

**Indicadores del contexto  
educativo asociados al aprendizaje  
de la lectura y la escritura  
en adultos sordos**

*Alba Yanalte Álvarez Mejía*

Indicadores del contexto educativo asociados al aprendizaje  
de la lectura y la escritura en adultos sordos

*Alba Yanalte Álvarez Mejía*

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

*www.upn.mx*

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-388-2

F

HV2430

A4.4

Álvarez Mejía, Yanalté

Indicadores del contexto educativo asociados al aprendizaje de la  
lectura y la escritura en adultos sordos / Alba Yanalté Álvarez Mejía. --  
Ciudad de México ; UPN, 2021.

1 archivo electrónico (28 p.) ; 698 KB ; archivo PDF. -- (Fascículos a 40  
años de la UPN)

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-388-2

1. SORDOS EDUCACION 2. LECTO - ESCRITURA 3. EDUCACION  
DE ADULTOS I. t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,  
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

*HECHO EN MÉXICO.*

---

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN.....  | 5  |
| BREVE HISTORIA DE LA SORDERA .....                           | 7  |
| ATENCIÓN EDUCATIVA .....                                     | 9  |
| CÓMO APRENDEN LOS SORDOS LA LENGUA ESCRITA.....              | 13 |
| MÉTODO .....   | 17 |
| RESULTADOS.....  | 19 |
| CONCLUSIONES .....   | 23 |
| REFERENCIAS .....  | 25 |
| ANEXO 1. PROTOCOLO DE ENTREVISTA<br>(CONTEXTO ESCOLAR) ..... | 28 |



# INDICADORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO ASOCIADOS AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ADULTOS SORDOS

*Alba Yanalte Álvarez Mejía \**

## INTRODUCCIÓN

Algunas de las discapacidades pueden ser detectadas a simple vista, la pérdida auditiva o sordera no es una de ellas. Hasta la fecha, esta limitante sensorial suele ser confundida con retraso en el lenguaje o justificada con ideas como *es flojo para hablar*, se parece a...que habló muy grande, esto lleva a que algunos niños y niñas sean detectados con baja audición hasta su ingreso a la escuela, es decir, a los 3 o 4 años de edad, periodo en que la adquisición del lenguaje en sujetos oyentes ya está muy desarrollado (Perpiñán, 2009).

---

\* Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes. Licenciatura en Psicología Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 1994. Máster en Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Granada, España, 2010. Profesora de Educación Especial SEP en CAM y USAER, 1995 a 2000. Apoyo técnico pedagógico en Zona de supervisión en Educación Especial SEP, 2000 a 2007. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2007 a la fecha. Contacto: yalvarez@upn.mx

El diagnóstico tardío de la sordera en México (Huanca, 2004), influye en que niños y niñas sordos llegan a la escuela primaria sin una lengua para comunicarse. Estos niños han perdido ya gran parte de la información de su entorno; los padres y educadores no saben cómo comunicarse con ellos, ni exploran otras formas de comunicación. En la escuela se les trata de enseñar la lengua de la población mayoritaria en su forma escrita, para lo cual muchas veces se emplean métodos fonéticos. Así, transcurren varios años en la vida escolar del alumnado sordo, sin que ellos logren comunicarse de manera eficiente, y sin que la lectura o la escritura tengan sentido y significado para ellos.

La carencia de una lengua para comunicarse limita la competencia lingüística de las personas sordas e influye en el bajo nivel de comprensión lectora, así como en la calidad de sus escritos. Sin duda, esto se relaciona con que 95% de los sordos tiene padres oyentes, por lo que no acceden de manera natural a la comunicación ni a la lengua de señas en el contexto familiar. Algo semejante sucede en las escuelas, ya que pocas cuentan con profesores competentes en lengua de señas, intérpretes o profesionistas sordos que sirvan de modelo o mediadores en el aprendizaje de la lengua escrita.

La escuela, en su afán por cumplir con su tarea de enseñar a leer y escribir, olvida lo más importante, es decir, la necesidad de comunicarse de manera clara y precisa con los otros. En consecuencia, ignora las necesidades particulares de los sujetos sordos, quienes son expuestos a las mismas formas y métodos de enseñanza que los oyentes, con la gran limitante que ellos no oyen y pierden gran parte de la información presentada en el aula, principalmente cuando sólo se hace a nivel oral.

Este trabajo es parte de una tesis de maestría en la que se entrevistó a cinco adultos sordos pertenecientes a la Asociación de Sordos de Granada, mismos que saben leer y escribir. El objetivo de este artículo es identificar aquellos aspectos del contexto escolar que, desde el punto de vista de los adultos sordos participantes, favorecieron su adquisición de la lectura y la escritura.

## BREVE HISTORIA DE LA SORDERA

La situación particular de las personas sordas ha merecido la atención de médicos, lingüistas, sociólogos y educadores, entre otros profesionistas; cada uno ha aportado elementos importantes para entender y atender las necesidades de esta población. El enfoque médico se centró en identificar las causas y los tipos de sordera, así como el nivel de pérdida auditiva de los individuos con esta condición. Estos hallazgos favorecieron la atención de personas sordas, desde la idea de rehabilitación, para que logran comunicarse de manera oral, porque prevalecía la idea de *normalizar* la comunicación mediante la voz (Torres, 1999).

Aunque el término genérico para referirse a las personas con disminución auditiva es *sordo*, existen diferencias en cuanto a las dificultades en la adquisición de la lengua oral y las necesidades en la comunicación. Para explicar esto, Villalba, Ferrer y Asensi (2005) plantean que el lugar de la lesión, la edad de aparición de la sordera y el grado de pérdida auditiva, son elementos fundamentales para entender la diversidad de esta población.

Este trabajo se centra en la edad en que se pierde la audición. Los sordos prelocutivos (antes de los 3 años), dejan de escuchar antes de la adquisición de una lengua para comunicarse, por lo que la persona pierde mucha información fundamental para identificar una lengua y su función, porque ésta es transmitida de manera oral. Los sordos poslocutivos pierden la audición cuando ya han consolidado una lengua para comunicarse (a partir de los 6 años), por lo que tienen mayor información de aspectos fonéticos, lexicales y morfosintácticos de la lengua en su forma oral, que pueden transferir a la lengua escrita.

Como resultado de los diferentes estudios de la población sorda, la manera de conceptualizar este término ha cambiado de una visión exclusivamente médica a una posición social y cultural, en la que características como la lengua de comunicación, historia, costumbres y tradiciones, permiten ver a este grupo como una etnia o minoría lingüística, en la que la

sordera es un rasgo distintivo, es decir, ser sordo es la normalidad (Torres, 1999 y Fridman, 1999).

Con relación a la lengua de señas (LS) pasó por todo un proceso de construcción antes de consolidarse como tal; al principio se pensó que era solo un conjunto de gestos o pantomima sin estructura gramatical. Su estudio, permitió definirla como un lenguaje visogestual basado en el uso de manos, ojos, cara, boca y cuerpo, con un alfabeto manual que puede ser usado junto con el lenguaje de señas, es decir, se expresa gestualmente, se percibe de manera visual, se desarrolla en una organización espacial y tiene una estructura gramatical propia, así como parámetros formativos estables (Consejería de Educación y Ciencia, 2003).

Las lenguas de señas son ágrafas, se han transmitido de generación a generación cuando los integrantes de la comunidad sorda interactúan entre sí con su lengua “que se habla con las manos y con el cuerpo, que se oye con los ojos”, y puede ser adquirida de manera natural en el contexto adecuado, es decir, con sordos usuarios de la misma (Fridman, 1999). En el mundo existen al menos 193 LS reconocidas (Burad, 2008).

La LS es la lengua preferida de la mayoría de las personas sordas, ya que les proporciona la oportunidad de expresarse por sí mismas y desarrollar su potencial. Negarle la oportunidad de aprender la LS los mantiene en la incomunicación y pierden la oportunidad de desarrollar competencias comunicativas en su propio grupo (Torres, 1999), es decir, tienen menor oportunidad de expresar ideas y sentimientos con espontaneidad y naturalidad, así como de apropiarse de conceptos nuevos con mayor rapidez (Orri, 2007).

Los sordos son un grupo minoritario, la lengua de señas es el elemento que los congrega y les ha permitido consolidarse como una comunidad en toda la extensión de la palabra. No fue casual que cuando se prohibió el uso de la LS en las escuelas de sordos para implantar el oralismo, hubo un fracaso institucional masivo y surgieron las asociaciones de sordos (Skliar, 1998). Estas agrupaciones les permitieron consolidar su identidad de grupo, así como auto reconocimiento e identificación como personas sordas.

Tampoco fue casual que las primeras asociaciones de sordos se establecieran cerca de las escuelas específicas de sordos, ya que el colegio era el lugar que los congregaba y les permitía conocer a otros sujetos con los que pudieron desarrollar una cultura propia, así como consolidarse como sujetos individuales, independientes y con identidad propia. En esta comunidad, los hijos sordos de padres sordos son los que actúan como agentes socializadores de la lengua y la cultura en el colegio, potenciando los vínculos y el conocimiento de la cultura sorda con los niños sordos hijos de padres oyentes (García, 2004).

Es posible afirmar que lo que congrega a las personas sordas, no es solo la sordera, sino la necesidad de comunicarse y de compartir información, lo que los lleva a buscar a otros sordos con quienes compartir y expresar sus experiencias, necesidades, problemas, preocupaciones, porque con ellos comparten situaciones semejantes (Marchesi, 1993). La posibilidad de entender el mundo como una experiencia visual, el uso de la LS, compartir objetivos y necesidades, les ha permitido crear y desarrollar la Comunidad Sorda, en la que conviven, luchan y defienden sus derechos e intereses como grupo (García, 2004).

## ATENCIÓN EDUCATIVA

Sin duda, los individuos sordos han existido siempre. No obstante, no se proporciona la atención educativa para ellos hasta el renacimiento, cuando se empieza a considerar al sordo como una persona capaz de ser instruida. Antes del siglo XVI su comunicación era extremadamente rudimentaria, carecían de cualquier tipo de enseñanza porque nadie se ocupaba de ella; además, al estar dispersos en la localidad y ser un número reducido en el contexto de una mayoría oyente, tenían realmente pocas oportunidades de relacionarse entre ellos, de propiciar el desarrollo de una lengua natural o de transmitir los signos usados por ciertos individuos de una generación a otra (Cecilia, 2006).

La iglesia los lleva a sus monasterios para emplearlos en la labranza, evitando así la mendicidad. Esta situación les brindó la oportunidad de encontrarse con otros de igual condición, lo cual favoreció idear una forma de comunicarse (Cecilia, 2006), que hizo después necesario instruirlos. Girolamo Cardano (1501-1578) les enseñó la escritura mediante asociaciones con el objeto o el dibujo del objeto que se intenta enseñar. Con este método, aparece una idea importante en la enseñanza de la lengua escrita a los sordos, “los caracteres escritos y las ideas pueden asociarse sin la intervención de sonidos” (Torres, 1999, p. 67), es decir, no es necesaria la voz, pues la palabra escrita también transmite información.

A pesar del trabajo realizado, la instrucción que recibían las personas sordas era insuficiente para que lograran los niveles esperados de lectura, escritura y lengua oral. Ante estos resultados, y a pesar de las críticas al empleo de los signos en la comunicación, Pedro Ponce De León enseñó a hablar y a leer a sordos hijos de familias nobles después de muchos años de instrucción. En su método incorporaba dactilología, escritura y habla.

Debido a que la educación solo podían pagarla muy pocas familias, De L'Épée fundó en 1755 la primera escuela pública para la enseñanza de sordos. En esta escuela se utilizó el lenguaje de señas como método de enseñanza de la lengua y la cultura. Él fue el primero en agrupar y reconocer un cúmulo de signos usados por los sordos para comunicarse (Cecilia, 2006).

Años después, Samuel Heinicke fundó en 1778 la primera escuela para sordos en Alemania. Él era un defensor del método oral; consideraba al habla como el vehículo de comunicación principal para los sordos. En el siglo XVIII, De L'Épée en París utilizaba un sistema de signos para enseñar a los niños sordos, mientras en Leipzig el método oralista era empleado por Heinicke. Es importante mencionar que con ambos métodos se obtenían buenos resultados. Sin embargo, lejos de complementarse, los resultados obtenidos por ambos maestros generaron una gran controversia. A nivel mundial se discutió cuál método era el mejor para atender a los sordos: el método oral o el manual. Este debate quedó reflejado en el Congreso de Milán en 1880 para la Educación del Sordo, al

decretarse la eliminación de la enseñanza mediante signos para emplear sólo métodos orales (Cecilia, 2006).

A partir de esa fecha, estuvo prohibido el uso de las señas, por lo que las personas sordas se escondían para poder comunicarse de esta forma. Fue hasta el siglo XIX, que Thomas Hopkins Gallaudet introdujo el lenguaje de signos francés en Estados Unidos. Los resultados en la instrucción a las personas sordas a través de la LS, dio lugar a que, en 1864, el Congreso de Estados Unidos aprobara una ley que autorizó transformar el Instituto Columbia para Sordos y Ciegos de Washington, en la primera universidad nacional de sordos, la Universidad Gallaudet, como se llama ahora (Torres, 1999 y Cecilia, 2006).

Con el tiempo se decidió emplear ambos métodos con el propósito de mejorar la educación de los sordos y favorecer la adquisición de la lectura y la escritura. A continuación se presentan los métodos más empleados en la atención educativa de las personas sordas reportados en la literatura.

Los *métodos orales* fueron los primeros en existir (Murós, 1998; Silvestre y Valero, 2003). Su principal objetivo es que la persona se comunique de manera oral. El método se basa en un ambiente totalmente oral y sonoro. Sin el sentido del oído, se requiere de un arduo trabajo de la familia, la escuela y los profesores o terapeutas, así como de un gran esfuerzo de las personas sordas. El método verbotonal fue el primero de los sistemas de intervención oralista: se desarrolló para el aprendizaje y la investigación de segundas lenguas; sin embargo, se usa en la rehabilitación y para desarrollar la primera lengua en las personas sordas, fue creado por Petar Guberina en la Universidad de Zagreb y se hizo público a la comunidad científica en París en 1954.

Estos métodos se complementan y se apoyan en imágenes, gestos y lectura labial. Esta última implica entender el lenguaje a través del movimiento de los labios del que habla, por lo que para lograr una comprensión mayor al 50% de un discurso, se requiere información visual, datos del contexto y conocimientos previos del tema.

La *palabra complementada o Cued speech* fue ideado por Cornett en la Universidad de Gallaudet en 1967. Con este método se pretende evitar la ambigüedad de la lectura labial mediante el apoyo de gestos convencionales, al acompañar a la palabra hablada con gestos y kiremas (configuración de la mano), que sirven de refuerzo en aquellos vocablos difíciles de distinguir por tener el mismo punto de articulación (por ejemplo: p-b). Su objetivo: facilitar la comprensión del lenguaje oral (Marchesi, 1995) y el acceso a la palabra escrita (Silvestre y Valero, 2003).

El *método bimodal* fue ideado por Schlesinger en 1978. En éste se combinan elementos del sistema oral y de señas de manera simultánea, se mantiene la estructura gramatical y la sintaxis del lenguaje oral, pero el léxico empleado corresponde a la LS. Se añaden signos que en la LS convencional no aparecen (preposiciones, artículos); este sistema surgió como una vía de comunicación entre el mundo oyente y su lengua oral, con el mundo sordo y su lengua de señas (Torres, 1999).

Este método se apoya en la dactilología, que es el deletreo en el espacio, utilizando el alfabeto manual. Las personas sordas sólo la usan en casos concretos (neologismos, nombre de personas y lugares que no tienen un signo). La palabra dactilología se debe a un alumno sordo francés que creó el alfabeto manual para facilitar la comprensión del idioma francés, evitar las faltas de ortografía y ayudar en la correcta articulación de las palabras (Cecilia, 2006).

La *comunicación total* es una filosofía que exige la participación de formas de comunicación auditiva, manual y oral, con la finalidad de garantizar la interrelación de estos elementos para lograr mayor y mejor comunicación e instrucción. Aprovecha la audición residual para desarrollar el lenguaje oral, mediante sistemas aumentativos y alternativos de comunicación. Es útil para las personas con hipoacusia media.

El *bilingüismo* implica el uso de la LS como primera lengua y la forma escrita de la lengua oral de la población mayoritaria como segunda lengua. Se requiere la enseñanza simultánea de signo y significado, apoyándose en ilustraciones, objetos y mímica; es una tarea lenta y compleja que inicia con la memorización visual y la comprensión del significado de

palabras. Se requiere que los niños sordos tengan contacto y relación con personas que se comuniquen con fluidez en LS, así como con la Comunidad Sorda, ya que una vez aprendida facilita a los sujetos el intercambio de información y el aprendizaje de la lectoescritura.

## CÓMO APRENDEN LOS SORDOS LA LENGUA ESCRITA

En el ámbito de la psicología, Marchesi (1995) es uno de los pioneros en estudiar los procesos cognitivos en esta población en la década de los 80. En sus resultados, informa que cuando las tareas no implican habilidades verbales, la ejecución de oyentes y sordos es la misma, por lo que las diferencias en la actuación las atribuye a la falta de experiencias vivenciales, es decir, a los aspectos contextuales basados en elementos auditivos a los que sí están expuestos los oyentes, pero no lo sordos.

Respecto a la manera en que aprenden los alumnos sordos, los estudios muestran que es a través de la repetición y la asociación de objeto-seña; después aparece el texto asociado a la imagen y enseguida la palabra en enunciados cotidianos (Marchesi, 1995). Para las palabras abstractas se utiliza la explicación de ésta y se ejemplifica ampliamente, hasta que de un abanico de enunciados logran elegir la palabra-seña más adecuada para expresar el concepto.

Si se piensa en la comunicación, Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1994) enfatizan en la importancia de la interacción entre padres-hijos-hermanos durante la exploración de objetos y fenómenos del entorno, en la que la mediación se realiza principalmente con el lenguaje. En el mismo sentido, Villalba, Ferrer y Asensi (2005), plantean que la interacción con otros favorece las representaciones mentales de la realidad, el pensamiento formal, la formulación de hipótesis, planificar estrategias y ser capaz de abstraer información para alcanzar conclusiones. Sin embargo, para que esto se logre, la herramienta fundamental es el lenguaje.

Una manera de enriquecer el lenguaje es la lectura. Los actos de lectura proporcionan información sobre situaciones y permiten interpretar o crear contextos mentales compartidos, comprender que lo escrito transmite un mensaje, que dice algo y que ese algo puede ser interesante (González-Pumariega, Núñez y García, 2002).

A pesar de las investigaciones realizadas con esta población, los métodos empleados suelen ser los mismos que se utilizan para alumnos oyentes, aunque con algunas modificaciones. No se toma en cuenta que tal vez el propio sordo tiene una orientación o ideas diferentes a las del oyente sobre la enseñanza, la lectura, la escritura y las finalidades comunicativas, por lo que no se puede asumir que las construye igual que el oyente.

Una estrategia usada por los sordos en la lectura es la identificación de palabras (Torres, Urquiza y Santana, 1999), es decir, van del desciframiento, que no implica siempre reconocer el significado de la palabra, al reconocimiento ortográfico y del significado de palabras familiares, para terminar con el reconocimiento fonológico para palabras homófonas y no familiares. Esto depende del nivel lingüístico de cada persona sorda, lo cual es menos complejo si el docente se comunica en LS, ya que puede realizar una mejor mediación entre ambos lenguajes (Silvestre y Valero, 1995 y 2003).

Por otro lado, cuando el profesor no es usuario competente de la LS y su léxico es reducido, no tiene la posibilidad de enriquecer la competencia comunicativa de sus alumnos sordos, por lo que los contenidos académicos se reducen a situaciones y explicaciones demasiado simples (Sánchez, 2009). Como dicen Villalba, Ferrer y Asensi (2005), las explicaciones proporcionadas a los niños sordos se tornan reducidas, breves e incompletas por el pobre y parcializado lenguaje con el que se ha interactuado con ellos, limitando así el desarrollo de sus recursos comunicativo-lingüísticos para apropiarse del pensamiento social y cultural de los grupos con los que interactúan.

Al simplificar las explicaciones y la información de los textos, se pierden detalles, matices e incluso se aniquilan elementos estéticos y creativos del texto original, lo cual es una desventaja para las personas sordas

(Torres, Urquiza y Santana, 1999), porque genera un déficit informativo y experiencias de interacción social con un lenguaje de menor calidad.

Lo anterior permite entender lo compleja que resulta la lectura para las personas sordas, razón por la que pueden quedarse en la fase mecánica y de desciframiento para intentar comprender el texto, sin llegar a una fase de comprensión de las ideas, sensaciones, emociones, pensamientos. Menos aún lograr una fase de interpretación que le permite valorar, juzgar, aceptar o rechazar lo que lee a partir de otra información y sus vivencias personales (Carril y Caparrós, 2004).

Para Sánchez (1999), la lectura implica el reconocimiento de la palabra. Este reconocimiento puede ser de dos tipos: “leer por el oído o leer por la vista”: por ejemplo, *niuyor*, difícilmente se puede reconocer por la ortografía, pero es posible reconocer los sonidos de la expresión para acceder a su significado si éste resulta familiar; el procedimiento usado aquí se basa en el principio alfabético.

El segundo tipo implica un reconocimiento visual ortográfico, por ejemplo *Freud* puede reconocerse visualmente y evocar la secuencia de sonidos *Froid* y su significado (creador del psicoanálisis). En este caso, se reconoce la palabra y se accede al significado de inmediato y simultáneamente. Los ejemplos anteriores explican cognitivamente la doble vía para el reconocimiento de la palabra escrita, la vía fonológica en el primer caso (*niuyor*) y la vía léxica en el segundo (*Freud*).

Carril y Caparrós (2004) plantean que la lectura tiene cinco subprocesos. El primero es perceptivo, se relaciona con el reconocimiento del texto por vía visual o táctil; el segundo es memorístico, permite guardar la imagen de la letra y su sonido, para luego emplearlas en la lectura de una palabra. El tercer subproceso se relaciona con el léxico conocido de cada persona; esta ruta o vía léxica no funciona con palabras desconocidas, por lo que se requiere de la vía fonológica. Los lectores novatos utilizan más la vía fonológica, aunque con ella obtienen menor nivel de comprensión; los expertos usan la vía léxica, que les permite el acceso a mayor nivel de comprensión.

El cuarto subproceso es sintáctico, hace referencia al orden de las palabras para determinar el sentido de la información; requiere el conocimiento de las reglas gramaticales, las palabras funcionales (artículos, preposiciones, conjunciones), el significado de las palabras y los signos de puntuación. El último subproceso es el semántico, gracias al cual se da significado a la frase, párrafo y texto mediante su integración con los conocimientos del lector.

Estas autoras, al igual que Martínez y Augusto (2002), afirman que la lectura requiere una ruta doble, es decir, tanto léxica o directa, como fonológica o indirecta de forma independiente, determinada en función de la familiaridad con la palabra, por lo que, si una palabra se encuentra por primera vez en un texto, no puede leerse como un todo porque no tiene representación interna. Figueroa y Lissi (2005) afirman que la adquisición tardía de un código de comunicación (lenguaje), así como el escaso dominio léxico y sintáctico del lenguaje oral dificultan el aprendizaje de la lengua escrita. De ahí que el nivel de lectura de muchos adultos sordos sea el equivalente al 4º grado de primaria y continúe a nivel mecánico.

Con base en lo anterior, la lengua escrita es considerada una segunda lengua para los sordos, por lo que el rendimiento lector se puede comparar con el de oyentes que leen en un idioma que no dominan, por eso realizan la lectura de manera lenta e incluso mecánica, razón por la cual el aprendizaje y el almacenamiento en la memoria de los nuevos elementos lingüísticos se ve limitado (Monfort, 1999).

Sánchez (2009) menciona una serie de factores que influyen en las dificultades en la comprensión lectora de la población sorda: 1) ausencia de una lengua en sus primeros años de vida, 2) falta de dominio de la lengua de señas de los profesores, para enriquecer las explicaciones y la comunicación y 3) naturaleza de la lengua escrita, ya que el texto encierra más información entre sus letras.

Domínguez (1999) menciona que las principales limitantes con las que se enfrentan los alumnos sordos en la lectura son: reducido vocabulario, dificultad para comprender términos técnicos y no familiares; el significado unívoco que atribuyen a la palabra; desconocimiento de

palabras clave del tema; comprensión de las estructuras sintácticas del lenguaje oral, metáforas, lenguaje figurativo y expresiones idiomáticas.

Herrera (2003 y 2005) también menciona que estas dificultades se deben a la escasa habilidad para obtener información lexical e interpretarla en el momento de recuperar información semántica, a la falta de experiencias previas con los temas de los textos, así como a la gramática del español. La autora menciona que, para codificar las palabras, los lectores novatos sordos acceden al léxico a través de códigos signados, dactilográficos, ortográficos y visuales.

Sánchez (2009) reconoce la existencia de una conciencia fonológica visual, sin sonidos, referida a los aspectos cinéticos de la LS (al identificar los kiremas) que puede adquirirse espontáneamente cuando el niño está en interacción con lo escrito y con adultos que lo guíen. Esto, porque la competencia lectora de los sordos en sistemas no alfabéticos, ideográficos o logográficos, es mayor que la que alcanzan en sistemas alfabéticos, lo cual puede relacionarse con la “conciencia fonológica visual” de los sordos y la escritura logográfica o ideográfica.

El Modelo bilingüe plantea que la comunidad escolar tiene intérpretes o adultos sordos competentes en LS que tienen la función de ser modelos de comunicación para los niños sordos y promueven el dominio de la LS desde la infancia, evitan así la reducción o simplificación de información (SEP, 2012). De esta manera, el vocabulario y los temas de los que hablan los sordos podrán aumentar cada vez más (historia, ciencias, matemáticas).

## MÉTODO

El presente trabajo se plantea como objetivo: Identificar los aspectos del contexto escolar que, desde el punto de vista de adultos sordos, favorecieron su adquisición de la lectura y la escritura.

## Participantes

Cinco adultos sordos profundos, prelocutivos, que saben leer y escribir, y utilizan la Lengua de Señas Castellana (LSC) como medio principal y preferente de comunicación (ver tabla 1).

Tabla 1. Presentación de los participantes.

| Participantes                | Mari  | Pilar                                | Encarna                 | Carmen   | Gustavo   |
|------------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------|--|---|
| <b>Edad</b>                  | 30 años   | 42 años                              | 40 años                 | 31 años  | 29 años   |
| <b>Forma de comunicación</b> | LS  | LS y Lengua Oral                     | LS y Lengua Oral        | LS   | LS  |
| <b>Nivel de escolaridad</b>  | Formación profesional                                   | Docente de primaria                  | Formación profesional   | Docente de Educación Especial                        | Máster Documentación digital                                  |
| <b>Ocupación</b>             | Apoyo técnico administrativo en la federación se sordos | Profesora en la federación de sordos | Maquillaje y peluquería | Coordinadora de Educación en la federación de sordos | Coordinador de página WEB de un periódico digital para sordos |
| <b>Padres de familia</b>     | Oyentes   | Oyentes                              | Oyentes                 | Sordos   | Sordos  |

## Enfoque metodológico

Este estudio es de tipo cualitativo; pretende describir una serie de vivencias para identificar algunos factores o indicadores que, desde el punto de vista de los participantes, favorecieron su aprendizaje de la lectura y la escritura. Los aspectos a investigar surgen dentro de un proceso de interrogación que no está completamente predeterminado en la entrevista en profundidad (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

## **Instrumentos y Procedimiento**

En esta investigación se utilizó un protocolo de entrevista (Anexo 1) y una cámara de video para grabar la información proporcionada por los participantes en LSC.

Concluidas las entrevistas, se transcribieron, y se realizó el análisis de la información con el programa AQUAD 6 para elaborar un sistema de categorías e identificar los indicadores relacionados con el contexto escolar, que contribuyeron al aprendizaje de la lectura y la escritura en los participantes.

## **RESULTADOS**

Para garantizar la confiabilidad de la información de esta investigación cualitativa, se utilizaron los criterios de Credibilidad y Confirmabilidad. El primero se realizó mediante la comprobación de la información escrita por los participantes, quienes leyeron la transcripción de su entrevista para confirmar que lo escrito corresponde a lo que ellos dijeron. El segundo hace referencia a la neutralidad en la interpretación de la información, al reflejar las emociones, sentimientos, silencios producidos en la entrevista, sin caer en la interpretación personal de la misma.

### **Análisis cualitativo**

Para presentar los resultados, se utiliza un informe narrativo, en el que se incluyen notas de las transcripciones literales de las entrevistas de acuerdo a las categorías elaboradas. La narración presentada se basa en un estudio minucioso de las respuestas de los participantes en dichas categorías.

La información recabada en esta investigación se analiza de manera vertical, es decir, la historia individual de cada persona, sus vivencias y valoraciones; así como de manera horizontal o análisis cruzado de casos, para comparar la información e identificar patrones concurrentes, aspectos comunes y divergencias en las trayectorias de vida de los entrevistados (Portela, Nieto y Toro, 2009).

## Categorías de análisis

Para el contexto escolar se exploró sobre cuatro categorías:

- a) Educación Básica: Agrupa la información relacionada con la edad de inicio de la escolarización, el tipo de escuela a la que asistieron y la modalidad de comunicación empleada en la misma.
- b) Metodología de enseñanza: Se refiere al método de enseñanza utilizado en la escuela, las estrategias empleadas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como los apoyos recibidos de manera frecuente.
- c) Valoración de la educación recibida: Presenta las opiniones de los participantes sobre la calidad de la educación que recibieron, las expectativas de los profesores sobre su futuro escolar y su propia visión sobre sus posibilidades educativas.
- d) Dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura: Esta categoría muestra el momento en que se dan cuenta de las implicaciones de la lectura comprensiva, las principales dificultades a las que se enfrentaron durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, y la valoración sobre su nivel lector.

Con la información de la primera categoría, *Educación Básica*, se encontró que cuatro de los participantes asistieron a escuela de educación especial para sordos en la modalidad de internado; otro participante asistió a una especial en la que había alumnos con diferentes discapacidades. Todos iniciaron la escolaridad entre los 3 y 5 años. Por el momento histórico en el que estas personas asistieron a la escuela, la modalidad imperante en la atención a sujetos sordos era el oralismo, aunque dos mencionan el uso del método bimodal. El objetivo de los métodos orales es que los alumnos sordos aprendan a comunicarse de manera oral (Murós, 1998 y Silvestre y Valero, 2003), por eso Mari, Pilar y Encarna mencionan la gran influencia de éstos en la atención que recibieron, así como la prohibición de usar la LSC.

Carmen, siempre estuvo con personas sordas y se comunicó en lengua de señas; para ella el oralismo no es importante porque siempre

tuvo una lengua con la que se comunicó eficientemente. Su relación con la Comunidad Sorda le permitió desarrollar representaciones mentales y formalizar su pensamiento, tal y como mencionan Villalba, Ferrer y Asensi (2005) sobre las ventajas de tener una lengua desde la infancia.

Con relación a la *Metodología de Enseñanza*, se observó que se centraba en el aspecto mecánico, es decir, en la repetición con muy poca comprensión.

Encarna: la lectura...era todo al pie de la letra repetirlo todo como loros... repetirlo como estaba en el libro. Pero realmente no es así, normalmente deberías entender, deberían explicarte los conceptos, el contenido y después poder desarrollarlos; ...otras monjas...que venían de fuera...y explicaban por ejemplo el tema de la religión, la explicaban muy bien y los sordos nos quedábamos mirándolas. Ellas decían: ¡Bueno, pues cierren los libros y a trabajar!, y dicen las monjas ¡no! ¿Por qué lo copias igual que el libro? Yo quiero que entiendas lo que yo te he explicado y que ahora tú me digas lo que has entendido de lo que yo te he explicado...al final nos dimos cuenta, todos los demás te hacían repetir como loros, era lo único que tenías que hacer.

Gustavo: empezaron a enseñarme a copiar una palabra en un librito pequeño...ponía la casa y debía practicar la imitación de las letras...había una cuadrícula con las imágenes, por ejemplo: beber, y tenías que escribir beber, con la seña, fui relacionando las cosas. ...me enseñaron un sistema bimodal...fue positivo para mí...para ayudarme a estructurar las frases, por ejemplo, la casa es bonita...yo pienso que no se puede pasar directamente del sistema de señas, la mayoría de nosotros yo creo que hemos partido de ese sistema, del bimodal.

Los cinco participantes dicen que la enseñanza estaba centrada en la memorización y la repetición de la información memorizada de manera oral o bien mediante la copia escrita. De acuerdo a los estudios realizados por Marchesi (1995), la repetición y la asociación objeto-seña-palabra escrita es la forma principal a través de la cual aprenden las personas

sordas, por lo que no se toma en cuenta la comprensión ni la finalidad comunicativa de los documentos escritos.

Con relación al apoyo que se les brindó en el colegio, éste era de diferentes formas, ya que algunos tenían intérprete y otros tenían horas extras de clase, aunque también hay quien no recibió el apoyo necesario. No se menciona la reescritura de textos como una estrategia de enseñanza.

En cuanto a la *Valoración de la Educación* que recibieron, la consideran negativa con relación a la enseñanza de la lectura, ya que su comprensión era mínima, se centraban en la repetición mecánica de la información, es decir, en la decodificación de los textos.

Mari: Era un fracaso la educación que había recibido hasta ese momento. Como método, el oralismo sí, pero también hacía falta explicar, porque a mí no me explicaban nada; entonces para mí toda esa época fue un fracaso.

En cuanto a las *Dificultades en la adquisición* de la lectura y la escritura, Mari, Pilar y Encarna refieren a la gramática como la principal. Mari: “Por ejemplo los verbos, el verbo estar, estoy o en pasado: estaba, ¡yo de eso no tenía ni idea!; el orden de las palabras, si tiene que ir antes o después, o qué significa el objeto, el adjetivo, el verbo, dónde va, eso era lo que más me costaba”.

En el caso de Carmen, la lectura comprensiva parece darse antes que en el resto de los participantes, no recuerda la edad exacta, pero expresa su alegría al darse cuenta que entendía de qué trataba el texto y conocer el significado de palabras: “La madrastra, saber qué era...que no es tu madre, que es la mujer que se ha casado con tu padre... Los sufijos eran en lo que más me fijaba: madrastra, madre...” Este análisis lo puede hacer por tener desde niña una lengua para comunicarse. Lo difícil para ella fue: “cosas con doble significado me costaba un montón entenderlas y por supuesto escribirlas también. Por ejemplo, para una persona sorda, tirar la toalla es, pues tirar la toalla. Pero tiene doble sentido, es como abandonar algo... esos temas me costaban bastante.”

En cuanto a Gustavo, él hace una reflexión muy interesante con relación al vocabulario, ya que se da cuenta que no es necesario conocer el significado de todas las palabras, porque al leer puede comprender las ideas y eso le permite inferir el significado de aquellas palabras que desconoce: “Si una palabra no la entendía o la desconocía, pasaba a la siguiente y así al significado. No tenía porqué saber todas las palabras, sino que la conexión de lo que yo estaba leyendo era suficiente para mí para entender todo”.

Domínguez (1999) y Herrera (2003 y 2005) también afirman que la gramática, el vocabulario técnico y el desconocimiento de palabras clave del tema, son elementos que influyen en los bajos niveles de comprensión lectora de las personas sordas.

La conjugación de los verbos es algo difícil, ya que en LS no se conjugan y la estructura gramatical es diferente a la de la lengua oral. El significado de las palabras también puede ser desconocido, sobre todo cuando las palabras o frases tienen más de un significado, esto es importante, porque las frases son cotidianas para los oyentes, más no para los sordos. Herrera (2005) se refiere a estos conocimientos como las habilidades lingüísticas orales pobres de las personas sordas, que les dificulta la comprensión de palabras polisémicas, expresiones idiomáticas, metáforas y poesía.

## CONCLUSIONES

En esta pequeña muestra de participantes podemos observar la gran diferencia que existe entre la población sorda, es decir, solo quienes están en un contexto con otros sordos usuarios de la LS aprenden dicha forma de comunicación; cuando los hijos sordos tienen padres sordos, pueden comunicarse en LS y ser realmente competentes en esta lengua, pero también hay familias sordas en las que no se prioriza la lengua de señas, lo cual limita de manera importante las competencias comunicativas de los integrantes entre ellos y con las demás personas, tanto sordas como oyentes.

Con relación a los indicadores del contexto escolar que se identificaron como significativos en esta muestra, es posible mencionar la presencia de alguien que les explicó claramente la finalidad de la lectura. Es decir, fue necesario enfatizar que se debe *comprender* lo que se lee, que no es suficiente con decodificar letras y emitir sonidos. Así mismo, escribir no es copiar, sino plasmar ideas con significado para *comunicar* a otros. Esto hace necesario enseñar y desarrollar estrategias de lectura y escritura para usar conocimientos previos tanto al leer como al escribir.

Aunque los participantes valoran como negativa la educación que recibieron, reconocen el papel de aquellos profesionistas que influyeron significativamente en la enseñanza y mejora de la lectura y la escritura. Otro elemento importante fue el nivel de exigencia y expectativas que colocaron en ellos algunos de sus profesores, lo cual los llevó a repensar su aprendizaje y dar un sentido diferente a su papel como estudiante.

Con relación a las principales limitantes enfrentadas por los participantes al leer o escribir el español, se encuentran el vocabulario desconocido; la polisemia de algunas palabras; las metáforas, el lenguaje figurativo y las expresiones idiomáticas; el escaso conocimiento de algunos temas y la estructura gramatical. Esta información es congruente con la encontrada por Domínguez (1999) y Herrera (2003, 2005).

Solamente una de las participantes estuvo inmersa desde su nacimiento con sordos competentes en LS, por lo que tuvo una lengua para comunicarse de manera eficiente, adquirió vocabulario y pudo trasladar esta información a la lengua escrita. Los demás participantes no tuvieron este contexto, por lo que ellos sí requirieron de información amplia y explícita sobre las características de la lengua mayoritaria en su versión escrita, por ejemplo, las diferencias entre la lengua de señas y la lengua oral, las conjugaciones de los verbos, el uso de artículos, adverbios, sufijos y preposiciones.

Sin duda, los estudios realizados sobre la comunidad sorda han permitido hacer ajustes importantes para atender sus necesidades escolares y sociales, es así como actualmente se lleva a cabo el modelo bilingüe,

que les permite aprender una lengua (la de señas) y aprender el español escrito como segunda lengua. Los resultados de este modelo en los niños que asisten a educación básica y lo aplican, seguramente les proporcionará mayores elementos para el aprendizaje de la lengua escrita, así como el acceso a la información en general, lo cual les permitirá acceder con más herramientas a la educación media y superior.

## REFERENCIAS

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Burad, V. (2008). *El derecho de la minoría sorda argentina*. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Burad\\_derecho\\_minoria\\_sorda\\_argentina\\_2008.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Burad_derecho_minoria_sorda_argentina_2008.pdf) el 17 de enero de 2009.
- Carril M. I. y Caparrós, M. (2004). *Leer...* Valladolid, España: Ediciones de la Infancia.
- Cecilia, A. (2006). *Mil palabras con las manos...del léxico signado español*. Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Consejería de Educación y Ciencia (2003). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Sevilla, España: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Domínguez, A. B. (1999). Lenguaje escrito y sordera: ¿Sobre qué cuestiones es importante reflexionar? En A. B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas (48-56)*. Salamanca, España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Figuerola, V. y Lissi, M. R. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización de la lengua de señas. *Estudios pedagógicos*, 31 (2), 105-119.
- Fridman, B. (1999). La Comunidad Silente de México. *Viento del Sur*, 14, 13-17.

- García, M. B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de las Comunidad Sorda*. Tesis doctoral Universidad de Granada.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C. y García, M. S. (2002). Estrategias de aprendizaje en comprensión lectora. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (Coords.), *Estrategias de Aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención* (115-140). Madrid, España: Pirámide.
- Herrera, V. (2003). Bilingüismo y lectura en la educación de las personas sordas: Una propuesta teórica. *El cisne*, XIV (159), 2-8.
- Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos*, 31 (2), 121-135.
- Huanca, P. D. (2004). Emisiones otoacústicas para evaluación auditiva en el periodo neonatal y preescolar. *Revista Pediátrica*, 6 (1).
- Marchesi, A. (1993). Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos. En A. Marchesi Ullastres, C. Coll Salvador y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales* (229-247). Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid, España: Alianza.
- Martínez, R. y Augusto J., Ma. (2002). La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica. *Anales de psicología*. 18 (1), 183-195.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma M. y Pérez, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.
- Monfort, M. (1999). Reflexiones sobre el desarrollo de las habilidades lectoras en alumnos sordos. En A. B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (91-105). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Murós J. B. (1998). Los métodos de enseñanza del lenguaje en el niño sordo. En J. Domingo Segovia y F. Peñafiel Martínez (coords.) *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo* (153-163). Málaga, España: Aljibe

- Orri, R. (2007). *La lengua de señas. Su importancia en la educación del sordo*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio.
- Perpiñan, S. (2009). *Atención temprana y familia. Como intervenir creando entornos competentes*. Madrid, España: Narcea.
- Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: Perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Revista sobre currículum y formación del profesorado*. Vol. 13 (3). Recuperado de [www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART8.pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART8.pdf) el 10 de marzo de 2010.
- Sánchez, M. E. (1999). ¿Qué es el lenguaje escrito? En A. B. Domínguez Gutiérrez y C. Velasco Alonso (Coords.), *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (21-45). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sánchez, C. (2009). ¿Qué leen los sordos? Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Carlos\\_Sanchez\\_que\\_+leen\\_+los\\_+sordos\\_2009.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Carlos_Sanchez_que_+leen_+los_+sordos_2009.pdf) el 17 de enero de 2009.
- SEP (2012). *Orientaciones para la atención de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*. México: SEP.
- Silvestre, N. y Valero, J. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: Cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 69-70, pp. 31-44.
- Silvestre, N. y Valero, J. (2003). Valoración de las necesidades educativas y orientación psicopedagógica. En N. Silvestre Benach (Coord.). *Sordera. Comunicación y aprendizaje* (71-92). Barcelona, España: Masson.
- Skliar, C. (1998) Bilingüismo y Biculturalismo: Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educacao*. Vol. 8, 44-57. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bilinguismo+Skliar.pdf> el 20 de enero de 2007.
- Torres, B. (1999). *La comunidad sorda*. Barcelona, España: Instituto Superior de Estudios Psicológicos Universitat de Barcelona.
- Torres, M. S., Urquiza, R. R. y Santana, H. R. (1999). *Deficiencia auditiva. Guía para profesionales y padres*. Málaga, España: Aljibe.
- Villalba, A., Ferrer, A. y Asensi, C. (2005). *La lectura en los sordos prelocu-*

*tivos. Propuestas para un programa de entrenamiento.* Madrid, España: Entha, Colección “Saber punto cien”.

## ANEXO 1. PROTOCOLO DE ENTREVISTA (CONTEXTO ESCOLAR)

Describe las cosas agradables y desagradables de tu estancia en Preescolar y Primaria: cómo te sentías, tenías amigos, a qué jugabas, qué actividades realizabas en el salón de clase, cómo te comunicabas, qué hacías cuando no entendías, cómo te llamaban la atención.

Explicame cómo te enseñaron a leer y a escribir: las actividades que realizaste, la conducta de los profesores, los materiales utilizados, la forma de comunicación.

Platicame qué pasó la primera vez que leíste algo y entendiste de qué se trataba. Platicame qué pasó la primera vez que escribiste algo con sentido para ti y para los demás.

Cuál fue la contribución más importante de tus profesores para que aprendieras a leer y a escribir.

Qué fue lo más difícil y lo más fácil durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Descríbeme tu estancia en la Secundaria y en el Bachillerato: cómo te sentías, tenías amigos, qué actividades realizabas en clase, cómo te comunicabas, qué hacías cuando no entendías, qué apoyo te proporcionaron, qué materias preferías y cuales no te gustaban, cuáles fueron tus calificaciones.

Explicame qué hacías cuando tenías que entregar trabajos o tareas por escrito, cómo hacías para leer los textos que te pedían, qué era lo más fácil y qué lo más difícil, como superaste esas dificultades.

Descríbeme tu estancia en la Universidad: cómo te sentiste, tenías amigos, qué actividades realizabas en clase, cómo te comunicabas, qué hacías cuando no entendías, que apoyos te proporcionaron, qué materias preferías y cuáles no.

Explicame qué tipo de textos han sido los más difíciles de leer y qué haces cuando no entiendes un texto.

Explicame qué hiciste para escribir un resumen, un ensayo o cualquier otra tarea que solicitaban los profesores y cuál ha sido la más difícil de hacer.

### **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*  
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

### **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Rosa María Torres Hernández *Rectora*  
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*  
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*  
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*  
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*  
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades*  
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*  
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

### **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*  
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*  
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

*Subdirector de Fomento Editorial Guillermo Torales Caballero*  
*Corrección de estilo y cuidado de la edición Manuel Ricardo Hinojosa Hinojosa*  
*Formación Mariana Jali Salazar Guerrero*  
*Diseño de portada Margarita Morales Sánchez*

---

Esta primera edición de **INDICADORES DEL CONTEXTO EDUCATIVO ASOCIADOS AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN ADULTOS SORDOS** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.