



ESTRATEGIAS DE LECTURA UTILIZADAS POR NIÑOS SORDOS¹. ESTUDIO DE CASOS

Marielsa Ortiz Flores

Centro de Formación e Investigación

Padre Joaquín. Fe y Alegría.

Especialización en Enseñanza de la lengua.

UNICA.

ejelecturaescritura@yahoo.es

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa que tuvo como objetivo describir las estrategias utilizadas por niños Sordos para comprender textos narrativos y explicativos. La población objeto de estudio estuvo conformada por 10 niños Sordos con un buen dominio de la lengua de señas y sin compromisos cognitivos. El modo de investigación utilizado fue el

¹ En este texto, hacemos una diferencia entre la palabra sordo (con minúscula) y Sordo (con mayúscula). El primero se relaciona con la discapacidad sensorial y el segundo se utiliza para hacer referencia a los miembros de la comunidad lingüística que utilizan la lengua de señas como sistema de comunicación

estudio de casos. Los resultados del estudio nos muestran que los niños Sordos logran utilizar las estrategias de lectura de muestreo, selección, ampliación y generalización de la información apoyándose en las imágenes de los libros y en sus conocimientos previos cuando leen textos narrativos, estrategias que no son utilizadas al interactuar con textos explicativos.

Palabras clave: Lectura – Sordos – Estudio de casos

READING STRATEGIES USED FOR DEAF CHILDREN. CASE STUDY

ABSTRACT

This article presents the results of a qualitative research aimed to describe the strategies used by deaf children to understand narrative and explanatory texts. The study population consisted of 10 deaf children with a good command of sign language and cognitive uncompromising. The mode of investigation used was case studies. The results show that Deaf children are able to use the reading strategies of sampling, selection, extension and generalization of information by drawing on images from books and in their prior knowledge when reading narrative texts, strategies that are not used to interact with explanatory texts.

Keywords: Reading – Deaf – Case study

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo describir las estrategias utilizadas por niños Sordos para comprender textos narrativos y explicativos.

La concepción de la lectura que la sustenta es la perspectiva sociocultural, la cual toma en cuenta el contexto social del lector y sus procesos cognitivos y lingüísticos involucrados en el acto de la comprensión. De manera que la lectura se considera un proceso activo de construcción del sentido de un texto y no una simple actividad de decodificación. La comprensión del texto implica que el lector interprete lo que el otro dice, sus intenciones, y esta interpretación dependerá del bagaje sociocultural del lector, de su conocimiento lingüístico, de las características del texto y del contexto. Esto quiere decir que el lector no es un mero receptor pasivo, sino que juega un papel activo en el proceso de comprensión (Goodman, 1996; Rosenblat, 1996; Smith, 1997; Cassany, 2004, 2006).

La comprensión de la lectura surge, entonces, de un diálogo entre los lectores y el texto, proceso donde intervienen la información visual que se encuentra en el texto y la información no visual constituida por las actitudes del lector, sus conocimientos previos y sus estrategias cognitivas.

La lectura en la población Sorda escolarizada

De acuerdo con estudios internacionales, el nivel de lectura de los adolescentes Sordos escolarizados es equivalente o está por debajo de un cuarto grado de educación primaria (Lichtenstein, 1998; Allinder y Eccarius, 1999; Muselman, 2000; Domscheit y Hopkins, 2001; Goldin-Meadow and Mayberry, 2001; Bowe, 2002; Stockseth, 2002; Lissi y otros, 2003; Gentry y otros, 2005; Herrera, 2005). Las mayores dificultades se presentan en la comprensión de ciertas estructuras como oraciones tipo objeto, verbo, sujeto (ante la oración *al niño lo persigue la niña*, interpretan *el niño persigue a la niña*) pasivas reversibles (donde dice: *la niña es peimada por el oso*, entienden *la niña peina al oso*),

formas verbales flexionadas para primera persona singular (en la oración *el oso dice al niño: -¿bailo bien?*, interpretan que el niño es quien baila), oraciones subordinadas sustantivas con el verbo en condicional (ante la oración: *el oso dijo a la osa que caminaría, y caminó* entienden: *el oso dijo a la osa que caminará y (ella) caminó*), en los pronombres acusativos anafóricos y en la comprensión de frases relativas, principalmente si su interpretación implica la ejecución de dos órdenes consecutivas (Mies, 1998; Stockseth, 2002).

Herrera (2005) complementa las observaciones señalando que en el momento de interpretar el significado de una palabra, una gran parte de los Sordos considera un único sentido, sin tomar en cuenta el cotexto y el contexto donde la palabra se inserta y que aunque no utilizan la relación fonema-grafema en la lectura de palabras, tienen la habilidad de establecer relaciones entre las señas y los grafemas.

Varios estudios acerca del tema (Anzola, 1996; Jackson y otros, 1997; Stockseth, 2002; Zambrano, 2002; Figueroa y Lissi, 2005; Herrera, 2005; Ortiz, 2006) señalan las posibles causas de estas dificultades: 1) la pobreza lingüística ocasionada por la adquisición tardía de la lengua de señas y el escaso contacto con la lengua escrita; 2) las diferencias entre la estructura de la lengua escrita y la lengua de señas; 3) las limitaciones en la experiencia de vida y conocimiento del mundo que tiene el Sordo; 4) la escasa formación de sus docentes en metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura y, finalmente, en el caso de Venezuela, Sánchez (1999) incluye la escasa incorporación de la población Sorda a la cultura escrita.

La creencia generalizada de que el aprendizaje de la lengua de señas interfiere con el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido rebatida por investigaciones que han demostrado lo contrario, dado que la competencia lingüística adquirida por medio del aprendizaje de la lengua de señas puede compensar las deficiencias lingüísticas ocasionadas por el escaso o nulo dominio de la lengua oral. De hecho, el conocimiento previo de una lengua, incluso la de señas (que tiene una estructura diferente a la del español), es mejor para el aprendizaje de la lectura que no conocer ninguna lengua (Padden y Ramsey, 1998; Musselman, 2000; Goldin- Meadow y Mayberry, 2001).

Ahora bien, las explicaciones de estas diferencias no se encuentran solamente en el campo lingüístico, también están involucradas razones de tipo educativo y emocional. En efecto, una gran parte de los padres oyentes considera la sordera de su hijo como una discapacidad, y a muchos les toma mucho tiempo decidir la opción educativa más apropiada para atenderlo tempranamente, dado que la sordera es detectada tardíamente y/o la información sobre las opciones educativas se encuentra dispersa y no está a su alcance. Por el contrario, los niños Sordos hijos de padres Sordos tienen una gran ventaja: aunque la sordera sea detectada tardíamente, ellos tienen la posibilidad de adquirir la lengua de señas de una forma natural, porque crecen en un entorno lingüístico gestual donde la sordera es aceptada como una condición o característica y no como una discapacidad.

Estrategias de lectura en los niños Sordos

Rottenberg (2001) describe el desarrollo de la lectura en un niño Sordo de cuatro años considerado un lector precoz, dado que antes de los cinco años actuaba como un lector independiente: leía libremente en su hogar y en la escuela, realizaba comentarios espontáneos relacionados con el contenido de los textos leídos, seleccionaba los libros que quería leer. Al observarlo en clase durante ocho meses y entrevistar a sus padres, el autor llega a la conclusión de que, como todo lector precoz, el niño ha tenido múltiples oportunidades de interactuar con la lengua escrita y con personas que le lean en el hogar y en la escuela. Igualmente, la investigadora logra describir cinco fases por las que pasó el niño durante este proceso de formación como lector autónomo: en un primer momento, el niño se centra en las ilustraciones y dibujos cuando se enfrenta a un libro; gradualmente, empieza a reconocer y leer palabras familiares en su contexto. Las primeras palabras que él reconoció fueron los nombres de sus compañeros de clase; posteriormente, se centra en las ilustraciones que representan el contenido del libro en lengua de señas (los libros preferidos por el niño contienen el texto en lengua de señas y en lengua escrita); luego, establece relaciones entre las señas y la lengua escrita y, finalmente, lee independientemente un texto en inglés cen-

trándose en las palabras clave conocidas (a partir de las palabras conocidas, logra construir una historia coherente, aunque no lee todas las palabras que componen el texto).

Este estudio nos muestra que al brindar a los niños Sordos un ambiente alfabetizador en el hogar y la escuela, éstos pueden convertirse en lectores independientes desde muy temprana edad e, incluso, antes de aprender a leer convencionalmente. Un entorno alfabetizador se caracteriza por un ambiente de lectura donde los niños tienen múltiples oportunidades de tener contacto con la lengua escrita seleccionando y leyendo los libros que quieren leer e interactuando con lectores que les leen libremente y les proporcionan el apoyo requerido durante la lectura (responden sus preguntas, comentan las lecturas, leen juntos...). Igualmente, plantea la importancia de que los niños Sordos interactúen con libros cuyo contenido se encuentre en las dos lenguas: la de señas y la escrita, dado que este tipo de material proporciona un puente entre ambos códigos.

Sin embargo, un estudio realizado por Gentry y otros (2005) plantea que un texto con ilustraciones proporciona mejores pistas para la comprensión, que uno con ilustraciones acompañadas de señas. Igualmente, los autores afirman que la lectura de un texto sin ilustraciones es difícil de comprender para los estudiantes Sordos, en edades de 8 a 18 años y con un nivel de lectura de tercer grado.

Por otra parte, en un estudio longitudinal de 9 años, Domscheit y Hopkins (2001) analizaron las estrategias utilizadas por niños Sordos durante el proceso de construcción del sentido de un texto, investigación que les permitió describir el desarrollo evolutivo de esta población durante la adquisición de las estrategias de comprensión lectora. Para obtener esta información, los autores analizaron tres fuentes: los “miscues²” de los estudiantes durante la lectura de textos narrativos en lengua de señas, el recuento que hicieron los

2 El término “miscues” no tiene traducción al español, pero se refiere a las sustituciones que realiza el lector durante la lectura en voz alta, o como en este caso, en lengua de señas. El análisis de estas sustituciones por parte del evaluador y las reflexiones que hace el lector de estas sustituciones permiten determinar las estrategias utilizadas por los lectores durante el proceso de construcción del sentido de un texto.

niños del texto previamente leído y sus respuestas sobre las estrategias utilizadas. El estudio tomó como referencia el análisis retrospectivo de los “miscues” utilizado con niños oyentes por Goodman y Marek (1995) y con niños sordos por Charnock y Cormack (1984), así como el modelo evolutivo propuesto por Clay (1985) para describir el comportamiento de lectores oyentes. A continuación, se describe el proceso de construcción del sentido de un texto que sigue el niño desde sus inicios hasta convertirse en un lector fluido:

En un primer momento, el lector inicial se caracteriza por señalar el texto mientras lee (aunque lo hace de derecha a izquierda), construye significado de la lectura utilizando las pistas proporcionadas por las ilustraciones, identifica palabras conocidas leyéndolas en lengua de señas, deletrea manualmente las palabras desconocidas e infiere información al comentar la lectura.

En un segundo momento, el lector emergente lee en el sentido convencional, ignora las palabras desconocidas y construye sentido a partir de las ilustraciones del texto y las palabras conocidas.

En un tercer momento, el lector emergente se apoya en las ilustraciones para construir significado a partir de la lectura; pero también para descifrar las palabras en lengua de señas realiza predicciones y sustituye palabras por otras que se escriben de forma parecida: “then” por “when” y se corrige él mismo ciertos “miscues” realizados; de igual forma, puede confundirse al leer palabras homónimas. Ejemplo: ante la palabra “can” entiende “pote” en lugar de “puede” (can), cuando en el cotexto se entiende que la función de la palabra es verbal y no nominal.

En un cuarto momento, el lector utiliza la información del cotexto y el contexto para devolverse y corregir su lectura anterior. En estos dos últimos estadios de desarrollo, es importante que el docente formule preguntas que lleven al niño a percatarse de sus errores de comprensión y a reflexionar sobre su propio proceso de lectura, lo cual le permitirá avanzar a la siguiente etapa.

Finalmente, en un quinto momento, el lector fluido transcribe el texto leído en lengua de señas (mostrando expresiones faciales congruentes con el contenido) y sintetiza información al resumirlo.

Así mismo, Schrimmer (2003) y Shchrimer, Bailey y Schirmer L. (2004) lograron describir las estrategias de lectura utilizadas por niños Sordos a través de un estudio realizado con niños de siete a once años calificados como buenos lectores por sus docentes. El método empleado para obtener la información fue el estudio de los protocolos verbales, el cual consiste en verbalizar en voz alta –en este caso, en lengua de señas– lo que los lectores piensan mientras leen. Los investigadores llegaron a la conclusión de que esta técnica puede identificar las estrategias que utiliza la población sorda para la construcción del sentido de un texto. A continuación, se describen los hallazgos del estudio:

Los lectores Sordos utilizan sus conocimientos previos de la estructura del texto (género textual) para reconstruir su sentido, pero no efectúan predicciones ni monitorean su lectura basándose en este conocimiento. Igualmente, se valen de sus conocimientos previos para realizar predicciones lectoras; aunque no reconocen que tienen problemas de comprensión por el desconocimiento del tema. Por otra parte, la investigación muestra que los estudiantes se apoyan en las claves del cotexto para reconocer palabras desconocidas durante la lectura y que no utilizan información fonológica para esto.

Para mejorar su comprensión de la lectura, los estudiantes Sordos analizan información, releen y formulan preguntas. Las estrategias cognitivas utilizadas por los participantes en el estudio fueron: paráfrasis, visualización mental, inferencias. Por otra parte, al evaluar su lectura, los niños están conscientes de que no entienden, aunque no reconocen los factores que influyen en esta dificultad. Incluso no logran distinguir las estrategias de lectura que utilizan, lo cual explicaría por qué no pueden modificarlas para mejorar su comprensión.

En conclusión, los lectores sordos usan, en general, las mismas estrategias de lectura de los lectores oyentes: reconstrucción del sentido del texto, monitoreo y mejora de la comprensión y evaluación de la lectura; aunque, al igual que la población oyente, tienen mayores dificultades para reflexionar sobre su propio proceso de lectura.

Método

Para describir las estrategias de lectura en niños Sordos, se privilegió un enfoque metodológico cualitativo. Por tanto, se utilizaron técnicas descriptivas de recolección y organización de datos como la observación participante y no participante, y la entrevista en profundidad.

El modo de investigación utilizado fue el estudio de casos, pues éste nos permitió estudiar intensivamente la realidad observada. El estudio de casos se caracteriza por investigar los fenómenos exhaustivamente (Stake, 1999; López, 2000) proporcionándonos elementos para describir las estrategias utilizadas por los niños para comprender textos narrativos y explicativos.

La población objeto de estudio estuvo conformada por diez niños Sordos con un buen dominio de la lengua de señas y sin compromisos cognitivos. Se tomaron dos niños de cada aula de educación inicial y dos de primero, segundo y tercer grado de una escuela bilingüe. En primero y tercer grado, se escogieron dos niñas y ningún varón porque en ambos cursos hay más hembras que varones.

Para el análisis de los datos, se tomó como referencia la descripción de los procesos de la lectura de Smith (1983), Goodman (1996) y Solé (1996) (ver anexo 1. Plan de análisis). A continuación, describimos el procedimiento seguido:

- 1) Diseño de la guía de observación y el guión de entrevista
- 2) Selección de 10 casos tomando en consideración los siguientes criterios:
 - Niños Sordos.
 - Con un buen dominio de la lengua de señas.
 - Estudiantes de educación inicial y primaria (primero a tercer grado).
- 3) Realización de las observaciones, entrevistas y recopilación de las producciones escritas de los niños
- 4) Análisis de los datos contrastando con la teoría
- 5) Redacción del informe.

Descripción e interpretación de los resultados

Aunque los niños Sordos entrevistados no están alfabetizados, todos utilizan las estrategias de muestreo, selección, ampliación y generalización de la información centrándose exclusivamente en las imágenes de los libros, sean narrativos o explicativos. Igualmente, todos se apoyan en sus conocimientos previos haciendo referencia a experiencias pasadas cuando leen el texto explicativo o el narrativo. La diferencia entre los niños de diferentes edades se da en el contenido de la información, ya que los niños más jóvenes expresan oraciones más cortas.

Siete de los niños (tres de preescolar, uno de primer grado, uno de segundo grado y los dos de tercero) realizan inferencias agregando información que no está implícita en las ilustraciones haciendo referencia a experiencias pasadas. Ejemplos:

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 1: LECTURA DE UN TEXTO NARRATIVO POR UN NIÑO DE TRES AÑOS

José (seudónimo) se dirige al rincón de lectura y toma un libro. La entrevistadora le pregunta: ¿Es un periódico?
Él contesta: Cuento
José hojea el libro, ve un león, gruñe como el animal y dice: “El león ve a los monos y gruñe”.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 2.
LECTURA DE UN TEXTO NARRATIVO
POR UNA NIÑA DE CINCO AÑOS

Norma (seudónimo) se acerca al rincón de lectura, toma un libro, se sienta, pasa las páginas mirando las ilustraciones y lo cierra. Luego, busca otro libro, pasa las páginas, observa las ilustraciones y dice: “sucio, choque, muerto, viejo, se rompió, camina niño, flota, choca y llora”. Continúa hojeando el libro y dice: “el niño camina, choca, y llora”.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 3.
LECTURA DE UN TEXTO NARRATIVO
POR UNA NIÑA DE 6 AÑOS

Vero (seudónimo) escoge un cuento, lo abre, observa las ilustraciones y dice: “el agua, el barco en el agua, el pollito vuela. El pollito en el barco nada. El pollito tiene hambre. El pollito ve televisión y come maíz, se va al supermercado” (esto lo infiere porque regresa con huevos pero no está explícito en el texto).

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 4.
LECTURA DE TEXTOS EXPLICATIVOS
POR DOS NIÑAS DE PREESCOLAR

Después de conversar sobre lo que saben acerca de los dientes, la maestra solicita a las niñas que vayan al rincón de lectura y busquen libros que traten sobre los dientes. Las niñas se acercan y aunque hay textos diversos: cuentos, periódicos infantiles y enciclopedias, sólo toman éstas últimas.

Cada una escoge un libro, lo hojean y cuando ven los dibujos de los dientes realizan comentarios como éste:

- “Doctor dientes cura. Los dientes se cepillan en la mañana. Tiene caries. Está sucio”.

Sólo las dos niñas de 9 años se fijan en las palabras del texto y no sólo en sus ilustraciones y al leer señalan las palabras y no las imágenes. Sin embargo, al enfrentarse con la lectura de un texto explicativo, ninguno de los niños entrevistados y observados reconstruye un discurso explicativo: todos narran las acciones que observan en las ilustraciones y describen lo que observan, pero no buscan información sobre el tema (ver Registros de observación 5 y 6). Considerando las situaciones de aprendizaje desarrolladas en las aulas de esta escuela y observadas en una investigación previa (Ortiz, 2006), podemos deducir que esto se debe al poco contacto que tienen los niños con textos explicativos, ya que en las aulas de la escuela bilingüe donde estudian los niños se promociona, fundamentalmente, la lectura de textos narrativos e instruccionales y los niños tienen escasas o nulas oportunidades de leer para informarse y ampliar su conocimiento del mundo, situación que amerita atenderse.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 4. LECTURA DE TEXTOS EXPLICATIVOS POR LOS TRES NIÑOS DE PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Al inicio de la sesión, la docente pregunta a los niños qué saben acerca de los dientes y los niños responden lo siguiente:

Niño 1: -“Después de comer hay que lavarse los dientes”

Niño 2: “Dientes negros. Me duele. Da frío en los dientes”

Niño 3: “Los dientes flojos se caen”

Niño 1: “Al dormir se lavan los dientes”

Posteriormente, la maestra pregunta qué otras cosas quieren saber acerca de los dientes; pero los niños no responden, sólo repiten la información dada previamente.

Luego, la maestra les dice que vayan a la biblioteca y seleccionen libros que traten sobre los dientes (en el estante hay cuentos y enciclopedias). Los niños se acercan, una niña toma una enciclopedia, los dos niños toman un cuento. Todos observan las imágenes y después describen y narran lo que ven.

La maestra les trae enciclopedias a los niños y les dice que busquen información sobre los dientes. Los niños hojean los textos, miran las imágenes y continúan narrando o describiendo a partir de las ilustraciones; pero no buscan información sobre los dientes.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 5.
LECTURA DE TEXTOS EXPLICATIVOS
POR DOS NIÑAS DE PREESCOLAR

Después de conversar sobre lo que saben acerca de los dientes, la maestra solicita a las niñas que vayan al rincón de lectura y busquen libros que hablen acerca de los dientes. Las niñas se acercan y aunque hay cuentos, periódicos infantiles y enciclopedias, sólo toman éstas últimas, hojean los libros, describen las imágenes o narran las acciones; pero no buscan información sobre los dientes.

Por otra parte, se pudo observar que sólo dos niños de la primera etapa de educación primaria se fijan en las palabras del texto y no exclusivamente en sus ilustraciones señalando las palabras cuando leen y no solamente las imágenes.

Las observaciones realizadas nos muestran que aunque los niños no leen convencionalmente, utilizan ciertas estrategias de comprensión de la lectura señaladas por Goodman (1996) y Solé (1996), ya que realizan un vistazo general del texto, eliminan partes de la lectura que no les interesa o no les proporciona información relevante, seleccionan información útil, activan sus conocimientos previos y predicen e infieren al enfrentarse con la lectura de textos narrativos; pero no logran reconstruir la información global de la lectura ni reflexionan sobre el procedimiento que siguen al leer. Sin embargo, al enfrentarse con la lectura de textos explicativos, la situación es totalmente diferente, ya que los niños no están familiarizados con este tipo de discurso ni están acostumbrados a tener, en el aula, encuentros con la lectura para ampliar sus conocimientos previos.

Estos resultados nos hacen ver la importancia de trabajar con los diferentes tipos de discurso en la escuela (narrativo, explicativo, argumentativo), pues el desarrollo de las estrategias de lectura en un tipo de texto no se transfiere necesariamente a otro, tal como lo señalan Escudero y León (2007).

Conclusión

Los resultados del estudio nos muestran que los niños Sordos logran utilizar las estrategias de lectura de muestreo, selección, ampliación y generalización de la información apoyándose en las imágenes de los libros y en sus conocimientos previos cuando leen textos narrativos, por lo que se encuentran en el primer momento del proceso de la lectura descrito por Domscheit y Hopkins (2001). Sin embargo, estas estrategias no son utilizadas para ampliar sus conocimientos previos de un tema al leer un texto explicativo y tienen dificultades para reflexionar sobre el procedimiento que siguen al leer.

Igualmente, preocupa el hecho de que incluso los niños de tercer grado no logren leer convencionalmente, situación que amerita revisar y continuar acompañando las prácticas pedagógicas y las situaciones de aprendizaje desarrolladas, las cuales deben propiciar un mayor encuentro de los niños con diferentes textos considerando que investigaciones previas realizadas en otros países han mostrado que al proporcionar a los niños un ambiente alfabetizador donde se les permita interactuar con la lengua escrita logran mayores avances en su competencia comunicativa escrita (Schirmer, 2003; Shirmer y otros, 2004).

Por último, es importante señalar que los guiones de entrevista diseñados para esta parte de la investigación se pueden constituir en un referente importante para el desarrollo de estudios futuros en este campo, de manera que se colocan a disposición de otros investigadores que deseen utilizarlos y validarlos con poblaciones más amplias (Anexo 1).

Referencias Bibliográficas

Allinder, R.; Eccarius, M (1999). "Exploring the Technical Adequacy of Curriculum-based Measurement in Reading for Children who use manually coded English". *Exceptional Children* 65 (2), pp. 271-283.

Anzola, M (1996). *Gigantes de Alma*. Mérida: Postgrado de Lectura.

Bowe, F. (2002). "Enhancing Reading Ability to Prevent Students From Becoming Low Functioning Deaf As Adults". *American Annals of the Deaf*. Volume 147 (5), pp. 22-27.

Charnock, I.; Cormack, P. (1984). *Early Literacy Inservice Course*. Crystal Lake II. Rigby.

Clay, M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Portsmouth, Heinemann.

Domscheit, C.; Hopkins, M. (2001). "The Use of Miscue Analysis with Deaf Readers". *The Reading Teacher*. Vol. 55 (2): 190-200.

Escudero, I. y León, J (2007). "Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión". *Revista Signos*, 2007, vol.40, no.64, pp. 311-336.

Figueroa V. Lissi M. (2005). "La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas". *Estudios Pedagógicos XXXI* (2), pp. 105-119.

Gentry, M. y otros (2005). "Effectiveness of Multimedia Reading Materials when used with Children who are Deaf". *American Annals of the Deaf*. Volume 149 (5), pp. 394-403.

Goldin-Meadow, S.; Mayberry, R. "How do profoundly Deaf Children Learn to Read". *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 222-229.

- Goodman, K. (1996). "La lectura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". *Textos en contexto* 2. "Los procesos de lectura y escritura". Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Herrera, V. (2005). "Habilidad lingüística y fracaso escolar en los estudiantes sordos". *Estudios Pedagógicos XXXI* (2), pp. 121-135.
- Jackson, D.; Paul, P.; Smith, J. (1997) "Prior Knowledge and Reading Comprehension Ability of Deaf Adolescents". *Journal of deaf Studies and Deaf Education*, 1, pp. 75-90.
- Lichtenstein, E. (1998). "The Relationship between Reading Processes and English Skills of Deaf College Students". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, pp. 80-134.
- Lissi, M y otros (2003). "Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación". *Psyche* 12 (2), pp. 37-50.
- Mies, B.A (1998). "Apropiación de la lengua escrita". N. Silvestre (ed.) *Sordera, comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson.
- Morales, A. y Valles, B. (2002). "Análisis de fenómenos gramaticales en la escritura de escolares sordos venezolanos". *Educación para sordos. Lengua escrita*. Fedupel: 57- 64. Caracas.
- 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), pp. 9-31.
- Ortiz, M. (2006). "El docente de niños sordos y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Un estudio de caso". *Lectura y Vida*, 27 (2), pp. 14-20.

Rottenberg, C. (2001). "A Deaf Child learns to read". *American Annals of the Deaf*. Volume 146, N° 3, 2001, pp. 270-75.

Sánchez, C. (1999). "La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. Actualidad de la educación bilingüe para sordos". *Interfase entre Pedagogía y Lingüística*. Volumen 2: 35-45. Porto Alegre: Editora Mediação.

Schimmel, C.; Edwards S.; Prickett, H. (1999). "Reading? Pah! (I got it)". *American Annals of the Deaf* 144 (4), pp. 298-308.

Schirmer, B. (2003). "Using Verbal Protocols to Identify the Reading Strategies of Students Who Are Deaf". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8: 2 Spring 2003, pp. 157- 170.

Schirmer, B.; Bailey, J.; Schirmer L, A. (2004). "What Verbal Protocols Reveal About the Reading Strategies of Deaf Students: A Replication Study". *American Annals of the Deaf*. Volume 149 (1):2004, pp. 5-16.

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. España: Visor.

Solé, I. (1996). "Estrategias de comprensión de la lectura". *Lectura y Vida*, 17. (4), pp. 5-22. Argentina: IRA.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stockseth, R. (2002). "Comprensión de la sintaxis española por lectores sordos chilenos". *Revista Signos* 2002, 35, pp. 271-290.

Zambrano, L. (2002). "El español escrito como segunda lengua para sordos". ¿Utopía o realidad? *Lingua Americana*. Año VI. N.º 11, pp. 66-76. Maracaibo: Universidad del Zulia.

ANEXO 1. GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS NIÑOS SORDOS

Estrategias utilizadas para la lectura de un texto narrativo

Población y criterios de selección de los casos

La población objeto de estudio son los estudiantes de educación inicial a tercer grado de una escuela bilingüe del estado Zulia situada en el municipio Maracaibo. De la salita de cinco años y de cada grado se seleccionará un niño (para un total de 5) tomando en consideración los siguientes criterios:

- 1) Niños Sordos
- 2) Con un buen dominio de la lengua de señas
- 3) Sin compromisos cognitivos

Situación 1: Lectura de un texto narrativo

- 1) Llevar a los niños a la biblioteca del colegio
- 2) Solicitarles que escojan un cuento de su preferencia. *(Mientras los niños leen, se tomará nota de lo que hacen, dicen o comentan con el compañero)*
- 3) Cuando cada niño termine de leer su libro, se le entrevistará por separado.

Guión de preguntas:

- a) **¿Qué tipo de libro es éste que escogiste?**
- b) **¿Cómo sabes que es un cuento?**
Si no contesta la primera pregunta, saltar a la siguiente
- c) **¿Por qué escogiste este cuento?**
- ¿Qué te llamó la atención?**
- d) **Cuéntame todo lo que hiciste cuando lo leías**
- e) **Cuéntame en qué pensabas mientras leías el libro**
- f) **¿Qué dice en el libro? ¿Cómo sabes que dice eso?**
- g) **Ahora, cuéntame todo lo que pasó en el cuento.**

(Mientras el niño relata, y dependiendo de lo que dice, se le pueden plantear preguntas que lo lleven a mostrar las estrategias que utiliza). Ejemplo:

¿Qué crees tú que pasará ahora? ¿Logrará tal personaje (mencionarlo) hacer esto? ¿Por qué crees que pasará eso? ¿Cómo te imaginas que es ese lugar donde...?

- h) **Terminada la sesión, se invitará al niño a tomar una merienda para posteriormente continuar con la segunda sesión. (Si el niño se agota, continuar otro día).**

ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA LECTURA DE UN TEXTO EXPLICATIVO

Población y criterios de selección de los casos

La población objeto de estudio son los estudiantes de educación inicial a tercer grado de una escuela bilingüe del estado Zulia situada en el municipio Maracaibo. De la salita de cinco años y de cada grado se seleccionará un niño que no haya participado en la sesión del texto narrativo (para un total de 5) tomando en consideración los siguientes criterios:

- 4) Niños Sordos
- 5) Con un buen dominio de la lengua de señas
- 6) Sin compromisos cognitivos

Primera sesión: Lectura de textos explicativos

Tomando en consideración que todos los niños del colegio han trabajado con un proyecto sobre los dientes, se preparará un estante de la biblioteca con folletos y libros relativos a éste y otros temas.

Los niños irán a la biblioteca en dos grupos, distribuidos de la siguiente manera:

Grupo 1: dos niños de educación inicial

(4 y 5 años)

Grupo 2: tres niños de la primera etapa de educación primaria

(1.^{er} a 3.^{er} grado).

Cuando los niños lleguen, se les preguntará qué aprendieron con el proyecto de los dientes que trabajaron recientemente.

A partir de las respuestas de los niños, la entrevistadora formulará preguntas para que amplíen la información.

Posteriormente, se les preguntará qué otras cosas quieren saber acerca de los dientes o qué preguntas tienen sobre los dientes. La maestra escribirá el siguiente título en la pizarra: ¿Qué queremos saber acerca de los dientes?

Anotará las preguntas de los niños (si los niños plantean preguntas que no tienen que ver con el tema, la maestra las anotará aparte y les dirá: estas preguntas no son sobre los dientes, pero las voy a anotar en mi cuaderno porque después podemos hacer un proyecto sobre estos temas) y también formulará estas preguntas (en caso de que los niños no la hayan planteado):

¿Qué le pasa a los dientes cuándo se enferman?

¿Por qué salen las caries?

¿Se pueden curar las caries?

¿Cómo podemos evitar las caries?

A partir de las respuestas de los niños, la maestra formulará preguntas que lleven a los niños a responder sus interrogantes y ampliar la información o aportará ella algunos elementos. Posteriormente, la maestra dirá:

Vamos a ver qué otras cosas podemos aprender acerca de los dientes y, para ello, vamos a buscar en la biblioteca algunos libros o folletos que nos hablen acerca de los dientes.

A ver, quién puede decirme ¿cuáles de estos materiales son libros y cuáles folletos?

¿Cuál es la diferencia entre un libro y un folleto? (mostrando ambos)

La maestra completará lo que los niños no digan

Bueno, en algunos de estos libros y folletos hay información sobre los dientes. Busquen dónde está y lean la información

*Registrar todo lo que hacen, conversan y preguntan los niños durante la búsqueda:
Cómo seleccionan la información*

¿Van al índice?

¿Observan los dibujos?

¿Leen la palabra dientes en la pizarra y la buscan en los libros?

Después de que los niños lean, releer las preguntas y preguntarles si encontraron información adicional en los libros y folletos

La maestra formulará preguntas que lleven a los niños a ampliar la información y les preguntará también ¿cómo sabes que allí dice esto?, (para ver en qué se apoya el niño para reconstruir la información leída).