estos proyectos y sobre su

contenido, destacando su enorme utilidad para hacer de la lectura un patrimonio de todos. Igualmente, el respaldo demostrado por profesionales, familias y por las propias personas sordas hacia los proyectos de la Fundación CNSE es un buen punto de partida para explorar más de cerca al colectivo de personas sordas y dar respuesta a algunos interrogantes tales como: ¿qué se entiende por lectura en la comunidad sorda?, ¿cuál es su percepción sobre la lectura?, ¿cuál es su actitud ante la lectura?, ¿cuáles son sus hábitos lectores?, ¿cuál es su frecuencia de lectura?, ¿cuáles son sus ámbitos lectores?, ¿cuáles son sus preferencias lectoras?, etcétera.

Además, dentro del colectivo sordo se hacía necesario prestar especial atención a la adolescencia y a la juventud, un grupo cuyos hábitos lectores se ven claramente influidos por la realidad social y cultural en la que viven. En el caso de los adolescentes sordos, es importante destacar, a su vez, que se han criado en un escenario en el que la Fundación CNSE ha procurado una diversidad de recursos encaminados a facilitar el acceso a la lectura a través de la lengua de signos, en la comunidad sorda y, en especial, entre la infancia sorda.

Como se señala más adelante, desde diferentes ámbitos existe un interés recurrente en torno a la lectura en la población adolescente y son varias las preguntas que se han intentado responder en este ámbito. Sin embargo, en el contexto español, estas cuestiones no han sido abordadas en relación con el colectivo de personas sordas y, por ello, son varias las preguntas sobre las que no se tiene respuesta en torno a la relación entre sordera, adolescencia y lectura. Preguntas como: ¿qué incidencia tienen diferentes dimensiones de la biografía de los adolescentes en sus prácticas lectoras?, ¿qué papel desempeña el uso de la lengua de signos en la práctica lectora?, ¿qué papel desempeña la edad en las prácticas lectoras?, ¿qué papel desempeña el género en las prácticas lectoras?, ¿qué papel desempeña la trayectoria educativa en las prácticas lectoras?

En definitiva, era el momento de programar un estudio que, mediante los instrumentos y pautas del método científico, diera respuesta a las cuestiones antes planteadas y que fuera capaz de generar conclusiones que sirvieran de marco de referencia a todos los agentes que participan en el proceso lector, de manera que incluyan e impliquen a las personas sor-

das en el diseño de sus actividades de promoción lectora. *La percepción de las personas sordas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia* es el primer estudio de estas características que se realiza en el estado español. En este sentido, constituye el punto de partida para la conquista de una sociedad en la que los bienes culturales sean accesibles a toda la ciudadanía.

Tradicionalmente, la educación de las personas sordas se ha centrado en la rehabilitación del habla y la audición. Este tipo de educación, que se suele denominar oralista o monolingüe, ha tenido influencias referidas a la comprensión de textos escritos en un amplio sector del colectivo (niños, jóvenes, adultos, personas mayores sordas), lo que ha dificultado un acercamiento placentero al libro. Teniendo en cuenta esta necesidad, desde la Fundación CNSE se trabaja en la ejecución de programas de promoción de la lectura entre las personas sordas, incidiendo especialmente en la infancia sorda. Estos programas se materializan, por una parte, en la publicación de guías que orientan y ofrecen recursos de interés a las familias, las escuelas, las bibliotecas y las asociaciones acerca de cómo generar estímulos lectores entre la infancia sorda. También se plasman en la edición de cuentos y literatura en lengua de signos española que propician la aproximación de este colectivo a títulos de las letras españolas como *El Quijote* o *La Celestina*, entre otros. Asimismo, la Fundación CNSE ha impulsado la puesta en marcha de actividades y campañas de animación a la lectura que llevan a la práctica el contenido de los materiales elaborados a lo largo de estos años.

La realización de este estudio se enmarca en un momento en que la legislación española e internacional toma en consideración la realidad lingüística de las personas sordas de cara a favorecer su inclusión en los circuitos y contextos culturales del entorno<sup>1</sup>. En este punto hay que reseñar el gran avance que ha supuesto el reconocimiento legal de las lenguas de signos en España<sup>2</sup>, una Ley que posibilitará que la ciudadanía sorda tenga acceso a materiales culturales en su lengua natural y

1 Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas.

2 Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas



que evitará situaciones de marginación y marginalidad en materia lectora, asunto clave en la formación del individuo. De igual forma, la legislación referida al libro y a la lectura contempla en su articulado una especial atención a las minorías y a las personas con discapacidad, con el fin de que los planes de estímulo lector promovidos por las administraciones públicas tengan en cuenta a estos ciudadanos. Asimismo, en lo relativo a la propiedad intelectual, la normativa vigente establece no limitar la autorización de reproducción, distribución y comunicación de obras ya divulgadas que se realicen en beneficio de personas con discapacidad.

Finalmente, en el panorama normativo internacional, el 13 de diciembre de 2006 la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU) adoptó por consenso la *Convención de Derechos de Personas con Discapacidad*. En este texto, ratificado por España, se hace una mención expresa al reconocimiento de la identidad lingüística y cultural de las personas sordas, como premisa para que estos ciudadanos y ciudadanas participen sin impedimentos de la vida cultural y desarrollen todo su potencial creativo y artístico.

*La percepción de las personas sordas sobre la lectura: una mirada a la adolescencia*, es una iniciativa impulsada por la Fundación CNSE en el marco de un convenio suscrito con el Ministerio de Cultura. A este proyecto se suman dos organizaciones:

La *Universidad Autónoma de Madrid*, a través del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. El equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid que ha colaborado en este estudio se ha encargado del diseño y supervisión del proceso de investigación, así como del análisis inicial de los datos, de la parte del estudio centrada en los hábitos y prácticas lectoras de los adolescentes sordos.

La *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*, a través de su Departamento de Análisis y Estudios. El equipo de investigación de esta Fundación que también ha colaborado en este estudio se ha en-

cargado del diseño y supervisión del proceso de investigación de la parte del estudio centrada en la percepción sobre la lectura de los adolescentes sordos que tienen las familias de este colectivo adolescente y los profesionales, principalmente en el campo docente, que trabajan con este grupo de edad.

## 1.1. Transformaciones en la mirada a la lectura en la adolescencia

El estudio de las prácticas de lectura y escritura (*literacidad*<sup>3</sup> como término genérico) en adolescentes viene siendo de gran interés para la investigación social desde hace décadas. A día de hoy es posible distinguir diferentes vías de trabajo diferenciadas que tratan de examinar diferentes aspectos relacionados con las actividades de lectura y escritura adolescente y juvenil. Cada una de estas perspectivas ofrece propuestas teóricas distintas ligadas a metodologías específicas para el estudio de la cuestión.

Desde un punto de vista más tradicional, la literacidad se ha entendido como el conjunto de hábitos de lectura y escritura de los adolescentes (véase por ejemplo, CIDE, 2003; Mendoza, 2004). Estos hábitos se diferencian claramente de otras prácticas que, en un principio, estarían indirectamente relacionadas con la lectura y la escritura. En este contexto, la investigación trata de establecer relaciones entre actividades de lectura y escritura, y otras variables personales y sociales. Por ejemplo en su trabajo, Mendoza (2004) examina el papel que tiene la escritura reflexiva en los contextos de desarrollo de los adolescentes. Los resultados se limitan a relacionar la escritura reflexiva con una serie de variables de personalidad con el fin de prevenir posibles futuras con-

3 En este informe usaremos el término *literacidad* como la traducción más aproximada disponible del término inglés 'literacy'. La traducción de este término ha supuesto siempre un problema para la investigación en lengua española. En diferentes trabajos y traducciones se han propuesto diferentes términos como *alfabetización* (p.ej. Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005), *alfabetismo* (Gee, 2004) o *cultura escrita*. En este trabajo se opta, siguiendo a Daniel Cassany (2006), por el término literacidad en tanto que es el "más transparente, neutro y equivalente a las denominaciones de otros idiomas" (p. 43). Igualmente, como neologismo, sirve para subrayar que su uso implica sobre todo incorporar una nueva conceptualización en el modo en que se comprenden la lectura y la escritura como prácticas culturales.

ductas de riesgo. Además, en este estudio la “escritura reflexiva” queda limitada a la redacción de textos impresos, dejando fuera cualquier otro tipo de actividad o práctica. De hecho, señala, por ejemplo, que:

El hábito de la escritura reflexiva estará directamente relacionado con el de la escritura voluntaria e inversamente relacionado con dedicar un alto número de horas a ver la televisión o jugar a videojuegos, así como a estar muchas tardes con los amigos en la calle (Mendoza, 2004, p. 474).

En este fragmento se puede apreciar cómo otro tipo de prácticas, tales como ver la televisión o jugar con videojuegos, no sólo no se reconocen como posibles prácticas de literacidad sino que además se conciben como una interferencia en lo que sí se entiende como tal. Igualmente, el Centro de Investigación y Documentación Educativa publicó un informe acerca de los hábitos lectores de los adolescentes españoles (CIDE, 2003) como parte del Plan de Fomento de la Lectura propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de entonces. Para ello se realizaron encuestas a 3.581 adolescentes de entre 15 y 16 años de edad, que en ese momento cursaban 4º de la ESO en 156 centros educativos. Los resultados obtenidos mediante este cuestionario recogen distinta información relacionada con los hábitos lectores de estos adolescentes. Así, se encuentran datos que hablan de frecuencia lectora, clasificando a los participantes como lectores frecuentes (36 por ciento), es decir, aquellos que leen más de una vez a la semana; lectores ocasionales (38 por ciento), aquellos que leen más de una vez al trimestre; y no lectores (26 por ciento), aquellos que no leen nunca o casi nunca. También tenemos, con datos sobre actitud ante la lectura, los motivos que llevan a los adolescentes a leer o sus preferencias lectoras. Además se establecen relaciones entre hábitos lectores y variables de tipo socio-demográfico como el género de los adolescentes, su edad, o el nivel de estudios de los padres. Así, por ejemplo, los adolescentes más jóvenes leen más que los mayores; dentro de aquellos con hábitos de lectura más frecuentes hay más chicas que chicos. También se ha visto que los chicos muestran preferencia por las historias de aventuras y las chicas por las románticas y las de terror. Finalmente, se establecen relaciones entre los hábitos lectores y el rendimiento académico, de modo que el

alumnado más lector es el mismo que obtuvo un mejor rendimiento en la asignatura de Lengua y Literatura en el curso académico anterior.

En definitiva, los datos procedentes de trabajos que van en esta línea de investigación se han limitado principalmente a clasificar y categorizar a los adolescentes en función de la frecuencia lectora. Así, desde un punto de vista teórico-conceptual, la literacidad queda restringida a la lectura de textos impresos (libros escolares, novelas, periódicos, etcétera) en la escuela y en el hogar, dejando de lado una amplia variedad de prácticas relacionadas con la lectura y la escritura que no se contemplan como tales y que, sin embargo, tienen un papel cada vez más visible en la sociedad contemporánea. En otras palabras, la definición del hábito lector procede directamente de lo social y académicamente aceptable. Esto ha llevado a que buena parte de la investigación en este campo se haya centrado en estudiar a los que se han denominado “lectores con dificultad” y “malos estudiantes” en educación formal (Aliagas, 2008), dejando, por tanto, de lado otros contextos informales.

En contraste, en otros trabajos desarrollados durante los últimos años (Aliagas, 2008; Cassany, Sala y Hernández, 2008; Poveda y Sánchez, 2010) la literacidad ya no se concibe como una habilidad individual sino como un fenómeno social (Aliagas, 2008). Esto implica que “deja ser una habilidad universal, estática, descontextualizada, transferible y constante, para transformarse en algo inmediato, dinámico, multifacético, y situado histórica y socialmente” (Aliagas, 2008, p. 4). Estos trabajos parten de los *Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies)* y entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales, de carácter cultural y situado (véase, por ejemplo, Barton, 2007 o Street, 1993). En este sentido, la literacidad no se reduce al mundo del texto impreso, sino que abarca una gran cantidad de actividades que realiza la persona, sola y acompañada, dentro y fuera de la escuela, y con soportes y códigos variados. Por lo tanto, los adolescentes pueden ser competentes y pueden identificarse con formas de lectura y escritura muy diversas (Lahire, 2004, 2007). Como acabamos de señalar, el sistema educativo valora principalmente la lectura en formato impreso, de manera que el éxito escolar está vinculado a un tipo de lectura muy concreto (Gregory y Williams, 2000). Sin embargo, desde esta nue-

va perspectiva se apuesta por una relación más compleja y más específica entre éxito escolar y práctica lectora.

Desde este planteamiento están surgiendo investigaciones de tipo etnográfico y discursivo (Maybin, 2007), que abarcan el estudio de nuevas formas de lectura y escritura, no sólo circunscritas al contexto académico y familiar sino que también incorporan el uso de las nuevas tecnologías (Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 2003; Cruikshank, 2004), la cultura mediática popular (Dyson; 1997; Rampton, 2006), ámbitos más específicos como el grafiti (Blume, 1999; Pennycook, 2010) o las letras de las canciones (Poveda y Sánchez, 2010). Además, la literacidad desde este punto de vista permite entender cómo los lectores construyen sus identidades lectoras (Aliagas, 2008; Moje y Luke, 2009), ya que la frecuencia y la intensidad con la que se producen esta variedad de prácticas difiere de un adolescente a otro en cada contexto. Así, en términos de *extensión*, se pueden encontrar adolescentes que se implican en una gran variedad de prácticas lectoras que incluyen tanto la lectura de novelas, como el uso de las nuevas tecnologías para diversas actividades o las visitas a museos. Al mismo tiempo, otros adolescentes pueden contar con una diversidad menor de actividades relacionadas con la lectura y la escritura. Paralelamente, en términos de *intensidad*, cada una de estas prácticas puede llevarse a cabo con niveles distintos de profundización. Esta profundización combina de manera específica tanto la intensidad con la que se realiza la práctica como su frecuencia. En resumen, leer un libro, escribir un mensaje de texto, mantener una agenda o leer una revista pueden ser prácticas que se realizan con determinada frecuencia, con distintos fines y en distintos contextos. Las dimensiones de intensidad y extensión están relacionadas de manera que ya no se distingue entre buenos y malos lectores, sino que se alude a adolescentes con distintas formas de acercarse a las prácticas lectoras, ya sea porque se relaciona con prácticas muy diversas y/o porque alguna o algunas de ellas se realizan con mucha frecuencia, mucha intensidad y mucha profundidad.

Esta segunda mirada a la literacidad se ha desarrollado principalmente en el ámbito de la investigación “académica” y las metodologías de investigación que la apoyan (normalmente de tipo cualitativo y basadas en el estu-

dio intenso de escenarios concretos) no suelen ser traspasadas a la investigación de orientación más “aplicada” o desarrollada desde otras instituciones sociales. No obstante, en los últimos años puede observarse cómo la llamada a manejar un concepto más diverso de lectura ha permeado en diferentes iniciativas públicas y/o aplicadas. Así, en el informe *Hábitos de Lectura y Compra de libros en España 2010*, se propone realizar “algunas variaciones para adecuar mejor el Barómetro a la realidad compleja de la actividad lectora en estos momentos” (FGEE, 2010, p. 5) y, por ello, indaga sobre la lectura de libros, pero también sobre cómics, prensa, revistas y toda una variedad de textos y actividades en soporte digital que forman parte de la lectura en el mundo contemporáneo. Estas transformaciones se han contemplado cuando se habla, en términos genéricos, de la población adulta lectora (p. ej. de más de 14 años). Cuando la mirada se pone directamente en la población adolescente y juvenil de hecho, en la actualidad, el discurso dominante es aquél que pone el énfasis en pensar sobre un nuevo tipo de lector y de lectura (Lluch, 2010).

## 1. 2. La literacidad durante la adolescencia de las personas sordas

En el caso del estudio de prácticas de literacidad durante la infancia y adolescencia de personas sordas, las investigaciones realizadas hasta el momento se ubican en la perspectiva teórica y metodológica más tradicional. Entre los temas investigados encontramos, por un lado, un conjunto de trabajos centrados en el estudio de las habilidades de lectura y escritura (véase, para una revisión Wang, 2005) y, por otro, aquellos dedicados a examinar los hábitos, las preferencias o las actitudes hacia la lectura, así como las variables socio-demográficas asociadas a ellas (Braden, 1986; Gillespie y Twardosz, 1996).

A este respecto, los trabajos efectuados durante las pasadas décadas permiten señalar que los adolescentes y los adultos sordos muestran notables dificultades en las habilidades de lectoescritura básicas y necesarias para llevar a cabo una lectura comprensiva de materiales impresos. En particu-

lar, algunos trabajos indican que los niños y niñas sordos muestran más problemas para aprender a leer que los niños oyentes de su misma edad (Erting, 1992; Wang, 2005). Entre las variables que parecen estar implicadas en las habilidades lectoras destacan: el conocimiento general del mundo, las habilidades comunicativas (tanto en lengua oral, lengua de signos, o ambas) y los contextos de aprendizaje. Al mismo tiempo, y específicamente en relación con el proceso lector de adolescentes sordos, las dificultades de lectura y escritura se asocian a aspectos como el nivel de conciencia fonológica, de deletreo dactilológico o a las capacidades metalingüísticas, etcétera (Musselman y Szanto, 1998).

Paralelamente a estos estudios han emergido voces que reclaman la necesidad de evaluar algo más que las habilidades de lectura y escritura en el colectivo de personas sordas en relación con las demandas del sistema escolar (Maxwell, 1985). En este sentido, cabe subrayar todo un conjunto de investigaciones que examinan los hábitos y preferencias lectoras, en un intento por superar la postura reduccionista que limita el hábito lector a la lectura de materiales específicos aceptados en el entorno escolar. Así, se ha explorado la lectura y/o escritura de libros, revistas, periódicos, cómics (Braden, 1986), diarios o cartas (Gillespie y Twardosz, 1996). Por ejemplo, Gillespie y Twardosz (1996) analizan, a través de un cuestionario, los hábitos de literacidad que se desarrollan en “residencias escolares” en Estados Unidos. Los resultados de este trabajo indican, por un lado, que las residencias despliegan una gran variedad de materiales de lectura y escritura, que, a su vez, dan lugar a una gran variedad de prácticas lectoras, que van desde la lectura conjunta de historias y/o cuentacuentos hasta la lectura y escritura individual de materiales como cartas, deberes, diarios o uso del ordenador. Este trabajo enfatiza la importancia del contexto en el que se desarrolla cada actividad, así como la necesidad de que el personal implicado en fomentar hábitos de lectura conozca las posibilidades de las distintas prácticas de literacidad en cada una de las situaciones para las que se puedan optimizar. Asimismo, señala la necesidad de favorecer el acceso durante la infancia y la adolescencia de personas sordas a “ambientes letrados” que apoyen y promuevan el interés hacia la lectura desde el punto de vista de las actividades que la lectura permite realizar. De este modo se posibilita una relación con/a través de los materiales de lectura significativa, auténtica y personal.

Otros trabajos señalan que este interés también se cultiva en la familia (Padden y Ramsey, 1998) y autores como Maxwell (1985) postulan que la identificación con la cultura sorda –por parte del niño y adolescente–, en contextos de padres sordos u oyentes, podría llevar a diferenciar distintos usos funcionales de la escritura en los contextos cotidianos. En este sentido plantea que aquellas familias que se consideran integrantes de la comunidad sorda –en la que todos los miembros utilizan la lengua de signos, aceptan la sordera, conocen la sordera y las tecnologías adaptadas para personas sordas– son más conscientes de la relevancia de la escritura como instrumento de mediación en sus interacciones cotidianas y de la necesidad de disponer de recursos familiares adaptados a tal fin. Sin embargo, a pesar de la importancia que se otorga a este elemento, los trabajos que han analizado variables del “contexto” lector/escritor no han estudiado el papel de este factor, limitándose a analizar algunas variables relativas a los materiales de lectura. Entre estos, Braden (1986) señala, por ejemplo, la relación negativa entre la longitud de los libros y popularidad, o la asociación positiva que tiene para la popularidad de una obra literaria versionarla en cine.

Por otra parte, la ampliación del concepto de literacidad también permite examinar la interrelación entre lectura, escritura y cambios en las tecnologías de la comunicación. Como se sabe esta interrelación es una de las cuestiones que más se debate en la actualidad, muchas veces en términos demasiado simplistas, en relación con la población infantil y adolescente. Sin embargo, en el caso de las personas sordas, la apropiación de nuevos dispositivos tecnológicos (p. ej. teléfonos de texto, fax, chat, correo electrónico, sms, etcétera) –muchos de ellos basados en el código escrito– para facilitar la comunicación es una cuestión recurrente desde hace varias décadas (Maxwell, 1985; Valentine y Skelton, 2008; Czubek, 2006).

Además, junto a las variables del contexto anteriormente señaladas, se ha explorado el papel de variables como el género, la condición audiológica (nivel residual auditivo) o el tipo de escolarización en la que participa el adolescente. Así, la bibliografía señala un conjunto de relaciones:

- a) El género se asocia a las preferencias lectoras de los adolescentes sordos tanto en la temática de los libros (las chicas prefieren leer libros ro-

mánticos frente a libros de historia, deportes o ciencia ficción, que son los preferidos por sus homónimos varones) como en el interés por los cómics o las revistas. Igualmente, el género se asocia a la frecuencia, así, los adolescentes sordos leen más frecuentemente el periódico que las chicas (Braden, 1986).

- b) El nivel residual auditivo parece tener poca influencia sobre los libros seleccionados por los adolescentes sordos, sólo se aprecia una tendencia por parte de los estudiantes con más restos auditivos a seleccionar libros de mayor dificultad. Igualmente, el nivel residual auditivo no parece tener relación con la frecuencia lectora (Braden, 1986), ni con la comprensión de textos o las capacidades metacognitivas del lector sordo (Schirmer y Williams, 2011).
- c) Finalmente, en relación con el tipo de educación en la que participa el alumnado sordo, los estudios del ámbito anglosajón han examinado a los adolescentes escolarizados en un modelo residencial y muestran que en estos entornos se utiliza una variedad de materiales escritos (Gillespie y Twardosz, 1996). Igualmente, comparando el sistema de comunicación (e indirectamente educativo) utilizado señalan mayor competencia en escritura en adolescentes con un sistema de comunicación audio-oral (Musselman y Szanto, 1998).

### **1.3. Literacidad, lengua de signos y modelos educativos en la infancia y adolescencia sorda**

La última relación subraya el papel que tienen las decisiones educativas y comunicativas en el proceso lector de los aprendices sordos. En este contexto, aunque empieza a haber cierto consenso sobre el papel positivo que puede tener el aprendizaje y uso de la lengua de signos en el aprendizaje de la lectoescritura (Padden y Ramsey, 1998), todavía existen muchas incertidumbres sobre cómo se articula esta relación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (Domínguez, 2006). Por

ejemplo, a pesar de este consenso, también existen datos que muestran mayor competencia en la lectoescritura en niños y niñas y adolescentes educados de un modo oralista (Braden, 1986; Musselman y Szanto, 1998), por lo que hay que contemplar que existe un camino viable a la literacidad entre los aprendices sordos que prescinde de la lengua de signos. Por otra parte, mientras que en las primeras etapas del desarrollo de la lectoescritura la cuestión clave, al igual que en los aprendices oyentes, gira en torno a cómo desarrollar capacidades metalingüísticas y metafonológicas a través de la lengua de signos (Domínguez, 2006), al llegar a la adolescencia la interrelación entre lengua de signos y literacidad seguramente deba contemplarse en otros términos (Wang, 2005). En este caso, dado que se trata de un periodo en el cual la literacidad pasa a formar parte de los procesos de identidad de los adolescentes (Alvermann, 2001; Williams, 2008) cabe preguntarse qué ocurre cuando en esta construcción la lengua de signos y la sordera son también parte del proceso.

En este debate sobre la interrelación entre lengua de signos y literacidad, el modelo educativo-comunicativo en el que participan los aprendices sordos se convierte en una cuestión fundamental. Ciertamente en la actualidad existen muchos argumentos a favor de la educación bilingüe en la que la lengua de signos desempeña un papel como lengua instrumental para la comunicación y la enseñanza-aprendizaje (Bailes, 2001; Acosta, 2006). No obstante, la toma de decisiones en el ámbito educativo con respecto a la educación de la infancia sorda sigue siendo una cuestión ideológicamente mediada en la que, al menos en el contexto español, existe una diversidad de opciones y posturas en ocasiones enfrentadas. Por tanto, es importante comprender la racionalidad detrás de estas opciones y el papel que desempeñan, aunque sea de manera retrospectiva, en la trayectoria lectora y socioeducativa de los adolescentes sordos.

En resumen, son varias las cuestiones que necesitan abordarse con precisión en el ámbito de la literacidad en la adolescencia sorda. Además, estos debates se producen en un contexto teórico y social que justifican abordar una investigación sobre los hábitos de lectura de las personas sordas adolescentes desde parámetros conceptuales más cercanos a una visión sociocultural de la lectura y la escritura.

## 1.4. Objetivos del trabajo

Partiendo de la discusión anterior y las necesidades señaladas en los apartados precedentes, la investigación que se presenta en este informe tiene como meta profundizar en nuestra comprensión de los hábitos y prácticas lectoras durante la adolescencia de las personas sordas. Se centra en la población adolescente, entre 12 y 18 años, en tanto que se trata de un grupo de edad en el cual se produce un conjunto de cambios importantes en cuanto a las prácticas lectoras, cambios que se reflejan en una reflexión teórica-académica intensa en este ámbito y en el desarrollo de diferentes iniciativas educativas. Sin embargo, estas reflexiones no han tenido a la adolescencia sorda dentro de su campo de reflexión. Igualmente, como se ha sugerido, la generación de adolescentes sordos actual sí que ha tenido a su alcance un conjunto de iniciativas encaminadas a fomentar y facilitar su entrada a la lectura, por lo que está estratégicamente situada para permitir valorar el impacto de estas iniciativas. Paralelamente, para poder comprender y contextualizar el sentido de las prácticas lectoras adolescentes esta investigación también toma su mirada a la perspectiva de los adultos claves que acompañan a los jóvenes en este proceso lector: su familia y sus educadores.

Por ello, la investigación que se presenta en este informe se articula en torno a los siguientes objetivos:

### 1. *Documentar los hábitos de lectura, de una manera cuantitativa y cualitativa, de los adolescentes sordos.*

Este primer objetivo de carácter descriptivo, además, se desarrolla desde una mirada que parte de una visión de la lectura/literacidad como un proceso social, multidimensional y complejo tal y como se ha ido señalando en la bibliografía antes reseñada. Esta mirada debe permitir tanto documentar el abanico, en extensión e intensidad, de formas de lectura en la que están implicadas las personas sordas durante su adolescencia e, igualmente, indagar en el propio *concepto de lectura* que se maneja en la adolescencia de este colectivo.

### 2. *Determinar la incidencia de la lengua de signos en los procesos de estímulo hacia la lectura y las prácticas lectoras adolescentes.*

Continuar mejorando nuestra comprensión del papel de la lengua de signos en el proceso lector de las personas sordas es una cuestión fundamental de cualquier investigación sobre la lectura. Específicamente, en este caso, al partir de la adolescencia y procesos lectores en los que los aspectos más básicos de la lectura ya se consideran relativamente consolidados, el estudio se centra en la interrelación entre lectura y lengua de signos en relación con otras variables que cobran relevancia durante esta etapa del desarrollo (p. ej. el desarrollo de la identidad o la historia educativa).

### 3. *Conocer los contextos y ámbitos de lectura de los adolescentes sordos.*

Como parte de la documentación descriptiva de las prácticas de literacidad de los adolescentes sordos se documentan los espacios y contextos en los que se despliega la lectura. Igualmente, se examina, por una parte, en qué medida estos espacios de lectura están mediados por dispositivos específicamente pensados para este colectivo y, por otra, cual es la relación entre los hábitos lectores de los adolescentes sordos y el entorno social más amplio en el que participan.

### 4. *Identificar las variables que estimulan el deseo de leer de las personas sordas o qué variables son las que motivan su desinterés ante la lectura.*

Para comprender el tipo de identidad lectora que en la actualidad despliegan las personas sordas adolescentes se presta atención a las diferentes variables que facilitan u obstaculizan la implicación con la lectura. Además, se examina este conjunto de variables como pertenecientes a dos grandes familias: (a) aquellas relacionadas con las características del medio y/o código del texto escrito como elemento que configuran el acceso a la lectura; (b) aquellas relacionadas con el papel desempeñado por otros agente sociales (p. ej. iguales, familia, educadores, etcétera), entendidos como mediadores de la lectura, en el proceso lector durante la adolescencia de las personas sordas.

## 5. *Determinar el valor de la lectura en los entornos familiar y educativo de los adolescentes y jóvenes sordos.*

Como complemento al estudio sobre los hábitos lectores durante la adolescencia de las personas sordas también se indaga sobre el lugar que ocupa la lectura en dos de los contextos de desarrollo más visibles para los adolescentes sordos: la familia y el entorno educativo. En estos entornos se indaga sobre sus hábitos de lectura, sobre los problemas de accesibilidad a la lectura, los bloqueos y las barreras que identifican en relación con los adolescentes sordos y, finalmente, se exploran las vías de mejora para el acceso y el fomento de la lectura entre los jóvenes sordos que familiares y educadores de estos adolescentes identifican.

### 1.5. Estructura del informe

Con estos objetivos como punto de partida los siguientes capítulos presentan el retrato que se ha construido de los hábitos y prácticas lectoras de los adolescentes sordos.

El capítulo 2, desarrollado por el equipo de la Universidad Autónoma de Madrid, se centra propiamente en la mirada adolescente. Presenta los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio, obtenidos a través de autorregistros y entrevistas semiestructuradas, realizado con adolescentes sordos entre 12-18 años. El núcleo central de este capítulo es la identificación de diferentes estilos lectores, con un rango que va desde la poca implicación en la lectura hasta una gran participación en diferentes prácticas de literacidad, dentro del colectivo de adolescentes sordos. La identificación de estos estilos permite explorar la relación que tienen con diferen-

tes variables socio-demográficas de los participantes (edad, sexo, uso de la lengua de signos) y, especialmente, la interrelación que potencialmente existe entre estilo lector y el tipo de identidad que este colectivo de adolescentes está construyendo como persona sorda.

El capítulo 3, desarrollado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, presenta la información sobre los hábitos lectores de los adolescentes sordos desde el punto de vista de las familias y los profesionales. Estos datos provienen de sendos grupos de discusión realizados con educadores, por una parte y, por otro lado, madres –ya que no participó ningún padre en este grupo de trabajo. Este capítulo muestra la percepción que tienen educadores y familias sobre cómo se organiza la lectura de sus hijos/alumnos en diferentes escenarios (como el hogar y la escuela) e igualmente muestra cómo cada uno de estos agentes construye al colectivo adolescente lector, así como al mediador que tiene enfrente. Es decir, el contenido de este capítulo permite explorar el modo en que los educadores y familiares imaginan y describen la actividad lectora adolescente, el valor que le otorgan a la lectura, los canales de acceso y las barreras que perciben ante la lectura de sus alumnos e hijos adolescentes.

El capítulo 4, desarrollado desde la Fundación CNSE, cierra este informe y presenta las conclusiones generales del estudio. Estas conclusiones se presentan de manera sintética y sobre todo pensando en el papel que pueden desempeñar como guías para el diseño e implementación de nuevas prácticas y políticas encaminadas a mejorar la relación con la lectura que mantienen las personas adolescentes sordas. En otras palabras, mientras que los capítulos 2 y 3 ofrecen algunas conclusiones parciales en base a los datos empíricos que presentan en este capítulo de cierre se intentan hacer explícitas las propuestas generales y globales que se pretenden extraer de los datos recogidos en este informe.

## CAPÍTULO 2:

# LOS HÁBITOS LECTORES DE LOS ADOLESCENTES SORDOS



En este capítulo se presentan los resultados del estudio relacionado con la percepción de la lectura y los hábitos de lectura de los adolescentes sordos. Según el *Avance de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Estado de la Dependencia* (véase Informe Olivenza 2010) en España existen 1.064.000 personas sordas o con discapacidad auditiva. Se trata pues de un colectivo de personas amplio y con realidades sociales y personales muy diversas, por lo que acotar este estudio a un sector de la población debía ser el punto de partida. Siguiendo las consideraciones realizadas en el capítulo anterior en torno a la importancia del periodo adolescente en el desarrollo lector, educativo y psicosocial de las personas sordas, se ha delimitado la muestra a adolescentes sordos de 12 a 18 años escolarizados en la Comunidad de Madrid<sup>4</sup>. Finalmente, en la investigación han participado 28 adolescentes escolarizados en distintos centros educativos de dicha región. Son estudiantes con diferente grado de sordera, nacidos en España o escolarizados en un centro de la Comunidad desde hace varios años, con conocimiento del idioma y sin discapacidades añadidas. Según datos de los servicios de orientación educativa de la Comunidad de Madrid hay algo más de 300 estudiantes sordos de este rango de edades escolarizados en la región, por lo que en este estudio se abarca cerca del 10 por ciento de esta población escolar de la región de dicho territorio. Los adolescentes estudiados forman una muestra heterogénea que obedece a diversas variables y permite, en línea con los objetivos del estudio, indagar de una manera cualitativa sobre los hábitos lectores de estos adolescentes y, al mismo tiempo, desarrollar resultados potencialmente extrapolables a la población sorda de este rango de edad. No obstante, los datos presentan un retrato de los hábitos lectores de una cohorte de adolescentes que viven en un área metropolitana importante y tienen acceso a un gran número de recursos materiales y humanos relacionados con su condición auditiva. Igualmente, como se ha señalado anteriormente, se trata de un conjunto de adolescentes que han crecido en un momento importante de cambio a múltiples niveles: en los recursos disponibles

<sup>4</sup> Al ser todos ellos menores de edad, se ha contado con la autorización de los centros educativos y con la autorización de padres y tutores. Igualmente, en la discusión y presentación de los datos se utilizan pseudónimos para referirse a todos los participantes en el estudio. Toda la información recopilada durante la recogida de datos ha sido tratada de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.



para el colectivo de personas sordas, en las formas de lectura y comunicación utilizadas durante la adolescencia en la actualidad y en la forma en que se define e investigan la lectura y la escritura. Por tanto, las discusiones en torno a la generalización de los datos presentados deberán desarrollarse tomando estas consideraciones en cuenta.

La Tabla 1 resume las principales características sociales, comunicativas y educativas de los participantes. La Tabla 2 recoge diferentes aspectos relacionados con la sordera de los participantes.

TABLA 1:  
Características socio-comunicativas y educativas de la muestra

Participantes	N (Total = 28)	%
<b>Edad</b>	12-18	15 (Media)
<b>Sexo</b>		
Hombre	12	43
Mujer	16	57
<b>Situación Familiar</b>		
Padres oyentes	26	93
Padres sordos	2	7
<b>Competencia lengua de signos</b>		
Usuario habitual	11	39
Apoyo lengua oral	8	29
No competencia	9	32
<b>Competencia lengua oral</b>		
Usuario habitual	16	57
Apoyo lengua de signos	4	14
No competencia	8	29
<b>Escolarización</b>		
Bilingüe	8	29
Monolingüe	14	50
Mixto (IES con apoyo)	6	21

TABLA 2:  
Tipología de la sordera de los participantes

Participantes	N (Total = 28)	%
<b>Grado de sordera</b>		
Media-severa	14	50
Profunda	14	50
<b>Uso prótesis auditiva</b>		
Implante coclear	9	32
Audífono	10	36
Audífonos +FM	4	14
Implante +FM	1	3,5
Implante +audífono	1	3,5
Nada	3	11
<b>Momento aparición sordera</b>		
Prefásica	13	46,5
Prelocutiva	13	46,5
Postlocutiva	2	7

## 2.1. Descripción de los participantes

La composición de la muestra analizada es de adolescentes en torno a una media de 15 años (aproximadamente la mediana entre 12-18 años), en una distribución relativamente equilibrada en cuanto al sexo (43 por ciento hombres y 57 por ciento mujeres) y con distintos grados de sordera. Dentro de los aspectos que se han considerado relevantes en el contexto para el análisis, la familia y el tipo de escolarización son dos los que se han examinado detenidamente. Así, el 93 por ciento de los adolescentes entrevistados tiene padres oyentes. En cuanto al tipo de escolarización, se ha contado con la participación de alumnos y alumnas de seis centros de la Comunidad de Madrid, lo que facilita trabajar con una muestra diversa, ya que dichos participantes están escolarizados en centros que utilizan diferentes metodologías educativas en relación con la incorporación de la len-

gua de signos como lengua de enseñanza y/o apoyo educativo (ver más abajo para una discusión más detallada de estas opciones). En la muestra de este estudio, el 50 por ciento de los participantes estaba escolarizado en el momento del estudio en colegios con metodología basada en el aprendizaje de la lengua oral, mientras casi un 30 por ciento de adolescentes participa en una escolarización bilingüe. El resto estaba escolarizado en programas mixtos.

Con respecto a las competencias lingüísticas de los participantes en lengua oral, en lengua de signos o ambas, la muestra cuenta con casi un 60 por ciento de adolescentes considerados competentes en lengua oral frente a casi un 30 por ciento que se consideraban no competentes. Para el caso de la lengua de signos española, prácticamente un 40 por ciento se consideraban competentes, mientras que un 30 por ciento de los adolescentes la usaba con apoyo de la lengua oral en su vida cotidiana. El grado de sordera de los adolescentes estudiados se mueve en un continuo de media-severa (50 por ciento de los participantes) y profunda (50 por ciento de los participantes). Esta variable se contempla teniendo en cuenta el grado de pérdida real obviando el grado de aprovechamiento de restos auditivos y/o del uso de otras prótesis auditivas. Con relación a esto último, la gran mayoría de los adolescentes del estudio utiliza algún tipo de prótesis auditiva (89 por ciento de los participantes) y en algunos casos utiliza más de un recurso. Finalmente, en cuanto al momento de la aparición de la sordera, tan sólo hay dos casos de adolescentes (7 por ciento de la muestra) cuya sordera aparece en una fase postlocutiva, siendo el resto adolescentes con sordera prelocutiva.

En resumen, se trata de una muestra de adolescentes sordos representativa de la realidad social, comunicativa y educativa del colectivo de personas sordas en la región de Madrid y, por extensión, en otras zonas con condiciones socioeconómicas y materiales similares. La gran mayoría de los participantes vive en familias oyentes (aunque puede tener hermanos también sordos), utiliza ayudas protésicas de diferente índole independientemente de las opciones comunicativas que luego se tomen en su desarrollo y participa en una variedad de modelos educativos disponibles en la región. Igualmente, se encuentra una diversidad de opciones en relación al uso de la lengua de signos española como lengua de comunicación coti-

diana. Finalmente, por su edad y ubicación geográfica, se trata de una cohorte de adolescentes sordos que ha tenido acceso y ha sido destinataria de diferentes programas de fomento de la lectura emprendidos a nivel estatal por la Fundación CNSE, así como de la generalización de otros recursos institucionales, comunicativos y tecnológicos encaminados a facilitar la integración de la población sorda. Por tanto, es una población idóneamente situada para evaluar el impacto y sentido que han tenido estos recursos en sus destinatarios. Por ello, para poder dar coherencia a los objetivos del estudio, el único criterio que se ha seguido es no excluir del estudio a adolescentes sordos con otras discapacidades o a adolescentes sordos inmigrantes recientemente incorporados al sistema educativo español.

## 2.2. Instrumentos y metodología

La investigación planteada en este proyecto es de carácter empírico-descriptivo y está encaminada a obtener información de diferente tipo sobre la percepción de la lectura y los hábitos lectores de adolescentes sordos residentes en la Comunidad de Madrid. Esta información ha sido obtenida mediante tres estrategias de recogida de datos.

1. **Análisis de documentos y recogida de información socio-demográfica:** Se ha creado una hoja de registro del perfil de cada adolescente para recoger datos personales, relacionados con el centro en el que está escolarizado, sexo, edad y situación familiar. También el tipo y grado de pérdida, así como el posible uso de prótesis y/o ayudas técnicas.
2. **Auto-registro:** Para este estudio se diseñó y presentó a los adolescentes participantes un auto-registro sobre las actividades lectoras realizadas a lo largo de una semana. El auto-registro está diseñado como un “cuadernillo con pegatinas” de carácter muy visual que permite al adolescente documentar una amplia variedad de lecturas que realiza a lo largo del día y la semana y señalar el posible papel mediador que desempeña la lengua de signos española u otras adaptaciones en esas prácticas letradas.

3. **Entrevista semiestructurada:** Tras recoger el auto-registro se ha llevado a cabo, de manera individual, con todos los participantes, una entrevista en profundidad sobre la historia educativa familiar, los hábitos lectores y las expectativas en torno a la lectura de los adolescentes participantes. Igualmente, se ha explorado el impacto y percepción de los adolescentes participantes en torno al papel atribuido a la lengua de signos española en su experiencia lectora así como su participación en diferentes iniciativas en instituciones públicas y de otro tipo encaminadas a fomentar la lectura entre las personas sordas. Las entrevistas han sido realizadas por una psicóloga usuaria de la lengua de signos española con formación en estas herramientas de investigación y se han desarrollado en la modalidad lingüística elegida por el adolescente participante (oralmente, en lengua de signos o de una manera mixta). Todas las entrevistas han sido grabadas en vídeo y transcritas en detalle para su posterior análisis.

El auto-registro y el protocolo de entrevista se probaron y revisaron en un estudio piloto en abril de 2010 y todos los datos fueron recogidos entre abril y mayo de 2010. Las entrevistas y todos los contactos con los adolescentes del estudio tuvieron lugar en su centro educativo.

A partir de estos datos, en este capítulo los resultados se discuten en dos grandes bloques. Un primer análisis utiliza los datos de los auto-registros para proporcionar una primera lectura cuantitativa y descriptiva de las actividades de lectura (y escritura) de los adolescentes participantes. El siguiente apartado, el central de este capítulo, examina de manera cualitativa los discursos y la información obtenida a través de las entrevistas principalmente. Por último, el capítulo se cierra con algunas conclusiones con relación a los datos analizados en esta parte del estudio.

## 2.3. Una aproximación descriptiva: extensión e intensidad de las actividades de lectura durante la adolescencia

Los resultados agregados de los auto-registros han permitido responder a dos preguntas de trabajo:

1. Extensión de las actividades de lectura y escritura, lo que implica conocer el porcentaje de adolescentes que efectúa cada actividad.
2. Intensidad de las actividades de lectura y escritura, lo que supone establecer la frecuencia media semanal de cada una de las actividades de lectura y escritura en las que participan.

La Tabla 3 proporciona una primera respuesta a la cuestión de la extensión y presenta la lista de actividades de lectura y escritura exploradas en el auto-registro y el porcentaje de adolescentes que declara realizar cada una de las actividades al menos un día a la semana. Como puede apreciarse, las primeras actividades de lectura y escritura presentadas son aquellas que más adolescentes realizan y las últimas corresponden aquellas efectuadas por un menor porcentaje de adolescentes. De esta manera se pueden identificar cuatro conjuntos de actividades de lectura y escritura: *muy frecuentes* (>75 por ciento presencia semanal), *frecuencia media* (40-70 por ciento presencia semanal), *poco frecuentes* (10-25 por ciento presencia semanal) y *muy poco frecuentes* (<10 por ciento frecuencia semanal).

Como puede observarse, existe una gran variedad de prácticas de lectura y escritura en las que los adolescentes sordos participan. Además, éstas se distribuyen de diferente manera. Hay todo un conjunto de prácticas que son realizadas semanalmente por la mayoría de los adolescentes sordos (más del 75 por ciento de los adolescentes). Estas son: hacer los deberes, realizar actividades con/a través del ordenador, leer prensa o revistas, ver la televisión y enviar/recibir mensajes a través del móvil o descargarse información de la red en el móvil. Adicionalmente, entre el 50 por ciento y el 65 por ciento de los adolescentes indican también que leen algún libro durante la semana, juegan con videojuegos y realizan fotografías.

TABLA 3:  
**Porcentaje de adolescentes sordos que participan  
 semanalmente en actividades vinculadas con la lectura**

Actividad	Proporción adolescentes
Deberes	96,40%
Ordenador	96,40%
Prensa/Revistas	89,30%
TV	89,30%
Agenda	85,70%
Móvil	75%
Libros	64,30%
Vídeouegos	57,10%
Fotos	50%
Ilustración	21,40%
Recetas/Instrucciones	17,90%
Cómics	14,30%
Cartas	10,70%
Fax	7,10%
Grafiti	7,10%
Diario	3,60%
Biblioteca	3,60%

En contraste con las prácticas previas, hay otro conjunto de actividades que son efectuadas por un porcentaje sensiblemente menor de adolescentes. Así, entre un 10 por ciento y un 22 por ciento de los adolescentes, informa de la realización de ilustraciones, y de la lectura de instrucciones, cómics y cartas, mientras que ir a la biblioteca, escribir y leer un diario, enviar o leer fax y realizar grafitis son las actividades que implican a un número muy pequeño de adolescentes sordos.

Una vez constatada la variedad de prácticas de lectura y escritura en las que se implican los adolescentes sordos, y examinada su frecuencia en la población estudiada, se analizó el aprovechamiento semanal de cada una de las actividades. El nivel de aprovechamiento se infirió a partir del promedio de días semanales que los adolescentes efectúan dichas actividades. La Tabla 4 recoge las puntuaciones medias de cada una de las actividades de lectura y escritura.

TABLA 4:  
**Intensidad de las actividades de lectura/escritura  
 (Media de días a la semana en los que se realiza la actividad)**

Actividad de lectura/escritura	M
Televisión	6,07
Ordenador	5,53
Hacer deberes	5,11
Agenda	3,89
Móvil	3,57
Lectura de prensa/revistas	3,18
Libro	2,57
Vídeouegos	1,46
Fotos	1,11
Cómics	0,39
Ilustraciones	0,35
Instrucciones, recetas, guías	0,28
Cartas	0,21
Grafitis	0,17
Diario	0,07
Museos	0,07
Bibliotecas	0,04

Como se puede observar en la Tabla 4, no todas las actividades son efectuadas con la misma intensidad. Por un lado, cabe resaltar que hay actividades que tienen un nivel alto de aprovechamiento: las actividades que implican uso de la TV, el ordenador y realizar los deberes (cuya media supera los 5 días semanales). Por otro, utilizar la agenda, el móvil, leer revistas y leer libros, presentan un nivel medio de aprovechamiento (su media se sitúa entre 2,57 días a la semana y 3,89 días a la semana). En comparación con las actividades previas, el uso de videojuegos o la realización de fotografías tuvieron un nivel medio-bajo de uso (entre 1.46 y 1.1. días a la semana, respectivamente). Finalmente, se observa un conjunto amplio de actividades de baja intensidad como leer cómics, realizar ilustraciones, escribir y leer cartas, leer instrucciones, escribir y leer un diario, e ir a la biblioteca.

Estos primeros datos descriptivos concuerdan con varias de las afirmaciones habituales en estudios recientes sobre hábitos lectores y prácticas de literacidad en adolescentes oyentes (revisados en el capítulo anterior) e igualmente concuerdan con las tendencias señaladas en los pocos estudios disponibles sobre adolescentes sordos. Los adolescentes estudiados están implicados en una diversidad de formas de lectura y escritura marcadas por diferentes agentes institucionales y relacionales (su familia, la escuela, los medios de comunicación, los iguales) y campos de interés. No obstante, además de estas continuidades en las experiencias lectoras de los adolescentes sordos y oyentes, estos primeros datos proporcionan un contexto general para examinar los discursos y las valoraciones que hacen nuestros participantes sobre su relación con el código escrito.

## **2.4. Análisis cualitativo: los estilos e identidades lectoras de los adolescentes sordos**

Partiendo de estos datos cuantitativos, la información obtenida a través de las entrevistas permite comprender con mayor profundidad el papel que desempeñan diferentes formas de lectura y escritura en la vida de los adolescentes, qué sentido otorgan a cada una de estas prácticas lectoras, su

relación con sus experiencias familiares y escolares presentes y previas y sus vivencias como adolescentes sordos. El análisis de las entrevistas sugiere que los adolescentes participantes en el estudio se ubican en torno a diferentes *estilos o identidades lectoras*. Por identidad lectora este estudio entiende la percepción que tiene el propio adolescente como producto de todo el conjunto de relaciones sociales que configuran su experiencia vital, sobre el papel que desempeña la lectura en su vida y en su auto-definición individual (p. ej. Alvermann, 2001; Aliagas, 2008). Estos estilos se definen a partir de dos dimensiones: a) la intensidad con que se implican en diferentes prácticas de lectura y escritura; b) el valor subjetivo y la relevancia personal que le otorgan a diferentes clases de lecturas y escrituras. Además, se ha prestado especial atención a cuando estas prácticas de literacidad se corresponden a prácticas social e institucionalmente más sancionadas (p. ej. la lectura de libros literarios) o a otras con menor valor institucional pero mayor vinculación con la 'cultura adolescente' (p. ej. uso de las nuevas tecnologías, cómics, etcétera).

Con estas premisas se ha construido un modelo que permite organizar los datos obtenidos de manera minuciosa e interpretar comprensivamente los resultados en relación con el conocimiento acumulado en diferentes estudios sobre prácticas y hábitos lectores. Más importante, esta lógica de análisis permite explorar un conjunto de cuestiones que son especialmente relevantes en de este trabajo y, en particular, para comprender la experiencia lectora de las personas sordas durante su adolescencia. Una vez caracterizados estos estilos lectores y ubicados los participantes dentro de ellos se puede explorar tres conjuntos de relaciones:

- a) Los posibles rasgos socio-demográficos –sexo y edad– de cada estilo.
- b) El papel que desempeñan diferentes mediadores sociales –familia, docentes, iguales– y mediaciones basadas en la lengua de signos en la construcción de cada estilo lector.
- c) La relación entre identidad lectora y otros aspectos de la identidad personal, en particular el modo en que la sordera es interpretada e incorporada por los adolescentes como una parte de su experiencia personal.

En otras palabras, la propuesta es comprender la lectura en los adolescentes dentro de los parámetros conceptuales que se han desarrollado en el capítulo anterior en los que leer (y escribir) se entienden como prácticas culturales complejas y multidimensionales que se entrecruzan con diferentes aspectos de la vida de los participantes. Estas interrelaciones son especialmente visibles durante la adolescencia y la educación secundaria, en tanto que se trata de un periodo de cambio y transformación personal importante. Estos cambios tienen una forma específica en el caso de los adolescentes sordos, en el que la propia sordera va a ser un elemento crucial en la construcción de su identidad. Esta transformación está socialmente mediada por múltiples actores sociales (la familia, los iguales, otros agentes institucionales), herramientas culturales (como la lengua de signos española) y factores personales (edad o sexo).

## 2.5. Los estilos lectores de los adolescentes sordos

Desde el análisis planteado, los discursos de los participantes sugieren la existencia de tres estilos lectores. Estos estilos tienen una relación continua entre ellos y pueden expresarse con mayor o menor 'intensidad' dentro de cada uno de los adolescentes entrevistados. Estos estilos son: *Adolescente lector intenso (LI)*: Un/a 'lector/a intenso/a' se implica en una variedad amplia de formas de lectura y escritura y estas desempeñan un papel importante en su vida diaria y experiencia personal. Entre las lecturas que realizan estos adolescentes se incluye, con mayor o menor intensidad, la lectura literaria, la cual se acomete de manera voluntaria. Así, los lectores intensos son capaces de comentar y valorar varios de los libros que han leído recientemente o están leyendo en la actualidad (sin que estas lecturas sean necesariamente resultado de una 'obligación' escolar). Simultáneamente, pueden estar implicados en otras formas de lectura y escritura relacionadas con diferentes ámbitos de su ocio o vida social, como estar al tanto de las últimas novedades en el mundo de los videojuegos, el deporte, o usar las nuevas tecnologías de modo activo. Una muestra de este estilo queda recogida en los siguientes extractos.

### Extracto 1: Entrevista a Gerardo<sup>5</sup> (en lengua oral)

[...]

E: ¿qué libro estás leyendo?

A: El Ghostgirl

E: ¿Cuál?

A: El libro de "Ghostgirl. La chica fantasma"

E: ¿Qué tal está?

A: Bien

E: ¿Bien?

A: Es interesante

E: ¿Qué libros leíste antes de este?

A: La primera igual, "La chica fantasma", estoy leyendo la segunda

E: ¿Y antes?

A: La primera

E: ¿Y antes?

A: ¿Antes? Un libro sobre la pequeña historia de España

E: Ajá. ¿Te gusta la historia de España?

A: Sí

E: Vale. ¿Cuántos libros puedes leer en un año, más o menos?

A: Bueno... puedo leer, no sé, ocho

E: ¿Unos ocho libros?

A: En un año

E: Vale. ¿Sueles leer todos los días, tres o cuatro veces por semana?

A: Todos los días, pero a veces los sábados y los domingos, a veces.

E: ¿Dónde lees, en el metro, en casa?

A: Fuera del colegio, pero también leo en el metro y en casa

[...]

En este extracto, Gerardo (14 años) enumera los diferentes libros que está leyendo en la actualidad y que ha leído recientemente. Se trata de lecturas que ha comenzado por cuenta propia, y no como respuesta a una obliga-

<sup>5</sup> En todos los extractos y descripción de los participantes se utilizan pseudónimos. E: Entrevistadora, A: Adolescente participante. En lengua oral/En lengua de signos: Modo en el que se desarrolla la entrevista.

ción escolar, y que son el producto de preferencias y gustos personales. Sin embargo, esta implicación con los libros no es incompatible con la implicación en otras formas de lectura y escritura como las que surgen del uso de las nuevas tecnologías.

### **Extracto 2: Entrevista a Blanca (en lengua de signos)**

[...]

E: Bien. El ordenador. ¿Qué programas usas en el ordenador?

A: Para hacer los deberes

E: Normalmente, ¿buscas información en internet para hacer los deberes, nada más?

A: También para comunicarme. También uso el ordenador para contactar con mis amigos, con la webcam, para jugar, para ver alguna película

E: Y el chat, el correo, Facebook, Tuenti, o blogs...

A: Msn. Messenger

E: El Messenger únicamente

A: Sí, yo quiero Tuenti, tengo ganas, pero mis padres dicen que hasta que no tenga 15 años que no. Es raro

E: ¿Por qué te gusta el Messenger?

A: Me gusta porque con la Webcam puedo contactar con mis amigos

E: Porque ¿normalmente te comunicas más por webcam o escribiendo mensajes?

A: Si no tienen webcam, pues entonces escribiendo, pero si hay webcam, el contacto es mejor [...]

E: El teléfono móvil ¿cómo lo usas? ¿envías mensajes de texto, imágenes o fotografías? ¿qué haces?

A: Envío fotos y también mensajes escritos

[...]

Blanca, una adolescente de 13 años que reconoce gustos lectores similares a los de Gerardo (también escoge *Ghostgirl* como una de las lecturas que ha disfrutado recientemente), describe la variedad de usos que da a diferentes dispositivos tecnológicos como el ordenador, internet o el móvil. Blanca usa estos medios para tareas escolares y como forma de ocio y re-

lación social. Además, lo hace a través de diferentes códigos tanto visuales como escritos.

*Adolescente lector cumplidor (C)*: Un/a 'lector/a cumplidor/a' se implica igualmente en una variedad de prácticas de lectura y escritura, pero no necesariamente las desarrolla con gran intensidad. Igualmente, en muchas ocasiones estas actividades de lectura son el resultado de obligaciones y demandas impuestas externamente, principalmente por el centro escolar (que pueden cumplir con mayor o menor diligencia), las expectativas familiares o simplemente como necesidad instrumental para poder interactuar eficazmente con el mundo exterior. De esta manera, aunque un adolescente lector cumplidor menciona leer literatura o usar otras formas de lectura o escritura, lo hace como obligación y no se auto-identifica como "aficionado a la lectura". Desde el análisis que se plantea esta es una distinción importante en tanto que no simplemente recoge el aspecto cuantitativo de la conducta lectora, sino que también considera el papel subjetivo que se le otorga a la lectura y la relación que tiene con otros aspectos de la vida de los adolescentes. Así, la valoración que se hace de la lectura no tiene por qué ser positiva. Un lector cumplidor puede estar implicado en la lectura de libros pero no necesariamente considerarla una actividad placentera o puede realizarla diligentemente sin otorgarle ningún valor añadido. Los siguientes extractos muestran ejemplos de adolescentes que se han ubicado en este estilo:

### **Extracto 3: Entrevista a Ana (en lengua de signos)**

[...]

E: Los libros

A: Algunos días, si tengo tiempo libre, sí leo

E: ¿Qué libros? ¿Qué temas? ¿Qué títulos?

A: Depende. Yo miro los libros que hay en la estantería, los cojo y los miro a ver si me interesan. A veces, mi hermana, quiere que le lea un cuento y se lo leo y se lo explico

E: Pero ¿actualmente, estás leyendo algún libro concreto?

A: No. Algunas veces yo cojo un libro, lo miro, lo dejo, luego otro, otro, otro ...

E: ¿Alguna vez has leído un libro completo?

A: No  
E: ¿Nunca?  
A: No. Leo, dos o tres páginas y lo dejo, luego voy cambiando a otros libros. Completo, no  
E: ¿Por qué? ¿Te aburres?  
A: Leo, leo..., y es demasiado  
A: Hace tiempo, cuando era pequeña, si leía alguno entero. Pero ahora leo, y me hartó y cambio a otro y me canso y vuelvo a cambiar  
E: Porque te aburres  
A: Sí... A mí me gusta leer pero a veces, me resulta aburrido  
[...]

#### **Extracto 4: Entrevista a Rocío (en lengua de signos)**

[...]  
E: Libros. ¿Qué libros lees?  
A: El profesor me obligó a leer un libro que se llama “Matilda”. Yo he visto la película pero también hay libro, yo quiero leerlo porque me gusta  
E: Pero ¿porque te ha obligado el profesor o porque te apetece leerlo?  
A: No, porque me ha obligado  
E: Y aparte de los libros que te obligan en el colegio, ¿lees otros que escoges tú libremente, que te apetezcan?  
A: No, sólo obligados. Me dicen que lo lea y luego unas preguntas y un resumen y eso  
E: En general, leer libros, de forma libre, que tú los escojas no te gusta  
A: No, me da igual. Me gusta que me obliguen mejor, así aprendo  
E: Pero tú libremente, no los coges, Sólo si te obligan  
A: Sí  
E: ¿Te acuerdas cuál es el último libro que has leído?  
A: No... como era... Yo creo que “Luna nueva”  
E: ¿Cuándo?  
A: Haces dos meses, porque ya empecé con “Matilda”. O un mes, no me acuerdo

E: Y más o menos, aproximadamente, en un año, ¿cuántos libros puedes leer?  
A: No sé. No tengo ni idea  
[...]

En estos ejemplos, dos adolescentes, Ana (16 años) y Rocío (12 años), muestran cómo la lectura de libros es producto de imposiciones externas. En el caso de Ana, hay cierta presión familiar para que lea –a veces para su hermana– pero ésta no está desembocando en una afición por la lectura. En el caso de Rocío, declara que casi todas sus lecturas son producto de las exigencias escolares aunque éstas no son asumidas con desagrado.

*Adolescente no lector (NL)*: Dentro del modelo que se ha desarrollado sería posible plantear la existencia de adolescentes que no están implicados en ninguna forma de lectura o escritura. No obstante, en la práctica, esta posibilidad no aparece en los datos y hay varias razones para ello. Por una parte, todos los adolescentes entrevistados están escolarizados, tienen una competencia básica de lectura y escritura y se ven obligados (cuando menos por la institución escolar) a implicarse en una variedad de formas de lectura y escritura. Por otra parte, para los adolescentes sordos, hay un gran número de actividades cotidianas que, a diferencia de los adolescentes oyentes, implican lectura y escritura; por ejemplo, ver la televisión con subtítulo (actividad que realizan prácticamente el 100 por ciento de los participantes) o usar el móvil para comunicarse a través de sms son actividades que muchos adolescentes oyentes podrían realizar sin mediación de la lectura o escritura. Por ello, desde el análisis del presente estudio, hablar de un/a ‘adolescente no lector/a’ sirve para identificar aquellos discursos que rechazan activamente la lectura literaria y/o reflejan a los adolescentes que centran sus intereses y formas de lectura y escritura en un ámbito muy restringido de actividades que, además, están alejadas de ‘lo escolar’. El siguiente extracto ilustraría este tipo de discursos:

#### **Extracto 5: Entrevista a Fernando (en lengua oral)**

[...]  
E: ¿Qué otros adultos se te ocurren a ti que pueden animarte a la lectura? Aquí en el colegio, el logopeda, profesores, amigos...



A: ¿Qué me animen a leer? ¿Qué quién puede ser? Pues... la logopeda, supongo... Sí y mi madre cuando yo me aburro o lo que sea me dice "ponte a leer o lo que sea" ¿Sabes? Porque quiere que lea pero es que yo no quiero leer

E: ¿No te gusta?

A: No, leo los libros del cole y ya está

E: Los que te mandan en el cole

A: (Asiente). Es que, me pongo a leer y no me interesa

E: ¿No te gusta?

A: La mayoría de libros no

E: ¿Por qué no te gusta leer?

A: Por una parte...no es que por una parte no entiendo lo que dice por el vocabulario y todo... pero es que por otra parte, leer páginas, no me apetece

[...]

En este ejemplo, Fernando (15 años) se declara abiertamente como una persona a la que no le gusta leer, dado las dificultades que conlleva para él y la naturaleza poco gratificante de la actividad. Aun así, admite tener que estar implicado en una variedad de lecturas como producto de las demandas de la escuela. Siguiendo este razonamiento, Yolanda (16 años) tampoco se declara lectora y en este caso no reconoce leer libros ni como resultado de las demandas escolares.

### **Extracto 6: Entrevista a Yolanda (en lengua oral)**

[...]

E: Vale, entonces me comentabas que, en general, la lectura, como que no. No te gusta mucho ¿no?

A: No

E: ¿Qué tipo de libros has leído, en algún momento, que no sean los del cole?

A: ¿Qué libros? Pues los más infantiles así, que se entiendan bien. Porque es que yo el problema que tengo, no es que no me guste leer, es que lo que leo no lo entiendo, o sea, no entiendo los libros que leo, entonces, ¿para qué leerlos si no me voy a enterar?

E: ¿Por qué crees que no los entiendes, porque no están bien adaptados?

A: Porque me cuesta muchísimo. Me cuesta entenderlo, entonces, para estar ahí pensando en una frase, pues digo mira..., no voy a terminarlo en la vida y digo, me da igual.

E: ¿Con qué frecuencia se podrá decir que lees?

A: ¿Libros?

E: Sí

A: Ninguna. Es que no leo

E: No lees nunca

A: No

E: ¿Y otro tipo de textos, revistas, cómics y demás?

A: Revistas sí. Casi todas las semanas

[...]

Sin embargo, esta aversión a los libros no impide que estos adolescentes estén implicados en otras clases de lecturas, ya que ambos consumen revistas (relacionadas con una gran afición a los video-juegos en el caso de Fernando) o, por ejemplo, Yolanda mantiene ocasionalmente un diario personal y está empezando a realizar grafitis.

Entendiendo estos estilos como continuos, es posible identificar cuatro grupos de adolescentes entre los participantes a partir de sus prácticas lectoras que se distribuyen a lo largo del continuo 'no lector-lector intenso'. La siguiente tabla y figura resumen esta clasificación:

**TABLA 5:**  
**Distribución de los participantes en cuatro estilos lectores**

Estilo lector	Lector intenso	Lector Intenso-Cumplidor	Lector Cumplidor	No lector
<b>Distribución (N)</b>	36% (10)	18 % (5)	32% (9)	14% (4)

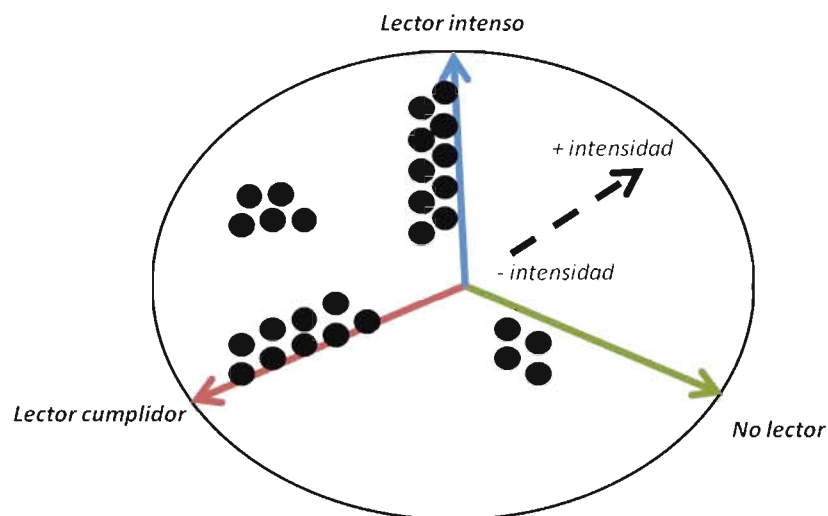


FIGURA 1:

**Organización de los estilos lectores de los adolescentes sordos**

De esta manera, aproximadamente el 36 por ciento de los adolescentes estudiados pueden ser definidos como 'lectores intensos' (LI). Tras estos participantes se encuentra un grupo de adolescentes (aproximadamente el 18 por ciento de los participantes) que se sitúa en un punto intermedio entre los lectores intensos y los cumplidores y que se ha clasificado como 'lectores intensos-cumplidores' (LI-C). Un tercer grupo lo forman los adolescentes que se ajustan de manera más clara con el estilo de 'lector cumplidor' (LC) y que representan otro 32 por ciento de los participantes. Finalmente, está un pequeño grupo de adolescentes (el 14 por ciento) que manifiesta explícitamente su rechazo a la lectura y que, dentro del sentido que damos a este término, pueden ser clasificados como 'no lectores' (NL).

Esta clasificación permite explorar con mayor profundidad qué elementos personales y sociales están vinculados a cada uno de los estilos lectores y contribuyen a darles sentido.

## 2.6. Socio-demografía y organización social de los estilos lectores durante la adolescencia

Los adolescentes que se han agrupado en cada uno de los estilos comparten una serie de características y muestran un conjunto de contrastes que permiten examinar los datos desde diferentes puntos de vista. La Tabla 5 resume alguno de estos rasgos:

TABLA 5:  
**Rasgos de cada estilo lector**

Estilo lector/ Rasgo	LI	LI-C	LC	NL	
Edad (media)	14,1	14,6	15,5	16	
Sexo	Hombre	50%	40%	22%	75%
	Mujer	50%	60%	78%	25%
Mediadores (ordenados por frecuencia)	Madre Padre Docente Iguales Hermana (1)	Madre Padre Docente (1) Abuelo (1)	Madre Docente Padre Amistades Hermana	Madre (1) Padre (1) Docente (1)	
Recursos en lengua de signos (% usuarios y rango)	60% variados	40% restringidos	55% restringidos variados	25% restringidos	

De estos datos se pueden extraer las siguientes conclusiones en relación con las características socio-demográficas de la muestra:

- Con relación a la edad hay una ligera progresión en cuanto a la edad media de cada estilo lector, de tal manera que (en congruencia con los resultados de otros estudios sobre hábitos lectores en la infancia y adolescencia) al crecer van perdiendo interés por la lectura. Así, los participantes más jóvenes del estudio tienden a estar dentro del grupo de lectores intensos (edad media: 14,1 años) mientras que los mayores tienden a estar en el grupo de no lectores (edad media: 16 años).

b) Con relación al género, la lectura que se puede hacer de los datos es menos clara. Partiendo del hecho de que la muestra está algo desequilibrada (el 57 por ciento de las entrevistadas eran chicas y el 43 por ciento eran chicos), se encuentran algunas diferencias en la distribución dentro de cada estilo pero no lo suficientemente clara para hacer una interpretación relativamente lineal. Así, son chicas la mayoría de los adolescentes clasificados como lectores intensos-cumplidores (60 por ciento) y cumplidores (78 por ciento) mientras que los chicos son mayoría en el grupo de no lectores (75 por ciento) y se distribuyen equitativamente en el grupo de lectores intensos. La mayor predisposición de los chicos a declararse como “no lectores” y mostrar su rechazo a la lectura es relativamente congruente con otros estudios que han examinado la relación entre género y literacidad en la infancia y adolescencia (p. ej. Moss, 2007), pero más allá de esta desviación no se encuentra una relación clara entre género y estilo lector en el grupo de adolescentes estudiados que opere independientemente de otros procesos implicados en la configuración de sus prácticas lectoras (ver más abajo).

Igualmente, se ha examinado la organización social de estos estilos lectores con relación a dos aspectos que potencialmente desempeñan un papel importante en la experiencia con la lectura y la escritura durante la adolescencia de las personas sordas. De una parte, durante la entrevista se indagó sobre los diferentes mediadores que en el pasado y el presente desempeñan un papel en el estímulo por la lectura. Por otra parte, se exploró el conocimiento y uso que hacen los adolescentes de diferentes recursos explícitamente diseñados para la población y los jóvenes sordos. Del análisis de esta información con relación a los estilos lectores identificados se encuentran los siguientes patrones:

1) En el conjunto total de adolescentes aparece una variedad de mediadores que incluye a los diferentes miembros de la familia (padre, madre, hermanos), a agentes del sistema escolar (tutor, docentes y logopeda) y los iguales. Dentro de la familia cabe destacar cómo la madre (muchas veces señalada como tal frente al genérico “padres” en las entrevistas) aparece como la principal mediadora de la lectura en el pasado y el presente de los adolescentes participantes. Igualmente, la madre (en mucho mayor grado que el padre) es la persona que aprende a utilizar y utiliza la lengua de

signos española para comunicarse con sus hijos e hijas sordos –cuando, como es el caso la mayor parte de las veces, nace en una familia con progenitores oyentes.

No obstante, dentro de esta primacía de la madre como la principal mediadora de la lectura en la familia, también es interesante señalar algunas de las diferencias que se dan en cómo es descrita la madre como mediadora frente al padre como mediador (en los pocos casos en los que aparece señalado como tal). Así, el papel de la madre se presenta como parte de un conjunto más amplio de tareas de crianza y socialización en la familia, mientras que el padre aparece como mediador de la lectura en tanto que comparte aficiones con su hijo. Los siguientes extractos muestran estas diferentes representaciones:

#### ***Extracto 7: Entrevista a Alicia (en lengua de signos)***

[...]

E: ¿Cómo aprendiste a leer?

A: Cuando era pequeña, me encantaban los libros con dibujos, empecé a verlos. También la televisión cuando había alguna película que me gustaba, pero los subtítulos iban muy deprisa, entonces mi madre se ponía enfrente y me iba interpretando en lengua de signos lo que aparecía en los subtítulos al mismo tiempo que los veía en la tele y así iba aprendiendo. También me obligaban a leer libros fáciles, pero los leía y no me gustaban y se lo decía a mi madre pero me decía que leyera, y yo que no me gustaba, hasta que encontré un libro que sí me gustó “Kika”, de magia. Ahí empecé a engancharme, me motivaba, las cosas de magia y hasta ahora

[...]

#### ***Extracto 8: Entrevista a Lorenzo (en lengua oral)***

[...]

E: ¿Tus padres te animan para que leas?

A: Bueno, sí

E: Te dicen “Lorenzo, venga que...”

A: Sí, alguna vez mi padre me presta algún libro y me dice “Mira, léetelo que está muy bien”

E: ¿Te recomienda libros tu padre?  
 A: Sí  
 E: ¿De qué tipo?  
 A: Pues de ciencia-ficción, pero ya de mayores  
 [...]  
 E: Veo que lees prensa  
 A: Son las revistas especializadas que leo  
 E: ¿Especializadas en qué?  
 A: Pues de pesca y de barcos, nada más  
 E: ¿Te gusta mucho la pesca y los barcos?  
 A: Barcos, tengo uno por ahí, en Los Alcázares, en el Mar Menor y tal..., no sé, porque me interesa  
 E: ¿Sales a navegar?  
 A: Sí. Vamos, en realidad no es que sea mío el barco. Es que lo alquilamos, o sea en una escuela, y salgo a navegar con mi padre, por ahí a dar una vuelta  
 E: Te gusta. O sea, lo que lees es siempre sobre revistas especializadas ¿no?  
 A: Sí. El periódico, no. No me interesa  
 [...]

En estos extractos, Alicia y Lorenzo (ambos de 14 años y lectores intensos) hablan del papel que desempeñan sus progenitores en sus prácticas lectoras. Alicia describe cómo su madre durante su infancia guiaba sus lecturas y las sustentaba ante las resistencias por parte de la hija. Lorenzo, durante la entrevista también habla del modo en que su madre le leía cuentos de pequeño, pero este papel ha sido sustituido en la actualidad por el padre con el cual comparte una serie de aficiones (ciencia-ficción, navegación, pesca) que implican igualmente compartir lecturas.

2) Con relación al rango de mediadores que aparece en los diferentes estilos se observa que, globalmente, y como es previsible, aparece un conjunto más variado de mediadores entre los adolescentes lectores intensos que entre los adolescentes no lectores –teniendo en cuenta que, en este último caso, los mediadores, en la práctica, no tienen “éxito” en su labor dado que estos adolescentes manifiestan su rechazo a la lectura–. En cual-

quier caso, esta progresión es moderada y, en este contexto, es interesante destacar las posibles similitudes entre los adolescentes lectores intensos y los lectores cumplidores ya que ambos tienen en común identificar un conjunto amplio de mediadores (familia, docentes e iguales), aunque en frecuencias diferentes. En el caso de los lectores intensos, los “padres” (genéricamente y por separado) son señalados más frecuentemente que los agentes escolares como mediadores. Por el contrario, entre los lectores cumplidores diferentes figuras docentes (tutores y logopeda) aparecen señaladas con más frecuencia que el padre –aunque la madre sigue siendo el mediador señalado con más frecuencia de todos.

3) Finalmente, se observan también algunas diferencias destacables con relación al papel que tienen diferentes recursos de acceso a la lectura y otras instituciones culturales disponibles para el colectivo de personas sordas en cada grupo de adolescentes. De una parte, según pierde importancia la lectura voluntaria como elemento diferenciador del estilo lector del adolescente se mencionan con menos frecuencia esta clase de recursos, así señalan utilizarlos/conocerlos el 60 por ciento de los lectores intensos frente a únicamente un 25 por ciento de no lectores que señala utilizarlos/conocerlos. De otra parte, en esta progresión cambia la propia naturaleza del uso de estos recursos: mientras que en los lectores intensos son muy variados e incluyen aspectos como uso de materiales impresos y libros-dvd en lengua de signos española, uso de signoguías, asistencia, participación en cuentacuentos y teatro con intérpretes o en lengua de signos o uso de recursos web para la comunidad sorda, en el resto de los estilos lectores estos tienden a ser más restringidos y se limitan al uso de un diccionario infantil de lengua de signos española en el pasado y el uso del subtítulo en la televisión y los dvd domésticos en la actualidad (como se ha dicho, siendo estos últimos dos recursos algo que prácticamente utilizan el 100 por ciento de los participantes). Sin embargo, dentro de esta progresión, de nuevo, destaca la aparente convergencia en el modo en que se aprovechan estos recursos entre los lectores intensos y lectores cumplidores. En ambos casos, más de la mitad de los adolescentes de cada grupo señala conocerlos/usarlos y señala igualmente una variedad amplia de recursos – aunque ésta es más restringida en varios de los adolescentes que hemos categorizado como lectores cumplidores.

Esta última cuestión permite explorar el papel que desempeña la lengua de signos española en las prácticas lectoras de los adolescentes estudiados. Se trata de un factor que se ha analizado de manera sistemática, dado que con las entrevistas y otras fuentes de información se indaga sobre las prácticas y preferencias comunicativas de los adolescentes, de su entorno familiar y el modelo educativo, definido por las opciones comunicativas que lo rige (Acosta, 2006), en el que están inmersos.

## 2.7. Lengua de signos, identidad sorda y estilo lector

En el capítulo anterior ya se ha señalado la importancia que tiene en la investigación actual comprender el papel del aprendizaje de la lengua de signos española en el proceso lector del alumnado sordo (Domínguez, 2006). Durante la infancia y los momentos iniciales de aprendizaje de la lectoescritura el énfasis se pone en el papel de la lengua de signos como elemento facilitador del desarrollo de los prerrequisitos metalingüísticos para el aprendizaje de la lectura (Domínguez, 2006; Figueroa y Lissi, 2005). Sin embargo, como se plantea en los objetivos de la investigación, durante la adolescencia el uso de la lengua de signos española se entrelaza fuertemente con el desarrollo de la identidad como “persona sorda”, la cual puede ser apropiada activamente o rechazada por el propio adolescente. Por ello, desde la perspectiva planteada, la pregunta sobre el papel de la lengua de signos española en las prácticas lectoras adolescentes implica desentrañar la compleja interrelación entre lengua de signos, identidad y literacidad.

Como punto de partida, los propios participantes durante la entrevista se posicionan con relación a la lengua de signos española y definen su propia identidad en este proceso. De esta manera, se encuentran adolescentes que se posicionan en una perspectiva definida como “oralista” en la que se distancian de la lengua de signos.

### *Extracto 9: Entrevista a Gonzalo (en lengua oral)*

[...]

E: ¿Tienes o has tenido algún tipo de material en casa adaptado a lengua de signos?

A: ¿Material?

E: Materiales... libros, cds adaptados a lengua de signos

A: No

E: ¿No tienes nada en lengua de signos en casa?

A: Jamás de lengua de signos

[...]

En este ejemplo se ve cómo Gonzalo (13 años) muestra activamente su rechazo a la lengua de signos española y todo lo que conlleve asumir una identidad sorda. De esta manera, evita utilizar esta etiqueta para definirse a sí mismo, habla de “los sordos” como algo referente a otro grupo de personas y, como es previsible, utiliza la lengua oral como medio de comunicación preferente. Por el contrario, otros participantes sí se definen a sí mismos como “sordos” y utilizan este término para hablar de ellos mismos. Igualmente, como muestra la descripción de Lorena (18 años), en este proceso de auto-definición el uso normalizado de la lengua de signos española desempeña un papel muy importante.

### *Extracto 10: Entrevista a Lorena (en lengua de signos)*

[...]

A: En el [centro escolar 1], siempre bimodal, porque todos éramos sordos. Después, al ir al [centro escolar 2], que es más de integración, se usaba un poco más la lengua de signos, pero muy básica, y aquí hay mas oyentes, pero se habla lengua de signos, la integración es completa, sordos y oyentes somos iguales, me gusta más aquí

[...]

Esta oposición entre un discurso/identidad “oralista” y un discurso/identidad “sorda”, expresada por los participantes con mayor o menor intensidad, sirve de organizador de un conjunto muy amplio de creencias, decisiones y prácticas en la vida de los adolescentes. De esta manera, incluso cuando

convergen en alguna práctica, como en el uso del subtítulo en la televisión, los adolescentes “oralistas” o “sordos” le dan un sentido diferente.

### **Extracto 11: Entrevista a Álvaro (en lengua oral)**

[...]

E: ¿Siempre ves la tele con subtítulos?

A: Antes de comprar la tele, nada, nada, porque el mando no hay ttx, era muy antigua. Hace dos meses compramos una tele nueva

E: Y en la tele nueva ¿Lo ves todo con subtítulos?

A: Sí, y me encantó

E: ¿Prefieres ver la tele con subtítulos?

A: Sí

A: Pero antes de comprar la tele, yo entiendo casi perfecto en Antena 3, porque oigo, los personajes hablan muy bien oralmente y también despacio, pero por ejemplo, no entiendo nada en la 1 o Tele 5, no lo entiendo porque son palabras muy complicadas, parece para los adultos, no es para mí. Y discutiendo o dando una noticia en Tele 5, el periodista, no entiendo nada. Me gusta que utilicen palabras que yo entiendo fácil

E: Normalmente, la tele ¿qué? ¿la ves, tu sólo o con la familia...?

A: A veces solo, con mi familia...

E: Me dices que normalmente con subtítulo, ¿Lo prefieres con subtítulo?

A: Sí

[...]

### **Extracto 12: Entrevista a Manuela (en lengua de signos)**

[...]

E: ¿Has tenido o tienes en casa, por ejemplo, películas con subtítulos o adaptadas a lengua de signos?

A: Los subtítulos son oficiales, por favor, son un derecho

E: Pero, ahora mismo, no hay obligación de ponerlos

A: Pero los sordos debemos tenerlos, porque yo, si no hay, no me entero de nada. Cuando hay, estoy más a gusto. A veces hay noticias adaptadas a lengua de signos. Pero películas con lengua de signos, no

E: Pero películas adaptadas a lengua de signos, para jóvenes, no hay

A: Sí. Dvds, de la Fundación CNSE. Son películas adaptadas

E: ¿Tú los tienes en casa?

A: Sí

[...]

En estos dos extractos presentan a dos adolescentes que hacen uso del subtítulo y lo valoran positivamente. Sin embargo, el contexto y sentido de este recurso es muy diferente para cada participante. Para Álvaro (16 años) se trata de una ayuda técnica que facilita su consumo de televisión, el cual ya se daba antes de contar con el subtítulo. Igualmente, sus preferencias en consumo están marcadas por la facilidad para acceder oralmente a la programación televisiva y de esta manera tiene ordenadas las principales cadenas de televisión en cuanto a la claridad de la dicción de su programación. Por el contrario, para Manuela (14 años) se trata de un derecho y una reivindicación política en la cual el uso del subtítulo coexiste con otros recursos, generados en otros espacios más allá de la televisión comercial, en los que la lengua de signos española desempeña un papel central.

En este contexto, a partir de estos datos es posible examinar cómo se distribuyen a lo largo de los diferentes estilos lectores un conjunto de decisiones comunicativas y educativas que, globalmente, informan sobre el significado que tiene la lengua de signos para cada uno de los participantes. La Tabla 6 resume tres dimensiones de la experiencia comunicativa y educativa de los adolescentes estudiados: a) su preferencia comunicativa personal (lengua de signos –LS– o lengua oral –LO), tal y como la expresa en la entrevista y en el código elegido para desarrollarla (oral o signado); b) los sistemas de comunicación utilizados regularmente en la familia (lengua de signos, lengua oral o una combinación de ambas) y; c) el modelo educativo predominante en su historia escolar. Con relación a esto último, para este análisis se ha dividido la experiencia educativa de los participantes en dos categorías: *educación bilingüe* (bilin), en la que la lengua de

signos española desempeña un papel como lengua instrumental en la enseñanza-aprendizaje<sup>6</sup> o, *educación oralista* (oral), en la que el énfasis está en la lengua oral como lengua instrumental en la enseñanza-aprendizaje y otros medios comunicativos sirven de apoyo en este proceso (véase Acosta, 2006).

TABLA 6:  
Papel de la lengua de signos en diferentes escenarios comunicativos y educativos

	LI	LI-C	LC	NL	Totales
Sistema comunicación	LS: 50% LO: 50%	LS: 40% LO: 60%	LS: 67% LO: 22% Mixto: 11%	LS: 25% LO: 75%	LS: 36% LO: 61% Mixto: 3%
Comunicación en la familia	LS: 30% LO: 50% Mixto: 20%	LS: 20% LO: 60% Mixto: 20%	LS: 22% LO: 22% Mixto: 56%	LS: 25% LO: 50% Mixto: 25%	LS: 21% LO: 43% Mixto: 36%
Modelo educativo	Oral: 50% Bilin: 50%	Oral: 60% Bilin: 40%	Oral: 22% Bilin: 78%	Oral: 75% Bilin: 25%	Oral: 46% Bilin: 54%

El análisis de estos datos no arroja una respuesta clara y fácilmente interpretable sobre la relación entre el uso de la lengua de signos española y la intensidad lectora de los adolescentes. No obstante, podemos apuntar los siguientes patrones entre los participantes:

a) Con respecto a un análisis global de todos los participantes, cabe destacar que algo más de la mitad de los adolescentes estudiados participan/han participado en una educación bilingüe en la que la lengua de signos española desempeña un papel importante (54 por ciento). No obstante,

6 Para este análisis se ha considerado que participan en “educación bilingüe” los adolescentes que en la actualidad están cursando Bachillerato en un Instituto de Educación Secundaria “de integración” en el que cuentan con intérprete en lengua de signos española como apoyo. Por una parte, en este caso, la lengua de signos mediada por el intérprete es la lengua instrumental de aprendizaje para el alumnado sordo, por otra parte, en todos los casos de nuestro estudio los/as participantes en esta categoría habían cursado el resto de sus estudios en un centro educativo bilingüe.

esta visibilidad de la lengua de signos sólo tiene cierta continuidad en sus preferencias comunicativas y sus experiencias familiares. Así, sólo el 36 por ciento de los participantes muestra una preferencia clara por la lengua de signos y sólo el 21 por ciento tiene la lengua de signos como sistema principal de comunicación en el hogar – no obstante cuando se combinan preferencia por la lengua de signos con situaciones mixtas los resultados tienden a converger más.

b) Hay una relación moderada entre modelo educativo e intensidad lectora. Así, la mayor parte de los adolescentes no lectores participan en un sistema educativo basado en el aprendizaje y uso de la lengua oral y la mayor parte de los adolescentes lectores cumplidores participan en un sistema educativo bilingüe. Sin embargo, no se da una tendencia clara con respecto a los adolescentes que más leen de manera voluntaria (intensos e intensos-cumplidores), donde las opciones educativas se distribuyen más equilibradamente.

c) Con relación a las preferencias comunicativas y la gestión de la comunicación en la familia tampoco hay una tendencia claramente identificable. Entre los pocos adolescentes no lectores hay una preferencia por la comunicación oral y entre los adolescentes lectores cumplidores hay una preferencia por la comunicación en lengua de signos. Sin embargo, entre los adolescentes con un interés mayor por la lectura (intensos e intensos-cumplidores) las preferencias comunicativas personales y en la familia están más equilibradas –cuando dentro de la familia se combina preferencia por lengua de signos con situaciones mixtas, dado que los participantes pueden comunicarse de manera diferente con cada miembro de su familia.

d) Una razón por la cual es difícil identificar tendencias es porque el conjunto de adolescentes lectores cumplidores tiene un perfil particular con relación al resto de las tendencias. Se trata del grupo de lectores que más se identifica con la lengua de signos española, más la utiliza en el ámbito familiar y está principalmente escolarizado en una educación bilingüe. De esta manera, para este grupo de adolescentes la lengua de signos y la identificación como “sordos usuarios de la lengua de signos” sí que parece tener relación con la mayor implicación lectora. Sin embargo, debe recordarse que la frecuencia lectora en estos adolescentes es el resultado de

presiones externas (en la familia y, especialmente, la escuela) por la lectura, lo cual puede determinar el futuro lector de estos participantes – aspecto al que se retornará en las conclusiones del capítulo.

En cualquier caso, la ausencia de un patrón claro en la lectura de los datos no impide realizar un análisis más fino en el que se puede destapar el modo en que los propios participantes formulan la relación entre lengua oral/lengua de signos y lectura dentro de las tendencias señaladas. En otras palabras, se pueden explorar los siguientes discursos en los adolescentes analizados: ¿Cómo explica el rechazo a la lectura un adolescente sordo que usa preferentemente la lengua oral?, ¿Cómo asume la obligación de leer un adolescente sordo que usa preferentemente la lengua de signos española? ¿Cómo construye su afición lectora un adolescente sordo “signante” frente a un adolescente sordo “oralista”?

Con relación a la primera pregunta, en torno a cómo una comunicación decididamente oral desanima a leer, los Extractos 5 y 6 analizados anteriormente dan una respuesta clara. Para Fernando y Yolanda, ambos sordos prelocutivos explícitamente “oralistas”, la lectura resulta problemática por una limitación de vocabulario. Durante su desarrollo y educación lingüística se ha puesto el énfasis en las capacidades orales, sin embargo esta vía ha sido insuficiente para desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a las lecturas más complejas que aparecen durante la adolescencia –y no así para otras lecturas aparentemente “más sencillas”, como los libros infantiles, revistas o las vinculadas con las nuevas tecnologías que sí que consumen.

En cuanto a cómo un adolescente sordo que usa preferentemente la lengua de signos española cumple con sus obligaciones como lector, el discurso de Lorena (18 años), quien decididamente se identifica como “sorda”, muestra cómo la lectura es producto de un esfuerzo explícito por parte de los adultos encargados de su educación, práctica que acata y ha acatado aunque no sea explícitamente por gusto. Para ella, aprender a leer y adquirir una competencia lectora forma parte de las obligaciones y esfuerzo que debe asumir como parte del proceso de convertirse en una persona sorda bilingüe plenamente competente y autónoma, objetivo que

influye en cómo se interpreta la mediación de los adultos en la lectura durante su pasado y en la actualidad.

### **Extracto 13: Entrevista a Lorena (en lengua de signos)**

[...]

E: ¿Te acuerdas si, cuando eras pequeña, tus padres te leían cuentos?

A: Sí..., me acuerdo, cuando era pequeña que empezaron a leerme libros muy básicos, por ejemplo “El barco azul”, no, era como la marca del libro, el barco blanco, muy fáciles y luego iba cambiando, era por niveles pero no me encantaba

E: ¿Cómo te los leían?

A: Se ponían junto a mí y con lengua de signos, ensañándose los dibujos para que los mirara

[...]

E: Aparte de tus padres ¿se te ocurren otras personas adultas que te animen a leer?

A: Mi madre me anima a que lea, me dice “venga tienes que leer, por favor, por favor”.

Pero es muy difícil, me cuesta, no tengo costumbre todavía. Tengo que acostumbrarme

E: Pero ¿lees?

A: No, poco

E: Normalmente ¿lees libros porque te obligan en el colegio o porque te apetezca mucho, coges un libro y lo lees?

A: Algunas veces, me mandan libros y me los tengo que leer y ya, otras veces cojo un libro con muchas ganas para leerlo, y lo empiezo a leer y me aburre y lo dejo, no sé por qué

E: ¿Te cuesta?

A: Sí

[...]

Frente a esto están los adolescentes, que se identifican a sí mismos como sordos “oralistas” o sordos bilingües, que han desarrollado un gusto personal por la lectura y acometen esta actividad por iniciativa propia independientemente de la mediación de otros adultos. De esta manera, Clau-



dia (14 años), cuyos padres no son sordos pero ha sido educada poniendo énfasis en la lengua de signos española, describe su gusto por la lectura como un interés propio que surge ya en la infancia.

#### **Extracto 14: Entrevista a Claudia (en lengua de signos)**

[...]

E: Bien. ¿Te acuerdas cuando eras pequeña si tu padre o tu madre te leían cuentos?

A: Sí, pero muchos no. Me gusta leer sola. Los cómics me encantan

E: Sí, pero ¿recuerdas si antes de irte a dormir, tus padres te leían un cuento, lo adaptaban a lengua de signos, te enseñaban los dibujos?

A: Sí, pero pocos... Muchos no, porque a mí me gusta leer sola

E: Pero me refiero a cuando eras pequeña, que aún no sabías leer tú sola

A: Los dibujos, los libros con dibujos, yo quería leerlos sola. También, algunas veces mi tío, me los contaba

E: ¿Y recuerdas si, cuando eras pequeña, tus padres te llevaban a bibliotecas?

A: Cuando era pequeña, iba los viernes siempre, con mi madre, mi padre no

E: No ibas sola

A: Con mi madre. A veces voy sola por estar entretenida, por ver películas y libros

[...]

Igualmente, Mónica (14 años), cuya sordera es postlocutiva y ha seguido una educación oralista desde entonces, muestra como el interés por la lectura se desarrolla durante la infancia como una actividad compartida con su hermana –la cual en este caso aparece como una mediadora importante en el proceso lector junto a sus profesores y otros adultos de su familia.

#### **Extracto 15: Entrevista a Mónica (en lengua oral)**

[...]

E: ¿Recuerdas si, durante tu infancia, tus padres te leían cuentos?

A: (Duda)... No, me los leía mi hermana

E: ¿Qué, perdona?

A: Me los leía mi hermana, creo

E: ¿Es mucho mayor que tú?

A: No, dos años

E: ¿Y cómo te los leía?

A: Pues, nos poníamos las dos en el sofá, y cogíamos un cuento que, vale, tenía, era más dibujitos que leer, pero se ponía a leerme los en voz alta y me lo señalaba con el dedo

E: Te lo seguía con el dedo, leyendo en voz alta y te mostraba los dibujos...

A: Sí

E: ¿Hacía gestos, mímica?

A: No, porque..., yo no nací sorda. Hasta los cuatro años o así no perdí el oído y al principio, siempre me los leía

[...]

E: ¿Aparte de tus padres, se te ocurren otros adultos que te aconsejen libros, que fomente tu gusto por la lectura? Bueno, la pregunta primera es ¿a ti te gusta leer?

A: Sí, sí

E: O sea, lees habitualmente: ¿Se te ocurren adultos que reconozcas como lectores? Por ejemplo, aquí en el colegio, los logopedas, profesores... incluso, compañeros...

A: Bueno, en mi antiguo colegio, los profesores solían..., bueno es que había una especie de concurso, que te daban un premio por cuántas páginas habías leído, y al final, pues acababas leyendo bastante, pero..., no sé, la verdad, leo lo que me interese... Hombre, mi abuela suele prestarme libros y hablarme un poco, y tal.

[...]

En resumen, tomando la explicación propuesta por los propios adolescentes, se presentan una variedad de cursos lectores entre los participantes. En este proceso, las opciones comunicativas tomadas a lo largo de su desarrollo desempeñan un papel, pero este es específico a cada estilo lector.

## 2.8. Conclusiones

Los resultados sobre prácticas y hábitos lectores durante la adolescencia de las personas sordas y la identificación de diferentes estilos lectores permiten extraer una serie de conclusiones básicas relativamente claras:

- 1) Existen diferentes itinerarios lectores y diferentes maneras en las que un adolescente sordo puede convertirse (o no) en un lector competente e implicado (o no) en la lectura. Como se ha discutido en el capítulo anterior, este énfasis en la diversidad de hábitos lectores es algo que viene repitiéndose en diferentes estudios sobre prácticas lectoras en la adolescencia en general. No obstante, en el caso de los adolescentes sordos, la diversidad de itinerarios lectores además permite discutir la relación compleja que existe entre uso de la lengua de signos, identidad y hábitos lectores.
- 2) Independientemente de estos itinerarios lectores, los datos confirman que adolescentes sordos investigados leen una variedad muy amplia de materiales y lo hacen también con frecuencias diferentes. Además, en cada uno de estos materiales la lengua de signos u otras adaptaciones dirigidas a la población sorda (como el subtítulo) desempeñan un papel específico.
- 3) Mientras que a la hora de pensar en los estilos lectores de los adolescentes y los elementos que los configuraban sí que emerge como una cuestión importante la identidad en relación con la sordera, a la hora de pensar en el tipo de material de lectura esta cuestión se diluye y el hecho de que un recurso se apoye en la escritura, la lengua de signos española u otros medios deja de ser en algunos casos una cuestión necesariamente mediada por la identidad. De esta manera, se encuentra que tanto sordos que usan preferentemente la lengua oral como sordos usuarios de la lengua de signos española hacen uso del subtítulo en la televisión, utilizan la escritura para comunicarse a través de las nuevas tecnologías o, incluso, adolescentes educados a través de la lengua oral pueden mostrar algún interés por la lengua de signos española en las nuevas tecnologías o para determinadas situaciones comunicativas.

Centrándose en las trayectorias lectoras que se han identificado, y tomando como punto de partida las conclusiones anteriores, es igualmente posible destacar algunas ideas importantes del análisis:

Es posible ser un lector competente e implicado en una diversidad de lecturas (p. ej. 'lector intenso' o 'lector intenso-cumplidor') tanto desde una experiencia e historia comunicativa oral como desde una basada en la lengua de signos española. Examinando la biografía y los discursos de los lectores intensos se puede ver que hay algunas similitudes pero también diferencias importantes en la trayectoria de los adolescentes sordos que usan preferentemente la lengua oral y los adolescentes sordos usuarios de la lengua de signos española. En casi todos los casos, en línea con otros estudios (van Steensel, 2006), hay un ambiente familiar favorable a la lectura en la que o los padres (en especial la madre) han mediado en la lectura de sus hijos e hijas intensamente o son personalmente lectores activos. A partir de aquí, hay divergencias importantes.

Por un lado, en el caso de lectores intensos sordos educados en la comunicación oral, esta mediación lectora se ha basado en el aprovechamiento máximo de los restos auditivos y el acceso a la lengua oral de los adolescentes. Por tanto, nos encontramos en estos casos con adolescentes cuya sordera es postlocutiva, tienen implantes cocleares que están produciendo buenos resultados y/o restos auditivos significativos. En otras palabras, se trata de una trayectoria comunicativa y lectora que aprovecha condiciones fisiológicas favorables para seguir un camino a través de la lengua oral a la lectura y el código escrito. De esta manera, estos adolescentes muestran cómo es posible desarrollar un interés por la lectura y una capacidad lectora suficiente sin depender de la lengua de signos española como herramienta mediadora en el proceso. No obstante, debe señalarse que este camino es costoso y no está exento de riesgos, de tal manera que en el extremo opuesto del espectro lector también nos encontramos un conjunto de adolescentes sordos educados a través de la lengua oral que experimentan grandes dificultades en el acceso a la lectura e incluso muestran rechazo hacia ella. Probablemente, en estos casos no todo el conjunto de variables implicadas (familiares y fisiológicas) ha tenido una resolución fa-

vorable y, como resultado, la opción “oralista” ha desembocado en una experiencia lectora más problemática.

Por otro lado, los lectores intensos sordos que usan preferentemente la lengua de signos española tienen una historia lectora y comunicativa en la que la dimensión fisiológica desempeña un papel secundario y lo que se ha enfatizado es el uso de la lengua de signos española como sistema comunicativo, sea de manera natural porque los padres son sordos signantes (como en un caso) o porque por parte de algún miembro de la familia (normalmente la madre) hay un compromiso firme para aprender y usar la lengua de signos como medio de comunicación en la familia. Igualmente, este itinerario implica un compromiso con un modelo de educación bilingüe en la que la lengua de signos se define como herramienta de comunicación e integración social. Así, parece que los adolescentes sordos bilingües que acceden a la lectura apoyados en la lengua de signos española participan en un entorno caracterizado por lo que algunos autores (Padden y Ramsey, 1998) han descrito como un “cultivo sistemático de la lectura” a través de la lengua de signos. Si este es el caso, como sugiere esta línea de reflexión, se trata de una diferencia importante. En el caso de niños/as y adolescentes oyentes o sordos educados de forma oral el acceso a la lectura se experimenta como el resultado de una exposición intensa y recurrente a las conexiones entre dos códigos (oral y escrito), cuya relación se percibe como natural (la escritura representa a la lengua oral). Sin embargo, en el caso de los sordos lectores bilingües esta relación no es la misma. Para el segundo grupo se trata de establecer de manera explícita relaciones entre dos lenguas (lengua de signos y castellano) y un código escrito que tiene una relación léxico-gramatical diferente con una de las lenguas implicadas. Además, cada uno de estos sistemas comunicativos sirve para movilizar diferentes clases de experiencias y relaciones sociales.

Este camino específico a la lectura de las personas sordas usuarias de la lengua de signos española podría servir para comprender algunos de los rasgos particulares de los lectores cumplidores que se han ido adelantando: la aparente convergencia entre los lectores intensos y los lectores cumplidores y el hecho de que la mayoría de los adolescentes lectores cumplidores sean sordos que usan preferentemente la lengua de signos española. Como se ha señalado, ‘intensos’ y ‘cumplidores’ tienen en común su implicación en diferentes clases de lecturas pero mientras unos las realizan por iniciativa propia el segundo grupo las realiza principalmente como compromiso por la imposición de los adultos de su entorno –los que dirigen este “cultivo sistemático”. Por ello, una primera lectura llevaría a sospechar que estas prácticas lectoras no se van a mantener a lo largo del tiempo, en la medida en que los agentes externos que las sustentan vayan perdiendo importancia según vayan creciendo los adolescentes. Sin embargo, se puede ir más allá de esta primera lectura ya que lo relevante aquí es comprender cómo es interpretada esta obligación por los adolescentes sordos usuarios de la lengua de signos. Para estos adolescentes la lectura se entiende como un requisito para la integración y la participación social y, en tanto que esta integración se defiende como objetivo personal y político, la “obligación” termina siendo incorporada como una cuestión personal –aunque la lectura y los libros no sean identificados dentro de las preferencias y aficiones importantes de esta clase de adolescentes. De esta manera, los resultados permiten intuir un camino específico en la construcción de la competencia lectora para los adolescentes sordos que cuentan con la lengua de signos española y los recursos para este colectivo como herramientas mediadoras en el proceso.

## CAPITULO 3:

# LA PERCEPCIÓN DE FAMILIARES Y EDUCADORES



El presente capítulo dirige la mirada al contexto en el que los adolescentes sordos adquieren y desarrollan, en primera instancia, las destrezas y hábitos de lectura, contexto definido especialmente por dos ámbitos básicos, la familia y la escuela. Ambos, el entorno familiar y el sistema educativo, son dos espacios centrales donde estos niños y adolescentes se acercan y adquieren las habilidades básicas de lectura y escritura, a la vez que actúan como agentes en el aprendizaje de la lectura y como mediadores en la conformación del comportamiento lector, en un periodo vital que marcará en buena medida sus hábitos y competencias lectoras a lo largo de su vida.

No parece necesario insistir aquí en la importancia decisiva que el contexto familiar y el sistema educativo tienen en el desarrollo lector durante la infancia y la adolescencia, tanto de oyentes como sordos, y que viene siendo constatada desde hace años en los estudios e investigaciones que se realizan sobre la lectura desde cualquier perspectiva académica o investigadora. Pero sí conviene poner de relieve una consideración de partida, que otorgaría a la familia y a la escuela un papel si cabe más decisivo en el colectivo de los adolescentes sordos que entre los adolescentes en general. En efecto, casi por definición, cualquier discapacidad implica la necesidad de una mediación humana y material por encima de lo que es habitual para la población en general, que es lógico que recaiga, en primer término, en el entorno en el que se mantienen vínculos emocionales y materiales más estrechos, es decir, en la familia. De forma paralela, la universalidad del derecho a la educación exige del sistema educativo también un plus que reequilibre el déficit de las personas discapacitadas, actuando como un primer y decisivo ámbito de integración e interacción social con consecuencias a largo plazo. Por tanto, resultaba lógico suponer que los contextos familiar y educativo de los adolescentes sordos adquirirían una relevancia especial en el desarrollo de su comportamiento lector, algo que finalmente se ha podido constatar, como podrá verse más adelante.

Además, cualquier perspectiva de carácter operativo que pueda desprenderse de una investigación sobre la lectura entre los adolescentes sordos, implicará necesariamente y de manera preferente a la familia y a la escuela, probables destinatarios de muchas de las sugerencias y recomendaciones que puedan extraerse para mejorar el acercamiento a la lectura de este colectivo.

Por ello, a la hora de diseñar un estudio sobre la lectura en los adolescentes sordos, se consideró especialmente significativo conocer la percepción que los principales agentes de ambos contextos, es decir, sus padres y madres y sus educadores, tienen de la relación que los adolescentes sordos con los que conviven mantienen con la lectura y de las claves, dificultades o necesidades que identifican en su desarrollo como lectores. Esta labor se ha realizado a través de una investigación específica, mediante la realización de un estudio cualitativo entre padres y educadores, que sirve de complemento a la investigación realizada entre los propios adolescentes y que, de forma genérica, pretendía determinar el valor de la lectura en los entornos familiar y educativo de los adolescentes sordos; conocer los hábitos de lectura en el contexto de la persona sorda; determinar los problemas de accesibilidad a la lectura, los bloqueos y las barreras que encuentran; y explorar vías de mejora para el acceso y el fomento de la lectura entre estos jóvenes.

Para cubrir estos objetivos, se ha utilizado una metodología cualitativa, mediante grupos de discusión. Se establecieron dos grupos de este tipo, uno de ellas con familias de adolescentes sordos, en la que participaron ocho madres; y el otro con profesionales de la educación directamente relacionados con escolares sordos, en la que participaron seis educadores o asesores pedagógicos. El trabajo de campo y el informe provisional de estas reuniones se encargó a *Conecta Research & Consulting*, empresa especializada en investigaciones cuantitativas y cualitativas en el ámbito de la lectura, si bien los asistentes a ambas reuniones fueron seleccionados y contactados por la Fundación CNSE. Las reuniones de estos grupos de discusión tuvieron una duración de dos horas y media cada una, y se celebraron en la primera semana de junio de 2010, en las oficinas de Conecta en Madrid, en salas acondicionadas para este tipo de dinámicas.

### 3.1. Los contextos estudiados

Los dos grupos de estudio, familias y educadores, se han correspondido con los adolescentes sordos objeto del estudio y han sido, en buena medida, reflejo de la amplia diversidad que caracteriza al colectivo de personas

sordas, a pesar de tratarse de una muestra pequeña. En ambos casos pertenecían a la Comunidad de Madrid, residentes en el caso de las familias o pertenecientes a centros u organismos educativos de la Comunidad en el caso de los educadores.

Todas las familias convocadas tenían al menos un hijo sordo adolescente, con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años y con diferentes grados de sordera. En todos los casos, a la reunión de grupo acudió la madre, aunque se había convocado indistintamente al padre o a la madre, lo que de entrada puso de relieve el papel protagonista que las madres ejercen en la educación y desarrollo lector de sus hijos en general y de los hijos e hijas sordos en particular. De las ocho madres asistentes, siete eran oyentes y una, sorda, que aportó la experiencia de su situación vital; en seis de estas familias, hay también hijos oyentes. Sus hijos sordos disponen desde pequeños, en todos los casos menos uno, de implantes cocleares, audífonos u otro tipo de prótesis. Asimismo, en su mayoría usan la lengua oral (siete de los ocho casos) y también se comunican a través de la lengua de signos española (en otros siete casos). En el ámbito del hogar, según lo manifestado por las madres, estos adolescentes usan generalmente la lengua oral para comunicarse con sus familiares, aunque ocasionalmente lo hacen a través de la lengua de signos española, medio con el que parecen sentirse más cómodos en otros ambientes, en especial, con sus iguales sordos.

En la reunión de educadores participaron seis profesionales con diferentes responsabilidades, ya que entre ellos se encontraban dos profesores de las áreas de lengua y humanidades, dos directores pedagógicos, una directora de estudios y una psicopedagoga, asesora al servicio de los centros de la Comunidad de Madrid que tienen alumnado sordo. De los seis educadores, cuatro eran oyentes y dos eran sordos, uno de los cuales se expresaba en lengua oral y el otro, en lengua de signos española. Los participantes representaban a centros y organismos educativos que utilizan metodologías diferenciadas (no obstante, en todos se utiliza actualmente la lengua de signos española); centros que eran tanto de titularidad pública como centros privados concertados; y niveles educativos de secundaria y bachillerato.

El grupo de educadores se sintió así representante de la diversidad de modalidades existentes en la actualidad en la educación de los niños y adolescentes sordos. Según resumieron ellos mismos, en la Comunidad de Madrid existen hoy día centros educativos con proyectos bilingües, que integran en sus aulas sordos y oyentes, y utilizan la lengua oral y la lengua de signos española; alguno de estos centros, a los que pertenecían dos de los asistentes, proceden de colegios específicos para alumnos y alumnas sordos que tienen en la actualidad aulas de integración y aulas de educación específica para niños sordos; otros son centros e institutos de integración preferente, con menor presencia de alumnos sordos y sin proyecto bilingüe, aunque cuentan ocasionalmente con el apoyo de intérpretes de lengua de signos española; en otros casos, hay centros ordinarios en los que están matriculados unos pocos alumnos y alumnas sordos, en distintos cursos y de forma más o menos aislada.

En definitiva, las diferencias puestas de manifiesto por madres y educadores parecen reflejar y corresponderse con la realidad diversa del colectivo de personas sordas, variedad en la que influyen factores relacionados con el tipo y grado de sordera, con el contexto familiar, educativo y social en el que se desenvuelve la persona sorda, y que espontáneamente destacaron los educadores:

*“Entre los alumnos, la población sorda que tenemos es muy diversa... estamos hablando de que siempre hay matices, algunos vienen de entornos socioculturales muy dificultosos y las posturas familiares provocan a veces dificultades comunicativas”. (Grupo de educadores).*

Los dos grupos de estudio, familias y educadores, mostraron una actitud similar desde las primeras intervenciones: daban más protagonismo a la problemática de sus hijos o alumnos y a intentar ‘ser sus portavoces’, que a la condición de ser ellos mismos objeto de estudio. Los dos grupos conocían la finalidad de la investigación, sabían que participaban por sus vínculos familiares y educativos con los escolares sordos, y desde la moderación se insistió en recordarles el interés por conocer su propia realidad y la de los entornos vitales y profesionales que comparten con sus hijos o alumnos. Sin

embargo, su discurso a lo largo de las respectivas reuniones estuvo por lo general orientado a transmitir más las experiencias de sus hijos o alumnos con la lectura que su propia relación con la lectura. Tal vez en el caso de los educadores, reaccionaron de tal manera por el condicionante profesional: están habituados a evaluar, no a ser evaluados.

A pesar de que en ambos grupos se habló sobre la lectura tanto desde una perspectiva informal (experiencias, vivencias personales, historias de vida) como desde una perspectiva formal (corporativismo, teoría, academismo), el grupo de madres fue más favorable a una orientación informal, mientras que el de educadores tendió más hacia la formalidad.

De hecho, fue en el grupo de madres donde, a instancias del moderador, las participantes manifestaron su propia relación con la lectura, dibujándose un perfil lector que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar sus opiniones y sus percepciones sobre la lectura en sus hijos sordos.

La mayoría de las participantes manifestaron ser aficionadas a la lectura en la actualidad, mantienen un hábito y leen libros de forma regular, a pesar de que las obligaciones familiares y laborales restan muchas posibilidades para que la lectura sea parte del ocio cotidiano. Algunas tienen gustos por géneros concretos, preferencias lectoras que comparten con amigas y parientes, como la novela romántica, o las novelas de intriga. En otras ocasiones, tienen hijas (sordas u oyentes) en edades adolescentes o preadolescentes, con las que comparten libros y lecturas. La mayoría se sigue implicando en las tareas escolares de sus hijos y leen con ellos textos y temas de las materias académicas. Sólo dos participantes se refieren a una lectura desde el pasado, reconociendo que actualmente sólo recurren a la lectura en momentos muy esporádicos. Han estado en contacto con la lectura cuando sus hijos eran más pequeños y seguían de cerca su evolución escolar, leían con ellos, pero ahora tienen poco tiempo y reducen en mucho los momentos dedicados a la lectura (“lectura en vacaciones”).

En conclusión, encontramos dos perfiles de madres en relación a la lectura: lectoras habituales y lectoras ocasionales o poco lectoras. Las primeras

mantienen el hábito lector por inquietudes culturales y la propia satisfacción que la lectura les genera. También les motiva a leer el seguir de cerca el rendimiento escolar de sus hijos y compartir sus experiencias a través de la lectura, sobre todo cuando tienen hijas jóvenes; les ayuda contar con entornos familiares favorecedores de la lectura, en el que dan importancia a la figura de los hijos mayores. Al mismo tiempo tienen otras aficiones en su tiempo libre: el deporte (como práctica o como espectáculo), internet (buscar, aprender...), viajar, andar, pasear, ir al cine... Las madres que se consideran lectoras muy ocasionales creen que la lectura es importante para sus hijos, para tener más vocabulario, para comprender mejor las cosas y en definitiva para aprender y, en consecuencia, apoyan a sus hijos cuando no entienden lo que leen. Pero no hablan de la lectura como un componente del ocio. En su tiempo libre les gusta escribir, andar, montar en bicicleta, ver la televisión... y les gustaría viajar pero no tienen tiempo libre.

Tomando esa consideración de 'protagonistas', los participantes, madres y educadores, describieron sus experiencias como lectores o como portavoces de los adolescentes: hablaron de las prácticas lectoras (las suyas y las de sus hijos); narraron sus vivencias, sus preocupaciones por la situación de los adolescentes y los logros alcanzados a lo largo de los años; revelaron sus percepciones sobre los medios disponibles para la lectura; y expusieron necesidades del colectivo que consideraban importantes para trabajar en el contexto de la lectura. De ahí que convenga puntualizar que el nivel de participación en el estudio de madres y docentes fue satisfactorio, al igual que su valoración de la experiencia, que ellos mismos calificaron de positiva al finalizar las reuniones.

Por otra parte, las consideraciones que realizaron madres y educadores se refieren de manera explícita y preferente a sus hijos o alumnos sordos en edad adolescente. Pero al hablar de la relación de estos hijos o alumnos con la lectura, con frecuencia se remontaron a periodos anteriores, recurriendo, en especial las madres, a épocas de la infancia para explicar la situación actual, de manera que perfilaban trayectorias o itinerarios de construcción lectora mucho más amplios que los correspondientes al periodo de la adolescencia. Esto hace que algunas de las consideraciones o con-

clusiones de este estudio iluminen a las familias con hijos e hijas sordos no solo en periodo adolescente, sino también en edades infantiles.

Conviene, por último, tener en cuenta que tanto familiares como educadores hablan de estos adolescentes sordos siendo conscientes de que se trata de una generación que tiene poco que ver con las generaciones anteriores, ya que los cambios producidos en las dos últimas décadas han transformado profundamente las posibilidades de educación y de integración social de las nuevas generaciones de personas sordas. En sus intervenciones, madres y educadores identifican tres cambios fundamentales que han mejorado sensiblemente las posibilidades de estos adolescentes: el acceso a un sistema educativo que conoce una adaptación progresiva a su discapacidad; la disponibilidad desde edades tempranas de implantes y prótesis auditivas, así como el reconocimiento de la lengua de signos española, que amplían radicalmente sus posibilidades comunicativas; y el hecho de que son una generación de nativos digitales con acceso a las herramientas de una imparable evolución tecnológica que les aporta grandes ventajas. Son en definitiva una generación con muchísimos más recursos, disponibles además desde edades más tempranas, aunque también con nuevos riesgos de exclusión a medio y largo plazo si no aprovechan esos recursos para integrarse en una sociedad que exige aprendizaje a lo largo de toda la vida y capacidad de adaptación y manejo de nuevas tecnologías.

### **3.2. Percepción general sobre la lectura en los contextos familiar y educativo**

Madres y educadores parten de que entre los adolescentes existe una falta de interés por la lectura, así como serios problemas en los niveles de comprensión lectora, fenómenos que son comunes tanto para las personas oyentes como para las sordas. Ahora bien, en estos últimos la situación se ve agravada por el hecho de que utilizan otro código comunicativo (no verbal) que dificulta y puede retrasar su acceso a la lectura.

*“El problema de base es que los alumnos, en cualquier asignatura, leen pero no comprenden, tanto oyentes como sordos. Hay que centrarse en la comprensión”.* (Grupo de educadores).

*“El problema que tienen los sordos en la lectura es que la lectura es la transcripción visual de los sonidos, de un código oral. Si ellos no tienen ese código oral difícilmente lo pueden pasar a escrito, en ellos no es natural. Es un problema que también se da a veces en los oyentes, pero en menor medida”.* (Grupo de educadores).

*“Se enseña penosamente la lectura, a oyentes y a sordos, indistintamente; al terminar la ESO deberían ser lectores pero no es así; no hay una buena base teórica en la enseñanza de la lectura... Para los sordos se une el problema de acceso al código escrito, que se corresponde con un código oral que ellos no tienen, lo mismo que no tienen conocimientos previos en muchos ámbitos...”* (Grupo de educadores).

Tanto los educadores como las madres elaboran su discurso insistiendo en esta dificultad que entraña el código lector para las personas sordas y especialmente en su aprendizaje, apuntando hacia las dimensiones de la lectura que suponen más problemas en el proceso. Insisten en que la lectoescritura se basa en la transcripción del código oral, algo que se interioriza de forma natural en las personas oyentes y que en el caso de las personas sordas requiere un esfuerzo añadido y una especial reflexión.

A la vez, madres y educadores coinciden en reconocer que la lectura tiene un valor altamente positivo, especialmente para los jóvenes sordos. El valor atribuido a la lectura va más allá del mero entretenimiento. Tanto madres como educadores tienen claro que el objetivo final en el aprendizaje de la lectoescritura es la creación de un hábito a modo de afición, pero previa a esta consideración entienden que la lectura es importante como mecanismo de integración en la cultura oyente, necesario para el pleno desarrollo de las personas sordas, y supone además una vía de realización personal en los adolescentes sordos.

*“Es básico, la lectura les da acceso a la cultura, a la sociedad que les rodea, pero también a interpretar cualquier código”.* (Grupo de educadores).

*“La lectura es muy importante, a mí me entretiene muchísimo, pero a ella le ayuda mucho, como a cualquier niña, pero le noto que se abre más, que le da más ganas”.* (Grupo de madres).

Sin embargo, abordan la temática de la lectura con diferentes planteamientos. Mientras las madres se muestran optimistas, destacando los casos de éxito de sus hijos/as, los educadores muestran cierta preocupación por la situación de la lectura entre su alumnado. Tienen a analizar el fenómeno de la lectura en el contexto educativo desde una perspectiva global: entienden que la lectura es, en esencia, una competencia transversal para el aprendizaje de las distintas materias escolares; consideran necesario garantizar los objetivos de lectura más elementales (la lectura funcional y la comprensión lectora) para trabajar la motivación por la lectura; y conciben la escritura y la redacción de textos como una destreza ligada a la comprensión lectora. En definitiva, afrontan la lectura en todas sus dimensiones y les preocupan las carencias que observan en su alumnado en competencias básicas, sobre todo en lo relacionado a comprensión lectora y al uso de la gramática.

*“La lectura está relacionada con todo lo que pasa en la escuela, ha de ser algo que trabaje el de Ciencias, el de Geografía, el de Inglés, el de Lengua, porque en todos está implicada la comprensión”.* (Grupo de educadores).

*“Ha de ser una competencia transversal. Todos los profesores tenemos que ser maestros de lengua”.* (Grupo de educadores).

*“Al hablar de lectura en los niños y adolescente oyentes, los profesionales siempre lloran, porque no parecen conseguirse los niveles deseados. Con los sordos, igual; nos duelen los que se quedan en el camino”.* (Grupo de educadores).



Aunque consideran que se trata de una problemática que afecta indistintamente a alumnos sordos y a oyentes, los educadores afirman que el alumnado sordo constituye un colectivo especialmente necesitado de un correcto funcionamiento en los procedimientos educativos, capaces de superar las carencias que comporta su sordera.

*“Sigue existiendo un déficit en los alumnos sordos de estructuras narrativas, por encima de las mejoras facilitadas por implantes que hacen más fácil el manejo del código oral, el código fonológico...”* (Grupo de educadores).

*“Los conocimientos previos son importantísimos. Yo creo que es... una de las diferencias entre alumnos sordos y alumnos oyentes...”* (Grupo de educadores).

*“Hemos mejorado en el tema de las ideas previas, pero la lengua de signos no deja de ser un código restringido, para hablar de lo cercano, no para transmitir la cultura...”* (Grupo de educadores).

*“Nos sigue faltando... insistir en los aspectos de comprensión, y de contexto, los aspectos culturales. Hemos avanzado mucho pero no lo suficiente”.* (Grupo de educadores).

Esa percepción coincide con las opiniones de las madres: conocen las experiencias del alumnado y comparan el rendimiento escolar entre sus hijos sordos y los alumnos oyentes, señalando que el problema de la comprensión existe entre unos y otros, pero destacando a la vez la mayor necesidad de ayuda para los alumnos sordos.

*“Yo creo que es algo que afecta a todos los alumnos, que los oyentes también tienen muchos problemas, para leer y redactar”.* (Grupo de madres).

*“Es que hablar, sí te pueden hablar perfectamente, pero hay que saber, falta muchísimo vocabulario, en el momento que le das una vuelta a una palabra, ya no la entienden... que no entienden ni jota,*

*lo que quiere decir, lo leen y ya se les desarticuló todo, pero yo creo que también a veces al oyente le cuesta comprender”.* (Grupo de madres).

*“Tienen muchísimas dificultades en la comprensión y no podemos engañarnos con decir que leen... Mi hijo lee mucho, bueno tu hijo lee mucho, pero qué es lo que entiende... porque lo que yo estoy viendo es que tienen carencias y lagunas como la mesa...”* (Grupo de madres).

*“Yo para que mi hija entienda un libro, bien entendido, en las mismas condiciones que los otros niños, me siento con ella y se lo doy. Entonces lo entiende perfectamente, y te hace un resumen perfecto, y te lo narra y relata, y dices, si se lo lee sola, hace lo que dice ella, como un loro...”* (Grupo de madres).

En especial las madres dejan traslucir en múltiples ocasiones la tensión de dos fuerzas divergentes cuando hablan de la lectura y la escritura de sus hijos sordos con relación a los oyentes: por una parte, la lectura y la escritura adquieren para los sordos un mayor valor, pero a la vez su aprendizaje y su práctica entrañan una mayor dificultad.

### 3.3. La lectura en el hogar

En el grupo de madres se expusieron con claridad los roles diferenciados existentes en estos hogares, describiendo una panorámica en las que ellas asumen la mayoría de las obligaciones para con sus hijos, con poco apoyo de sus parejas, a las que apenas mencionan o lo hacen de forma marginal. Esta situación se evidencia en la problemática de sus hijos e hijas sordos, ante la que asumen y han asumido la responsabilidad principal de su educación, tan importante durante la infancia.

*“Lo pasamos muy mal, estuve muy deprimida, no sabía cómo llevarlo, cómo hacer que me entendiera las explicaciones”.* (Grupo de madres).

También, en materia de lectura, han cubierto las necesidades de los hijos durante su aprendizaje y su práctica, con un alto grado de implicación, probablemente mayor del habitual, no ya en la población general, sino incluso en lo que puede ser frecuente en familias sordas. Su dedicación a los hijos e hijas sordos desde las primeras edades pone de manifiesto un esfuerzo especial para que desde el principio pudieran alcanzar un nivel similar al de los oyentes, para minimizar los problemas de integración y para suplir las posibles carencias del sistema educativo.

*“...ya desde pequeño cogía una página yo y otra él y si había una palabra que no entendía la buscábamos, porque teníamos hecho como un diccionario con dibujitos, con imágenes de internet, claro entonces me tenía hecho un diccionario con las palabras; esta palabra no la entendemos, vale, pues hacíamos el dibujito...”* (Grupo de madres).

Asumir esas responsabilidades y esa cercanía a los hijos ha favorecido en las madres que se interesen por la lectura de temáticas infantil y adolescente, con independencia de los títulos y de las materias impartidas por los centros educativos, que también algunas han leído. En el grupo se observó la curiosidad que les generan los grandes fenómenos literarios de adolescentes, como las series de Crepúsculo o Harry Potter. Leyendo estos best-sellers buscan acercarse a los hijos, comprender las temáticas, qué les entusiasma y qué motiva sus gustos, contar con recursos para poder conversar con ellos y... “tener su aprobación”, acortar la distancia que se crea a raíz de la adolescencia. Aunque esto no puede generalizarse y lo normal es que manifiesten curiosidad por sus aficiones sin que eso implique que madres e hijos compartan gustos lectores.

Esta situación dependiente de los roles ejercidos por las madres se confirmó en el grupo de educadores, que relacionan el nivel de preparación de la madre con el rendimiento lector de los hijos.

*“El nivel sociocultural de las madres es determinante para el desarrollo intelectual de los hijos, no ya el del padre, sino el de la madre”.* (Grupo de educadores).

Se dibuja un panorama familiar en el que las madres son más responsables del aspecto educativo de los hijos, las madres serían el ‘modelo’, pero a pesar de ello se insiste en todo momento en que es la situación familiar lo que introduce al alumnado sordo en la lectura.

*“El ámbito familiar es muchas veces lo que determina la diferencia de unos alumnos frente a otros, sordos o no, de infantil, primaria y secundaria”.* (Grupo de educadores).

*“La situación está muy definida por el ámbito familiar, por el contexto familiar, porque muchas veces los alumnos que tienen afición a la lectura, son aquellos cuyos padres tienen afición a la lectura, se nota... yo creo que la familia es el punto neurálgico, lo más importante para poder influenciar a los alumnos sordos en el hecho de la lectura, en que puedan leer...”* (Grupo de educadores).

De hecho, lo manifestado por madres y educadores parece apuntar a que el papel de la familia en los jóvenes sordos es, si cabe, mucho más importante que entre la población oyente, resultando clave el apoyo cotidiano y permanente para la adquisición de destrezas lectoras, para la comprensión de conceptos o la adquisición de vocabulario. Resulta fundamental la ayuda permanente de la madre u otros miembros del hogar en el aprendizaje de la lectura, la continuidad en la disposición a leer con ellos, ayudarles a entender lo que leen, facilitarles el vocabulario...

*“Con mi hija ahora ya no uso tanto la lengua de signos, para cosas concretas, pero sí cuando era más pequeña, para explicarle muchos conceptos”.* (Grupo de madres).

También parece evidente que toda actividad lectora en el hogar favorece que se generen hábitos y se refuercen unos miembros a otros en sus respectivas prácticas de lectura. Sin duda, las madres que leen y que leen con sus hijos ejercen mucha influencia y favorecen su interés por la lectura. Pero a la vez, si estas madres reciben la ayuda de otros hijos y aprecian avances en los hijos sordos, se crea un clima favorable para la lectura, se

implican más, leen más, se interesan por lo que leen los hijos, compran libros...

*“Yo me animo más si veo que estudian y que leen libros, leo con ellos y les cuento qué libros me gustan”.* (Grupo de madres).

El papel enormemente positivo de hermanos mayores, sean oyentes o sordos, ha sido puesto de relieve por varias madres. Los hermanos mayores lectores actúan de modelos eficaces entre los menores, ejerciendo una influencia positiva cuando eran pequeños y que continúa cuando estos son adolescentes. Y entre las familias que usan la lengua de signos española, la influencia de los hermanos mayores se incrementa de manera notable si son oyentes y dominan la lengua de signos, actuando como un refuerzo que les permite ampliar su curiosidad y como una plataforma para relacionarse en otros ambientes (colegio, amistades...).

*“Hay muchas cosas que yo no se las he sabido explicar, se lo ha explicado su hermano en lengua de signos”.* (Grupo de madres).

*“Le implicamos desde muy pequeñito en el problema de su hermano, es muy responsable y le ayuda en todo”.* (Grupo de madres).

Como contrapunto, tal como se enunciaba anteriormente, las madres dibujan un entorno familiar en el que la influencia paterna en la lectura parece nula, si no contraproducente. Las madres manifiestan que a sus maridos no les interesa la lectura, que apenas dedican tiempo a dar apoyo escolar a los hijos y tan solo les dedican tiempo en ciertos juegos o en actividades al aire libre.

*“Mi marido está trabajando, se ha dedicado poco a ellos... sí que ha jugado mucho, pero el tema del colegio siempre lo he llevado yo”.* (Grupo de madres).

Más allá de constatar la influencia decisiva del entorno familiar y la relevancia del papel de la madre en el desarrollo lector de los niños y adolescentes sordos, se trató de averiguar los recursos que utilizan o habían utilizado las asistentes para ejercitar la lectura con sus hijos e hijas sordos. Entre los

elementos que les habían ayudado, se apuntaron algunos que serían específicos del colectivo de personas sordas, mientras que otros no tienen ese carácter específico.

- Manuales infantiles basados en sistemas de comunicación bimodal (lengua de signos y lengua oral), utilizados durante la infancia para apoyar a los hijos en el aprendizaje de habilidades, expresiones y emociones básicas.

*“Utilizábamos cuentos con dibujos, textos escritos y signos, para que fuera relacionando todo”.* (Grupo de madres).

- Los diccionarios adaptados (impresos y en línea), en diferentes versiones, según la edad escolar, diccionarios adaptados a la lengua de signos, utilizados de apoyo en la comprensión de textos.

*“Me sirvieron de mucho los diccionarios, porque se le iba quedando todo”.* (Grupo de madres).

- La literatura con protagonistas sordos. Novelas que ayudan a trabajar la motivación de logro y la autoestima por identificación de los lectores con sus personajes.

*“Hay libros duros que no pensaba que fuera capaz de leer, como ‘El grito de la gaviota’, pero creo que le vino muy bien conocerlo”.* (Grupo de madres).

- Cómic y prensa gráfica. Al facilitar la comprensión en imágenes, el cómic y la novela gráfica son géneros especialmente relevantes para los escolares sordos. También las revistas, que las madres han utilizado para mejorar la comprensión y la descripción en sus hijos.

*“Los cómics le han ayudado mucho porque son más fáciles, pueden relacionar lo que ven con las viñetas”.* (Grupo de madres).

- Las novelas y los cuentos de actualidad más vendidos generan interés en toda la comunidad escolar. Han favorecido la lectura títulos como Crepúsculo, Kika Superbruja o Harry Potter, el que los compartan y los comenten.

*“Ahora están con ‘Crepúsculo’, que, vamos, lo siguen todas las de su clase”.* (Grupo de madres).

- El cine y la televisión. El grupo de madres también destaca el efecto positivo en sus hijos del cine y de los formatos televisivos subtítulos: les ayuda a asimilar la actualidad y a interiorizar la cultura social. El cine también ha ayudado a que algunos adolescentes hayan leído los libros después.

*“‘Crepúsculo’, vio primero la película con subtítulos y eso luego a la hora de leer el libro, le facilitó muchísimo a ella entender el libro”.* (Grupo de madres).

Entre los recursos para el ejercicio lector, adquiere una relevancia especial la lengua de signos española, que fue objeto de cierto debate en el grupo de madres. El uso de la lengua de signos y sus beneficios en el ejercicio de la lectura no parece un hecho compartido por todas las familias con personas sordas. Aunque sin rechazar ninguno de los métodos, sí se observaron en el grupo de las madres diferencias de pareceres sobre las ventajas de uno u otro. En la reunión se pusieron de manifiesto ciertas discrepancias sobre si la lengua de signos ayuda al aprendizaje de la lectura y a la comprensión lectora. Mientras algunas se muestran convencidas del papel beneficioso, e incluso clave, de la lengua de signos en el desarrollo lector de su hijo sordo, otras piensan que siendo “oralista” se tienen suficientes recursos para desarrollar un buen nivel de comprensión lectora.

Las madres partidarias de su uso enfatizan el valor de la lengua de signos española para cubrir las necesidades de las personas sordas: la comunicación, el aprendizaje, el conocimiento, etcétera.

*“Yo utilizo mucho la lengua de signos con mi hija, porque además el acceso a la lectura, a la comprensión de la lectura, es bestial con lengua de signos”.* (Grupo de madres).

*“Yo tengo amigos sordos, la lengua de signos me ha dado amigos sordos de mi edad que me han aportado mucho. A mí lo que me parece muy importante es que yo ni con mi hija ni con ninguno de su entorno tenga problemas de comunicación y yo soy consciente que si yo no sé la lengua de signos, con ella no voy a tener ningún problema, pero sí con los demás”.* (Grupo de madres).

*“Yo soy la primera que he luchado contra la lengua de los signos hace muchos años, pero no ahora, ahora por supuesto que no... en un mundo en que se van a encontrar con niños sordos, van a estar perdidos”.* (Grupo de madres).

Las madres favorables a su uso consideran que la lengua de signos española dota a sus hijos de más habilidades de expresión, enriquece su léxico y les permite aprender más rápido, y les da más habilidades para ser autónomos. En síntesis, para este colectivo, el uso de la lengua de signos ha generado avances notables en el apoyo escolar dado a sus hijos y en la práctica conjunta de la lectura.

*“Es que les da más capacidad para expresarse con otros sordos, y si tú haces por aprender te amplía mucho la comunicación con ellos”.* (Grupo de madres).

*“Pero estoy segura de que todo ese trabajo que ella ha conseguido, esa base que ella tiene de conocimientos, de conceptos, de entendimiento del vocabulario lo tiene gracias a la lengua de signos”.* (Grupo de madres).

*“A mí me ha aportado muchos amigos sin necesidad de recurrir a intérpretes, y a ellos igual, no necesitan tirar de nadie, se valen por sí mismos”.* (Grupo de madres).

Las madres más afines a la corriente “oralista” (o monolingüe), aunque sin negar las ventajas de la lengua de signos, no creen que la lengua de signos sea el modelo de comunicación y de formación más eficaz. Defienden más los métodos basados en el entrenamiento para el habla y la audición.

*“Yo me voy a la playa todos los días en el verano y en el entorno en que se mueve todo el mundo sabe que es sordo ... y se comunica con todos los niños oyentes que hay allí en la playa porque no hay ninguno sordo, y bueno se comunican con él, y le hacen entender y ya está”.* (Grupo de madres).

*“Yo he tenido compañeros en el trabajo que eran sordos y a mí me entendían, no por el lenguaje sino porque a mí me enseñaron a vocalizar”. (Grupo de madres).*

Estas madres, más afines a la corriente monolingüe, consideran que el uso de la lengua de signos española distancia a la persona sorda de la sociedad oyente, hace visible la discapacidad y frena el desarrollo de habilidades orales. Y se reafirman por el hecho de haber apoyado a sus hijos a leer sin necesidad de utilizar un sistema lingüístico formal como la lengua de signos.

*“Tenemos hijos sordos pero no tenemos que hacerles más sordos de lo que son, tenemos que integrarlos más a los oyentes”. (Grupo de madres).*

*“Ahora mismo, lo de nuestros hijos no es la vida real y no siempre van a estar los sordos juntos, la vida real es distinta”. (Grupo de madres).*

*“Tengo muy claro que mi hija es sorda y tiene un nivel académico muy alto y te puedo asegurar que en muchos ambientes ni se dan cuenta”. (Grupo de madres).*

*“Ahora mismo un niño sordo me entiende más por vocalizar que por la lengua de signos”. (Grupo de madres).*

El análisis de lo expresado por las madres en este debate deja de manifiesto algunas afirmaciones, al margen de las posibles discrepancias. En primer lugar, que existe un acuerdo generalizado en la utilidad y beneficios de ambas formas de comunicación, sin que ninguna de las asistentes adoptara posturas excluyentes. De hecho, los hijos de las madres participantes en la reunión, tienen, en su mayoría, implantes cocleares o prótesis desde pequeños y utilizan tanto la lengua oral como la lengua de signos. Esta última parece ser su medio de comunicación habitual cuando están entre ellos, dentro del colectivo de personas sordas. Pero, salvo excepciones, la opción por una u otra alternativa por parte de las familias parece depender en primera instancia del asesoramiento que recibieron por parte de los profesionales en los primeros años de su hijo sordo, cuando tenían que resolver la comunicación materno-filial en el ámbito del hogar. Por último, los

argumentos expuestos por las madres partidarias del uso de la lengua de signos española desde la infancia adquirieron en algunos momentos tintes identitarios con respecto a la sordera: sus hijos, a pesar de la efectividad de un implante coclear y de sus destrezas orales, son y serán sordos siempre y la lengua de signos se identifica como un recurso de comunicación propio que el conjunto de la sociedad debe integrar.

### 3.4. La lectura en el aula

Los educadores reconocen que en los últimos años se ha avanzado bastante en la disponibilidad de medios dirigidos a escolares y adultos sordos, gracias a la labor de los distintos agentes implicados: las administraciones públicas, la comunidad educativa, el movimiento asociativo, las federaciones y fundaciones, etcétera. De la misma manera, reconocen avances importantes en las prácticas y hábitos de lectura de los adolescentes sordos, que en su opinión leen mucho más que en generaciones anteriores, aunque constatan que lo hacen en un contexto de transformaciones del hecho lector para el que de poco sirven conceptos tradicionales.

*“Los adolescentes ahora leen mucho más que los de otras generaciones, pero leen de otra forma, son más de hipertexto, no tan narrativos o secuenciales... pero leer un libro les cuesta”. (Grupo de educadores).*

Sin embargo, esta progresión no parece corresponderse, en opinión de los educadores participantes, con los objetivos alcanzados en materia de competencia lectora. Para los participantes, la lectura es sin duda una gran preocupación. Entienden que, en líneas generales, en el sistema educativo no se han puesto en práctica todos los objetivos teóricos sobre comprensión lectora y se continúa dando más importancia a los contenidos que al dominio de competencias básicas. Asimismo consideran que hay cierto “relajo evaluativo” cuando se permite acceder a ciclos superiores sin el dominio de objetivos básicos, algo que puede aplicarse a alumnos sordos y a alumnos oyentes. De manera más específica, en cuanto al alumnado sordo, piensan que no hay suficiente coordinación entre los profesionales im-

plicados (intérpretes, docentes, logopedas, psicopedagogos...) y que las familias no apoyan lo suficiente la lectura en el hogar.

Los educadores localizan la problemática de los alumnos y alumnas sordos en distintas facetas educativas que afectan a la competencia lectora. Observan un alumnado con dificultades:

- en el uso del léxico,
- en la comprensión semántica, de ideas, conceptos y formulaciones,
- en la redacción de textos y en el uso de la sintaxis gramatical,
- en el tratamiento de textos, para extraer la síntesis, para discriminar las ideas principales del conjunto,
- para trabajar la atención y la memoria, competencias todavía más necesarias para los escolares sordos.

Exponen una problemática que consideran lógica en un contexto de discapacidad como el de la sordera, aunque sea menos dificultosa que en el pasado en ciertos aspectos, pero que se puede y debe abordar con la implicación de los principales responsables: la comunidad educativa, las familias y los propios alumnos, entre los que reconocen un mérito indudable por su esfuerzo para superar esas dificultades.

Los educadores critican los modelos educativos en la escuela que no ejercitan lo suficiente el desarrollo de las competencias básicas en lectura. Creen que se da demasiada importancia a impartir contenidos, perciben un exceso de contenidos en el currículo escolar.

*“Se está sobrecargando el tema de los contenidos y no se trabaja en procedimientos lectores, en la resolución de problemas”.* (Grupo de educadores).

*“Todos los profesores somos profesores de lengua o maestros de lengua primero”.* (Grupo de educadores).

Estiman que hay que trabajar la competencia lectora de forma transversal, en todas las materias y todos los niveles y con más coordinación entre los profesionales (docentes, intérpretes, profesorado de apoyo).

*“La lectura puede ser una competencia transversal, de todas y cada una de las cosas que pasan en la escuela, ha de ser algo que trabaja el de Ciencias, el de Geografía, que trabaja el de Inglés, el de Lengua...”* (Grupo de educadores).

*“Sí, el intérprete lo interpreta, pero luego no se evalúa si lo han entendido, no hacemos nada, llegan a casa y se les olvida”.* (Grupo de educadores).

Consideran que se habría de incidir más en las habilidades para adquirir los contenidos y para saber evaluarlos y ejercitar técnicas que garanticen la comprensión de los textos, la redacción y la fluidez lectora.

*“Si en Primaria no se ha enseñado a hacer unos esquemas, si no se ha empezado a trabajar lo que es un comentario, mal vamos”.* (Grupo de educadores).

*“Es ilógico enseñar a un alumno tal palabra si no le hacemos ver lo que esa palabra significa”.* (Grupo de educadores).

*“Por ejemplo, cuando tú aprendes a escribir un cartel ya sabes esa estructura de texto, ya sabes para qué sirve, entonces lo puedes usar... yo creo que hasta incluso internet podría ser una vía estupenda para escribir textos, para mandarse cosas”.* (Grupo de educadores).

*“Yo, que soy el profesor, es lo que tengo que hacer, relacionarlo... ese signo, con esa palabra y con el significado. Es un trabajo muy arduo, muy complicado y muy lento, yo me paso mis clases de Lengua o mis clases de Geografía, poniendo definiciones cada dos por tres y las tienen que aprender los alumnos... les voy creando un vocabulario y una riqueza léxica en la cabeza”.* (Grupo de educadores).

Teniendo en consideración a todo su alumnado, los educadores ven problemáticas diferentes en cada ciclo formativo:

- Los cursos de Educación Primaria son esenciales para asentar las bases para el desarrollo lector, en los que se debe primar el domi-

nio de las habilidades básicas en lectoescritura. En este ciclo se cumplen los objetivos marcados trabajando en la lectura y la escritura funcional, orientando la expresión, la redacción y la comprensión con fines prácticos; con construcciones gramaticales básicas; con la interpretación y la descripción de significantes elementales.

- En Secundaria y Bachillerato es donde se aprecian los problemas más acentuados. En estos cursos se introducen materias nuevas, más específicas que en el ciclo de Primaria; se incrementan de manera notable los contenidos y se exigen tareas más complejas que implican procesos de razonamiento más elaborados. Esto se ve agravado por las carencias que arrastran desde infantil y primaria. Los educadores creen que en estos ciclos se debe incidir tanto en el desarrollo de habilidades de expresión, comprensión e interpretación más complejas como en la memorización de contenidos. Además, consideran esencial trabajar con técnicas de motivación, más que en Primaria, dadas las resistencias típicas que surgen durante la adolescencia.

También inciden en la necesidad de implicar más a las familias. Los educadores creen que, actualmente, los padres o madres no prestan la dedicación necesaria al apoyo escolar y lector de los hijos. Esta percepción es muy general ya que, como se observó en el grupo de madres, hay matices y casos en que sí se produce una seria implicación de los hogares en la formación lectora de los hijos sordos. Sin embargo, es probable que la percepción de los educadores pueda coincidir con la situación más frecuente, mientras que ponen de relieve la necesidad de seguir insistiendo en fomentar hogares favorecedores de la lectura.

Se trataría de implicar, en primer término, a las madres, como núcleo afectivo de la familia y responsable principal de la educación de los hijos; potenciar, además, otros modelos eficaces para los hijos sordos, como son los hermanos; y, desde luego, involucrar también a los padres, a quienes se les reconoce un escaso papel.

*“Si en la familia no hay costumbre de leer van a necesitar el doble de apoyo para poder desarrollar el hábito”.* (Grupo de educadores).

Además de un apoyo activo por parte de las familias, los educadores plantearon varias líneas de trabajo, herramientas o métodos para mejorar el aprendizaje y prácticas de lectura entre los adolescentes sordos, afrontando algunos de los problemas detectados.

En primer lugar, dan relevancia a cómo abordar lo que consideran uno de los problemas más graves de los adolescentes sordos a la hora de leer un texto: la falta de conocimientos previos del contexto y de los conceptos que articulan esos contextos; desconocen conceptos relacionados con lo que van a aprender, con el texto o sobre la materia que van a leer. Los educadores creen que se debe trabajar la preparación al texto, los conocimientos que anteceden a lo que se va a impartir, las ideas relacionadas, el dominio de significados que se vayan a necesitar. En definitiva, se trataría de garantizar el aprendizaje de conocimientos previos y de contextualizar los conocimientos nuevos a los que se tiene que enfrentar el alumno sordo. De ahí que algunos educadores expliquen el interés de estos alumnos por best-sellers, como la saga *Crepúsculo*, ya que son temáticas, argumentos y personajes que conocen, temas que dominan y a cuya lectura se enfrentan con posibilidades de comprensión que no los desalientan.

Por otra parte, para enfrentarse al texto, consideran necesario trabajarlo por fragmentos y unidades, no enfrentándose de entrada al conjunto global de un texto. De forma progresiva, se debería abordar el significado de las palabras en la frase, el análisis de cada estructura proposicional y las ideas expresadas en cada párrafo. Y, a posteriori, evaluar dónde tienen problemas, qué han aprendido y qué han comprendido e implicarlos en tareas de memorización de vocablos, de ideas y de conocimientos que han aprendido. La interiorización de lo aprendido es más importante entre este alumnado. Los educadores son conscientes de que sus alumnos sordos tienen que hacer un sobreesfuerzo para comprender y memorizar los contenidos, reglas y estructuras gramaticales.

Además de la comprensión, los docentes consideran importante trabajar con el alumnado sordo en aspectos que les motiven a leer por la curiosidad de conocer. Con este fin, están utilizando métodos didácticos que incitan la curiosidad sobre el argumento, como la elaboración de hipótesis,

la intriga o la secuencia didáctica: provocar la predicción de argumentos a partir de los títulos; suspender la lectura de un texto en un momento de tensión argumental; ejercitar la comprensión de lo leído para preparar la lectura de tramas siguientes; comparar los resultados con las expectativas creadas antes de la lectura.

*“Leer antes y luego comentarlo, hablar con ellos, cómo se lo han imaginado, cómo lo ven ahora”.* (Grupo de educadores).

*“Yo estoy continuamente metiendo hipótesis... hay que enseñar a los alumnos a crear hipótesis sobre el texto, para que sean sujetos activos, para que estén imaginando qué va a pasar después”.* (Grupo de educadores).

Para trabajar el análisis semántico y la descripción de una forma más lúdica, también se apoyan en materiales y recursos visuales como el cine, las revistas, los murales o collages, las fotografías, los cómics y novelas gráficas...

*“Todas las asignaturas las preparo con muchas imágenes... les motiva más, les es más fácil y participan más”.* (Grupo de educadores).

*“Yo siempre he utilizado en clase el cómic, las novelas ilustradas, ‘Los Tres Mosqueteros’, ‘El Conde de Montecristo’, y sí funciona”.* (Grupo de educadores).

Asimismo se apoyan en temáticas afines al adolescente, como los deportes o los coches, para trabajar la expresión y la redacción sobre temas que dominan.

*“Muchas veces ellos quieren leer sobre cosas de deportes... los tienes interesados y aprovechas para hacer estrategias, para etiquetar, para incorporar palabras a su vocabulario”.* (Grupo de educadores).

También se abordó en la reunión de los educadores, al igual que entre las madres, la relación de la lengua de signos española con la lectura, si bien en este caso lo que se manifestó no fueron discrepancias entre unos, partidarios del bilingüismo, y otros, afines a la corriente “oralista”, sino más bien

un acuerdo general sobre su complementariedad y la conveniencia de usar estas y otras herramientas comunicativas, como la lectura labial o la palabra complementada, de manera integrada. Para los educadores, el debate lengua de signos/lengua oral parece, felizmente, una controversia superada.

*“Lo que sí se ha conseguido es que la famosa batalla lengua de signos-lengua oral, creo que se ha conseguido aparcar... no usar una para atacar a la otra y no podemos utilizar las dos al mismo tiempo... que se reconoce los elementos positivos de ambas, las dos son válidas, las dos son un medio adecuado para llegar al objetivo que se quiere, y el profesional tiene que ser conocedor de las dos, para utilizar los beneficios de una y los de la otra, no deben restar sino sumar”.* (Grupo de educadores).

Los educadores coinciden en señalar la idoneidad de la lengua de signos española para el desarrollo de los escolares sordos, aunque respetan todas las corrientes y creen que se deben conocer todas las metodologías. Sobre la lengua de signos, consideran que es esencial para establecer la comunicación temprana entre el alumnado y el profesorado y que es un sistema lingüístico que cuenta con muchos recursos para el acceso al conocimiento. También consideran que amplía las posibilidades de interacción del alumno con el resto del colectivo de personas sordas.

*“Para eso tienen la lengua de signos, porque la lengua oral, por muy buenos niveles que tengan en competencias, no es una lengua tan accesible... nuestra misión es que desde pequeñitos dominen las funciones comunicativas y eso, sin la lengua de signos, es imposible para los sordos”.* (Grupo de educadores).

Por último, conviene señalar que el discurso de los educadores participantes se centró casi en exclusiva en la lectura como objeto de enseñanza en el ámbito de la escuela, o como herramienta básica de aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo. Ocasionalmente se hizo alusión a la lectura más allá de una necesidad escolar, como una afición que puede ocupar parte del tiempo libre de los adolescentes sordos, para lo que consideran fundamental la motivación, la transmisión por parte de los adultos del entusias-



mo y la emoción por la literatura. Sin embargo, sería una tarea que, probable y desgraciadamente, va más allá de las posibilidades de la escuela:

*“Para la lectura como disfrute se necesitan mediadores, adultos que transmitan el enamoramiento, y a lo mejor los profes en la escuela no pueden cumplir ese papel, porque la sobrecarga de trabajo no lo permite...”* (Grupo de educadores).

### 3.5. El valor de la lectura

La lectura posee unos significados muy positivos para los dos colectivos, familias y educadores. Ambos ponen el acento en la utilidad vital para sus hijos/alumnos de tener unos hábitos positivos en lectura para contrarrestar una discapacidad que les dificulta el acceso al conocimiento hablado, que les obliga a ejercitarse en unos códigos lingüísticos no compartidos por la sociedad global que usa la lengua oral y que les exige esfuerzos extraordinarios durante su formación para suplir sus carencias y participar activamente en la sociedad. La lengua escrita teóricamente rompe esas barreras con el resto de la sociedad, es un código que les permite ser individuos en igualdad de condiciones aunque, como hemos visto, encuentran graves problemas para dominar su ejercicio.

Mientras que los educadores parten de una visión más academicista y formal de la lectura y no entran a valorar su experiencia como lectores sino la de sus alumnos, para las madres, la práctica de la lectura tiene importantes componentes de conexión con la realidad vivida, social o familiar. Entre ellas también cobra relevancia el componente evasivo de la lectura. A las madres la lectura les aporta claros beneficios y conecta con determinados valores sociales, que podrían resumirse así:

CUADRO 1:  
Valores de la lectura (1)

A las madres, la lectura les permite o aporta...				
Beneficios →	Conocer la actualidad Saber lo que ocurre alrededor: en tu ciudad, en tu barrio, en tu país...	Aprender nuevos conocimientos Desenvolverse en temáticas actuales	Comprender a los hijos Ser aceptada por ellos Ayudarles en los estudios y en su integración	Desarrollar la imaginación Entretenimiento Olvidarse de las preocupaciones Experimentar otras vidas, ensoñaciones...
	⇓	⇓	⇓	⇓
Valores con los que → conectan	Cultura social Actualidad Integración	Conocimiento Aprendizaje Desarrollo	Apego	Evasión Disfrute

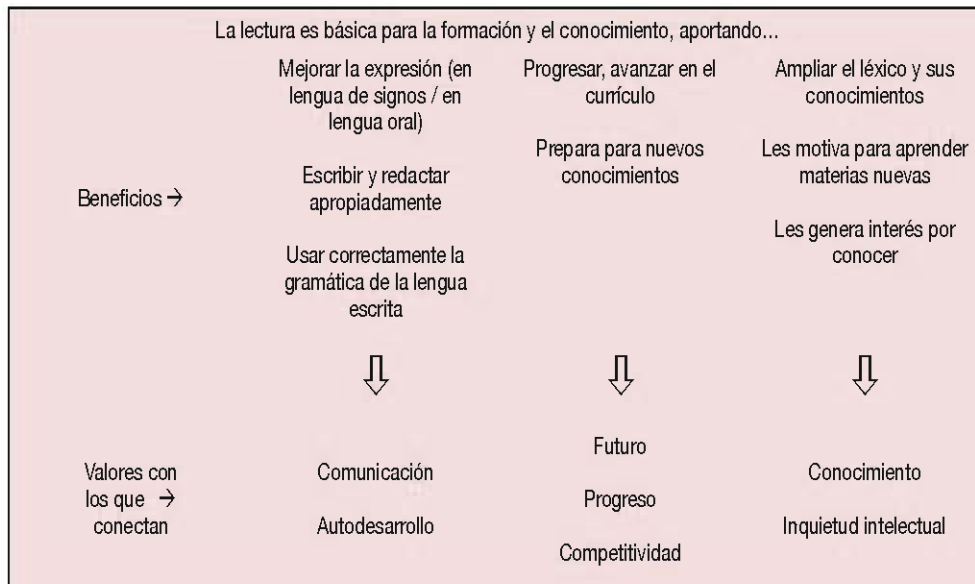
*“Alguna vez he cogido alguna revista de las que tienen de internet, o miro el periódico... tienes que saber qué pasa, aunque no te enteres de todo”.* (Grupo de madres).

*“Ahora que mi hija está estudiando el tema de los griegos pues he buscado libros que toquen ese tema, para leerlos y poder explicarle más cosas”.* (Grupo de madres).

*“Me encantan las novelas rosa, me entretienen muchísimo y me ayudan a relajarme, me olvido de todo”.* (Grupo de madres).

Desde la perspectiva de las familias y de los educadores, la lectura posee unos significados muy positivos para sus hijos/alumnos:

CUADRO 2:  
Valores de la lectura (2)



“Les ayuda a expresarse, si no es como si se comunicaran como los indios”. (Grupo de madres).

“Si conocen, si aprenden van a estar mejor preparados para trabajar... a lo mejor no tienen las mismas oportunidades, pero seguro que se desenvolverán mejor”. (Grupo de madres).

“Cuando un libro le gusta quiere leer otro parecido, quiere saber más”. (Grupo de madres).

CUADRO 3:  
Valores de la lectura (3)

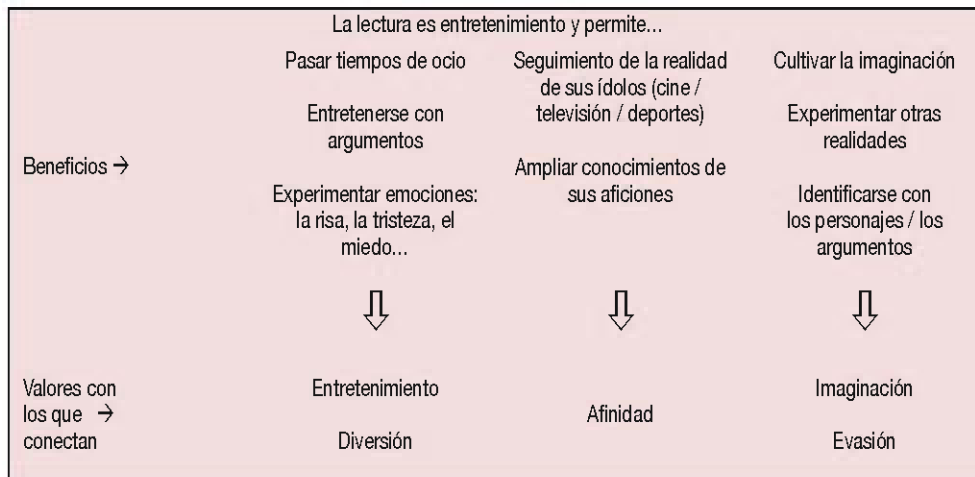


“Cuando una persona puede hablar de muchas cosas es agradable... yo creo que la lectura le ayuda a ella a sentirse mejor, porque entiende más cosas”. (Grupo de madres).

“Les ayuda mucho saber la opinión de los demás, se pasa su tiempo escribiéndose con las amigas”. (Grupo de madres).

“Hay personas que piensan de otra manera, y la lectura les ayuda a entenderlo, están más en lo real, les ayuda a relacionarse”. (Grupo de madres).

CUADRO 4:  
Valores de la lectura (4)



*“Aunque no entienda todo, sí coge la idea, y le veo que se emociona, entiende qué ocurre”.* (Grupo de madres).

*“Además de los libros y de las películas, luego la veo viendo cosas sobre los actores, se sabe su vida”.* (Grupo de madres).

*“Esos libros de adolescentes les gustan porque es como los cuentos, todo muy irreal y muy feliz, cosas que les gustaría experimentar”.* (Grupo de madres).

### 3.6. Medios de acceso a la lectura

En las reuniones de los grupos de madres y educadores se trató también de esclarecer el papel que, en opinión de ambos colectivos, pueden estar jugando en el desarrollo lector de los adolescentes sordos en otros ámbitos y recursos externos a la familia, tales como las asociaciones o federaciones de personas sordas, las bibliotecas públicas o escolares y otros

centros culturales, incluso la oferta editorial existente o el acceso y uso de tecnologías de información y comunicación.

En relación con el pasado, familias y educadores han coincidido en destacar la disponibilidad de recursos en materia de lectura adaptados a la necesidades de las personas sordas. Consideran importante que desde distintos organismos, recursos y agentes se hayan sentado unas bases que puedan fomentar la lectura entre las personas sordas. En particular, los participantes destacan la labor del movimiento asociativo, que identifican con las asociaciones de personas sordas y de familias, las asociaciones de padres en los centros educativos, la Confederación Estatal de Personas Sordas, CNSE y la Fundación CNSE.

Por cuanto se refiere al movimiento asociativo de familias o personas sordas, la percepción de las madres apunta a un conocimiento y uso más bien escaso de los recursos que estas asociaciones facilitan para fomentar en los adolescentes en el hábito lector, aunque es mayoritario el reconocimiento de que les resultó fundamental su apoyo y asesoramiento en las primeras edades de sus hijos sordos. Las familias valoran favorablemente el apoyo recibido en distintos aspectos:

- Han recibido ayuda de logopedas y de psicopedagogos
- Les han orientado y entrenado en modelos eficaces de comunicación con sus hijos, a través de la lengua de signos y de técnicas de apoyo (la palabra complementada)
- Les han orientado sobre libros, manuales adaptados y materiales multimedia: en lengua de signos, cuentos en sistema bimodal, libros con DVD
- Han recibido asistencia social de profesionales sordos
- Han asistido a actividades culturales dirigidas a los niños: cuentacuentos, teatro, manualidades.

*“En ASPAS [Asociación de Padres y Amigos de los Sordos] me ayudaron mucho, los logopedas sobre todo... empezando por la palabra complementada. Yo hablaba muy deprisa y me enseñaron a vocalizar”.* (Grupo de madres).

*“Para mí fueron muy importante las visitas a casa de los asesores sordos adultos”. (Grupo de madres).*

*“Me explicaron los cuentos, cómo leerlos con él para que le creara interés, para que los entendiera”. (Grupo de madres).*

Ambos colectivos, familias y educadores, reconocen la labor desempeñada desde las asociaciones de madres y padres de alumnos en los centros educativos, promoviendo múltiples actividades a favor de la integración, del fomento de inquietudes culturales y lectoras, como el Día del Libro, el Día Internacional de las Personas Sordas, visitas a museos o grupos de ocio que organizan días compartidos por familias en actividades culturales.

*“...gracias a un grupo de padres que se ha movido mucho sobre todo por conseguir acceso a la cultura de sus hijos, solicitando intérpretes en las bibliotecas, en los museos”. (Grupo de madres).*

*“El Día de las Personas Sordas los llevo porque así conocen personas de todas las clases, para que vean formas de comunicación diferentes, culturas diferentes”. (Grupo de madres).*

La mitad de las madres asistentes manifestaron conocer la existencia de recursos disponibles en la Fundación CNSE, que en ocasiones han consultado en la sede o a través de la web. Los educadores manejan un conocimiento más detallado de los materiales publicados, como la biblioteca de libros clasificados por edades, materiales didácticos, diccionarios en lengua de signos española o la adaptación del *Quijote* y otras obras literarias.

En el grupo de familias se citó la revista *Faro del Silencio*. Quienes conocían esta revista, valoraban de la publicación la difusión de noticias de interés para las personas sordas y sus familias, y que refleje las acciones de este colectivo en la sociedad.

*“La Fundación CNSE tiene un stand de libros por edades, para que ellos los entiendan bien, y tocan temas que a ellos les puede interesar”. (Grupo de madres).*

*“La adaptación de ‘El Quijote’ está muy bien, es bastante fiel al original, y yo creo que asusta menos a nuestros alumnos”. (Grupo de madres).*

*“Todo lo que edita la Fundación CNSE está muy bien, sobre todo los cuentos, que son muy lindos, y los diccionarios”. (Grupo de madres).*

También se destacaron las actividades coordinadas por organismos ajenos a los colectivos de personas sordas y los recursos que se promueven desde la sociedad de la información. En este sentido mencionaron actividades para niños y niñas sordos, promovidas por la Fundación CNSE u otras instituciones del sector, en bibliotecas públicas o en entidades privadas y de obra social como la Fundación Mapfre, Obra Social Caja Madrid (La Casa Encendida), etcétera.

Con respecto a las bibliotecas públicas, las madres manifiestan haber visitado las que están cercanas a sus domicilios (Villaverde, Móstoles, Fuenlabrada, Puerta de Toledo) para acompañar a sus hijos y hacerlos socios. Aunque sólo una minoría parece acudir a las bibliotecas con frecuencia, tienen una opinión positiva de las instalaciones y de los recursos disponibles y valoran positivamente la organización de actividades de fomento de la lectura a las que pueden asistir sus hijos sordos.

*“En La Casa Encendida hay jornadas de cuentacuentos con niños sordos que van allí, cada año, en abril... pues yo creo que ya llevan once años y es muy importante también fomentar este tipo de eventos para que vean lo importante que es la lectura. Hay oyentes, hay cuentacuentos, y además se expresan muy bien, y lo hacen a través de mimos, es con intérpretes obviamente, y hay niños sordos que ellos mismos cuentan los cuentos y es digno de ver”. (Grupo de madres).*

Los educadores son conscientes de la labor de las asociaciones de personas sordas para adaptar los recursos de las bibliotecas públicas a las necesidades de las personas sordas, aunque creen que existe un problema de difusión de las actividades dirigidas a los escolares.

*“El año pasado, en varias bibliotecas públicas hubo días de encuentro de la lengua de signos... esto hace unos años era impensable... el problema es que mis alumnos no se enteran de lo que hay, no se enteran porque me llega la información tarde”.* (Grupo de educadores).

Las bibliotecas escolares son valoradas de distinta manera por los educadores, en función de si se trata de centros concertados o de centros públicos, si bien en ambos casos dejan traslucir su uso relativamente marginal, que no parecen cumplir su función de recurso didáctico para todas las materias y en todos los niveles. Los asistentes pertenecientes a centros concertados manifestaron una percepción bastante positiva de las bibliotecas escolares de sus respectivos centros. Creen que cuentan con bastantes fondos, gracias a la implicación de las Administración, pero también de las asociaciones de padres. En algunos casos, y pese a reconocer que ha aumentado la dotación de libros, se echa en falta un espacio acogedor donde leerlos. En otros casos, cuentan con instalaciones para diferentes ambientes: lectura, trabajo en equipo, conferencias y tertulias. Aunque creen que los alumnos no las utilizan lo suficiente, sobre todo en Secundaria y en Bachillerato.

*“En mi colegio está creciendo muchísimo, la están utilizando mucho”.* (Grupo de educadores).

*“En la nuestra la verdad es que sí hemos ido aumentando el número de ejemplares y sobre todo en colecciones de juveniles... yo creo que falta lo que comentaba, un espacio donde leer el libro, es muy amplio el espacio entonces no sé si es acogedora”.* (Grupo de educadores).

*“Tenemos una biblioteca maravillosa, pero ya no sólo por los libros, sino por el ambiente cálido, y hemos creado distintos espacios para usos diferentes”.* (Grupo de educadores).

*“Yo tengo una buena biblioteca y recursos, lo que no tengo son lectores”.* (Grupo de educadores).

Los docentes de centros públicos son más críticos con las bibliotecas escolares de sus propios centros, especialmente por la falta de recursos, y coinciden con los de los concertados en la necesidad de motivar al alumnado en el uso de las bibliotecas.

*“Estoy en un instituto público y sabéis cómo está la situación, los problemas, la falta de dinero... nuestra biblioteca está un poco paradiña, y los alumnos nunca van”.* (Grupo de educadores).

La utilización de las bibliotecas escolares por parte del alumnado sordo está limitada por su capacidad lectora. No se trata de si la biblioteca tiene recursos o no sino de si estos recursos estén adaptados a sus necesidades.

*“Depende de si los alumnos tienen dificultades lectoras o no. La asistencia a la biblioteca lo que sí depende es de su capacidad lectora, no de los recursos, sino de los niños. Habilitamos el lugar, buscamos los medios adecuados, los materiales, que no es tanto el recurso como la capacidad de aplicar el recurso que tenemos, también muchas veces las bibliotecas, libros que luego tienen subtítulos, que luego tienen actividades y que tienen a lo mejor su escrito, pero es un poco reconocible”.* (Grupo de educadores).

Una parte del grupo de madres manifestó estar suscrita a editoriales, para adquirir revistas y libros regularmente. Reciben publicaciones periódicamente, utilizan estas suscripciones para apoyar la formación complementaria (apoyo al aprendizaje en inglés) y reciben revistas de temáticas preferidas por los hijos. Pero, en general, echan en falta una oferta amplia de materiales de lectura para sus hijos, adaptados a su discapacidad y a su edad.

*“No hay muchos libros publicados para sordos, con signos o con protagonistas sordos... y si los hubiera, una de las funciones de las asociaciones y fundaciones sería informar de que los hay”.* (Grupo de educadores).

Por lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación por parte de los adolescentes sordos, la percepción de sus familiares y educadores es que les aportan importantes ventajas y que les han abierto posibilidades de comunicación, hasta hace poco inexistentes, en un nivel de igualdad con sus compañeros oyentes. Esta percepción es más nítida, si cabe, entre los educadores, que enfatizan el papel de las tecnologías de la información y la comunicación no tanto como herramientas educativas que se insertan en el aula, sino como canales de comunicación entre los propios adolescentes sordos y con los adolescentes oyentes. Desde esta perspectiva, un tanto extra-pedagógica, algunos educadores ven en estas tecnologías vías de desarrollo de las destrezas de lectoescritura y herramientas útiles para crear una base lectora.

*“Toda la lectura es válida, en cualquier soporte...”* (Grupo de educadores).

Los móviles, las redes sociales y otras aplicaciones informáticas han abierto nuevos canales de comunicación, que están siendo utilizados por los adolescentes sordos con innegable aprovechamiento.

*“En el patio, uno de mis alumnos sordos nunca había contactado con alumnos oyentes... ahora tiene muchos amigos en las redes sociales, oyentes y sordos... yo creo que les quita la vergüenza esa que impone la discapacidad”.* (Grupo de educadores).

Por lo demás, los buscadores, los diccionarios y las enciclopedias en línea les han facilitado el acceso a múltiples contenidos y a su asimilación.

*“Le veo mirando en internet diccionarios y libros adaptados... ellos se manejan bien, saben buscar, y me imagino que hay muchas cosas para ellos”.* (Grupo de madres).

### 3.7. Bloqueos de la lectura entre los adolescentes sordos

A la hora de determinar los problemas, bloqueos o barreras que dificultan el desarrollo lector entre los adolescentes sordos, familiares y educadores parten de una concepción más tradicional de lectura, entendiéndola fundamentalmente como la lectura de libros impresos, de manera que describen como obstáculos algunas prácticas que pueden verse en sí mismas como otras clases de lectura. Desde esta perspectiva, se han identificado cuatro áreas de influencia que actúan de barrera para la lectura de libros entre los adolescentes sordos: el nivel de competencia del propio adolescente; el modelo de familia; el control de los horarios; y las metodologías educativas.

Los déficits en competencias educativas están afectando negativamente el desarrollo de hábitos lectores entre los adolescentes sordos. En la dificultad para una correcta comprensión de lo leído actúan de manera específica la pobreza léxica, la carencia de conocimientos previos o las limitaciones para relacionar proposiciones y estructuras narrativas. Estos déficits, además de exigirles un esfuerzo añadido, devienen con frecuencia en experiencias fallidas. El no verse capaces de superar metas les afecta negativamente, les genera frustración y limitan la lectura a los momentos “de obligación”.

*“Leer no es sólo leer frases, sino hilar textos y de un texto sacar conclusiones e ideas... muchos de nuestros alumnos no entienden qué se quiere decir y abandonan, y con ellos hay que trabajar mucho, empezando por el reconocimiento de objetivos pequeños”.* (Grupo de educadores).

Si el contexto familiar es el elemento más definitorio en las prácticas lectoras de los niños y niñas sordos, es fácil deducir que una dedicación insuficiente de los padres y madres a sus hijos y la ausencia de modelos de influencia reducen las posibilidades de lectura entre los adolescentes. Modelos de familias en las que los padres o hermanos no son lectores habituales, en cuyos hogares no hay apenas libros, donde no hay o no se respeta un tiempo para los estudios y para leer o donde faltan espacios ade-

cuados para la lectura... son modelos en los que difícilmente se llegarán a encontrar niños y adolescentes sordos (y oyentes) con sólidos hábitos de lectura.

*“Es muy importante leer y que te vean leer, dar importancia a los libros... hay familias en la que los padres se pasan todo el día trabajando, y los momentos que pasan con los chavales los dedican a salir de casa, ir al parque o al centro comercial”.* (Grupo de madres).

El control de los horarios en los adolescentes a lo largo del día resulta, sin duda, dificultoso, tanto para ellos mismos como por parte de los adultos responsables de su formación. El adolescente está sobre-estimulado por la tecnología, la televisión, las actividades extraescolares... Dedicar poco tiempo a la reflexión y al ejercicio lector. La falta de control familiar sobre los horarios de los hijos, la sobreexposición a contenidos televisivos, la ausencia de momentos específicos para la lectura, el exceso de tiempo dedicado al juego en internet o con las consolas... son factores que frenan la inserción de la lectura como un hábito cotidiano.

*“Es que ahora hay mucho internet y se olvidan un poco de leer libros, porque ahora con internet les es todo más fácil”.* (Grupo de madres).

*“Yo creo que sobre todo tendría que haber un momento para leer a una hora determinada, no dejarles ver la televisión a una hora determinada”.* (Grupo de madres).

Por último, parece que desde la escuela no se está motivando lo suficiente la lectura como práctica cultural entre los alumnos adolescentes. Faltan lecturas de temáticas afines a su edad, frente a la presencia insistente de títulos de literatura clásica; con frecuencia se prescriben lecturas literarias sin la preparación necesaria (contextualización de la obra, conocimientos del alumno) y se realizan análisis superficiales de los textos; hay una evaluación insuficiente de la comprensión y, en general, una dedicación insuficiente a la lectura en bibliotecas.

*“A mi hijo le han mandado el primer trimestre ‘La casa de Bernarda Alba’... hizo comentarios que no ha entendido muy bien, no ha entendido el trasfondo... ahí tienes que empezar a explicarle el clima de luto, ponerles en situación”.* (Grupo de madres).

También hay que señalar que los educadores manifestaron un claro consenso en cuanto a la resistencia de la escuela a aplicar nuevas técnicas de enseñanza, una resistencia a la innovación que se produce tanto por parte del profesorado como de los propios padres.

*“Creo que sabemos mucho de la educación a los sordos ya... los estudios sobre lengua de signos, lo que nos ha enseñado el movimiento asociativo, los lingüistas, la psicolingüística... los pedagogos... pero no lo ponemos en práctica, los maestros, y la sociedad, tenemos una reticencia a la innovación que es el mal de la escuela”.* (Grupo de educadores).

### 3.8. Conclusiones y recomendaciones

La percepción que los familiares directos y los educadores de los adolescentes sordos tienen de la relación de estos con la lectura y del significado que adquiere para ellos se enmarca en tres consideraciones de carácter general: el reconocimiento de la importancia que la lectura tiene como herramienta de acceso al conocimiento, de comunicación y de integración social; las dificultades especiales que estos adolescentes presentan para adquirir un nivel adecuado de comprensión lectora y de hábitos de lectura; y la relevancia que el entorno familiar y el sistema educativo tienen en la adquisición y desarrollo de las prácticas lectoras de los niños y adolescentes sordos.

Las familias y los educadores de adolescentes sordos opinan que la lectura es un ejercicio imprescindible para sus hijos y alumnos, esencial para su desarrollo educativo, social y personal, e importante en estos adolescentes para contrarrestar su discapacidad. La lengua escrita les ayuda a romper las barreras existentes con el resto de la sociedad, les permite ser indi-

viduos en igualdad de condiciones, aunque encuentren graves problemas para dominar su ejercicio.

La lectura en estos adolescentes se encuadra en una problemática mucho más amplia: la dificultad que entraña el código fonológico para las personas sordas. El desarrollo lector de los niños y adolescentes sordos se ve retardado por serios problemas de comprensión, por carencias léxicas y sintácticas, por la falta de conceptos y de conocimientos previos del contexto de lo que leen. La lectura les exige un sobreesfuerzo, para el que no siempre reciben el apoyo necesario por parte de las familias y del sistema educativo. A ello se añaden características propias de esa edad, comunes a todos los adolescentes en general, en la que las prácticas lectoras sufren importantes transformaciones como consecuencia de su desarrollo psicosocial.

El entorno familiar ejerce una influencia decisiva en los hijos sordos. En él, las madres desempeñan el rol más influyente: asumen las responsabilidades educativas de sus hijos y, en materia lectora, la responsabilidad de darles apoyo en el aprendizaje lector y en el desarrollo de habilidades. Los padres, por su parte, quedan relegados a un segundo plano, mientras que los hermanos mayores sirven de refuerzo en tareas educativas y lectoras.

Familias y educadores convienen en el positivo papel de la lengua de signos en el aprendizaje y desarrollo lector de los niños y adolescentes sordos, pero sin que ello signifique un rechazo a otras opciones. En especial, para los educadores, el debate entre corrientes oralistas y corrientes signantes es algo superado, resaltando la conveniencia de conocer e integrar las distintas metodologías existentes en la práctica educativa.

Familias y educadores reconocen importantes avances en los últimos años en los recursos disponibles para el alumnado sordo, tanto por parte del sistema educativo, como por parte de las asociaciones, federaciones y fundaciones de personas sordas, incluso en bibliotecas o centros culturales. Pero, no obstante, señalan que falta un largo camino por recorrer y que es necesario adaptar muchos materiales a las particularidades de los niños y adolescentes sordos.

Los colectivos estudiados coinciden asimismo en destacar la valoración positiva del desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación por parte de los adolescentes sordos, al ampliarles sus posibilidades comunicativas, generar inercias de lectura y escritura y facilitar el acceso a nuevos conocimientos.

De las reuniones habidas con madres y educadores de adolescentes sordos, pueden extraerse distintas recomendaciones de actuación dirigidas a mejorar los niveles de lectura y comprensión lectora de este colectivo. Todas ellas deben articularse con un conjunto de procesos que permitan finalmente llegar al disfrute de los textos leídos en cualquier formato: libros, folletos, revistas, cómics, etcétera. Es decir, el proceso de aprendizaje y adquisición de hábitos lectores se ha de basar en tres pilares que se deben trabajar de forma casi paralela: aprehender, comprender y disfrutar.

De cara a establecer dinámicas activas y motivadoras que ayuden a alcanzar este objetivo, se deberían contemplar las siguientes áreas de actuación: el contexto educativo, el ámbito familiar, las nuevas tecnologías y el ámbito público o social.

En el contexto educativo, cabe insistir en algunas perspectivas de trabajo comunes para con personas sordas y oyentes, como son la consideración de la lectura como una herramienta transversal que es materia de todas las asignaturas, no solo del área de Lengua y Literatura; poner el énfasis en la comprensión lectora; mejorar la coordinación entre profesores y educadores; o mejorar la selección de lecturas obligatorias pensadas más en el lector adolescente y su desarrollo lector que en la adquisición de contenidos curriculares.

De manera específica, para el alumnado sordo, será conveniente incidir en las metodologías de lectura adaptada, en la necesidad de adecuar los materiales al estado de madurez del alumno y la conveniencia de usar publicaciones de lectura fácil. También podrá resultar especialmente ventajoso insistir en técnicas de motivación, a través de la mediación emocional con profesionales influyentes entre los adolescentes o de modelos con habilidades para conectar con ellos y transmitir entusiasmo por la lectura. Y sería provechoso



trabajar con temáticas y formatos del mundo adolescente que les interesen, en situaciones y temas en que se puedan identificar (deportes, tecnología, temas sociales...), con el apoyo de cómics, cine o dramaturgias, o a través de lecturas relacionadas con eventos de repercusión mediática.

En el ámbito familiar hay que insistir en la importancia de que las familias se impliquen en el aprendizaje y ejercicio lector de los hijos sordos. Puede resultar beneficioso apoyar de manera específica a los miembros más influyentes de la familia, a saber, las madres y, en menor medida, los hermanos mayores, a través de foros, talleres o debates, o con recursos diversos como la identificación de temáticas y géneros que puedan servir para intercambiar o compartir lecturas entre los hijos y las madres. Y a la vez será necesario insistir en una mayor implicación de los padres como mediadores que facilitan la adquisición de hábitos de lectura voluntarios, más allá de las lecturas obligatorias del ámbito escolar.

Las nuevas tecnologías y, de manera específica, los usos de ordenadores y dispositivos móviles han abierto múltiples posibilidades para entrenar y desarrollar habilidades en lectoescritura. Su impacto en los adolescentes sordos es enorme y probablemente lo será aún más en el futuro. Será preciso tener una actitud abierta y positiva ante el uso que las nuevas generaciones están haciendo de estas nuevas formas de lectura y escritura, de comunicación y acceso al conocimiento. También en estos soportes será necesario ejercitar la comprensión lectora, el análisis de contenidos, la selección y valoración de la información relevante y de calidad, sean los mensajes de un sms, entradas de Wikipedia, posts en redes sociales, portales web o blogs juveniles. Será conveniente atender a la redacción de textos en los formatos que les son usuales y propios de su entorno generacional, e integrar estos nuevos medios en los ámbitos familiar y escolar.

En la esfera pública y social es necesario continuar con la labor de reconocimiento del colectivo sordo en el conjunto de la sociedad de manera que sea cada vez más habitual encontrar formatos adaptados en los medios de comunicación y la televisión, en bibliotecas, centros culturales o museos. La colaboración de las asociaciones de personas sordas con estas y otras

entidades puede incentivar no solamente la programación de actividades específicas, sino también una adecuada difusión entre los interesados.

Por último, las manifestaciones de madres y educadores participantes en este estudio permiten llamar la atención sobre las profundas diferencias que parecen existir, en relación con las personas sordas y sus familias, entre las grandes ciudades y las ciudades medias o pequeñas o el mundo rural. En efecto, la disponibilidad de centros educativos con proyectos bilingües o de integración preferente, o el acceso y difusión de los recursos de las asociaciones y federaciones de personas sordas parecen ser una realidad conseguida en las grandes ciudades, pero el panorama en localidades medianas o pequeñas parece adolecer de múltiples carencias.

En resumen, será preciso un esfuerzo de todos los agentes implicados con las personas sordas (familiares, educadores, asociaciones, entidades privadas o públicas) para garantizar los derechos fundamentales de estos adolescentes. Como señala una de las madres, la única vía para alcanzar lo mejor para sus hijos siempre ha sido buscar, buscar, y buscar...

*“Buscarlo donde lo haya, o a lo mejor un cuentacuentos... saber qué quieres con tu hija, y si no hay intérpretes, pues buscarlos. Buscar ese recurso o buscar ese sitio donde esté ese recurso y llevar a tu hija. Siempre buscar dónde esté ese recurso para llevarla, o si no lo hay, buscar otra cosa...”* (Grupo de madres).

## CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Los resultados presentados en los capítulos anteriores permiten realizar un retrato relativamente detallado de las prácticas lectoras de los adolescentes sordos investigados. Estas conclusiones generales deberán ser consideradas como recomendaciones para agentes educativos y culturales, familias, entidades asociativas y administraciones públicas acerca de cómo abordar programas de promoción lectora eficaces para este colectivo.



1. El estudio deja patentes las dificultades de los adolescentes sordos en el desarrollo lector; impedimentos que convierten la lectura en una actividad llena de obstáculos y frustraciones. Aunque estas dificultades para una mejora de las competencias y hábitos de lectura han sido detectadas en adolescentes que usan de modo preferente la lengua de signos o la lengua oral, se constata que los itinerarios bilingües parecen ser aquellos que presentan mayores garantías de éxito.
2. La relación que los adolescentes sordos tienen con la lectura y el significado que ésta adquiere para ellos se enmarca en tres consideraciones de carácter general: el reconocimiento de la importancia de la lectura como herramienta de acceso al conocimiento, de comunicación y de participación social; las dificultades especiales que estos adolescentes presentan para adquirir un nivel adecuado de comprensión lectora y de hábitos de lectura; y la relevancia que el entorno familiar y el sistema educativo tienen en la adquisición y desarrollo de las prácticas lectoras de los niños y adolescentes sordos.
3. Atendiendo al amplio espectro de jóvenes sordos nos encontramos con distintos tipos de lectores independientemente de las variables internas y externas de la sordera. El grado de interés por la lectura varía de unos adolescentes a otros, que leen una variedad muy amplia de materiales y con diferente frecuencia. La diversidad de itinerarios lectores permite discutir la relación compleja que existe entre el uso de la lengua de signos, identidad y hábitos lectores.
4. Algunos adolescentes sordos que usan preferentemente la lengua oral muestran cómo es posible desarrollar un interés por la lectura y

una capacidad lectora suficiente sin depender de la lengua de signos. Sin embargo, los jóvenes escolarizados en centros bilingües destacan los beneficios del uso de la lengua de signos en el ejercicio de la lectura.

5. La lectura de libros no siempre es una actividad placentera y en muchos casos es producto de imposiciones externas. Algunos adolescentes han declarado que no les gusta leer por las dificultades que conlleva; de ahí la importancia de facilitar su acceso a la lectura a través de la elaboración y difusión de recursos acordes a su realidad.
6. La lectura y la escritura en este colectivo se abren a otros escenarios como ver la televisión y el cine con subtítulos (actividad que realizan prácticamente el 100 por ciento de los participantes) o usar el móvil para comunicarse a través de sms. Se trata de actividades propias de las personas sordas, ya que los adolescentes oyentes podrían realizarlas sin mediación de la lectura o escritura.
7. Es fundamental tener en cuenta el papel que desempeñan familias –y de manera más destacada la madre– y los profesionales en el proceso lector de los adolescentes sordos. Opinan que la lectura es un ejercicio imprescindible para sus hijos y alumnos, esencial para su desarrollo educativo, social y personal. La lengua escrita les ayuda a romper las barreras existentes con el resto de la sociedad y les permite ser individuos en igualdad de condiciones, aunque encuentren graves problemas para dominar su ejercicio.
8. Desde el entorno escolar, los educadores también toman conciencia de las características particulares del alumnado sordo que se trata de un colectivo especialmente necesitado de un correcto funcionamiento en los procedimientos educativos. Aunque es de sobra conocido el eterno debate entre corrientes oralistas y las que defienden el uso de la lengua de signos, los educadores opinan que se trata de un debate del pasado ya superado y se debe avanzar hacia el conocimiento y la integración de las distintas metodologías en la práctica educativa. Asimismo, también las familias entrevistadas se manifiestan, en su mayoría, partidarias de integrar las técnicas oralistas y la lengua de signos como herramientas complementarias.
9. Las nuevas tecnologías y, de manera específica, el uso de ordenadores y dispositivos móviles han abierto múltiples posibilidades para entrenar y desarrollar habilidades en lectoescritura. Este boom tecnológico proporciona a los adolescentes sordos nuevas herramientas y soportes de acceso a la lectura que determinan, al mismo tiempo, el estilo lector propio de cada uno de ellos.
10. En los últimos años, los avances en cuanto a recursos disponibles para el alumnado sordo tanto por parte del sistema educativo como por parte de las asociaciones, federaciones y fundaciones de personas sordas, incluso en bibliotecas o centros culturales han sido notables. No obstante, nos falta un largo camino por recorrer dada la necesidad de adaptar muchos materiales a las particularidades de los niños y adolescentes sordos.
11. Las características propias de esa edad, comunes a todos los adolescentes en general, en la que las prácticas lectoras sufren importantes transformaciones como consecuencia de su desarrollo psicosocial, evidencian concordancias entre adolescentes sordos y oyentes en lo referido al desinterés por la lectura. Aunque cabe reseñar que la falta de recursos y programas convierte esta situación en preocupante en el caso de los adolescentes sordos, que siguen viviendo la lectura como un proceso arduo y costoso.
12. Resulta interesante también cómo interpretan los adolescentes la importancia de la lectura. En este sentido, aparte del grado de implicación, resultan relevantes el grado de iniciativa, compromiso y constancia respecto del hábito lector, que mientras para algunos adolescentes sordos resulta una obligación, para otros, es una necesidad para la adaptación e integración.

13. En la esfera pública y social es necesario continuar con la labor de reconocimiento de la comunidad sorda en el conjunto de la sociedad de manera que sea cada vez más habitual encontrar formatos adaptados en los medios de comunicación y la televisión, en bibliotecas, centros culturales o museos. Será preciso un esfuerzo de todos los agentes implicados (familias, educadores, federaciones y asociaciones de personas sordas, entidades privadas o públicas) para garantizar los derechos fundamentales de los adolescentes sordos.
14. Se valora positivamente por parte de las familias, los educadores y por los propios adolescentes la puesta en marcha de recursos y programas de fomento de la lectura acordes con su realidad. Aunque se necesita idear nuevas fórmulas de comunicación y difusión de los mismos para que el uso sea más generalizado.
15. Es necesario apostar por una concepción global e integral de la persona sorda, orientada hacia sus capacidades y no sus limitaciones. Esto posibilitará que recursos como la lengua de signos y los implantes cocleares sean complementarios y no excluyentes. En definitiva, la suma de recursos favorecerá el cumplimiento de un propósito común y compartido por las entidades promotoras de este estudio: conseguir más y mejores lectores sordos.

## CAPÍTULO 5: BIBLIOGRAFÍA



ACOSTA, V "Perspectivas en el estudio de la sordera" En ACOSTA, V (coord.) *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, 2006. pp. 1-26

ALIAGAS, C "Las prácticas lectoras adolescentes: Cómo se construye el desinterés por la lectura" En *Actas del VII congreso de lingüística general*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2008. Disponible en línea en <http://www.lilf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG5.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

ALVERMANN, D "Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead" *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2001, vol. 8, nº 44, pp. 676-690. Disponible en línea en [http://olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource/2018/class1\\_alvermann.pdf](http://olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource/2018/class1_alvermann.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Anuario de hábitos y prácticas culturales en España 2006-2007*. Madrid: MCU, 2007. Disponible en línea en <http://www.mcu.es/estadisticas/MC/EHC/2006/Presentacion.html> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

BAILES, C "Integrative ASL-English language arts: Bridging paths to literacy". *Sign Language Studies*. 2001, vol. 1, nº 2, pp. 147-174

BARTON, D. *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, 2ª ed. Cambridge: Blackwell, 2007

BLUME, R "Graffiti" En DIJK, T van (ed.) *Discurso y literatura*. Madrid: Visor, 1999. pp. 167-180

BRADEN, J "Reading habits and preferences of Deaf students beginning postsecondary Programs" *American Annals of the Deaf*. 1986, vol. 3, nº 131, pp. 253-256

CASSANY, D "Prácticas letradas juveniles: lo que leen y escriben los jóvenes de hoy día" En *22º Congreso Mundial de Lectura. Lectoescritura en un mundo diverso*. 2008. Disponible en línea en [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/\\_pdf/b08/SanJoseIRA08.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/b08/SanJoseIRA08.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

— *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006

CID E. *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003

— *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles: avance de resultados* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. 9p. Disponible en <http://www>

educacion.gob.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/Bol010jun02.pdf [Consulta: 2 de mayo de 2011]

Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad [A/RES/61/106]. Naciones Unidas, 2007. Disponible en línea en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

CRUICKSHANK, K. "Literacy in multilingual contexts: Change in teenager's reading and Writing". *Language and Education*. 2004, vol. 6, n° 18, pp. 459-473.

CUADRADO, M.; MARTÍN, J. "Una biblioteca de y para la comunidad sorda ¿es posible?". *Educación y Biblioteca*. 2003, n° 138, pp. 107-111.

CZUBEK, T. "Blue listerine, parochialism, and ASL literacy". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2006, vol. 3, n° 11. pp. 373-381.

DOMÍNGUEZ, A.B. "La lengua escrita en los alumnos sordos". En: ACOSTA, V. (coord.). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera*. Barcelona: Masson, 2006. p. 125-140.

DOMÍNGUEZ, A.B; ALEGRÍA, J. "Los alumnos sordos y la lengua escrita" [en línea]. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 2009, vol. 3, n° 1, pp. 95-111. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art7.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

DYSON, A. *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. Nueva York: Teachers College Press, 1997.

*Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud* [en línea]. Madrid: INE, 1999. Disponible en: [http://www.ine.es/prodyser/pubweb/disc\\_inf05/discapa\\_inf.htm](http://www.ine.es/prodyser/pubweb/disc_inf05/discapa_inf.htm)

ERTING, C. "Deafness and literacy: Why can't Sam read?". *Sign Language Studies*, 1992, n° 75, pp. 97-112.

FERNÁNDEZ, N. "La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España" [en línea]. *Revista de Estudios de Juventud*, 2005, n° 70. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1978901233> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

GARCÍA PONCE, F.J. (coord.). *Accesibilidad, educación y tecnologías de la comunicación* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro Nacional de Investigación y Comunicación Educativa (España); Madrid: CNICE, 2007. Disponible en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/17/versionpdf.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

GEE, P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe, 2004.

GREGORY, E.; WILLIAMS, A. *City literacies: Learning to read across generations and cultures*. Londres: Routledge, 2000.

GILLESPIE, C.; TWARDOSZ, S. "Survey of literacy environments and practices in residences at schools for the deaf". *American Annals of the Deaf*. 1996, vol.3, n° 141, pp. 224-230.

GUTIÉRREZ, R. "Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria" [en línea]. *La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI*. Madrid, 2003. Disponible en: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/28-Rafaela%20Gutierrez%20Caceres.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Hábitos de lectura y compra de libros de los adolescentes de 14 a 16 años en Castilla y León, 2007* [en línea]. Peñaranda de Bracamonte: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Departamento de Análisis y Estudios, 2008. Disponible en: [http://www.bibliotecaspublicas.info/lecturaCyL/documentos/cuantitativos/Hab\\_cyl\\_cuan\\_jov07.pdf](http://www.bibliotecaspublicas.info/lecturaCyL/documentos/cuantitativos/Hab_cyl_cuan_jov07.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Hábitos de lectura de la infancia y la adolescencia en Castilla y León, 2007 (Estudio cualitativo)* [en línea]. Peñaranda de Bracamonte: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Departamento de Análisis y Estudios, 2008. Disponible en: [http://www.bibliotecaspublicas.info/bi-abp/acceso\\_enlace?c\\_documento\\_id=8647](http://www.bibliotecaspublicas.info/bi-abp/acceso_enlace?c_documento_id=8647) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Hábitos de lectura y compra de libros en España (2000...anual)* [en línea]. Madrid: FGEE/Conecta/Ministerio de Cultura, 2001. Disponible en: <http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Hábitos de Lectura y Compra de libros en Extremadura (Jóvenes de 14 a 24 años). Año 2007* [en línea]. Peñaranda de Bracamonte: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Departamento de Análisis y Estudios, 2008. Disponible en: [http://www.observatoriolectura.info/extremadura/boletin/Ext\\_hab07\\_jovenes.pdf](http://www.observatoriolectura.info/extremadura/boletin/Ext_hab07_jovenes.pdf) Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Informe Olivenza. Las personas con discapacidad en España*. Badajoz: Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2010. Disponible en línea en: [http://www.observatoriodeladiscapacidad.es/informacion/documentos/07012011/informe\\_olivenza\\_2010](http://www.observatoriodeladiscapacidad.es/informacion/documentos/07012011/informe_olivenza_2010) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

JÁUDENES, C. (coord.). *Apoyo a la comunicación oral en el ámbito educativo. Orientaciones prácticas para la aplicación de recursos* [en línea]. 3ª ed. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas – FIAPAS, 2010. Disponible en: <http://www.fiapas.es/>

EPORTAL\_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-cw47fa0961c3044/MACO.pdf [Consulta: 2 de mayo de 2011]

—. *Una revisión y comentario a las conclusiones del Estudio FIAPAS sobre la situación educativa del alumnado con discapacidad auditiva* [en línea]. Madrid: Confederación Española de Familias de Personas Sordas – FIAPAS, 2009. Disponible en: [http://www.fiapas.es/EPORTAL\\_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-cw4b8297f3861b4/REVISIONEstudio.pdf](http://www.fiapas.es/EPORTAL_DOCS/GENERAL/FIAPAS/DOC-cw4b8297f3861b4/REVISIONEstudio.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

—. “Alumnado con discapacidad auditiva: accesibilidad a la comunicación, a la información y al conocimiento”. García Ponce, F.J (coord.). *Accesibilidad, educación y tecnologías de la información y la comunicación* [en línea]. CNICE, 2007. Disponible en <http://ares.cnice.mec.es/informes/17/versionpdf.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. Londres: Routledge, 2003.

LAHIRE, B. “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a construcciones múltiples”. *Revista de Antropología Social*. 2007, n° 16, pp. 21-38. Disponible en línea en: <http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0707110021A.PDF> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

LAHIRE, B. (coord.). *Sociología de la Lectura*. Barcelona: Gedisa, 2004.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEY 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. *Boletín Oficial del Estado* (España), 23 de junio de 2007, n° 150. Disponible en línea en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas [en línea]. *Boletín Oficial del Estado* (España), 24 de octubre de 2007, n° 255. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/24/pdfs/A43251-43259.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

LLUCH, G. *Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para el nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, 2010.

MAYBIN, J. *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. Nueva York: Palgrave, 2006.

MAXWELL, M. “Some functions and uses of literacy in the deaf community”. *Language in Society*. 1985, vol. 2, n° 14, pp. 205-221.

MÉNDEZ, C. “Nuevas entradas para los diccionarios de lingüística: La lengua de signos”. *Interlingüística*. 2007, n° 17, pp. 758-767. Disponible en línea en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2317668&orden=84328](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2317668&orden=84328) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

MENDOZA, R. “La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los preadolescentes y los adolescentes españoles: Situación actual y características asociadas”. *Revista de Educación*. 2004, n° 335, p. 467-495. Disponible en línea en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_29.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_29.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

MILLÁN, J. A. (coord.). *La lectura en España: informe 2008. Leer para aprender* [en línea]. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2008. 364 p. Disponible en: [http://www.fundaciongsr.es/wfunm/activos/texto/wfunm\\_informacion\\_0059-wEO1ZWtNDGBhLiGU.pdf](http://www.fundaciongsr.es/wfunm/activos/texto/wfunm_informacion_0059-wEO1ZWtNDGBhLiGU.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

MILLÁN, J. A. (coord.). *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002. 420 p.

MOJE, E.; LUKE, A. “Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research”. *Reading Research Quarterly*. 2009, vol.4, n° 44, pp. 415-437.

MOSS, G. *Literacy and gender: Researching texts, contexts and readers*. Londres: Routledge, 2007.

MUSSELMAN, C.; SZANTO, G. “The written Language of deaf adolescents: Patterns of Performance”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1998, vol.3, n° 3, pp. 245-257. Disponible en línea en: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/3/3/245.long> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

NAVARRETE, L. (coord.). “Dosier Jóvenes y Lectura” [en línea]. *Revista de Estudios de Juventud*. 2005, n° 70. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/contenidos.item.action?id=870162551&menuld=2035740236> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Observatorio de la Juventud en España* [en línea]. Disponible en: <http://www.injuve.mtas.es/contenidos.type.action?type=157114324&menuld=157114324&mimenu=Observatorio%20de%20la%20Juventud%20en%20Espa%F1a> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

OLAZIEGUI, M.J. “Aproximación sociológica a los hábitos de lectura de la juventud vasca” [en línea]. *Oihenart*. 2000, n° 18, pp. 79-93. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/literatura/18079093.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

PADDEN, C.; RAMSEY, C. “Reading ability in signing deaf children”. *Topics in Language Disorders*. 1998, n° 18, pp. 30-46. Disponible en línea en: <http://communication.ucsd.edu/cpadden/sites/default/files/readingabilityisigningch.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

PENNYCOOK, A. "Spatial narrations: Graffscapes and city souls". En: JAWORSKI, A.; THURLOW, C. (eds.). *Semiotic landscapes: Language, image, space*. Londres: Continuum, 2010. pp.137-150. Disponible en línea en: <http://faculty.washington.edu/thurlow/com210b/readings/pennycook%282010%29.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

*Pero, ¿qué leen los adolescentes?. 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004. 183 p.

POVEDA, D; CANO, A.; PALOMARES-VALERA, M. "La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos". *Cultura y Educación*. 2005, vol.1, nº 17, pp. 53-66. Disponible en línea en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/dpoveda/manuscritos/vernacula\\_ce.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/dpoveda/manuscritos/vernacula_ce.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

POVEDA, D.; SÁNCHEZ, J. "Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: Una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar". *Sociolingüistic Studies*. 2010, vol. 4, nº 1, pp. 85-114. Disponible en línea en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/psicologia/dpoveda/manuscritos/ss\\_literacidadolescente.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/dpoveda/manuscritos/ss_literacidadolescente.pdf) [Consulta: 2 de mayo de 2011]

PRIETO, A.; MARTÍN, J. "Signos que cuentan, cuentos que signan. Iniciativas para el fomento de la lectura en la infancia sorda". *Mi biblioteca*. 2006, vol. 2, nº 7, pp. 110-115.

RAMPTON, B. *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REAL decreto legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual [en línea]. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de abril de 1996, nº 97. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1996/04/22/pdfs/A14369-14396.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

SCHIRMER, B.; WILLIAMS, C. "Approaches to reading instruction". En: MARSHARK, M.; SPENCER, P. (eds.). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford: Oxford University Press, 2011. pp.115-129.

STEENSEL, R van. "Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education". *Journal of Research in Reading*. 2006, vol. 4, nº 29, pp. 367-382.

STREET, B. "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice" [en línea]. *Current Issues in Comparative Education*. 2003, vol. 5, nº 2. pp. 77-91. Disponible en: <http://www.tc.columbia.edu/cice/archives/5.2/52street.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

TENA, M. "Placer y libertad: los hábitos lectores de los adolescentes españoles". En: *12ª Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares. Pero, ¿qué leen los adolescentes?* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004, pp. 85-106.

TORRES, M. "El proceso de la escritura en estudiantes adolescentes sordos" [en línea]. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. 2009, vol. 3, nº 1, pp. 113-131. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art8.pdf> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

VALENTINE, G.; SKELTON, T. "Changing spaces: the role of the Internet in shaping Deaf Geographies". *Social and Cultural Geography*. 2008, vol.5, nº 9, pp. 469-485.

YE WANG, M.A. *Literate thought: Metatheorizing in literacy and deafness*. Tesis doctoral. Ohio State University, 2005. Disponible en línea en: <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Wang%20Ye.pdf?osu1124137478> [Consulta: 2 de mayo de 2011]

WILLIAMS, B.T. "Tomorrow will not be like today: Literacy and identity in a world of Multiliteracies". *Journal of adolescent and adult literacy*. 2008, vol. 8, nº 51, pp. 682-686.



## CAPÍTULO 6: ANEXOS



### ANEXO I:

## GLOSARIO DE TÉRMINOS EN RELACIÓN CON LA SORDERA Y LA LENGUA DE SIGNOS

A lo largo de la investigación presentada en este informe se utilizan diferentes conceptos y términos de uso habitual en el campo de la sordera y la lingüística de la lengua de signos.

- **Amplificador FM ('FM'):** Aparato electrónico que recibe la señal acústica y la transmite a un receptor en el oído de la persona sorda vía radio-frecuencias FM. Este sistema permite conectar el receptor FM con otros aparatos electrónicos (p. ej. televisor, teléfono) o un micrófono que emite la señal a diferentes usuarios/as (p. ej. utilizado por un docente para emitir la misma señal a varios alumnos sordos).
- **Audífono:** Aparato electrónico utilizado dentro o detrás de la oreja que facilita la recepción de sonidos para las personas con pérdida de audición. El audífono funciona captando sonidos por medio de un micrófono que convierte las ondas sonoras en señales eléctricas. Estas señales son transmitidas a un amplificador que incrementa su alcance y las transmite al oído.
- **Educación bilingüe:** Opción educativa que confiere a la lengua de signos el valor de lengua natural y propia de las personas sordas y sostiene que debe desempeñar un papel central en su experiencia educativa y comunicativa. Paralelamente, se reconoce la importancia social y educativa que tiene conocer la lengua oral, por lo que ésta se incorpora igualmente en el proceso educativo. Los modelos educativos bilingües varían en cuanto al modo en que se plantea la relación y secuenciación del aprendizaje de la lengua oral y la lengua de signos.
- **Educación mixta:** Opción educativa en la que el alumnado sordo participa en centros educativos "ordinarios" donde la comunicación es principalmente oral y la mayoría del alumnado es oyente. En este modelo el alumnado sordo es acompañado por intérpretes de lengua de signos

que gestionan la comunicación entre la lengua oral y la lengua de signos y median en el proceso educativo del alumnado sordo.

- **Educación oralista:** Opción educativa centrada en proporcionar al alumnado sordo una amplificación técnica apropiada y proporcionarle una experiencia óptima de la lengua oral. Una versión de este enfoque sostiene que el uso de signos tanto fuera como dentro del aula tiene una incidencia negativa en el desarrollo del lenguaje hablado.
- **Implante coclear:** Dispositivo electrónico implantado quirúrgicamente que recibe y procesa señales acústicas y mediante un sistema de electrodos las transmite directamente al nervio auditivo. De esta manera la recepción de la señal acústica evita “pasar” por las partes dañadas del oído.
- **Lengua de signos:** Lengua natural, con sus propias reglas y estructuras léxico-gramaticales, de las personas sordas desarrollada históricamente en la comunidad sorda.
- **Oralista:** Persona sorda que utiliza preferentemente la lengua oral y la lectura labial como sistema de comunicación.
- **Palabra complementada:** Sistema de comunicación multisensorial de signos reglados realizados en la cara que acompañan y apoyan a la lengua oral para favorecer la lectura labio-facial.
- **Signante:** Persona sorda que utiliza preferentemente la lengua de signos como sistema de comunicación.
- **Sistema bimodal:** Sistema de comunicación que se basa en la combinación del léxico de la lengua de signos y la gramática de la lengua oral. Incluye signos creados *ad hoc* que representan estructuras propias de la lengua oral.
- **Sordera postlocutiva:** Sordera que ha sobrevenido después de las primeras etapas del desarrollo del lenguaje y que, por tanto, permite que la persona afectada haya recibido el *input* necesario para desarrollar la lengua oral.
- **Sordera prefásica:** Sordera sobrevenida durante el primer año de vida.
- **Sordera prelocutiva:** Sordera que ha sobrevenido durante las primeras etapas del desarrollo del lenguaje y que, por tanto, impide que la persona afectada haya recibido el *input* necesario para desarrollar la lengua oral.

ANEXO II:  
**EXTRACTOS DEL AUTO-REGISTRO UTILIZADO CON LOS  
 ADOLESCENTES SORDOS**

Calendario semanal

¿Qué y dónde has leído hoy?			
Lunes	Martes	Miércoles	
			<p>✓ TUS DATOS                      Nombre _____                      Señala del ____ al ____                      Edad _____</p> <p>✓ INSTRUCCIONES                      A lo largo de una semana, coloca diariamente las pegatinas que mejor describan tus actividades de lectura.                      Por favor, empieza un lunes y termina el domingo siguiente. No repitas las pegatinas iguales en el mismo día.                      Marca la familia LSE cuando haya interpretación en Lengua de Signos Española.                      Gracias por tu colaboración.</p>
Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

Ejemplo hoja de pegatinas

¿QUÉ Y DÓNDE HAS LEÍDO HOY? • HOJA DE PEGATINAS Nº 1

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
MEDIA							
DIBUJO							
PERSONAJE							
TEXTO							
OPINIÓN							
LIBRERÍA							
LIBRERÍA DE LENGUAJE DE SEÑAS							
PERSONAJE DE COMIC							
OPINIÓN							

## GUIÓN DE LA ENTREVISTA SOBRE HÁBITOS LECTORES CON ADOLESCENTES SORDOS

El guión de las cuestiones a tratar en la entrevista con adolescentes sordos sería el siguiente:

### 1. SOBRE SU BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA:

Escolarización: ¿a qué colegios has ido? ¿cómo te comunicas en ellos? ¿cómo se enseña? (LSE, oral, etcétera). ¿cómo te comunicas con los profesores? ¿cómo te comunicas con los/as compañeros/as?

Familia: Enumerar personas con las que vives, ¿quiénes son sordos (si hay alguien)?, ¿cómo se manejan en LSE – sean sordos o no? ¿Cómo te comunicas con cada miembro: LSE, oral-vocal, signos familiares...?

Si inmigrantes: ¿país de origen?, ¿proceso migratorio?, ¿lenguas del hogar?

Hábitos lectores adultos / otros miembros mayores: [preguntar por los padres y todos los miembros mayores que la persona entrevistada y que viven en el hogar] ¿leen? ¿escriben? ¿qué cosas leen y escriben? [intentar explorar una lista de prácticas / ítem similar al que han documentado en el autor-registro, aquí sí que se pueden preguntar sistemáticamente si no los menciona el entrevistado].

Prácticas lectoras de adultos hacia el entrevistado: ¿Durante tu infancia tus padres te leían cuentos? ¿cómo? (si utilizaban LSE, una combinación de ver imágenes y gestos, etcétera) ¿te llevaban a bibliotecas, cuentacuentos con LSE? ¿tenías en casa libros adaptados a LSE? ¿Películas de vídeo con subtítulos? [explorar otros espacios / medidas que se hayan desarrollado durante los últimos años y que supuestamente están dirigidas a la infancia sorda / para promocionar la LSE].

### 2. SOBRE LAS PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS ACTUALES:

2.1. Revisar de manera abierta el auto-registro [Partiendo del auto-registro completado que describan su semana en términos de actividades lectoras. Intentar no ser directivo en esta primera descripción]

2.2. Aclarar y explorar la contextualización de cada ítem [Ahora se trata de repasar los ítems que aparecen en el auto-registro e ir explorándolos uno a uno y plantear las preguntas específicas a cada ámbito. Hay un conjunto relativamente básico de preguntas que pueden ser relevantes para todos los ítems y están más centradas en describir/recordar los acontecimientos puntuales que se documentaron en el autorregistro]

¿Qué lee / hace con ese tipo de texto? ¿dónde?, ¿cuánto?, ¿con quien?, ¿para qué (ocio, deberes, trabajo...)? ¿Cómo usa la LSE en esa práctica? [Teniendo en cuenta que ya ha marcado si la usa o no en el autor-registro, pero hay que explorar su significado].

### 2.3. Exploración más sistemática de diferentes ámbitos

[Partiendo de la discusión precedente se trata de ir profundizando y explorando la implicación de los/as adolescentes en diferentes prácticas de lectura y escritura. Si tienen una visibilidad clara en el auto-registro estas preguntas se pueden hacer según surjan, pero otras se pueden plantear aunque no aparezcan en el auto-registro y/o porque son importantes pero no están entre los ítems del auto-registro –p. ej. no tienen pegatina”]

#### TV:

¿Qué programas? ¿Con quién: solo/a, en familia, con amigos, hermanos...? ¿Te gusta? ¿Por qué si/no?

#### Ordenador:

¿Qué programas? (texto, imagen, audio-vídeo...) ¿páginas / plataformas web? (chat, messenger, Facebook, Tuenti, Youtube, etcétera). ¿Te gusta? ¿Por qué si/no? [Mediación para/con padres / otros miembros de la familia] ¿Ayudas a tus padres a usar estos programas? ¿Te ayudan ellos? ¿En qué? ¿Cómo? Si parece que hay una implicación/afición importante explorarla (p. ej. mantiene un blog, edita sus propios vídeos, está muy metido en foros...)

### **Móvil:**

¿Texto? ¿Multimedia? ¿a/de quién?

### **Libros / Cómic / Prensa / Revistas:**

¿Cuales? ¿Mandados por el colegio? ¿Por obligación? ¿Te gusta? ¿Por qué si/no?

Si parece que hay una afición importante explorarla: ¿géneros / series / temas que sigue? ¿con quién comparte la afición? ¿amigos? ¿otros familiares: adultos, hermanos...?

### **Deberes:**

¿Cuantos? ¿De qué tipo? ¿los hace solo? ¿le ayudan? ¿quién? ¿cómo? [Papel de LSE en la comunicación para resolver los deberes]

### **Diarios / Agendas / Cartas:**

¿Mantiene un diario? ¿Sobre qué? [En términos generales ya que puede ser muy íntimo, aclararle esto] ¿Cada cuanto lo escribe? ¿Lo comparte con alguien? ¿Mantiene-recibe correspondencia? ¿de quién?, ¿cada cuanto? [Aquí estamos excluyendo correo electrónico que se ha documentado más arriba]

### **Cultura / Teatro / Cine / Museos:**

¿Asistencia? ¿con quién? ¿cada cuanto? ¿por qué? ¿le gusta? ¿si no? (ver si tiene relación con algunas aficiones que ya hayan salido antes y explorarlas)

### **Fax / Manuales / Libros instrucciones / Recetas / Listas / Prospectos:**

Explorarlos en términos generales si aparecen y, sobre todo, explorar especialmente si sobre estos textos media para los adultos (se los lee, aclara,

explica, etcétera ¿como? –esto especialmente si en la parte anterior de la entrevista no ha quedado claro cómo es la comunicación entre miembros de la familia). Puede ocurrir que algunos manuales formen parte de otros ámbitos (p. ej. uso de videojuegos, ordenadores, etcétera) si esto es así explorarlo donde corresponda.

### **Textos religiosos:**

Explorar prácticas religiosas (no creencias), si asiste a la iglesia, catequesis o parecido (preparación para la confirmación, etcétera). Discutir el tipo de textos que pueden ser leídos y escritos en estos contextos: Biblia, oraciones, libros de catequesis, etcétera.

[Estamos asumiendo que la prácticamente todos los participantes van a ser de “origen” cristiano o no creyentes/practicantes, si hay adolescentes de otras creencias explorarlas también y ajustar las preguntas]

### **Grafiti / Dibujo / Fotografía:**

[Explorar estos ámbitos especialmente, si aparecen].

Si el grafiti / dibujo / fotografía o similar forma parte de una afición significativa explorarla: ¿cómo? ¿cuándo? ¿con quién? ¿relación con otras aficiones? ¿dibujo...? ¿fotografía? [Hipótesis –ver si esto es interesante/absurdo: ver si hay alguna relación entre el signo-nombre y la firma-grafiti].

### **'Escritura en el ambiente' / Publicidad / Información ambiental:**

Dependiendo de las características del entrevistado y si parece apropiado explorar comodidad con la escritura y otros materiales comunicativos del entorno: ¿Puede leer los mensajes, publicidad, carteles, mapas, informaciones, etcétera que aparecen por la calle, en el metro, edificios, etcétera? ¿Tiene dificultad para comprenderlos? ¿Causa problemas? ¿Cómo los resuelve?

## GUIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN CON FAMILIAS Y EDUCADORES

El guión de las cuestiones a tratar en los grupos de discusión sería el siguiente:

Determinar el valor de la lectura en los entornos familiar y educativo de los adolescentes y jóvenes sordos

- **Valor que adquiere la lectura entre los grupos de estudio (padres y educadores):**

Opiniones espontáneas sobre la lectura

- **Expectativas hacia la lectura:**

Qué entienden por lectura

Con qué soportes, medios y tipos asocian la lectura

Qué actitudes muestran hacia la lectura

Importancia que le atribuyen. Qué aporta la lectura: para ellos mismos y para sus alumnos / sus hijos

- **Dimensiones de valor de la lectura:**

En el contexto formativo-educativo

Como herramienta esencial para el aprendizaje y el conocimiento

Como medio de comunicación con los demás y de integración social

Rol en el ocio

- **Percepción de sus alumnos / sus hijos como lectores:**

Qué tipo de lectores perciben

Cómo lo argumentan, en función de qué criterios: frecuencia e intensidad lectora, formatos y soportes leídos, etcétera.

- **Experiencias propias con la lectura:**

Cómo se sienten leyendo

Identificación de lectores cercanos

Condicionantes vitales de la lectura (el trabajo, el tiempo disponible, espacios en casa para leer, etcétera)

Autoimagen como lectores. Comparación con la imagen de sus alumnos / sus hijos

- **Significantes de la lectura:**

Identificar los tipos de publicaciones

En qué formatos y soportes

- **Hueco que ocupa la lectura en los centros de educación compartida:**

Importancia de la lectura en estos centros

Valores que adopta la lectura

Técnicas y actividades que fomentan la lectura en el contexto bilingüe

- **Influencia de la lengua de signos (LSE) como estímulo para la lectura:**

Hasta qué punto supone una motivación para leer

Qué aporta, qué ha solucionado, en qué ha beneficiado el ejercicio lector

Conocer los hábitos de lectura en el contexto de la persona sorda

- **Definir los hábitos lectores en el entorno familiar:**

Miembros de la familia que leen en el hogar: padres, hermanos, otros familiares

Qué motiva la lectura:

Momentos de lectura individual

Lectura compartida, junto a los hijos

Con qué frecuencia leen: lectura habitual vs. ocasional

Intensidad lectora: cuánto tiempo dedican a la lectura

Espacios en el hogar destinados a la lectura

Momentos del día dedicados a la lectura

Preferencias:

Formatos de interés (prensa, libros, internet...)

Temáticas y géneros que prefieren

Medios de acceso a la lectura fuera del hogar:

Usos de los recursos específicos para personas sordas: Asociaciones y Federaciones, participación en actividades de fomento de la lectura, usos de guías de lectura, etcétera.

Hábitos de uso de recursos públicos: bibliotecas públicas, organismos públicos, actividades extraescolares...

Visitas a librerías

Hábito de compra y de regalo de libros

Roles desempeñados por los padres en los hábitos lectores de los hijos: motivación y apoyo: lectura compartida en la niñez o adolescencia, facilitación de materiales de lectura...

Usos y valoración de los recursos disponibles de la CNSE y de la Fundación CNSE relacionados con la lectura:

Actividades de fomento de la lectura

Consultas y usos de las web

Conocimiento y valoración de la revista Faro del Silencio

• **Definir los hábitos lectores en el entorno educativo:**

Momentos de lectura en el aula:

Tiempo dedicado a la lectura

Espacios donde se practica la lectura

Materias y asignaturas destinadas a la lectura

Actividades de fomento de la lectura

Técnicas que se utilizan

Equipos docentes implicados:

Tutores

Intérpretes y especialistas de LSE

Profesores de apoyo

Materiales utilizados en el aula

Tipos de lecturas:

Manuales y herramientas que utilizan

Soportes (libros, internet...)

Colecciones, títulos que prescriben

Preferencias lectoras de los alumnos: géneros, temáticas y títulos

Actividades fuera del aula relacionadas con la lectura:

Organismos y recursos que se utilizan (bibliotecas, espacios socio-culturales, etcétera)

Actividades extraescolares de apoyo a la lectura

Importancia e implicación de la biblioteca escolar en el fomento y apoyo del proceso lector

Usos y valoración de los recursos disponibles de la CNSE y de la Fundación CNSE, relacionados con la lectura:

Materiales educativos

Proyecto 'Signos que Cuentan, Cuentos que Signan'

Otros recursos

Determinar los problemas de accesibilidad a la lectura, los bloqueos y las barreras que encuentran

• **Identificar las actividades que compiten con la lectura en el entorno familiar:**

Ocupaciones que se prefieren a la lectura, entre los padres y los hijos

Motivos de preferencia

• **Aspectos que dificultan la lectura en el hogar:**

Para los padres

Para los hijos

En los momentos de lectura compartida

• **Identificar las barreras y problemas existentes en el contexto escolar**

En el aula

En la biblioteca escolar

En las actividades escolares y extraescolares

• **Bloqueos de la lectura fuera del hogar:**

Desconocimiento de recursos accesibles

Recursos con carencias de accesibilidad

Dónde se localizan las causas de impiden el acceso a la lectura (agentes, organismos, recursos, etcétera)

- **Identificar las dificultades de acceso a la lectura en los servicios públicos:**  
Problemas en la accesibilidad a las bibliotecas públicas y a sus servicios  
Problemas en la accesibilidad a instituciones culturales (museos, teatros, exposiciones...) y servicios públicos en general.

Se analizará:

Uso de la LSE

Barreras semánticas que dificultan la comprensión

Aprendizajes erróneos

Medios de comunicación no accesibles (prensa, internet)

Intereses y motivaciones: falta de tiempo, desinterés frente a otras actividades, etcétera.

Explorar vías de mejora para el acceso y el fomento de la lectura entre los jóvenes sordos

- **Efectos del Plan de Fomento de Lectura para personas sordas en la situación actual: en qué ha beneficiado, desde la perspectiva de los docentes y los padres**
- **Medidas para superar las dificultades de acceso a la lectura que encuentran los hijos y alumnos sordos**
- **Acciones para fomentar la lectura entre los adolescentes sordos, y agentes implicados en cada entorno:**
  - En el hogar
  - En el entorno escolar
  - En los servicios públicos
  - En sus círculos sociales
- **Accesibilidad y apoyo de la lectura desde los medios de comunicación y las TIC**



