

EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA LECTURA (Y LA ESCRITURA) EN EL ALUMNO CON NECESIDADES AUDITIVAS: ¿UN RETO O UNA AVENTURA?

**M^a del Pilar Sánchez Hípola
Universidad Complutense de Madrid**

INTRODUCCIÓN

El acceso a la comunicación, a la adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño normooyente se efectúa de forma espontánea y principalmente a través de la vía auditiva; en la literatura psicopedagógica se denomina a este proceso como adquisición natural y espontánea de la lengua oral. Ahora bien, cuando existe una dificultad o un impedimento en la vía auditiva en el recién nacido o en los tres primeros años de vida del niño pequeño –deficiencias auditivas prelingüales-, este proceso se desarrolla con mayor lentitud en el caso de los sujetos que presentan restos auditivos aprovechables con los audífonos (denominados también restos funcionales) o, con grandes dificultades en el caso de los sujetos con pérdidas auditivas profundas, e incluso severas en algunos casos.

Las deficiencias auditivas (D.A., en adelante) prelingüales y, sobre todo profundas, no sólo inciden en la dimensión socio-comunicativa, por cuanto que el sujeto con D.A. no puede acceder de forma natural y espontánea a la comunicación verbal y, por consiguiente, a la interacción comunicativa mediante el lenguaje oral, sino que además inciden en la dimensión psicolingüística directamente relacionada con la adquisición y desarrollo del lenguaje oral como competencia psicolingüística.

Desde estas premisas, el aprendizaje de la lectura (y de la escritura) se convierte en un reto para el niño con DA, incluso en aquellos casos en los que, gracias al diagnóstico precoz (Sánchez Hípola, 1995), se ha realizado el tratamiento precoz dirigido según cada caso a la adaptación de la prótesis auditiva (audífonos), a la intervención quirúrgica o al implante coclear (Sánchez Hípola, 1999, en prensa), junto a una temprana intervención educativa.

Y este reto podría “transformarse” en una aventura cuando nos adentramos en el análisis de cuáles son las dimensiones y procesos que hay que trabajar en estos alumnos desde los primeros años de la escolarización, comenzado, si es posible, en la etapa de la Educación Infantil y considerando la especificidad y las características propias de cada alumno sordo, ya que “no hay dos sordos iguales” y no todos tienen las mismas dificultades en los mismos procesos y dimensiones del lenguaje.

1. CONDICIONES Y DIMENSIONES DE LA LECTOESCRITURA

El proceso de lecto-escritura es un proceso lento, complejo y dependiente del conocimiento que el sujeto tenga del lenguaje en sus dimensiones y características fonéticas y fonológicas, así como en sus dimensiones léxicas, semánticas y morfosintácticas.

¿Cómo se accede a la lectura?, ¿qué dimensiones participan en el proceso de la lectura?, y ¿qué condiciones han constatado las investigaciones acerca de la lectura comprensiva?

Existe un acuerdo generalizado en el acceso a la lectura a través de dos vías: la vía directa o léxica (vía ortográfica) y la vía indirecta o fonológica; ambas vías funcionan de forma paralela y complementaria en los sistemas de escritura alfabéticos (Alegría y Leybaert 1985, 1987; Torres, 1995), de modo que el niño oyente se convertirá progresivamente en un lector experto, autónomo y competente a través del uso de ambas vías.

En los procesos de lectura participan los siguientes módulos y procesos:

Procesos perceptivos	
Procesamiento léxico:	
<i>Ruta visual:</i>	<i>Ruta fonológica:</i>
• Léxico visual	• Mecanismo de conversión grafema a fonema
• Sistema semántico	• Léxico auditivo
• Léxico fonológico	• Almacén de pronunciación
Procesamiento sintáctico: estrategias de procesamiento sintáctico	
Procesamiento semántico: extracción del significado	
Integración del significado en los conocimientos del lector/receptor.	
Conocimientos del lector/receptor: los esquemas	

Tabla 1. Procesos y dimensiones que participan en los procesos de lectura (Adaptado de Sánchez Hípola, 1999, 238).

Los modelos de lectura que nos propone la psicología cognitiva y la psicolingüística suponen que el lector posee una competencia lingüística que utiliza para comprender y producir la lengua oral, realizándose un “trasvase” en la aplicación de esta competencia cuando se enfrenta a un texto escrito; así pues, aprender a leer consiste en un proceso en el cual la persona conecta sus conocimientos lingüísticos con el texto escrito, junto con otros referentes contextuales y con los conocimientos previos que tiene acerca del tema.

2. DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS SORDOS EN LA LECTO-ESCRITURA

El proceso de aprendizaje y desarrollo de la lectura (y la escritura) en el niño con deficiencia auditiva (D.A.) constituye uno de los principales objetivos, entre otros, durante la enseñanza obligatoria cuyo alcance y logro varía cualitativa y cuantitativamente a lo largo de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los textos escritos y los materiales impresos son los medios didácticos más utilizados en la enseñanza y, por otra parte, son mayoritariamente los medios disponibles para facilitar el acceso a la información y a los conocimientos de las áreas curriculares a todos los alumnos del aula. Sin embargo, el aprendizaje de la lectura y la escritura presenta ciertas peculiaridades para el alumnado con D.A. por cuanto representa la dificultad en la adquisición y desarrollo espontáneo del lenguaje oral al estar impedida o limitada la vía auditiva.

En los primeros años de la escolarización del niño sordo se produce una superposición del aprendizaje del lenguaje oral y del aprendizaje de la lectura con las consiguientes dificultades específicas en relación con los diversos procesos cognitivos y lingüísticos implicados en la lectura; esta superposición se hace patente en aquellos casos que han sido expuestos únicamente a la modalidad comunicativa de la lengua de signos. Y, por otra parte, la diversidad y variabilidad dentro de la población con necesidades auditivas en razón de diferentes variables y circunstancias internas y externas, explica que el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura sea un proceso de intervención individualizado según las capacidades y competencias de cada alumno sordo en particular.

¿Dónde se presentan las dificultades para el alumnado sordo?

En el análisis de la identidad y de la función de cada uno de los procesos y dimensiones del lenguaje que participan en la lectura, se han observado que, como han demostrado numerosas investigaciones (Alegría, 1999 a, 1999 b; Alegría y Leybaert, 1985, 1987; Asensio, 1989; Cuetos Vega, 1996; Domínguez Gutiérrez, 1994 a, 1995; Fernández Viader y Pertusa, 1996; Ramspott y Mies, 1996; Soriano, 1999; Torres, 1995, 1998, 1999; Villalba, Ferrer y Asensi, 1999, entre otros), los alumnos con D.A. presentan, en primer lugar, limitaciones en:

- *la amplitud de vocabulario,*
- *el conocimiento de la estructura sintáctica, y*
- *la comprensión del lenguaje figurativo.*

Las dificultades o los “problemas de lectura” de los sordos, como señalan Alegría y Leybaert (1987) y Leybaert (1999 a, 1999 b), no son auténticos problemas de lectura, sino “problemas de lengua en general” (Leybaert, 1987, 111). El conocimiento insuficiente de la lengua oral y, por consiguiente, las limitaciones en el conocimiento y

dominio de la estructura sintáctica, explica las dificultades en la comprensión lectora.

Una línea de trabajo muy interesante y publicada por Blanche Benveniste (2000) recoge cómo las dificultades sintácticas influyen sobre las dificultades de comprensión lectora, es decir, una dificultad sintáctica representará un obstáculo para entender y comprender la información. Los ejemplos que presenta la autora con población normooyente permiten identificar cómo, por ejemplo, el cambio del orden canónico de los elementos de la oración puede dificultar la lectura en un lector poco seguro. Creo que esta aportación es muy importante pues permite explicar, desde mi punto de vista, algunas de las dificultades de la comprensión lectora, la comprensión del lenguaje figurativo y de la producción textual en los sordos.

Por otra parte, desde las aportaciones de los modelos teóricos de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística, existen otros aspectos que permiten explicar las dificultades en la lectura -y en la escritura- de los sordos, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, como:

- *el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita, y*
- *la comprensión del texto.*

Estos dos aspectos, considerados como procesos tienen que ver, a su vez, con otros procesos cognitivos y lingüísticos (Domínguez Gutiérrez, 1994 b; Marchesí, 1987; Torres, 1995, 1999), que parecen explicar la menor capacidad predictiva, inferencial y organizativa y el bajo rendimiento de los alumnos sordos en tareas lectoras, como:

- *la identificación y asignación de significado a las palabras,*
- *los conocimientos sintácticos y pragmáticos, y*
- *los conocimientos del código fonológico (representaciones fonológicas).*

La importancia del papel de la vía fonológica es clave en el acceso a la lectura (y a la escritura), gracias al proceso de ensamblaje o de conexión entre la competencia lingüística oral y la lectura, pues, como señala Alegría (1999 b, 128)

el vínculo entre la palabra escrita en un sistema alfabético y el concepto correspondiente no es arbitrario, puesto que puede pasar por la representación fonológica del concepto (a condición por supuesto de que el lector posea la representación fonológica asociada al concepto).

En nuestro sistema alfabético, el papel de la fonología en el proceso de aprendizaje de la lectura se pone de manifiesto:

- por el *carácter generativo* del sistema de escritura: cualidad importante, ya que el conocimiento de las reglas de correspondencia entre las unidades ortográficas y los signos permite leer –escribir- palabras desconocidas o que no forman parte del léxico de una persona; y

- por ser un *sistema fonográfico*: la representación escrita permite encontrar la pronunciación y por esa vía se accede al concepto.

No obstante, la opción comunicativa o el enfoque metodológico empleado con el niño sordo puede facilitar o dificultar la adquisición y mejora del proceso de recodificación fonológica, ya que «la adquisición del código fonológico no depende exclusivamente de la *audición*» (o de los restos auditivos en el caso de los sordos) (Domínguez Gutiérrez, 1994 b, 13) (la cursiva es de la autora), sino de la orientación metodológica en cuanto modelo de intervención educativa que potencia o no el conocimiento y desarrollo de las representaciones fonológicas que posibilitan el acceso al código alfabético y, por consiguiente, el aprendizaje de la lectura y la escritura.

¿Qué modelos comunicativos y lingüísticos a los que se exponen los sordos podrían y pueden ser más apropiados e idóneos para conocer y apre(h)ender las características fonéticas y fonológicas del lenguaje y, por consiguiente, facilitar la “adquisición” de las representaciones fonológicas :

- *La lectura labial*: aunque no todos los contrastes fonológicos pueden ser percibidos, la lectura labial es un recurso que los padres, el profesorado y los profesionales de la educación pueden y deben utilizar como estrategia para la percepción visual de los movimientos articulatorios y para facilitar la comprensión de los mensajes (Jaúdenes, 1991; Leybaert 1999 a, 1999 b; Torres, 1985, 1999).
- *La Palabra Complementada o «Cued Speech»*. Este sistema permite visualizar cada uno de los fonemas del código alfabético colocando la mano (formas manuales) en diferentes posiciones cerca de la boca, de la barbilla y de la garganta, de este modo, el sujeto sordo accede visualmente a los contrastes fonológicos y a las correspondientes representaciones fonológicas (Leybaert, 1999; Torres, 1995), eliminando en gran medida las ambigüedades de la lectura labial.
- *La Comunicación Bimodal*, que consiste en utilizar el lenguaje de signos (gestos manuales) al tiempo que se habla, siguiendo el orden y estructura del lenguaje oral (Juárez y Monfort, 1989; Torres, 1991, 1993); de este modo, el niño desarrolla tempranamente una competencia lingüística que le permite el acceso al lenguaje oral y, posteriormente, a la lectura y escritura.
- *La Dactilología*: aunque no se disponen de suficientes investigaciones acerca de su importancia e incidencia en los procesos de lectura y escritura, parece que aquellos sordos que conocen y utilizan la dactilología, la emplean también en la lectura.
- *La Lengua de Signos* sirve, en muchos casos, para que los niños sordos adquieran todo un conjunto de habilidades lingüísticas y conocimientos

del mundo, y puede propiciar el acceso a una serie de habilidades lingüísticas y metalingüísticas que posibilitarán un mejor acceso a la lectura (Domínguez Gutiérrez, 1994 b, 24-25), no obstante, por definición el lenguaje de los signos potencia menos el desarrollo fonológico y la articulación (Leybaert, 1999, 128; Torres, 1998, 28).

Una vez más recordar que en el lenguaje de los signos la asociación es de tipo logográfico, es decir, se asocia la palabra escrita con la asociación mental correspondiente a un signo; ahora bien, la asociación entre el logograma y el concepto escrito es una asociación arbitraria que no pasa por la representación fonológica del concepto correspondiente.

3. ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA

¿Qué estrategias pueden favorecer, como parte de los métodos educativos, el acceso a la lectura (y la escritura) al alumnado sordo?

El profesorado y los especialistas no sólo han de tener en cuenta los modelos comunicativos y lingüísticos a los que se exponen tales alumnos, sino que es preciso, en segundo lugar, que potencien y desarrollen en sus prácticas educativas aquellas estrategias y procedimientos más específicos para favorecer los procesos de lectoescritura en el alumnado con D.A.

Las estrategias y procedimientos que se presentan no son “fórmulas matemáticas” para aplicarlas de forma mecánica, ni tampoco se pretende generalizar para todos los casos, sino que para la toma de decisiones acerca de la utilización de una u otra estrategia o de aquellas que resultan más beneficiosas para un alumno sordo, es necesario previamente realizar un minucioso análisis acerca de sus conocimientos previos sobre el lenguaje oral en todas sus dimensiones (fonológica, léxica, morfosintáctica, semántica) a partir del análisis de sus respuestas, del nivel de comprensión y expresión oral y escrita, en distintas situaciones espontáneas o dirigidas.

- * *Adaptar los textos escritos* al vocabulario y al nivel de comprensión de cada sujeto, según sus competencias cognitivas y curriculares. Reducir la complejidad lingüística y conceptual de los textos escritos para el nivel lingüístico del niño, así como dividir el texto cuando sea muy denso.
- * Para facilitar la comprensión durante la marcha de las explicaciones del profesor, el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como para mejorar y afianzar la comprensión lectora, es conveniente *presentar gráficos, dibujos, y esquemas a través de soportes y apoyos visuales* (transparencias o diapositivas, vídeos subtítulos, películas o cortometrajes subtítulos, fotografías, planos o mapas, láminas o posters ilustrativos o ilustraciones con dibujos, maquetas, entregar por escrito y de forma

individualizada los textos escritos, e incluso utilizar el software educativo o programas de informática educativa abiertos).

- * Presentar enunciados y formular preguntas *claras, precisas y directas*, evitando el verbalismo y los circunloquios para facilitar la comprensión y asimilación de los contenidos de los textos escritos.
- * *Potenciar la utilización y la consulta del diccionario* para que el alumno sordo tome conciencia de los diversos significados de las palabras según el contexto y el diferente uso funcional de las mismas.

Esta estrategia guarda relación con las conclusiones sobre la intervención en la lectura en adolescentes, ya que se consideran importantes tanto el desarrollo de las vías de acceso al significado de la palabra escrita como el aumento de la competencia semántica, que es la responsable primera y directa del incremento en la comprensión lectora (Bilbao y Santa Olalla, 1999).

- * *Favorecer y desarrollar estrategias mnemotécnicas*: las estrategias mnemotécnicas o de memoria, constituyen “herramientas” innovadoras encaminadas a mejorar no sólo el rendimiento de nuestra memoria, sino también a favorecer el conocimiento, el aprendizaje o la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, como un paso previo al aprendizaje de la lecto-escritura.
- * *Desarrollar y afianzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura la estrategia alfabética con todo tipo de medidas que puedan contribuir a reforzar las representaciones fonológicas*, incluso con sordos que utilizan procedimientos logográficos: esta última estrategia basada en el reconocimiento de las palabras a partir de ciertos rasgos físicos (como su longitud, la distribución de las letras que sobresalen,...), cuando se ha empleado simultáneamente con un conocimiento fonológico siguiendo una estrategia alfabética, facilita el aprendizaje y el acceso a la lectura y a la escritura, en muchos casos (Frith, 1993).

Las investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura en sordos coinciden en proponer la utilización de un método mixto y analítico, afianzando otro tipo de medidas para contribuir a reforzar la representación fonológica, como la lectura labial, la palabra complementada y la dactilología (Alegría, 1997; Domínguez Gutiérrez, 1994 a; Mies, 1998; Ramspot, 1998; Torres, 1995, 1997).

- * *Potenciar estrategias facilitadoras del acceso al significado* de las palabras y de los textos escritos, tales como la aplicación de las reglas de transformación de palabras, la conciencia de los propios conocimientos (Silvestre y Valero, 1995), especialmente en la lectura con el fin de asociar el(los) signo(s) lingüístico(s) con su significado cuando tratan de articular correctamente la palabra que se le presenta de forma escrita (Fernández

Mora, 1990). En el mismo sentido, Mies (1998, 118-121) afirma que aunque el alumno sordo pueda mejorar su conocimiento sobre el componente fonológico de las palabras a través de los sistemas ya mencionados -la palabra complementada, la lectura labial y la dactilología-, se ha de concienciarlo, por otra parte, de la necesidad de la utilización de estos códigos fonológicos.

- * Potenciar *el entrenamiento metafonológico*: la consciencia fonológica es un proceso relevante para la adquisición de habilidades lingüísticas y lectoras (Juárez, 1999), incluso de palabras que lee o ve escritas por primera vez.
- * *Utilización de mapas semánticos o conceptuales* como estrategia técnica de producción y aprendizaje de vocabulario y como ejercicio previo de comprensión lectora que ofrece ventajas al alumnado sordo para generar vocabulario y deducir nuevos significados a partir de palabras conocidas (Mies, 1998). El mapa semántico es un método que permite al alumno, y de forma particular al alumno sordo, hacer diversas inferencias sobre un tema, a la vez que se constata su capacidad de categorizar y las posibles dificultades en el aprendizaje y producción del léxico (Banks *et. al*, 1991).

Naturalmente, hay otros aspectos que también inciden en los procesos de lectura y que no se pueden obviar por las implicaciones que tienen para incrementar y afianzar el interés hacia la lectura (y escritura) y contribuir a una mejor comprensión lectora en los estudiantes con D.A., como motivar hacia la lectura y la comunicación escrita, fomentar la capacidad simbólica, así como entender el significado comunicativo y funcional de la lecto-escritura, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEGRÍA, J. (1997): «Adquisición de la lectura en el niño sordo: Reflexiones a partir del modelo cognitivo de la lectura». *COMUNICAR*, 8, 23-32.
- ALEGRÍA, J. (1999 a): «La lectura en el niño sordo: Elementos para una discusión». En B.DOMÍNGUEZ GUTIERREZ y C. VELASCO ALONSO (Coords.): *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (59-76). Publicaciones de la Universidad Pontifica, Salamanca.
- ALEGRÍA, J. (1999 b): “Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo”. *Revista de Logop., Fono., y Audiol.*, XIX (3), 126-140
- ALEGRÍA, J., y LEYBAERT, J. (1985): “Adquisición de la lectura en el niño sordo: Un enfoque psicolingüístico. En *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. CEPE, Madrid, 211-232
- ALEGRÍA, J., y LEYBAERT, J. (1987): *La adquisición de la lectura en el niño sordo*. Ministerio de Educación y Ciencia/Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Madrid.
- ASENSIO, M. (1989): “Buenos y malos lectores sordos”. *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*, 15.
- BANKS, J., MACAULAY, M., y GRAY, C. (1991): «The use of semantic mapping and cloze inferencing the reading instruction of deaf children: An exploration study. *Journal Bristhis Association Teach Deaf*, 15: 2.
- BILBAO, M.C. y SANTA OLALLA, G. (1999): «Uso de las vías de acceso al significado de la palabra escrita en adolescentes con deficiencia auditiva». En B. DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ y C. VELASCO ALONSO (Coords.): *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas* (191-201). Publicaciones de la Universidad Pontifica, Salamanca.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000): “Dificultades sintácticas y lectura”. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 39-50.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, B. (1994 a). *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos. Una revisión del estado actual de la investigación*. Universidad Pontificia de Salamanca., Salamanca.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, B. (1994 b): «Importancia del análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura». *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P., y PERTUSA, E. (1996): «Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVI (2), 79-85.
- JUÁREZ, A. (1999): «Entrenamiento metafonológico y enseñanza de la lectura en niños sordos». En M. MONFORT (Coord.): *Logopedia, Ciencia y Técnica*. CEPE, Madrid.
- LEYBAERT, J. (1999): “Condiciones de adquisición de la lectura en el niño sordo”. *Rev. Log., Fon. y Audiol.*, XIX (3), 126-140.
- MARCHESÍ, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza Editorial, Madrid.
- MIES, M.A. (1998): «Apropiación de la lengua escrita». En N. SILVESTRE (Coord.):

- Sordera. Comunicación y Aprendizaje* (109-121). Masson, Barcelona.
- MIES, M.A. (1992): «El léxico escrito en la comprensión lectora: Estudio de un grupo de alumnos sordos profundos adolescentes». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XII (4), 203-212.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (1995): «La atención temprana del niño sordo y familia». *FIAPAS*, 44, Separata, I-XII.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (1999): “¿Qué necesidades inmediatas tiene el profesorado en los niveles de secundaria en la atención educativa de los alumnos con deficiencia auditiva?»” En B. DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ y C. VELASCO ALONSO (Coords.): *Lenguaje Escrito y Sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Publicaciones de la Universidad de Pontificia, Salamanca, 229-240.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (en prensa): “Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la audición”. En F. SALVADOR MATA (Coord.): *Enciclopedia de Educación Especial*. Aljibe, Archidona (Málaga).
- SILVESTRE, N., y VALERO, J. (1995): «Investigación educativa en el alumnado sordo: Cuestiones sobre la integración escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 31-44.
- SORIANO, J. (1999): «Los problemas de lectura en las personas sordas». *FIAPAS*, 67, 28-31.
- TORRES, S. (1991): «La Palabra Complementada». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 71-83.
- TORRES, S. (1993): «Comunicación Oral y Sistemas de Apoyo: Panorámica actual». Ponencia presentada en Expo-Lingua, Madrid, 1993.
- TORRES, S. (1995): *La deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. : TORRES, S. (1998): «Memoria, Fonología y Sordera». *FIAPAS*, 62, 25-28.
- TORRES, S. (1999): «El acceso a la lengua oral y escrita dentro de las corrientes educativas actuales». Mesa redonda celebrada en las *Jornadas Científicas sobre Sordera: Diferentes rutas hacia un mismo destino*. Madrid, CEAJ, 19-20 noviembre.
- VILLALBA, A., FERRER, A., y ASENSI, M.C. (1999): «La comprensión lectora en universitarios con déficit auditivo». *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XIX (1), 33-39.