



Los hábitos lectores de los adolescentes sordos: Una mirada social y cualitativa

David Poveda, Marta Morgade, Javier González-Patiño, Marta Casla, Irene Rujas, Isabel Cuevas y María Teresa Vegas

Versión revisada del capítulo 2 del informe “La percepción de las personas sordas sobre la lectura: Una mirada a la adolescencia” financiado por la Fundación CNSE y el Ministerio de Cultura y ejecutado por la Fundación CNSE / UAM / Fundación GSR.

En este trabajo se presentan los resultados del estudio relacionado con la percepción de la lectura y los hábitos lectores de los adolescentes sordos obtenidos dentro del proyecto financiado por el Ministerio de Cultura y coordinado por la Fundación CNSE “La percepción de las personas sordas sobre la lectura”. Según el *Avance de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Estado de la Dependencia* (ver Informe Olivenza 2010) en España existen 1.064.000 personas sordas o con discapacidad auditiva. Se trata pues de un colectivo de personas amplio y con realidades sociales y personales muy diversas, por lo que acotar este estudio a un sector de la población debía ser el punto de partida del mismo. Partiendo de una serie de consideraciones previas teóricas y metodológicas en torno a la importancia del periodo adolescente en el desarrollo lector, educativo y psico-social de las personas sordas (Fundación CNSE-UAM-Fundación GSR, 2011), se ha delimitado la muestra a adolescentes sordos de 12 a 18 años escolarizados en la Comunidad de Madrid¹. Finalmente en la investigación han participado 28 adolescentes escolarizados en Centros de la Comunidad de Madrid. Son estudiantes con diferente grado de pérdida auditiva, nacidos en España o escolarizados en un centro de la Comunidad desde hace varios años, con conocimiento del idioma y sin discapacidades o patologías añadidas. Según datos de los servicios de orientación educativa de la Comunidad de Madrid hay algo más de 300 estudiantes con sordera de este rango de edades en la región, por lo que en este estudio se abarca cerca del 10% de esta población escolar de la región de Madrid.

Los adolescentes estudiados forman una muestra heterogénea que obedece a diversas variables y permite, en línea con los objetivos del estudio, indagar de una manera cualitativa sobre los hábitos lectores de estos adolescentes y, al mismo tiempo, desarrollar resultados potencialmente extrapolables a la población con sordera de este rango de edad. No obstante, los datos presentan un retrato de los hábitos lectores de una cohorte de adolescentes que viven en un área metropolitana importante y tienen acceso a un gran número de recursos materiales y humanos relacionados con su condición auditiva. Igualmente, se trata de una cohorte de adolescentes que ha crecido en un momento importante de cambio a múltiples niveles: en los recursos disponibles para el colectivo de

¹ Al ser todos ellos menores de edad, se ha contado con la autorización de los centros educativos y con la autorización de padres y tutores. Igualmente, en la discusión y presentación de los datos se utilizan pseudónimos para referirse a todos los participantes en el estudio. Toda la información recopilada durante la recogida de datos ha sido tratada de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

² En todos los extractos y descripción de los participantes se utilizan pseudónimos. E: Entrevistadora, A:

personas sordas, en las formas de lectura y comunicación utilizadas durante la adolescencia en la actualidad y en la forma en que se define e investigan la lectura y la escritura (Fundación CNSE-UAM-Fundación GSR, 2011). Por tanto, las discusiones en torno a la generalizabilidad de los datos presentados deberán desarrollarse tomando todas estas consideraciones en cuenta. La Tabla 1 resume las principales características sociales, comunicativas y educativas de los participantes. La Tabla 2 recoge diferentes aspectos relacionados con la discapacidad auditiva de los participantes.

Tabla 1: Características socio-comunicativas y educativas de la muestra

Participantes	N (Total = 28)	%
Edad	12-18	15 (Media)
Sexo		
Hombre	12	43
Mujer	16	57
Situación Familiar		
Padres oyentes	26	93
Padres sordos	2	7
Competencia lengua de signos		
Usuario habitual	11	39
Apoyo lengua oral	8	29
No competencia	9	32
Competencia lengua oral		
Usuario habitual	16	57
Apoyo lengua de signos	4	14
No competencia	8	29
Escolarización		
Bilingüe	8	29
Oralista	14	50
Mixto (IES con apoyo)	6	21

Tabla 2: Tipología de la sordera de los participantes

Participantes	N (Total = 28)	%
Grado de discapacidad		
Media-Severa	14	50
Profunda	14	50
Uso prótesis auditiva		
Implante coclear	9	32
Audífono	10	36
Audífonos +FM	4	14
Implante +FM	1	3,5
Implante +audífono	1	3,5
Nada	3	11
Momento aparición sordera		
Prefásica	13	46,5
Prelocutiva	13	46,5
Postlocutiva	2	7

Descripción de los participantes

La muestra analizada esta formada por adolescentes en torno a una media de 15 años (aproximadamente la mediana entre 12-18 años), en una distribución relativamente equilibrada en cuanto al sexo (43% hombres y 57% mujeres) y con discapacidad auditiva en distintos grados de severidad. Dentro de los aspectos del contexto que se han considerado relevantes para el análisis, la familia y el tipo de escolarización son los dos aspectos que se han examinado detenidamente. Así el 93% de los adolescentes entrevistados tienen padres

oyentes. En cuanto al tipo de escolarización se ha contado con la participación de alumnos y alumnas de seis centros de la Comunidad de Madrid, lo que facilita trabajar con una muestra diversa ya que dichos participantes están escolarizados en centros que utilizan diferentes metodologías educativas en relación con la incorporación de la lengua de signos como lengua de enseñanza y/o apoyo educativo (ver más abajo para una discusión más detallada de estas opciones). En la muestra de este estudio, el 50% de los participantes estaban escolarizados en el momento del estudio en colegios con metodología prioritariamente oralista, existiendo casi un 30% de adolescentes que participan en una escolarización bilingüe. El resto estaba escolarizado en programas mixtos.

Con respecto a las competencias lingüísticas de los participantes, en lengua oral, en lengua de signos o ambas, la muestra cuenta con casi un 60% de adolescentes considerados competentes en lengua oral frente a casi un 30% que se consideraban no competentes. Para el caso de la lengua de signos española, prácticamente un 40 % se consideraban competentes, mientras que un 30% de los adolescentes la usaba con apoyo de la lengua oral en su vida cotidiana. El grado de discapacidad auditiva de los adolescentes estudiados se mueve en un continuo de media-severa (50% de los participantes) y profunda (50% de los participantes). Esta variable se contempla teniendo en cuenta el grado de pérdida real obviando el grado de aprovechamiento de restos auditivos y/o del uso de otras prótesis auditivas. Con relación a esto último, la gran mayoría de los adolescentes del estudio utilizan algún tipo de prótesis auditiva (89% de los participantes) y en algunos casos utilizan más de un recurso. Finalmente, en cuanto al momento de la aparición de la sordera, tan sólo hay dos casos de adolescentes (7% de la muestra) cuya sordera aparece en una fase postlocutiva, siendo el resto adolescentes con sordera prelocutiva.

En resumen, se trata de una muestra de adolescentes sordos representativa de la realidad social, comunicativa y educativa del colectivo de personas sordas en la región de Madrid y, por extensión, en otras zonas con condiciones socio-económicas y materiales similares. La gran mayoría de los participantes vive en familias con padres oyentes (aunque puede tener hermanos/as también sordos), utilizan ayudas protésicas de diferente índole independientemente de las opciones comunicativas que luego se tomen en su desarrollo y participan en una variedad de modelos educativos disponibles en la región. Igualmente, se encuentra una diversidad de opciones en relación al uso de la lengua de signos como lengua de comunicación cotidiana. Finalmente, por su edad y ubicación geográfica, se trata de una cohorte de adolescentes sordos que ha tenido acceso y ha sido destinataria de diferentes programas de fomento de la lectura emprendidos a nivel estatal por la Fundación CNSE, así como de la generalización de otros recursos institucionales, comunicativos y tecnológicos encaminados a facilitar la integración de la población sorda. Por tanto, es una población idóneamente situada para evaluar el impacto y sentido que han tenido estos recursos en sus destinatarios. Por ello, para poder dar coherencia a los objetivos del estudio, el único criterio excluyente que se ha seguido es no incluir en el estudio a adolescentes sordos con otras discapacidades añadidas o a adolescentes sordos inmigrantes recientemente incorporados al sistema educativo español.

Instrumentos y metodología

La investigación planteada en este proyecto es de carácter empírico-descriptivo y está encaminada a obtener información de diferente tipo sobre la percepción de la lectura y los hábitos lectores de adolescentes sordos residentes en la Comunidad de Madrid. Esta información ha sido obtenida mediante tres estrategias de recogida de datos:

1. *Análisis de documentos y recogida de información socio-demográfica*: Se ha creado una hoja de registro del perfil de cada adolescente para recoger datos

personales, relacionados con el centro en el que está escolarizado, su sexo, su edad y situación familiar. También el tipo y grado de pérdida, así como el posible uso de prótesis y/o ayudas técnicas.

2. *Auto-registro*: Para este estudio se diseñó y presentó a los adolescentes participantes un auto-registro sobre las actividades lectoras realizadas a lo largo de una semana. El auto-registro está diseñado como un “cuadernillo con pegatinas” de carácter muy visual que permite al adolescente documentar una amplia variedad de lecturas que realiza a lo largo del día y la semana y señalar el posible papel mediador que desempeña la lengua de signos u otras adaptaciones en esas prácticas letradas.

3. *Entrevista semi-estructurada*: Tras recoger el auto-registro se ha llevado a cabo, de manera individual, con todos los participantes, una entrevista en profundidad sobre la historia educativa familiar, los hábitos lectores y las expectativas en torno a la lectura de los adolescentes participantes. Igualmente, se ha explorado el impacto y percepción de los adolescentes participantes en torno al papel atribuido a la lengua de signos en su experiencia lectora así como su participación en diferentes iniciativas en instituciones públicas y de otro tipo encaminadas a fomentar la lectura entre las personas sordas. Las entrevistas han sido realizadas por una psicóloga usuaria de la lengua de signos española con formación en estas herramientas de investigación y se han desarrollado en la modalidad lingüística elegida por el adolescente participante (oralmente, en lengua de signos o de una manera mixta). Todas las entrevistas han sido grabadas en vídeo y transcritas en detalle para su posterior análisis.

El auto-registro y el protocolo de entrevista se probaron y revisaron en un estudio piloto en el mes de abril de 2010 y todos los datos fueron recogidos entre abril y mayo de 2010. Las entrevistas y todos los contactos con los adolescentes del estudio tuvieron lugar en su centro educativo.

A partir de estos datos, en este trabajo los resultados se discuten en dos grandes bloques. Un primer análisis utiliza los datos de los auto-registros para proporcionar una primera lectura cuantitativa y descriptiva de las actividades de lectura (y escritura) de los adolescentes participantes. El siguiente apartado, el central de este capítulo, examina de manera cualitativa los discursos y la información obtenida a través de las entrevistas principalmente. Por último, el trabajo se cierra con algunas conclusiones con relación a los datos analizados en esta parte del estudio.

Una aproximación descriptiva: Extensión e intensidad de las actividades de lectura durante la adolescencia

Los resultados agregados de los auto-registros han permitido responder a dos preguntas de trabajo:

1. Extensión de las actividades de lectura y escritura, lo que implica conocer el porcentaje de adolescentes que efectúa cada actividad.
2. Intensidad de las actividades de lectura y escritura, lo que supone establecer la frecuencia media semanal de cada una de las actividades de lectura y escritura en las que participan.

La Tabla 3 proporciona una primera respuesta a la cuestión de la extensión y presenta la lista de actividades de lectura y escritura exploradas en el auto-registro y el porcentaje de adolescentes que señalan efectuar cada una de las actividades, al menos un día a la

semana. Como puede apreciarse, las primeras actividades de lectura y escritura presentadas son aquellas que más adolescentes realizan y las últimas corresponden aquellas efectuadas por un menor porcentaje de adolescentes. De esta manera se pueden identificar cuatro conjuntos de actividades de lectura y escritura: *muy frecuentes* (>75% presencia semanal), *frecuencia media* (40-70% presencia semanal), *poco frecuentes* (10-25% presencia semanal) y *muy poco frecuentes* (<10% frecuencia semanal).

Como puede observarse, existe una gran variedad de prácticas de lectura y escritura en las que los adolescentes sordos participan. Además, éstas se distribuyen de diferente manera. Hay todo un conjunto de prácticas que son realizadas semanalmente por la mayoría de los adolescentes sordos (más del 75% de los adolescentes). Estas son: hacer los deberes, realizar actividades con/a través del ordenador, leer prensa o revistas, ver la televisión y enviar/recibir mensajes a través del móvil o descargarse información de la red en el móvil. Adicionalmente, entre el 50% y el 65% de los adolescentes indican también que leen algún libro durante la semana, juegan con videojuegos y realizan fotografías.

Tabla 3: Porcentaje de adolescentes sordos que participan semanalmente en actividades vinculadas con la lectura

Actividad	Proporción adolescentes
Deberes	96,40%
Ordenador	96,40%
Prensa/Revistas	89,30%
TV	89,30%
Agenda	85,70%
Móvil	75%
Libros	64,30%
Videojuegos	57,10%
Fotos	50%
Ilustración	21,40%
Recetas/Instrucciones	17,90%
Cómics	14,30%
Cartas	10,70%
Fax	7,10%
Grafiti	7,10%
Diario	3,60%
Biblioteca	3,60%

En contraste con las prácticas previas, hay otro conjunto de actividades que son efectuadas por un porcentaje sensiblemente menor de adolescentes. Así, entre un 10% y un 22% de los adolescentes informan de la realización de ilustraciones, y de la lectura de instrucciones, comics y cartas, mientras que ir a la biblioteca, escribir y leer un diario, enviar o leer fax y realizar grafitis son las actividades que implican a un número muy pequeño de adolescentes sordos.

Una vez constatada la variedad de prácticas de lectura y escritura en las que se implican los adolescentes sordos, y examinada su frecuencia en la población estudiada, se analizó el aprovechamiento semanal de cada una de las actividades. El nivel de aprovechamiento se infirió a partir del promedio de días semanales que los adolescentes efectúan dichas actividades. La Tabla 4 recoge las puntuaciones medias de cada una de las actividades de

lectura y escritura. Como se puede observar no todas las actividades son efectuadas con la misma intensidad. Por un lado, cabe resaltar que hay actividades que tienen un nivel alto de aprovechamiento: las actividades que implican uso de la TV, el ordenador y realizar los deberes (cuya media supera los 5 días semanales). Por otro, utilizar la agenda, el móvil, leer revistas y leer libros, presentan un nivel medio de aprovechamiento (su media se sitúa entre 2.57 días a la semana y 3.89 días a la semana). En comparación con las actividades previas, el uso de videojuegos o la realización de fotografías tuvieron un nivel medio-bajo de uso (entre 1.46 y 1.1 días a la semana, respectivamente). Finalmente, se observa un conjunto amplio de actividades de baja intensidad como leer comics, realizar ilustraciones, escribir y leer cartas, leer instrucciones, escribir y leer un diario, e ir a la biblioteca.

Tabla 4: Intensidad de las actividades de lectura/escritura (Media de días a la semana en los que se realiza la actividad)

Actividad de lectura/escritura	M
Televisión	6.07
Ordenador	5.53
Hacer deberes	5.11
Agenda	3.89
Móvil	3.57
Lectura de prensa/revistas	3.18
Libro	2.57
Videojuegos	1.46
Fotos	1.11
Cómics	0.39
Ilustraciones	0.35
Instrucciones, recetas, guías.	0.28
Cartas	0.21
Grafitis	0.17
Diario	0.07
Museos	0.07
Bibliotecas	0.04

Estos primeros datos descriptivos concuerdan con varias de las afirmaciones habituales en estudios recientes sobre hábitos lectores y prácticas de literacidad en adolescentes oyentes (Cassany, Sala y Hernandez, 2008; Poveda y Sánchez, 2010) e igualmente concuerdan con las tendencias señaladas en los pocos estudios disponibles sobre adolescentes sordos (Braden, 1986; Gillespie y Twardosz, 1996). Los adolescentes estudiados están implicados en una diversidad de formas de lectura y escritura marcadas por diferentes agentes institucionales y relacionales (su familia, la escuela, los medios de comunicación, los iguales) y campos de interés. No obstante, además de estas continuidades en las experiencias lectoras de los adolescentes sordos y oyentes, estos primeros datos proporcionan un contexto general para examinar los discursos y las valoraciones que hacen nuestros participantes sobre su relación con el código escrito.

Análisis cualitativo: Los estilos e identidades lectoras de los adolescentes sordos

Partiendo de estos datos cuantitativos, la información obtenida a través de las entrevistas permite comprender con mayor profundidad el papel que desempeñan diferentes formas de lectura y escritura en la vida de los adolescentes, qué sentido otorgan a cada una de estas prácticas lectoras, su relación con sus experiencias familiares y escolares presentes y previas y sus vivencias como adolescentes sordos. El análisis de las entrevistas sugiere que los adolescentes participantes en el estudio se ubican en torno a diferentes *estilos* o *identidades lectoras*. Por identidad lectora este estudio entiende la percepción que tiene el propio adolescente, como producto de todo el conjunto de relaciones sociales que configuran su experiencia vital, sobre el papel que desempeña la lectura en su vida y en su

auto-definición individual (e.g. Alvermann, 2001; Aliagas, 2008). Estos estilos se definen a partir de dos dimensiones: (a) la intensidad con que se implican en diferentes prácticas de lectura y escritura y (b) el valor subjetivo y la relevancia personal que le otorgan a diferentes clases de lecturas y escrituras. Además, se ha prestado especial atención a cuando estas prácticas de literacidad se corresponden a prácticas social-institucionalmente más sancionadas (e.g. lectura de libros literarios) o a otras con menor valor institucional pero mayor vinculación con la 'cultura adolescente' (e.g. uso de nuevas tecnologías, cómics, etc.).

Con estas premisas se ha construido un modelo que permite organizar los datos obtenidos de manera parsimoniosa e interpretar de comprensivamente los resultados en relación con el conocimiento acumulado en diferentes estudios sobre prácticas y hábitos lectores. Más importante, esta lógica de análisis permite explorar un conjunto de cuestiones que son especialmente relevantes dentro de esta investigación y, en particular, para comprender la experiencia lectora de las personas sordas durante su adolescencia. Una vez caracterizados estos estilos lectores y ubicados los participantes dentro de ellos se pueden explorar tres conjuntos de relaciones:

- a) Los posibles rasgos socio-demográficos –sexo y edad- de cada estilo.
- b) El papel que desempeñan diferentes mediadores sociales –familia, docentes, iguales– y mediaciones basadas en la lengua de signos en la construcción de cada estilo lector.
- c) La relación entre identidad lectora y otros aspectos de la identidad personal, en particular el modo en que la sordera es interpretada e incorporada por los adolescentes como una parte de su experiencia personal.

En otras palabras, la propuesta es comprender la lectura en los adolescentes dentro de los parámetros conceptuales de los que parte este estudio (Fundación CNSE-UAM-Fundación GSR, 2011), en los que leer y escribir se entienden como prácticas culturales complejas y multidimensionales que se entrecruzan con diferentes aspectos de la vida de los participantes. Estas interrelaciones son especialmente visibles durante la adolescencia y la educación secundaria, en tanto que se trata de un periodo de cambio y transformación personal importante. Igualmente, estos cambios tienen una forma específica en el caso de los adolescentes sordos, en el que la propia sordera va a ser un elemento crucial en la construcción de su identidad. Finalmente, esta transformación está socialmente mediada por múltiples actores sociales (la familia, los iguales, otros agentes institucionales), herramientas culturales (como la lengua de signos) y factores personales (edad o sexo).

Los estilos lectores de los adolescentes sordos

Desde el análisis planteado los discursos de los participantes sugieren la existencia de tres estilos lectores. Estos estilos tienen una relación continua entre ellos y pueden expresarse con mayor o menor 'intensidad' dentro de cada uno de los adolescentes entrevistados. Estos estilos son:

Adolescente lector intenso (LI): Un/a 'lector/a intenso/a' se implica en una variedad amplia de formas de lectura y escritura y estas desempeñan un papel importante en su vida diaria y experiencia personal. Entre las lecturas que realizan estos adolescentes se incluye, con mayor o menor intensidad, la lectura literaria, la cual se acomete de manera voluntaria. Así, los lectores intensos son capaces de comentar y valorar varios de los libros que han leído recientemente o están leyendo en la actualidad (sin que estas lecturas sean necesariamente resultado de una 'obligación' escolar). Simultáneamente, pueden estar implicados en otras formas de lectura y escritura relacionadas con diferentes ámbitos de su ocio o vida social, como estar al tanto de las últimas novedades en el mundo de los video-juegos, el deporte, o

usar las nuevas tecnologías de modo activo. Una muestra de este estilo queda recogida en los siguientes extractos.

Extracto 1: Entrevista a Gerardo² (en lengua oral)

(...)
E: ¿qué libro estás leyendo?
A: El GhostGirl
E: ¿Cuál?
A: El libro de "Ghostgirl. La chica fantasma"
E: ¿Qué tal está?
A: Bien
E: ¿Bien?
A: Es interesante
E: ¿Qué libros leíste antes de este?
A: La primera igual, "La chica fantasma", estoy leyendo la segunda
E: ¿Y antes?
A: La primera
E: ¿Y antes?
A: ¿Antes? Un libro sobre la pequeña historia de España
E: Ajá. ¿Te gusta la historia de España?
A: Sí
E: Vale. ¿Cuántos libros puedes leer en un año, más o menos?
A: Bueno... puedo leer, no sé, ocho
E: ¿Unos ocho libros?
A: En un año
E: Vale. ¿Sueles leer todos los días, tres o cuatro veces por semana?
A: Todos los días, pero a veces los sábados y los domingos, a veces.
E: ¿Dónde lees, en el metro, en casa?
A: Fuera del colegio, pero también leo en el metro y en casa
(...)

En este extracto, Gerardo (14 años) enumera los diferentes libros que está leyendo en la actualidad y ha leído recientemente. Se trata de lecturas que ha comenzado por cuenta propia, y no como respuesta a una obligación escolar, y que son el producto de preferencias y gustos personales. Sin embargo, esta implicación con los libros no es incompatible con la implicación en otras formas de lectura y escritura como las que surgen del uso de las nuevas tecnologías.

Extracto 2: Entrevista a Blanca (en lengua de signos)

(...)
E: Bien. El ordenador. ¿Qué programas usas en el ordenador?
A: Para hacer los deberes
E: Normalmente, ¿buscas información en Internet para hacer los deberes, nada más?
A: También para comunicarme. También uso el ordenador para contactar con mis amigos, con la webcam, para jugar, para ver alguna película
E: Y el Chat, el correo, Facebook, Tuenti, o blogs...
A: MSN. Messenger
E: El Messenger únicamente
A: Sí, yo quiero Tuenti, tengo ganas, pero mis padres dicen que hasta que no tenga 15 años que no. Es raro
E: ¿Por qué te gusta el Messenger?
A: Me gusta porque con la Webcam puedo contactar con mis amigos
E: Porque ¿normalmente te comunicas más por webcam o escribiendo mensajes?
A: Sí no tienen webcam, pues entonces escribiendo, pero si hay webcam, el contacto es mejor (...)
E: El teléfono móvil ¿cómo lo usas? ¿envías mensajes de texto, imágenes o fotografías? ¿qué haces?
A: Envío fotos y también mensajes escritos
(...)

² En todos los extractos y descripción de los participantes se utilizan pseudónimos. E: Entrevistadora, A: Adolescente participante. En lengua oral/En lengua de signos: Modo en el que se desarrolla la entrevista.

Blanca, una adolescente de 13 años que reconoce gustos lectores similares a los de Gerardo (también escoge *Ghostgirl* como una de las lecturas que ha disfrutado recientemente), describe la variedad de usos que da a diferentes dispositivos tecnológicos como el ordenador, internet o el móvil. Blanca usa estos medios para tareas escolares y como forma de ocio y relación social. Además, lo hace a través de diferentes códigos tanto visuales como escritos.

Adolescente lector cumplidor (C): Un/a 'lector/a cumplidor/a' se implica igualmente en una variedad de prácticas de lectura y escritura, pero no necesariamente las desarrolla con gran intensidad. Igualmente, en muchas ocasiones estas actividades de lectura son el resultado de obligaciones y demandas impuestas externamente, principalmente por el centro escolar (que pueden cumplir con mayor o menor diligencia), las expectativas familiares o simplemente como necesidad instrumental para poder interactuar eficazmente con el mundo exterior. De esta manera, aunque un adolescente lector cumplidor menciona leer literatura o usar otras formas de lectura o escritura, lo hace como obligación y no se auto-identifica como "aficionado a la lectura". Desde el análisis que planteamos, y veremos más abajo, esta es una distinción importante en tanto que no simplemente recoge el aspecto cuantitativo de la conducta lectora, sino que también considera el papel subjetivo que se le otorga a la lectura y la relación que tiene con otros aspectos de la vida de los adolescentes. Así, la valoración que se hace de la lectura no tiene porque ser positiva. Un lector cumplidor puede estar implicado en la lectura de libros pero no necesariamente considerar esto una actividad placentera o puede realizarla diligentemente sin otorgarle ningún valor añadido. Los siguientes extractos muestran ejemplos de adolescentes que se han ubicado en este estilo:

Extracto 3: Entrevista a Ana (en lengua de signos)

(...)

E: Los libros

A: Algunos días, si tengo tiempo libre, sí leo

E: ¿Qué libros? ¿Qué temas? ¿Qué títulos?

A: Depende. Yo miro los libros que hay en la estantería, los cojo y los miro a ver si me interesan. A veces, mi hermana, quiere que le lea un cuento y se lo leo y se lo explico

E: Pero ¿actualmente, estás leyendo algún libro concreto?

A: No. Algunas veces yo cojo un libro, lo miro, lo dejo, luego otro, otro, otro ...

E: ¿Alguna vez has leído un libro completo?

A: No

E: ¿Nunca?

A: No. Leo, dos o tres páginas y lo dejo, luego voy cambiando a otros libros. Completo, no

E: ¿Por qué? ¿Te aburres?

A: Leo, leo..., y es demasiado.

A: Hace tiempo, cuando era pequeña, si leía alguno entero. Pero ahora leo, y me hartó y cambio a otro y me canso y vuelvo a cambiar.

E: Porque te aburres

A: Sí... A mi me gusta leer pero a veces, me resulta aburrido

(...)

Extracto 4: Entrevista a Rocío (en lengua de signos)

(...)

E: Libros. ¿Qué libros lees?

A: El profesor me obligó a leer un libro que se llama "Matilda". Yo he visto la película pero también hay libro, yo quiero leerlo porque me gusta

E: Pero ¿porque te ha obligado el profesor o porque te apetece leerlo?

A: No, porque me ha obligado

E: Y aparte de los libros que te obligan en el colegio, ¿lees otros que escoges tú libremente, que te apetezcan?

A: No, sólo obligados. Me dicen que lo lea y luego unas preguntas y un resumen y eso.

E: En general, leer libros, de forma libre, que tú los escojas no te gusta

A: No, me da igual. Me gusta que me obliguen mejor, así aprendo
E: Pero tu libremente, no los coges, Sólo si te obligan
A: Sí
E: ¿Te acuerdas cuál es el último libro que has leído?
A: No... como era... Yo creo que "Luna nueva"
E: ¿Cuándo?
A: Haces dos meses, porque ya empecé con "Matilda". O un mes, no me acuerdo
E: Y más o menos, aproximadamente, en un año, ¿cuántos libros puedes leer?
A: No sé. No tengo ni idea
(...)

En estos ejemplos se muestra a dos adolescentes, Ana (16 años) y Rocío (12 años) que muestran cómo la lectura de libros es producto de imposiciones externas. En el caso de Ana, hay cierta presión familiar para que lea – a veces para su hermana – pero ésta no está desembocando en una afición por la lectura. En el caso de Rocío, declara que casi todas sus lecturas son producto de las exigencias escolares aunque éstas no son asumidas con desagrado.

Adolescente no lector (NL): Dentro del modelo que se ha desarrollado sería posible plantear la existencia de adolescentes que no están implicados en ninguna forma de lectura o escritura. No obstante, en la práctica, esta posibilidad no aparece en los datos y hay varias razones para ello. Por una parte, todos los adolescentes que se han estudiado están escolarizados, tienen una competencia básica de lectura y escritura y se ven obligados (cuando menos por la institución escolar) a implicarse en una variedad de formas de lectura y escritura. Por otra parte, para los adolescentes sordos, hay un gran número de actividades cotidianas que, a diferencia de los adolescentes oyentes, implican lectura y escritura; por ejemplo, ver la televisión con subtítulo (actividad que realizan prácticamente el 100% de los participantes) o usar el móvil para comunicarse a través de SMS son actividades que muchos adolescentes oyentes podrían realizar sin mediación de la lectura o escritura. Por ello, desde el análisis del presente estudio, hablar de un/a 'adolescente no lector/a' sirve para identificar aquellos discursos que rechazan activamente la lectura literaria y/o reflejan a los adolescentes que centran sus intereses y formas de lectura y escritura en un ámbito muy restringido de actividades que, además, están alejadas de 'lo escolar'. El siguiente extracto ilustraría este tipo de discursos:

Extracto 5: Entrevista a Fernando (en lengua oral)

(...)
E: ¿Qué otros adultos se te ocurren a ti que pueden animarte a la lectura? Aquí en el colegio, el logopeda, profesores, amigos...
A: ¿Qué me animen a leer? ¿Qué quién puede ser? Pues... la logopeda, supongo... Sí y mi madre cuando yo me aburro o lo que sea me dice "ponte a leer o lo que sea" ¿Sabes? Porque quiere que lea pero es que yo no quiero leer
E: ¿No te gusta?
A: No, leo los libros del cole y ya está
E: Los que te mandan en el cole
A: (Asiente). Es que, me pongo a leer y no me interesa
E: ¿No te gusta?
A: La mayoría de libros no
E: ¿Por qué no te gusta leer?
A: Por una parte...no es que por una parte no entiendo lo que dice por el vocabulario y todo...pero es que por otra parte, leer páginas, no me apetece
(...)

En este ejemplo, Fernando (15 años) se declara abiertamente como una persona a la que no le gusta leer, dado las dificultades que conlleva para él y la naturaleza poco gratificante de la actividad. Aun así, admite tener que estar implicado en una variedad de lecturas como producto de las demandas de la escuela. Siguiendo este razonamiento, Yolanda (16 años)

tampoco se declara lectora y en este caso no reconoce leer libros ni como resultado de las demandas escolares.

Extracto 6: Entrevista a Yolanda (en lengua oral)

(...)
 E: Vale, entonces me comentabas que, en general, la lectura, como que no. No te gusta mucho ¿no?
 A: No
 E: ¿Qué tipo de libros has leído, en algún momento, que no sean los del cole?
 A: ¿Qué libros? Pues los más infantiles así, que se entiendan bien. Porque es que yo el problema que tengo, no es que me guste leer, es que lo que leo no lo entiendo, o sea, no entiendo los libros que leo, entonces, ¿para qué leerlos si no me voy a enterar?
 E: ¿Por qué crees que no los entiendes, porque no están bien adaptados?
 A: Porque me cuesta muchísimo. Me cuesta entenderlo, entonces, para estar ahí pensando en una frase, pues digo mira..., no voy a terminarlo en la vida y digo, me da igual.
 E: ¿Con qué frecuencia se podrá decir que lees?
 A: ¿Libros?
 E: Sí
 A: Ninguna. Es que no leo
 E: No lees nunca
 A: No
 E: ¿Y otro tipo de textos, revistas, cómics y demás?
 A: Revistas sí. Casi todas las semanas (...)

Sin embargo, esta aversión a los libros no impide que estos adolescentes estén implicados en otras clases de lecturas, ya que ambos consumen revistas (relacionadas con una gran afición a los video-juegos en el caso de Fernando) o, por ejemplo, Yolanda mantiene ocasionalmente un diario personal y está empezando a realizar grafitis.

Entendiendo estos estilos como continuos, es posible identificar cuatro grupos de adolescentes entre los participantes a partir de sus prácticas lectoras que se distribuyen a lo largo del continuo 'no lector-lector intenso'. La Tabla 5 y la Figura 1 resumen esta clasificación:

Tabla 5: Distribución de los participantes en cuatro estilos lectores

Estilo lector	Lector inteso	Lector Intenso- Cumplidor	Lector Cumplidor	No lector
Distribución (N)	36% (10)	18 % (5)	32% (9)	14% (4)

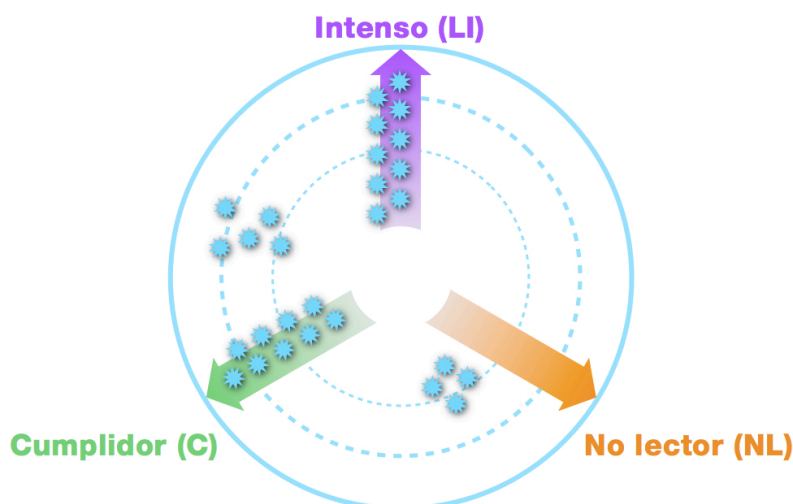


Figura 1: Organización de los estilos lectores de los adolescentes sordos

De esta manera, aproximadamente el 36% de los adolescentes estudiados puede ser definidos como ‘lectores intensos’ (LI). Tras estos participantes se encuentra un grupo de adolescentes (aproximadamente el 18% de los participantes) que se sitúa en un punto intermedio entre los lectores intensos y los cumplidores y que se ha clasificado como ‘lectores intensos-cumplidores’ (LI-C). Un tercer grupo lo forman los adolescentes que se ajustan de manera más clara con el estilo de ‘lector cumplidor’ (LC) y que representan otro 32% de los participantes. Finalmente, está un pequeño grupo de adolescentes (el 14%) que manifiesta explícitamente su rechazo a la lectura y que, dentro del sentido que damos a este término, pueden ser clasificados como ‘no lectores’ (NL).

Esta clasificación permite explorar con mayor profundidad qué elementos personales y sociales están vinculados a cada uno de los estilos lectores y contribuyen a darles sentido.

Socio-demografía y organización social de los estilos lectores durante la adolescencia

Los adolescentes que se han agrupado en cada uno de los estilos comparten una serie de características y muestran un conjunto de contrastes que permiten examinar los datos desde diferentes puntos de vista. La Tabla 6 resume alguno de estos rasgos:

Tabla 6: Rasgos de cada estilo lector

Estilo lector/ Rasgo	LI	LI-C	LC	NL	
Edad (media)	14,1	14,6	15,5	16	
Sexo	Hombre	50%	40%	22%	75%
	Mujer	50%	60%	78%	25%
Mediadores (ordenados por frecuencia)	Madre	Madre	Madre	Madre (1)	
	Padre	Padre	Docente	Padre (1)	
	Docente	Docente (1)	Padre	Docente (1)	
	Iguals	Abuelo (1)	Amistades		
	Hermana (1)		Hermana		
Recursos en lengua de signos (% usuarios y rango)	60% variados	40% restringidos	55% restringidos variados	25% restringidos	

De estos datos se pueden extraer las siguientes conclusiones en relación con las características socio-demográficas de la muestra:

a) Con relación a la edad hay una ligera progresión en cuanto a la edad media de cada estilo lector, de tal manera que (en congruencia con los resultados de otros estudios sobre hábitos lectores en la infancia y adolescencia) con la edad se va perdiendo interés por la lectura. Así, los participantes más jóvenes del estudio tienden a estar dentro del grupo de lectores intensos (edad media: 14,1 años) mientras que los más mayores tienden a estar en el grupo de no lectores (edad media: 16 años).

b) Con relación al género, la lectura que se puede hacer de los datos es menos clara. Partiendo del hecho de que la muestra está algo desequilibrada (el 57% de las entrevistadas eran chicas y el 43% eran chicos), se encuentran algunas diferencias en la distribución dentro de cada estilo pero no lo suficientemente clara para hacer una interpretación relativamente lineal. Así, la mayoría de las adolescentes clasificadas como lectoras intensas-cumplidoras (60%) y cumplidoras (78%) son chicas mientras que los chicos son mayoría en el grupo de no lectores (75%) y se distribuyen equitativamente en el grupo de lectores intensos. La mayor predisposición de los chicos a declararse como “no lectores” y mostrar su rechazo a la lectura es relativamente congruente con otros estudios que han examinado la relación entre género y literacidad en la infancia y adolescencia (e.g. Moss,

2007), pero más allá de esta desviación no se encuentra una relación clara entre género y estilo lector en el grupo de adolescentes estudiados que opere independientemente de otros procesos implicados en la configuración de sus prácticas lectoras (ver más abajo).

Igualmente, se ha examinado la organización social de estos estilos lectores con relación a dos aspectos que potencialmente desempeñan un papel importante en la experiencia con la lectura y la escritura durante la adolescencia de las personas sordas. De una parte, durante la entrevista se indagó sobre los diferentes mediadores que en el pasado y el presente desempeñan un papel en el estímulo por la lectura. Por otra parte, se exploró el conocimiento y uso que hacen los adolescentes de diferentes recursos explícitamente diseñados para la población y los jóvenes sordos. Del análisis de esta información con relación a los estilos lectores identificados se encuentran los siguientes patrones:

c) En el conjunto total de adolescentes aparecen una variedad de mediadores que incluyen a los diferentes miembros de la familia (padre, madre, hermanos), a agentes del sistema escolar (tutor, docentes y logopeda) y los iguales. Dentro de la familia cabe destacar cómo la madre (muchas veces señalada como tal frente al genérico “padres” en las entrevistas) aparece como la principal mediadora de la lectura en el pasado y el presente de los adolescentes participantes. Igualmente, la madre (en mucho mayor grado que el padre) es la persona que aprende a utilizar y utiliza la lengua de signos para comunicarse con sus hijos/as sordos/as – cuando, como es el caso la mayor parte de las veces, nace en una familia con progenitores oyentes.

No obstante, dentro de esta primacía de la madre como la principal mediadora de la lectura en la familia, también es interesante señalar algunas de las diferencias que se dan en cómo la madre es descrita como mediadora frente a cómo es descrito el padre como mediador (en los pocos casos en los que aparece señalado como tal). Así, el papel de la madre se presenta como parte de un conjunto más amplio de tareas de crianza y socialización en la familia, mientras que el padre aparece como mediador de la lectura en tanto que comparte aficiones con su hijo. Los siguientes extractos muestran estas diferentes representaciones:

Extracto 7: Entrevista a Alicia (en lengua de signos)

(...)

E: ¿Cómo aprendiste a leer?

A: Cuando era pequeña, me encantaban los libros con dibujos, empecé a verlos. También la televisión cuando había alguna película que me gustaba, pero los subtítulos iban muy deprisa, entonces mi madre se ponía enfrente y me iba interpretando en lengua de signos lo que aparecía en los subtítulos al mismo tiempo que los veía en la tele y así iba aprendiendo. También me obligaban a leer libros fáciles, pero los leía y no me gustaban y se lo decía a mi madre pero me decía que leyera, y yo que no me gustaba, hasta que encontré un libro que sí me gustó “Kika”, de magia. Ahí empecé a engancharme, me motivaba, las cosas de magia y hasta ahora

(...)

Extracto 8: Entrevista a Lorenzo (en lengua oral)

(...)

E: ¿Tus padres te animan para que leas?

A: Bueno, sí

E: Te dicen “Lorenzo, venga que...”

A: Sí, alguna vez mi padre me presta algún libro y me dice “Mira, léetelo que está muy bien”

E: ¿Te recomienda libros tu padre?

A: Sí

E: ¿De qué tipo?

A: Pues de ciencia-ficción, pero ya de mayores

(...)

E: Veo que lees prensa

A: Son las revistas especializadas que leo

E: ¿Especializadas en qué?

A: Pues de pesca y de barcos, nada más

E: ¿Te gusta mucho la pesca y los barcos?

A: Barcos, tengo uno por ahí, en Los Alcázares, en el Mar Menor y tal..., no sé, porque me interesa

E: ¿Sales a navegar?

A: Sí. Vamos, en realidad no es que sea mío el barco. Es que lo alquilamos, o sea en una escuela, y salgo a navegar con mi padre, por ahí a dar una vuelta

E: Te gusta. O sea, lo que lees es siempre sobre revistas especializadas ¿no?

A: Sí. El periódico, no. No me interesa

(...)

En estos extractos, Alicia y Lorenzo (ambos de 14 años y lectores intensos) hablan del papel que desempeñan sus progenitores en sus prácticas lectores. Alicia describe cómo su madre durante su infancia guiaba sus lecturas y las sustentaba ante las resistencias por parte de la hija. Lorenzo, durante la entrevista también habla del modo en que su madre le leía cuentos de pequeño, pero este papel ha sido sustituido en la actualidad por el padre con el cual comparte una serie de aficiones (ciencia-ficción, navegación, pesca) que implican igualmente compartir lecturas.

d) Con relación al rango de mediadores que aparece en los diferentes estilos se observa que, globalmente, y como es previsible, aparecen un conjunto más variado de mediadores entre los adolescentes lectores intensos que entre los adolescentes no lectores – teniendo en cuenta que, en este último caso, los mediadores, en la práctica, no tienen “éxito” en su labor dado que estos adolescentes manifiestan su rechazo a la lectura. En cualquier caso, esta progresión es moderada y, en este contexto, es interesante destacar las posibles similitudes entre los adolescente lectores intensos y los lectores cumplidores ya que ambos tiene en común identificar un conjunto amplio de mediadores (familia, docentes e iguales), aunque en frecuencias diferentes. En el caso de los lectores intensos, los “padres” (genéricamente y por separado) son señalados más frecuentemente que los agentes escolares como mediadores. Por el contrario, entre los lectores cumplidores diferentes figuras docentes (tutores y logopeda) aparecen señaladas con más frecuencia que el padre – aunque la madre sigue siendo el mediador señalado con más frecuencia de todos.

e) Finalmente, con relación al papel que tienen diferentes recursos de acceso a la lectura y otras instituciones culturales disponibles para la comunidad sorda en cada grupo de adolescentes se observan también algunas diferencias destacables. De una parte, según pierde importancia la lectura voluntaria como elemento diferenciador del estilo lector del adolescente se mencionan con menos frecuencia esta clase de recursos, así señalan utilizarlos/conocerlos el 60% de los lectores intensos frente a únicamente un 25% de no lectores que señala utilizarlos/conocerlos. De otra parte, en esta progresión cambia la propia naturaleza del uso de estos recursos: mientras que en los lectores intensos son muy variados e incluyen aspectos como uso de materiales impresos y libros-dvd en lengua de signos, uso de signo-guías, asistencia, participación en cuentacuentos y teatro con intérpretes o en lengua de signos o uso de recursos web para la comunidad sorda, en el resto de los estilos lectores éstos tienden a ser más restringidos y se limitan al uso de un diccionario infantil de lengua de signos española en el pasado y el uso del subtítulo en la televisión y los dvd domésticos en la actualidad (como se ha dicho, siendo estos últimos dos recursos algo que prácticamente utilizan el 100% de los participantes). Sin embargo, dentro de esta progresión, de nuevo, destaca la aparente convergencia en el modo en que se aprovechan estos recursos entre los lectores intensos y lectores cumplidores. En ambos casos, más de la mitad de los adolescentes de cada grupo señala conocerlos/usarlos y señalan igualmente una variedad amplia de recursos – aunque ésta es más restringida en varios de los adolescentes que hemos categorizado como lectores cumplidores.

Esta última cuestión empieza a explorar el papel que desempeña la lengua de signos en las prácticas lectoras de los adolescentes estudiados. Se trata de un factor que se ha analizado de manera sistemática, dado que con las entrevistas y otras fuentes de información se indaga sobre las prácticas y preferencias comunicativas de los adolescentes, de su entorno familiar y el modelo educativo, definido por las opciones comunicativas que lo rige (Acosta, 2006), en el que están inmersos.

Lengua de signos, identidad sorda y estilo lector

Diferentes trabajos ya han señalado la importancia que tiene en la investigación actual comprender el papel del aprendizaje de la lengua de signos en el proceso lector del alumnado sordo (Domínguez, 2006). Durante la infancia y los momentos iniciales de aprendizaje de la lecto-escritura el énfasis se pone en el papel de la lengua de signos como elemento facilitador del desarrollo de los prerrequisitos metalingüísticos para el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, como se plantea en los objetivos de la investigación, durante la adolescencia el uso de la lengua de signos se entrelaza fuertemente con el desarrollo de la identidad como “persona sorda”, la cual puede ser apropiada activamente o rechazada por el propio adolescente. Por ello, desde la perspectiva planteada, la pregunta sobre el papel de la lengua de signos en las prácticas lectoras adolescentes implica desentrañar la compleja interrelación entre lengua de signos, identidad y literacidad.

Como punto de partida, los propios participantes durante la entrevista se posicionan con relación a la lengua de signos y definen su propia identidad en este proceso (e.g. Skelton y Valentine, 2003). De esta manera, se encuentran adolescentes que se posicionan en una perspectiva definida como “oralista” en la que se distancian de la lengua de signos.

Extracto 9: Entrevista a Gonzalo (en lengua oral)

(...)
E: ¿Tienes o has tenido algún tipo de material en casa adaptado a lengua de signos?
A: ¿Material?
E: Materiales... libros, cds adaptados a lengua de signos
A: No
E: ¿No tienes nada en lengua de signos en casa?
A: Jamás de lengua de signos
(...)

En este ejemplo se ve como Gonzalo (13 años) muestra activamente su rechazo a la lengua de signos y todo lo que conlleve asumir una identidad sorda. De esta manera, evita utilizar esta etiqueta para definirse a sí mismo, habla de “los sordos” como algo referente a otro grupo de personas y, como es previsible, utiliza la lengua oral como medio de comunicación preferente. Por el contrario, otros participantes sí se definen a sí mismos como “sordos” y utilizan este término para hablar de ellos mismos. Igualmente, como muestra la descripción de Lorena (18 años), en este proceso de auto-definición el uso normalizado de la lengua de signos desempeña un papel muy importante.

Extracto 10: Entrevista a Lorena (en lengua de signos)

(...)
A: En el [centro escolar 1], siempre bimodal, porque todos éramos sordos. Después, al ir al [centro escolar 2], que es más de integración, se usaba un poco más la lengua de signos, pero muy básica, y aquí hay mas oyentes, pero se habla lengua de signos, la integración es completa, sordos y oyentes somos iguales, me gusta más aquí
(...)

Esta oposición entre un discurso/identidad “oralista” y un discurso/identidad “sorda”, expresada por los participantes con mayor o menor intensidad, sirve de organizador de un

conjunto muy amplio de creencias, decisiones y prácticas en la vida de los adolescentes. De esta manera, incluso cuando convergen en alguna práctica, como en el uso del subtítulo en la televisión, los adolescentes “oralistas” o “sordos” le dan un sentido diferente.

Extracto 11: Entrevista a Álvaro (en lengua oral)

(...)

E: ¿Siempre ves la tele con subtítulos?

A: Antes de comprar la tele, nada, nada, porque el mando no hay ttx, era muy antigua. Hace dos meses compramos una tele nueva.

E: Y en la tele nueva ¿Lo ves todo con subtítulos?

A: Sí, y me encantó.

E: ¿Prefieres ver la tele con subtítulos?

A: Sí.

A:...Pero antes de comprar la tele, yo entiendo casi perfecto en Antena 3, porque oigo, los personajes hablan muy bien oralmente y también despacio, pero por ejemplo, no entiendo nada en la 1 o Tele 5, no lo entiendo porque son palabras muy complicadas, parece para los adultos no es para mí. Y discutiendo o dando una noticia en Tele 5, el periodista, no entiendo nada. Me gusta que utilicen palabras que yo entiendo fácil.

E: Normalmente, la tele ¿qué? ¿la ves, tu sólo o con la familia...?

A: A veces solo, con mi familia...

E: Me dices que normalmente con subtítulo, ¿Lo prefieres con subtítulo?

A: Sí.

(...)

Extracto 12: Entrevista a Manuela (en lengua de signos)

(...)

E: ¿Has tenido o tienes en casa, por ejemplo, películas con subtítulos o adaptadas a lengua de signos?

A: Los subtítulos son oficiales, por favor, son un derecho

E: Pero, ahora mismo, no hay obligación de ponerlos

A: Pero los sordos debemos tenerlos, porque yo, si no hay, no me entero de nada. Cuando hay, estoy más a gusto. A veces hay noticias adaptadas a lengua de signos. Pero películas con lengua de signos, no.

E: Pero películas adaptadas a lengua de signos, para jóvenes, no hay

A: Sí. DVDs, de la Fundación CNSE. Son películas adaptadas

E: ¿Tú los tienes en casa?

A: Sí

(...)

En estos dos extractos presentan a dos adolescentes que hacen uso del subtítulo y lo valoran positivamente. Sin embargo, el contexto y sentido de este recurso es muy diferente para cada participante. Para Álvaro (16 años) se trata de una ayuda técnica que facilita su consumo de televisión, el cual ya se daba antes de contar con el subtítulo. Igualmente, sus preferencias en consumo están marcadas por la facilidad para acceder oralmente a la programación televisiva y de esta manera tiene ordenadas las principales cadenas de televisión en cuanto a la claridad de la dicción de su programación. Por el contrario, para Manuela (14 años) se trata de un derecho y una reivindicación política en la cual el uso del subtítulo coexiste con otros recursos, generados en otros espacios más allá de la televisión comercial, en los que la lengua de signos desempeña un papel central.

En este contexto, a partir de estos datos es posible examinar cómo se distribuyen a lo largo de los diferentes estilos lectores un conjunto de decisiones comunicativas y educativas que, globalmente, informan sobre el significado que tiene la lengua de signos para cada uno de los participantes. La Tabla 7 resume tres dimensiones de la experiencia comunicativa y educativa de los adolescentes estudiados: (a) su preferencia comunicativa personal (lengua de signos -LS- o lengua oral -LO), tal y como la expresa en la entrevista y en el código elegido para desarrollarla (oral o signado); (b) los sistemas de comunicación utilizados regularmente en la familia (lengua de signos, lengua oral o una combinación de ambas) y; (c) el modelo educativo predominante en su historia escolar. Con relación a esto último para

este análisis se ha dividido la experiencia educativa de los participantes en dos categorías: *educación bilingüe* (bilin), en la que la lengua de signos desempeña un papel como lengua instrumental en la enseñanza-aprendizaje³ o, *educación oralista* (oral), en la que el énfasis está en la lengua oral como lengua instrumental en la enseñanza-aprendizaje y otros medios comunicativos sirven de apoyo en este proceso (cf. Acosta, 2006).

Tabla 7: Papel de la lengua de signos en diferentes escenarios comunicativos y educativos

	<i>LI</i>	<i>LI-C</i>	<i>LC</i>	<i>NL</i>	<i>Totales</i>
Sistema comunicación	LS: 50% LO: 50%	LS: 40% LO: 60%	LS: 67% LO: 22% Mixto: 11%	LS: 25% LO: 75%	LS: 36% LO: 61% Mixto: 3%
Comunicación en la familia	LS: 30% LO: 50% Mixto: 20%	LS: 20% LO: 60% Mixto: 20%	LS: 22% LO: 22% Mixto: 56%	LS: 25% LO: 50% Mixto: 25%	LS: 21% LO: 43% Mixto: 36%
Modelo educativo	Oral: 50% Bilin: 50%	Oral: 60% Bilin: 40%	Oral: 22% Bilin: 78%	Oral: 75% Bilin: 25%	Oral: 46% Bilin: 54%

El análisis de estos datos no arroja una respuesta clara y fácilmente interpretable sobre la relación entre el uso de la lengua de signos y la intensidad lectora de los adolescentes. No obstante, podemos apuntar los siguientes patrones entre los participantes:

a) Con respecto a un análisis global de todos los participantes, cabe destacar que algo más de la mitad de los adolescentes estudiados participan/han participado en una educación bilingüe en la que la lengua de signos desempeña un papel importante (54%). No obstante, esta visibilidad de la lengua de signos sólo tiene cierta continuidad en sus preferencias comunicativas y sus experiencias familiares. Así, sólo el 36% de los participantes muestra una preferencia clara por la lengua de signos y sólo el 21% tiene la lengua de signos como sistema principal de comunicación en el hogar – no obstante cuando se combinan preferencia por la lengua de signos con situaciones más mixtas los resultados tienden a converger más.

b) Hay una relación moderada entre modelo educativo e intensidad lectora. Así, la mayor parte de los adolescentes no lectores participan en un sistema educativo oralista y la mayor parte de los adolescentes lectores cumplidores participan en un sistema educativo bilingüe. Sin embargo, no se da una tendencia clara con respecto a los adolescentes que más leen de manera voluntaria (intensos e intensos-cumplidores), donde las opciones educativas se distribuyen más equilibradamente.

c) Con relación a las preferencias comunicativas y la gestión de la comunicación en la familia tampoco hay una tendencia claramente identificable. Entre los pocos adolescentes no lectores hay una preferencia por la comunicación oral y entre los adolescentes lectores cumplidores hay una preferencia por la comunicación en lengua de signos. Sin embargo, entre los adolescentes con un interés mayor por la lectura (intensos e intensos-cumplidores) las preferencias comunicativas personales y en la familia están más equilibradas – cuando dentro de la familia se combina preferencia por lengua de signos con situaciones mixtas,

³ Para este análisis, se han considerado que participan en “educación bilingüe” los adolescentes que en la actualidad están cursando Bachillerato en un Instituto de Educación Secundaria “de integración” en el que cuentan con intérprete en lengua de signos como apoyo. Por una parte, en este caso, la lengua de signos mediada por el intérprete es la lengua instrumental de aprendizaje para el alumnado sordo, por otra parte, en todos los casos de nuestro estudio los/as participantes en esta categoría habían cursado el resto de sus estudios en un centro educativo bilingüe.

dado que los participantes pueden comunicarse de manera diferente con cada miembro de su familia.

d) Una razón por la cual es difícil identificar tendencias es porque el conjunto de adolescentes lectores cumplidores tiene un perfil particular con relación al resto de las tendencias. Se trata del grupo de lectores que más se identifica con la lengua de signos, más la utiliza en el ámbito familiar y está principalmente escolarizado en una educación bilingüe. De esta manera, para este grupo de adolescentes la lengua de signos y la identificación como “sordos (signantes)” sí que parece tener relación con la mayor implicación lectora. Sin embargo, debe recordarse que la frecuencia lectora en estos adolescentes es el resultado de presiones externas (en la familia y, especialmente, la escuela) por la lectura, lo cual puede determinar el futuro lector de estos participantes – aspecto al que se retornará en las conclusiones del capítulo.

En cualquier caso, la ausencia de un patrón claro en la lectura de los datos no impide realizar un análisis más fino en el que se puede destapar el modo en que los propios participantes formulan la relación entre lengua oral/lengua de signos y lectura dentro de las tendencias señaladas. En otras palabras, se pueden explorar los siguientes discursos en los adolescentes analizados: ¿Cómo explica el rechazo a la lectura un adolescente sordo oralista?, ¿Cómo asume la obligación de leer un adolescente sordo signante? ¿Cómo construye su afición lectora un adolescente sordo signante frente a un adolescente sordo oralista?

Con relación a la primera pregunta, en torno a cómo una comunicación decididamente oral desanima a leer, los Extractos 5 y 6 analizados anteriormente dan una respuesta clara. Para Fernando y Yolanda, ambos sordos prelocutivos explícitamente oralistas, la lectura resulta problemática por una limitación de vocabulario. Durante su desarrollo y educación lingüística se ha puesto el énfasis en las capacidades orales, sin embargo esta vía ha sido insuficiente para desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse a las lecturas más complejas que aparecen durante la adolescencia – y no así, para otras lecturas aparentemente “más sencillas” como los libros infantiles, revistas o las vinculadas con las nuevas tecnologías que sí que consumen.

Con relación a cómo un adolescente sordo signante cumple con sus obligaciones como lector, el discurso de Lorena (18 años), quien decididamente se identifica como “sorda”, muestra cómo la lectura es producto de un esfuerzo explícito por parte de los adultos encargados de su educación, producto que acata y ha acatado aunque no sea explícitamente por gusto. Para ella, aprender a leer y adquirir una competencia lectora forma parte de las obligaciones y esfuerzo que debe asumir como parte del proceso de convertirse en una persona sorda signante plenamente competente y autónoma, objetivo que influye en cómo se interpreta la mediación de los adultos en la lectura durante su pasado y en la actualidad.

Extracto 13: Entrevista a Lorena (en lengua de signos)

(...)

E: ¿Te acuerdas si, cuando eras pequeña, tus padres te leían cuentos?

A: Sí..., me acuerdo, cuando era pequeña que empezaron a leerme libros muy básicos, por ejemplo “El barco azul”, no, era como la marca del libro, el barco blanco, muy fáciles y luego iba cambiando, era por niveles pero no me encantaba

E: ¿Cómo te los leían?

A: Se ponían junto a mí y con lengua de signos, enseñándome los dibujos para que los mirara

(...)

E: Aparte de tus padres ¿se te ocurren otras personas adultas que te animen a leer?

A: Mi madre me anima a que lea, me dice “venga tienes que leer, por favor, por favor”. Pero es muy difícil, me cuesta, no tengo costumbre todavía. Tengo que acostumbrarme
E: Pero ¿lees?
A: No, poco
E: Normalmente ¿lees libros porque te obligan en el colegio o porque te apetezca mucho, coges un libro y lo lees?
A: Algunas veces, me mandan libros y me los tengo que leer y ya, otras veces cojo un libro con muchas ganas para leerlo, y lo empiezo a leer y me aburre y lo dejo, no sé por qué
E: ¿Te cuesta?
A: Sí
(...)

Frente a esto están los adolescentes, que se identifican a sí mismos como sordos oralistas o sordos signantes, que han desarrollado un gusto personal por la lectura y acometen esta actividad por iniciativa propia independientemente de la mediación de otros adultos. De esta manera, Claudia (14 años), cuyos padres no son sordos pero ha sido educada poniendo énfasis en la lengua de signos, describe su gusto por la lectura como un interés propio que surge ya en la infancia.

Extracto 14: Entrevista a Claudia (en lengua de signos)

(...)
E: Bien. ¿Te acuerdas cuando eras pequeña si tu padre o tu madre te leían cuentos?
A: Sí, pero muchos no. Me gusta leer sola. Los cómics me encantan
E: Si, pero ¿recuerdas si antes de irte a dormir, tus padres te leían un cuento, lo adaptaban a lengua de signos, te enseñaban los dibujos?
A: Sí, pero pocos... Muchos no, porque a mí me gusta leer sola
E: Pero me refiero a cuando eras pequeña, que aún no sabías leer tu sola
A: Los dibujos, los libros con dibujos, yo quería leerlos sola. También, algunas veces mi tío, me los contaba
E: ¿Y recuerdas si, cuando eras pequeña, tus padres te llevaban a bibliotecas?
A: Cuando era pequeña, iba los viernes siempre, con mi madre, mi padre no
E: No ibas sola
A: Con mi madre. A veces voy sola por estar entretenida, por ver películas y libros
(...)

Igualmente, Mónica (14 años), cuya sordera es post-locutiva y ha seguido una educación oralista desde entonces, muestra como el interés por la lectura se desarrolla durante la infancia como una actividad compartida con su hermana – la cual en este caso aparece como una mediadora importante en el proceso lector junto a sus profesores y otros adultos de su familia

Extracto 15: Entrevista a Mónica (en lengua oral)

(...)
E: ¿Recuerdas si, durante tu infancia, tus padres te leían cuentos?
A: (Duda)... No, me los leía mi hermana
E: ¿Qué, perdona?
A: Me los leía mi hermana, creo
E: ¿Es mucho mayor que tú?
A: No, dos años
E: ¿Y cómo te los leía?
A: Pues, nos poníamos las dos en el sofá, y cogíamos un cuento que, vale, tenía, era más dibujitos que leer, pero se ponía a leérmelos en voz alta y me lo señalaba con el dedo
E: Te lo seguía con el dedo, leyendo en voz alta y te mostraba los dibujos...
A: Sí
E: ¿Hacía gestos, mímica?
A: No, porque..., yo no nací sorda. Hasta los cuatro años o así no perdí el oído y al principio, siempre me los leía
(...)
E: ¿Aparte de tus padres, se te ocurren otros adultos que te aconsejen libros, que fomente tu gusto por la lectura?. Bueno, la pregunta primera es ¿a ti te gusta leer?

A: Sí, sí

E: O sea, lees habitualmente: ¿Se te ocurren adultos que reconozcas como lectores?. Por ejemplo, aquí en el colegio, los logopedas, profesores...incluso, compañeros...

A: Bueno, en mi antiguo colegio, los profesores solían..., bueno es que había una especie de concurso, que te daban un premio por, cuántas páginas habías leído, y al final, pues acababas leyendo bastante, pero..., no sé, la verdad, leo lo que me interese... Hombre, mi abuela suele prestarme libros y hablarme un poco, y tal.

(...)

En resumen, tomando la explicación propuesta por los propios adolescentes, se presentan una variedad de cursos lectores entre los participantes. En este proceso, las opciones comunicativas tomadas a lo largo de su desarrollo desempeñan un papel, pero este es específico a cada estilo lector.

Conclusiones

Los resultados sobre prácticas y hábitos lectores durante la adolescencia de las personas sordas y la identificación de diferentes estilos lectores permiten extraer una serie de conclusiones básicas relativamente claras:

- 1) Existen diferentes itinerarios lectores y diferentes maneras en las que un adolescente sordo puede convertirse (o no) en un lector competente e implicado (o no) en la lectura. Este énfasis en la diversidad de hábitos lectores es algo que viene repitiéndose en diferentes estudios sobre prácticas lectoras en la adolescencia en general. No obstante, en el caso de los adolescentes sordos, la diversidad de itinerarios lectores además permite discutir la relación compleja que existe entre uso de la lengua de signos, identidad y hábitos lectores.
- 2) Independientemente de estos itinerarios lectores, los datos confirman que los adolescentes sordos investigados leen una variedad muy amplia de materiales y lo hacen también con frecuencias diferentes. Además, en cada uno de estos materiales la lengua de signos u otras adaptaciones dirigidas a la población sorda (como el subtítulo) desempeñan un papel específico.
- 3) Mientras que a la hora de pensar en los estilos lectores de los adolescentes y los elementos que los configuran sí que emerge como una cuestión importante la identidad en relación con la sordera, a la hora de pensar en el tipo de material de lectura esta cuestión se diluye. El hecho de que un recurso se apoye en la escritura, la lengua de signos u otros medios deja de ser en algunos casos una cuestión necesariamente mediada por la identidad. De esta manera, se encuentra que tanto sordos oralistas como sordos signantes hacen uso del subtítulo en la televisión, utilizan la escritura para comunicarse a través de las nuevas tecnologías o, incluso, adolescentes educados de manera oralista pueden mostrar algún interés por la lengua de signos en las nuevas tecnologías o para determinadas situaciones comunicativas.

Centrándonos en las trayectorias lectoras que se han identificado, y tomando como punto de partida las conclusiones anteriores, es igualmente posible destacar algunas ideas importantes del análisis:

Es posible ser un lector competente e implicado en una diversidad de lecturas (e.g. 'lector intenso' o 'lector intenso-cumplidor') tanto desde una experiencia e historia comunicativa oralista como desde una basada en la lengua de signos. Examinando la biografía y los discursos de los lectores intensos se puede ver que hay algunas similitudes pero también diferencias importantes en la trayectoria de los adolescentes sordos oralistas y los adolescentes sordos signantes. En casi todos los casos, en línea con otros estudios (van Steensel, 2006), hay un ambiente familiar favorable a la lectura en la que o los padres (en

especial la madre) han mediado en la lectura de sus hijos e hijas intensamente o son personalmente lectores/a activos/as. A partir de aquí, hay divergencias importantes.

Por un lado, en el caso de lectores intensos sordos oralistas, esta mediación lectora se ha basado en el aprovechamiento máximo de los restos auditivos y el acceso a la lengua oral de los adolescentes. Por tanto, nos encontramos en estos casos con adolescentes cuya sordera es postlocutiva, tienen implantes cocleares que están produciendo buenos resultados y/o restos auditivos significativos. En otras palabras, se trata de una trayectoria comunicativa y lectora que aprovecha condiciones fisiológicas favorables para seguir un camino oralista a la lectura y el código escrito. De esta manera, estos adolescentes muestran cómo es posible desarrollar un interés por la lectura y una capacidad lectora suficiente sin depender de la lengua de signos como herramienta mediadora en el proceso. No obstante, debe señalarse que este camino es costoso y no está exento de riesgos, de tal manera que en el extremo opuesto del espectro lector también nos encontramos un conjunto de adolescentes sordos oralistas que experimentan grandes dificultades en el acceso a la lectura e incluso muestran rechazo hacia ella. Probablemente, en estos casos no todo el conjunto de variables implicadas (familiares y fisiológicas) han tenido una resolución favorable y, como resultado, la opción “oralista” ha desembocado en una experiencia lectora más problemática.

Por otro lado, los lectores intensos sordos signantes tienen una historia lectora y comunicativa en la que la dimensión fisiológica desempeña un papel secundario y lo que se ha enfatizado es el uso de la lengua de signos como sistema comunicativo, sea de manera natural porque los padres son sordos signantes (como en un caso) o porque por parte de algún miembro de la familia (normalmente la madre) hay un compromiso firme para aprender y usar la lengua de signos como medio de comunicación en la familia. Igualmente, este itinerario implica un compromiso con un modelo de educación bilingüe en la que la lengua de signos se define como herramienta de comunicación e integración social. Así, parece que los adolescentes sordos signantes que acceden a la lectura apoyados en la lengua de signos participan en un entorno caracterizado por lo que algunos autores (Padden y Ramsey, 1998) han descrito como un “cultivo sistemático de la lectura” a través de la lengua de signos. Si este es el caso, como sugiere esta línea de reflexión, se trata de una diferencia importante. En el caso de niños/as y adolescentes oyentes o sordos oralistas el acceso a la lectura se experimenta como el resultado de una exposición intensa y recurrente a las conexiones entre dos códigos (oral y escrito), cuya relación se percibe como natural (i.e. la escritura “representa” a la lengua oral). Sin embargo, en el caso de los sordos signantes lectores esta relación no es la misma. Para el segundo grupo se trata de establecer de manera explícita relaciones entre dos lenguas (lengua de signos y castellano) y un código escrito que tiene una relación lexico-gramatical diferente con una de las lenguas implicadas. Además, cada uno de estos sistemas comunicativos sirve para movilizar diferentes clases de experiencias y relaciones sociales.

Este camino específico a la lectura dentro de los sordos signantes podría servir para comprender algunos de los rasgos particulares de los lectores cumplidores que se han ido adelantando: la aparente convergencia entre los lectores intensos y los lectores cumplidores y el hecho de que la mayoría de los adolescentes lectores cumplidores sean sordos signantes. Como se ha señalado, ‘intensos’ y ‘cumplidores’ tienen en común su implicación en diferentes clases de lecturas pero mientras unos las realizan por iniciativa propia el segundo grupo las realiza como compromiso con diferentes obligaciones, impuestas principalmente por los adultos de su entorno – los que dirigen este “cultivo sistemático”. Por ello, una primera lectura llevaría sospechar que estas prácticas lectoras no se van a mantener a lo largo del tiempo, en la medida en que los agentes externos que las sustentan vayan perdiendo importancia según van creciendo los adolescentes. Sin embargo, se puede

ir más allá de esta primera lectura ya que lo relevante aquí es comprender cómo es interpretada esta obligación por los adolescentes sordos signantes. Para estos adolescentes la lectura se entiende como un requisito para la integración y participación social y, en tanto que esta integración se defiende como objetivo personal y político, la "obligación" termina siendo incorporada como una cuestión personal – aunque la lectura y los libros no sean identificados dentro de las preferencias y aficiones importantes de esta clase de adolescentes. De esta manera, los resultados permiten intuir un camino específico en la construcción de la competencia lectora para los adolescentes sordos que cuentan con la lengua de signos y los recursos de la comunidad sorda como herramientas mediadoras en el proceso.

Referencias

- Acosta, V. (2006). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V. Acosta (coord.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 1-26). Barcelona: Masson.
- Aliagas, C. (2008). Las prácticas lectoras adolescentes: Cómo se construye el desinterés por la lectura. *Actas del VII congreso de lingüística general* (CD-ROM). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alvermann, D. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44 (8), 676-690.
- Braden, J. (1986). Reading habits and preferences of Deaf students beginning postsecondary programs. *American Annals of the Deaf*, 131 (3), 253-256.
- Cassany, D; Sala, J. y Hernández, C. (2008). Escribir "al margen de la ley": Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *Actas del VII congreso de lingüística general* (CD-ROM). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Domínguez, A.B. (2006). La lengua escrita en los alumnos sordos. En V. Acosta (coord.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo centros inclusivos en la educación del alumnado con sordera* (pp. 125-140). Barcelona: Masson.
- Fundación CNSE / UAM / Fundación GSR (2011). *La percepción de las personas sordas sobre la lectura: Una mirada a la adolescencia*. Informe de investigación presentado al Ministerio de Cultura.
- Gillespie, C. y Twardosz, S. (1996). Survey of literacy environments and practices in residences at schools for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 141 (3), 224-230.
- Informe Olivenza (2010). *Las personas con discapacidad en España*. Badajoz: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Moss, G. (2007). *Literacy and gender: Researching texts, contexts and readers*. Londres: Routledge.
- Padden, C. y Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders* 18, 30-46.

- Poveda, D. y Sánchez, J. (2010). Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: Una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. *Sociolinguistic Studies*, 4 (1), 85-114.
- Skelton, T. y Valentine, G. (2003). 'It feels like being Deaf is normal': An exploration into the complexities of defining D/deafness and young D/deaf people's identities. *The Canadian Geographer / Le Géographe Canadien*, 47 (4), 451-466
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367--382.