



**MÁSTER EN INNOVACIÓN E
INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS**



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

**Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura del
alumnado Sordo:
un estudio de caso múltiple**

**Reading comprehension and attitudes towards the reading of
Deaf students:
a multiple case study**

AUTOR/A: María José Ruiz Noriega

COORDIRECTOR/A: Ruth Villalón Molina

COORDIRECTOR/A: Alba Ibáñez García

FECHA: 11/10/2017

**“¿Por qué me miraba así la gente?
Eso era lo que no entendía, y lo
que más me dolía”**

J. R. Un hombre inteligente, trabajador, experto en historia de la segunda guerra mundial, persona con movilidad reducida, político, gran amigo, hermano, apasionado viajero....

“Tuvo que ser mi hijo pequeño, oyente, quien con palabras les explicara a todos mis vecinos que su madre no se llamaba “la muda”, que su madre tenía un nombre: Encarnación”

E. Una mujer inteligente, trabajadora, buena persona, apasionada, activista, defensora de la LSE, Sorda, comprometida, buena amiga....

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta investigación hubiera sido imposible sin la ayuda, el apoyo el interés y el ánimo de un gran número de personas. A todas ellas les corresponde sin duda, en gran medida la autoría de este trabajo.

En primer lugar, mi agradecimiento a mis profesoras la Dra. Ruth Villalón Molina y la Dra. Alba Ibáñez García. No hay palabras para agradecer su implicación desde el primer momento y su inteligente e incansable trabajo. Sin su guía, sus apreciaciones, sus consejos, su ánimo y su paciencia jamás hubiera conseguido llevar a cabo esta investigación.

Quiero agradecer a FESCAN su compromiso y apoyo a cualquier iniciativa o proyecto que a través de la investigación pueda contribuir de una forma u otra a la mejora de la calidad de vida de las personas sordas y de la sociedad en su conjunto. Especialmente mi agradecimiento a Cristina, su inestimable colaboración, el hecho de que compartiese conmigo sus notables conocimientos y experiencia sobre educación y cultura Sorda y que pusiese a mi disposición todos los recursos de FESCAN han sido una ayuda inestimable.

Mi más sincero y profundo agradecimiento y respeto a todos los niños y niñas que han formado parte de esta investigación y a sus madres por compartir de forma sincera sus relatos, experiencias y sus expectativas.

Finalmente mi corazón a toda mi familia, sin ellos, sin su ayuda, casi nada es posible.

RESUMEN

Los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lectura continúan siendo objeto de estudio debido a las importantes repercusiones que la adquisición óptima de esta competencia tiene en el futuro del alumnado. Sin embargo, a pesar de su importancia para esta población, la investigación muestra que las personas sordas, salvo excepciones, encuentran importantes barreras a la hora de apropiarse de este instrumento semiótico que permite no sólo el acceso a la información sino a la reflexión el enriquecimiento del pensamiento y el disfrute. Consecuentemente, la plena participación en la sociedad de este colectivo resulta comprometida.

La alfabetización de las personas sordas ha ido transformándose según el paradigma imperante, no obstante y a pesar de este devenir, la situación de estas personas en relación a la lectura y escritura sigue siendo lamentablemente deficitaria.

A partir de un diseño de estudio de caso múltiple, en el que se utilizan instrumentos cuantitativos y cualitativos, se explora tanto la comprensión lectora como las actitudes hacia la lectura de seis niños y niñas sordos, al tiempo que los resultados obtenidos se ponen en perspectiva con la información que a partir de una entrevista semiestructurada ofrecen sus madres.

Los resultados muestran que tanto la comprensión lectora de cinco de los seis niños y niñas sordos como sus actitudes hacia la lectura están muy por debajo de lo necesario para afrontar con éxito los objetivos propuestos en su nivel educativo.

En este trabajo se revelan algunas de las dificultades y barreras con las que se encuentra el alumnado sordo a lo largo de su escolarización y se pone de manifiesto con fuerza la gran importancia que adquiere, más allá de la falta de audición, un sólido y flexible desarrollo lingüístico bilingüe.

Palabras clave: Sordera, lectura, actitudes, bilingüismo, educación.

ABSTRACT

The teaching-learning processes of reading continue to be the subject of study since they will have a great influence in the acquisition of this competence and therefore in the future of the students. Despite its importance for this population, research shows that deaf people find great barriers in appropriating this semiotic instrument that gives us access to information, reflection, enrichment of thought and enjoyment. Consequently, the full participation in society of this group is compromised.

The literacy of deaf people has been transformed according to the prevailing paradigm, however and despite this, the situation of these people in relation to reading and writing continues to be unfortunately deficient.

Based on a multiple case study design, in which quantitative and qualitative instruments are used. Both, reading comprehension and reading attitudes of six deaf children are explored, while the results obtained are put into perspective with the information that mothers offer from a semi-structured interview.

The results show that the reading comprehension of five of the six deaf children and their attitudes towards reading are below what is necessary to meet the objectives proposed in their educational level successfully.

This research reveals some of the difficulties and barriers faced by deaf students throughout their schooling, and it becomes clear that the great importance acquired, beyond the lack of hearing, a solid and flexible bilingual linguistic development.

Keywords: Deafness, reading, attitudes, bilingualism, education.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
Capítulo I. Revisión teórica.....	9
1. Del modelo de la prescindencia al modelo socio-antropológico de la sordera.....	9
1.2. Lenguaje y discriminación. La evolución de los términos.....	15
1.3 ¿Qué determina y qué implica ser una persona sorda?	17
2. Lectura y su proceso de aprendizaje en las personas sordas.....	21
2.1. ¿Qué es leer?	21
2.2. La lectura y las personas sordas	23
3. La educación de las personas sordas.....	38
3.1. Educación oralista	38
3.2. Educación bilingüe-bicultural. Papel de la Lengua de Signos.....	40
Capítulo II. El problema, las preguntas de investigación y los objetivos.....	42
1. El problema.....	42
2. Preguntas de investigación.....	42
3. Objetivos de investigación.....	43

Capítulo III. Metodología.....	45
1. Diseño.....	45
2. Metodología.....	47
3. Participantes.....	49
4. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	50
4.1. Instrumentos cuantitativos.....	51
4.2. Instrumentos cualitativos.....	55
5. Procedimiento.....	55
6. Aspectos y garantías éticas de la investigación.....	58
Capítulo IV. Exposición, análisis e interpretación de los resultados.....	60
1. Exposición y análisis de los casos.....	60
1.1. Mariela.....	60
1.2. Daniela.....	64
1.3. Gonzalo.....	68
1.4. Héctor.....	73
1.5. José.....	77
1.6. Zígor.....	80
2. Análisis conjunto de los datos.....	84

Capítulo V. Discusión	89
1. Repercusiones educativas	92
2. Limitaciones y propuestas de mejora.....	93
3. Futuras líneas de investigación	94
Capítulo VI. Referencias Bibliográficas.....	95
Anexos.....	108
Anexo I: Guión de la entrevista	108
Anexo II: Categorías y códigos	111
Anexo III: Consentimiento informado.....	115

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se desarrolla a continuación describe el proceso de investigación que se llevó a cabo como trabajo fin de Máster TFM en la facultad de Educación de la Universidad de Cantabria a lo largo del curso 2016/2017.

Esta investigación trata de arrojar luz sobre la situación de un pequeño grupo de niños y niñas sordos en relación a la adquisición y dominio de la comprensión lectora así como de su actitud hacia la lectura. Se trata de alumnado de Educación Primaria y Secundaria de diferentes colegios de una Comunidad Autónoma de España cuyas edades están comprendidas entre los 9 y los 14 años con diferentes tipos de diversidad auditiva.

La decisión de plantear esta investigación como trabajo fin de Máster nace en un principio de una vinculación especial con la comunidad Sorda a través de FESCAN, de una atracción especial por la sugestiva y cautivadora Lengua de Signos y finalmente por un interés personal y profesional por la diversidad funcional.

Abordar este tema está justificado desde el momento en que el estado del arte muestra los bajos resultados que la población sorda obtiene en comprensión lectora (Musselman, 2000), su actitud indiferente hacia la lectura (Torres y Santana, 2005), y las implicaciones tanto educativas como sociales que esto tiene para esta comunidad.

Puesto que se entiende que cualquier transformación cultural o educativa debe tener como referencia un nítido marco ideológico y conceptual (Morales y Fraca, 2002) en una primera parte del trabajo se aborda la evolución histórica de los modelos de discapacidad y, vinculada a cada modelo, se conceptualiza a la persona sorda y su idiosincrasia. En la segunda parte se describe y define la lectura, los procesos y estructuras que permiten acceder a su dominio, tanto en población oyente como sorda y se abordan las actitudes hacia la lectura y su influencia en la adquisición de esta competencia. Para finalizar la revisión teórica se hace una breve descripción de los modelos educativos imperantes en nuestros días.

A lo largo de la parte teórica del trabajo se presenta el análisis y acercamiento al fenómeno desde dos perspectivas, la clínica-rehabilitadora, que entiende que las dificultades que el alumnado sordo encuentra en la adquisición de la alfabetización son exclusivamente debidas a la falta de audición y que este déficit afecta a la competencia lingüística dando por hecho que la naturaleza de la competencia lingüística es oral (Domínguez y Leybaert, 2014) y, desde la perspectiva social, bajo la que esta situación se configura como un problema educativo que además de no permitir el acceso a la información y contenidos curriculares, limita el desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo, socio-emocional de estos niños y niñas (Skliar, Massone y Veinberg 1995).

A partir de la revisión teórica se plantean las preguntas de investigación a las que con el desarrollo del trabajo se pretende dar respuesta y los objetivos que servirán como guía y meta a cumplir.

Tras estos planteamientos que encuadran la investigación, se afronta la parte empírica del trabajo con la implementación de un diseño de casos múltiple con metodología mixta. Se ofrece una justificación tanto de la utilización de este diseño para aproximarse al problema como de la incorporación a lo largo del mismo de la metodología cuantitativa y cualitativa, dando cuenta tanto de las ventajas como de las limitaciones. Se realiza igualmente una presentación de los participantes y posteriormente se hace una exposición de los instrumentos que se utilizan para la obtención de los datos. Se detalla también en un apartado destinado a ello el procedimiento que se ha desarrollado incluyendo tanto las fases como las tareas que se han ido efectuando. Para terminar se incluyen los aspectos éticos que se han tenido presentes a lo largo de toda la investigación.

El análisis de datos comienza con la composición de cada uno de los casos a partir de toda la información recabada a través de las pruebas objetivas como de las entrevistas semiestructuradas a las familias. Posteriormente se realiza el análisis conjunto de toda la información que los casos aportan y se aborda la discusión de los mismos. Para terminar el trabajo se incluyen los anexos.

Capítulo I. Revisión teórica

1. Del modelo de la prescindencia al modelo socio-antropológico de la sordera.

"(...) El 12 de octubre de 1989, en una corte de justicia de los Estados Unidos, un indio mixteco fue considerado retardado mental porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española y el psicólogo diagnosticó un claro déficit intelectual. Finalmente, los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los indios herederos de una alta cultura que tiene más de dos mil años de antigüedad". Eduardo Galeano, (1992).

En todas las culturas siempre ha habido personas diferentes que, han sido así vistas por cuestiones de prejuicio, de religión, por su carácter atípico, por compasión, por requerimiento legal, por diversión, por mantenimiento del orden social, por necesidad de mano de obra barata, por conveniencia y por otro sinfín de razones más. Estas personas han sido denominadas de formas dispares y consecuentemente han resultado ser objeto de diversas conceptualizaciones y formas de trato. Un grupo de expertos designados por los organismos dominantes en cada momento, han sido los

encargados de definir esas diferencias, de decidir quiénes son los diferentes, cuál es el lugar que deben ocupar en la sociedad y qué trato se les debe dar (León, 1995).

A lo largo de la historia, según han ido cambiando los contextos sociales en el marco de los cuales se ha definido tanto lo “normal” como lo diferente, los expertos se han encargado de explicar causas y consecuencias de la diferencia, de definir los criterios de selección de los individuos diferentes, de designar el calificativo con el que se les reconocería, el papel que desempeñarían en la sociedad y el trato que se les debía ofrecer (León, 1995). De esta forma, se han ido sucediendo los diferentes modelos, aunque no de forma secuencial a lo largo del tiempo, es decir, desapareciendo uno para dejar paso al siguiente, sino que, de una forma u otra cohabitan todos ellos.

El primer modelo explicativo de la discapacidad es el de prescindencia. Está asociado a una visión animista y religiosa del mundo. Desde este modelo se conceptualiza discapacidad como una cuestión de magia, pecado, brujería, castigo, desgracia, enfermedad y/o falta de afecto y cuidados. Estas falsas creencias justifican el internamiento, tortura, desprecio, mutilación, relegación a la mendicidad de estas personas e incluso su eugenesia (León, 1995). En definitiva, estos individuos no son deseables en la sociedad, al contrario, suponen un lastre, y sus vidas no merecen la pena ser vividas (Romañach, 2010). Desde este paradigma la sordera ha sido explicada como debilidad de espíritu o de mente, estupidez etc. y las personas sordas como seres que no podían ser educados (Rodríguez, 1992).

Esta forma de explicar la discapacidad, sin ser abandonada, abre paso al modelo clínico-rehabilitador desde el que se explica esta mediante argumentos científicos. El fundamento de este modelo entiende la diversidad funcional como una enfermedad que aquellos que la padecen deben ser rehabilitados o curados para ser útiles a la sociedad y desenvolverse en ella como ciudadanos. La deficiencia es la exteriorización de las consecuencias de la enfermedad, la discapacidad es el resultado de la deficiencia y la minusvalía se convierte en la afectación que sufre el desempeño del rol social de la persona (Egea & Sarabia, 2001). El éxito se medirá en relación a las capacidades y habilidades que la persona logre adquirir (Romañach, 2010). En este paradigma rehabilitador prevalece la intervención médico-profesional para la cura o rehabilitación sobre la demanda de la persona (Egea & Sarabia, 2004).

Desde el modelo clínico tradicional la sordera se aborda como una deficiencia o patología sensorial¹ el síntoma es la falta de habla. El sujeto sordo es un paciente, un individuo incompleto que debe ser tratado para compensar su déficit. Su rehabilitación consiste en alcanzar o aproximarse lo más posible a la “normalidad” definida esta como la funcionalidad lo más parecida posible a la del sujeto oyente (Morales, 2006; Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Vallés & Morales, 2006). Este modelo se sustenta en la creencia de que vivir, pensar y hablar como los oyentes es la

¹ Tipos de sordera

Según el **grado de pérdida auditiva** la sordera se puede clasificar en:

normal, **1.- Audición infranormal:** Es una pérdida de audición leve, por debajo de los 20 db. No acarrea incidencia alguna.

2.- Pérdida auditiva ligera. Pérdida media comprendida entre 20 y 40 dB. Se puede captar el habla de una voz a una intensidad pero, sin embargo, se tiene mucha dificultad en percibir la voz baja o lejana. Aun así, la mayoría de los sonidos ambientales que nos rodean en nuestro entorno son percibidos.

3.- Pérdida auditiva moderada. Solo se percibe el habla si se eleva la intensidad de la voz. Se entiende todo mejor si se compensa la pérdida auditiva con apoyo de información visual (lectura labio facial). Se suelen dividir en “moderadas de primer grado” (entre 41 y 55 dB) y de “segundo grado” (entre 56 y 60).

4.- Pérdida auditiva severa. El habla es percibida solo a una intensidad fuerte y cercana al oído. Solo ruidos fuertes (e.g. el sonido de un coche) son percibidos. También se dividen en “primer grado” (pérdida media entre 71 y 80 dB) y “segundo grado” (entre 81 y 90 dB).

5.- Pérdida auditiva profunda. Solo los ruidos muy potentes (e.g. una sirena de ambulancia, coches...) son detectados, mientras que la palabra no puede percibirse, siendo imposible diferenciar los sonidos del habla. Las dificultades son mayores también según el grado (primer grado: pérdida media entre 91 y 100 dB; segundo grado: entre 101 y 110 dB; tercer grado: entre 111 y 119 dB).

6.- Pérdida auditiva total-cofosis. Comprende las pérdidas de 120 o más dB, en las que apenas se puede percibir nada más allá de sonidos muy potentes (e.g. el despegue de un avión).

Según el **momento de su aparición:**

1.- Sorderas congénitas. Son las que tienen su origen durante la gestación o en los tres primeros meses tras el nacimiento.

2.- Sorderas prelocutivas o prelinguales. Comprenden las adquiridas entre los tres meses y los dos años de edad; momentos en que se están sentando las bases de la adquisición lingüística.

3.- Sorderas perilocutivas o perilinguales. Cuando se tiene una sordera adquirida entre los dos y cinco años de edad.

4.- Sorderas postlocutivas o postlinguales. Las que se producen con posterioridad a los cinco años, una vez establecidas las competencias básicas de carácter fonológico y morfosintáctico del lenguaje.

Según su **localización** y mecanismo funcional.

1.- Sorderas de transmisión, conducción u obstructivas. Cuando la dificultad se sitúa en el oído externo o medio, afectando a la entrada y transmisión del sonido por la vía aérea.

2.- Sorderas neurosensoriales o de percepción. Se producen como consecuencia de disfunciones en el oído interno (en el laberinto membranoso o en órgano de Corti) o en las fibras nerviosas que conducen el mensaje acústico hacia nuestro córtex auditivo (en éste último caso se utilizan también el término de *sorderas centrales*)

3.- Sorderas mixtas. Se combinan tanto deficiencias en la conducción como problemas neurosensoriales. Se dan en menor frecuencia que las anteriores.

Conceptos de audición funcional y audición residual

1.- Audición funcional. Supone la capacidad para reconocer palabras y frases sin apoyo del contexto. Ello puede lograrse en casos con pérdidas moderadas de segundo grado y severas de primer grado con buena adaptación protésica y entrenamiento auditivo. En este grupo se incluyen también, si se obtiene un buen rendimiento de prótesis, a sordos severos de segundo grado y pérdidas profundas de primer grado.

2.- Audición residual. Aquellos casos en que para percibir el habla se necesita del apoyo de la visión (lectura labiofacial) y de referencias contextuales acerca de qué comunicamos. Es el caso de sorderas severas y profundas que, aun en el caso de contar con equipamiento protésico, no obtienen un buen rendimiento del mismo.

forma que tienen las personas sordas de alcanzar la inclusión y el éxito. Por deficiencia auditiva se entiende la desviación que surge en las estructuras o funciones auditivas. La discapacidad hace referencia a las restricciones derivadas de la deficiencia y la minusvalía es la desventaja social que supone la deficiencia auditiva (Santos, Zenker, Fernández & Barajas, 2006) Puesto que la falta de audición imposibilita a las personas sordas para percibir el habla y por tanto para adquirirla de manera natural como los oyentes, la rehabilitación ha consistido en someterles a intensas, y en muchos casos infructuosas terapias de oralización. Los hombres, mujeres, niños y niñas sordas han sido presentados desde este modelo como personas aisladas y anormales cuya única posibilidad para la inclusión en la sociedad pasaba necesariamente por aprender a hablar (Burad, 2010). En estos términos se insiste en que la sordera al ser un déficit biológico cuyo síntoma es la falta de habla (Morales 2006), afecta directamente a la competencia lingüística de las personas sordas, asociando siempre la noción de lenguaje a la lengua oral. El desarrollo cognitivo de estas personas queda ligado pues, indudablemente al grado de conocimiento de la lengua oral que posea la persona (Skliar, Massone & Veinberg, 1995). La falta de habla, por tanto, generará repercusiones importantes en diferentes ámbitos, tanto lingüístico como educativo, social y laboral (Morales, 2006). Como bien indica Sánchez, (2011), las personas sordas son efectivamente en estos casos minusválidos, deficientes o discapacitados, pero no por su falta de audición sino porque no han adquirido lenguaje alguno y por tanto presentan serias restricciones cognitivas, sociales, emocionales y lingüísticas. Este modelo clínico- rehabilitador evoluciona con el tiempo al bio-psico-social. A partir del 2001 y con la aprobación de una nueva clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF) se comienza a hablar de funcionamiento para designar todas las estructuras corporales y sus funciones, capacidad de desarrollar actividades y posibilidad de participación social. El término discapacidad recogerá las deficiencias en funciones y estructuras corporales, limitaciones en las capacidades para desarrollar actividades y restricciones en la participación y la salud como elemento clave sobre el que pivotan los dos anteriores (Egea & Sarabia, 2004).

En las últimas décadas, gracias a los movimientos sociales de los sesenta, y a la concepción de la discapacidad como una construcción sociocultural, se está experimentando un cambio de enfoque desde el que se percibe y trata a las personas con discapacidad de forma diferente. De mirar a estas personas como enfermas con

deficiencias y carencias incapaces de adaptarse a la sociedad sin un adecuado tratamiento médico-profesional, el modelo social sitúa las causas de la discapacidad en la sociedad, en el entorno que les rechaza o acoge (Victoria, 2013). La filosofía que nutre este modelo se basa en la conceptualización de la discapacidad como una construcción social opresora y excluyente (Palacios & Románach, 2007). Es decir, las personas con discapacidad se ven inmersas en un proceso de exclusión e invisibilización. No es su diferencia lo que les imposibilita para la participación plena, sino la sociedad que no tiene presente a estos hombres, mujeres niños y niñas. El funcionamiento diferente de la persona no es lo que la define como discapacitada, sino las características concretas originadas en el entorno social (Díaz, 2009).

Se puede entender la discapacidad: de dos formas, o bien como una desventaja física y/o mental producida por causas naturales o adquiridas. En estos casos la sociedad debe dedicar todos sus esfuerzos a la reparación o rehabilitación física y/o educativa de las deficiencias para así lograr que estas personas lleguen a tener un funcionamiento concebido como normal o típico. O bien como personas con diferencias físicas o mentales para los que la sociedad al ignorar su desventaja crea unas barreras tan insalvables que les coloca en una situación de desigualdad y exclusión (Diniz, Barbosa & Rufino, 2009).

El modelo socio-antropológico de la sordera nace en la década de los setenta a partir de las aportaciones de disciplinas como la psicolingüística, y sociolingüística. A estas contribuciones se sumó el reconocimiento de la lengua de signos como una lengua natural construida histórica y socialmente por comunidades (Skliar, 1997). Bajo este marco se comienza a reconocer a la persona sorda su identidad, sus habilidades, su idiosincrasia y dignidad plena alejándola de la concepción de persona oyente discapacitada. La característica en torno a la cual se agrupa a las personas con sordera desde esta perspectiva es el uso común de la lengua de signos como lengua natural (Vallés & Morales, 2006).

Al tiempo que empezó a nacer la conciencia de que las personas a pesar de ser diferentes eran legítimamente iguales, valiosas y dignas, nació la concepción de las personas Sordas como un pueblo con un lenguaje natural común y no como individuos aislados e incapacitados. Se empezaron a utilizar entre ellos palabras como autodeterminación al tiempo que se abandonaban conceptos como dependientes e

impedidos. Todos estos hechos impulsaron la materialización de los sentimientos de orgullo de la comunidad Sorda, de su lengua y su cultura (Sacks, 1989).

Con el paso del tiempo, estos cambios hacia una visión más holística de la persona en torno a sus derechos y dignidad quedó plasmada en la resolución A/RES/61/106 del 13 de Diciembre de 2006 de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

“Los sordos dejaron de ser personas con una enfermedad en el sistema auditivo para pasar a ser personas completas que se adaptan al medio a través de una modalidad sensorial distinta” (Sacks, 1989; p 215).

Dejar de interpretar la discapacidad como una desgracia que limita e incapacita a las personas en todos los ámbitos de su vida para pasar a mirarla como una forma más de estar en el mundo (Diniz, Barbosa & Santos, 2014) supone entre otras cosas, abandonar la creencia de que ciertas capacidades de los seres humanos son la medida del éxito y de la felicidad (Romañach, 2010).

A partir del modelo social surge el Foro de Vida Independiente que reivindica la dignidad humana, la libertad personal, la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y/o el diálogo civil; centrándose en la eliminación de cualquier tipo de barrera que dificulte o impida la plena inclusión y participación de estas personas. (Romañach, 2010; Palacios & Romañach, 2007). Igualmente, desde esta corriente de vida independiente se propone que en el análisis sociológico de la discapacidad se integre como fuente fundamental la experiencia afectiva y subjetiva, los sentimientos y expectativas de las personas con discapacidad, o usando el término que ellas mismas proponen, personas con diversidad funcional (Ferreira, 2010).

1.2. Lenguaje y discriminación. La evolución de los términos.

“Todos los niveles y dimensiones de las estructuras discursivas expresan, con algunas variantes, la ideología fundamental”

T. Van Dijk, (2005)

Nuestros discursos, aunque en ocasiones de forma sutil, transmiten valores, creencias y actitudes. El lenguaje es nuestro principal medio de comunicación con el mundo y con nosotros mismos. Existe, por tanto, una forzosa relación entre lenguaje, cognición y cultura (Van Dijk, 2003). Aquello que decimos es el reflejo de nuestra ideología siendo esta más profunda que cualquier actitud social o cualquier conocimiento sociocultural (Van Dijk, 2005). Cada palabra lleva asociada una idea, un concepto, una forma de ver y entender la realidad, una serie de valores compartidos por toda una cultura que se transmitirán a través del tiempo. La consecuencia de esto es que si se quieren cambiar ciertas ideas y cierta forma de entender la realidad, no queda más remedio que cambiar las palabras que los sostienen (Romañach & Lobato, 2005).

En el ámbito jurídico, médico, psicológico y social, las palabras que se utilizan para designar al colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional (minusválidos, discapacidad, incapacidad, dependencia, minusvalía, deficiencia) describen a estas personas como menos válidas, incapaces, etc. Estas expresiones están tan arraigadas como presentes en la sociedad: baños para minusválidos, ayudas a la discapacidad, pensiones para discapacitados, aparcamientos para minusválidos... (Romañach & Lobato, 2005).

Todas las palabras, sus significados e ideas asociadas que anteriormente hemos enumerado están relacionadas con la visión que el modelo médico nos propone de la diversidad funcional, es decir, es la forma de denominar todo aquello que no entra en los cánones de “normalidad” que el modelo establece en general con el loable propósito de rehabilitarlo, arreglarlo para que al fin llegue a ajustarse. (Romañach y Lobato, 2005).

Por un lado, el adjetivo *discapacitado*² se centra en la concepción de la persona única y exclusivamente en torno a su déficit, el cual le imposibilita para las demandas de la vida, califica a la persona exclusivamente por su discapacidad dejando al margen todo lo demás. Por otro lado, usar el término “persona con discapacidad” hace ver que si bien nos estamos refiriendo a una persona que posee otros muchos atributos independientemente de su discapacidad, se sigue manteniendo el término “discapacidad” ligado a la capacidad, la salud, etc. Conceptualizando inevitablemente a las personas discapacitadas como enfermas, o cuanto menos alejadas de aquellos que representan el ideal de salud (Ferreira, 2010). Por tanto, se debe tomar conciencia de que el lenguaje genera realidades, da forma a las identidades y puede contribuir al abuso de poder generando discriminación hacia ciertas minorías provocando su segregación y exclusión (Yupanqui, González, Llancahuén, Quilodrán & Toledo, 2016). Como muestra el estudio de Yupanqui et al., (2016), todo esto se reproduce dentro de las escuelas.

Surge por tanto la necesidad de encontrar una denominación en positivo, libre de todas las connotaciones que hacen referencia a la enfermedad, al funcionamiento anormal. El foro de vida independiente propone el término “diversidad funcional” (Palacios & Romañach, 2007; Romañach & Lobato, 2005; Romañach & Palacios, 2008). Desde este movimiento se entiende a las personas con diversidad funcional, no como personas que carecen de ciertas capacidades, sino como personas que pueden desempeñar las mismas funciones que cualquier otra, eso sí, de maneras diferentes. Las personas con diversidad funcional son, de hecho, hombres y mujeres diferentes sin duda desde el punto de vista físico que, debido a las características del entorno social deben realizar las mismas tareas que el resto pero de una forma diferente. (Romañach & Lobato, 2005). Estas personas no tienen un “problema” a consecuencia de su falta de capacidades, en realidad no carecen de nada. Lo que sucede es que por parte de la sociedad no se aceptan los modos diversos de afrontar la vida, los diferentes desenvolvimientos en el entorno. Así pues, hablar de diversidad funcional es referirse a las muchas manifestaciones de la rica heterogeneidad del ser humano (Ferreira, 2010).

Al emplear el término “personas con diversidad funcional” se despoja a la denominación de este colectivo de la visión médica negativa y se hace patente lo que es:

² La RAE lo define como: “Dicho de una persona: que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida”

una realidad humana (Romañach & Lobato, 2005), y lo que bajo mi punto de vista son u argumentos irrefutables , al utilizar esta terminología respetamos los deseos de gran parte del colectivo de mujeres, hombres, niños y niñas con diversidad funcional y nos adherimos al colectivo, al gran colectivo humano del que dignamente todos formamos o formaremos parte.

1.3 ¿Qué determina y qué implica ser una persona sorda?

Fragmento de una entrevista que Martha Sheridan hizo a Alex, un niño sordo, sobre las personas de unas fotografías.

I: Muy bien; bien. Y éste es el niño sordo. ¿Quién es esta persona?

A: Su hermana.

I: ¿Quién es esta persona?

A: Su mamá y su papá.

I: ¿Son sordos u oyentes?

A: Ummmm, ella signa y hablan los dos. Ella puede signar, y ella puede hablar... la hermana. Y la mamá puede signar y hablar, los dos, y el papá puede signar y hablar. Todos...

I: Entonces ¿son oyentes?

A: Pues, oyentes y sordos las dos cosas, porque ellos, ellos signan y hablan. Las dos cosas.

Cuando hablamos de personas sordas se nos vienen a la cabeza los abuelos o abuelas que debido a la edad han ido perdiendo audición, quizá también conozcamos alguna persona adulta pero de edad no muy avanzada que utiliza audífonos o implantes, o se nos vengán a la cabeza esas personas que o bien no hablan nunca o lo hacen mal a

los que llamamos *sordomudos*³ y que para comunicarse utilizan una serie de gestos y señas. El término sordo o sordera es por tanto bastante difuso e impreciso. Hablar de sordera no nos permite concretar demasiado. La pregunta que abre este apartado no es baladí, más que preguntarnos qué es la sordera, deberíamos plantearnos quién es la persona sorda, qué determina y qué implica que esta persona sea sorda (Sánchez Avedaño, 2005)

La CNSE, (1998) define a la persona sorda como aquella cuyo contacto con el entorno se configura en mayor o menor medida a través de los aspectos visuales y como la que encuentra barreras de comunicación en su vida cotidiana, independientemente de si se trata de personas con sordera profunda, con restos auditivos funcionales, con audífonos o implantes, post o prelocutivas. Personas Sordas (con mayúscula), son aquellas que comparten una lengua común, la Lengua de Signos, un tipo de experiencia visual y una cultura que se relaciona con ambas.

Pero para entender bien la sordera y quiénes son las personas sordas se debe añadir que, independientemente del tipo de sordera según el grado y la localización de la misma, el momento en el que se presenta la sordera tendrá unas repercusiones realmente importantes (Sacks, 1989). Es decir, Cuando se pierde la audición al nacer o a una edad tan temprana que no se haya adquirido el lenguaje, y los padres no son sordos, la situación en la que se verá inmersa esa persona será cualitativamente distinta de la que pueda vivir o experimentar una persona que pierda la audición después de haber adquirido el lenguaje (Sánchez, 2017). Tal y como explica Sacks (1989) por muy terrible que nos parezca la situación de una persona ciega de nacimiento, no será en absoluto comparable con la de una persona sorda de nacimiento. El problema no está en la sordera en sí sino en la adquisición de lenguaje. Cuando una persona carece de lenguaje no puede incorporar los saberes de su cultura, no se puede comunicar, no puede materializar su capacidad intelectual ni desarrollarse cognitiva y emocionalmente. “Todo lo que los niños sordos prelocutivos, hijos de padres oyentes, saben es aquello que les han enseñado de forma directa” (Sacks, 1989 p 46).

³ El término sordomudo es incorrecto para designar a una persona sorda puesto. Se trata, según la CNSE de una denominación con la que sociedad se ha referido tradicionalmente de modo erróneo a las personas Sordas; dicho término responde a una concepción patológica de las personas Sordas y puede ser percibida por muchas de ellas con connotaciones peyorativas, como si no como si no tuvieran capacidad de comunicación, cuando en realidad pueden acceder tanto a la Lengua de Signos como a la lengua oral en sus formas escrita y hablada mediante una educación adecuada.

(...) La sordera prelingüística podía ser mucho más terrible que la ceguera. Porque puede situar, si no se evita, en una condición de existencia prácticamente sin lenguaje (y sin posibilidad de proposicionar) que debe compararse con la afasia, condición en la que el pensamiento mismo puede descomponerse y empequeñecerse. El sordo sin lenguaje puede ser en realidad como un imbécil, y de un modo particularmente cruel, porque la inteligencia, aunque presente y quizá abundante, permanece encerrada tanto tiempo como dure la ausencia del lenguaje (...) (Sacks, 1989 p55).

Pensamiento y lenguaje son dos competencias distintas, con raíces genéticas diferentes, de hecho se da pensamiento sin lenguaje, sin símbolos, sin imágenes y lenguaje sin pensamiento. No obstante, una vez que el lenguaje se interioriza se convertirá en la estructura básica del pensamiento. “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vygotsky, 1995 p 79). Si se carece de lenguaje el pensamiento puede quedar grave e irrecuperablemente estancado, atrofiado y estático. Este es el verdadero problema que amenaza a toda persona que, aunque no sea necesariamente sorda se mantenga aislada, sin acceso al lenguaje y a los instrumentos de la cultura (Sacks, 1989; Sánchez Avedaño, 2005).

El problema surge porque desde el momento en el que se diagnostica a un niño o niña de sordera hasta el momento en el que toma contacto con la lengua suele pasar mucho tiempo (entre dos y siete años). Durante este periodo, los niños y niñas sordos que son hijos de padres oyentes (95 %) no tendrán acceso a una lengua natural que puedan adquirir de forma espontánea. Respecto a sus pares hipoacúsicos, niños sordos de padres sordos u oyentes, estos niños se encontrarán en gran desventaja puesto que se desarrollarán en un ambiente de comunicación inaccesible para ellos, correrán el riesgo pues de quedar retrasados o estancados en su desarrollo cognitivo, emocional y social. (Sánchez, 2011; Sánchez Avedaño, 2005; Veinberg, 2002). No sucede esto con los niños y niñas sordos hijos de padres sordos (5%), pues estos niños y niñas adquieren su primera lengua, la lengua de signos, mediante los procesos naturales. Ellos muestran patrones de comunicación temprana ajustados y el desarrollo del lenguaje sigue el mismo ciclo con un ritmo idéntico al de los niños y niñas oyentes (Lissi, Raglianti, Grau & Salinas, 2003).

Este hecho quedó de manifiesto en un estudio en el que se analizaron las interacciones de padres sordos con sus hijos (Juncos, Justo, Caamaño, Vilar & López, 2000). En la investigación se concluyó que el proceso de adquisición de de las lenguas naturales es análogo tanto en lenguas orales como visuales-gestuales.

De la misma manera, otros trabajos han puesto en evidencia que los sordos hijos de padres sordos, muestran personalidades más equilibradas, despliegan un mejor desarrollo socioafectivo, alcanzan niveles académicos más altos, cuentan con más habilidades para aprender la lengua hablada puesto que lo hacen sobre la base de la primera (Sánchez Avedaño, 2005), consiguen un mejor dominio de esta segunda lengua, y también de la lectura y escritura (Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

Estos trabajos hacen obvio que la falta de audición por sí misma no puede explicar las diferencias en el desarrollo y en alfabetización entre niños sordos de padres oyentes y de padres sordos (Marschark, 2001).

A esto hay que añadir que se debe tener en cuenta que ningún niño sordo que sea estimulado únicamente a través de cualquier lengua oral pondrá en marcha su capacidad lingüística innata (Sánchez Avedaño 2005).

Si a algunos niños sordos les va mucho mejor que a otros a pesar de padecer sordera profunda, no puede ser la sordera en sí la causa del problema sino más bien ciertas *consecuencias* de ella: sobre todo dificultades o distorsiones de la vida comunicativa que actúan desde el principio (...). No es la capacidad cognitiva o lingüística innata la que tiene la culpa, sino los obstáculos que impiden un desarrollo normal de esta capacidad. Si el lenguaje no se aprende adecuadamente un peligro esencial amenaza al desarrollo humano, tanto intelectual como emotivo (Sacks, 1989. p 104).

Una persona sorda, por tanto, no es una persona que debido a su falta de audición no es capaz de comunicarse o tiene problemas para hacerlo sino que, lejos de esto, las personas sordas pueden comunicarse perfectamente (Báez, 2010). De este modo, se comprende fácilmente que son razones de naturaleza social y cultural las que sitúan a estas personas en una condición de desventaja. Las personas sordas forman una comunidad de habla compartida pero sin una ubicación geográfica concreta. Como están

inmersas en comunidades orales es allí, precisamente donde nacen las desigualdades, obstáculos y desventajas (Sánchez Avedaño, 2005).

2. Lectura y su proceso de aprendizaje en las personas sordas.

2.1. ¿Qué es leer?

“Para muchas personas, leer consiste en oralizar la grafía”

Daniel Cassany

Nadie pone en entredicho hoy en día la transcendencia que el dominio de la lectura tiene en nuestra sociedad. La lectura abre las puertas a la cultura escrita, a todo el saber que la humanidad ha ido atesorando a lo largo de la historia. Ofrece a los individuos tanto conocimientos e información, como autonomía y socialización. A través de la lectura se aprende, se disfruta. La lectura además es una de las principales herramientas para el aprendizaje. Gracias a la lectura las personas desarrollamos nuestras capacidades cognitivas y metacognitivas (Vallés & Nivia, 2015).

Habiendo dejado clara la gran importancia de la lectura, deberíamos preguntarnos ¿qué es leer? Para muchas personas leer es oralizar aquello que está escrito tal y como está escrito (Cassany, 2006). Esta concepción de la lectura deja de lado o cuanto menos mantiene en un segundo plano a la comprensión lectora, que es realmente lo importante.

Siguiendo una perspectiva interactiva, se define la lectura como un proceso a través del cual se comprende el lenguaje escrito. En el acto de leer intervienen por un lado el texto, su forma y su contenido y por otro la persona que lee, sus conocimientos y expectativas (Jouini, 2005; Gutierrez- Braojos & Salmerón, 2012).

Las características de la comprensión lectora permiten la construcción de significados mientras se lee y la puesta en juego de las experiencias, conocimientos y actitudes. Todo ello influye sobre los significados que se atribuyen al texto

retroalimentándose puesto que, a mayores conocimientos mejor comprensión, pero también, cuanto más se comprende un texto mayores conocimientos se adquieren. Para que este interjuego funcione óptimamente, se requiere de la puesta en marcha de diversas estrategias (Jouini, 2005)

En definitiva, comprender aquello que se lee consiste en crear una representación mental de lo que se describe en un texto (García-Rodicio, 2012).

Para llegar a la comprensión de un texto, se ponen en juego tres componentes: representaciones, procesos y conocimientos. Las representaciones son lo que queda en nuestra mente después de leer, la idea, imagen o juicio que se elabora como fruto de la actividad de leer. En definitiva, el conocimiento que el texto proporciona. Estas representaciones van desde las más sencillas o generales a las más complejas. La *base del texto* cuya esencia es la trama principal. *El modelo de la situación* que incluye las inferencias que el lector va elaborando sobre lo que sucede en el texto y que irán enriqueciendo las representaciones. Por último, el nivel más alto de representación o *modelo de fuente* que incorpora a la representación aspectos sobre el autor o sobre el tipo de texto.

En relación a los *procesos*, el primero consiste en el reconocimiento de palabras a través de dos rutas, la directa (visual), que se pone en marcha cuando se trata de palabras conocidas y la indirecta o fonológica, que asociando los grafemas al sonido, permite acceder al significado de las palabras desconocidas. El siguiente proceso es el análisis sintáctico que atendiendo al orden y organización de las palabras dentro de la frase posibilita la comprensión de la idea o significado que esta encierra. Siguiendo el modelo interactivo, el proceso por el que se conectan las diferentes ideas será el inferencial. Finalmente, para que todos estos procesos se pongan en marcha, es necesario el *conocimiento*, conocimiento sobre el mundo, conocimiento específicos de dominio y conocimiento lingüísticos (García- Rodicio, 2012).

Cassany, (2006) explica que hay tres concepciones de la comprensión lectora, tres formas de representar la lectura. La concepción lingüística, la psicolingüística y la concepción sociocultural.

La primera postula que el significado está en el texto, en su total semántico. Solo hay un significado posible, al que todos los lectores pueden acceder, ese significado es

único, estable y objetivo, es independiente de la persona que lee, del momento en que lo lee, del lugar en el que lo lee etc. Desde esta concepción leer es decodificar lo escrito.

La concepción psicolingüística nos plantea el hecho de que el texto aporta más información de aquella que está literalmente escrita, la lectura de un texto nos ofrece datos que no provienen únicamente del componente semántico. La persona que lee aporta al texto su conocimiento del mundo, además hace hipótesis, inferencias, deducciones. El momento y el lugar en el que esta persona está inmersa modula aquello que está escrito. Dos lectores o lectoras pueden entender de forma diferente un escrito sin que ninguna de las interpretaciones esté equivocada. En resumen, el significado del texto se aloja en la mente de la persona que lee, y para acceder a la comprensión del texto debe poner en juego sus habilidades cognitivas.

El hecho de tener en cuenta tan solo los procesos cognitivos diferencia la alfabetización literal de la alfabetización funcional que nos permite acceder a la comprensión del texto.

La concepción sociocultural aborda unos presupuestos más amplios, sin poner en entre dicho el anterior. Tanto el material semántico, sintáctico, gramatical, como el cognitivo tienen un origen y raíz sociocultural, reflejan una visión y organización del mundo determinada, la de la sociedad en la que estamos inmersos. Las prácticas de lectura también están inmersas en ámbitos e instituciones que forman parte de la cultura. Leer también es una práctica cultural impregnada de la historia, los hábitos, la tradición y de las prácticas comunicativas de cada comunidad.

2.2. La lectura y las personas sordas

“Cuando se es sordo es cierto que no se puede oír,
pero todo lo demás se puede hacer”

Carlos Michaud

La investigación pone de manifiesto en numerosos trabajos que los niños y niñas sordos no son buenos lectores. Existen así evidencias empíricas de que las personas sordas se encuentran por debajo del nivel medio que tienen sus pares oyentes

(Fernandez-Viader & Pertusa, 1996; Herrera, Pardo, Alvarado & Ardilla, 2007; Martínez & Augusto, 2002). Las personas sordas no son lectores ni escritores eficientes puesto que en la adquisición de estas competencias encontraban grandes dificultades a pesar de los largos periodos de escolarización. Los estudios en lengua inglesa constatan que el alumnado sordo no termina la escolarización obligatoria y que no logra un nivel de lectura acorde con su edad. (Musselman, 2000; Allen, 1994). El trabajo clásico de Conrad (1979) citado en Herrera, Pardo, Alvarado & Ardilla, (2007) nos muestra que tan sólo el 15% de estudiantes con una pérdida auditiva superior a 83 db tienen un desempeño lector funcional.

En lengua española, se confirman los datos hallados por investigadores Anglófonos (Alegría & Domínguez, 2009; Fernández-Viader & Pertusa, 1996; Lissi, Raglianti, Grau & Salinas, 2003; Lissi, Raglianti, Grau, Salinas & Cabrera 2011; Martínez & Augusto, 2002; Massone, Buscaglia & Bogado, 2010; Skliar, Massone & Veinberg, 1995) Los estudiantes sordos al finalizar la Educación obligatoria presentan un nivel de lectura correspondiente a un alumno de segundo o tercero de Educación Primaria (7 años). De tal forma que lo que los alumnos oyentes alcanzan en un año de enseñanza de la lectura, precisa de unos tres o cuatro años por parte de los sordos (Alegría & Domínguez, 2009). A la luz de los resultados de estos trabajos se puede deducir que, teniendo en cuenta que la lectura llega a ser funcional sobre el cuarto año de escolarización, el 80% de los adolescentes sordos son analfabetos (Martínez & Augusto, 2002). En definitiva, cuando el alumnado sordo finaliza los estudios obligatorios lo hace como analfabetos (Massone, Buscaglia & Bogado, 2010).

A pesar de décadas de esfuerzo concertado, la mayoría de los niños sordos progresan solo a una fracción de la tasa en que lo hacen los niños oyentes en lo que respecta al aprendizaje de la lectura /.../ Solo alrededor del 3 por ciento de aquellos que tienen 18 años leen al mismo nivel que lo hace un lector promedio de 18 años (Marschark, Lang & Albertini, 2002: 157) Citado en Lissi, Svartholm & González , (2012)

En un estudio de Lissi, Raglianti, Grau, Salinas & Cabrera, (2003), En el que se evalúa a 67 niños y niñas que cursaban desde el último nivel de prebásico hasta sexto de básico se constata que los niveles de desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje y lectura y escritura en el alumnado sordo chileno sufre un evidente retraso.

Todo ello repercute en que sean muy pocas las personas sordas que finalizan sus estudios de Educación Secundaria y menos aún las que logran realizar estudios superiores (Fernández-Viader & Pertusa, 1996)

Para analizar las causas del bajo desempeño en comprensión lectora de las personas sordas, se ha partido del planteamiento de dos hipótesis lingüísticas diferentes cuyas raíces se entierran en el modelo clínico rehabilitador y en el socio-antropológico. A partir de ellas ha surgido abundante investigación. Todo ello a su vez, ha tenido repercusión en las prácticas pedagógicas (Morales, 2006). En los siguientes apartados se analizarán estas dos posturas.

2.2.1. Los procesos de aprendizaje de la lectura bajo la concepción clínico-rehabilitadora de la sordera

“Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar”.

Paulo Freire

Como uno de los puntos de partida se propuso que las personas sordas leen mal porque conocen mal la lengua oral debido a su falta de audición (Leybaert y Alegría 1995; Martínez & Augusto, 2002; Domínguez, 2009; Domínguez & Leybaert, 2014; Sánchez-Hípola 2001; Carrero, 2013).

Esto se concreta en las siguientes limitaciones que no tienen los niños y niñas oyentes. Restricciones en el desarrollo de la conciencia fonológica, limitaciones de amplitud de vocabulario, dificultades en el conocimiento de la estructura sintáctica y en la comprensión del lenguaje figurativo (Sánchez Hípola, 2001, Martínez & Augusto, 2002; Herrera, Pardo, Alvarado & Ardilla, 2007).

A partir del trabajo de Conrad, (1970) citado en Musselman, (2000) en el que se concluye que el uso del código fonológico está relacionado con el dominio de la lengua oral y la comprensión lectora, surgió una línea de investigación en torno a las habilidades fonológicas de las personas sordas y su influencia en la adquisición de la lectura. Dando por válido que la única forma de acceder a la literacidad era a través de

la decodificación fonológica (Martínez & Augusto, 2002; Domínguez, 2009; Domínguez & Leybaert, 2014; Sánchez-Hípola 2001; Carrero, 2013).

Bajo estos presupuestos, Leybaert y Alegría (1995) diseñaron una tarea de deletreo con el objetivo de explorar las habilidades fonológicas de niños y niñas sordos Franceses. Para realizar el experimento se seleccionaron cuatro grupos, dos con alumnado sordo y otros dos grupos control compuestos por oyentes. Uno de los grupos estaba formado por 29 niños y niñas de 8 a 13 años, estudiantes de los primeros grados de la escuela elemental, con sorderas severas y profundas. El segundo grupo se compuso de 44 jóvenes sordos estudiantes de segundo grado de la escuela elemental cuyas edades estaban comprendidas entre los 10 y los 17 años. El primer grupo control estaba formado por 20 niños y niñas oyentes estudiantes de segundo grado con edades entre 7 y 8 años, y el otro grupo control estaba formado por un grupo de niños y niñas oyentes estudiantes de cuarto grado, cuya edad media era de 9 años. Los participantes debían comparar palabras fonológicamente derivables y otras que no lo eran (condición ortográfica)

A pesar de que en los grupos de oyentes el número de aciertos fue mucho mayor en las palabras derivables, en los dos grupos de niños y niñas sordos, el número de aciertos fue significativamente mayor en la condición palabras derivables. Los autores concluyeron, en base a estos resultados, que las personas sordas se apoyaban en la fonología para escribir las palabras. Los autores observaron también que el grupo de niños y niñas sordos de menos edad produjeron 40% de errores, frente al 20% del grupo de mayor edad. Para los investigadores, estos los resultados indican que los mayores poseen y usan representaciones fonológicas de las palabras que conocen al momento de escribirlas. Señalaron también que si los mecanismos de deletreo de los niños sordos se apoyaran exclusivamente en representaciones ortográficas no se encontraría ninguna ventaja de la condición fonológica sobre la condición ortográfica.

Llegan pues a la conclusión de que la identificación de palabras escritas en los niños sordos no se limita al reconocimiento viso-ortográfico, sino que éstos poseen y usan un dispositivo que elabora códigos fonológicos destinados a identificar palabras. La mera existencia del dispositivo puede ser considerada como evidencia positiva de la accesibilidad al léxico interno. Si se combinan los resultados de las tres fuentes

mencionadas, se puede concluir que una proporción sustancial de la población sorda posee representaciones del lenguaje que son accesibles a través de la fonología.

Para resumir, desde esta perspectiva las representaciones fonológicas son esenciales para aprender a leer en un sistema alfabético. La escritura alfabética se basa en un principio de correspondencias grafema fonema entre letras (o grupos de letras) y sonidos del habla (fonemas). Partiendo de la base de que las representaciones fonológicas de las palabras son necesarias para el aprendizaje de la lectura y añadiendo a esto que las personas sordas pudieran tener falta total o parcial de estas representaciones, controlando otros factores como el vocabulario y la sintaxis, se concluye que la fonología se manifiesta como el principal determinante de la competencia lectora (Leybaert, 2000; Leybaert & Alegría, 1995; Domínguez, 2009; Domínguez & Leybaert, 2014; Domínguez, Rodríguez & Alonso, 2010).

El desarrollo de esta conciencia fonológica será para algunos investigadores como Alegría, Carrillo y Sánchez (2005) el mejor predictor de éxito en el dominio de la lectura. Puesto que utilizar el procesamiento fonológico para leer supone llegar al significado de las palabras a través de la asociación entre grafemas y los sonidos del lenguaje oral.

Bajo el mismo supuesto, en otra investigación de Augusto, Adrian, Alegría y Martínez, (2002), se analizó además del conocimiento fonológico, la cantidad de vocabulario (oral) que conocen los niños sordos, su comprensión de frases cortas y su conocimiento de las estructuras sintácticas. En cuanto al dominio de vocabulario, los resultados muestran que los niños sordos ostentan un nivel menor de vocabulario tanto al comenzar la escolarización como al finalizar la Educación Primaria. En cuanto a la comprensión de frases, los niños sordos cometen errores que les conducen a leer las frases de forma que estas no tienen sentido, por tanto los niños sordos tendrán menor comprensión lectora.

Vinculados a la hipótesis de que los problemas de lectura de las personas sordas son problemas derivados de su pobre dominio de la lengua oral, se trató de valorar la pertinencia y la capacidad de los métodos y apoyos a través de los que las personas sordas pudieran acceder a esta lengua. Se entendía que todos ellos influirían positivamente en la comprensión lectora (Domínguez 2009; Sánchez Hípola, 2001)

En este sentido Leybaert, (1993, 2000) afirma que los sordos adquieren el conocimiento fonológico del lenguaje hablado de una forma diferente a la de los oyentes. El desarrollo de la conciencia fonológica en los oyentes está determinada por la experiencia audiovisual, mientras que en los sordos la fonología está influenciada por otras experiencias como la lectura labial, la dactilología, palabra complementada y otras experiencias visuales. A través de códigos visuales se puede adquirir la conciencia fonológica necesaria para el reconocimiento de palabras (Alegría & Domínguez, 2009).

Domínguez, Rodríguez y Alonso, (2011) analizan en una investigación la palabra complementada concluyendo que se trata este de un método efectivo para la adquisición de la lectura gracias a su potencia para generar conciencia fonológica.

La palabra complementada es un sistema complementario a la lectura labial que facilita la visualización de los fonemas más difíciles de percibir puesto que suprimen las ambigüedades. Consiste en un sistema de fonos formado por 456 figuras de movimiento de la mano y símbolos escritos. Estos fonos o posiciones de la mano deben ser utilizados junto con el lenguaje oral y la lectura labial para representar de forma visual los aspectos de los fonemas y de esta forma poder alcanzar su percepción (Carrero, 2013).

El uso de implantes cocleares también se propone desde esta perspectiva como un sistema que favorece la lectura, puesto que algunos especialistas aseguran que proporcionan una audición funcional. Por consiguiente, tendrán una repercusión directa en la competencia lectora de los niños y niñas sordas (Domínguez & Leybaert, 2014; Geers, 2003; López-Higues, Martín-Aragoneses, Gallego, Melle, Bartuilli & Pisón, 2016; Torres, Rodríguez, García-Orza & calleja, 2008,).

No obstante, en un estudio realizado por Geers, Moog, Biedenstein, Brenner y Hayes, (2009) con niños y niñas sordas con implante coclear se halló que, si bien estos niños y niñas reconocían mucho vocabulario compuesto de palabras simples, sus habilidades de lectura eran pobres y mostraban insuficiencias en la adquisición de las formas lingüísticas más complejas. Estas habilidades son necesarias para la lectura avanzada.

Los implantes cocleares son unas prótesis que sustituyen a la cóclea y sus funciones cuando este órgano no funciona. Su propósito es llevar a cabo el

procesamiento de las señales eléctricas, estas son procesadas por las diferentes partes de que consta el dispositivo. El análisis del sonido se lleva a cabo en la parte externa, de ahí se transmite a la interna donde se transforman las señales en impulsos eléctricos (Velasco & Pérez, 2009).

No hay argumentos que pongan en duda que con el IC se restituye el sentido del oído. Sin embargo, existen serias dudas de que con su uso provoque un desarrollo del lenguaje, un uso significativo del mismo y con él un progreso del pensamiento (Sánchez, 2017). Una vez que el dispositivo se ha implantado se hacen necesarias audiometrías, revisiones médicas y, sobre todo, una intensa rehabilitación logopédica del habla, puesto que la persona implantada deberá aprender a identificar e entender los estímulos sonoros (Morales, 2006). Después del implante comienza el largo camino de aprender a oír y, fundamentalmente se tiene que activar el mecanismo del lenguaje que solo se pone en marcha cuando el cerebro comienza a reconocer los sonidos del habla como parte de una lengua y no como ruido aislado, algo que muchas personas implantadas no lograrán desarrollar (Sánchez, 2017).

Sin embargo, lejos de existir un acuerdo entre investigadores, la participación de la fonología en la lectura de los niños sordos sigue siendo objeto de acalorados debates (Herrera, Puente, Alvarado & Ardilla, 2007).

De acuerdo con Mayberry, Del Giudice y Lieberman, (2010), la importancia de la conciencia fonológica ha sido sobrestimada en la explicación de las dificultades de lectura, así como las estrategias de intervención desarrolladas en la educación de los niños sordos. Estos autores después de analizar muchos estudios concluyen que el desarrollo de la conciencia fonológica no asegura un buen resultado lector. Por esta razón entre otras, abogan por el desarrollo de una competencia en lengua de signos como base para el aprendizaje de la lectura.

En ningún trabajo se demuestra que el procesamiento fonológico sea clave o determinante para la adquisición de la lectura, es más, parece que incluso en trabajos con oyentes la investigación sugiere que los modelos de adquisición de lectura basados en la conciencia fonológica resultan insuficientes para dar cuenta del proceso lectoescritor (Altamirano, 2010).

Una hipótesis podría ser que, en el caso de niños sordos, la conciencia fonológica no sea un prerrequisito sin el cual no se puede adquirir la lectura en las etapas iniciales. No obstante, esta conciencia fonológica podría ir desarrollándose a lo largo del proceso de adquisición tanto de la lectura como de la escritura. En un estudio con niños oyentes se prueba que esto sucede así, que el desarrollo de la conciencia fonológica se va desplegando al ser facilitada por la repetida exposición al aprendizaje de la lectura, es decir la conciencia fonológica va madurando gracias a que los aprendizajes de la lectura la van impulsando (Betelson & De Gelder, 1989).

En un trabajo de Izzo (2002), la autora concluyó que no existía una correlación significativa entre la capacidad lectora y la conciencia fonológica en personas sordas, algo que no sucede en personas oyentes, verificó que los lectores sordos más competentes no habían desarrollado necesariamente una mejor conciencia fonológica. Su buen desempeño en la lectura, al contrario dependía de otro tipo de estrategias, como las ortográficas, visuales etc. Estas personas buenas lectoras habían sido educadas en entornos signantes bilingües, utilizando la Lengua de Signos como principal medio de comunicación, ninguno provenía de entornos oralistas.

En el estudio de Perfetti y Sandak (2000), además de revisar el uso de la fonología por parte de las personas sordas, concluyendo que hay personas sordas que usan el procesamiento fonológico y otras no, se analiza el uso de otras estrategias para leer que son utilizadas con éxito por parte de las personas sordas, como el uso de información visual, uso de la información contextual y recodificación.

Para Morere (2011), la fonología parece ser importante en la adquisición de la lectura para algunos niños y niñas sordas, pero no para otros. El pobre desarrollo de la fonología no correlaciona con bajos niveles de comprensión lectora.

2.2.2. Los procesos de aprendizaje de la lectura bajo una concepción socio-antropológica de la sordera

(...)”Creo que nuestra experiencia confirma la idea de que un temprano contacto con un lenguaje visualmente coherente estimula los procesos de pensamiento conceptual complejo. Charlotte sabe pensar y razonar. Utiliza con eficacia los instrumentos lingüísticos que le han proporcionado para elaborar ideas complejas.”
(Sacks, 1989)

El cambio en la concepción de las personas sordas desde el modelo clínico-terapéutico hacia la nueva visión que ofrece el modelo socio-antropológico, supone principalmente la consideración de las Lenguas de Signos como las primeras lenguas de las personas sordas (Morales, 2006; Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

Esta hipótesis parte de que se trata de un error pensar que el fracaso en la comprensión lectora se debe a la sordera y no a la falta de conocimiento de una lengua en particular (Rusell & Lapend, 2010). Se apoya en el reconocimiento de que las Lenguas de Signos son lenguas naturales, con una estructura propia y que, cumplen las mismas funciones que las lenguas orales (Fernández- Viader & Pertusa, 1993).

Cuando aludimos a una lengua, esto implica que, además de referirnos a la posibilidad gracias a ella de comunicarnos, nos permite dar sentido al mundo y a la experiencia, interpretar las prácticas culturales, construimos como personas, generar todas las representaciones respecto al mundo y los diferentes ámbitos en los que nos desarrollamos (Báez, 2010).

Respecto al lenguaje escrito, se debe entender que no es una transcripción del lenguaje oral, sino que se trata de un objeto de conocimiento socio-cultural con entidad propia (Cassany, 2006).

Normalmente se comprende que cuando los niños comienzan el aprendizaje de la lengua escrita ya han adquirido ciertos conocimientos gracias a la interacción con otras personas e iguales y si se trata de niños oyentes estos poseen lenguaje oral que han

adquirido de forma natural, pero con gran parte de los niños sordos esto no sucede así, es decir, no poseen una base lingüística sólida (Fernandez Viader & Pertusa, 1996).

Uno de los hallazgos importantes en la investigación sobre la lectura en las personas sordas, fue que el hecho de poseer conocimientos lingüísticos en una primera lengua, independientemente de cuál sea esta, es primordial para alcanzar buen rendimiento lector. Clark, Gilbert y Anderson, (2011), en un estudio encontraron que para la adquisición de un buen nivel lector son importantes los altos conocimientos sintácticos, morfológicos y semánticos.

Mayberry, (2002), en su trabajo de investigación y Mayberry, Del Giudice y Lieberman, (2011) al realizar un meta-análisis sobre 57 estudios en los que se estudió la capacidad que las habilidades fonológicas tienen a la hora de predecir el éxito en la comprensión lectora que, encontraron existen otros factores, especialmente la capacidad de lenguaje bien desarrollada, los cuales tienen mayor influencia en el desarrollo de la comprensión lectora. Estas habilidades lingüísticas provienen del conocimiento adecuado de la primera lengua de las personas sordas. También se informa de que los niños, niñas y personas adultas sordas que usan el lenguaje de señas a menudo muestran un desempeño por encima del promedio en varias clases de tareas viso-espaciales, incluyendo reconocimiento facial, diseño de bloques, detección de movimiento y memoria espacial, aunque el grado en que estos efectos dependen de la edad de adquisición del lenguaje de señas es desconocido.

Integrar, por tanto, la lengua de signos en la enseñanza de los estudiantes sordos, posibilita el abordaje de lo que sin lengua de signos se convierte en un serio “problema” que consiste en la imposibilidad de desarrollar la competencia lingüística sobre la que acometer e impulsar el aprendizaje de la lengua escrita. El conocimiento temprano de la lengua de signos proporciona los conocimientos generales sobre el mundo necesarios para comprender lo escrito, y sin duda genera motivación, actitud positiva y sentimiento de autoeficacia hacia el lenguaje escrito. Además el acceso a la lengua oral a través de la escritura permite a las personas Sordas desarrollar representaciones fonológicas facilitando el acceso al código alfabético (Herrera, 2009).

Existen evidencias de que en los casos en los que las personas sordas dominan la lengua de signos de forma temprana desarrollan las competencias lingüísticas suficientes como para asegurar otros aprendizajes como el de la lectura, autores como

Padden & Ramsey (1998) documentan una relación positiva entre el dominio de la lengua de signos y el nivel de lectura.

El aprendizaje de la escritura y la lectura, para los niños y niñas sordas, implica aprender una segunda lengua y de esta forma deberían abordarse los procesos de enseñanza-aprendizaje (Báez, 2010).

En un trabajo de Pérez, (2002) en el que se valoró el resultado de estrategias didácticas en la producción de textos, concretamente cuentos, tanto en Lengua de Signos Venezolana, como con dibujos, como en español escrito por parte de 11 alumnos y alumnas sordos, se halló una influencia positiva en el aprovechamiento de la enseñanza, tanto de las competencias en Lengua de Signos de los niños y niñas como de las estrategias pedagógicas centradas en la tipología textual, la cual lleva implícita la concepción de que, a pesar de que la escritura está relacionada con la oralidad, los diferentes textos escritos tienen sus propias reglas y convenios. Las dos estrategias influían positivamente en el aprovechamiento de la enseñanza.

Resulta interesante mostrar en esta revisión teórica los trabajos de Massone, Buscaglia & Bogado, (2005, 2010). Estas investigadoras analizaron 60 páginas de correos electrónicos escritos por personas sordas. A través del examen realizado pudieron llegar a varias conclusiones. Constataron que la escritura de las personas sordas a pesar de reproducir ciertas características morfológicas, léxicas y sintácticas de la Lengua de Signos, también incorpora estructuras propias del español. En general se observó que la eficacia comunicativa domina sobre la precisión lingüística, esta última requiere más capacidad metalingüística. Se pudo evidenciar algo de gran importancia, gracias a las nuevas tecnologías, las personas sordas se están apropiando de la lengua escrita y de su capital simbólico. Las personas sordas pues, están empezando a entender el uso, funcionamiento e importancia de la lengua escrita. Cabe destacar, que todo este proceso está teniendo lugar fuera del ámbito escolar, en contextos no formales y que por lo general se lleva a cabo cuando las personas sordas se comunican con personas oyentes, puesto que entre los primeros no es frecuente el uso de la escritura, de ahí la importancia de estas relaciones.

2.2.3. Las actitudes hacia la lectura en personas sordas

“La poesía no quiere adeptos, quiere amantes”

Federico García Lorca

Además de la dificultad inicial de los alumnos sordos para aprender la lengua escrita y los problemas para conseguir un progreso lector adecuado, se ha podido constatar que la actitud de estos alumnos hacia la lectura es de indiferencia (Torres & Santana, 2005).

Se define actitud como “una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas cognitivas, afectivas o conductuales” (Eagly & Chakine, 1993) citado en Cueto, Andrade & León, (2003). La actitud, por tanto, nos predispone favorable o desfavorablemente hacia cualquier entidad abstracta o concreta (Cueto, Andrade & León, 2003). Sobre las actitudes también influye el sistema de valores y creencias, el cual tiene cierta estabilidad en el tiempo. Es característico de un individuo o grupo puesto que le predispone a sentir, a reaccionar a pensar y a comportarse de una manera determinada sobre los objetos. Se da una relación causal entre el sistema de creencias de una persona y su actitud hacia los objetos Fishbein & Ajzen (1975). Más tarde, en relación a la lectura, este modelo será ampliado por McKenna, (1995) que añade la influencia de las expectativas y la valoración de los otros en las actitudes hacia la lectura, de esta forma se tendrán en cuenta el papel de los ambientes favorables tanto familiares como escolares, es decir se tiene en cuenta la transcendencia que tiene la generación de situaciones satisfactorias de lectura que resulten además útiles e interesantes (Kussama, Santos & Sisto, 2002).

En muchas ocasiones, en el ámbito educativo, se pasa por alto o cuanto menos no se considera en el mismo nivel, estatus, importancia, el dominio afectivo y el cognitivo en cuanto a los objetivos del aprendizaje se refiere (Cueto, Andrade & León, 2003).

Sin embargo, no se debería subestimar su importancia y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se han destacado la importancia de las actitudes en el proceso de adquisición de la lectura, indicando que más allá de la pura habilidad, se

debe impulsar y fomentar todos aquellos aspectos emocionales y motivacionales como la buena disposición, intención, motivación, creencia en las posibilidades personales y la persistencia necesaria para afrontar con éxito cualquier tarea relacionada con la lectura, que empujan las conductas de los niños predisponiéndoles a querer afrontar la difícil tarea del aprendizaje de la lectura (Lokwood, 2012).

En los informes PIRLS, (2011) y OCDE, (2014), se recoge que estudiantes de 9 y 15 años de edad a los que les gusta leer, resultan ser lectores competentes. Igualmente, en sus conclusiones indican respecto a las actitudes que ser un lector habitual y sentir entusiasmo por la lectura supone una mayor ventaja que tener padres con buena educación y trabajo.

Por tanto, podemos decir que una actitud positiva hacia la lectura puede conllevar un interés mayor hacia cualquier actividad que requiera de la lectura para su realización, mayor disfrute y satisfacción en la realización de las tareas. De la misma forma, fomentará la implicación en estas tareas y su mayor aprovechamiento, todo esto tendrá una repercusión positiva en el rendimiento y la comprensión lectora.

En un metanálisis realizado por Petscher, (2010), se concluye que entre las actitudes hacia la lectura y el rendimiento lector se da una relación moderada. Desde diferentes organismos se insiste en que la actitud y las habilidades cognitivas lejos de ser alternativas, se refuerzan mutuamente, y por esta razón en las escuelas se deben trabajar simultáneamente (Lockwood, 2012). En el metanálisis de Petscher, (2010), también se encuentra que la relación más fuerte se da en los primeros grados de la Educación.

En un estudio de McKenna, Kear y Ellsworth, (1995) en el que se examinaron las actitudes hacia la lectura de más de 18.000 niños y niñas Estadounidenses de Educación Primaria que procedían de diferentes grupos étnicos, se halló también que las actitudes tanto recreativas como académicas de los niños y niñas hacia la lectura se volvían más negativas a medida que se avanzaba de curso, siendo la actitud hacia la lectura positiva en los primeros cursos, para terminar en los últimos siendo indiferente. Asociadas al género también se encontraron diferencias, las niñas en general poseían actitudes más positivas que los niños tanto en la lectura académica como en la recreativa y, estas diferencias eran independientes de la habilidad. En relación al grupo étnico de pertenencia, no se detectó que esto tuviera influencia alguna en las actitudes. Las

actitudes más negativas hacia la lectura recreativa estaban notoriamente relacionadas con la habilidad y fue más significativa en los lectores que presentaban más problemas y esta tendencia se hacía más pronunciada en los niños y niñas más mayores. En cuanto a la actitud hacia la lectura académica, la tendencia negativa no dependía tanto de la habilidad.

En esta misma línea están los resultados obtenidos en el estudio realizado con niños y niñas Españoles de 1º y 2º grado de Educación primaria por Villalón, Melero & Izquierdo-Magaldi, (2014). Estas autoras hallan actitudes hacia la lectura por parte de los niños y niñas muy positivas, mucho más que las encontradas por Merisuo-Storm & Soininen (2012) en alumnado Finlandés. La tendencia a volverse más negativas al tiempo que se asciende en los grados se manifiesta claramente, coincidiendo con los estudios de McKenna, Kear y Ellsworth, (1995).

A pesar de que las actitudes hacia la lectura han sido objeto de estudio en población oyente, lo cierto es que no hay muchos trabajos con personas sordas.

Relacionado con la lectura, en un estudio de Gutiérrez, (2013), en el que se examinan las actitudes hacia la escritura de alumnado tanto sordo como oyente español e italiano de Educación Primaria escolarizado en entornos bilingües, se concluye tras el análisis e interpretación de los datos, que la mayoría del alumnado tanto oyente como sordo presenta una actitud positiva hacia la escritura. Estos resultados indican que en la variable actitud no hay diferencias significativas entre alumnado sordo y oyente teniendo en cuenta de que se trata de alumnado en un entorno bilingüe.

En los trabajos de Pérez, (2002) y Obregón, (2014) se pone de manifiesto que el contacto con los libros y el libre y habitual acceso a ellos, el modo y la asiduidad con la que se lee signando a los niños sordos, los comentarios que se les hace sobre aquello que se lee, sobre las ilustraciones, las actividades significativas relacionadas con la lectura, la lectura compartida etc. genera de por vida una actitud positiva hacia la lectura.

Como bien lo explica Sánchez (2009) un buen lector se forma desde la infancia en un entorno lector, tanto en el hogar como en la escuela, entre adultos amantes de la lectura que sirven como ejemplo y que están en disposición de transmitir al interés y amor por la lectura, a través de textos apropiados al alcance de los niños, realizando

actividades de lectura y escritura que sean significativas para los niños, más que a través del deletreo, de la vocalización de fonemas y del aprendizaje de palabras o mensajes carentes de interés.

Agudelo (2011), con su trabajo, pone énfasis en visibilizar la escasez de programas de fomento de la lectura para personas sordas que generen un acercamiento afectivo y efectivo hacia la lectura. La autora defiende la necesidad de elaborar proyectos y estrategias tanto para la promoción como para la animación a la lectura en entornos educativos formales y no formales como bibliotecas.

- Promoción de la lectura: definida como un conjunto de acciones con las que se pretende que las personas o comunidades se acerquen a la lectura de tal forma que se convierta esta para las personas en una herramienta indispensable, no solo para el ejercicio pleno de la ciudadanía sino para la realización completa como ser humano.
- Animación a la lectura: conjunto de acciones encaminadas a establecer un vínculo entre la lectura y un individuo o grupo. En ella pueden estar presentes otros elementos como medios didácticos o no.

Así mismo, se pone de manifiesto en el trabajo de Agudelo (2011), que los programas de animación a la lectura para la población sorda no tratan únicamente de ofrecer materiales de apoyo a los procesos formativos y de mejora de la calidad de vida de estas personas, sino, también, buscan facilitar la inclusión de esta población a través de la lectura.

Teniendo en cuenta que la lengua de signos no tiene representación escrita, que esta es una segunda lengua para la comunidad sorda, para que la lectura sea usada, aprendida, para que las personas sordas logren apreciar su valor funcional y sobre todo para que la lengua escrita sea disfrutada plenamente, los programas de animación a la lectura resultarán de gran importancia y ayuda.

3. La educación de las personas sordas

3.1. Educación oralista

"Decidí no hacer nada más en clase. No soportaba más aquellas clases, no soportaba leer los labios, no soportaba luchar para producir los ruidos de mi voz, no soportaba la historia, la geografía (...) no soportaba a los profesores desanimados, que constantemente me reprendían, me disminuían delante de los otros. La realidad me disgustaba. Entonces decidí encararla frontalmente. Hice mi revolución. Era ridículo pasar mi vida en una escuela. Las horas más importantes de mi vida se perdían en una prisión. Tenía la impresión de que no me amaban, de que no conseguiría seguir adelante. Todo aquello no servía para nada (...). Tenía la impresión de ser manipulada, querían borrar mi identidad sorda."

Emmanuelle Laborit, *El vuelo de la Gaviota* (1995).

Cualquier persona que no pueda acceder a la comprensión del significado de un texto debe ser considerada analfabeta funcional, independientemente de que logre oralizarlo (Cassany, 2006).

Desde la educación oralista se considera que sólo a través del dominio de la lengua oral, palabra hablada, las personas sordas pueden acceder al aprendizaje y la adquisición de la alfabetización. La educación del alumnado sordo se convierte en un entrenamiento repleto de ejercicios de articulación, lectura labial de la palabra y asociación de esta con los grafemas, su representación escrita. Se dejan de lado los programas curriculares, y el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional de los niños y niñas queda relegado al olvido. El alto grado de analfabetismo se hace patente

A partir de los años 70 surge la comunicación total como método educativo. Se fundamenta en el abandono de las prácticas rehabilitadoras y se apostó por introducir la comunicación. Lo que en un principio se diseñó como procedimiento para que los niños

y niñas accedieran a la lengua de forma natural. En su realización combina las prácticas del modelo oralista e incorpora nuevos recursos, deletreo manual, lectura labial, amplificación auditiva, escritura y lengua de señas con estructura de la lengua oral. Finalmente se trata de un modelo más, diseñado por oyentes, orientado a las necesidades del profesor oyente (Garnica, 2008).

El neo-oralismo viene de la mano de la inclusión o integración educativa. Bajo esta práctica cuyos marcos conceptuales se definieron en nuestro país y fueron exportados, el principal objetivo se situó en la eliminación de la Educación Especial. De esta forma, su implantación supuso la introducción del alumnado con diversidad funcional a las aulas comunes. Con la diferencia de que este tipo de alumnado es retirado del aula por profesores especialistas durante ciertos periodos de tiempo a la semana para poder reforzar sus procesos de aprendizaje. A pesar de este cambio educativo, la realidad es que, los niños y niñas sordas permanecen aislados en diferentes colegios y no pueden tener contacto con otros niños, niñas, personas ni cultura Sorda. Algunos profesionales y familias tienen la idea de que los implantes y otros apoyos técnicos proporcionan audición funcional a este alumnado, lo transforman en *normo-oyente*. Por consiguiente, se espera que en las aulas los estudiantes accedan a los contenidos aprovechando sus restos auditivos (Peluso & Vallarino, 2014).

Siguiendo los criterios tradicionales, cuando un docente tiene un alumno o alumna sordo, entiende que su lengua es la misma que la del resto, la lengua oral y escrita. El alumno o alumna está inmerso en una sociedad en la que se habla y escribe en español, por tanto para manejarse en ella, la alfabetización del alumno debe ser abordada desde esta lengua abordada (Lopreto, Juliarena, Cambre, Petroselli & Robles, 2014).

3.2. Educación bilingüe-bicultural. Papel de la Lengua de Signos

“Cuando se niega a un niño sordo conexiones con personas sordas o se le prohíbe aprender la lengua de signos está perdiendo el acceso a toda una historia de soluciones creadas para él por otras personas como él mismo.” (Padden y Humphries)

El modelo Bilingüe Bicultural nace a partir del supuesto de que la lengua escrita es un sistema independiente de la lengua oral. Esto se traslada a la afirmación de que para aprender a escribir no es necesaria la mediación de la lengua oral. Igualmente se asume que la lengua escrita se adquiere siempre y cuando se proporcione al alumnado contextos lectores mediados con el uso eficiente de la Lengua de Signos (Nivia & Vallés, 2014).

Para el bilingüismo, la lengua de las personas Sordas es la lengua de signos, es la L1 por tanto, esta es la lengua en la que deberían ser alfabetizadas todas las personas sordas. El español, debería ser estudiado como la L2, es decir, con la misma metodología de las segundas lenguas, fundamentando su aprendizaje en en la reflexión metalingüística (Lopreto, Juliarena, Cambre, Petroselli & Robles, 2011).

Una de las definiciones que se puede dar de la educación bilingüe-bicultural es como aquella que ofrece a las niñas y niños sordos el derecho y la posibilidad de adquirir y desarrollar su lengua natural, adquirir a través de ella otros códigos lingüísticos y los conocimientos del currículo. (Garnica, 2009).

Desde el bilingüismo se consigue que la experiencia lingüística que las personas obtienen de cada contexto cultural en el que viven e interactúan se extienda para alcanzar una competencia comunicativa y experiencia lingüística general en la que intervenga e interrelacione todo el conocimiento adquirido (Morales, 2008)

La característica principal de este modelo educativo es que la enseñanza se brinda en dos lenguas, Lengua de Signos y Lengua Oral, de las que la L1 será la Lengua de Signos. Otra de las características es que tanto la Lengua de Señas como la cultura

Sorda son objetivos curriculares centrales. Este tratamiento de las escuelas como contextos interculturales y de minorías ofrece desde un cambio de perspectiva, garantía de respeto de los derechos de este alumnado y grandes posibilidades pedagógicas. Se trata de una pedagogía basada en el respeto de la idiosincrasia lingüística y cultural del alumnado con diversidad auditiva y que no define estas peculiaridades como déficits (Peluso & Vallarino 2014).

Existen evidencias de que con este tipo de educación se obtienen resultados positivos, por ejemplo, en un estudio longitudinal de Svartholm, (2002) en el que se valoró la competencia lectora a un grupo de niños sordos Suecos educados en el bilingüismo en comparación con otro grupo educado desde la concepción y metodología clásica oralista. Se pudo constatar que los niños bilingües, además de terminar la escolaridad obligatoria, lograron adquirir un nivel de comprensión lectora igual que sus pares oyentes, al contrario que los sordos educados en el oralismo que mostraron importantes carencias.

Las características de la educación bilingüe según Peluso y Vallarino (2014), se pueden resumir en:

- Proporcionar las condiciones y recursos necesarios que permitan a las niñas y niños adquirir su lengua y, así, garantizar el desarrollo cognitivo, social, afectivo, la adquisición de su identidad y su cultura.
- Generar el ambiente educativo y el acceso al currículo para la construcción de los conocimientos sobre la lengua de Signos.
- Abordar el proceso de aprendizaje de la lengua escrita como una segunda lengua, favoreciendo su uso significativo y promoviendo su valor social.
- Permitir y promocionar la participación directa de la familia y de la comunidad sorda.
- Promocionar un cambio de las representaciones sociales sobre qué es la sordera y quiénes son las personas sordas.

Capítulo II. El problema, las preguntas de investigación y los objetivos

1. El problema

Sin duda, aprender a leer es una tarea muy compleja para la mayoría de los alumnos y alumnas, los niños y niñas sordos no solo no son una excepción, sino que no suelen, salvo en pocos casos, llegar a ser lectores competentes.

El alumnado sordo en general encuentra dificultades y barreras en la adquisición de la comprensión lectora, esto se traduce en que su nivel de destreza, dominio y resultados obtenidos en esta competencia están muy por debajo del que despliegan sus pares oyentes.

A esto podemos añadir que las actitudes a pesar de que han mostrado ser un factor motivador en los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta competencia en alumnado oyente, apenas han sido estudiados en población sorda española de estas edades.

La situación real de las personas sordas en relación a la adquisición de la lectura sigue estando repleta de obstáculos. La educación que se ofrece al alumnado sordo no parece favorecer la adquisición de conocimientos, el desarrollo cognitivo, comunicativo, emocional y social, ni la plena inclusión de este colectivo. Por tanto, contribuye a dificultar notablemente el progreso de estos niños y niñas, y su completa participación en la sociedad.

2. Preguntas de investigación

Estos son los interrogantes que han surgido a la luz de la revisión teórica y que darán sentido y organización a la investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo.

1. ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los participantes de esta investigación?
2. ¿Cuáles son las actitudes hacia la lectura de los niños y niñas sordas?
3. ¿Existe alguna relación entre las actitudes y la comprensión lectora de estos participantes?
4. ¿Hay otros elementos, circunstancias o factores que puedan influir tanto en la comprensión lectora como en las actitudes hacia la lectura en este alumnado?

3. Objetivos de investigación

Al comenzar esta investigación y a la luz de los resultados de trabajos precedentes surgió el interés por observar si con nuestros participantes se obtenían los mismos resultados hallados en investigaciones precedentes respecto a la comprensión lectora y las actitudes hacia la misma.

En este apartado se describen los objetivos tanto generales como específicos que se proponen en este trabajo.

- Objetivos generales.

1. Evaluar la comprensión lectora de los niños y niñas sordas
2. Explorar las actitudes hacia la lectura de los mismos
3. Describir elementos o circunstancias que puedan estar influyendo la comprensión y/o en sus actitudes hacia la lectura.

- Objetivos específicos.

1. Estudiar el gusto, la motivación, por la lectura y por la lengua escrita de los niños y niñas sordos a través de autoinformes y de entrevistas a los padres madres.
2. Valorar la autoeficacia percibida por estos niños y niñas y de sus padres y madres en tareas lectoras

3. Presentar algunas circunstancias tanto personales, como familiares como escolares del grupo de niños y niñas sordos que forman parte de la muestra.
4. Describir aquellos elementos o circunstancias que puedan obstaculizar o facilitar la adquisición de la lectura en los niños y niñas sordas.
5. Identificar los apoyos, las ayudas técnicas y humanas que desde la escuela se ofrecen a los niños y niñas sordas para impulsar tanto sus actitudes como su competencia lectora.
6. Conocer la percepción que tienen las familias sobre la situación de sus hijos e hijas en torno a la lectura.

Capítulo III. Metodología

1. Diseño

Este trabajo de investigación se ha abordado llevando a cabo un estudio de caso múltiple. Simons, (2011, p.42) define el estudio de caso como:

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...), para generar conocimientos y/o informar (...).

En otra definición del estudio de caso ofrecida por Gomm, Hammersley y Foster (2004) citado en Simons, (2011, p.39), se especifica que el estudio de caso es una forma de examinar que contrasta con el experimento o la encuesta social en varios elementos, uno de ellos sería la cantidad de información que se recoge y otra el número de casos investigados, grado de control sobre las variables, forma de analizar los datos, etc. En el estudio de caso, los datos no suelen presentarse estructurados y fundamentalmente el objetivo es comprender el propio caso y no generalizar a toda una población.

En este trabajo, siguiendo las definiciones que anteriormente se han presentado, a través de los datos obtenidos se construyen seis casos y se informa de forma exhaustiva de la situación tanto de cada uno de ellos de forma individual como de todos en su conjunto con el objetivo de acercarnos a la comprensión de los fenómenos objeto de estudio en las situaciones reales.

Además, como apunta Chetty, (1996) citado en Martínez, (2006), utilizando el estudio de caso, los datos pueden ser obtenidos desde diferentes fuentes y a través de metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. En el presente estudio se recoge la información necesaria tanto de los niños y niñas como de sus familias, utilizando metodología cualitativa y cuantitativa.

Según Yin, (1989) citado en Martínez, (2006), el estudio de caso es apropiado cuando:

- Se examina o indaga sobre un fenómeno que se da en contextos contemporáneos y reales.
- Los límites entre el fenómeno y su ámbito no son claramente evidentes.
- Se emplean múltiples fuentes de datos.
- Se estudia un solo caso o múltiples casos.

La elección del estudio de caso se debe a la necesidad de abordar esta investigación tanto desde el estudio de la singularidad y complejidad de cada uno de los casos como de la perspectiva general que ofrece el grupo en su conjunto. los objetivos surgen de la necesidad de detallar el fenómeno y de hacer una descripción explicativa del contexto en el que se da este fenómeno (Yacuzzi, 2005).

Una serie de ventajas que tiene el estudio de casos y que Simons (2011, pp 45-46) enumera han determinado la elección del estudio de caso como diseño para la realización este trabajo. Seguidamente se enumeran algunas de esas virtudes que se han tenido en cuenta.

- Permiten estudiar e interpretar de forma exhaustiva la complejidad de la experiencia.
- El estudio de caso puede documentar múltiples perspectivas y analizar puntos de vista opuestos. Permite demostrar la participación de diferentes actores, describiendo sus interacciones.
- Estos estudios pueden ofrecer una visión del proceso, de las dinámicas de los cambios, los factores que pueden influir y los vínculos que se establecen entre ellos.
- Se trata de estudios flexibles, no están limitados por el tiempo ni por las metodologías.

A la hora de optar por el estudio de caso también se tuvieron en cuenta sus limitaciones como:

- La dificultad que supone el tratamiento de una gran cantidad de datos.
- El hecho de que el estudio de caso queda encerrado en el tiempo, mientras que las personas que en el participan siguen avanzando.

- La subjetividad del investigador.
- Cómo hacer inferencias. Las que se harán en este estudio apelan más que a una explicación causal y generalización a la comprensión tácita del fenómeno estudiado en su contexto, es decir se trata de referir y describir de forma profusa el escenario para informar de la forma más acertada posible.

2. Metodología

En cuanto a la metodología utilizada, en este trabajo se ha optado por una metodología mixta, es decir tanto cuantitativa como cualitativa.

Según Hernández, Fernández & Baptista, (2014), los métodos mixtos de investigación implican una serie de procesos que incluyen la recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos para su incorporación al análisis y discusión conjunta a fin de lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. Es decir, Es el tipo de estudio en el que el investigador puede combinar métodos, enfoques, técnicas y lenguaje cualitativo y cuantitativo en un solo estudio tal y como afirman Johnson y Onwuegbuzie, 2004, citado en Pereira, (2011).

La razón principal por la que se ha optado por este enfoque mixto tiene que ver con la complejidad tanto del tema como de la población en la que se estudia, es decir abordar la lectura desde la comprensión y con población infantil sorda no resulta fácil. El uso, desde una visión integradora, de metodología mixta se reveló como la mejor opción de acercamiento al problema.

También, siguiendo a Hernández et al. (2014) se han tenido en cuenta las ventajas que esta metodología ofrece como:

- Lograr una perspectiva más profunda y amplia del fenómeno.
- Obtener datos más ricos y variados gracias a la mayor cantidad de fuentes, tipos de datos, contextos etc.
- Permitir una mayor y mejor exploración.
- Mayor fidelidad de los instrumentos utilizados.
- Incrementar de la validez del estudio.

- Compensar las debilidades de cada una de las perspectivas.
- Agrandar la capacidad explicativa.
- Facilitar el descubrimiento de paradojas o contradicciones en caso de que se dieran.

Para la realización de una parte de este trabajo se hace necesario el uso de metodología cuantitativa. Se define la metodología cuantitativa según Hernández et al. (2014) como: “Un enfoque que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías”.

La investigación cuantitativa posee una serie de características que, en este caso, determinan y justifican su utilización. Para valorar la comprensión lectora de los niños y niñas y sus actitudes, teniendo en cuenta que estos fenómenos eran concretos y delimitados se consideró como la mejor opción incluir en la investigación instrumentos de valoración cuantitativos. Utilizando estos procedimientos se pudieron recoger los datos objetivos.

El uso de metodología cualitativa tiene que ver con la necesidad de incluir la percepción del fenómeno puesto que esta aporta mayor profundidad, sentido y sin duda otros aspectos que la metodología cuantitativa por sus carácter objetivo no puede recoger. Para Kvale, (2011, p.12) la investigación cualitativa es aquella que “Pretende acercarse al mundo de *ahí fuera* (...) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales *desde el interior* de varias maneras diferentes”. Bajo estos presupuestos, se valoró la posibilidad de realizar entrevistas a los niños y niñas participantes pero se desechó por las complicaciones lingüísticas que esto suponía. No obstante, se entendió que la perspectiva que pudieran aportar las familias sobre la comprensión lectora y actitudes hacia la lectura de sus hijos e hijas enriquecería la investigación.

Por otro lado, siguiendo a Hernández et al. (2014) se tuvo en cuenta la ventaja que la triangulación de los datos de diferentes fuentes (niños y niñas sordos y sus familias) y de diferente naturaleza (datos cualitativos y cuantitativos) aporta a este estudio. De esta forma el trabajo puede ser contemplado desde una perspectiva más amplia y enriquecedora, cabe una mayor flexibilidad en la interpretación de los resultados y ha proporcionado más cercanía al fenómeno.

3. Participantes

En los estudios de caso no resulta necesario seleccionar una muestra que cumpla los criterios de representatividad de la población objeto de estudio sino que la selección puede ser conforme a otros requisitos (Martínez, 2006). Por tanto, en esta investigación se ha utilizado un muestreo no probabilístico es decir, la muestra no se ha seleccionado en torno a la probabilidad que tiene cada elemento de la población de formar parte de la misma (Fontes, García, Garriga, Pérez-LLantada & Sarriá, 2001), sino que, se ha empleado un tipo de muestreo accidental o circunstancial.

En este estudio se ha seleccionado una muestra compuesta por seis niños y niñas sordos de la comunidad autónoma de Cantabria y sus las madres. Todos los participantes forman parte de FESCAN (Federación de Sordos de Cantabria), organización a la que debido a una vinculación personal se tiene fácil acceso. Se estableció el rango de edad de los participantes, entre los 8 y los 13 años porque en estas edades se tiene la comprensión lectora y no se escogieron alumnos mayores de 14 porque las pruebas de comprensión lectora a las que se tuvo acceso no admitían un nivel superior a 2º de la ESO, es decir, abarcan hasta los 14 años. Funcionalmente tan solo uno de los niños tiene una pérdida visual en un ojo. No se escogieron explícitamente a las madres de los niños y niñas sino que estas fueron las que por voluntad propia se ofrecieron para ser entrevistadas.

En este apartado se incluye la relación de participantes que han colaborado en esta investigación.

Por motivos de protección de datos de menores y por preservar el anonimato de los participantes mayores de edad se han cambiado los nombres de los mismos.

Estos participantes se dividen en dos grupos.

- a) Niños y niñas. Este grupo está formado por seis niños de diferentes edades, con diversidad auditiva. Todos ellos están escolarizados en diferentes colegios de la comunidad autónoma de Cantabria. (Tabla 1)
- b) Familiares. Este grupo está formado por las seis madres de los niños y niñas sordos. (Tabla 2)

Tabla 1
Grupo de niños y niñas

Participantes	Edad	Curso
Mariela	8	2° EP
Daniela	9	4° EP
Gonzalo	9	4° EP
Héctor	12	5° EP
José	14	1° ESO
Zígor	13	1° ESO

Los datos son del año escolar 2016/2017

Tabla 2
Grupo de madres

Participantes		Nivel de estudios
Madre de Mariela	Oyente	Elemental
Madre de Daniela	Oyente	Elemental
Madre de Gonzalo	Oyente	Superior
Madre de Héctor	Oyente	Elemental
Madre de José	Oyente	Elemental
Madre de Zígor	Sorda	Elemental

Los datos son del año escolar 2016/2017

4. Técnicas e instrumentos de recogida de información

En este apartado se detallan los instrumentos que se han utilizado para obtener los datos para la investigación

4.1. Instrumentos cuantitativos

Para la obtención de los datos cuantitativos en esta investigación se han utilizado cinco instrumentos diferentes. Se trata de los siguientes:

- Comprensión lectora

Para evaluar la comprensión lectora se han utilizado dos pruebas:

I. **Evaluación de la comprensión lectora Pruebas ACL (1º - 6º de Educación Primaria).** (Catalá, Catalá, Molina & Monclús, 2001)

La prueba ACL para la valoración de la comprensión lectora es un instrumento baremado en una muestra representativa compuesta de 3.980 alumnos y alumnas de escuelas tanto públicas como concertadas con enseñanza bilingüe de Cataluña y posteriormente validado en Castellano en escuelas de Barcelona y la comunidad de Madrid. El índice de fiabilidad de la prueba es de un 0,75.

Ha sido elaborado teniendo en cuenta los siguientes componentes de la comprensión:

- Comprensión literal. Se define como la capacidad para reconocer todo aquello que explícitamente figura en el texto, (distinción entre información relevante e información secundaria, capacidad para detectar la idea principal del texto, etc.)
- Reorganización de la información, que engloba la capacidad de síntesis de la información que ofrece el texto, reorganización de ideas a partir de la información que va aportando el texto a fin de llevar a cabo un resumen comprensivo del mismo. (supresión de información trivial o redundante, Incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos, etc.)
- Comprensión inferencial o interpretativa la cual consiste en la formulación de anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto utilizando para ello tanto los indicios que la lectura proporciona como los conocimientos previos que el lector tiene. (Predicción de resultados, inferencia de significados de palabras desconocidas etc.)
- Comprensión crítica que implica la formación de juicios propios, identificación con personajes, interpretación personal de los hechos relatados etc.

Esta prueba también valora la comprensión lectora en relación a la tipología textual, por esta razón incluye textos tanto narrativos, expositivos, poéticos, matemáticos y gráficos.

En el caso de esta prueba se utilizó una selección de textos de entre los que componen la evaluación del alumnado de 2º de Educación Primaria. La selección estaba compuesta por los textos narrativos, el poético y el expositivo.

II. Evaluación de la comprensión lectora ECOMPLEC-Pri, 4º y 6º de Educación Primaria (León, Escudero y Olmos, 2012).

Se trata de una prueba baremada cuyo propósito es valorar la comprensión lectora de alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria. La tipificación de la prueba se llevó a cabo en una muestra de 699 alumnos de Educación Primaria extraída de 11 centros educativos, siete públicos, tres concertados y uno privado de la comunidad de Madrid, Castilla León y Castilla la Mancha. El índice de fiabilidad de la prueba es de un 0,70.

Esta prueba se fundamenta en la concepción de la lectura como un proceso interactivo en el que se ponen en relación los niveles de representación mental, diversos tipos de conocimiento, de diferentes géneros de textos, la variedad de inferencias que se realizan y la clase de estrategias que se usan. De tal forma, en la prueba se evalúa:

- La comprensión empática. Se trata de la habilidad de entender las emociones y los sentimientos que tienen los otros. Esta capacidad supone poseer vida mental e intencional y también implica disponer de cierto conocimiento social y culturalmente compartido sobre las acciones, sentimientos y emociones humanas. Cuando se tiene esta capacidad, las personas al leer se suelen identificar con algún personaje del relato.
- Comprensión orientada hacia una meta: permite entender los motivos, intenciones y propósitos de la conducta humana, por tanto, también es necesario poseer un conocimiento social y cultural compartido.
- Comprensión simbólica y conceptual: Esta capacidad se relaciona con el dominio general del lenguaje en todos sus niveles y con su estructura, organización etc.

- Comprensión científica y tecnológica. Se trata de una capacidad en la que prima la dimensión cognitiva, el razonamiento lógico, objetivo y analítico. Está ligada al dominio específico académico.
- Comprensión episódica y espacial. Por un lado es la capacidad de entender la información espacial descrita semánticamente y por otro también incluye la comprensión de esta información expuesta a través del material gráfico, planos, fotografías, diagramas, dibujos etc.
- Comprensión metacognitiva. Se trata del conocimiento del propio grado de conocimiento y comprensión de aquello que se está leyendo, el grado de esfuerzo que está suponiendo el acceder a la comprensión y la cantidad de recursos cognitivos que se están utilizando para entender.

La prueba ha sido construída en relación a las diferentes tipologías textuales, un texto narrativos, uno expositivo y otro discontinuo que presenta información como en una página web, con gráficos y dibujos.

Esta prueba mide la comprensión lectora en puntuaciones típicas con una media igual a 5 y una desviación típica de 20.

III. Evaluación de la comprensión lectora ECOMPLEC-Sec, 2º y 4º de Educación Secundaria (León, Escudero y Olmos, 2012).

Se trata de una prueba baremada cuyo propósito es valorar la comprensión lectora de alumnos de 2º y 4º de Educación Secundaria. La tipificación de la prueba se llevó a cabo en una muestra de 846 alumnos de Educación Secundaria extraída de ocho centros educativos, cinco públicos, dos concertados y uno privado de la comunidad de Madrid, Castilla León y Castilla la Mancha. El índice de fiabilidad de la prueba es de un 0,70.

Las tipologías textuales de las que se compone la prueba son, un texto narrativos, uno expositiva y uno discontinuo en el que se incluyen gráficos y el formato es de texto periodístico.

- Actitudes hacia la lectura

Para la evaluación de las actitudes hacia la lectura de los niños se han utilizado dos pruebas:

I. Evaluación de las actitudes hacia la lectura. Cuestionario de actitudes hacia la lectura y escritura (Melero, Izquierdo & Villalón, 2016). Versión adaptada del Finnish Reading Attitude Questionnaire (Merisuo-Storm & Soininen, 2012).

Estos cuestionarios son una adaptación al idioma y contexto español del Finnish Reading Attitude Questionnaire (Merisuo-Storm y Soininen, 2012) llevada a cabo por dos profesores Españoles hablantes nativos tanto del Finlandés como del español. La validez del instrumento ha sido calculada con un alpha de Crombach de un 0.88 para el primer ciclo de Educación Primaria y un 0.86 para el segundo ciclo de Educación primaria. Se trata de escalas líkert con 4 y 6 grados de acuerdo-desacuerdo. Las escalas resultan muy fáciles de entender puesto que son muy visuales, están formadas por unas caras de ositos que sustituyen a los números. Los cuestionarios están compuestos por 17 ítems (Primer ciclo de Educación Primaria). Los de segundo ciclo de Educación Primaria están constituidos por 27 ítems para las actitudes y 7 más para valorar la autoeficacia percibida. Los ítems miden diferentes dimensiones de las actitudes:

- Actitudes hacia la lectura
- Actitudes hacia el estudio
- Actitudes hacia el alcance social de la lectura
- Autoeficacia percibida

II. Cuestionario de actitudes hacia la lectura y escritura (Melero, Izquierdo & Villalón, 2016). Versión adaptada del Finnish Reading Attitude Questionnaire (Merisuo-Storm & Soininen, 2012). Adaptación para Educación Secundaria.

Se trata de una adaptación del instrumento anterior. En él se miden las actitudes en una escala del uno al siete representada por unas pilas en las que se representan diferentes niveles de carga. El cuestionario para Educación Secundaria incluye 40 ítems para las actitudes y 11 más para medir la autoeficacia percibida.

4.2. Instrumentos cualitativos

Como instrumento cualitativo se ha utilizado una entrevista semiestructurada. La entrevista se suele emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis y la comprensión del fenómeno que se está estudiando (Simons, 2011).

Kvale, (2011) p. 30 define la entrevista como:

Una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. La entrevista de investigación cualitativa es un lugar donde se construye conocimiento.

El propósito de la entrevista para Vargas, (2011) es recabar la información basada en las percepciones, sentimientos, significados, opiniones y creencias que tienen los participantes sobre un tema. Consecuentemente la entrevista, en este trabajo, permitirá recoger la opinión, percepción y creencias que las madres de los niños y niñas tienen sobre la competencia lectora y actitudes hacia la lectura que tienen sus hijos e hijas.

El guión de la entrevista estructurada se elaboró en torno a unos bloques o tópicos principales, proponiendo una serie de preguntas abiertas para cada uno de ellos. Los bloques son: datos sociodemográficos, lectura en el mundo del niño, importancia de la lectura, historia de alfabetización, y ayudas.

5.Procedimiento

El procedimiento consiste en una narración rigurosa de la secuencia de actos efectuados en la ejecución del experimento, así como su duración (Fontes et al. 2001)

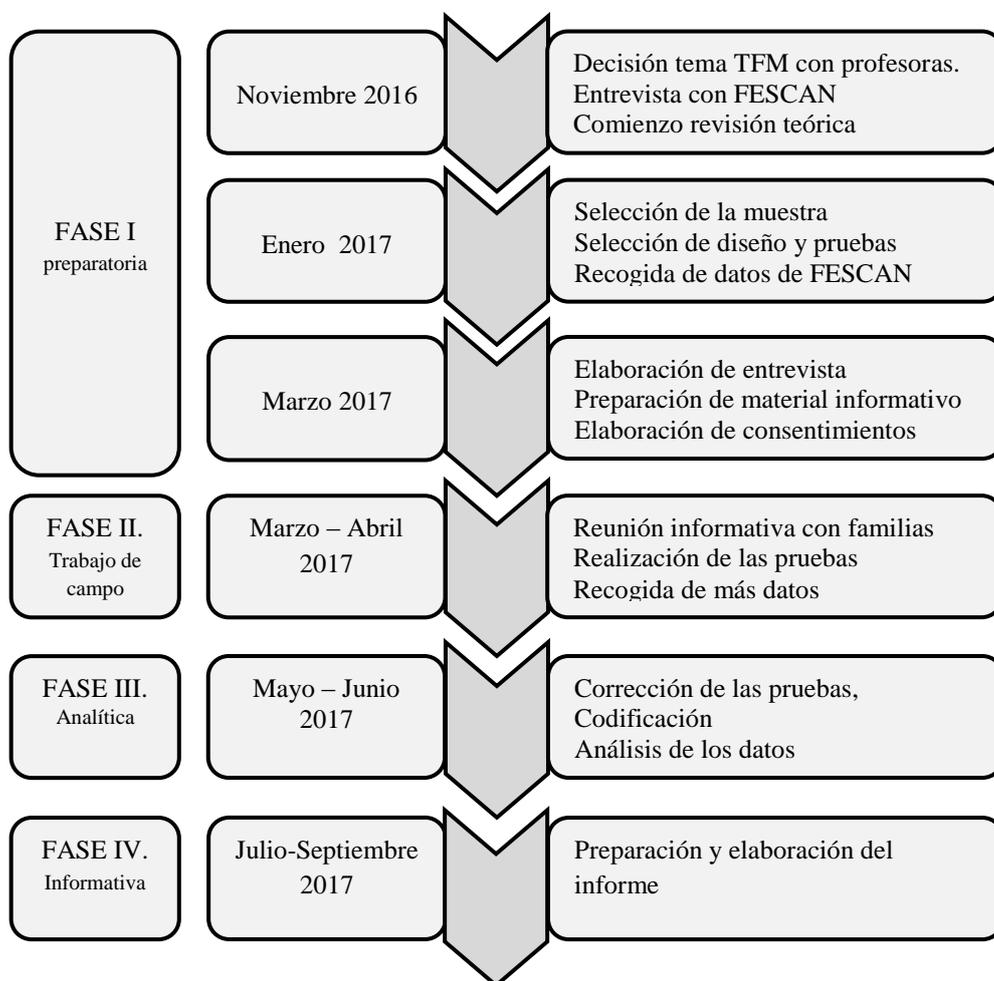
En el siguiente apartado del capítulo de metodología se incluye un informe preciso del proceso que se ha llevado a cabo para la consecución de esta investigación,

se detallarán tanto las fases, como las tareas y actuaciones que se han realizado en cada una de esas fases incluyendo igualmente la temporización.

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García, (1996), en el siguiente diagrama (figura I) se exponen de forma secuencial y temporizada las fases y tareas que dentro de cada fase se han ido llevando a cabo. No obstante, hay que explicar que a pesar de que el diagrama presenta el proceso de forma lineal, en la práctica no tuvo lugar así, sino que en ocasiones tanto las fases como las tareas se fueron superponiendo o intercambiando dependiendo de los requerimientos del trabajo.

Figura 1

Fases de la investigación según Rodríguez, Gil y García, (1996),



Fase I o fase preparatoria comenzó con una reflexión sobre cómo abordar y plantear el tema a investigar. En un primer momento se comenzó consultando tanto fuentes bibliográficas como a profesionales de la Federación de Sordos de Cantabria (FESCAN) para verificar que el trabajo con el tema elegido pudiera ser interesante y factible de ser investigado. Con el objetivo de establecer un punto de partida y comenzar a elaborar un esbozo sobre qué tareas habría que programar, cómo y cuándo se llevarían a cabo cada una de ellas, se comenzó a definir el diseño y a especificar posibles metodologías, muestras, técnicas de recogida de datos etc. Una vez que estas cuestiones estuvieron decididas se comenzó a preparar el material necesario, las pruebas de comprensión lectora, cuestionario de actitudes y se elaboró la entrevista semiestructurada, consultar (Anexo I), y los códigos para el análisis de la misma, consultar (Anexo II) En la elaboración de la misma se contó con la dirección de dos profesoras de la Universidad de Cantabria y con una especialista en educación de personas sordas. También se elaboró el material informativo (documento y powerpoint) para las familias en el que se incluyó una presentación de las investigadoras, el organismo y el marco en el que se desarrollaría el trabajo, una explicación detallada sobre el tema de investigación para el que se pedía la colaboración de los niños, niñas y familias, un resumen de las características de las pruebas con ejemplos de algunas preguntas y los consentimientos informados para la participación en la investigación (Anexo III).

Fase II. Trabajo de campo: a lo largo de esta fase se concretó una primera cita con las familias para ofrecer la sesión informativa para el día 17/03/2017. Cuando esta sesión tuvo lugar. Se informó a las familias y se repartió todo el material que previamente había sido elaborado. Este encuentro fue importante puesto que permitió el primer contacto entre las investigadoras y parte de los participantes. Este mismo día se concretó quienes serían los participantes en el estudio. Se recogieron los consentimientos para la participación firmados.

Durante esta fase se recogieron algunos datos sobre cada participante a través de FESCAN, edad, curso, centro educativo, nivel de lengua oral y nivel de Lengua de Signos de los niños y niñas.

El 20/03/2016 se realizaron, en las instalaciones que FESCAN nos facilitó, a todos los participantes excepto a una, las pruebas de comprensión lectora, el

cuestionario de actitudes. También se efectuaron las entrevistas a las madres de los niños y niñas. Todas las entrevistas fueron grabadas. Al finalizar las pruebas se recogieron los consentimientos firmados en los que se accedía a la participación de aquellos que no se habían recogido previamente.

El día 09/05/2017 se administraron las pruebas tanto de comprensión lectora como la de actitudes hacia la lectura a la última participante. Una semana después se entrevistó a la madre de la participante. Esta vez, las sesiones tuvieron lugar en el contexto escolar de la niña.

Fase III. A lo largo de esta fase que tuvo lugar durante los meses de Mayo y Junio se analizaron los datos. Se obtuvo, a través de la web de ediciones TEA, el resultado de las pruebas de comprensión lectora previa introducción de cada una de las respuestas. Se analizaron los cuestionarios de actitudes haciendo la valoración de las respuestas según las escalas. Se hicieron las transcripciones de las entrevistas y se procedió a su análisis de acuerdo con los códigos que se habían elaborado durante la fase I para analizar la entrevista. Se incluyeron en el análisis otras categorías que no se habían propuesto anteriormente (codificación *In vivo*) y, se empezaron a elaborar, con todos los datos, los casos y su análisis conjunto.

Fase IV. Durante esta fase se escribió tanto la parte de fundamentación teórica del trabajo como la descripción de la parte empírica junto con el análisis de los datos y la discusión.

6. Aspectos y garantías éticas de la investigación

Esta investigación asume desde el primer momento el Código de Buenas Prácticas Científicas de la Universidad de Cantabria. Se han garantizado a lo largo de todo el proceso los siguientes aspectos:

- El acceso por parte de los participantes y sus familias a la información del proceso de investigación, de las pruebas a realizar, al tratamiento de los datos y a

todas aquellas cuestiones que fuesen de su interés o respecto a las que solicitasen ser informados.

- La voluntad de libre participación, pudiendo tanto abandonar la investigación como negarse a reponder cualquier pregunta que pudiera resultar incómoda.
- La confidencialidad y anonimato, cuestiones que han sido garantizadas desde los primeros momentos de la investigación. En la redacción del trabajo se utilizan nombres falsos.
- Derecho de rectificación o de efectuar cualquier cambio que creyeran oportuno en cualquier momento.

Capítulo IV. Exposición, análisis e interpretación de los resultados

En este capítulo se realizarán, en una primera parte, una exposición y análisis tanto de los datos que se han recopilado de cada uno de los niños y niñas como de los resultados obtenidos por cada uno de ellos en las pruebas cuantitativas y cualitativas. De esta forma, se construirán en un primer término los casos. En una segunda parte se hará un análisis conjunto de toda la información.

1.Exposición y análisis de los casos

1.1. Mariela.

Mariela tiene 9 años y cursó 2º de Educación primaria durante los años 2016/2018 en un colegio público de una población urbana de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En 2013, a la edad de cuatro años, se le diagnosticó una hipoacusia profunda bilateral. En Octubre de 2013 se le realiza un implante coclear en el oído derecho. Mariela asiste a rehabilitación logopédica al centro de salud que le corresponde. Y también acude a las revisiones médicas del implante de forma periódica.

El colegio al que acude Mariela está situado en un barrio marginal de una población urbana habitado principalmente por población extranjera que proviene de diferentes culturas.

La familia de la niña es extranjera. El núcleo familiar de está formado por el padre que trabaja, la madre que es la cuidadora habitual de la menor, también trabaja, una hermana pequeña y la abuela materna que vive durante temporadas con la familia.

Ni los padres ni la abuela conocen la lengua de signos. Para comunicarse con la niña utilizan la oralidad acompañada de algunos gestos que han ido desarrollando dentro

del ámbito familiar. Hay que tener en cuenta que debido a que la familia procede de un país extranjero, su lengua materna no es el español. No obstante los padres lo hablan y lo entienden. La abuela, sin embargo, con la que la niña pasa mucho tiempo no conoce el español.

A este centro acuden dos niños sordos más, que no han formado parte de la investigación, además de Mariela. Estos niños llevan los dos implante coclear y su modalidad de comunicación es totalmente oral puesto que su familia no quiere que utilicen la Lengua de Signos. Los dos niños tienen diversidad intelectual.

Mariela, a pesar de que no tiene ninguna adaptación curricular, requiere de refuerzo educativo.

Dispone en el centro del apoyo de una especialista en Audición y Lenguaje y otra de Pedagogía Terapéutica. El apoyo de la AL es individual y se lleva a cabo fuera del aula durante 2h a la semana. El apoyo de la PT es también individual pero se realiza tanto fuera como dentro del aula, según lo requieran las necesidades del momento. Mariela recibe estos apoyos desde diciembre del año 2016.

La profesora tutora, la AL y la PT trabajan de forma conjunta y coordinada, de esta manera, las especialistas pueden explicar a Mariela los contenidos curriculares que se abordan en las clases de forma anticipada y en LSE (Lengua de Signos Española).

A lo largo del último trimestre, Mariela recibe apoyo personalizado de un modelo/profesor Sordo de la Federación de Sordos de Cantabria (FESCAN). Con él, la niña está aprendiendo la Lengua de Signos Española. La periodicidad de este apoyo es de dos sesiones por semana, con una hora y media de duración cada una.

En cuanto a los apoyos técnicos, Mariela cuenta con un trasmisor de frecuencia modulada en el colegio.

A pesar de que la modalidad comunicativa en el colegio es oral, la especialista en Audición y Lenguaje utiliza para comunicarse con la niña el sistema bimodal junto al lenguaje oral. La profesora de Pedagogía Terapéutica conoce perfectamente la Lengua de Signos, lengua que utiliza siempre en sus interacciones con la alumna. La profesora tutora de Mariela no conoce la Lengua de Signos, por lo cual la comunicación dentro del aula es totalmente oral.

Mariela se comunica con la Lengua de Signos Española a pesar de que su nivel es bajo, al tiempo que oraliza alguna de las palabras que conoce. Su discurso oral y su articulación han mejorado con respecto al curso pasado aunque no son buenas. Tanto las especialistas PT y AL y maestra del aula refuerzan el aprendizaje de la LSE y la adquisición de la lengua oral.

La niña entiende poco la lengua oral, utiliza las palabras que conoce acompañadas de signos y su articulación no es buena.

- ***Resultados de las pruebas cuantitativas***

A Mariela se le realizaron las pruebas en una sesión de dos horas de duración durante las que se hicieron varios descansos en el colegio en el que está escolarizada. Fecha de realización de las pruebas: 09/05/2017.

Para que Mariela alcanzara una mejor comprensión de las pruebas, se le fueron signando, aún así le costó mucho realizarlas.

Pese a estar cursando 2º de Educación Primaria, se le pasó la ACL correspondiente a 1º de Primaria siguiendo los consejos de las profesoras, aún así la niña informó de que le resultó muy difícil, de hecho como se ha comentado anteriormente hubo que signarle el contenido de la prueba.

El resultado obtenido por Mariela en esta prueba la sitúa en el decatipo 3, lo que significa que su nivel de comprensión lectora es bajo. En cuanto a su puntuación en el cuestionario de actitudes hacia la lectura y autoeficacia percibida también es bajo, consultar (Tabla 3).

Tabla 3

Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura de Mariela

	NIVEL	INTERPRETACIÓN
ACL PARA 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA	3	Nivel muy bajo
ACTITUDES HACIA LA LECTURA	2,11	Nivel bajo
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	2	Nivel bajo

Notas: Las puntuaciones en negrita están medidas en deciles. El resto está medido en una escala del 1-4.

- ***La Entrevista semiestructurada***

En el siguiente cuadro se muestran los comentarios que la madre de Mariela nos hizo sobre las preguntas que le planteamos en torno a la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura de su hija.

Cuadro 1

Entrevista a la madre de Mariela

<p>[1.1] COMPRENSIÓN</p>	<p><i>...”depende, no sé, leer lee, leer lee, pero no sé si va a comprender lo que lee”.</i></p>
<p>[1.2] GUSTOS E INTERESES</p>	<p><i>“Tiene días, tiene días que si y tiene días que no (...) depende de... depende pero sí, a veces lee y sin pedirle, depende...”</i></p> <p><i>“de pequeña no tanto, no le interesaba tanto más miraba los dibujos”</i></p> <p>TIC: <i>“sí eso sí, eso sí, lee los mensajes,(...), le llama la atención, me dice: mamá te ha escrito tal, y bueno y eso cuando le manda su padre un mensaje...” (Se refiere a mensajes de Whatsapp)</i></p> <p><i>“Le gusta el youtube, mirar cosas con muchos dibujos por ejemplo,... hay cosas de esto de...manualidades sí, que crean, crean cosas, una flor de un papel o... eso le gusta mucho y luego se pone ella a hacerlo...”</i></p>
<p>[1.3] DIFICULTAD/ FACILIDAD</p>	<p><i>“Muchas veces, depende de que deber tiene, depende pero bueno”</i></p> <p><i>“No, no le gusta tanto, tiene días, (...)...empieza a llorar; mamá que no lo sé, no lo sé.”</i></p>

<p>[1.4]</p> <p>IMPORTANCIA</p>	<p><i>“hombre, si no sabes leer no sabes hacer nada, imagínate tienes que hacer unas cosas y... tienes que llevar siempre a alguien contigo”</i></p> <p><i>“E: ¿Para usted es importante que ella lea?”</i></p> <p><i>M: ¡claro!”</i></p>
<p>[1.5]</p> <p>SATISFACCIÓN CON EL NIVEL</p>	<p><i>“Bueno yo he pensado que iba a ser peor, pero no, bien. Yo pensé, ¡cómo le va a costar!, como no oye. Y ahora oye (se refiere a que lleva un implante coclear), pero no sabe tanto. Pero va bien nunca he pensado que iba a leer así.</i></p>
<p>[1.6]</p> <p>BARRERAS:</p> <p>Comprensión de Lengua oral</p> <p>Falta de audición</p>	<p><i>“Mira, le estaba esta mañana diciendo; mira mañana mamá hace 9 años de casada, y no me entendía muy bien, decía que yo a los 9 años me casé, y digo ¡no!, 9 años desde que me casé y.... y estuvo pensando, hasta que no se aclaró no...”</i></p> <p><i>“ (...) pensé, ¡cómo le va a costar!, como no oye”</i></p>

1.2. Daniela

Daniela tiene 9 años. Estudió 4º de Educación Primaria durante los años 2016/2017 en un colegio público de una población urbana de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

A la niña se le diagnosticó hipoacusia bilateral profunda de tipo neurosensorial prelocutiva. Lleva un implante coclear en el oído derecho, está reimplantada. Acude a rehabilitación logopédica de forma privada y a las revisiones médicas de su implante de forma periódica.

El núcleo familiar de está formado por el padre que trabaja, la madre que es la cuidadora habitual de la menor que también trabaja. Daniela no tiene hermanos.

La familia de Daniela es oyente. La modalidad comunicativa en el hogar es la lengua oral.

Daniela acude una vez por semana, los lunes por la tarde, durante dos horas aproximadamente a la Federación de Sordos de Cantabria donde se encuentra con otros niños sordos y se comunican entre sí en Lengua de Signos. Allí también reciben clases de esta lengua.

El colegio al que acude Daniela es público. En el centro tiene apoyo de una especialista en Audición y Lenguaje y un especialista en Pedagogía Terapéutica. No tiene ningún apoyo técnico en el aula (frecuencia modulada etc.). El aula al que acude Daniela es completamente oral.

Daniela tiene una adaptación curricular a 2º de educación Primaria.

Recibe apoyo personalizado en el colegio de un profesor Sordo de la Federación de Sordos de Cantabria (FESCAN) para aprender la Lengua de Signos Española. La periodicidad de este apoyo es de dos sesiones por semana, los martes y los jueves, y la duración es de una hora cada uno de esos días.

Tanto en el hogar como en el colegio el tipo de comunicación que utiliza Daniela es oral. Su nivel de entendimiento es medio, utiliza habitualmente la lengua oral en sus interacciones. A pesar de que comprende la estructura de la lengua oral, no entiende plenamente los significados. Tiene muy buena articulación.

- ***Resultados de las pruebas cuantitativas***

Daniela realizó las pruebas el día 17/03/2017 de forma grupal. La sesión comenzó a las 16:30 en las instalaciones de FESCAN, duró dos horas y se permitió a la niña descansar cuando lo demandó. En ocasiones se le señalaron los conceptos y preguntas que no entendía.

En primer lugar completó la prueba de comprensión lectora ECOMPLEC-Pri para 4º de educación primaria.

Daniela tan sólo contestó a 26 preguntas del texto narrativo. La prueba está compuesta por 77 ítems. Por este motivo el resultado final obtenido por Daniela no es valorable. Sus resultados fueron:

Tabla 4

Resultados de la comprensión lectora de Daniela

ECOMPLEC-Pri 4° Educación Primaria	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
Narrativo	34	Nivel medio bajo
Expositivo	No valorable	No valorable
Discontinuo	No valorable	No valorable
Modelo mental	No valorable	No valorable
Base de texto	No valorable	No valorable
RESULTADO FINAL	No valorable	No valorable

Notas: los resultados están expresados en centiles

En cuanto a la prueba de Actitudes hacia la lectura los resultados de Daniela fueron los siguientes:

Tabla 5

Resultados de las actitudes hacia la lectura de Daniela.

	MEDIA	INTERPRETACIÓN
ACTITUDES HACIA LA LECTURA	1,33	Nivel muy bajo
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	1,71	Nivel muy bajo

Notas: Los resultados están expresados sobre una escala del 1-4

Las actitudes hacia la lectura de Daniela son muy bajas, y su sentimiento de competencia es un poco más alto no obstante, sigue estando en un nivel muy bajo.

- ***La entrevista semiestructurada***

En el siguiente cuadro se presentan las respuestas que la madre de Daniela sobre la comprensión lectora y las actitudes hacia la lectura que muestra su hija.

Cuadro 2

Entrevista a la madre de Daniela

[2.1] COMPRENSIÓN	<i>“Yo creo que no está... vamos, para sacar resumen o hacer cosas así más importantes, yo creo todavía no es tan madura en ese sentido me parece a mi ¿eh?”</i>
------------------------------	--

<p>[2.2]</p> <p>GUSTOS E INTERESES</p>	<p><i>“Exactamente, al tema de... de... leer no hace caso”</i></p> <p><i>“Lo que es leer... no tiene mucha... alguna vez, pero no es lo normal”</i></p> <p><i>“Pero vamos, que tampoco tiene una afición que diga ¡ay, este me gusta mucho qué bien!”</i></p> <p><i>“los libros los usaba pero lo que es leer y eso... tampoco la he visto (...) así interesada especialmente...”</i></p> <p><i>“todas las noches se la lee un cuento”</i></p> <p><i>“Lo de la noche... el cuento, sí que le gusta y... sí que yo la he notado que últimamente, antes se lo leíamos ¿no?, y ahora, a veces, ella quiere y me dice: mamá yo leo esta parte, porque yo, también a veces, lo que la he dicho: en vez de leértelo yo, tu lees un trozo. Para que lea un poquito ella también y vea.”</i></p> <p>TIC:</p> <p><i>“Por ejemplo mis whatsapp, mi teléfono le tiene abrasado, en cuanto le oye va corriendo a ver...”</i></p> <p><i>“E: O sea que eso sí lo quiere leer</i> <i>Madre: sí, sí pero son los whatsapp de mis amigas”</i></p>
<p>[2.3]</p> <p>DIFICULTAD/ FACILIDAD</p>	<p><i>“Yo creo que... le cuesta pero es trabajadora”</i></p>
<p>[2.4]</p> <p>IMPORTANCIA</p>	<p><i>“Bueno... fundamental, fundamental, además siendo sordo es que vamos, que sí, que es que ella es visual, además es algo que para todos me parece fundamental”</i></p>

	<p><i>“Yo pienso que sí, vamos, bueno vamos, a todos nos serviría pero, es que ella encima es su... ahora oye por los implantes pero ella es sorda, si mañana deja de oír, pues, tendrá que saber leer y enterarse de las cosas, y... bueno, es que a todos nos pasa que, que es fundamental yo creo que...”</i></p>
<p>[2.5] SATISFACCIÓN CON EL NIVEL</p>	<p><i>“Si estuviera más por encima mejor todavía pero vamos yo, como no creo ya... al nivel o casi al nivel pero, lleva un retraso significativo o sea que...”</i></p>
<p>[2.6] BARRERAS LSE en el colegio</p> <p>Falta de estimulación en clase.</p>	<p><i>“Por ejemplo, bueno... lo de infantil fue nefasto total, o sea, la profesora que tuvimos es que no la dejaba ni poner ni un cartel de Lengua de Signos o sea, unas cosas que dices: bueno, ¡por Dios! o sea, y era una chica joven además, que es que...”</i></p> <p><i>“El año pasado estaba muy estimulada con una profesora que tenían y sí que a ella la gustaba en clase”</i></p>

1.3. Gonzalo

Gonzalo Tiene 10 años. Estudió durante el curso académico 2016/2017 4º de Educación Primaria en un colegio concertado de una población urbana de la comunidad autónoma de Cantabria.

Gonzalo fue diagnosticado de una hipoacusia severa de tipo neurosensorial congénita. En la actualidad lleva audífonos. El niño acude a rehabilitación a rehabilitación logopédica.

El núcleo familiar está formado por la madre que está separada y es la cuidadora habitual del niño. Los padres de Gonzalo son ambos oyentes. La madre es graduada en educación. La modalidad comunicativa en el hogar es oral.

El colegio al que acude Gonzalo se trata de un centro de escolarización ordinaria que cuenta con apoyos educativos. El centro cuenta con especialistas en Audición y Lenguaje y especialistas en Pedagogía Terapéutica. La modalidad de los apoyos varía, individual, pequeño grupo y dentro y fuera del aula de referencia.

En el centro, Gonzalo cuenta con el apoyo técnico de un aparato de Frecuencia Modulada. El aula al que acude Gonzalo es completamente oral.

El niño recibe apoyo personalizado de un profesor Sordo de la Federación de Personas Sordas de Cantabria (FESCAN), para reforzar el aprendizaje de la lengua de Signos Española. La periodicidad de este apoyo es de dos sesiones por semana y la duración es de una hora cada uno de esos días.

El niño ha crecido en un entorno oral. La modalidad comunicativa es oral tanto en el hogar como en el colegio.

Gonzalo acude una vez por semana durante dos horas aproximadamente a la federación de personas sordas de Cantabria donde se encuentra con otros niños sordos y se comunican entre sí en lengua de signos. Recibe allí clases de LSE.

- ***Resultados de las pruebas cuantitativas***

Gonzalo realizó las pruebas el día 17/03/2017 de forma grupal. La sesión comenzó a las 16:30 en las instalaciones de FESCAN, duró dos horas y se le permitió descansar cuando lo demandó. En ocasiones se le signaron los conceptos y preguntas que no entendía.

En primer lugar completó la prueba de comprensión lectora ECOMPLEC-Pri para 4º de educación primaria.

Gonzalo respondió tan solo 11 ítems correspondientes al texto narrativo, por este motivo los resultados de la prueba fueron no valorables.

Tabla 6

Resultados de la comprensión lectora de Gonzálo

ECOMPLEC-Pri 4° Educación Primaria	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
Narrativo	No valorable	No valorable
Expositivo	No valorable	No valorable
Discontinuo	No valorable	No valorable
Modelo mental	No valorable	No valorable
Base de texto	No valorable	No valorable
RESULTADO FINAL	No valorable	No valorable

A continuación se detallan en la tabla 7 los resultados obtenidos en la prueba de actitudes hacia la lectura. Como se puede apreciar, sus actitudes hacia la lectura no son negativas, sino que se sitúan cerca de un nivel medio que estaría en torno a un 2,5. En cuanto a su nivel de autoeficacia, el niño a través del autoinforme puntúa en un nivel alto, es decir, Gonzalo se siente competente ante las tareas de lectura.

Tabla 7

Resultados de las actitudes hacia la lectura de Gonzálo

	MEDIA	INTERPRETACIÓN
ACTITUDES HACIA LA LECTURA	2,185	Nivel medio bajo
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	3,42	Nivel alto

Notas: Las puntuaciones están expresadas en una escala del 1-4

- ***La entrevista semiestructurada***

Cuadro 3

Entrevista a la madre de Gonzálo

[3.1]	
COMPRENSIÓN	<i>“(…) Cuando estaba él en infantil pues, es que no... no, la tarea que traía es que no... él no comprendía nada y... vamos que tengo ahí los libros guardados porque es que me hacía mucha gracia ver los garabatos y todo eso y... vamos que..., era nada,</i>

	<p><i>no sabía hacer una m, tenía que cogerle yo de la mano y enseñarle y... como él no oía prácticamente no oye sin el aparato...”</i></p> <p><i>“E: ¿En qué momento, cual fue entonces realmente el inicio en el que él empieza ya a entender?”</i></p> <p><i>M: Cuando empezó a escuchar”</i></p> <p><i>“A ver, le leo yo y luego le pregunto y así funcionamos, si no...”</i></p> <p><i>“E: Y cuando tu lees ¿te acompañas de signos, de gestos?”</i></p> <p><i>M: sí”</i></p> <p><i>“Pero a la vez que intento de... gesticularle también un poco para que él se vaya enterando”</i></p>
<p>[3.2] GUSTOS E INTERESES</p>	<p><i>“A Gonzalo no le gusta nada leer”</i></p> <p><i>“Los cuentos le encantan (...) le gusta... cuando yo estoy leyendo, él atiende y... te empieza a contestar”</i></p> <p><i>“Tengo que ser yo la que voy detrás de Gonzalo; cógete el libro de hoy porque mañana tienes examen, mañana tienes esto, tenemos que hacer..., sino él no,... en cuanto al estudio de momento hay que ir detrás de él siempre”</i></p> <p>TIC:</p> <p><i>E: escribe</i></p> <p><i>M: si escribe perfectamente (se refiere en el teléfono móvil)</i></p>
<p>[3.3] DIFICULTAD/ FACILIDAD</p>	<p><i>“Siempre con mi ayuda”</i></p> <p><i>“Le tengo que... a ver cuándo estudiamos estudio con él”</i></p> <p><i>“Leer le fue más difícil, porque claro, él al no oír bien, aunque tú le enseñaras, él no... no le llegaba lo que tu...(…) ahora, lo escuchaba, lo escuchaba de mala manera, entonces decía palabras diferentes ... se confundía con la L y con el tema este...”</i></p>

<p>[3.4] IMPORTANCIA</p>	<p><i>“Claro que sí es importante. A mí, por ejemplo, leer me ayuda a que... siempre, me hace trabajar la mente”</i></p>
<p>[3.5] SATISFACCIÓN CON EL NIVEL</p>	<p><i>“Yo estoy contenta con el logro que él haya tenido”</i></p>
<p>[3.6] BARRERAS:</p> <p>Colegio</p> <p>Falta de apoyos técnicos</p> <p>Falta de Relaciones sociales</p> <p>Falta de habla</p> <p>Falta de audición</p>	<p><i>“En el colegio... pues yo veo que faltan cosas y... si no fuera por mí, pues igual no tendría el nivel que tiene”</i></p> <p><i>“Tiene aparato de FM ahora, a partir de este año, porque el orientador y el director no me querían firmar la hoja esta imagínate hasta que punto hemos llegado”</i></p> <p><i>“Y yo, encantada de la vida o sea, a mi me ha cambiado la vida, te digo, porque yo veo que mi hijo estando aquí está más espabilado, por ejemplo, viene aquí y dice: es que tengo amigos que son como yo, son iguales que yo, que no pueden oír bien y eso” (Se refiere a FESCAN)</i></p> <p><i>“En FESCAN se siente comprendido y en cambio el en el colegio pues, ya te digoé hemos tenido muchos problemas con él en cuanto a los compañeros ... le dejaban de lado siempre, ¡ que no, que tu no entras a jugar ,que es que tú ni siquiera sabes oír, que no sabes ni hablar!, y todo ese tema pues... a él le ha afectado muchísimo, y ni decirte en infantil cuando estaba, porque ahí él sí que no tenía amigos, porque no sabía ni hablar ni nada y para él eso fue muy duro, y ya te digo a partir del primer grado que entro con Álvaro(Un profesor), que le hicimos la prueba y todo eso pues... y empezó a usar el aparato (audífono) ha ido mejorando”</i></p> <p><i>“(...) Como él no oía prácticamente, no oye sin el aparato (...)”</i></p>

Metodología	<p>“(…) Él al no oír bien (…)”</p> <p>...”Entonces para mí lo ideal sería tener una técnica de estudio como te dije... que me diga, mira haz así y así te va a resultar y a él le va a gustar”</p>
-------------	--

1.4. Héctor

Tiene 12 años. Durante el curso 2016/2017 ha estudiado 5º de Educación Primaria en un colegio público ordinario de una población urbana. Héctor fue diagnosticado de una hipoacusia profunda bilateral producida por una meningitis a los 6 meses de edad. El niño no utiliza ningún tipo de ayuda técnica. Tiene una pérdida visual del 90% en el ojo izquierdo.

El núcleo familiar de Héctor está formado por el niño y por su madre que es su cuidadora habitual y que trabaja por horas como limpiadora de hogar. Héctor tiene cuatro hermanos que viven en otro país puesto que se trata de una familia de origen extranjero. La madre es oyente. La modalidad comunicativa en el entorno del hogar es oral acompañada de signos.

En el centro tiene apoyo de una especialista en Audición y Lenguaje y profesora especialista en Pedagogía Terapéutica. El aula al que acude Héctor es completamente oral. Tiene una adaptación curricular a 1º de Educación Primaria.

Recibe apoyo personalizado de un profesor Sordo de la Federación de Personas Sordas de Cantabria (FESCAN), para reforzar el aprendizaje de la lengua de Signos Española. La periodicidad de este apoyo es de una sesión por semana, los miércoles y la duración de la misma es de 3 horas aproximadamente.

El niño ha crecido en un entorno oral. La modalidad comunicativa es oral tanto en el hogar como en el colegio.

Héctor acude una vez por semana durante dos horas aproximadamente a la federación de personas sordas de Cantabria donde se encuentra con otros niños sordos y se comunican entre sí en lengua de signos. Reciben allí clases de LSE.

Héctor entiende y usa muy poco la lengua oral, la estructura de la misma tampoco le resulta familiar ni accesible, tiene un nivel de vocabulario muy bajo, y no es capaz de construir frases largas, tan sólo usa palabras sueltas. Su nivel de articulación no es bueno.

- ***Resultados de las pruebas cuantitativas***

A Héctor se le hicieron las pruebas el día 21/03/2017 a las 16:30 en las instalaciones de la sede de la federación de Sordos de Cantabria. Las pruebas se pasaron de forma grupal. La sesión tuvo una duración de dos horas aproximadamente se le permitió hacer los descansos que el niño pidió. Las partes de la prueba que no entendió se le signaron.

Como se puede observar en la Tabla 8, el índice de comprensión lectora es muy bajo. Su competencia lectora es baja en todos los tipos de texto y insuficiente para desarrollar un buen desempeño académico.

Tabla 8

Resultado de las pruebas de comprensión lectora de Héctor

ECOMPLEC-Pri 4º Educación Primaria	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
Narrativo	20	Nivel bajo
Expositivo	23	Nivel bajo
Discontinuo	20	Nivel bajo
Modelo mental	22	Nivel bajo
Base de texto	4	Nivel muy bajo
RESULTADO FINAL (ICL)	9	Nivel muy bajo

Notas: Las puntuaciones están medidas en centiles

En cuanto a la puntuación obtenida en el cuestionario de actitudes hacia la lectura encontramos que estas son bajas y podemos decir que Héctor tiene un sentimiento de competencia respecto a la lectura muy bajo.

Tabla 9

Resultados del cuestionario de actitudes hacia la lectura de Héctor

	MEDIA	INTERPRETACIÓN
ACTITUDES HACIA LA LECTURA	1,22	Nivel bajo
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	0,285	Nivel muy bajo

Notas: Las actitudes están medidas en una escala del 1-4

- ***La entrevista semiestructurada***

La madre de Héctor informa de que su hijo no sabe leer, tan sólo conoce la expresión escrita de unas pocas palabras. Para acceder a la comprensión de la lectura, la madre comenta que el niño necesita el apoyo de los signos. Igualmente comenta que el niño solo, de forma individual, no es capaz de leer.

Cuadro 4

Entrevista a la madre de Héctor

<p>[4.1] COMPRENSIÓN</p>	<p><i>“Él solo escribe, lo más que escribe es mamá, papá, es que no escribe más, mamá, papá, (la población en la que vive)”</i></p> <p><i>“Pero él, leerlo y saber leer... Claro, en clase porque su profesora le deja algo, un cuento algo en lenguaje de signos y él lo va viendo, su profesora le ha dicho antes el signo y todo eso y él lo sabe pero... sino él no lo sabe.”</i></p> <p><i>“Él ve los tebeos que ve pero, yo creo que de memoria se los sabrá porque... lo dice en Lenguaje de Signos pero si le quito el cuaderno, el libro, lo que sea y lo va a escribir, él no lo sabe”</i></p>
<p>[4.2] GUSTOS E INTERESES</p>	<p><i>“Le gusta que le signen cuentos de historias, eso sí, tú ves que engancha y que le gusta”</i></p>

	<p>TIC:</p> <p><i>“En el whatsapp me escribe mamá, papá, beso, me manda besos, corazones y me manda la casa así y cuando va por ahí, que va a jugar. Yo le digo, le escribo al whatsapp: casa sí”</i></p>
<p>[4.3]</p> <p>DIFICULTAD/ FACILIDAD</p>	<p><i>“...Eso le cuesta muchísimo a Héctor mucho, mucho.”</i></p>
<p>[4.4]</p> <p>IMPORTANCIA</p>	<p><i>“Para mí es importantísimo”</i></p> <p><i>“Porque es lo que le da la sabiduría a uno Salir adelante, porque si no sé hablar pues no sé escribir y para salir a donde quiera que vaya uno pues lee. Yo que sé, o un aeropuerto tiene que salir y no sabe leer pues también, es otra cosa que no... no es fácil”</i></p>
<p>[4.5]</p> <p>SATISFACCIÓN CON EL NIVEL</p>	<p><i>“Sí con flechas, unir, poner una arriba, otra abajo y así. Yo es que sí, que le veo la verdad que él lo hace pero.... Porque ya lo ha visto en el cole (...) él trabaja con dibujos.”</i></p> <p><i>“Y con la escritura, pues si claro, a mí me gustaría que leyera y todo, porque eso le va a abrir caminos pero claro... a ver, también más adelante digo yo, todavía hay esperanzas...”</i></p> <p><i>“Eh... no estoy satisfecha porque, para la edad que él tiene pues es que... Ya debería saber leer y eso pero claro, también sabiendo el problema que mi hijo tiene pues también no lo puedo, llevo tan mal porque es... si no puede hacer más, el niño no da más es que no da más, aunque quiera, no da más así que...”</i></p>

[4.6]

BARRERAS:	<i>“No tiene la misma... capacidad de de... como tenemos nosotros”</i>
Falta de capacidad	<i>“(...) El niño no da más es que no da más, aunque quiera, no da más así que...”</i>
Falta de habla	<i>...”Porque si no sé hablar (...)”</i>

1.5. José

Tiene 14 años. Estudia 1º de la ESO en un instituto público preferente de una población urbana de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

José fue diagnosticado de una hipoacusia profunda congénita bilateral a la edad de 2 años. En la actualidad no lleva ningún tipo de ayuda técnica.

El núcleo familiar está formado por José y su madre que es su cuidadora habitual. La madre trabaja de forma ocasional en un turno de noche. La modalidad comunicativa que utilizan es la lengua oral acompañada de signos y de un código personal que han desarrollado entre madre e hijo.

En el centro tiene apoyo de una especialista en Audición y Lenguaje y profesora especialista en Pedagogía Terapéutica. En algunas asignaturas José también tiene un intérprete de lengua de Signos en el aula. El aula al que acude José es completamente oral. José tiene una adaptación curricular al tercer ciclo de Educación Primaria

Recibe apoyo personalizado de un profesor Sordo de la Federación de Personas Sordas de Cantabria (FESCAN), para reforzar el aprendizaje de la lengua de Signos Española. La periodicidad de este apoyo es de una sesión semanal todos los lunes y la duración es de 2 horas.

El niño ha crecido en un entorno oral. La modalidad comunicativa es oral tanto en el hogar como en el colegio.

Gonzalo acude una vez por semana durante dos horas aproximadamente a la Federación de Sordos de Cantabria donde se encuentra con otros niños sordos y se comunican entre sí en lengua de signos. Reciben allí clases de LSE.

- **Resultados de las pruebas cuantitativas.**

A José se le realizaron las pruebas el día 20/03/2017 en la sede de FESCAN de forma grupal. Las pruebas comenzaron a las 16:30 y su realización duró unas dos horas aproximadamente.

Como se puede ver en la tabla 10, José tan sólo fue valorado en el texto narrativo y expositivo, en los dos consiguió un nivel de comprensión lectora medio bajo. Esto significa que tiene muchas dificultades comprensivas

Tabla 10
Resultados de la comprensión lectora de José

ECOMPLEC-Pri 4º Educación Primaria	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
Narrativo	38	Nivel medio bajo
Expositivo	35	Nivel medio bajo
Discontinuo	No valorable	No valorable
Modelo mental	No valorable	No valorable
Base de texto	No valorable	No valorable
RESULTADO FINAL	No valorable	No valorable

Notas: Las puntuaciones están medidas en centiles.

En cuanto a las pruebas de actitudes hacia la lectura, la valoración que se hizo fue sobre una escala del 1-7, consecuentemente podemos concluir que su nivel es medio igual que el de su sentimiento de competencia ante la lectura.

Tabla 11
Resultados en el cuestionario de actitudes hacia la lectura de José

	MEDIA	INTERPRETACIÓN
ACTITUDES HACIA LA LECTURA	4.05	Nivel medio
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	3,62	Nivel medio

Notas. Las puntuaciones están medidas en una escala del 1-7

- **La entrevista semiestructurada**

Cuadro 5
Entrevista a la madre de José

[5.1]	
COMPRENSIÓN	(...) “De estar leyendo y, a veces como no lo entiende pues, y yo

	<i>como no se lo sé explicar muy bien todavía porque es que me falta mucho para poder explicárselas en lengua de signos claro, entonces ahí viene el problema”</i>
[5.2] GUSTOS E INTERESES	<p><i>“No tiene mucho interés así...”</i></p> <p><i>TIC:</i></p> <p><i>“En el ordenador cuando mira las noticias y me dice: ¡mira!, que ha ganado el equipo que le gusta a él y dice que ha ganado o que va bien, cosas de esas”</i></p> <p><i>“Me escribe a mí mucho, cuando yo le pregunto qué es lo que está haciendo, si va a salir; a donde, y sí, sí me lo pone” (se refiere al Whatsapp)</i></p> <p><i>M: se maneja muy bien en ello, lo maneja muy bien porque lo quiere buscar y lo encuentra. (se refiere al teléfono y al ordenador)</i></p>
[5.3] DIFICULTAD/ FACILIDAD	<i>“Claro, porque ahora el chico esta en primero de la ESO y claro, que le cuesta, pero me han dicho que ha mejorado mucho y por ese lado yo también estoy tranquila a pesar de que yo no le exijo el 100%”</i>
[5.4] IMPORTANCIA	<p><i>“Le digo: mira, lo que tú vas a aprender eso es para ti, para mí no, mamá ya no necesita estudiar, mamá ya estudió ahora te toca a ti”</i></p> <p><i>“...Y yo le digo que tienes que aprender, aprender, aprender para ti, para mamá no, todo es para ti y claro”</i></p>
[5.5] SATISFACCIÓN CON EL NIVEL	<i>“En el colegio no está mal...”</i>

	<p><i>“Pero no, no está mal en los estudios, bueno tampoco le puedo exigir demasiado porque por el problema que tiene él (...)”</i></p> <p><i>“No es como los otros chicos que no tienen ningún defecto y les tengo que exigir más, más, más que a él.</i></p>
<p>[5.6] BARRERAS: Falta de habla</p>	<p><i>“Le exijo para que él pueda hablar bien, pero ¿qué pasa? que como está acostumbrado a la Lengua de Signos le cuesta, yo tengo que decirle: ¡ dilo! que no te entiendo así, yo le entiendo pero le digo que no le entiendo para que él se dé cuenta y trate de decirlo dilo bien ¿Cómo se llama ese...? ¿Cómo era su nombre? Paco vale, y Cómo se llama ella? “Merchi”, ¡ves que puedes!, pero no te apetece hablar, o qué se yo. No puedo meterle más en su cabeza porque lo que él empieza lo dice, lo que no pues no lo dice, me lo dice por Lengua de Signos .</i></p>

1.6. Zígor

Tiene 13 años. Durante los años 2016/2017 cursó 1º de Educación Secundaria en un colegio concertado de una población semiurbana de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Zígor fue diagnosticado de una hipoacusia congénita media bilateral. En la actualidad lleva audífonos. El niño acude a rehabilitación logopédica privada una vez por semana.

El núcleo familiar está formado por el padre y la madre, los dos trabajan. Los dos son Sordos profundos y no llevan ninguna ayuda técnica. Zígor tiene un hermano pequeño de diez años, este hermano es oyente.

El niño ha crecido en un hogar en el que la comunicación se lleva a cabo predominantemente mediante la Lengua de Signos. No obstante, con su hermano se comunica de forma oral.

En el centro tiene apoyo de una especialista en Audición y Lenguaje y profesora especialista en Pedagogía Terapéutica y una traductora de Lengua de Signos durante media jornada para algunas asignaturas. En el centro cuenta con el apoyo técnico de un aparato de Frecuencia Modulada. El aula al que acude Zígor es completamente oral.

Zígor se comunica perfectamente tanto con la Lengua de Signos como con el lenguaje oral. Se puede decir que su tipo de comunicación es bilingüe.

En cuanto a la lengua oral la entiende y utiliza de forma adecuada y flexible, tiene un nivel alto de conocimiento de vocabulario y también entiende domina y utiliza la estructura de esta lengua de forma correcta. Su articulación es muy buena.

Respecto a la lengua de Signos, Zígor conoce perfectamente esta lengua domina tanto el vocabulario, los clasificadores y las estructuras de la lengua, utiliza y comprende conceptos abstractos y conoce el dactilógico. La Lengua de Signos es la primera lengua de Zígor.

- ***Resultados de las pruebas cuantitativas***

A Zígor se le realizaron las pruebas el día 20/03/2017 en la sede de la Federación de Sordos de Cantabria. El formato de realización fue grupal. Las pruebas comenzaron a las 16:30 y duraron unas dos horas.

Como se puede apreciar en la tabla, el ICL (índice de comprensión lectora) que Zígor ha obtenido le sitúa en un nivel medio. Su comprensión es similar a la de los alumnos y alumnas de su misma edad. Existe algo de asimetría, es debido a que Zígor ha tenido un rendimiento lector mejor en el texto narrativo. El nivel de comprensión le permitirá acceder a los contenidos del curriculum.

Tabla 12

Resultados de la prueba de comprensión lectora de Zígor

ECOMPLEC-Sec 2º Educación secundaria	RESULTADO	INTERPRETACIÓN
Narrativo	70	Nivel alto
Expositivo	46	Nivel medio
Discontinuo	58	Nivel medio
Modelo mental	42	Nivel medio
Base de texto	72	Nivel alto
RESULTADO FINAL (ICL)	57	Nivel medio

Notas: Las puntuaciones están medidas en centiles

El resultado obtenido por Zígor en el cuestionario de actitudes hacia la lectura indica que se sitúa en un nivel medio y se siente competente en la lectura.

Tabla 13

Resultados de las actitudes hacia la lectura de Zígor

	MEDIA	INTERPRETACIÓN
ACTITUDES HACIA LA LECTURA	4,125	Nivel medio
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	5,45	Nivel moderadamente alto

Notas: Las puntuaciones están medidas en una escala del 1-7

- ***La entrevista semiestructurada***

La entrevista a la madre de Zígor se realizó con la ayuda de una intérprete de Lengua de Signos.

Cuadro 6

Entrevista a la madre de Zígor

[6.1] COMPRENSIÓN	
[6.2] GUSTOS E INTERESES	<p><i>“Normalmente, bueno a él le gusta mucho leer, a él le encanta leer, le gusta mucho”</i></p> <p><i>“Sí... novela con historia le gusta mucho, pues eso, novelas o libros de historia que puede aprender curiosidades y cosas nuevas”</i></p> <p><i>“Pues bueno, lee libros. En el ordenador, por ejemplo, también lee y, bueno... pues es muy curiosos con la cultura, por ejemplo le encanta conocer, en tres años yo creo no me acuerdo bien fuimos</i></p>

	<p><i>a París y... y bueno pues hicimos mucho turismo, fuimos a muchos museos y yo, gracias a Zígor que me decía: mira hay esto, vamos a ver esto otro... vamos, porque él lo había leído”</i></p> <p><i>“Cosas de fútbol, de jugadores... de... bueno de ese mundo, del mundo del fútbol, todo eso le interesa mucho y lee...y lee mucho de eso”</i></p> <p>TIC:</p> <p><i>“Por el whatsapp escribe”</i></p> <p><i>“La televisión siempre tiene subtítulos, entonces él, accede a la televisión gracias también a la lectura...”</i></p>
[6.3] DIFICULTAD/ FACILIDAD	<p><i>“Bueno... si a veces sí y sobre todo él lo dice ¿no? Dice que le resulta, que le resulta fácil pero... bueno, no sé, en realidad hoy por ejemplo, parece que la prueba dice que la ha hecho muy bien, que le ha resultado sencillo”</i></p>
[6.4] IMPORTANCIA	<p><i>“¿Para nosotros, muy importante. (...) porque hay muchísimas palabras que entender aunque, sí que es verdad, a las personas sordas nos cuesta, porque hay mucho vocabulario nuevo y desconocido y hay que acceder a él. (...) En nuestra época no había tanto como ahora, entonces no hemos podido aprender igual que él, muchas veces le preguntamos a Zígor también y él nos ayuda en cuanto a eso, a lectura y la escritura”</i></p> <p><i>“Lo importante es que siga estudiando”</i></p>
[6.5] SATISFACCIÓN	<p><i>“E: Ahora mismo, ¿estáis satisfechos en casa con su nivel de</i></p>

CON EL NIVEL	<p><i>lectura y de escritura?</i></p> <p><i>M: si, si si si,(...) ... al final es verdad que él saca buenas notas y y,... lo hace bien, igual no saca dieces pero saca ochos y sietes”</i></p>
<p>[6.6]</p> <p>BARRERAS:</p>	<p><i>“Pues con el colegio estamos muy contentos la verdad, porque colaboran mucho con la Federación y estamos muy contentos. La Federación le ha apoyado mucho, también gracias a la AL del centro que trabaja mucho con la Federación y bueno, y gracias al director que ha colaborado mucho con FESCAN. (...) Parece que Zígor ha tenido mucha suerte en ese sentido, pero yo... no he pensado nunca que esto le hace falta y no lo tenemos para él, no la verdad que gracias al colegio pues... hemos conseguido muchas cosas”</i></p> <p><i>“Es verdad que el colegio conoce a las personas sordas, conoce a los niños sordos a la familia eh... vamos no ha dudado en ponerle un intérprete y bueno, en darle ese apoyo que necesita, no hay barreras para él en el cole eh... La colaboración con FESCAN ha sido la correcta y no hay barreras, por ejemplo en Navidad, por ejemplo en la fiesta de Navidad al teatro siempre va un intérprete para... para interpretarlo, para que él lo entienda también y bueno la verdad es que muy contentos con el colegio”</i></p>

2. Análisis conjunto de los datos

Los datos recogidos nos indican que cinco de los seis participantes en el estudio no alcanzan un nivel adecuado de comprensión lectora (Tabla 14). En relación a la población oyente la puntuación obtenida por estos niños y niñas en la prueba está muy por debajo de la media.

Tabla 14

Relación de la puntuación en comprensión lectora con la puntuación en actitudes

Participante	Comprensión Lectora	Nivel	Actitudes	Nivel	Autoeficacia percibida	Nivel
Mariela	3	Muy bajo	2,11	MedBajo	2	Bajo
Daniela	No valorable	Muy bajo	1,33	Bajo	1,71	Bajo
Gonzalo	No valorable	Muy bajo	2,185	MedBajo	3,42	Alto
Héctor	No valorable	Muy bajo	1,22	Bajo	0,285	Muy bajo
José	30-40	bajo	4,05	Medio	3,72	Medio
Zígor	40-60	Medio	4,125	Medio	5,45	MedAlto

Notas: La puntuación de comprensión lectora en negrita está expresada en deciles, las demás en centiles. Las puntuaciones en actitudes y autoeficacia percibida en negrita están medidas en una escala del 1-7, las demás en una escala del 1-4.

Las madres de los cinco participantes en las entrevistas son de una forma u otra conscientes de que sus hijos e hijas no comprenden la lectura.

(...)”depende, no sé, leer lee, leer lee, pero no sé si va a comprender lo que lee”. (Madre de Mariela).

Consultar [2.1], [3.1], [4.1], [5.1].

Algunas de las madres informan de que la única forma que sus hijos tienen de acceder a la comprensión lectora es a través de los signos. Tal y como defiende el bilingüismo, los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura de las personas sordas deben abordarse desde su lengua natural, que no es otra que la Lengua de Signos (Ramsey & Padden ,1999; Sánchez, 2009; Herrera, 2009).

En los siguientes párrafos de la entrevista, la madre de Héctor y también la de Gonzalo relatan que sus hijos no pueden acceder a la comprensión lectora a no ser que se utilicen como ayuda los signos. Por este motivo, ellas se sirven de estrategias basadas en los signos y no emplean las orales, basadas en la fonología como dactilológico o lectura labial, para que los niños puedan comprender los textos. De la misma forma una de ellas informa de que así la profesora enseña en el colegio. Consultar [3.1], [4.1].

De los participantes tan sólo hay un niño, Zígor, que tiene un nivel medio de comprensión lectora, y que como han revelado los análisis se sitúa a la par que los niños y niñas oyentes de su edad. Las pruebas objetivas y la información que ofrece la madre

a este respecto coinciden. Parece que el niño no solo ha accedido a la comprensión lectora sino que entiende el valor instrumental de la lectura, su dimensión cultural (Cassany, 2006). También se pone de manifiesto a través de la información que ofrece la madre, la importancia de la realización de actividades significativas relacionadas con la lectura [6.2] (Obregón, 2014; Pérez, 2002). Este es el único niño de la muestra cuyos padres son Sordos. Como se puede ver en la (Tabla 15) se trata del único participante cuya modalidad de comunicación es bilingüe.

En cuanto a las actitudes hacia la lectura (Tabla 14), las puntuaciones obtenidas por los niños y niñas tanto Daniela como Héctor a través del autoinforme revelan que son bajas, no les gusta mucho la lectura. La madre de Daniela ante las preguntas sobre las actitudes de su hija coincide con lo que la niña indicó en el cuestionario. La madre de Héctor comenta que lo que más le gusta es que le signen cuentos.

Consultar [2.2] y [4.2]

“Exactamente, al tema de... de... leer no hace caso” (Madre de Daniela)

Tanto Mariela como Gonzalo muestran unas actitudes medio bajas. La información ofrecida por la madre de Mariela no es muy diferente [1.2]. Sin embargo la madre de Gonzalo comenta de forma rotunda que al niño no le gusta leer. No obstante dice también que al niño le gusta que le lean cuentos.

Consultar [3.2].

“A Gonzalo no le gusta nada leer” (Madre de Gonzalo)

Respecto a las puntuaciones de José y Zígor se observa que los dos informan de una actitud media hacia la lectura. Mientras que la madre de José informa de que a su hijo no muestra demasiado interés hacia la lectura [5.2], la madre de Zígor comenta que a su hijo le gusta mucho leer y que muestra interés por la lectura [6.2]. En general se dice de los niños y niñas de Educación Primaria participantes en este estudio que sus actitudes hacia la lectura no son tan altas como las que muestran niños oyentes de Educación Primaria, cuya media se sitúa en torno a 3,5 (Villalón, Melero & Izquierdo-Magaldi, 2014).

Se puede añadir respecto a las actitudes hacia la lectura que, a pesar de que no se puede establecer una relación entre estas y la comprensión lectora, nuestros datos

apuntan a que al menos en uno de los niños, Zígor, existe consistencia entre ambas puesto y también en la información que la madre del niño ofrece sobre este aspecto.

Encontramos en las entrevistas que respecto a las tecnologías, teléfonos móviles, ordenadores, etc. Todas las madres comentan que a sus hijos e hijas les gusta y les interesa, que usan estos dispositivos para comunicarse y para acceder a la información que les interesa. Consultar [1.2], [2.2], [3.2], [4.2], [5.2], [6.2].

Sobre el nivel de autoeficacia percibida por cada niño respecto a la lectura y tareas que están relacionadas con ella, tanto Mariela, Daniela como Héctor no se ven muy eficientes, encuentran esta actividad difícil y las percepciones de sus madres están en la misma línea puesto que creen que les cuesta [1.3], [2.3] concretamente la madre de Héctor refiere:

“...Eso le cuesta muchísimo a Héctor mucho, mucho.” (Madre de Héctor) [4.3].

El caso de Gonzalo es menos consistente puesto que se percibe a sí mismo como muy eficaz en las tareas de lectura, sin embargo los resultados de las pruebas de comprensión no fueron buenos y la información que su madre ofrece, pone de manifiesto que le resulta difícil y que ella le tiene que ayudar siempre con la lectura. Consultar [3.3].

José se ve eficaz en cuanto a la lectura. Su madre informa de que le cuesta, pero en este caso parece que hace una atribución externa puesto que lo achaca al nivel tan alto que se requiere para cursar 1º de la ESO y al hecho de que ella no le exige mucho a su hijo. Consultar[5.3].

En el caso de Zígor tanto la percepción del niño como la de su madre respecto a la eficacia en la lectura coinciden, los dos informan de que a Zígor no le resulta muy difícil. Consultar [6.3].

Tabla 15

Relación de la comprensión lectora con otras variables

Participantes	Comprensión lectora	Edad	Curso	Tipo de Comunicación Cole/hogar	Ayuda Técnica	Familia
Mariela	3	8	2° EP	Oral-Bim/oral	Implante	Oyente
Daniela	No valorable	9	4° EP	Oral/Oral	Implante	Oyente
Gonzalo	No valorable	9	4° EP	Oral/Oral	Audífonos	Oyente
Héctor	3-10	12	5° EP	Oral/Oral	Sin ayuda	Oyente
José	No valorable	14	1° ESO	Oral/Oral	Sin ayuda	Oyente
Zígor	40-60	13	1° ESO	Oral/BILINGÜE	Audífonos	Sorda

A la luz de los informes de las madres y de los resultados en las pruebas objetivas se puede concluir que las dos niñas con implante y uno de los dos niños que lleva audífonos de este estudio no han adquirido la comprensión lectora.

Todas las madres conceden por diferentes motivos gran importancia a la lectura [1.4], [2.4], [3.4], [4.4], [5.4], [6.4]. Pero tan sólo una está plenamente satisfecha con el nivel de su hijo [6.5].

Se ha dejado como último punto de análisis aquellas circunstancias que las madres perciben como barreras que limitan el acceso a la comprensión lectora de sus hijos e hijas.

Cuadro 7

Resumen de las barreras

	BARRERAS PERSONALES	BARRERAS SOCIALES/ ESCOLARES
ACCESO A LA COMPRENSIÓN LECTORA	Falta de comprensión de la Lengua oral [1.6]	LSE en el colegio [2.6]
	Falta de audición [1.6], [3.6]	Estimulación en el colegio [2.6]
	Falta de habla [3.6], [4.6], [5.6]	Apoyos técnicos [3.6]
	Falta de capacidad [4.6]	Relaciones sociales [3.6]
		Metodología [3.6]

Capítulo V. Discusión

Poniendo en juego todos los datos con los que se ha trabajado en esta investigación, y teniendo en cuenta la singularidad de cada caso particular, podemos concluir, que cinco de los niños y niñas sordos de nuestro grupo de participantes no sabe leer. Estos resultados concuerdan con lo que investigaciones precedentes han encontrado. En general se puede decir que la población sorda encuentra serias dificultades en la adquisición de la lectura y escritura (Alegría & Domínguez, 2009; Allen, 1994; Alvarado & Ardilla, 2007; Conrad, 1979, citado en Domínguez, 2014; Fernández-Viader & Pertusa, 1996; Lissi, Raglianti, Grau & Salinas, 2003; Lissi, Raglianti, Grau, Salinas & Cabrera 2011; Martínez & Augusto, 2002; Massone, Buscaglia & Bogado, 2010; Musselman, 2000; Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

Estos cinco niños y niñas sordos presentan retrasos importantes en el aprendizaje de la lectura respecto de sus pares oyentes (Alegría y Domínguez, 2009). Desgraciadamente corren el riesgo de finalizar los estudios obligatorios siendo analfabetos (Massone, Buscaglia & Bogado, 2010).

El hecho de no dominar esta competencia supondrá que se seguirán encontrando con una creciente dificultad a la hora de acceder a los contenidos curriculares. Pero más importante que eso aún puede ser que su participación en la sociedad y en la cultura se vea seriamente comprometida.

Tan sólo uno de los niños muestra una buena comprensión lectora y a la luz de los datos podríamos relacionarla, puesto que se ha encontrado cierta consistencia en los datos, sin pretender establecer una relación causal, tanto con sus buenas actitudes hacia la lectura como con su desarrollo lingüístico sustentado en un modelo Bilingüe.

Se puede tomar como referencia algunos trabajos de investigación (Mayberry 2002; Mayberry, Del Giudice & Lieberman, 2011) en los que se encuentra que uno de los factores que más influye a la hora de alcanzar una buena comprensión lectora es tener una capacidad lingüística bien desarrollada, algo que los hijos e hijas de personas sordas tienen. De todos los participantes en este trabajo de investigación Zígor es el único niño hijo de padres sordos que habla perfectamente tanto la Lengua de Signos,

puesto que esta es su primera lengua, como la lengua oral. Estos resultados se ven apoyados por todos los autores que han encontrado relación entre la adquisición temprana de una lengua accesible y el desarrollo tanto cognitivo como lingüístico de la persona y que essto favorecerá la adquisición de una segunda lengua (Sacks, 1989; Skliar, Massone & Veinberg, 1995; Juncos, Justo; Caamaño, Vilas & López, 2000; Veinberg, 2002; Sánchez-Avedaño, 2005; Sánchez, 2011).

Se puede decir por un lado, que se ha encontrado una diferencia significativa entre los participantes. Esta les sitúa en dos grupos, los niños y niñas sordos hijos de padres oyentes y el único participante cuyo padre y madre son Sordos. Este participante llegó al sistema educativo en unas condiciones muy diferentes de las de los otros cinco. Legó dominando una lengua la cual adquirió de forma natural en contextos interactivos y significativos, es decir empezó su escolaridad en unas condiciones lingüísticas, y cognitivas similares a los niños oyentes. Los otros cinco niños y niñas, hijos e hijas de padres y madres oyentes no podemos decir que accedan de la misma forma (Sánchez 2012)

Se ha podido observar, a través de los datos, que las actitudes hacia la lectura de estos niños y niñas son en general bajas. De alguna manera los resultados son consistentes con los encontrados en la prueba de comprensión y con la información que ofrecieron sus madres. Como excepción aparece el caso de Gonzalo que a pesar de mostrar una comprensión lectora muy baja informa de unas actitudes buenas.

Respecto a la autoeficacia de la que informan estos niños y niñas y sus madres se puede interpretar que es baja, no se sienten eficaces ante las tareas lectoras, salvo Gonzalo y Zígor, en el último caso es una percepción consistente con los resultados de las pruebas objetivas.

Desde el modelo clínico rehabilitador que propone que los IC favorece la lectura puesto que la audición funcional que proporcionan tendrá una repercusión directa en la comprensión lectora (Geers, 2003; Torres, Rodríguez, García-Orza & calleja, 2008; López-Higues, Martín-Aragoneses, Gallego, Melle, Bartuilli & Pisón, 2016; Domínguez & Leybaert, 2014).

Diferentes investigaciones ponen de manifiesto el hecho de que los IC si bien restituyen el sentido del oído, no proporcionan el desarrollo del lenguaje, el uso

significativo del mismo y el progreso del pensamiento (Sánchez, 2017). Además de la necesidad de rehabilitación constante, para llegar a entender los estímulos sonoros y el habla (Morales, 2006). Ni con intensas terapias rehabilitadoras se consigue en todos los casos audición funcional.

Cabe destacar que, a pesar de que algunos de los participantes llevan ayudas técnicas que les permiten oír y que debería repercutir en sus habilidades lectoras esto no parece ser así. En la línea de los trabajos de Morales (2006) y Sánchez (2017), el tiempo que transcurre hasta el diagnóstico de la sordera y después de este el tiempo en el que se encuentra la ayuda técnica adecuada. En caso de los implantados el tiempo hasta la operación y la posterior rehabilitación, o el tiempo que pasa hasta que las familias deciden aprender Lengua de Signos, puede jugar en contra de su desarrollo. Estos niños sin haber podido desarrollar unas competencias lingüísticas se ven inmersos en el sistema educativo, una vez dentro, se ven a parte de aquel alejado mundo ininteligible que les exige acceder a los contenidos curriculares. Ellos, valiéndose única y exclusivamente de ayudas técnicas, sin la mediación de un sistema semiótico que les permita el acceso a ese mundo oral ni a los instrumentos de la cultura, poco pueden hacer.

¿Aprenderán a leer los niños y niñas sordos en entornos no formales a través del uso de las nuevas tecnologías?. Se revela esta como una interesante pregunta puesto que a la luz de los datos obtenidos encontramos que a todos los niños y niñas les gustan las nuevas tecnologías, el teléfono, el ordenador, etc. En relación a esta cuestión se puede aludir a los estudios de Buscaglia y Bogado, (2005, 2010) en los que se muestra como las personas sordas mediante el uso de las nuevas tecnologías se están apropiando de los instrumentos semióticos de la cultura en entornos no formales y dejamos la interesante pregunta de esta forma planteada.

Para terminar el análisis se debe hablar de las barreras. En los informes de las madres podemos apreciar como de una forma u otra todavía se mantienen arraigadas las creencias que los problemas tanto lingüísticos como educativos, cognitivos y sociales vienen determinados por la falta de audición o la falta de habla, incluso en alguna entrevista se hace alusión a la falta de capacidad, falta de exigencia en los estudios. Situar la raíz de los problemas en la sociedad aparece aún como algo lejano e impreciso.

“...porque ahí él sí que no tenía amigos, porque no sabía ni hablar ni nada y para él eso fue muy duro...”(Madre de Gonzálo)

“Le exijo para que él pueda hablar bien...”

En referencia a las barreras educativas encontramos desde la falta de metodologías adecuadas, la falta de estimulación, la falta de la Lengua de Signos en las aulas.

“...la profesora que tuvimos es que no la dejaba ni poner ni un cartel de Lengua de Signos...”

1. Repercusiones educativas

Después de haber ido exponiendo los datos y las conclusiones a las que se han llegado. Partiendo de la base de que el sistema educativo es el pilar sobre el que se apoya el futuro de nuestra sociedad, inmersos en el cual crecen e interactúan los menores y del que depende buena parte de su desarrollo social, emocional, cognitivo y de su bienestar. La principal repercusión educativa que se puede extraer de este trabajo es la necesidad de poner en marcha prácticas educativas plenamente inclusivas en aras de evitar la exclusión y el aislamiento de estos alumnos y alumnas sordos.

El sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para romper las barreras lingüísticas que mantienen a estos niños y niñas aislados e imposibilitados para acceder a los instrumentos culturales. Esta flexibilidad pasa por la formación de los docentes en relación a la sordera y necesidades de este alumnado, pasa por abrir las aulas a la Lengua de Signos tanto para sordos como para oyentes, requiere de la presencia en la escuela de adultos Sordos vinculados o no a la docencia, que puedan ser referentes para los niños y niñas sordos, necesita permitir la entrada a la comunidad sorda, a su cultura, a las nuevas tecnologías y sobre todo, a los programas de animación a la lectura, a los cuentos y las historias signados y a todos aquellos adultos que amen la lectura, puesto que ellos son los únicos que pueden contagiar esa pasión.

2. Limitaciones y propuestas de mejora

Una vez finalizado el estudio se incorpora este apartado pues resulta imprescindible y beneficioso hacer recuento de las limitaciones que tiene la presente investigación.

En relación con la entrevista semiestructurada se debe decir que si bien es cierto que fue elaborada y consensuada por dos profesoras de la Universidad de Cantabria y por una profesional en educación de personas sordas, no pudo ser enviada a diferentes expertos para que por medio de la técnica Delphi se asegurara su validez. A pesar de que la encuesta había sido preparada para enviar a los expertos, debido que las fechas para la realización de las pruebas se adelantaron, la encuesta no pudo ser enviada para su revisión. De la misma manera, tampoco los códigos que se utilizaron para llevar a cabo el análisis de la entrevista fueron sometidas a una prueba inter jueces.

Respecto a los participantes que han formado parte de la investigación, se debe decir que a pesar de que existe una amplia variedad, puesto que se incluyen los dos géneros, diferentes edades, varios tipos de sordera, ayudas técnicas, familias diversas, y diferentes niveles y tipos de comunicación, la muestra no es exhaustiva. Todos los participantes pertenecen a la Federación de Sordos de Cantabria.

Como propuesta de mejora parece necesaria la continuación de este trabajo, añadiendo al mismo toda aquella información que los docentes que trabajan con población sorda puedan aportar.

3. Futuras líneas de investigación

Partiendo de la base de que en relación al tema que se ha tratado en la presente investigación apenas existen trabajos, las líneas de investigación pueden ser ni más ni menos que todas. No obstante pondré como ejemplos unas cuantas que por su importancia merecen ser tenidas en cuenta.

- Investigación sobre las barreras, prejuicios y estereotipos que existe sobre la población sorda y su reflejo e influencia en la escuela.
- Investigación sobre el aprendizaje de la lectura y escritura a través de las nuevas tecnologías en población sorda.
- Investigación en torno a programas de animación a la lectura en población sorda.

Tan sólo me queda añadir que el futuro de la investigación debería pasar necesariamente por “dar signo” (dar voz) a las personas sordas.

Capítulo VI. Referencias Bibliográficas

- Agudelo, O.M. (2011). *"Leer en seña": una experiencia de lectura signada. Narrativas de un grupo de sordos a partir de un proceso de animación a la lectura en lengua de señas colombiana, desde la Biblioteca Pública Comfenalco Villa del Sol de Bello* (Tesis Doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Alegría, J., Carrillo, M. & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Revista de Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Alegría, J., & Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 31(1), 95-111.
- Allen, T. (1994). *Who are the deaf and hard-of-hearing students leaving high school and entering postsecondary education?* Washington DC, EEUU: Gallaudet University.
- Alonso Tapia, J. (2000). Comunicación Escrita: Comprensión Lectora, pp. 175-209.
- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista IIPSI*, 13(2), 249-261.
- Augusto, J., Adrián, J., Alegría, J., & Martínez de Antoñana, R. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera, *Psicothema*, 14(4), 746-753.
- Báez, M. (2010). Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos: avances de investigación psicolingüística, *Lectura y Vida*, 31(1), 18-27.
- Bertelson, P., & De Gelder, B. (1989). Learning about reading from illiterates. *From reading to neurons* (pp 1-23). Cambridge: M. Galaburda & M. Albert.

- Burad, V. (2010). Alteridad Sorda. *Cultura sorda*. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.org/alteridad-sorda/>
- Clark, M., Gilbert, G., & Anderson, M. (2011). Morphological knowledge and decoding skills of deaf readers. *Psychology*, 2(2), 109-116.
- Carrero, F. (2013). La influencia de niveles básicos de procesamiento en la comprensión lectora de los alumnos sordos: revisión actual. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1(1), 135-142.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp 21-43). España, Barcelona: Anagrama.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de Primaria)*. Barcelona: Grao.
- CNSE, (2002). *Guía para la educación bilingüe para niños y niñas sordos*. Madrid, España: CNSE.
- Cueto, S., Andrade, F., & León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE.
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-135.
- Diniz, D., Barbosa, L., & Rufino, W. (2009). Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 6, 65-67.
- Domínguez, A.B. (2009). Fonología sin audición. *AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 1, 139-153.

- Domínguez, A.B. & Leybaert, J. (2014). Acceso a la estructura fonológica de la lengua: repercusión en los lectores sordos. *AULA Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 65-81.
- Domínguez, A., Rodríguez, P., & Alonso, P. (2011). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura de niños sordos. Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 356, 353-375.
- Egea, C. & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Artículos y Notas*, 50, 15-30.
- Egea, C. & Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- Ferreira, M.A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Políticas y Sociedad*, 47 (1), 45-65.
- Figuroa, V., & Lissi, M.R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119.
- Fisbein, M. & Azjen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. MA: Addison-Wesley. Recuperado de: <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Fontes, S., García, C., Garriga, A. J., Pérez-Llantada, C. y Sarriá, E. (2001). *Diseños de Investigación en psicología*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Fundación CNSE. (1998). Lugar de publicación: Fundación CNSE para la supresión de las barreras de comunicación. Madrid, España. Recuperado de: http://www.fundacioncnse.org/lectura/acercate_comunidad_sorda/acercate_comunidad_sorda_2.htm#arriba1

- García-Rodicio, H. (2012). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. *Universidad de Cantabria*.
- García-Rodicio, H. (2012). La capacidad de comprensión. Procesos, dificultades y ayudas. Miramontes, S. & García Rodicio, H. (coords.) *Comprensión y aprendizaje a través del Discurso: Procesos, competencias y aplicaciones*. México DF: Manual Moderno.
- Geers, A. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing*, 24(1), 59S-68S.
- Geers, A., Moog, J., Biedenstein, J., Brenner, C., & Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 371-385.
- Gutiérrez-Braojos, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Gutiérrez, R. (2013). Actitudes hacia la escritura en alumnos sordos y oyentes integrados en contextos escolares bilingües. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 385-400.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación I*. México: Mcgraw-hill/ Interamericana Editores S.A.
- Hernández, B., & Sánchez, J.C. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 165-162.

- Herrera, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 11-24.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *PIRLS-TIMSS. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- Izzo, A. (2002). Phonemic awareness and reading ability: An investigation with young readers who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 147(4), 18-28.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional*, (13), 95-114.
- Juncos, O., Justo, M. J., Caamaño, A., Vilar, A., & López, E. (2000). Estilo de habla de los padres sordos en las interacciones con sus hijos dentro de la comunidad sorda. *Actas do I simposio internacional sobre o Bilingüismo* 370-379.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kussama, M.C., Santos, A.A.A., & Fernandes, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33.
- León, A. (1995). *Historia de las deficiencias*. Madrid: Escuela Libre Editorial. Fundación ONCE
- León, J.A., Escudero, I. & Olmos, R. (2012). *Evaluación de la comprensión lectora ECOMPLEC*. Madrid: Tea

- Leybaert, J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(4), 291-318.
- Leybaert, J., & Alegria, J. (1995). Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for use of morpho-phonological regularities in French. *Reading and Writing*, 7(1), 89-109.
- Lissi, M.R., Raglianti, M., Grau, V., Salinas, M., & Cabrera, I. (2011). Literacidad en escolares sordos chilenos: Evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psykhe*, 12(2), 37-50.
- Lockwood, M. (2012). Attitudes to reading in English primary schools. *English in Education*, 46(3), 228-246.
- López-Higues, R., Martín-Aragoneses, M.T., Gallego, C., Melle, N., Bartuilli, M., y Pisón del Real, G. (2016). *La comprensión gramatical en la lectura de niños con y sin implante coclear*. Madrid: Separata-Fiapas.
- Lopreto, G., Juliarena, G., Cambre, A.M., Petroselli, A., & Robles, M. (2014). ELSE en alfabetización de sordos. *Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: III Jornadas Internas de Español como Lengua Segunda y Extranjera* 103-114.
- Marschark, M. (2001). *Language Development in Children Who Are Deaf: A Research Synthesis*. (Project FORUM Report). Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, 2-72.
Recuperado de: files.eric.ed.gov/fulltext/ED455620.pdf modelo
- Martínez de Antoñana R., Landa, A., & Augusto, M. J. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de psicología*, 18(1), 183-195.

- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Massone, M.I., Buscaglia, V.L. & Bogado, A. (2005). Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Lectura y Vida*, 26(4), 6-17
- Massone, M.I., Buscaglia, V. L. & Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 31(1), 6-17.
- Mayberry, R. I., Del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188.
- McKenna, M., Kear, D., & Ellsworth, R. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *ICERI Proceedings IATED*, 4109-4118.
- Morales, A.M. (2006). La era de los implantes cocleares: ¿el fin de la sordera? Algunas consideraciones para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 159-170.
- Morales, A.M., & Fraca, L. (2002). Hacia una política educativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en sordos. *Investigación y Postgrado*, 17(2), 83-111.
- Morales., E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral). Castells, M., Mestres, J. & Serra, J. M. *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008)*, (pp. 175-188). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

- Morere, D. (2011). Investigación sobre la lectura y los niños. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Reading Research and Deaf Children (Research Brief No. 4). Washington, DC: Donna A. Morere. Recuperado de: vl2.gallaudet.edu
- Musselman, C. (2000). How do Children Who can't hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-31.
- Nivia, D. (2008). Una aproximación a las representaciones sobre la lengua escrita desde el mundo de los sordos (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.org/biblioteca/tesis/tesis-de-maestria/>
- Nivia, D. & Vallés, B. (2014). Una aproximación a los fundamentos de la evaluación de la comprensión de la lectura en sordos: el Caso Venezolano. *Lenguaje*, 42(2), 259-288.
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos (2014) PISA: informe español. OCDE.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30-46.
- Palacios, A. & Románach, J. (2007). El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. *Intersticios*, 2(2), 37-47.
- Peluso, L. & Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.

- Pérez, Y. (2002). La producción de cuentos escritos por escolares sordos: una experiencia pedagógica con base en la lingüística textual. *Revista Investigación y Postgrado*, 17(2), 11-52.
- Perfetti, C.A., & Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50.
- Resolución 61/106 de la Asamblea General Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad A/RES/61/106 (24 de enero de 2007). Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=617>
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez M.Á. (1992). *Lenguaje de signos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de España.
- Romañach, J. (2010). Diversidad funcional y derechos humanos en España: un reto para el futuro. *Dilemata*, 1(1), 71-87.
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
- Romañach, J. & Palacios, A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2 (2), 1-8.
- Rusell, G. & Lapend, M. E. (2010). Alfabetización de los alumnos sordos: español como lengua segunda. Cultura sorda. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Rusell_Lapend_Alfabetizacion_alumnos_sordos_espanol_lengua_segunda_2010.pdf

- Sacks, O. (1989). *Vejo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Sánchez, C. (2009). ¿Qué leen los sordos? Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.org/que-leen-los-sordos/>
- Sánchez, C. (2011). Los sordos: personas con discapacidad (... ¡y con una discapacidad severa!). Recuperado de: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Sordos_personas_discapacidad_2011.pdf
- Sánchez, C. (2012). Apreciación literaria. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.org/wpcontent/uploads/2015/03/Sanchez_C_Apreciacion_literaria_2012.pdf
- Sánchez, C. (2017). Implante coclear. Revisión. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.org/implante-coclear-revision/>
- Sánchez, A. C. (2005). El español y el LESCO en el marco de la enseñanza de una segunda lengua para las personas sordas en Costa Rica. *Revista Educación*, 29(2), 217-232.
- Sánchez Hípola, M.P. (2001). El aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el alumno con necesidades auditivas: ¿un reto o una aventura?. *Atención Educativa a la Diversidad en el Nuevo Milenio*, 175-184.
- Santos, V., Zenker, F., Fernández, R. & Barajas, J. J. (2006). Deficiencia, discapacidad y minusvalía auditiva. *Auditio: Revista Electrónica de Audiología*, 3, 19-31.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Skliar, C. (1997). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. *XX Reuniao Anual do ANPED, Associacao Nacional de Pesquisadores em Educacao*.

- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. *Propuesta Educativa*, 22, 34-40.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. 1-13. Recuperado de: http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa, I jornadas Nacionales de Investigación Educativa*, 1-13. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18(69-70), 85-100.
- Svartholm, C. (1998). Reading strategies in bilingually educated deaf children. Some preliminary findings. *ACFOS. Surdit  et acc s   la langue écrite. De la recherche   la pratique. Paris: CTNERHI.*
- Torres, S. & Santana, R. (2005). Reading Levels of Spanish deaf Students. *American Annals of the Deaf*, 150 (4), 379-387.
- Torres, S., Rodriguez, J. M., Garcia-Orza, J., & Calleja, M. (2008). Reading comprehension of an inferential text by deaf students with cochlear implants using cued speech. *Volta Review*, 108(1), 37-59.
- Vallés, B. & Nivia, D. (2015). Identidad, reconocimiento y enseñanza de la lectura en el sordo: una aproximación desde una perspectiva bioética. *Revista Espaço*, (43), 116-144.
- Vallés, B., & Morales, A. M. (2006). Algunos dilemas éticos en torno a los implantes cocleares en países en desarrollo. El caso Venezuela. *Revista de Investigación*, (60), 11-22.

- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. & Wodak, *Métodos de análisis crítico del discurso*. 143-177. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36.
- Van Dijk, T. (1996). Análisis del discurso ideológico. *Versión*, 6(10), 15-42.
- Vargas, I. (2014). La entrevista en investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica calidad en la Educación Superior*, 3 (1), 119-139.
- Veinberg, S. (2002). Perspectiva socioantropológica de la Sordera. *Argentina: Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de: http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.
- Velasco, C., & Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93.
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
- Villalón, R., Melero, M.A. & Izquierdo-Magaldi, B. (2014). Spanish Primary School Pupil's Literacy Attitudes: Are they Related to their Reading Comprehension and their feeling of Competence?. *7th International Conference of Education Research and Innovation*.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo de las funciones psíquicas*. Argentina: Fausto.

Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Argentina: Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA

Yupanqui, A., González, M. Á., Llancalahuén, M., Quilodrán, W. & Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania*, 44(1), 149-166.

Anexos

Anexo I: Guión de la entrevista

PRESENTACIÓN	<p>Antes de comenzar:</p> <p>Se ofrece información sobre la entrevistadora</p> <p>Información sobre la investigación</p> <p>Explicación del objeto de la entrevista y sus características</p> <ul style="list-style-type: none">-Anónima-Confidencial <p>Se indica que se va a grabar y se pide permiso</p>
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	<p>Se incluyen datos tanto de la madre como del niño o niña</p> <ul style="list-style-type: none">-Datos clínicos-Contexto sociofamiliar-Contexto escolar
COMPRENSIÓN LECTORA	<p>En este apartado se pide información sobre la percepción de la madre respecto a las capacidades de comprensión de su hijo o hija.</p> <ul style="list-style-type: none">-Hábitos de lectura-Lectura académica-Lectura recreativa
GUSTO/INTERÉS	<p>En este apartado se pide información sobre las aficiones</p>

	<p>y gustos.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipos de textos -TIC -Lectura como herramienta -Lectura y actividades escolares -Signar, escribir, leer -Hábitos lectores
AUTOEFICACIA PERCIBIDA	<p>En este apartado las preguntas las preguntas están encaminadas a obtener información sobre la facilidad o dificultad con la que cree la madre que su hijo o hija afronta la lectura</p>
IMPORTANCIA ATRIBUÍDA	<p>Las preguntas se refieren a la opinión sobre la importancia de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Por qué es importante? -¿Para qué es importante?
SATISFACCIÓN CON EL NIVEL	<p>Este apartado está encaminado a obtener información sobre la opinión del nivel lector</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rendimiento académico -Mejora
BARRERAS	<p>En este apartado se pregunta sobre cuales creen que son los problemas a los que se enfrenta el alumno o alumna</p> <ul style="list-style-type: none"> -Problemas -Soluciones -Causas -Necesidades presentes, futuras.

OTROS

Este apartado se incluye para que puedan añadir o indicar aquello que quieran.

Anexo II:

Categorías y códigos

CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTAS
ACTITUD	Grado de interés	Interés por muchos temas y tipos de textos. Interés sólo un tipo de texto o tema pero mucho. Si no entiende algo pide que se lo expliquen	¿Lees sobre muchos temas? ¿Lees sobre todos los temas que te interesan? ¿Lees mucho sobre el mismo tema? ¿Lees muchos libros? ¿Lees muchos comics?
ACTITUD	Grado de satisfacción y agrado	Tiempo invertido en la lectura Gusto por la lectura Diversión que aporta la lectura Lectura durante el tiempo libre	¿Te gusta leer? ¿Te diviertes leyendo? Cuando te aburres, ¿Te pones a leer? ¿Te gustaría pasar más tiempo leyendo? ¿Cuándo acabas un libro enseguida empiezas otro?
ACTITUD	Deseo, apetencia	Pide libros, comics, cuentos... Compra libros, comics, cuentos.... Va o pide que le lleven a lugares donde hay libros	¿Pides que te compren libros? Cómo regalo, ¿Pides libros? ¿Te gusta ir a la biblioteca? ¿Lees porque te apetece? ¿Te gusta leer whatsapp? ¿Lees en internet? ¿Te gustan las redes sociales? ¿Usas la tablet?
ACTITUD	Motivación Intrínseca/extrins	Piensa que es necesario saber leer bien Quiere leer bien Quiere aprobar Quiere ser de los mejores de clase Aunque le cuesta leer, lo hace	¿Te gusta leer bien? ¿Quieres leer mejor? ¿Quieres leer muchos libros, comics...? ¿Quieres aprobar todas las asignaturas? ¿Te esfuerzas por leer muy bien?
ACTITUD	Facilidad/dificulta	Facilidad/dificultad hacia la lectura Le resulta fácil entender lo que lee	¿Te resulta fácil leer? ¿Casi siempre entiendes lo que lees?

ACTITUD	Estimulación	<p>Reforzamiento positivo (padres, profesores...)</p> <p>Animación a la lectura</p> <p>Ayuda para la lectura</p>	<p>¿Te felicitan por leer bien?</p> <p>¿Te animan a leer?</p> <p>¿Te piden que signes lo que lees porque lo haces muy bien?</p> <p>¿Te signan cuentos?</p> <p>¿Tus padres leen mucho?</p> <p>¿Te han ayudado mucho a leer?</p>
ACTITUD	Grado de importancia atribuída	<p>Piensa que leer es muy importante</p> <p>Sus padres le dan mucha importancia a la lectura</p> <p>Sus profesores le dan mucha importancia a la lectura</p>	<p>¿Crees que leer es importante?</p> <p>¿Te dicen lo importante que es leer?</p> <p>¿Crees que es muy necesario saber leer?</p>
COMPREN/ ACTITUD	Barreras	<p>Todo aquello que resulte un problema para acceder a la comprensión lectora</p> <p>Todo aquello que resulte facilitador</p>	<p>¿Qué crees que impide la comprensión lectora?</p> <p>¿Qué se puede mejorar en la escuela?</p> <p>¿Qué echas de menos?</p> <p>¿Qué es lo que te parece más importante?</p>
COMPREN	Comprensión	<p>Acceso al contenido del texto</p>	<p>¿Siempre entiende lo que lee?</p> <p>¿hace preguntas sobre lo que lee?</p> <p>¿se inventa historias a partir de lo que lee?</p>

CÓDIGOS

CONCEPTO	CÓDIGOS	DEFINICIONES	SUBCÓDIGOS
Actitud hacia la lectura	Interés	Grado de interés que muestra el niño o niña hacia la lectura y hacia cualquier actividad u objeto que requiera de la lectura.	Familiar
		Grado de interés que muestra por temas diversos	Personal
		Grado de interés que muestra por diferentes variedades de textos	Escolar
	Satisfacción y agrado	Tiempo invertido en la lectura	Familiar
		Gusto por la lectura	Personal
		Diversión que aporta la lectura Lectura durante el tiempo libre	Escolar
	Deseo, apetencia	Pide libros, comics, cuentos...	Tipos de texto
		Compra libros, comics, cuentos....	Académica
		Va o pide que le lleven a lugares donde hay libros	Recreativa
			Redes sociales TIC
	Motivación Intrínseca/extrinsec	Quiere leer bien	Familia
		Quiere aprobar	Profesorado
		Quiere ser de los mejores de clase Aunque le cuesta leer, lo hace	Profesionales
	Facilidad/dificultad	Facilidad/dificultad hacia la lectura Le resulta fácil entender lo que lee	
	Estimulación	Reforzamiento positivo (padres, profesores...)	Familia
		Animación a la lectura	Profesores
		Ayuda para la lectura	Profesionales
		Comunicación LSE Comunicación oral	
	Importancia atribuída	Piensa que leer es muy importante	Familiar
		Sus padres le dan mucha importancia a la lectura	Escolar

	Sus profesores le dan mucha importancia a la lectura	Individual
Barreras	<p>Todo aquello que resulte un problema para acceder a la comprensión lectora</p> <p>Todo aquello que resulte facilitador</p>	<p>Personales</p> <p>Escolares</p> <p>Sociales</p>
Comprensión	Acceso al contenido del texto	

Anexo III: Consentimiento informado



**FACULTAD de
EDUCACIÓN**
UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UN
ESTUDIO CON FINES EDUCATIVOS Y DE INVESTIGACIÓN**

D./Dña. _____, mayor de edad, con domicilio a efectos de notificaciones en _____ (CP _____), DNI nº _____, y como padre/madre/tutor/a del niño/a _____.

A U T O R I Z A:

su participación y la del menor en el Trabajo de Fin de Máster de la facultad de Educación de la Universidad de Cantabria titulado “Actitudes hacia la lectura de alumnado con discapacidad auditiva”, realizado por XXXXXXXX, con fines exclusivamente docentes y de investigación. La colaboración implica responder a algunas pruebas y la grabación en audio/vídeo de una entrevista. Todos los datos recabados serán confidenciales y se mantendrá el anonimato de los participantes en cualquier difusión de los mismos.

Y para que así conste, lo firma en _____ a ___ de _____ de 2017.

Firmado:

