



Elena del Pilar Jiménez-Pérez
Santiago Fabregat Barrios
(coords.)

**La
literatura
infantil
y juvenil:
investigaciones**

Elena del Pilar Jiménez-Pérez
Santiago Fabregat Barrios
(coords.)

La literatura
infantil y juvenil:
investigaciones

Colección Universidad

Título: *La literatura infantil y juvenil: investigaciones*

Primera edición: diciembre de 2018

© Elena del Pilar Jiménez-Pérez, Santiago Fabregat Barrios (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-18-4
Depósito legal: B. 4504-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

PARTE I

1. Historia de la literatura infantil y juvenil: Europa y España... 11
CARMEN SÁNCHEZ MORILLAS
2. La literatura infantil y juvenil: análisis generacional... 23
ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ-PÉREZ
3. Gamificación de la LIJ... 37
RAQUEL BENÍTEZ BURRACO
4. Bibliotecas y LIJ... 51
JUAN DE DIOS VILLANUEVA ROA

PARTE 2

5. Cinco itinerarios para transitar por el texto narrativo en el aula... 69
XAVIER FONTICH VICENS
6. El teatro y la formación del lector literario... 83
ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
7. Poesía y literatura infantil y juvenil: un análisis hermenéutico de cuatro poemarios... 97
MOISÉS SELFA SASTRE

PARTE 3

8. Diez sugerencias prácticas para desarrollar una programación literaria escolar en el aula... 111
SANTIAGO FABREGAT BARRIOS
9. Necesidades educativas especiales y LIJ... 125
GIULIA DE SARLO
10. La música en la literatura infantil y juvenil. Análisis de un corpus multimodal... 139
MARÍA ISABEL DE VICENTE-YAGÜE JARA
11. La transversalidad y la LIJ... 155
ELENA GUICHOT MUÑOZ

Índice... 167

Necesidades educativas especiales y LIJ

GIULIA DE SARLO

Estas páginas se centrarán en cómo acercar la LIJ a los alumnos con NEE y sus clases. Analizaremos dos puntos de vista complementarios: por un lado, cómo puede y debería hacerse accesible la LIJ a cuatro específicas (y nada unívocas) tipologías de lector, y por otro cómo puede ser un instrumento fundamental de inclusión. Para eso, proporcionaremos herramientas bibliográficas concretas; nuestra guía imprescindible (que no única) será el repertorio bibliográfico *La discapacidad en la literatura infantil y juvenil* (2007).

LIJ y alumnado con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual

TEA y DI son NEE muy distintas que requieren un apoyo diferente (cf. Guzmán Martínez, 2018), aunque ambas subcategorías entran dentro del ámbito de los Trastornos de Neurodesarrollo sugerido por el DSM-V (2013) y tienen algunos aspectos comunes (desarrollo en la infancia temprana y limitaciones en áreas específicas o globales de la conducta adaptativa). Las unificamos en un único apartado ya que los materiales útiles para fomentar la inclusión de los alumnos y alumnas con TEA y DI son parecidos; sin embargo, será fundamental discernir entre los distintos casos, adaptando puntualmente cada propuesta lectora.

Leer para disfrutar

Aunque los estudios de investigación son limitados, Vived y Molina (2012: 7) están de acuerdo en que muchos alumnos con discapacidad

intelectual pueden aprender a leer a un nivel independiente, lo que mejorará sus oportunidades de participar con eficacia en una educación más formal, aumentar las oportunidades de empleo y tener acceso a libro y noticias.

Lo mismo vale para las personas con TEA

Debido a la naturaleza de las dificultades de las personas con trastornos del espectro autista (TEA), ciertos aspectos de su desarrollo han sido a menudo considerados como secundarios o menos relevantes. Un ejemplo es el del acceso a la lengua escrita. Frecuentemente estas personas encuentran problemas para adquirir una habilidad que, también para ellos, resulta extremadamente importante (Saldaña, 2008: 117).

En la mayoría de los casos, niños con DI y TEA pueden disfrutar del placer de la lectura desde los primeros años de vida.

En el primer acercamiento es donde más diferencias se notan entre DI y TEA. Al igual que otros niños, para el niño con DI resulta fundamental la llamada fase de «lectura regazo» (Quintanal, 1999), o sea aquel acercamiento a la lectura en fase prelectora donde el adulto se hace mediador literario y, a través de un contacto físico, comparte con el niño la observación y la lectura del texto. Este tipo de lectura fomenta el interés hacia el objeto libro, a través del desarrollo de un poderoso vínculo afectivo.

Esto no vale en los casos de niños con TEA, que necesitan evitar el contacto físico (lo cual no siempre ocurre, cf. entre otros Irarrázaval *et al.*, 2005). Aun así, la ausencia de roce no implica en ningún caso la falta de necesidad de vínculo afectivo, sino que, más bien, al tener que canalizarse sin contacto se hace todavía más urgente, pudiendo paliar la palabra la ausencia forzosa de abrazos.

En esta etapa, las imágenes de los libros adquieren un papel primordial, ya que las ilustraciones hacen más atractivo el libro y proporcionan un vínculo inmediato con la realidad más cercana al joven lector, facilitando además la asociación significado/significante.

Diccionarios pictográficos, libros de fotografías, y poco a poco álbumes ilustrados que mantengan la preponderancia de lo iconográfico sobre lo textual (incluyendo los *silent books* más sencillos) son textos muy recomendables.

Cuando se plantee un proceso de lectura autónomo, será importante proponer al alumnado con DI y TEA una serie de actividades preparatorias tales como juegos de discriminación geométrica, etc. (cf. Santana y Torres, 1987, *cit.* en Comes Nolla, 2003: 137), para pasar luego al uso de materiales de lectura que combinen palabras y símbolos cada vez más complejos. Se empezará con sistemas pictográficos básicos como el SPC (sistema pictográfico de comunicación, desarrollado

por Mayer-Johnson en 1981). A partir de ese sistema se han editados cuentos infantiles accesibles: las editoriales españolas Bruno, Edebé y GEU son una referencia en este sentido.

Es clave mantener siempre vivos en el alumnado con DI y TEA, así como en cualquier otro tipo de alumno, la motivación y el interés hacia la lectura; y esto no siempre es fácil. Como anotan Vived y Molina, «El esfuerzo realizado durante muchos años en sus vidas, con el fin de adquirir las habilidades necesarias para poder leer, contrasta con la deficiente oferta que tienen adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad para desarrollar su gusto por la lectura y hacer de ella una actividad en su tiempo libre. [...] En muchas ocasiones se recurre a materiales infantiles que, aunque se sitúan en niveles apropiados de comprensión, están lejos de sus intereses y sus ámbitos más relevantes propios de su edad, generando todo ello procesos de desmotivación hacia la lectura» (2012: 7).

Resulta fundamental, entonces, la creación y la distribución de material adaptado, según el modelo denominado Lectura fácil (en adelante, LF), «que sigue las directrices Internacionales de la IFLA y de Inclusion Europe en cuanto al lenguaje, el contenido y la forma» (cf. web Asociación Lectura Fácil): la Editorial LIJ Kalandraka edita la serie Makakiños en colaboración con la Asociación de Tratamiento del Autismo BATA. Para un público joven un poco más mayor, editoriales como CEPE, Almadraba Editorial, La Mar de Fácil, Adapta, Carambuco o Editorial Universidad Internacional de Andalucía han publicado adaptaciones de grandes clásicos de la literatura al formato LF, además de textos inéditos.

Leer para incluir disfrutando

Son cada vez más los textos de LIJ cuyos protagonistas son personajes con DI o TEA: su lectura puede contribuir a normalizar la discapacidad intelectual y los trastornos del espectro autista en el imaginario lector, y al mismo tiempo proporcionar ejemplos positivos, alejados de victimismo y marginación. Esto sensibilizará a los niños normodotados y ayudará a los niños con discapacidad/trastorno a reconocerse como protagonistas de una historia que interesa a todos. En esta breve recopilación citamos algunos de ellos.

► Protagonistas TEA:

- las series «El mundo de Ana» y «El mundo de David», de GEU editorial (2012): utilizan los pictogramas SPC y tienen como protagonistas a niños con TEA y sus actividades diarias;
- serie Makakiños de Kalandraka: «Nicolás va decompras» y «Nicolás cocina sin fuego», de Alicia Suárez;

► Para lectores más avanzados:

- Gallardo, M. (2007). *María y yo*. Bilbao: Astiberri. Un cómic sobre las vacaciones del autor con su hija María, TEA; fue Premio Nacional del Cómic de Cataluña 2008 y en 2015 tuvo un *sequel*, *María cumple 20 años*.
- Haddon, M. (2005). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Círculo de Lectores. Mucho más que una novela de intriga, es narrada en primera persona por su protagonista, un niño Asperger. Ha sido ganadora de varios premios literarios.

► Protagonistas DI:

- Taboada, A. (2008). *La tortuga Marian*. Madrid: Ediciones SM. Un hermoso álbum ilustrado de la colección «Cuentos para sentir», a partir de los 3 años.
- Ponce, A.; Gallardo, M. (2015). *Mi hermana Lola* (ed. digital). Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. El cuento en primera persona de Javier, un niño de 10 años que habla de la DI de su hermanita, favoreciendo la identificación y la normalización de los pequeños lectores.
- Gusti (2017). *No somos angelitos*. Barcelona: Océano Travesía. Álbum ilustrado que pretende mostrar distintas facetas de los niños con síndrome de Down y desmentir algunas de las creencias más difundidas en torno a ellos.
- Lang, N.; García, R. (2012). *Downtown*. Madrid: Dib-buks. Un cómic desenfadado, divertido y realista sobre el síndrome de Down.
- Keyes, D. (1966). *Flores para Algernon*. Barcelona: Acervo. Un clásico de la LIJ dedicada a la DI, la historia en clave de ciencia ficción de un joven que lucha por ser aceptado.

LIJ y alumnado con limitación física

Leer para disfrutar

También para los pequeños con discapacidad física, la etapa de lectura regazo es fundamental para establecer un apego con el hecho literario a través del vínculo afectivo con los cuidadores. Evidentemente, en este caso no se debe entender la definición de «lectura regazo» en su representación literal, ya que no siempre será posible: lo que se quiere subrayar es la necesidad de fomentar un contacto físico, un estímulo sensorial que transmita a través de la cercanía una comunicación extraverbal afectiva. Valen, para esta etapa, las recomendaciones ya mencionadas relativas a la importancia de las imágenes.

Por lo que concierne a la etapa de la escolarización, además de utilizar materiales de soporte como atriles y libros sin encuadernar, se re-

comienda (cf. Junta de Andalucía, 2008: 44-45) el uso de publicaciones que posean estas características:

- amplia separación espacial de los caracteres y dibujos,
- utilización de macrotipos,
- aumento del contraste visual figura-fondo,
- garantía de un control del renglón más fácil (con una extensión limitada al recorrido ocular y marcando claramente el principio y el final de los párrafos),
- eliminación de los estímulos visuales no relevantes.

Las ediciones Lectura Fácil (LF) pueden dar resultados excelentes, así como los textos adaptados al sistema SPC. También se recomienda la adaptación de textos adquiriéndolos en versión macrotipo (la serie azul de la editorial Barco de Vapor, por ejemplo, aumenta el tamaño de sus libros en versión LF), o reimprimiéndolos en grandes caracteres (fuente entre 16 y 26 puntos); se sugiere además el uso de cuentos y materiales en formato audio, de los que se hablará más detenidamente en el apartado dedicado a la hipovisión. El uso de soportes digitales es particularmente recomendado, ya que permite una versatilidad de utilización que personalizará la experiencia lectora para cada usuario.

Subrayamos la necesidad de adaptar los espacios comunes de lectura para que los niños con discapacidades físicas puedan tener acceso a ellos con la mayor normalidad posible (cf. García-Vaso, 1995: 47).

Leer para incluir disfrutando

Ejemplos de LIJ útiles para la normalización y puesta en valor de la discapacidad física son:

- Andersen, H. C. (2004). *El valiente soldadito de plomo*. Madrid: Anaya. El cuento clásico de Andersen nos recuerda cómo la valentía y el amor no se miden nunca por los límites físicos.
- Taboada, A. (2008). *Lola la loba*. Madrid: SM. De la colección Cuentos para sentir, nos cuenta la historia de la pequeña lobita Lola, cuya discapacidad motora no le impide ser una de las crías más alegres y queridas de todo el bosque.
- Igerabide, J. K. (2006). *¡Corre, Sebastián, corre!* Alzira (Valencia): Algar. Las dificultades de un niño con discapacidad física al compararse con sus compañeros, el ambiente escolar, la aceptación de la diversidad. Interesante el hecho de que se aborde justamente el choque con el aprendizaje lector. A partir de los 6 años.
- Asare, M. (2001). *La llamada de Sosu*. Barcelona: Zendera Zariquiey. Parte del proyecto Cuentos para crecer, este relato fue pensado para

lectores de primer ciclo de primaria, y cuenta la historia de un chico africano con discapacidad motora y de su perro, que con su valentía consiguen salvar a su pueblo. Una historia de superación que proporciona un modelo extremadamente positivo.

- Murguía, V. (2003). *Auliya*. Madrid: SM. Novela para adolescentes, preadolescentes y en verdad lectores de cualquier edad, prologada, en esta edición, nada menos que por Carlos Fuentes. En ella realismo mágico y leyendas ancestrales se mezclan para crear una fascinante metáfora sobre los límites físicos (la protagonista tiene cojera) e interiores de cada uno de nosotros, y sobre su constante superación para dar sentido a nuestra existencia.

LIJ y alumnado con discapacidad visual

Como nos recuerdan Aguirre Blanco *et al.* (2008: 8), bajo esta misma etiqueta se hallan tanto los alumnos que tienen ceguera total como los que tienen restos visuales, por lo tanto, también en este caso nuestras indicaciones tendrán que ir adaptándose. Organizaremos este apartado atendiendo a dos grandes ámbitos, el de la baja visión y el de la ceguera. El tema de la sordoceguera se tratará en el próximo apartado.

Leer para disfrutar

La falta completa o parcial de visión no es obstáculo para que el punto de partida de la relación del futuro lector con el objeto-libro sea la que se plantea normalmente: la creación de un vínculo con el hecho lector a partir de una conexión afectiva con el mediador literario. Evidentemente, en este caso el niño no podrá disfrutar junto al adulto de las imágenes del texto, o podrá hacerlo solo parcialmente: por eso será importante ayudarle a asociar el hecho literario con otros sentidos, la audición y el tacto, sobre todo. Será fundamental, más que con otros niños, que la presencia del mediador literario se haga voz narradora, abriendo al pequeño el mundo de la fantasía y contribuyendo así al desarrollo del lenguaje oral (Rodríguez Fuentes, 2005: 35 y ss.). También se podrán utilizar, aprovechando el contacto físico entre adulto y menor, libros táctiles que comúnmente encontramos en cualquier biblioteca infantil, para que la asociación tacto-lectura vaya preparando un eventual aprendizaje del alfabeto Braille.

Para que niños con baja visión puedan acercarse al mundo de la lectura y disfrutar de él en la etapa escolar, las condiciones ambientales proporcionadas por el entorno resultan fundamentales: la disponibilidad de iluminación extra (focos, flexos, etc.) y la accesibilidad de lupas y otros instrumentos ópticos (Comes Nolla, 2003: 76 y ss.).

En los casos de baja visión, los materiales recomendados dependen del grado de limitación del sujeto. En general, se destaca la importancia de utilizar material adaptado como los textos con macrotipos; estos pueden usarse en conjunto o alternándolos con audiolibros. La difusión de plataformas como Storytel, LibriVox, Lit2Go o Audible, que permiten la descarga inmediata de audiolibros en español (aunque a menudo previo pago), así como la disponibilidad vía internet de mucho material audio gratuito (podcast o mp3), ha simplificado mucho el acceso a este formato literario, antes vinculado a la disponibilidad física de soportes de difusión (audio casete y CD) o a la obligación de estar afiliado a determinadas instituciones. A pesar de los avances, se trata de un sector todavía en expansión, sobre todo por lo que concierne a la LIJ. Editoriales como Escuela de Saber o Sonolibro han apostado por este formato, incluyendo en su catálogo algunas obras de LIJ.

Acercar la literatura a jóvenes con pérdida total de la visión es un reto todavía más apasionante. Evidentemente los audiolibros son una opción útil, pero no son la única. Los niños ciegos tienen una posibilidad más para leer los textos: se trata del uso del alfabeto Braille y de la transposición en este formato de las obras de LIJ. La Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) dispone de una rica plataforma digital a la que pueden acceder tanto afiliados como operadores y mediadores. Como cualquier forma de comunicación, lo ideal es que el niño ciego pueda familiarizarse cuanto antes con el alfabeto Braille: para eso, en 2004 la ONCE empezó a distribuir el muñeco Braillín, que con los seis botones de su barriga permite un acercamiento lúdico al sistema Braille. Una vez lograda una autonomía suficiente con el sistema, el pequeño lector podrá disfrutar de material en este formato. Desgraciadamente, debido a su alto coste, no son muchas las editoriales que publican este tipo de material. La autora catalana Griselda Tubau (*El viatge del cuc Pelut*, 1986), el francés Olivier Poncer, autor también de la versión para ciegos de la saga de Asterix (1988), y la americana Virginia Allen Jensen (*¿Qué es eso?*, 1985) se han dedicado específicamente al álbum ilustrado para niños hipovidentes (*cf.* Miñambres Abad *et al.*, 1996: 98 y ss). Existen algunas ediciones de textos de LIJ en doble alfabeto, bidimensional latino y tridimensional Braille: la editorial española Zorro Rojo, Premio Nacional a la Mejor Labor Editorial de 2011 y Premio a la Mejor Editorial Europea (Feria del Libro de Bolonia 2015), publicó en 2008 *El libro negro de los colores*, de Menena Cottin, ya editado en México por Tecolote. Otras editoriales de LIJ en Braille son la mexicana Constantine Editores (*La maravillosa vida submarina*, 2017) y la argentina Estudio Erizo (su hermoso *Genoveva*, 2013, mereció la mención honorífica I Premio Latinoamericano al Diseño Editorial) junto con la cubana Editorial Iris (*Relatos de la abuela Celima*, 2012): algo casi anecdótico.

Las nuevas tecnologías ayudan a crear alternativas: por ejemplo, como recuerda Torres Cantón, hoy en día las impresoras 3D también ocupan una parte importante en la traducción sensorial, sobre todo por poder convertir las ilustraciones en táctiles. Es el ejemplo de la Universidad de Colorado que ha fundado el proyecto Tactile Picture Books creado por el profesor Tom Yeh, donde crean libros en imágenes 3D para niños pequeños, ya que estos no empiezan a leer libros en braille hasta los seis años (2017: 84).

También sigue teniendo un papel fundamental la autoproducción de material a través de sistema de transposición a Braille e impresión, y en esto también las nuevas tecnologías han constituido una ayuda concreta (cf. Carpena Méndez, 2012).

A pesar de la dificultad, queremos hacer hincapié en la importancia de que el joven lector hipovidente tenga la posibilidad de disponer de material en Braille, aunque los audiolibros sean infinitamente más baratos y difusos: escuchar nuestra propia voz interior a la hora de leer es una experiencia, y un disfrute, fundamental, del que nadie debería ser excluido.

Leer para incluir disfrutando

Los textos de LIJ que recogen la experiencia, real o ficcional, de protagonistas hipovidentes son relativamente difundidos; recordamos sin embargo que el disfrute compartido entre normo e hipovidentes de textos bidimensionales y tridimensionales como los que hemos citado en el apartado anterior es una opción altamente recomendable:

- ▶ Taboada, A. (2006). *Sofía la golondrina*. Boadilla del Monte (Madrid): SM. Para los más pequeños, de la colección Cuentos para sentir, la historia de una golondrina ciega capaz no solo de ser feliz sino de ayudar a los demás.
- ▶ Hudson, C. (2006). *Dan y Diesel*. Barcelona: RBA/Serres. Un álbum sobre la amistad entre un niño y su perro: solo al final descubriremos la condición de Dan, ciego, y Diesel, su perro guía.
- ▶ Coates, J (2005). *Un Arco iris en la oscuridad*. Barcelona: Juventud. La breve historia de un encuentro y de un intercambio de sensibilidades; porque la vista no es el único sentido con el que vemos los colores de la realidad.
- ▶ Morpurgo, M. *La espada dormida*. Barcelona: RBA/Molino. De uno de los más aclamados autores anglosajones de LIJ, una novela sobre ceguera adquirida, superación y aventura. A partir de los 12 años.
- ▶ Álvarez, B. *Palabras de pan*. Zaragoza: Edelvives. Una novela sobre la guerra civil española, sobre la amistad entre un soldado al que no

quedan más que palabras y una niña ciega hambrienta de historias. A partir de los 14 años.

LIJ y alumnado sordo e hipoacúsico

La hipoacusia tiene varios niveles y puede ser clasificada según varios criterios, pero la clasificación más común es la audiológica (Aguilar Martínez *et al.*, 2008: 7-8). A esto hay que sumar el hecho que del colectivo de personas sordas es muy diverso. En esta variedad influyen factores relacionados tanto con el tipo de sordera (momento de aparición, lugar de la lesión, grado de pérdida auditiva), con las formas de comunicación utilizadas, con diversas características individuales (edad, etc.) como con el contexto familiar, educativo y social (CNSE)

También en este caso la palabra clave será «personalización». En el próximo apartado organizaremos la información enfocándonos en tres realidades: la hipoacusia y la sordera, por un lado, y, muy brevemente, la sordoceguera por otro.

Leer (y no solo) para disfrutar

En la etapa prelectora, la cuestión clave está en la forma de comunicarse que el niño hipoacúsico desarrolle con su familia y con su entorno. En muchos casos, a menudo por desconocimiento, se tiende a imponer una oralidad que, en caso de hipoacusia profunda, simplemente no pertenece al niño. La posibilidad de los pequeños de crecer con la lengua de signos como L1 no se toma siquiera en consideración, y entrarán en contacto con esta lengua solamente en edad escolar. Se trata de decisiones extremadamente delicadas que en ningún momento se quiere ni se puede juzgar; sin embargo, como nos recuerda la Confederación Estatal de Personas Sordas, es un hecho que esta situación «vulnera gravemente los derechos más básicos de salud y desarrollo pleno y armonioso de la población sorda [...]. La lengua de signos traerá muchos beneficios al niño pues desde un primer momento, sin dilaciones, de forma natural y sin esfuerzo intencionado, le permitirá comunicar, comprender y participar en el mundo, e incluso aprender a hablar, por ejemplo. No se trata de usar la lengua de signos o la lengua oral; no se trata de usar la lengua de signos o de llevar audífonos o implante coclear; no se trata de usar la lengua de signos o el subtítulo. Necesitamos tener todas las posibilidades a nuestra disposición y de nuestras familias en el caso de los menores de edad. Seremos nosotras mismas quienes decidamos» (CNSE, 2018a: 3).

Utilizar la LS con niños hipoacúsicos desde sus primeros meses de vida significa garantizarles un acceso fluido a la comunicación, ya que

como recuerdan Aguilar Martínez *et al.*, la LS es «el sistema de comunicación natural de las personas con sordera» (2008: 30). Y esto no solo facilita de manera drástica su posibilidad de interactuar con el mundo: siendo la LS una lengua autónoma dotada de reglas gramaticales, léxico y sintaxis propios, esta moldeará el cerebro del signante en el periodo crítico de adquisición del lenguaje, ubicado en los primeros años de vida (Rodríguez Ortiz, 2005: 97 y ss.). Esperar a la edad escolar para darles su L1 implica perder para siempre este momento clave del desarrollo neurológico, lo cual no significa que el niño no pueda llegar a comunicarse, pero sí que lo hará de una manera más pobre; y será así de por vida (Rodríguez Ortiz, 2005: 101). Además, el dominio de la LS plantea la inserción del nuevo signante en el contexto identitario de la cultura sorda, lo cual le permitirá abrirse a un proceso de negociación con la cultura oyente no como individuo aislado sino en una condición de fuerte autoconciencia. Por todo esto, aconsejamos encarecidamente que cuentos y lecturas sean propuestos al niño sordo en primer lugar a través de la LS, planteando así las bases para el amor hacia la literatura de manera natural y compartida.

En edad escolar se empieza a plantear el desarrollo de las habilidades de lectoescritura como tales. Es importante subrayar que, al ser la LSE una lengua reconocida como oficial por el estado español (Ley 27/2007, de 23 de octubre), lo que se plantea para la educación de los niños hipoacúsicos en la escuela tiene que ser una enseñanza bilingüe (*cf.* Abadía Beltrán, 2002): aprender a leer el español significa saltar a una lengua distinta. En el caso de que el salto a la lectura alfabética no sea inmediatamente posible, y, aunque lo sea, como forma complementaria y eventualmente previa a la adquisición de la lectoescritura, la LS proporcionará una fuente literaria consistente, en distintos formatos:

- ▶ Libros con sistema bimodal: además del texto en español, en ellos aparecen dibujos con los signos de LSE correspondientes. Como anota Comes Nolla, «no se trata de una «traducción», sino de prestar un apoyo al niño sordo y facilitar en un primer momento su acceso a la lectura» (2003: 103). Con su serie Carambuco Cuentos (LSE), Carambuco Ediciones difunde cuentos tradicionales y originales en tríplice versión: español, LSE en dibujos y LSE en vídeo. Cabe mencionar también los diccionarios infantiles LSE/español, que se apoyan en ilustraciones para facilitar la traducción entre los dos idiomas: la propia Fundación CNSE ha editado una serie de ellos (*Mis primeros signos*, 2005; *Mis primeros signos: descubre nuevos signos*, 2010, etc.).
- ▶ Videolibros en LS: otras editoriales proponen los cuentos exclusivamente en versión LSE vídeo, considerando las transcripciones

en dibujo como una propuesta poco natural para los nativos LSE: la propia Fundación CNSE ha editado videolibros en LSE tanto de cuentos tradicionales como de novelas clásicas, desde *Pippi Calzaslargas* hasta *El Quijote*. Existen proyectos pioneros para publicar en vídeo historias originales de cultura Sorda, obviamente en LS, sin tener que pasar por la lengua oral: se están llevando a cabo sobre todo en el contexto anglosajón (la Gallaudet University, única universidad para sordos de Estados Unidos, es pionera en este sentido).

Como reza la guía para el fomento de la lectura en familias con niños sordos ¡Vamos a signar un cuento!, de la Fundación CNSE, «Hay que respetar las preferencias de la niña o el niño a la hora de leer y preguntarle cómo quiere hacerlo. Una vez leída una parte del texto, con el sistema que él o ella prefiera, es aconsejable preguntarle qué es lo que ha entendido y que nos lo exponga en lengua de signos española, separando de forma clara ambos métodos» (Cuadrado Jiménez, 2005: 27).

Los niños sordos sí pueden leer: pero es importante tener claro que el derecho que tienen es a ser parte, a través de la literatura, de su propia cultura. No les enseñamos a leer para atarlos a una identidad que no les pertenece, sino para hacerlos más libres.

La situación de las personas sordociegas en relación con la adquisición temprana de las lenguas de signos apoyadas (o Protáctil) es exactamente la misma: cuanto antes se pueda empezar con su uso, más fácil será el desarrollo de la comunicación del sujeto con el entorno. En edad escolar, el acercamiento a la lectura, que será en Braille, se hará también a través del Protáctil, pasando a través del alfabeto dactilológico manual. En este caso, por lo que concierne a los materiales utilizables remitimos al lector al apartado dedicado a la discapacidad visual.

Leer para incluir disfrutando

Unas breves reseñas de textos con protagonistas hipoacúsicos:

- ▶ Gutiérrez Llano, P. (2015). *Mil orejas*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo. Un álbum maravilloso, un himno a la diversidad. Premio Bolognaragazzi 2015 (sección Nuevos Horizontes). A partir de los 3 años, pero con mucho que decir para cualquier edad.
- ▶ Moore-Mallinos, J. (2009). *Soy sorda*. Hauppaupe, Nueva York: Barron's. La historia en primera persona de una niña sorda y de su rutina diaria. Desde los 5/6 años.
- ▶ Irurzun, P. (2013). *Beethoven: el músico sordo*. Madrid: El Rompecabezas. Un álbum ilustrado para acercarse a la maravillosa figura de uno de los más grandes músicos de todos los tiempos y a su discapacidad. Desde los 6 años.

- ▶ Bell, C. (2017). *Supersorda*. Madrid: Maeva. Novela gráfica irónica y autobiográfica de una niña que se queda sorda después de una enfermedad. Su vida en la escuela, la relación con sus amigos, y el descubrimiento de que todos tenemos unos superpoderes: solo tenemos que descubrirlos.
- ▶ Díaz, G. C. (2004). *Óyeme con los ojos*. Madrid: Anaya. Una novela de misterio e intriga con un protagonista sordo, Horacio. Desde los 8 años.
- ▶ Moure Trenor, G. (2005). *Palabras de caramelo*. Madrid: Anaya. El protagonista de la novela, un niño saharauí que vive en un campo de refugiados, descubre que puede aprender a escribir. Su vida cambiará drásticamente. A partir de los 9 años.

Concluyendo..., o empezando

La literatura es un derecho básico del ser humano, independientemente de su condición física, psíquica o sensorial. A través de la literatura nos encontramos y nos reconocemos como personas, con nuestro bagaje cultural y nuestros sueños, nuestras circunstancias y nuestras aspiraciones. «La diversidad –escribe Francesco Tonucci (cit. en Abril, 2018)– es un derecho, no una fatalidad». Incluir a todos nuestros alumnos y alumnas en la experiencia literaria significa reconocerlos como miembros de una comunidad inclusiva, que no anula su diferencia, sino que la acepta y la pone en valor, para que, como conjunto, salgamos enriquecidos de ella.

Referencias

- Abril, T. (2018). «Francesco Tonucci, Frato, psicopedagogo y dibujante italiano. “La diversidad es un derecho, no una fatalidad”. *Granada Hoy* (ed. digital). 10 de julio. Disponible en: <https://www.granadahoy.com/entrevistas/diversidad-derecho-fatalidad_0_1261974356.html>.
- Aguilar Martínez, J. L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Aguirre Barco, P. et al. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Sevilla: Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Aldama, P. (2013). «La literatura nos ayuda a ser más felices y más fuertes» (entrevista a Luisa Etxenike). *El Mundo* (ed. digital). 24 de agosto. Disponible en: <<http://www.elmundo.es/elmundo/2013/08/23/paisvasco/1377252808.html>>.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. «BOE» núm. 295, de 10/12/2013. Disponible en: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>>.
- Mondragón, M. C. (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la Educación Secundaria Obligatoria a través de los libros de texto*. Almería: Universidad Almería.
- Morrison S.; Voight-Campbell, R. (2017). «¿Qué es ProTactile y cuáles son sus beneficios?». *TX SenseAbilities*, 10 (4): 12-14.
- OMS (2017). *Ceguera y discapacidad visual*. Disponible en: <<http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>>.
- (2018). *Sordera y pérdida de audición*. Disponible en: <<http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>>.
- Padden, C.; Humphries, T. (2006). *Inside deaf culture*. Cambridge, Mass.; Londres: Harvard University Press.
- Torres Cantón, S. (2017). «El uso creativo en diseño a través de códigos en silencio; el braille como ejemplo». *EME Experimental Illustration, Art & Design*, 5 (5): 78-85.
- Vived, E.; Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.