

## EL USO DEL TEXTO ENRIQUECIDO PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ALUMNADO SORDO

*Annotations use to improve the reading comprehension in deaf students*

**Alba María Hernández-Sánchez**

albamaría@ugr.es

**María Santamarina-Sancho**

mssancho@outlook.es

*Universidad de Granada (España)*

Recibido: 25/10/2016

Aceptado: 22/11/2016

371

### Resumen

El presente trabajo introduce una aproximación crítica en torno al uso de la estrategia de texto enriquecido para la mejora de la comprensión lectora del alumnado sordo. El análisis de la lectura y, en concreto, de la comprensión lectora, como destreza lingüística compleja, desemboca en la concretización de la misma en el alumnado sordo.

La utilización creativa del texto enriquecido posibilita la mejora del proceso comprensivo de textos escritos en este alumnado. Más aún, si se hace uso de recursos y aplicaciones tecnológicas que despiertan la motivación del alumnado. De igual forma que enriquece la respuesta educativa que ofrece el profesorado en su práctica profesional.

En definitiva, nuestra aportación persigue promover la utilización de una estrategia de escaso uso en el ámbito escolar. De manera que el profesorado

conozca sus posibilidades educativas y, consecuentemente, haga un uso creativo y contextualizado del texto enriquecido.

### **Abstract**

This article introduces a critical approach regarding annotations use to improvement reading comprehension of deaf students. Literature analysis and, specifically, reading comprehension issue, as a complex language skill, result in deaf students put into practice.

Creative use of annotations makes it possible to improve of reading comprehension of deaf students. Moreover, when technological resources and apps that motivate students, are used it. Likewise, this practice enriches educative response that teachers offers in their professional practice.

Ultimately, our contribution seeks to promote the use of unknown strategy in educational environment. Therefore, teachers understand their educational possibilities and, consequently, they use annotations creatively and in a context-related.

**Palabras Clave:** Texto enriquecido, sordo, comprensión lectora.

**Keywords:** annotations, deafness, reading comprehension.

## Una aproximación al concepto de lectura

En la mayoría de las definiciones que podemos hallar en la literatura acerca de qué es leer encontramos diversos autores que subrayan la complejidad del concepto. Núñez (2011: 522) sostiene al respecto que:

[...] el término incluye una amplia gama de actividades sobre las que no hay acuerdo, quizás porque, como señala Crowder (1985:11), se puede relacionar con casi todos los procesos cognitivos, desde la sensación y la percepción, hasta la comprensión y el razonamiento. Este cúmulo de factores subyace a la polisemia del vocablo lectura.

En suma, podemos concretar que leer suele entenderse como un acto de decodificación y posterior comprensión de un texto (concepto de comprensión de la lectura). En este contexto apunta Ramírez Leyva (2009: 163) que universalizar el concepto como un proceso de decodificación y comprensión, “implica reducirlo a un solo aspecto y soslayar su complejidad”, ya que el término puede ser contemplado desde diferentes perspectivas, por ejemplo, desde una perspectiva funcional y funcionalista “aprender a leer no es solo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural” (Núñez, 2011: 527). Solé (2009: 57) sostiene, asimismo, que leer es, ante todo, “un proceso interactivo, un proceso dialéctico entre un texto y un lector”.

Con el paso del tiempo el término ha sido abarcado desde diferentes ámbitos de conocimiento, desde el campo de la filosofía, la historia, la lingüística, la psicología, etc., disciplinas que incorporan nuevas formas de interpretación que persiguen adaptarse a la sociedad del momento. Hoy en día, por ejemplo, la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ha cambiado sustancialmente la forma en la que podemos acceder a la lectura y a la escritura.

Enseñar a leer desde un punto de vista didáctico implica que el alumnado ha de comprender para qué sirve el lenguaje escrito, y que este es necesario para comunicarse con los demás. Para que el inicio de los estudiantes en la lectura

sea enriquecedor se ha de favorecer su acceso, tanto en el ámbito escolar como en el familiar, de hecho proporcionar un ambiente que motive e invite al infante a leer en el hogar es vital para ello. La motivación adquiere un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje, Rienda (2012: 27) añade al respecto que “la animación a la lectura y la lectura motivada son programas continuos de dinamización lectora contruidos desde las nociones fundamentales de interés y motivación extrínseca e intrínseca del niño lector”, si no existe motivación difícilmente podrán conseguirse los objetivos propuestos.

### **Leer y comprender un texto: la comprensión lectora en el ámbito educativo**

Tal y como hemos apuntado anteriormente, el acto de leer conlleva la decodificación y posterior comprensión de un texto, por ende, el concepto de comprensión lectora está implícito en la definición de lectura: “se lee para comprender y ambos conceptos no se pueden separar” (Núñez, 2015: 100). Es por ello por lo que se hace necesaria la definición de comprensión lectora, siendo esta última, una de las denominadas destrezas lingüísticas en la que intervienen factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos, de ahí la importancia de trabajarla en el contexto educativo.

El término comprensión lectora puede definirse, *grosso modo*, como un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector con el texto escrito en un contexto de actividad (Ronsenblatt, 1978).

El dominio de la lectura es fundamental para la consecución de los objetivos marcados sobre todo en la etapa de la Educación Primaria, pues es en esta donde se produce el acceso formal y estructurado del aprendizaje de la lectura y la escritura, se convierte, en definitiva, en uno de los requisitos para la promoción a los distintos ciclos en los que se estructura la etapa, por lo que es imprescindible que el equipo docente lo desarrolle de forma óptima en todo su alumnado (Dris, 2011). En esta línea cabe señalar que aunque en el último ciclo de la Educación Infantil se puede introducir el aprendizaje de la lectura y

la escritura, no es un objetivo como tal de esta etapa, porque se han de trabajar otros contenidos previamente, por ejemplo las habilidades orales de la lengua.

En suma, podemos concluir que la comprensión lectora es, quizás, una de las habilidades que más influye en el proceso de aprendizaje del alumnado en la primera etapa de la Educación Primaria, pues poseerla es vital para el desarrollo de todas las áreas y materias de conocimiento en las distintas etapas educativas. Quienes tienen un aprendizaje temprano de la lectura tendrán también una mejor comprensión lectora y mayores posibilidades de tener éxito en el resto de las asignaturas. En este contexto creemos que es importante evidenciar que existen numerosas investigaciones que confirman la relación existente entre la mejora de la comprensión lectora y el aprendizaje en el resto de materias (Beltrán Campos y Reppeto, 2006; Fernández de Haro, Núñez y Romero López, 2009; Fittipaldi y Colomer, 2014, entre otros).

En la actualidad vivimos en un mundo que cambia constantemente, y por esta razón los métodos y formas de acceso al aprendizaje en la escuela han de evolucionar al ritmo de estos cambios y atender las exigencias que demanda la sociedad. En este sentido, el informe PISA (2009) resalta que hoy en día, el objetivo de la educación no es únicamente la memorización de información, sino que los conocimientos adquiridos se alcancen a través de un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser empleados y utilizados en diferentes situaciones de la vida cotidiana. De ahí la importancia de la lectura, ya que como defienden autores tales como Cunningham *et al.* (PISA, 2009) el rendimiento en la lectura no es solo un elemento fundamental en otras materias del sistema educativo, sino que también es una condición principal para desarrollarse como persona en nuestra sociedad. A pesar de que en el último informe PISA España ha mejorado en 20 puntos en comprensión lectora respecto al 2006, esta sigue estando muy por debajo del promedio de la OCDE. Por ello los docentes deben contribuir a aumentar estos niveles realizando nuevas propuestas didácticas innovadoras e introduciendo diferentes actividades necesarias para este fin. Núñez (2015: 97) evidencia al respecto:

Los resultados obtenidos por los escolares de Primaria y Secundaria en las pruebas de los programas PIRLS y PISA han provocado una reacción de alarma en la sociedad y, sobre todo, un amplio debate en el campo de la

educación sobre sus causas y sus posibles soluciones. La importancia de estos resultados se debe a que no se trata sólo de una calificación baja en un examen internacional, sino a que [...] parece que lo que se está cuestionando es la eficacia del sistema educativo para formar a los estudiantes en algo tan básico como la capacidad para entender lo leído.

Precisamente es en este punto donde podemos enmarcar nuestra propuesta de actuación con la que pretendemos, en su fin último, proporcionar un sistema que permita trabajar y mejorar la comprensión lectora del alumnado sordo, pero que, sin duda, el docente podrá utilizar y adaptar en otros contextos educativos. La finalidad es, en definitiva, que los estudiantes entiendan, parafraseando a la autora previamente citada, lo que han leído.

Si consideramos el término comprensión lectora desde un enfoque cognitivo, Calero (2005: 39) afirma que comprender un texto conlleva la construcción de esquemas, así como la asimilación de la información nueva dentro del esquema, ya que este:

- Provee el marco de referencia para asimilar la información que aparece en un texto.
- Dirige la atención.
- Sugiere aquellas estrategias más convenientes a usar para comprender.
- Dota al lector de la capacidad para realizar hipótesis y producir las inferencias que permiten integrar el significado del texto.
- Facilita la búsqueda de “fracciones” de conocimiento, tanto en el texto como en la memoria.

Siguiendo a este mismo autor, podemos encontrar tres tipos de esquemas que se erigen como los facilitadores de la comprensión lectora:

- Conocimiento del dominio específico. Los lectores se diferencian atendiendo al dominio que tengan del tema de lectura.
- Conocimiento de la estructura o complejidad específica de los textos. Los buenos lectores construyen esquemas que les permitan entender mejor lo leído.
- Conocimiento general del mundo. Para interpretar las acciones de la sociedad en la que se vive.

Tolchinsky (2015: 140) concluye que “comprender un texto consiste en construir una representación integrada y coherente de su contenido”. El proceso de comprensión lectora implica, tal y como se ha indicado previamente, una interacción entre el lector y el texto, “un compromiso con el material escrito”. Sánchez Miguel (2010) añade, asimismo, que el proceso de comprensión lectora aparece estrechamente unido al dominio de una serie de competencias que pueden favorecer la comprensión del alumnado acerca de lo que ha leído, entre ellas disponer de conocimientos necesarios que permitan realizar inferencias, relacionar diferentes partes del texto escrito, ser capaces de reconocer palabras de forma rápida, o poseer habilidades metacognitivas para reflexionar sobre la propia lectura, entre otras.

### **El desarrollo de la comprensión lectora: estrategias y métodos de aprendizaje**

Podemos definir un método, en el contexto educativo y siguiendo a Carril e Iglesias (2000), como la forma de hacer algo en orden, es decir, hace referencia al conjunto de pasos vamos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso, de la comprensión lectora. No cabe duda de que uno de los principales retos de la escuela lo conforma el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, y más concretamente, qué método es el más adecuado para lograr un proceso óptimo y eficaz al respecto. Este hecho se ve claramente reflejado en las numerosas controversias y debates que se han generado principalmente en el inicio de su aprendizaje. En los últimos años han proliferado una gran cantidad de metodologías que abogan por la transmisión de conocimientos del docente hacia el alumnado, donde el interés, la motivación, es de carácter extrínseco, lo cual, puede perjudicar el interés del alumnado hacia el funcionamiento del propio lenguaje; Díez de Ulzurrun y Argilaga (2013:12) evidencian que “existen varias metodologías que se utilizan para enseñar a leer y a escribir; no obstante, en la gran mayoría, [...] la transmisión de conocimientos va del enseñante hacia el alumnado, y el interés, la motivación, es de carácter extrínseco. Los niños y las niñas desarrollan más una actividad buena con la voluntad de gustar a los docentes, que no por el interés intrínseco que les despierta el hecho de descubrir el propio funcionamiento de la lengua”. En suma, es fundamental que el docente



disponga y utilice métodos y recursos que despierten el interés y la motivación del alumnado por el aprendizaje y posterior desarrollo de su propia competencia lectora.

En la literatura podemos hallar un amplio abanico de métodos y estrategias para llevar a cabo un aprendizaje lector eficaz y óptimo en el alumnado. González Manjón (2015), por ejemplo, realiza un breve repaso por algunos de los métodos de lectura y aprendizaje lector: lectura a través de la ruta léxica o vía directa, lectura a través de la ruta fonológica o vía indirecta, métodos sintéticos, métodos analíticos, etc. Acerca de los dos últimos métodos cabe señalar que a principios del siglo XXI la literatura sobre el tema inició una nueva forma de denominación y comenzó a hablarse de los métodos ascendentes, *botton up*, y los métodos descendentes o *top down*, en términos anglosajones. Carril e Iglesias (2000: 4) ofrecen un detallado resumen al respecto:

Los métodos ascendentes, los *botton up*, se centran en las unidades elementales, de ellas vamos ascendiendo a unidades más complejas. Las letras, los fonemas y las sílabas se combinan para configurar esas otras unidades más complejas que son las palabras, las frases y los textos. Dependiendo de la unidad de partida, nos encontramos con métodos alfabéticos en los que la unidad inicial es a la grafía, el nombre de la letra, fonéticos centrados en el fonema, y silábicos, en la sílaba. Las actividades propias del método ascendente son la discriminación de grafías, la fragmentación de palabras, la asociación de sílabas en dibujo, y la asociación de gestos con el fonema.

En la obra *Cómo mejorar la comprensión lectora: estrategias para lograr lectores competentes*, el autor, Calero (2005: 70), propone una serie de estrategias metacognitivas y objetivos para trabajar la comprensión lectora en el alumnado; entre ellas podemos destacar el uso de portfolio de lecturas, reflexión en voz alta o tareas de modelaje del docente para “crear” lectores reflexivos. La meta principal de estas estrategias es, sobre todo, que los estudiantes sean capaces de poner en práctica destrezas lectoras que les permitan “controlar, autoevaluar y regular”, en palabras del autor, su propio conocimiento.



## La comprensión lectora en el alumnado sordo

La heterogeneidad de la población con discapacidad auditiva en general y de la comunidad sorda en particular es muy amplia, por lo que es inviable hablar de características comunes que se reproducen en cada uno de los casos. Marchesi (1987), en este sentido, señala los múltiples factores que condicionan el desarrollo de este alumnado: la intensidad de la pérdida auditiva, la edad de comienzo de la sordera, la etiología de la sordera y la actitud de los padres ante la sordera de su hijo o hija, así como podríamos añadir la necesidad de analizar la elección del sistema de comunicación en su vida cotidiana (lengua de signos o lengua oral), la organización de la respuesta educativa de su entorno escolar y la ausencia o presencia de barreras sociales y de la comunicación que faciliten o dificulten su aprendizaje.

Con todo, sin olvidar la importancia de contextualizar cada caso concreto y dando “por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño” (UNESCO, 1994: 7), se trata de profundizar en el estudio de las necesidades del alumnado sordo para contribuir en el desarrollo de una intervención óptima.

379

La mayor parte de los estudios científicos realizados en múltiples países coinciden en que el alumnado sordo tiene menor nivel lector que sus homólogos oyentes (Figuerola y Lissi, 2005; Herrera, Puente, Alvarado y Ardila, 2007), asociándose esta situación de forma recursiva a las dificultades en el componente fonológico. Sin embargo, la comprensión lectora es mucho más compleja, tal y como se ha referido con anterioridad, y, por ello, es también necesario resaltar otros aspectos que van más allá de este subcampo de la lingüística.

El trabajo realizado por Alegría y Domínguez (2009) redonda en el análisis de las habilidades fonológicas del alumnado sordo en relación con el nivel lector del mismo. Sin embargo, también se reconoce que además de los aspectos específicos de la lectura, los aspectos no específicos son clave para comprender lo que el estudiante comprende cuando lee. En concreto, se afirma que “para comprender una frase escrita y a fortiori un texto de mayor extensión, es indispensable conocer la mayoría de las palabras que la

componen así como la sintaxis que las organiza, los elementos pragmáticos que contiene y los conocimientos del tema de que trata” (Alegría y Domínguez, 2009: 96).

La adquisición de los aspectos no específicos del lenguaje para la comprensión lectora suele estar ligada a la propia inmersión social del alumnado que se comunica de forma oral. Hecho que condiciona el aprendizaje no intencional por parte del alumnado sordo que tenga un acceso parcial o nulo de la lengua oral que le rodea. Observándose que “las personas sordas tienen más dificultades para apropiarse de la información del entorno, medios de comunicación, conversaciones, etc.” (Villalva, Ferrer y Asensi, 2005: 81). Además, todo esto repercute en un bajo nivel de vocabulario durante la etapa de educación primaria en el alumnado sordo que, aunque no es determinante como elemento único para la comprensión de los textos, sí es una variable importante para el éxito en este desempeño (Augusto, Adrián, Alegría y Martínez, 2002).

### **El uso del texto enriquecido como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en el alumnado sordo**

La finalidad de este trabajo no reside en la explicitación de un modelo o método lector para el alumnado sordo, ni en el desarrollo de un conjunto de estrategias para la mejora de la comprensión lectora, ya que este tipo de propósitos ampliamente abordados en la literatura científica requiere de un diseño y una intervención personalizada para cada uno de los casos concretos con los que se trabaje en el aula y no “listas de recetas” descontextualizadas que se basen en datos estandarizados.

Por el contrario, en el presente artículo se presenta el análisis de uso de una estrategia de sumo interés para la mejora de la comprensión lectora desde una perspectiva innovadora: la utilización de texto enriquecido. De acuerdo con Guerrero, Crisol y Estévez (2016: 138) los textos enriquecidos son “textos a los que se les añaden distintos recursos (definiciones de vocabulario, visiones conceptuales, imágenes, etc.) que facilitan su lectura y que producen un aumento en la comprensión de lo leído”.

Esta estrategia puede ser de sumo interés en nuestros días para el trabajo de los aspectos no específicos que se señalaban anteriormente, ya que la posibilidad de incluir un texto enriquecido promueve la mejora autónoma del alumno en su propio proceso de comprensión lectora. Tal y como comentan Villalva, Ferrer y Asensi (2005: 81) la tradicional simplificación de la información de los textos para alumnado sordo ha producido una “visión más simple y sincrética de la realidad”, impidiendo que este alumnado acceda a un determinado vocabulario o a estructuras sintácticas más complejas.

¿Cómo puede convertirse la persona sorda en un lector autónomo si no se facilitan estrategias desde la etapa de Educación Primaria? ¿Hasta qué punto la simplificación de los textos contribuye a su comprensión o la limita a medio y largo plazo? Aunque este trabajo no trata de desdeñar estrategias orientadas a la esquematización, resumen y, en definitiva, a la facilitación a la comprensión a través de términos cercanos y estructuras sencillas; sí reafirma la necesidad de apropiarse de estrategias que favorezcan el enriquecimiento del alumno o la alumna sordo/a a través de múltiples informaciones y el acceso a conocimientos más precisos.

Así, el texto enriquecido ofrece la posibilidad de incorporar información explicativa e incluso ejemplificadora al texto originario con la intención desambiguar aquellos términos de nueva incorporación. Esta estrategia ha sido ampliamente utilizada y documentada en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera (Sakar y Ercetin, 2005 y Akbulut, 2007), por lo que puede ser de gran utilidad en el aprendizaje del alumnado sordo que adquiera la lengua oral como una segunda lengua. La apuesta firme por una educación bilingüe del alumnado sordo en nuestros días (Fernández Viader y Pertusa, 2006) respalda la adquisición de la lengua de signos como lengua natural de las personas sordas para apropiarse de un código óptimo para entender el mundo y dotarlo de valor, y la posterior adquisición de la lengua oral como segunda lengua para desenvolverse en la comunidad oyente mayoritaria.

El uso del texto enriquecido en formato papel se considera muy útil para introducirlo dentro del aula de educación primaria, de manera que si el grupo de alumnos y alumnas utiliza un libro con un texto en cuestión, el alumno o la alumna sorda puede acceder al mismo escrito con la correspondiente adaptación de texto enriquecido que requiera.

Sin embargo, en pleno siglo XXI es incuestionable el aprovechamiento de las TIC para ampliar y mejorar la experiencia educativa del alumnado en general y de la población sorda en particular. En este caso concreto, la posibilidad de introducir contenido hipermedia a través de texto enriquecido amplía el abanico de opciones en forma de texto, imagen, vídeos... De manera que la posibilidad de explorar un conjunto de vocabulario a través de recursos de diversa naturaleza favorece la mejora de comprensión del mismo (Constantinescu, 2007). La apuesta clara por un texto enriquecido hipermedia por autores ya referidos en el aprendizaje de una segunda lengua (Sakar y Ercetin, 2005 y Akbulut, 2007), invita a reinventar las funcionalidades necesarias para cada caso concreto en relación a nuestra población objetivo: introducción de imágenes, de breves explicaciones en vídeo de la palabra en cuestión (tanto en lengua oral como en lengua de signos), breves alusiones en texto escrito... La versatilidad del medio tiene que responder a las necesidades de cada alumno o alumna a través de un análisis y una propuesta creativa y contextualizada por parte del o la docente.

Finalmente, se propone un conjunto de recursos tecnológico-didácticos que contribuyan a la creación personalizada de textos enriquecidos para la mejora de la comprensión lectora del alumnado sordo.

Tabla 1. Necesidades y recursos tecnológico-didácticos para crear textos enriquecidos.

Necesidades	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilidad de introducir microfragmentos explicativos y ejemplificadores en vídeos (tanto en lengua oral como en lengua signos).</li> <li>- Oportunidad de incorporar viñetas explicativas o ejemplificadoras en texto escrito.</li> <li>- Posibilidad de proporcionar imágenes aclaratorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Camtasia Studio.</li> <li>- Windows Movie Maker.</li> <li>- Adobe Premier.</li> <li>- Photoscape.</li> <li>- Microsoft office (Publisher, Acces y Word).</li> <li>- VideoPad Editor.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Leer es uno de los procesos más complejos del aprendizaje educativo ya que se establece un acto interactivo, dialéctico, entre el lector y el texto. Esta complejidad propia del término se puede explicar, de forma sucinta, en que enseñar a leer conlleva no solo la decodificación de un texto sino también la comprensión del mismo. Tal y como se ha evidenciado, los principales inconvenientes del alumnado en este contexto surgen, sobre todo, de la dificultad que poseen los estudiantes para comprender qué dicen los textos escritos. En el caso del alumnado sordo, además, se ha observado que tiene más dificultades añadidas debido a las limitaciones para apropiarse de la información del entorno.

Es por ello por lo que se precisan nuevos métodos y estrategias que permitan mejorar la comprensión lectora del alumnado sordo en función a sus necesidades educativas específicas. La estrategia que presentamos para contribuir en la consecución de este propósito es el uso del texto enriquecido, pues permite abordar aspectos no específicos del lenguaje para la comprensión lectora. Se trata en definitiva de planificar y trabajar de forma consciente aquellos aspectos relacionados principalmente con la adquisición intencionada del vocabulario que suelen estar ligados a la propia inmersión social del alumnado que se comunica de forma oral.

Finalmente, se insta a la comunidad educativa e investigadora a que se profundice no solo en el estudio del uso del texto enriquecido en la mejora de la comprensión lectora del alumnado sordo, sino también en su utilización contextualizada del alumnado en general. De manera que se aprovechen todas las posibilidades de esta estrategia a través de las pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): múltiples formas de presentación, de expresión y de motivación.

## Referencias Bibliográficas

Akbulut, Y. (2007). Effects of multimedia annotations on incidental vocabulary learning and reading comprehension of advanced learners of english as

- a foreign language. *Instructional Science*, 35, 499–517. DOI 10.1007/s11251-007-9016-7
- Alegría, J., y Domínguez, A.B. (2009). Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 3 (1), 95-111. Recuperado de [goo.gl/9hi4jl](http://goo.gl/9hi4jl)
- Augusto, J.M., Adrián, J.A., Alegría, J., y Martínez, R.M. (2002). Dificultades lectoras en niños con sordera. *Psicothema*, 14 (4), 746-753. Recuperado de [goo.gl/4PNRmu](http://goo.gl/4PNRmu)
- Beltrán Campos, S., y Reppeto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 17 (1), 33-48. Recuperado de [goo.gl/koAUtr](http://goo.gl/koAUtr)
- Calero, A. (2005). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carril, I., e Iglesias, R. M.<sup>a</sup> (2000). El aprendizaje lectoescritor desde la óptica de la educación temprana. *Quaderns digitals*. Recuperado de [goo.gl/BNmWi5](http://goo.gl/BNmWi5)
- Constantinescu, A. I. (2007). Using Technology to Assist in Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. *The Internet TESL Journal*, 13 (2). Recuperado de [goo.gl/ZI72J1](http://goo.gl/ZI72J1)
- Cunningham, A. E. et al. (2009). *La lectura en Pisa 2009. Marcos y pruebas de evaluación*. España: Ministerio de Educación.
- Díez de Ulzurrun, A., y Argilaga, D. (2013). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.
- Dris, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y en primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 38, 1-9.
- Fernández de Haro, E., Núñez, P., y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Porta Linguarum* 12, 149-167. Recuperado de [goo.gl/wDnV1R](http://goo.gl/wDnV1R)
- Fernández Viader, M.P. y Pertusa, E. (2006). *El valor de la mirada. Sordera y educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Figuroa, V., y 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.  
Recuperado de [goo.gl/vJ23sC](http://goo.gl/vJ23sC)
- Fittipaldi, M. y Colomer, T. (2014). Currículo literario y lectores escolares. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 66, 17-24.
- foreign language reading. *Journal of Computer Assisted learning*, 21, pp28–38.  
Recuperado de: [goo.gl/stLD9S](http://goo.gl/stLD9S)
- González Manjón, D. (2015). El proceso de convertirse en lector. Perspectivas actuales sobre el aprendizaje inicial de la lectura. En J. Mata, M.<sup>a</sup> P. Núñez y J. Rienda (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, (pp. 45-72). Madrid: Pirámide.
- Guerrero, M.J., Crisol, E., y Estévez, B. (2016). *Atención a la diversidad en Educación Primaria*. Granada: Técnica Avicam.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J.M., y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 269-286. Recuperado de [goo.gl/LCtDz4](http://goo.gl/LCtDz4)
- Marchesi, A. (1987). *Desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Núñez, P. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.
- Núñez, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, J. Rienda y P. Núñez (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 97-130). Madrid: Pirámide.
- Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. Recuperado de [goo.gl/CsXJI4](http://goo.gl/CsXJI4)
- Rienda, J. (2012). Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual. En M. Bermúdez y P. Núñez (eds.), *Canon y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Ronsenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text the Poem: The Transactional Theory of Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Sakar, A., y Ercetin, G. (2005). Effectiveness of hypermedia annotations for
- Sánchez Miguel, E. (coord.) (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de innovación educativa*, 179: 56-59.



- Tolchinsky, L. (2015). Continuidades y discontinuidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En J. Mata, M.<sup>a</sup> P. Núñez y J. Rienda (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, (pp. 131-146). Madrid: Pirámide.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: [goo.gl/P5n6df](http://goo.gl/P5n6df)
- Villalva, A., Ferrer, A. y Asensi, C. (2005). *La lectura en los sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento*. Madrid: Entha Ediciones.