

Estrategias educativas para la comprensión lectora en el alumnado sordo

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Doctora en Pedagogía. Profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad de Almería.

Resumen

El desarrollo de la lectura es uno de los objetivos educativos más importantes, que desempeñan un papel fundamental para la integración socio-escolar-laboral de las personas sordas. De otra parte, existen varias investigaciones centradas en el estudio de las competencias lectoras, pero poseen una escasa transferencia en la práctica educativa. De hecho, los profesionales de la educación y la familia no poseen la información suficiente sobre las implicaciones de la discapacidad auditiva en la lectura. De ahí, surge la necesidad de realizar esta reflexión teórica, con el fin de analizar el proceso de comprensión lectora en el alumnado sordo y mostrar las estrategias educativas necesarias para su mejora.

Palabras clave: discapacidad auditiva, estrategias educativas, lectura, sordos.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas sordas, en general, tienen grandes dificultades en el ámbito de la comunicación y del lenguaje, tanto para comunicarse con las demás personas, como para leer un libro o un periódico y también escribir cuentos, hacer resúmenes y exámenes por escrito, etc. Estas dificultades lingüísticas y comunicativas repercuten en el desarrollo integral de estas personas. Así es cómo son pocas aquéllas que logran superar satisfactoriamente la Educación Secundaria Obligatoria y acceder a estudios superiores, por lo que su integración en el ámbito socio-laboral se produce de forma muy limitada (Fernández Viader y Pertusa, 1996; Domínguez Gutiérrez y Velasco Alonso, 1999; Watson, 1999; Gutiérrez Cáceres, 2005; Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz, 2007; FIAPAS, 2009).

Concretamente, la adquisición y el aprendizaje de la lectura es uno de los objetivos educativos más importantes, que desempeñan un papel fundamental para la formación de las personas sordas y para su integración socio-escolar y laboral. De otra parte, hay que señalar que existen varias investigaciones que han centrado sus esfuerzos en mejorar el desarrollo de las competencias lectoras, pero aún así no son suficientes y además poseen una escasa transferencia en la práctica educativa (Carrillo y Domínguez, 2010). De hecho, la sociedad en general y, especialmente, los profesionales de la educación y la familia no poseen toda la información suficiente y concreta sobre las implicaciones de la discapacidad auditiva en la comprensión lectora. De ahí, surge la necesidad de realizar una sensibilización y concienciación de esa situación problemática, lo que es fundamental, a su vez, para el desarrollo de estrategias educativas adecuadas. Así pues, partiendo de estas premisas iniciales se elabora esta reflexión teórica. En este sentido, el contenido de este artículo se articula en torno a dos ejes teóricos, estrechamente relacionados entre sí. Así, por un lado, se analiza el proceso de desarrollo de la

comprensión lectora en el alumnado sordo. Y por otro, se exponen algunas estrategias educativas necesarias para mejorar la lectura en alumnos con discapacidad auditiva.

2. LA SORDERA

Antes de abordar el estudio teórico-reflexivo, es importante conocer brevemente el concepto y significado de la sordera.

La sordera es una deficiencia sensorial, que, a simple vista, quizá produce menos alarma social en comparación con otras discapacidades, como el autismo y el síndrome de Down, por ejemplo. Sin embargo, es necesario destacar que la sordera es la pérdida o la deficiencia de una de las funciones más importantes, como es, en este caso, el sistema auditivo. En este sentido, la sordera supone una discapacidad para oír. Y esto tiene una consecuencia importante: no oír implica no percibir de forma clara y discriminada la lengua oral, de carácter acústico-vocal, y que es utilizada por la sociedad, en su mayoría, oyente. Esto da lugar a que se pierda una gran cantidad de información, lo que repercute de manera negativa en el desarrollo socio-afectivo y cognitivo de la persona. Es decir, se corre el riesgo de carecer de un código lingüístico adecuado con el que procesar, categorizar, pensar la información y, por tanto, se produce el aislamiento social de la persona (Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortíz, 2007).

Las personas oyentes desde el momento de nacimiento reciben estímulos por el canal auditivo, lo que les permite ir aprendiendo el lenguaje oral sin que sea necesaria una intencionalidad por parte de los adultos. Pero las personas sordas se ven privadas de este canal para recibir la información y utilizan preferentemente otras vías, como la visual, lo que les orienta hacia otras formas de comunicación. Por tanto, la mayor parte de la información que reciben es de carácter principalmente visual, sobre todo, cuando se refieren a personas que presentan unas pérdidas auditivas profundas. Estas personas perciben a través del tacto y poseen una percepción visual muy desarrollada. Por eso, se expresan y se comunican por medio de la mirada, de los movimientos de la boca, del cuerpo, de las manos, utilizando la lengua de signos (Fernández Viader y Pertusa, 2004).

Así pues, las personas sordas no adquieren la lengua oral de forma natural y espontánea a través de las interacciones con otras personas, como sucede en las personas oyentes, sino que la tienen que aprender y se la tienen que enseñar de forma intencional y sistemática, iniciándose así un proceso de enseñanza-aprendizaje largo y difícil, tanto para el niño como para los que le rodean (educadores, familiares...) (Silvestre, 1998).

Además, el lenguaje escrito es otro de los instrumentos básicos para acceder a la información, a los conocimientos y, en definitiva, a la cultura. El dominio del lenguaje escrito es una herramienta imprescindible para lograr una adecuada integración social, aún más actualmente, que nos encontramos inmersos en la sociedad del conocimiento (Marchesi, 2005). Precisamente por eso, la lectura y la escritura adquieren aún más importancia en aquellas personas que están privadas del canal auditivo para recibir información oral. Pues bien, tanto la lectura como la escritura, además de que son habilidades muy importantes para el aprendizaje y desarrollo personal, son actividades cognitivas muy complejas. En realidad, existe un número significativo de personas oyentes que tienen dificultades para comprender satisfactoriamente y expresar con claridad un texto escrito. Las personas sordas, en su mayoría, todavía encuentran mayores dificultades a la hora de leer y escribir. La escasa habilidad fonológica, la escasa competencia lingüística, el dominio insuficiente del vocabulario y de la morfosintaxis así como de la semántica, les dificulta la comprensión lectora y la expresión escrita. Por eso, les van a impedir su acceso al empleo, la formación, la cultura,

sufriendo discriminación en todos los niveles de su desarrollo, dificultándose así su integración en la sociedad (Ramos Ortiz y Gutiérrez Cáceres, 2007).

3. LA LECTURA

El concepto de lectura ha sufrido considerables variaciones en su definición a lo largo de la historia. Así pues, durante muchos años, desde una perspectiva tradicional se consideraba como una actividad muy simplista. Consistía básicamente en saber leer bien las letras en voz alta, o sea, en ser capaz de pronunciar correctamente lo que está escrito sin ir más allá. Es a partir de finales del siglo XX (década 80), cuando se reformula esta concepción, entendiendo el lenguaje escrito como un lenguaje diferente del lenguaje oral (Halliday, 1987).

Así, la lengua escrita es un sistema arbitrario de signos estructurados tanto para la representación de la realidad como para la comunicación. Además, la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua. La lengua escrita puede considerarse como una segunda lengua (Sánchez Miguel, 1995 p. 7; en Fernández Viader y Pertusa, 1996, p. 81).

Desde este punto de vista, la lectura es mucho más que leer y pronunciar con soltura las palabras. Es algo más complejo, ya que cuando leemos lo que pretendemos es comprender bien el significado que nos comunica el texto. Así pues, aunque a simple vista pueda parecer simple, la lectura es una de las habilidades más complejas, que requiere la activación, coordinación y conciencia metacognitiva de varios procesos cognitivos en una determinada situación: decodificación, comprensión y metacompreensión (Alegria, 2006).

Además, para comprender de forma adecuada un texto escrito, se precisa conocer no solamente la dimensión fonética-ortográfica de la lengua escrita, sino que también se requiere conocer otras dimensiones de la lectura, como son la dimensión léxico-semántica, morfo-sintáctica, textual y pragmática. Asimismo, para leer bien es necesario tener un suficiente conocimiento sobre la realidad y desarrollar tanto las capacidades básicas (atención, percepción y memoria) como las habilidades neurológicas (procesamiento visual de las palabras escritas, motricidad fina, integración viso-motora). Al mismo tiempo, es importante poseer una buena motivación o, lo que es lo mismo, tener actitudes positivas hacia la lectura. Y todo esto se consigue a través de experiencias prácticas y de contextos significativos y con una finalidad concreta (Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres, 2005).

El proceso de decodificación es un proceso que consiste en reconocer o identificar la palabra que está escrita y asignar un significado. Específicamente, consiste en relacionar la representación gráfica de la palabra y el conocimiento lingüístico que se posee sobre esa palabra, el cual se encuentra en la memoria y, en concreto, en el denominado léxico interno o lexicón. Para acceder al significado de las palabras y, en definitiva, al léxico interno se pueden utilizar dos modos de decodificación estrechamente relacionados entre sí: directa (visual o logográfica) e indirecta (auditiva o fonológica).

- **Descodificación visual o logográfica:** consiste en reconocer la palabra escrita de forma global como un dibujo, sin necesidad de analizar su estructura fonética y después asignar directamente un significado. De esta forma, la palabra se lee como un todo y, a partir de ahí, se establece una relación directa entre la forma visual de la palabra y su significado. Esta decodificación permite el reconocimiento de palabras familiares o conocidas. Así pues, por

ejemplo, la palabra “gato” la identificamos de manera global y la reconocemos automáticamente “que es un animal doméstico”, porque ya la conocemos. Sin embargo, esta descodificación no es válida para leer palabras desconocidas o palabras que se encuentran por primera vez en forma escrita. Ya que para leer estas palabras desconocidas se requiere la descodificación fonológica.

- **Descodificación auditiva o fonológica:** en este proceso el lector reconoce las letras escritas y las traduce en sus correspondientes fonemas o sonidos, mediante la aplicación de un conjunto de reglas de conversión o de correspondencia grafema-fonema. En este sentido, se establece una relación indirecta entre la palabra escrita y su significado, ya que cuando leemos lo primero que hacemos es pronunciar la palabra escrita y, posteriormente, accedemos al léxico interno y, con ello, a todo su significado y a toda la información que poseemos sobre la palabra. Por ejemplo, un niño que conoce el significado de la palabra “mamá”, pero que no la conoce en su forma escrita y, por tanto, no es capaz de leerla ni conoce su significado. Por eso, para poder leer esa palabra por primera vez y para poder reconocerla, el niño, en este caso, tiene que conocer el lenguaje oral y, concretamente, el código fonológico y su correspondencia con los grafemas o letras escritas.

Una vez que el lector realiza el proceso de descodificación, como una etapa importante y necesaria para poder acceder al significado de las palabras, debe realizar el proceso de comprensión. Este proceso trabaja sobre unidades de alto nivel y más complejas que las palabras como son las oraciones y los textos, teniendo en cuenta que las palabras no se encuentran aisladas, sino que están incluidas en las oraciones y en el texto. En este sentido, el proceso de comprensión lectora consiste en reconocer y entender estas unidades.

Para comprender un texto escrito, es necesario activar una gran cantidad de conocimientos previos y realizar numerosas inferencias desde la información que aparece en el texto hasta lo que el lector piensa que representa. Asimismo, el lector debe realizar predicciones, o sea, anticipar lo que vendrá posteriormente en el texto, a partir de lo que ya ha leído o de lo que sabe sobre el tema del texto o sobre su estructura.

Tal es la complejidad que el proceso de comprensión es algo singular y personal. En efecto, cuando una persona lee un texto, está recreando un mundo distinto del de otra persona que lee el mismo texto, porque los significados que los lectores activan y las inferencias que realizan son personales y dependen tanto de los conocimientos previos como de las capacidades adquiridas (Ríos, 2006).

Y por último, hay que señalar que en la lectura también se encuentran implicados otros procesos de carácter metacognitivo. A través de estos procesos, el lector regula y evalúa las estrategias desarrolladas en la lectura. Es decir, controla el proceso lector para determinar si está realizando adecuadamente dicho proceso y, sobre todo, para evaluar si ha comprendido o no el texto y corregir lo que fuera necesario. Para ello, es necesario que el lector tenga conciencia de los procesos y habilidades relacionados con la lectura. Además, se requiere tener conocimiento sobre: a) qué es leer; b) el tipo de texto a leer; c) las estrategias para la comprensión lectora.

4. LA LECTURA EN LAS PERSONAS SORDAS

Teniendo en cuenta el concepto y significado de la lectura, en este apartado se analizan las estrategias que utilizan los alumnos sordos en la comprensión lectora (Alegria, 1999; Teruggi, 2001, 2003; Domínguez Gutiérrez, 2003; Herrera y otros, 2007).

La mayoría tienen dificultades en el proceso de descodificación de las palabras escritas. En concreto, realizan una lectura fragmentada y con pausas, sobre todo, cuando leen palabras nuevas. Estas dificultades pueden explicarse por el uso inadecuado de las reglas de transformación grafema-fonema, debido a que poseen un insuficiente conocimiento de la fonología, al no disponer de la vía auditiva para crear esas representaciones fonológicas. En estos casos, los alumnos sólo utilizan la vía visual de identificación directa de las palabras. Pero utilizar solamente la descodificación visual es muy difícil, ya que entonces tendrían que memorizar la relación entre miles de palabras escritas y sus significados. Además, cometen errores en la identificación de las palabras, ya que cuando leen y para deducir el significado de las palabras, se fijan solamente en los rasgos gráficos como, por ejemplo, la longitud de las palabras o la forma de las letras. Como consecuencia de ello, suelen confundir palabras que son similares gráficamente. No obstante, hay que señalar que pueden desarrollar representaciones fonológicas a través de otras vías como: la lectura labial, la palabra complementada, la dactilología y la ortografía alfabética. En cualquier caso, estos niveles mecánicos de la lectura no están suficientemente automatizados y, como consecuencia, centran su atención únicamente en estos primeros niveles y, de esta manera, no logran la comprensión de los textos escritos. Así, muchos alumnos sordos intentan analizar las palabras separadamente, sin poder comprender el significado de las frases que se encuentran en el texto.

Las dificultades de estos alumnos empiezan en cuanto se apartan de leer frases simples y se encuentran con oraciones compuestas y complejas. Esto es debido al insuficiente dominio de las dimensiones léxica y morfosintáctica, es decir, a su escaso vocabulario y al insuficientemente conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua escrita. Por ejemplo, no tienen problemas a la hora de comprender estas frases: "Marta es hermana de Pablo" y "Marta tiene dos hijas". Pero si leen "Marta que es hermana de Pablo tiene dos hijas", mucho de ellos entienden que quien tiene dos hijas es Pablo y no Marta.

Además, con frecuencia no utilizan de forma adecuada las estrategias de análisis y síntesis del texto. Es decir, cuando leen abusan de los detalles, les resulta difícil hallar o establecer relaciones entre las ideas principales y también seleccionar la información más relevante y, en definitiva, tienden a reproducir el contenido del texto leído. Asimismo, les es difícil integrar las distintas ideas del texto entre sí en un todo coherente, o sea, establecer relaciones entre la información nueva que aparece en el texto y la que se encuentra almacenada en su mente. También tienen dificultades para utilizar el conocimiento previo, realizar inferencias y ampliar su información. De ahí que, aunque comprendan informaciones parciales, no siempre pueden dar un sentido de conjunto a un texto.

Resumiendo, los alumnos sordos, en general, poseen un dominio insuficiente de sus habilidades lectoras. Estas dificultades no pueden explicarse únicamente por la sordera, sino que se deben principalmente a las limitaciones lingüísticas y cognitivas, que se producen como consecuencia de la escasa o insuficiente adaptación que el contexto educativo y social realiza según las necesidades y características de las personas sordas.

De hecho, los sordos inician el aprendizaje de la lectura en una lengua que no conocen y que no dominan suficientemente, comienzan la lectura teniendo una experiencia muy limitada en relación con el lenguaje escrito debido a sus dificultades de comunicación. En cualquier caso, hay que señalar que estas afirmaciones no se pueden generalizar al grupo de alumnos sordos, sobre todo, por la alta variabilidad que existe entre ellos, en función de las características, necesidades y potencialidades de cada uno.

5. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Teniendo en cuenta las dificultades en la ejecución de los procesos lectores, las necesidades educativas más relevantes para que los alumnos sordos sean capaces de comprender textos escritos de forma adecuada, son las siguientes:

- Integrarse, de manera apropiada y ajustada, en diversas experiencias comunicativas, relacionadas con la lectura.
- Desarrollar actitudes positivas hacia la lectura, utilizando unos materiales y procedimientos que sean adecuados a las necesidades comunicativas de los alumnos sordos, independientemente del tipo de lengua.
- Percibir, interiorizar y conocer, de forma adecuada, las habilidades lectoras relacionadas con los procesos de descodificación, comprensión y metacompreensión.
- Utilizar y desarrollar funcionalmente todas estas habilidades lectoras.
- Para poder atender a estas necesidades educativas, se puede desarrollar diversas actividades prácticas con el fin de ayudar a los alumnos sordos a desarrollar una buena comprensión lectora. A continuación, se exponen algunas estrategias educativas, que pueden aplicarse en unos casos u otros, dependiendo de la situación concreta de cada alumno sordo:
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe realizarse de manera significativa y contextualizada, es decir, no puede realizarse repitiendo "mi mamá me mima", sin importar si comprende o entiende lo que está leyendo. Por ello, es importante plantearles preguntas, proponer debates, buscar ejemplos, solucionar las dudas, reflexionar,...
 - La lectura debe vincularse a la práctica, o sea, a los intereses y a los conocimientos previos de los alumnos. Por ello, hay que leer textos que sean interesantes, motivadores, por ejemplo, utilizando cuentos y narraciones sencillas.
 - Desarrollar diversas experiencias relacionadas con la lectura, sobre todo, a través de juegos y situaciones de interacción socio-afectiva.
- Utilizar materiales y procedimientos que sean adecuados a las necesidades comunicativas de los alumnos sordos, independientemente del tipo de lengua (lengua oral, lengua de signos,...), de manera que lo importante, ante todo, es que éstos tengan un mejor acceso a la información y a los conocimientos.
- Es importante motivar, despertar o reforzar el interés por la lectura, mostrarles que los textos escritos contienen algo que es interesante y divertido. Y también es importante que el alumno vaya conociendo lo que es la lectura y que vaya viviendo de manera significativa experiencias lectoras para conocer la importancia y funciones de la lectura.
- Para ayudarles a mejorar la comprensión de textos escritos, el profesor debe mostrar y explicar el significado y el uso de las estrategias lectoras. Asimismo, debe explicar las distintas dimensiones del lenguaje escrito como la dimensión discursiva (estructura textual y nexos de cohesión), la dimensión léxica-semántica, la morfo-sintáctica y la fonológica.
- Al leer un cuento hay que centrarse, no sólo en las palabras sino también en las unidades significativas del texto, o sea, en el contenido, significado o ideas del texto. Ya que el significado se expresa no en las palabras, sino en las frases, oraciones e incluso párrafos. En

este sentido, es importante enseñar a realizar el resumen, diferenciar y extraer ideas principales del texto, realizar inferencias y elaborar diagramas, redes y mapas conceptuales.

- Es importante también que sea consciente de sus propios errores y que utilice su capacidad de autocorrección y evalúe el proceso y resultados de su lectura y, de este modo, poder desarrollar habilidades metacognitivas que hacen posible una mejor comprensión lectora. Para ello, es necesario propiciar una reflexión sobre los significados del texto escrito, utilizando las guías de lectura y partiendo de preguntas y sugerencias de reflexión que están incorporadas en el texto.

De otra parte, hay que señalar que todas estas necesidades que tienen los alumnos sordos en el aprendizaje y desarrollo de la lectura podrán ser satisfechas utilizando todas estas estrategias educativas, pero sobre todo, si se tienen en cuenta también estas otras necesidades que son básicas y esenciales para el desarrollo general de las personas sordas, como son:

- Por un lado, acceder adecuadamente a un código lingüístico de modo que les permita comunicar y pensar, representarse el mundo, categorizarlo, y sobre todo, que les permita integrarse, de manera apropiada y ajustada, en experiencias y ambientes de aprendizaje relacionadas con la comprensión lectora.
- Y por otro, la necesidad de recibir información suficiente y adecuada sobre el mundo en que viven y, concretamente, percibir e interiorizar, de forma adecuada y suficiente, las habilidades lectoras relacionadas con los procesos de descodificación, comprensión y metacompreensión.

Ante estas necesidades, cabe preguntarse ¿qué lengua se debe proporcionar al sordo?, ¿qué método de comunicación hay que utilizar?: lengua oral, sistemas complementarios de comunicación y/o lengua de signos (García Perales y Herrero Priego, 2008).

En la actualidad, las personas sordas, en general, cuando nacen en familias oyentes, normalmente los padres optan para comunicarse utilizando sólo la lengua oral; también hay algunos padres que prefieren utilizar sistemas complementarios de comunicación (Comunicación Bimodal, Palabra Complementada) y también hay otros padres que optan por aprender la lengua de signos para así solventar los problemas comunicativos con sus hijos. Otra situación diferente es la de los sordos hijos de padres sordos. En estos casos, generalmente, los padres conocen y comparten la lengua de signos, por lo que estos niños reciben, desde que nacen, un input lingüístico de carácter visual que les permite adquirir esta lengua en el mismo tiempo y modo que el niño oyente adquiere la lengua oral.

El tema de los enfoques metodológicos de comunicación ha sido siempre y es aún un asunto muy controvertido. En realidad, siempre ha prevalecido y predomina aún hoy en día el interés por demostrar la superioridad de un método de comunicación sobre otro. Pero ante toda esta situación, lo más importante no es qué método es el mejor, sino cuál es el más apropiado para cada persona sorda según sus características y sus necesidades. Ya que lo que está claro es que los éxitos o logros de un sistema de comunicación u otro dependen siempre de su adecuación a las necesidades y posibilidades de cada caso concreto. Ante todo, es muy importante el hecho de que haya una buena y adecuada comunicación, independientemente del tipo de método de comunicación que se utilice.

Además, hay que tener en cuenta la diversidad de personas sordas, dado que existen distintas variables que repercuten en el desarrollo de la comprensión lectora, como son: el grado de pérdida auditiva (leve, moderada, severa, profunda y cofosis), el momento de la sordera (prelocutivo y postlocutivo), cuándo se comienza la intervención educativa (intervención precoz,

tardía,...), las actitudes familiares, la riqueza del entorno comunicativo en el que se desarrolla el niño (si existe o no una buena comunicación entre la familia y el niño), etc.

Por ejemplo, hay personas que, con una pérdida auditiva profunda (más de 90 dB) y en condiciones educativas favorables, poseen un suficiente dominio de las capacidades lectoras. Sin embargo, hay otras personas que poseen una pérdida auditiva leve o moderada, pero que se encuentran en unas situaciones educativas poco favorables (originadas por factores como una detección tardía de la sordera, unas condiciones educativas y familiares precarias,...), que dificultan su adecuada comprensión lectora.

Esta heterogeneidad presente en el colectivo de personas sordas hace que no sea posible generalizar el desarrollo de las personas con discapacidad auditiva. Asimismo, esto tampoco hace posible demostrar la superioridad de un modo de comunicación sobre otro. En este sentido, podemos plantearnos qué método es más eficaz. Dada la diversidad de personas sordas, el mejor sistema de comunicación es aquél que permite que el niño se involucre de forma activa y participativa en sus propios procesos de aprendizaje y de construcción compartida del conocimiento.

Por eso, es importante que los educadores, los profesores y los padres apliquen diversas estrategias específicas que favorezcan la comunicación en el alumno sordo y, por consiguiente, su acceso al aprendizaje de la lectura. Pero, ante todo:

- Deben aceptar positivamente al alumno sordo, sea cual sea su situación, tanto sus dificultades como sus competencias.
- No pensar que, porque tenga una pérdida auditiva importante, no está capacitado para la educación,... Hay que descubrir y alentar y favorecer las competencias y capacidades del alumno sordo, como con cualquier otro alumno.
- No tratarle de manera diferente a los otros compañeros de su grupo.
- Intentar hacer comprender al resto de los compañeros el problema del alumno que no oye bien. Sería conveniente, por ejemplo, explicarles qué es la audición, qué es la pérdida auditiva y cuáles son sus implicaciones en el desarrollo de la persona, el papel que desempeñan los audífonos, el intérprete, etc. Así, comprenderán mejor a su compañero e, incluso, podrán ayudarle.
- Pensar que la prótesis auditiva es sólo una ayuda para oír un poco mejor. No existe ningún audífono que permita oír a una persona de igual modo que si tuviera una audición normal. Los sordos no oyen muchos sonidos que las personas oyentes sí oyen, como por ejemplo, los fonemas "s", "f", "z". Además, muchos sonidos los oyen distorsionados, aunque tengan audífonos potentes. De ahí, que tengan dificultades para comprender adecuadamente lo que dicen.

Asimismo, los profesores deben conocer y desarrollar otras estrategias educativas que favorezcan una comunicación auténtica con el alumno sordo, lo cual es imprescindible para ayudarle a mejorar la comprensión lectora:

- Ubicar al alumno sordo en el aula de forma adecuada, reservando puestos en las primeras filas, para estar cerca del profesor, de la pizarra, etc.

- Facilitar una mejor sonoridad, evitando en la medida de lo posible los ruidos de fondo y las reverberaciones del sonido, y facilitar una mejor iluminación, para conseguir una mejor percepción visual del habla.
- Desarrollar recursos comunicativos adaptados: explicar en clase procurando siempre que el alumno sordo le vea claramente el rostro y, especialmente, la boca; hablar despacio y a una velocidad moderada; articular bien y con claridad, pero sin exageración y sin gritar; utilizar frases correctas y sencillas, evitando expresiones coloquiales o estilísticas y los recursos complicados; repetir cuando parezca que no le ha entendido, utilizando, si es necesario, otras palabras u otras frases o, incluso, otros recursos visuales como, un gesto o una palabra escrita.
- Presentar y proporcionar los contenidos de la materia en documentación escrita y facilitar el apoyo de recursos visuales (índices, esquemas, resúmenes, guiones de trabajo,...). De esta manera, se ayuda al alumno sordo a comprender mejor las explicaciones orales del profesor en el aula y a entender mejor los contenidos de la asignatura.
- Siempre que sea posible hay que proporcionar al alumno sordo por anticipado una orientación sobre los temas que se va a explicar más tarde en clase de manera que pueda prepararlos con anterioridad. Así, se facilita el que pueda seguir la clase como sus compañeros y no se sienta diferente. En estos casos, el profesor procurará seguir el orden marcado en el guión escrito. De manera que cuando se produzcan interrupciones o ampliaciones fuera de guión, hay que avisar al alumno, explicarle y luego volver al momento donde se dejó la explicación en el guión.
- Adaptar los textos escritos al vocabulario y al nivel de comprensión de cada persona sorda, explicando las palabras, frases difíciles y evitando las frases ambiguas, las expresiones figuradas, los giros y el doble sentido.
- Aceptar y usar la lengua de signos, poniendo al alcance del alumno sordo, si es necesario, el intérprete de Lengua de Signos Española.
- Adaptación de recursos técnicos: prótesis auditivas, sistemas de frecuencia modulada,...
- Uso de estrategias organizativas que desarrollen situaciones de aprendizaje más favorables, según las necesidades y características de los estudiantes, de forma que favorezcan la diversidad y fomenten la colaboración e interacción en la clase como, por ejemplo, trabajar en pequeños grupos o la acción tutorial entre los alumnos.
- Con respecto a la evaluación, adoptar medidas concretas y específicas que permitan valorar los progresos realizados por el alumno sordo (por ejemplo, en los exámenes las preguntas deberían exponerse de forma clara y concreta, para que lo pueda entender, sin suponer con ello que sea inferior).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (1999). Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 19 (3), 126-140.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 1, 93-111.

- Carrillo, M., y Domínguez, A. B. (2010). *Dislexia y sordera. Líneas actuales en el estudio de la lengua escrita y sus dificultades*. Archidona: Aljibe.
- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2003). ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?. *Enseñanza*, 21, 201-218.
- Domínguez Gutiérrez, A. B., y Alonso Baixeras, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Domínguez Gutiérrez, A. B., y Velasco Alonso, C. (coords.). (1999). *Lenguaje escrito y sordera: enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Fernández Viader, M^a P., y Pertusa, E. (1996). Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 16 (2), 79-85.
- Fernández Viader, M^a P., y Pertusa, E. (coords.) (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- FIAPAS. (2009). "Estudio sobre población con sordera en España". *Fiapas*, 130.
- García Perales, F. J. y Herrero Priego, J. (coords.). (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- González Cuenca, A. (1994). Revisión de los códigos y sistemas lingüísticos que pueden utilizarse para la comunicación con el niño sordo. *Revista de Educación Especial*, 19, 75-84.
- Gutiérrez Cáceres, R. (2005). Problemas relacionados con la audición: evaluación e intervención educativa. En F. Salvador Mata (coord.). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, 105-126. Archidona: Aljibe.
- Gutiérrez Cáceres, R., y Ramos Ortiz, G. (2007). Diversidad de capacidades auditivas. En A. Sánchez Palomino Y R. Pulido Moyano (coords.). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*, 263-276. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. En R. Horowitz y J. Samuels (eds.). *Comprehending oral and written language*, 55-82. San Diego: Academic Press.
- Herrera, V. y otros (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 269-286.
- Marchesi, Á. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 15-35.
- Ramos Ortiz, G., y Gutiérrez Cáceres, R. (2007). Diversidad de capacidades relacionadas con el lenguaje escrito. En A. Sánchez Palomino y R. Pulido Moyano (coords.). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*, 315-333. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ríos, I. (ed.). (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Salvador Mata, F., y Gutiérrez Cáceres, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.
- Silvestre, N. (Coord.) (1998). *Sordera. Comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson, S.A.

- Teruggi, L.A. (2003). Il processo di concettualizzazione della lingua scritta nei bambini sordi. En L.A. Teruggi (ed.). *Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilingüismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato*, 313-333.
- Teruggi, L.A. (2001). Pratiche di lettura e di scrittura nei bambini sordi. *Età Evolutiva*, 68, 81-86.
- Watson, L. M. (1999). Literacy and deafness: the challenge continues. *Deafness and Education International*, 1(2), 96-107.