



Universidad Veracruzana



CENTRO DE ESTUDIOS
DE LA CULTURA
Y LA COMUNICACIÓN

Universidad Veracruzana

Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

Inclusión a través de la lectura. Prácticas lectoras para

personas con discapacidad visual

Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta

Especialización

Presenta

Lic. Carlos Yeudiel Puebla Rodríguez

Director:

Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa de Enríquez, Veracruz, agosto de 2019.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura ha sido realizado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con los lineamientos establecidos en el programa de estudios correspondiente, teniendo en cada fase los avales de los órganos colegiados establecidos; por este medio se autoriza a ser defendido ante el sínodo que se ha designado:

Tutor y director: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez Lectora y sinodal 2: Mtra. Edna Laura Zamora

Integrante del Núcleo Académico Básico Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana Universidad Veracruzana

Asesoría en la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina): Dra. Martina López Casanova Lectora y sinodal 3: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Integrante del Núcleo Académico Básico

Especialización en Promoción de la Lectura

Lectora y sinodal 1: Dra. Guadalupe Flores Grajales Universidad Veracruzana

Profesora de la Facultad de Letras Españolas
Universidad Veracruzana

Algunos datos del autor

Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana. Estudiante de la Licenciatura en Derecho en la Universidad Veracruzana. Realizó estudios de Traducción en la Universidad de Nantes (Francia) y de Promoción de Lectura en la Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina). Ha trabajado como asistente de coordinación en la Feria Nacional del Libro Infantil y Juvenil, y como encargado de recinto en la Feria Internacional del Libro Universitario (FILU) de la Universidad Veracruzana.

Dedicatorias

A mis padres y a mi familia por apoyarme en mi trayectoria profesional.

A mi universidad por darme las herramientas
para desarrollarme personal y académicamente.

A mis compañeros de licenciatura y de la especialización por el apoyo.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por otorgarme la beca de posgrado, en el marco del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, con la cual pude realizar el presente proyecto de intervención.

Al cuerpo académico y administrativo de la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, por la formación recibida.

A la Dra. Martina López Casanova, profesora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina) por su apoyo y asesoría para con este trabajo durante el mes de mayo de 2019.

A la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana por ofrecerme gran parte de la formación académica, gracias a la cual he podido llegar hasta este punto.

A mis padres, a mi hermano, a mi familia y a mis amigos.

Contenido

Algunos datos del autor	1
Dedicatorias	2
Agradecimientos	3
Capítulo 1. Marco referencial	8
1.1 Marco conceptual	8
1.2 Revisión de casos similares	15
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico	21
2.1 Las teorías que sustentan la intervención.....	21
2.2 Metodología	24
2.2.1 Contexto de la intervención.	24
2.2.2 Planteamiento del problema.....	25
2.2.3 Objetivos.....	27
2.2.4 Hipótesis de intervención.....	28
2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.	28
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.	29
2.2.7 Metodología de análisis de datos.	31
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados	32
3.1 Presentación de resultados	32
3.1.1 Resultados para el propiciamiento del gusto por la lectura de textos literarios.	33
3.1.2 Resultados para el acceso de las personas con discapacidad visual a obras literarias. ...	36
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones	41
Capítulo 5. Conclusiones	43
Una vez concluida la intervención de este proyecto, podemos llegar a las siguientes conclusiones:.....	43
Referencias.....	45
Bibliografía	48
Apéndices.....	50
Apéndice D. Cartografía lectora para adultos.....	57
Apéndice E. Cuestionario diagnóstico para padres de familia	58
Glosario.....	77

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla A1 Estrategias particulares a seguir en las sesiones del taller de lectura

Tabla A2. Concentrado de los indicadores en la dimensión del taller de lectura

Figuras

Gráfica B1. Libros leídos al año por los asistentes

Gráfica B2. Asistencia a las sesiones

Gráfica B3. Cantidad de comentarios personales en las sesiones

Gráfica B4. Indicadores de las actitudes respecto a la lectura que tuvieron una mejora

Gráfica B5. Indicadores de las actitudes respecto a la lectura que tuvieron una disminución

Gráfica B6. Formatos preferidos por los participantes antes y después del taller

Gráfica B7. Preferencia de los géneros literarios en tres momentos importantes para este proyecto de intervención

Introducción

La lectura es una actividad que coadyuva al desarrollo de habilidades intelectuales y cognitivas de los seres humanos, sin importar el área del conocimiento, profesión, ocupación u oficio al que se dediquen. La transmisión del conocimiento no puede entenderse sin la lectura, y más concretamente sin una correcta comprensión.

Lo mismo sucede con la lectura por placer, práctica que le permite al lector captar toda la información que proporciona un texto y poder comentarla, contarla, sintetizarla, hacerla propia. Va más allá de una lectura que se realiza por utilidad o deber: hay en ella una satisfacción interna que sucede por el simple hecho de realizarla: un cúmulo de emociones, sensaciones y sentimientos.

Sin embargo existen sectores de la población que no pueden tener acceso a estas experiencias de lectura. Tal es el caso de las personas con discapacidad visual, donde el soporte del texto, es decir el papel o la pantalla con caracteres escritos, son una limitante

En este trabajo se exponen los resultados de una intervención en un grupo de personas ciegas jóvenes y adultas, integradas en el Centro de Rehabilitación e Integración Social de Veracruz (CRISVER), desarrollada entre los meses de octubre de 2018 y febrero de 2019. Lo anterior consistió en un taller de lectura que comprendió entre diez y doce sesiones semanales, con una duración de 1:30 horas. Como punto de partida se realizó una revisión de proyectos de esta Especialización en Promoción de la Lectura (Fortuno, 2017); grupos culturales de personas ciegas que se reúnen cada mes (Tifocafé Literario); servicios al público ofrecidos por la Universidad Nacional Autónoma de México (López, 2015), la Biblioteca Nacional de México y la Biblioteca Vasconcelos; así como intervenciones realizadas en Estados Unidos, España, Francia, Colombia, Argentina (Wenz, Jaeger & Berlot, 2015; Desbuquois, 2012; Zuzulich, 2002 et al.), cuya lectura y acercamiento sirvió para contextualizar el presente trabajo.

La hipótesis que se elaboró fue que, al contribuir al acceso a obras literarias adaptadas y a la promoción de la lectura por placer, en un taller semanal, habría una mejora en el hábito y habilidades lectoras, y se lograría un impulso en la visibilización e inclusión social, educativa y familiar de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual que están integrados en el CRISVER. Para cumplir con el objetivo del proyecto se facilitó el acceso a obras literarias adaptadas, ya fuera en audio, caracteres magnificados o formatos digitales, y se les proporcionó una formación como lectores, de manera que se incidiera en la formación educativa que llevan en la institución mencionada y en sus escuelas regulares.

Los resultados de la intervención señalan hubo un especial interés y, en muchos casos, un primer acercamiento a literatura sobre ceguera. La asistencia se mantuvo constante, así como la participación con comentarios que contrastaban la situación particular de cada participante y la trama al interior de los textos. Muchos se atrevieron a compartir su experiencia personal como personas con discapacidad, ya fuera durante las sesiones o mediante un texto ficcional escrito. No obstante, futuros proyectos de intervención en promoción de lectura con personas ciegas y con baja visión no deberán ceñirse a una temática tan restrictiva como obras que aborden la ceguera.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Antecedentes y evolución de la discapacidad.

La discapacidad es un tema social y de salud pública que ha atraído la atención a partir de la década de 1970, aunque de manera distinta en cada cultura y país (Organización Mundial de la Salud, 2011). De acuerdo con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Organización de las Naciones Unidas, 2006). A su vez, la discapacidad visual es

La afectación, en mayor o menor grado o en la carencia de la visión. La merma o la pérdida de la visión tiene, a su vez, consecuencias sobre el desarrollo ya que es necesario aportar, por medios alternativos, las informaciones que no se puedan obtener a través del sentido de la vista. (Castejón, 2009, p. 20).

Sin embargo, vale la pena hacer una distinción entre las personas ciegas, quienes no tienen ningún remanente visual, y las personas con baja visión, quienes tienen una disminución muy grande en la vista, pero con menos limitaciones que las personas ciegas (Comes, 2003).

A partir de los años sesenta pudo verse un tránsito del modelo médico, que buscaba comprender las causas genéticas y ambientales de estas “patologías” para rehabilitar a las personas, a un modelo social, cuyo único objetivo era posicionar a las personas con discapacidad como agentes de integración en la sociedad, de manera que se compensen de las deficiencias propias de cada discapacidad. En esta tarea, los agentes de cambio social y los organismos internacionales han aportado mucho más que algunos gobiernos (OMS, 2011).

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) es otro de los documentos que reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras. En este sentido, la CDPD establece que la forma correcta de llamar a los integrantes de este grupo es “personas con discapacidad”. Este término proviene del modelo social de la discapacidad que, como veremos más adelante, pone en primer lugar a la persona que efectivamente posee esta característica, así como tiene muchas otras. En resumen, tanto para el modelo social como para la CDPD la discapacidad se

define por la relación de los individuos con las barreras que le impone su entorno. De hecho, fueron las mismas personas con discapacidad quienes participaron en la redacción de la Convención.

1.1.2 Situación actual y retos.

De acuerdo con la OMS hoy en día hay más de mil millones de personas que viven con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En México, la prevalencia es del seis por ciento de la población; es decir 7.1 millones, de acuerdo con cifras del 2014 (INEGI, 2018). El futuro no es alentador: se prevé un aumento en las discapacidades por el envejecimiento de las sociedades y por la prevalencia de enfermedades crónicas y cardiovasculares, cáncer y trastornos de salud mental (OMS, 2011).

1.1.3 Lectura y lectura por placer.

La lectura es vista por Jitrik (1997) como una actividad sobre la cual se ha teorizado mucho, sobre todo desde la filosofía y la sociología. Sin embargo, para él se trata más que nada de una práctica: la acción de leer es algo que supera el circuito de la comunicación emisor-mensaje-receptor, pues cuando un lector se apropia de un texto modifica el mensaje, lo hace suyo y lo interpreta. Poco a poco la acumulación de lecturas hace que una persona desarrolle capacidades que le sirven para su vida diaria.

Como toda actividad, cuando la lectura se pone en práctica se hace de muchas maneras, en muchos lugares, en varios momentos y con varias herramientas. Son indispensables dos elementos: la iluminación y el papel del libro, revista, periódico, etcétera (o, en el caso de la lectura en soportes digitales, de un dispositivo o pantalla). No obstante, para los fines de este trabajo, agregaremos uno más: la tiflotecnología. Este concepto se desarrollará al final del siguiente apartado.

Para Pretel (2017) todo club de lectura “logra que los usuarios compartan sus lecturas, se relacionen e intercambien puntos de vista sobre las mismas, otros temas de interés o la vida diaria [al tiempo que] permiten a sus miembros trabajar juntos las mismas actividades y contenidos” (pp. 134-135). Del mismo modo opina Forero (2017) al señalar que los programas de promoción de lectura para personas ciegas son “una práctica sociocultural y de inclusión social para la población con discapacidad visual, práctica con la que se establecieron espacios destinados a crear hábitos de lectura, intercambiar ideas y experiencias de los usuarios” (p. 117).

Para este trabajo nos hicimos valer de un tipo de lectura específico: la lectura por placer. Se trata, en pocas palabras, del tipo de lectura que las personas hacen sólo porque les gusta hacerlo, si bien es cierto que los textos, situaciones, espacios y tiempos de lectura varían de individuo a individuo. Es precisamente el factor del *gusto* el que cobra más relevancia en este momento. Garrido (2014) reconoce que se debe inducir el gusto por la lectura en las personas para que desarrollen a lo largo del tiempo el placer por la lectura. Por ejemplo cuando una persona lee a otras, en el aula o en casa, durante diez minutos, despierta la curiosidad de quien escucha; cuando, tras algunos días, estos diez minutos se interiorizan y parecen ser poco, la actividad pasará a ser natural y diaria, lo que podría dar lugar a lectores autónomos que ponen en práctica la lectura por placer.

En este sentido, también Garrido (2012) habla de otros tipos de lectores, además del autónomo: el lector elemental, quien puede leer algunos señalamientos o anuncios con un nivel muy básico de lectura; el lector utilitario, quienes son capaces de leer y decodificar, pero no de obtener placer por realizar la actividad lectora; y finalmente el lector letrado, superior al autónomo, que se adapta a cualquier publicación, sin importar el soporte, para profundizar e ir más allá de la comprensión literal, crear relaciones con otros materiales de lectura, vincular otros discursos (cinematográficos, fotográficos, pictóricos), de manera que leer es una forma de vida.

Tal como lo menciona Garrido (2014), el gusto por la lectura no se enseña: se transmite. Asimismo, para formar un lector solamente existe una vía: “ayudarlo a descubrir los placeres de la lectura. Placeres de los sentidos, las pasiones y las emociones; placeres del conocimiento, la inteligencia, el razonamiento y la reflexión” (2012, p. 24). Este tipo de lectura, por lo tanto, hará que la persona sea capaz de proponer ideas, abrir horizontes propios y ajenos, promover la conciencia respecto a varios temas, y crear, conservar y transmitir saberes.

Normalmente el placer que un lector encuentra en un texto reside en un texto literario (Cerrillo, 2016), pues en la literatura puede reconocer situaciones que a él como individuo pueden sucederle y sentimientos con los cuales identificarse.

Para Flores Guerrero (2016), siguiendo a la OCDE, la lectura por placer se asocia con la competencia lectora de una persona, pues al realizar esta actividad la persona piensa, ordena pensamientos, conceptualiza, activa la memoria y la imaginación, de manera que mejora su capacidad intelectual. En otras palabras, como lo menciona Garrido (2012), leer es la puerta de entrada al conocimiento, creatividad e imaginación.

Finalmente, Alberto Manguel (2007) relaciona la lectura por placer con el aspecto humano de las personas, encontrando una trascendencia todavía mayor de esta actividad:

“Confundimos información con conocimiento (...), valor con dinero, respeto mutuo con tolerancia altiva (...); creemos que estar contentos es estar felices (...). Pero el auténtico placer, el que nos alimenta y nos anima tiende a tomar conciencia de que somos humanos, que existimos como pequeños signos de interrogación en el vasto texto del mundo.

Quienes tenemos la fortuna de ser lectores sabemos que es así, puesto que la lectura es una de las formas más alegres, más generosas, más eficaces de ser conscientes” (Manguel, 2007, pp. 18-19).

Vemos entonces que la lectura por placer es una vertiente de la práctica de leer, tal vez la más rica, pues nos permite comenzar y alcanzar un sinfín de actividades secundarias, siempre en beneficio propio. Hacer de la lectura por placer una forma de vida en sí satisfactoria para quien ha alcanzado ese nivel de lector. Lo que se puede hacer a partir de ello es, en pocas palabras, una ganancia que sólo pueden disfrutar los lectores letrados de los que habla Garrido (2014).

1.1.4 La lectoescritura en personas ciegas.

Diversos trabajos sostienen que efectivamente la lectura puede ser un vehículo para alcanzar la inclusión social de las personas, no sólo de quienes tienen una discapacidad. Guajardo (2009) ya señalaba que los programas sociales y las políticas públicas que nacen de la búsqueda por la inclusión buscan incidir en minorías o sectores desfavorecidos. En otros países, las actividades culturales públicas y privadas en torno al libro han logrado que las personas ciegas se integren entre sí y sean incluidas en ámbitos que anteriormente les eran ajenos. Así lo confirman Pretel (2017), Zuzulich, Copello y Guaita (2003) y García (2010), entre otros.

En el ámbito educativo, y por la naturaleza de los contextos escolares regulares, es necesario facilitar la integración de los alumnos ciegos, pues si no se hace se les estará dejando en el lugar de desventaja que tienen por sus deficiencias. Esto significa que no habrá igualdad entre personas lo cual es el fin único de la integración. Se deben proponer herramientas como la adaptación de libros a sistema Braille o formato digital, la adaptación de materiales con texturas, colores, olores y formas adecuadas para que la persona ciega pueda percibirlos, la participación de otros alumnos en la formación de la persona ciega, el acompañamiento de los padres y la capacitación de los profesores.

La tiflotecnología es, por lo tanto, el conjunto de todas las tecnologías que sirven para la integración de las personas ciegas, no importa si fueron creadas para esta tarea o si han sido tomadas de otras disciplinas. Las tiflotecnologías pueden concentrarse en lugares creados para ellas, o bien estar en casa, ya sea que se hayan comprado o que otros instrumentos se adapten para las necesidades de la persona ciega (Cabrera et al., 2009).

Los ejemplos más apropiados de tiflotecnología para el acceso a la lectura de personas ciegas son los programas parlantes (Traña, 2006). A través de ellos cualquier texto digitalizado puede ser leído por una persona con discapacidad visual en una computadora que cuente con el software. Para ello se necesita antes digitalizarlo con un escáner, devolviendo el libro un paso atrás, antes de salir a la imprenta; se utiliza un programa de reconocimiento óptico de caracteres que procesa la imagen y la convierte en texto. El siguiente paso es usar un procesador de textos normal para insertar el libro y almacenarlo.

Si bien el Braille fue el avance tecnológico más importante en este tema, en las últimas décadas las TIC y los sistemas de audiolectura digitales han permitido el acceso masivo a la lectura de personas ciegas. Todos estos avances, como parte de la tiflotecnología, buscan el acceso a la información y a herramientas de uso cotidiano. Recientemente los avances tecnológicos para ciegos están sobre todo en la informática, lo cual significa un salto en la autonomía de cada persona en tareas como la lectura (Lecuona, 2014).

1.1.5 ¿Inclusión o integración?

Para hablar de inclusión parece muy importante retomar el trabajo de García y Fernández (2005), quienes recuperan las dos grandes matrices que han dado lugar a este concepto: la matriz del esfuerzo y la cultural de la sobreprotección. Al contrario de lo que podría pensarse la inclusión social no significa siempre ser aceptados en contextos educativos o laborales, pues la participación en esos ámbitos dependerá de la voluntad de los sujetos. En otras palabras, estar incluido es sentirse bien con las características que uno posee y estar en posibilidad de formar parte de algo. En este sentido, los principios internacionales dictan que el término inclusión:

No es una estrategia destinada a ayudar a las personas a encajar en los sistemas y las estructuras existentes en nuestras sociedades: la inclusión se propone transformar estas estructuras y estos sistemas para hacerlos mejores para todos. La inclusión significa crear un mundo mejor para todos. (García y Fernández, 2005, p. 239).

La UNESCO ha hecho propio el término inclusión a nivel internacional, de manera que otros organismos han aceptado su uso en documentos oficiales. Por lo tanto, dado que la UNESCO dicta parte de las pautas educativas de los países, el concepto de inclusión empezó a tener relación estrecha con las escuelas y la administración de la educación (García y Fernández, 2005). De manera paralela apareció el concepto de integración, pero en un primer momento existieron diferencias evidentes respecto a la inclusión, por ejemplo, que la integración pasa de considerar al individuo como sujeto que debe ser integrado porque en él se ubica el problema, mientras que la inclusión considera el contexto escolar en su conjunto, ya que debe satisfacer las necesidades de todas las personas que se acercan a las escuelas (Blanco, 1991).

Díaz y Fernández (2005), por su parte, ven a la inclusión como algo inseparable de la equidad, y por ello hablan de esos dos términos desde los paradigmas que han abordado la discapacidad. El marxismo, por ejemplo, reconoce las diferencias culturales de las minorías porque pueden significar una desventaja social; por lo tanto, las consideraciones sobre la diversidad se orientan a generar una contrahegemonía, mientras que la inclusión se ocupa de coordinar programas sociales y económicos. En el paradigma posestructuralista, el reconocimiento se da más en la diferencia que en la oportunidad, por lo cual la inclusión resulta ser una actitud que implica reconocer el poder, el lenguaje y las relaciones. Finalmente está presente el paradigma liberal para promover la equiparación o igualdad de oportunidades desde la actividad política, de manera que la inclusión queda orientada hacia la compensación de las desigualdades. El modelo social actual, como se vio anteriormente, retoma posturas de los tres paradigmas para garantizar progresivamente el acceso y respeto de cada vez más derechos.

García y Fernández (2005) señalan que “hasta hace poco tiempo el uso del término de integración primaba para indicar la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos de su vida y su cotidianidad” (p. 238) En contraste para Guajardo (2009) el uso de los términos inclusión e integración entró en conflicto desde hace algunos años. Enfocado en el caso de América Latina, el autor aclara que en esta región:

La integración, primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía. Esto es, los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la Educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceden a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión. (Guajardo, 2009, p. 15).

Actualmente la academia y las autoridades educativas se han inclinado por llamar inclusión a lo que anteriormente abarcaba la integración educativa. No obstante, quienes así lo hacen están conscientes de que el concepto de inclusión abarca no sólo a personas con discapacidad, sino a poblaciones consideradas vulnerables como mujeres y grupos indígenas.

Más allá de una cuestión terminológica Guajardo (2009) cierra el debate retomando las ideas de Len Barton, investigador del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, quien estudia la discapacidad en relación con la sociedad. En opinión suya, las personas con discapacidad deben opinar acerca de la discapacidad, especialmente en los enfoques desde los cuales se aborda. Ésa es la misma posición que autoridades y organismos internacionales toman cuando se trata de la inclusión de las mujeres y los pueblos originarios. En otras palabras, “la subjetividad juega un papel primordial para entender científicamente los fenómenos sociales y humanos [mientras que erróneamente el] enfoque positivista de la ciencia (promueve) la anulación total del punto de vista del sujeto como investigador” (p. 16).

1.1.6 Accesibilidad de los materiales de lectura y tflotecnologías.

Actualmente se han logrado avances legales que respaldan el acceso de las personas ciegas a la lectura. En México, desde 2015, la Ley Federal de Derecho de Autor permite la publicación de obras artísticas y literarias sin fines de lucro para personas con discapacidad (Artículo 148, fracción VIII). Además, a nivel internacional se ha promovido la firma y ratificación de dos instrumentos muy importantes para el reconocimiento de los derechos humanos y del acceso a la lectura de este sector de la población, como la Declaración Universal de los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Tratado de Marrakech.

En el año 2013 se logró por fin el acceso a la lectura de más de 300 millones de personas con discapacidad visual en el mundo (Diamond, 2012). En aquella fecha, menos del cinco por ciento de las obras publicadas en países desarrollados y sólo el uno por ciento en los países en desarrollo están en formato accesible para ciegos. Las legislaciones en derechos de autor eran nacionales y era necesario superar esa barrera para poder garantizar el acceso a los libros por parte de las personas con discapacidad.

Había debates sobre si la mejor opción era una legislación indicativa para que cada país creara sus leyes, o bien la firma de un tratado que obligara a todos los firmantes a regirse bajo un mismo instrumento del derecho internacional. Tuvo lugar una lucha de intereses entre editoriales

transnacionales y propietarios de derechos de autor agrupados en la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), por un lado, y las organizaciones de personas ciegas por el otro. La lógica que seguían estos segundos actores era que, si existía un tratado internacional, todos los países de América Latina y España podrían compartir los títulos que cada uno posee en formato accesible, lo mismo que todos los países de lengua inglesa, portuguesa y francesa.

Después de muchas negociaciones, el 27 de junio de 2013 un colectivo de países firmó y se adhirió al Tratado de Marrakech. Los países que lo ratificaron tienen excepciones a las leyes nacionales de derechos de autor a favor de las personas ciegas y de quienes tienen dificultades para acceder al texto impreso ordinario. Esto significa que deben garantizar que sus leyes permitan a las personas ciegas y a sus organizaciones la producción de libros en formatos accesibles sin necesidad de solicitar antes la autorización del titular de los derechos de autor, es decir el autor o el editor. Sólo las entidades autorizadas (organizaciones de personas ciegas) pueden enviar libros accesibles amparadas por el Tratado, aunque se acepta su importación o recepción por otras entidades o personas ciegas o con otras dificultades para acceder al texto impreso. Actualmente resulta más fácil acercar libros y lectores para promover el disfrute de la lectura (Diamond, 2012).

1.2 Revisión de casos similares

El acceso a la lectura de obras literarias para personas con discapacidad ha sido un imperativo social de los servicios bibliotecarios, la academia y el sector social. Sus inicios pueden ubicarse en las actividades de algunas bibliotecas públicas estadounidenses del siglo XIX, cuando comenzaron a promover en sus instalaciones el acceso y equidad de las personas con discapacidad, mucho antes de que lo hicieran organizaciones. En nuestro país no hay un punto de inicio en esta labor, aunque destaca el trabajo hecho por instituciones de educación superior al desarrollar programas de vinculación social, sobre todo desde finales del siglo pasado. Por otro lado están las autoridades encargadas de la cultura desde la administración pública, las cuales han dedicado espacios y campañas para la promoción, acceso y fomento de la lectura en personas con discapacidad, especialmente visual y auditiva. Finalmente desde una visión social y educativa, tanto asociaciones civiles como investigadores y promotores de lectura, por cuenta propia, han trabajado en hacer accesibles los libros y mejorar las habilidades lectoras de niños, jóvenes y adultos ciegos. Al respecto destacan las acciones que se han hecho tanto en

México como en Estados Unidos, España, Francia, Argentina y Colombia. Todos estos puntos se desarrollan en los siguientes párrafos.

1.2.1 Experiencias de promoción de lectura para personas ciegas en España, Latinoamérica y Estados Unidos.

Wenz, Jaeger y Berlot (2015) nos ofrecen un panorama histórico del papel primordial que las bibliotecas públicas han tenido en el acceso e igualdad de las personas con discapacidad. En su trabajo reconocen que las personas con baja visión son una gran minoría que continúa siendo olvidada o ignorada en muchos contextos sociales y que no hay reconocimiento legal o protección de derechos para esta minoría en muchos países del mundo. En contraparte, las bibliotecas se han colocado como las primeras en promover la accesibilidad y equidad, acción que data desde mediados del siglo XIX cuando, con ayuda del Servicio Postal Americano, se garantizó que los ciegos pudieran leer libros en casa. Ya en el siglo XX las bibliotecas de Estados Unidos se propusieron establecer estándares para la atención de personas con discapacidad, desde el acceso a edificios hasta recursos adaptados. Aunque esta revolución comenzó en nuestro país vecino, se puede decir que trascendió a muchos países.

Desbuquois (2012) hace lo correspondiente para el caso de Francia. En su trabajo nos presenta la realidad del acceso a la lectura de personas con discapacidad visual en Francia, país en el que el papel del Estado es primordial para los asuntos de asistencia social. En este marco, la autora encuentra un desequilibrio entre las ayudas sociales (rehabilitación, subsidios, mobiliario, espacios adaptados, etcétera) a las que pueden acceder los ciudadanos franceses con discapacidad y la calidad en los servicios educativos que están dirigidos para personas ciegas. Por último, Desbuquois ofrece consejos que pueden servir para otros contextos y países a partir del caso francés.

En América Latina destacan las acciones llevadas a cabo en Argentina, Colombia y México. En primer lugar, retomamos el trabajo de García (2010), quien realizó un informe sobre edición de libros y promoción de la lectura hecho en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, todo a partir de un concurso literario en el que se buscaba integrar al público ciego y con baja visión a la lectura de libros con ilustraciones en 2010. En este caso el material adaptado no perjudica al material original y, por el contrario, la posibilidad de leer un libro genera placer y un sentimiento de superación en los niños. Las ilustraciones no pueden ser adaptadas para público con baja visión y mucho menos para ciegos, así que deben rehacerse, en otros formatos para los

primeros y en otros soportes físicos para los segundos. En cualquier caso se prefiere confiar en la relectura del texto y las ilustraciones, en lugar de usar aclaraciones o pies de imagen.

También dentro del caso argentino Zuzulich et al. (2003) analizan la experiencia de un programa de fomento de la lectura y creación de libros artesanales con niños ciegos y débiles visuales en el año 2000. El proyecto global tuvo tres fases: primero el acercamiento a los libros y la lectura, seguido de Arriba el telón, un montaje de una pequeña obra de teatro adaptada de un cuento, y finalmente Textos para sentir y escuchar, consistente en la producción de un cassette con poemas leídos en voz alta. La relevancia social del proyecto es que integró a niños que son marginados por otras razones además de la discapacidad, así como a los papas y al público. En ese sentido se rescataron las habilidades de los niños ciegos y se usaron para promover el acceso a la biblioteca escolar, dejándolos con cierta independencia para que se vuelvan usuarios autónomos. Por otro lado, se resolvieron los desafíos de la relación texto-imagen a través de la elaboración artesanal de ilustraciones en relieve, cuando el texto así lo exigía. Siempre se necesitó de un maestro o compañero que fuera mediador en el comentario y ubicación de la imagen.

Pasamos ahora al caso de Colombia. En ese país Forero (2017) realizó, en 2016, una investigación de tipo exploratoria y descriptiva para saber cómo era que los ciegos del Centro de Rehabilitación de Bogotá encontraban en la lectura una actividad a través de la cual se accede a la información que se transforma en conocimiento. Se partió de un diagnóstico (con instrumentos como la entrevista y la observación) hecho en y por esta institución, con el cual se creó la estructura, evaluación y validación del programa de lectura. Se detectó una falta de reconocimiento de las personas con discapacidad como usuarios potenciales de los servicios, pues no se les destinan recursos. El autor reporta todo esto como una vulneración de derechos y una exclusión social. Hay también desconocimiento de sus derechos por parte de las personas ciegas, lo que implica una falta de acceso a los servicios culturales. En la toma de acción se crearon espacios de socialización e inclusión de las personas ciegas, además de generar sensibilización de la lectura como herramienta de inclusión.

Del otro lado del Atlántico, en España, Pretel (2017) presenta la experiencia de un club de lectura en la sede de la Organización Nacional de Ciegos (ONCE), en Murcia, cuyo objetivo fue integrar a los lectores en grupos y conseguir el acercamiento de estos usuarios que previamente tenían un gusto por los libros. Además, la promoción de la lectura y la integración de lectores

han generado usuarios activos de los servicios sociales de la ONCE. Se hace una distinción entre talleres de lectura y grupos de lectura: los talleres buscan fomentar el hábito de la lectura compartida, el diálogo, el descubrir y potenciar el valor de la lectura en sí misma, «leer por el placer de leer», pero también como ampliación del bagaje cultural; los clubes, por su parte, integran nuevos objetivos que son secundarios y complementan a los del taller: profundizar en el conocimiento crítico de obras, autores, géneros literarios, difundir otros servicios bibliográficos, difundir el sistema Braille, facilitar el acercamiento a la ONCE, gestión de solicitudes de libros, dar a conocer la obra de escritores locales, intercambiar opiniones por medios electrónicos como grupos de WhatsApp, realizar excursiones a sitios relacionados con las lecturas hechas, etcétera. Los resultados son un aumento en el nivel lector del grupo, así como el nivel de participación y debate entre ellos.

También en España, Santos, Del Campo y Vicente (2015) buscaron conocer mejor las características diferenciales de la lectura cuando hay baja visión, con el propósito de servir de base en el diseño de programas que implementen las estrategias para optimizar la eficiencia lectora. La mayoría de los estudiantes con baja visión utilizan la lectura como medio principal de acceso a la información y hay diferencias en la eficiencia lectora de alumnos con baja visión y videntes, aunque la deficiencia visual no se relaciona con el bajo resultado en comprensión lectora. Los resultados fueron una baja comprensión de textos, lo cual contradice que su menor velocidad de lectura hace igual la comprensión de textos si se les da el tiempo suficiente, en comparación con niños con visión normal. Por el contrario: los estudiantes con baja visión corren riesgo de presentar un nivel de desarrollo lector marginal y de tener una desventaja significativa en lo escolar, por lo cual la evaluación continua de la lectura (velocidad, comprensión lectora, fatiga visual) debe hacerse una vez al año.

1.2.2 Experiencias de promoción de lectura para personas ciegas en México.

1.2.2.1 A nivel nacional.

Vale la pena ahora hablar de la situación actual del acceso de las personas ciegas a los libros en nuestro país. Luna (2013) aborda la relación entre tecnología, discapacidad y accesibilidad para construir modelos pedagógicos que impliquen un beneficio para las personas con discapacidad. No obstante, la mayor parte de la atención a personas con discapacidad visual en el tema de la lectura —como se mencionó anteriormente— lo desarrollan el sector público, las universidades y las asociaciones civiles. En primer lugar está la Sala Braille de la Biblioteca

Vasconcelos de la Ciudad de México, dependiente de la Secretaría de Cultura, en la cual se ofrecen varios servicios en torno a la lectura accesible: lectura en voz alta y grabación de textos en audio, para los cuales un bibliotecario lee cualquier tipo de documento impreso o electrónico proporcionado por el usuario o disponible en la biblioteca; impresión de textos en Braille, servicio que convierte el texto electrónico en papel impreso en formato Braille; conversión de texto a audio; es decir, el escaneo de textos y su conversión a formato hablado; transcripción de textos; búsqueda y recuperación de información; préstamo de audiolibros y orientación y apoyo al usuario de la Sala Braille.

También como parte de la Secretaría de Cultura encontramos la Sala Vicente Gregorio Quesada de la Biblioteca Nacional, misma que desde 1998 ofrece servicios de Internet (mediante un software sonoro de lectura de pantalla), referencias remotas, consulta de gráficos y mapas en relieve, audición de discos compactos de música, confección de bibliografías gráficas y sonoras, consulta de material tridimensional, grabación de apuntes universitarios, consulta de material en sistema braille y acceso al catálogo general.

Como ejemplo de los servicios que ofrecen las instituciones de educación superior de México podemos mencionar las IES como el Comité de Atención a la Discapacidad de la UNAM, el cual funciona desde 1980 en la Facultad de Filosofía y Letras. Actualmente entre sus iniciativas encontramos la transcripción al Sistema Braille de libros y material didáctico perteneciente a departamentos y facultades de la máxima casa de estudios del país (López, 2015).

Cabe señalar que la institución de la administración federal que se encarga de la atención general de este grupo poblacional es el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS). Este organismo se encarga de establecer la política pública para las personas con discapacidad, promover sus derechos humanos, así como la plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida.

1.2.2.2 A nivel local.

En este apartado podemos mencionar como primer antecedente el trabajo de la asociación civil Estudiantes o Trabajadores Ciegos y Débiles Visuales del Estado de Veracruz (ETCDVEV A.C.), fundada en 1994, y que tiene entre sus objetivos sensibilizar a la sociedad acerca de la igualdad de las necesidades, oportunidades, derechos, obligaciones y potencialidades de las personas ciegas, así como promover y fomentar actividades culturales deportivas y recreativas en beneficio del nivel cultural, la salud y la personalidad de los individuos ciegos y débiles visuales.

Desde 2013 la asociación ETCDVEV desarrolla el Tiflocafé literario en el que se reúnen adultos ciegos para comentar un libro una vez al mes.

Por último, vale la pena mencionar los antecedentes de la promoción de la lectura en personas con discapacidad que existen en la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Martínez Fortuno (2017) realizó un proyecto de intervención con adultos mayores de la Casa Hogar “Mariana Sayago” de la ciudad de Xalapa; entre los adultos mayores atendidos se encontraban algunos que eran débiles visuales o ciegos, para los cuales se prepararon materiales especiales de manera que pudieran acceder a la lectura como el resto de sus compañeros. Asimismo, Vásquez (2018) desarrolló un proyecto para promocionar la lectura en personas sordas por medio de lecturas cortas acompañadas de imágenes que les ayuden a comprender las ideas más complejas.

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 Teorías sobre discapacidad.

La discapacidad se ha convertido en una cuestión moral y política a lo largo de la historia, se transforma en la medida que hay variaciones demográficas e incrementa la edad. Es un concepto que ha evolucionado, sobre todo desde la década de 1970, cuando empezó a verse como una cuestión de derechos humanos. Los temas más actuales en torno a la discapacidad son la inclusión en la sociedad y la educación de las personas con discapacidad. Se ha relegado un poco la cuestión médica, sin que esto signifique que no hay investigación desde esa área (OMS, 2011).

Hoy en día hay un cruce entre la discapacidad y el desarrollo social, del cual partió la visión de la discapacidad como asunto de derechos humanos y que logró que se firmara la CDPD y se emitiera una clasificación oficial internacional (OMS, 2011).

Para Cabrera, Roessing y Puebla (2009) hay que hacer una distinción entre ceguera (pérdida total de la vista) y la baja visión (cuando la visión, que normalmente es de 20/20, llega a ser de 200/20). Hay algunas cuestiones médicas que se dan por hecho que son controvertidas desde el punto de vista social, como que puede ser congénita (de nacimiento) o adquirida, que puede ser una discapacidad única o acompañarse de otras (síndrome). Se remarca en muchas ocasiones que la integración social siempre es posible, sin importar el grado de la discapacidad, por lo cual ésta siempre es relativa. De hecho, para la OMS (2011) la investigación sobre discapacidad ha permitido identificar las barreras físicas y sociales de la discapacidad, pasando de una perspectiva individual y de salud a uno estructural y social, pues las personas se ven más limitadas social que físicamente.

Aunque el modelo social depende del modelo médico, hay un desequilibrio que se inclina a uno de los dos lados. Se debe ver como un conjunto de condiciones de salud y factores contextuales, ambientales y personales en equilibrio (bio-psicosocial). Este modelo reconoce que se trata de una cuestión de interacción entre una persona y las barreras de su entorno, no como un atributo elegido por ella.

El ambiente de la persona repercute en su experiencia y establece el grado de su discapacidad, según las carencias o recursos que tiene, lo mismo que sucede con la salud. Es entonces una cuestión de desigualdad. Hay deficiencias (problemas de función corporal, distintos

a las enfermedades, lesiones o trastornos), limitaciones (para realizar actividades) y restricciones (de participación en ámbitos de la vida diaria, como por ejemplo la lectura).

Existen, por otro lado, factores ambientales y personales en las limitaciones que rodean a la persona con discapacidad. Justamente en ellas es donde se busca incidir (modificar el ambiente) para compensar las deficiencias de las personas: reformas de leyes, cambio de políticas, investigación, avances tecnológicos, servicios, creación de instituciones (OMS, 2011). Aquí cabe el acceso a la lectura y los libros digitales.

Aunque comenzó en 1970 la lucha para que la discapacidad no se considerara una patología, hoy en día hay investigaciones que así lo ven. Esto se debe a que hay un desequilibrio entre el modelo médico y el social de la discapacidad. Aquí está el principal problema que debe solucionar la integración social de las personas, primero en ámbitos en los que se da por hecho que hay un acceso garantizado, después en ámbitos en los que es difícil la integración por la naturaleza de las deficiencias de cada discapacidad. Como ejemplo se pueden mencionar ciertas profesiones que requieren exclusivamente el uso de ciertos sentidos o habilidades (Cubillo, Guevara & Pedraza, 2000).

La tarea que han hecho ciertos actores, agentes de cambio social y organismos son mucho más importantes que lo que han realizado algunos gobiernos del mundo, como México. Se reconoce la labor de organizaciones de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y organismos internacionales como la ONU, OEA, OMS y OIT (OMS, 2011).

Mientras el modelo médico opone la rehabilitación a la discapacidad, el modelo social utiliza a la integración como medio de compensación de las deficiencias de cada discapacidad. Pero como se trata de dos modelos, muchas veces los tratamientos médicos desconocen las vías de integración, así como ciertas organizaciones desconocen totalmente los tratamientos médicos. Ésta es una labor que intentan compensar las organizaciones de la sociedad civil desde hace varias décadas (OMS, 2011; Amate, 2006).

El modelo social actual nace de una reforma de segunda o tercera generación, tal como sucedió con los derechos humanos. Quienes han atendido este tema apuntan que el modelo deseado de discapacidad se compone “de derechos progresivos que todo mundo reconoce, pero que se van poniendo en práctica conforme las condiciones económicas y sociales lo permitan” (Guajardo, 2009, p. 16), y tiene un impacto sobre todo en la salud, el trabajo y la educación.

Al respecto de esta conquista de derechos Guajardo (2009) reconoce el papel de los documentos e instrumentos internacionales que se ocupan del tema de la discapacidad. Con ellos la comunidad internacional reconoce que “no es un asunto privado de las familias, sino que es una cuestión pública de la que los estados habrán de hacerse cargo porque rebasa con mucho la capacidad de la que puede ser capaz una familia, individualmente hablando” (p. 16).

2.1.2 El interaccionismo simbólico.

Para los fines de este trabajo hemos decidido retomar las aportaciones del interaccionismo simbólico a la discapacidad, pues consideramos que este término ha tenido, durante mucho tiempo, una connotación negativa, aunque es cierto que el modelo social que se promueve hoy en día está trabajando para cambiar el paradigma. Otros postulados, como el funcionalista o sociocrítico, se detienen en las deficiencias físicas de las personas con discapacidad y las reducen a una relación social de desventaja respecto a las personas que no tienen esta característica.

Para Gómez (2014) la investigación orientada desde perspectivas sociopolíticas como el interaccionismo simbólico ha aportado un importante avance en la comprensión de la discapacidad como fenómeno social, dando lugar a lo que con anterioridad se presentó: el modelo social de discapacidad.

En este mismo tenor Vargas (2012) ubica al interaccionismo simbólico como una de las perspectivas teóricas más importantes que han abordado la discapacidad, específicamente desde las construcciones sociales. El enfoque interaccionista sostiene que socialmente se otorgan significados, según la interpretación que se haga de la realidad, y que “las personas se construyen mutuamente y construyen significados en conjunto, en la interacción con los demás, por lo que los significados tienen un carácter social” (p. 149). La interacción es, pues, requisito para dar lugar a lo social, mientras que en la construcción de significados intervienen el lenguaje, la comunicación, lo contextual y otros elementos simbólicos de las estructuras sociales.

En lo que respecta a la discapacidad:

Las investigaciones (...) en esta línea analizan cómo al etiquetar socialmente a las personas con discapacidad, se les estigmatiza y, por tanto, se desvaloriza su identidad. Ello incide en su vida, dadas las implicaciones sociales, educativas, políticas y legales, entre otras, según lo defina la construcción social que se hace de esa identidad y que se legitime socialmente. (Vargas, 2014, pp. 149-150).

Si seguimos entonces los postulados del interaccionismo simbólico es innegable que las personas están representadas históricamente con base en sus características. Así, las personas con discapacidad poseen connotación negativa en el imaginario colectivo. Vargas (2014) sustenta este punto retomando la teoría de Moscovici (1981) acerca de las representaciones sociales en términos de sistemas de creencias propios del sentido común.

2.1.3 Teoría psicolingüística de la lectura.

La Psicolingüística es una rama de la Lingüística que se ocupa de entender los procesos cognitivos que tienen lugar para la adquisición, comprensión y producción de la lengua, el habla y la escritura. En cuanto al tema de la lectura, resulta interesante retomar esta teoría porque está basada en la presencia del sentido de la vista para la comprensión de textos escritos.

Para la Psicolingüística, los procesos de lectura y escritura se dan de forma paralela, pues tienen más semejanzas fundamentales que diferencias. Al leer nos posicionamos frente a la representación de un texto en una lengua conocida. El desafío sería reconstruir parte de la representación que tuvo el autor, lo cual es posible si se conoce el sistema de lengua y la realidad a la que se refiere el texto. Por su parte, cuando escribimos estamos seleccionando y recordando el mundo real al cual queremos referirnos, al tiempo que nos vemos obligados a contextualizarlo y organizarlo textual y gráficamente (Yepes, 2013).

En cualquier caso, escritura y lectura son procesos que están mediados por el conocimiento que se tenga de la lengua y del mundo del que se escriba o lea. Para Yepes (2013) una de las principales características de la psicolingüística en cuanto al estudio de la lectura es que organiza la comprensión de sus peculiaridades desde un punto de vista analítico. Hay, por lo tanto, varios niveles jerárquicos que configuran a la lectura como una estructura dotada de elementos constituyentes con varios grados de complejidad.

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención.

Este proyecto se desarrolló en las instalaciones del Centro Estatal de Tiflogía Educativa del Centro de Rehabilitación e Inclusión Social de Veracruz (CRISVER), entre los meses de octubre de 2018 y febrero de 2019. El Centro atiende a personas ciegas y débiles visuales, desde niños en edad preescolar hasta adultos mayores, y les ofrece rehabilitación y herramientas para que se integren a un espacio educativo regular o puedan desarrollar una actividad productiva una vez que han perdido la vista o cuya agudeza visual ha disminuido.

El Centro de Tiflogía Educativa nació a principios del año 2018 y se integró con profesores del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Veracruz. Actualmente trabajan el Lic. Juan Bocanegra en el área de Orientación y Movilidad; el Mtro. Juan Carlos Puebla Torres, en el área de Tiflotecnologías y Computación; el Lic. Raúl Alcántara, en el área de atención a la discapacidad, y la Mtra. Alma Evelia Rodríguez Luna, coordinadora y responsable de Braille, Aprestamiento y Actividades de la Vida Diaria.

Los grupos que se conformaron para los dos talleres de lectura fueron propuestos por los profesores del Centro de Tiflogía Educativa y posteriormente se les hizo la invitación de manera personal. El primero estuvo conformado por once jóvenes y adultos: ocho mujeres y tres hombres, con un promedio de edad de 34.7 años; de ellos, siete tenían ceguera total y cuatro contaban con baja visión, pero ninguno por nacimiento. Acerca de sus actividades, cinco de ellos trabajaban y cinco más se dedican a estudiar (dos en secundaria, dos en preparatoria y uno en primaria para adultos), mientras que uno más es jubilado. Todos manejan bastón blanco, herramienta que sirve para detectar objetos al desplazarlo por el piso; Braille, ábaco, audiolibros; respecto a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), solamente uno no sabe manejar procesador de textos, pero todos dominan el uso de lectores de pantalla, teléfonos inteligentes, líneas Braille y estenografía.

El segundo grupo estuvo compuesto por dos niñas (8 y 10 años) y un niño de 12 años, todos con ceguera total. A la vez que asisten un día por semana al Centro de Tiflogía Educativa, los tres asisten a escuelas regulares en escuelas primarias: él en una pública vespertina y ellas en una escuela privada matutina. En el Centro están aprendiendo ábaco Cramer, sistema Braille, orientación, movilidad y computación, de acuerdo con sus necesidades particulares y su edad.

2.2.2 Planteamiento del problema.

A nivel local las autoridades del CRISVER y del Centro Estatal de Tiflogía Educativa han comentado que la población adulta que es atendida en esta institución y en Centros de Atención Múltiple (dependientes de la Secretaría de Educación de Veracruz) ha ido en aumento en los últimos quince años. La mayor parte de los alumnos ha buscado la rehabilitación después de perder la vista a causa de la edad y la diabetes, enfermedad que tiene como principales efectos las afectaciones a la vista.

En este contexto, poder incidir en ámbitos de un aparente acceso garantizado y en aquéllos de difícil integración se vuelve un imperativo social (Cubillo et al., 2000). En opinión de las personas con discapacidad visual, hay un difícil acceso en los ámbitos sociales (servicios públicos, movilidad, cultura, familia) y una negación de ciertos derechos (sobre todo los económicos, sociales y culturales); es decir, “una situación que vulnera el derecho a la igualdad y no discriminación de las personas” (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2017, p. 10). De hecho, una de cada cuatro personas con discapacidad declaró haber sido discriminada, en el último año, al menos en un ámbito social, principalmente en la atención médica, el uso de transporte público y las relaciones familiares.

La lectura se coloca como una de las prácticas que más limitan poder acceder a la información, la recreación y la educación (Lecuona, 2014), principalmente por el formato tradicional de los libros. Es cierto que las tiflotecnologías han ayudado a compensar este problema (Cabrera et al., 2009); sin embargo, en general, los textos literarios todavía quedan fuera del alcance de las personas ciegas: para 2012 sólo el uno por ciento de los libros era accesible para personas con discapacidad visual. Esta llamada “hambre de libros” contrasta con la igualdad de oportunidades técnicas que la revolución digital les brinda hoy en día (Lecuona, 2014).

No obstante lo anterior, la temática de los textos a los que se tiene acceso, o bien el hecho de que se digitalizan más libros de ciertos géneros y se deja fuera a otros, parece satisfacer sólo los gustos de personas ciegas adultas. En otras palabras, se ha avanzado en la digitalización de libros, pero estas lecturas accesibles pueden no ser atractivos para los ciegos de otras edades, como es el caso de jóvenes y niños. El desafío se vuelve aún más grande al observar que estos grupos etarios no cuentan con un punto de reunión para socializar el conocimiento y su placer por la lectura.

En términos generales, las personas con discapacidad visual encuentran limitantes en el acceso a obras literarias. Si bien es cierto que existen tiflotecnologías que permiten acercarse a los textos, como la adaptación a audio, caracteres magnificados o formatos digitales, muy pocos títulos están a su alcance. Por otro lado, muchas veces ellas no cuentan con espacios que les permitan mejorar sus habilidades lectoras, por lo cual podemos hablar de una doble limitante de las personas ciegas para adquirir el gusto por la lectura, barrera que en años recientes comienza a franquearse. Lo anterior hace necesarios círculos (escolares, familiares o informales) que les

permitan poner en práctica la lectura para generar un hábito y lograr así una mejor comprensión de textos. Alcanzar estos objetivos se traducirá en un impacto en otros ámbitos de la vida profesional, académica y diaria de las personas con discapacidad, a la vez que coadyuvará en su visibilización en espacios donde la lectura se practica normalmente: también ellos son sujetos de la lectura que merecen servicios de acceso a la información.

2.2.3 Objetivos

2.2.3.1 Objetivo general.

El objetivo general de este proyecto de intervención es impulsar la inclusión social, educativa y familiar de las personas ciegas que están integradas en el CRISVER, por medio de las actividades que se llevarán a cabo en esta institución y en espacios como bibliotecas, cafés, centros educativos, entre otros. Se seguirán dos vías: la primera es el acceso a obras literarias adaptadas, ya sea en audio, caracteres magnificados o formatos digitales; la segunda es su formación como lectores: se busca un mejoramiento en sus habilidades lectoras con el acercamiento por placer de obras literarias, de manera que se incida en la formación educativa que llevan en la institución mencionada y, en ciertos casos, en sus escuelas regulares. Asimismo, se persigue el fomento del hábito de la lectura, de manera que haya un impacto indirecto en los hábitos de familiares, amigos o compañeros de escuela de las personas ciegas. Con todo lo anterior, existirá una visibilización de los integrantes del grupo, por un lado como lectores, y por el otro como personas que ejercen el acceso a la información, y se impulsará su derecho a acceder a la información mediante la asistencia a bibliotecas y a recursos bibliográficos adaptados. Por último, se busca promover en ellos el gusto por la lectura de textos literarios mediante un taller que los acerque a obras sobre ceguera y discapacidad, pues así podrán identificarse o diferenciarse de las experiencias que aparecen en la ficción y compartir las propias.

2.2.3.2 Objetivos particulares.

1. Propiciar el gusto por la lectura de textos literarios en las personas de este grupo.
2. Contribuir al acceso de las personas con discapacidad visual a obras literarias mediante la adaptación de los libros a audio, caracteres magnificados o formatos digitales.
3. Mejorar las habilidades lectoras de las personas con discapacidad visual, de manera que incidan en la formación educativa que llevan en el CRISVER y en sus escuelas regulares.

4. Contribuir al hábito de la lectura, directamente entre las personas ciegas e indirectamente entre las personas que los rodean (familiares, amigos, compañeros de escuela).
5. Colaborar con la visibilización a los integrantes del grupo como lectores en espacios como bibliotecas, cafés, centros educativos, entre otros.

2.2.4 Hipótesis de intervención.

Al contribuir al acceso a obras literarias adaptadas y la promoción de la lectura por placer en un taller semanal habrá, por un lado, una mejora en el hábito y las habilidades lectoras, y, por el otro, se logrará un impulso en la visibilización e inclusión social, educativa y familiar de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual que están integrados en el CRISVER.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención.

Para la realización de este proyecto de intervención se decidió realizar talleres de lectura con una duración de entre 10 y 12 sesiones, cada una de 1:00 o 1:30 horas. Los días martes se trabajará con los niños, y los miércoles con jóvenes y adultos.

Una vez obtenida la autorización del director del CRISVER, Dr. José Alberto Denicia Caleco, se procedió a realizar una charla con los potenciales participantes y padres de familia. Una primera reunión exploratoria tuvo lugar a principios de octubre con el grupo de jóvenes y adultos para conocer sus datos generales sus experiencias y hábitos de lectura (obras leídas hasta ahora, cantidad de lecturas por placer hechas al año, tiempo semanal dedicado a la lectura, géneros preferidos); esta información se recabó de los padres de familia del grupo de niños a través de un cuestionario diagnóstico.

En el momento en el que se obtuvo información acerca del perfil y gustos de los niños, jóvenes y adultos, se seleccionaron las obras que conforman las cartografías lectoras. Para el caso de los niños, se tomaron en cuenta lecturas infantiles de los géneros de su interés: cuento, teatro y poesía. El tema de la discapacidad será abordado en la medida de lo posible, tanto como lo permitan las lecturas que traten el tema como lo consideren prudente los profesores del Centro Estatal de Tiflología Educativa. Como se señaló en apartados anteriores, el nivel de lectura de los niños en sistema Braille no es suficiente como para realizar una lectura por su cuenta, de ahí que se haya decidido realizar todas las lecturas durante las sesiones y acompañarlas de actividades que promuevan su comprensión lectora. Durante el taller se llevó a cabo la lectura de varios cuentos, entre los que destacan *Caperucia verde, amarilla, azul y blanca* (Munari, 1998),

Cuentos en verso para niños perversos (Dahl, 1982), *Cuentos y leyendas de amor para niños* (2007). La cartografía para niños puede consultarse en el Apéndice A.

En el caso de los adultos, el tema será exclusivamente la literatura sobre ciegos, pues se busca atraer su atención hacia la lectura. Se ha retomado esta idea del trabajo de Castillo y Barra (2005), quienes trabajaron con personas con discapacidad y enfermos mentales en un complejo Sociosanitario de Guadalajara, España, utilizando recursos bibliográficos que reflejaban la realidad de las personas que están ahí internadas. Como se mencionó anteriormente, la elección de esta cartografía se debe a que los lectores pueden compartir o sentirse identificados con las experiencias que aparecen en la ficción. El objetivo del tema es atraer la atención de los integrantes del grupo de intervención y lograr el “diálogo sobre libros y lectores, con libros y con lectores” (Argüelles, 2017, p. 22), de la mano de las estrategias que se pondrán en marcha cada sesión. Algunas de las obras fueron *Ensayo sobre la ceguera* (Saramago), “El ciego” (Mempo Giardinelli), “Los pocillos” (Mario Benedetti), entre otros. La cartografía completa puede consultarse en el Apéndice B.

A continuación, tuvo lugar la adaptación de las obras literarias de la cartografía a caracteres magnificados y formatos de audio o digitales, de manera que los alumnos tengan acceso a todos los textos que se utilizarán en el taller de lectura. De esa forma se obtuvieron los siguientes resultados.

Acerca de la metodología que se utilizó en el presente proyecto de intervención, en un primer momento se pensó en recurrir a los estudios de caso; sin embargo, al existir una población considerable de personas con discapacidad visual en el CRISVER, se prefirió la investigación-acción. Para ello se siguieron los pasos de: exploración, gestión, acercamiento, diagnóstico, planeación de acciones, implementación de actividades, recolección de datos, análisis de los resultados y redacción del informe final.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.

La evaluación del proyecto se realizó en tres momentos: al inicio de los talleres, a lo largo de las sesiones y al concluir éste. De esta manera se obtuvo un diagnóstico inicial de los dos grupos de intervención, además de una evaluación constante a lo largo de las sesiones que permita la mejora o cambio de las estrategias seguidas y, al final de la intervención, una retroalimentación global de las actividades realizadas. Los instrumentos que se utilizaron fueron

las entrevistas (cuestionarios) inicial y final, los diarios de campo y un producto entregado por los jóvenes, según se describe más adelante.

En un primer momento se realizó una reunión con fines exploratorios para obtener un primer diagnóstico que permitiera conocer los datos generales, experiencias y hábitos de lectura (obras leídas hasta ahora, cantidad de lecturas por placer hechas al año, tiempo semanal dedicado a la lectura, géneros preferidos) de los participantes de los dos grupos. Adicionalmente se aplicó un cuestionario a los padres de familia (Apéndice C) y a los adultos (Apéndice D). A partir de los resultados se establecieron las estrategias que se seguirían a lo largo de las sesiones.

Para el segundo momento se llevó cuenta de un registro de las sesiones en dos diarios de campo donde se registraron los comentarios hechos durante las sesiones y las observaciones que se hagan al implementar este proyecto de intervención, ya sea acerca de la dinámica de grupo, las participaciones cada uno o las experiencias compartidas. En la medida de lo posible, las sesiones serán grabadas.

La estrategia de obtención de evidencias consistió en un cuestionario y una reunión final con cada uno de los grupos para conocer su percepción acerca de los talleres, si se cumplieron las expectativas iniciales, su opinión de la visibilización que se logró como lectores y usuarios de recursos bibliográficos. En el grupo de adultos se propuso que los participantes desarrollaran un pequeño trabajo de escritura en las últimas sesiones: en él plasmaron su experiencia como personas ciegas, siempre desde la ficción.

Acerca de los aspectos técnicos hay que señalar que, por tratarse de personas con discapacidad visual, algunas estrategias utilizadas en el grupo de niños ciegos son específicas para ellos. Cabe destacar que la atención que ponen a la lectura es muy alta. Sin embargo, por consejo de los profesores del CRISVER, las estrategias pueden basarse en la estimulación de otros sentidos al momento de hacer la lectura, especialmente el oído, el tacto y el olfato, haciendo pausas en la lectura, de manera que su atención se enfoque en detalles que posteriormente podrán comentarse. En este sentido se dará prioridad a la lectura en voz alta y a las preguntas detonadoras para el comentario de los materiales. Además de este tipo de estrategias de lectura, podrán seguirse las que son propias para cualquier otro grupo de adultos o niños (ver Tabla A1).

Finalmente los datos extraídos de los cuestionarios diagnóstico y final del grupo de adultos, así como de los que se aplicaron a los padres de familia, se analizaron bajo un método

mixto. De esta manera, los datos cuantitativos (cantidad de libros leídos al año, horas semanales dedicadas a la lectura, entre otros) pudieron ser sistematizados y presentados en tablas gráficas. Por su parte, los datos cualitativos resultado de las preguntas abiertas y de las entrevistas inicial y final se analizaron para presentar, por un lado, un perfil general de cada uno de los grupos, así como los resultados encontrados en cuanto al acceso a la lectura y la comprensión de los textos leídos.

2.2.7 Metodología de análisis de datos.

Los resultados de los cuestionarios de evaluación se analizaron con una metodología mixta. Por la parte cuantitativa se construyó una base de datos que permitió comparar los indicadores del cuestionario diagnóstico con los resultados, tanto del grupo de adultos y jóvenes como del grupo de niños, en este último caso siguiendo los instrumentos aplicado a los padres de familia. La comparación se basó siempre en los objetivos particulares propuestos para este proyecto.

Por otro lado, para abordar la parte cualitativa se recogieron las participaciones y opiniones del grupo de jóvenes y adultos a lo largo de las sesiones, pero particularmente en la última, pues en ella pudieron expresar su parecer respecto al taller. Además, en esta última jornada se compartieron los avances del texto creativo que se trabajó en las sesiones, así como su experiencia en la redacción del mismo. Para el caso de los niños, se evaluaron las actividades realizadas en la intervención y en casa, tanto de creación escrita como de expresión oral: narración de un cuento conocido, narración de un cuento propio a partir de elementos dados, creación de un cuento escrito con ayuda del padre de familia, etcétera. Con base en esta información se transcribieron fragmentos importantes de las opiniones expresadas y se creó una nube de palabras. Además, las opiniones de los participantes dieron lugar a aportaciones muy importantes para el apartado de discusión y recomendaciones.

Para el caso de los datos cuantitativos, después de la creación de la base de datos siguió la interpretación de los resultados entorno al gusto por la lectura, el acceso a materiales de lectura, las habilidades lectoras, los hábitos de lectura y la visibilización de las personas con discapacidad visual. Los resultados se muestran en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Presentación de resultados

En la dimensión de los sujetos, los resultados expresan la relación entre la discapacidad visual y la lectura por placer, además de que reflejan cómo ha sido la relación personal de cada uno de los participantes con los libros antes y después de perder la vista. Por ejemplo, antes de perder la vista el 45.5% de los asistentes señaló que leía entre dos y cuatro libros al año; el 27.3%, de cinco a ocho libros; el 18.2%, un libro, y una persona dijo que no leía ningún libro. Para el momento de la evaluación diagnóstica, el 81.8% indicó que leía un libro al año, y sólo dos personas dijeron que leían entre dos y cuatro obras (ver Gráfica B1).

Respecto a los hábitos de lectura, de los siete asistentes con ceguera total, sólo tres consideraron que tenían la costumbre de leer antes de perder la vista; leían cuento (66%) y poesía (33%); dos afirmaron que leían de cinco a ocho libros, y uno más, entre dos y cuatro volúmenes. De los cuatro asistentes con baja visión, el 75% dijo que sí tenía el hábito de la lectura: dos leían sobre todo cuentos, y uno, novela; dos leían entre 2 y 4 libros, mientras que el restante tenía una frecuencia de entre 5 y 8 libros al año.

Previo al taller, el 54.5% de los asistentes dijo que estaba leyendo un libro, *El libro amarillo* (Samuel Aun Weor), para un café literario al que asistirían ese sábado; todos habían tenido acceso a él por préstamo. No obstante, el 63.6% de los asistentes no respondió cuál era el último libro que habían leído; quienes sí lo hicieron indicaron poemas (tres personas) y una la Biblia: todos ellos dijeron que lo leían por gusto, dejando de lado el deber escolar, el trabajo o la recomendación de otra persona.

Acerca del material de lectura con el que se cuenta en casa, el 45.5% de las personas dijeron tener entre 11 y 20 libros en casa, seguidas del 36.4% que dijo contar con entre 5 y 10 libros, y quienes señalaron tener entre 21 y 50 volúmenes (18.2%). En el mismo sentido, ninguno de los asistentes conocía ningún cuento, novela, poema o ensayo sobre la vista o la ceguera.

En la dimensión de las sesiones debemos señalar que, de los quince participantes que se tuvieron al principio, solamente once concluyeron el taller y tuvieron una asistencia suficiente-deficiente (cuatro personas) o suficiente (seis personas); solamente uno acudió a todo el taller. En otras palabras, el promedio de asistencia de los participantes fue de 8.5 sesiones, lo cual se considera una asistencia suficiente (Gráfica B2).

Al hablar de la participación, cuatro integrantes fueron considerados como *participativos*, cuatro como *muy participativos*, mientras que la minoría (tres individuos) tuvieron poca participación. El promedio de intervenciones por sesión fue de 1.22 por persona, lo cual se ubica en el rango participativo.

Ahora bien, en el rasgo de actividades en la sesión, solamente en las sesiones 7, 8 y 9 se realizaron actividades con miras a la creación de un texto ficcional. En los rangos excelente se ubicaron dos personas; en suficiente, cuatro, mientras que las actividades de cinco participantes fueron calificadas como deficientes. En promedio, las actividades tuvieron una calificación deficiente-suficiente (1.35 en la escala 0 a 3). Caso distinto fue la actividad final, la cual consistió en la entrega y lectura o comentario del texto ficcional que se había trabajado durante las tres sesiones anteriores: una persona acreditó como *regular*; cuatro como *bueno*; cuatro como *muy bueno*, y dos como *excelente*. Esto significa que la actividad final fue, en promedio, de *bueno a muy bueno*, con una media de 3.62 entre la escala de 0 a 5. En la Tabla A2 podrán observarse los rangos y valores de cada uno de los indicadores vistos hasta ahora en el taller.

Como ya se vio, entre los objetivos de la lectura de textos sobre discapacidad se encontraba que las personas pudieran ir expresando sus opiniones sobre la lectura a la par de sus experiencias, confrontándolas siempre ante el texto abordado, para al final plasmarlo en un escrito propio. Aunque todos los participantes lo hicieron, por lo menos, una vez en ese sentido, los ubicamos en cinco rangos: no hicieron comentarios personales, prácticamente no hicieron comentarios personales; hicieron pocos comentarios personales; hicieron algunos comentarios personales; hizo muchos comentarios personales, y siempre hizo comentarios de este tipo. Los resultados se muestran en la Gráfica B3.

Se presentan a continuación otros resultados siguiendo cada uno de los objetivos particulares del proyecto de intervención.

3.1.1 Resultados para el propiciamiento del gusto por la lectura de textos literarios.

Recordemos que para este objetivo se siguió la estrategia de crear una cartografía lectora diseñada para cada grupo, de manera que los integrantes de los talleres pudieran expresar su gusto por la lectura y hablaran de sus experiencias como personas con discapacidad a lo largo de las sesiones. Así se encontraron varios indicadores a evaluar, los cuales se enuncian a continuación.

El porcentaje de personas que dijeron estar totalmente de acuerdo en que la lectura es una herramienta para la vida pasó de 72.7% a 90.9% al final de las sesiones. También hubo un aumento en el número de personas que dijeron estar totalmente de acuerdo en que la lectura enseña cómo piensan y sienten otros, pasando de 45.5% a 90.9% al final del taller. Igualmente el 54.5% afirmó en la evaluación diagnóstica que estaba totalmente de acuerdo en que la lectura ayuda a comprender mejor el mundo, cifra que aumentó al 72.7%.

Respecto a la lectura como forma de evasión de las preocupaciones, el 45.5% consideraba que la lectura era una buena vía para este fin; esta cifra se mantuvo igual, pero no fueron las mismas personas las que expresaron lo mismo al finalizar el taller.

En otro tema de la evaluación diagnóstica, sólo el 18.2% dijo estar totalmente de acuerdo en que la lectura es una obligación. La mayoría (54.5%) dijo estar regularmente de acuerdo con esto. En cambio, en la evaluación final la mayoría (90.9%) dijo no estar de acuerdo con que la lectura es una obligación.

Un indicador que se mantuvo constante fue el de la lectura como medio para conocerse mejor: el 54.5% dijo estar totalmente de acuerdo con esta opinión antes y después de la intervención. Lo mismo ocurrió con quienes opinaron que la lectura es una buena forma de tener mejores conversaciones con los demás: en todo momento el 72.7% dijo sentirse enteramente identificado con esta afirmación.

Aquellos que opinaban que la lectura es un puente para conocer autores pasaron de un 27.3% al 72.7%. Otro aumento pudo verse en la lectura como medio para conocer otras épocas y lugares: mientras que antes del taller el 54.5% estaba regularmente de acuerdo con esto, después de las sesiones el 90.9% estuvo totalmente de acuerdo (ver Gráfica B4).

En contraste, en la Gráfica B5 podemos observar que el porcentaje de personas que opinaban que la lectura es divertida disminuyó del 54.5% a 36.6%. Un caso similar fue el de la lectura como herramienta para escribir mejor, pues el porcentaje de asistentes que dijo estar totalmente de acuerdo pasó de 72.7% a 63.5%. Igualmente hubo una disminución del 54.5% a 27.3% en el número de participantes que dijo estar totalmente de acuerdo en que la lectura es un medio para descubrir lo que se necesita conocer.

Siguiendo con los cuestionamientos acerca del gusto por la lectura, en la evaluación diagnóstica el 63.6% dijo que le gusta leer de vez en cuando, mientras que el restante 36.4% dijo

que le gusta mucho leer. Al terminar el taller, el 81.8% de los asistentes dijo que le gusta mucho leer, mientras que uno más dijo que no podía vivir sin la lectura, y otro, que no le gusta leer.

A este respecto, cuando se les preguntó por los motivos que generan la falta de gusto por la lectura, el 63.6% reafirmó que le gusta leer de vez en cuando, y el 27.3% que le gusta mucho leer; sólo una persona dijo que no le gusta leer, y la razón que dio fue que no tiene tiempo. Ahora bien, después del taller la misma persona que dijo que no le gustaba leer, respondió lo mismo, esta vez porque nada le incentiva a leer; a su vez, el 54.5% dijo que no había motivos para no leer; el 18.2%, que un motivo suficiente era no encontrar libros de su agrado; de los tres restantes, cada uno mencionó la falta de incentivos, que es cansado y la falta de tiempo.

Para saber sobre la percepción de la discapacidad con la que las propias personas ciegas o débiles visuales contaban a través de la literatura, ninguna dijo conocer algún cuento, novela, poema o ensayo sobre la vista o la ceguera. En cambio, una vez terminado el taller todos los asistentes, además de haberse acercado a literatura sobre el tema, dijeron que los textos les permitieron conocer otras formas de percibir la discapacidad visual. Entre las razones que mencionaron podemos recuperar las siguientes:

a) No sabía que había autores que hablan de la ceguera y supe que hay muchos tipos de ceguera: sociales y físicos.

b) Nos ayudan a entender y aceptar más nuestra discapacidad.

c) Pensé que sólo yo tenía situaciones difíciles, siempre dije que por qué a mí.

d) Tenían diferentes situaciones asumidas y vividas por los protagonistas.

e) Muchos creen que estamos sobrelimitados y no es así.

g) Porque conocí opiniones de otras personas y me animó mucho.

h) Porque en las historias se habla de otras épocas, lugares y cómo se veía hace años la discapacidad

i) Porque pude ver que otras personas, en otros tiempos, se han enfrentado a la ceguera

j) Porque me identifiqué con algunos de los relatos que hablaban de la pérdida de la vista

k) Porque en esos textos hablaba de más personas con visión baja los tratan mal porque no saben su situación.

Además de estas opiniones, el 72.7% de los asistentes dijo que se identificó con la mayoría de los textos; el 18.2%, con todos, y sólo una persona dijo que con ninguna de las lecturas. El

90.9% de los asistentes dijo haberse sentido cómodo al escribir su experiencia como persona con discapacidad, y sólo una persona dijo haberse sentido incómoda.

3.1.2 Resultados para el acceso de las personas con discapacidad visual a obras literarias.

Antes del taller, el 54.5% (seis personas) prefería el audio para acceder a los textos cortos que serían parte del taller, mientras que el 36.4% quería textos digitalizados y sólo una persona optaba por la lectura en Braille; nadie eligió a los caracteres magnificados, a pesar de que cuatro tienen baja visión, ni la mensajería instantánea. En la evaluación final, el mismo porcentaje continuó prefiriendo el audio como el formato más adecuado; sólo una persona dijo que el Braille, y una más que los textos digitalizados; la lectura en voz alta, que no había sido una opción al principio, fue elegida por tres personas, quienes habían dicho de inicio que los textos digitalizados eran la mejor opción (Gráfica B6).

Al consultar el acceso a materiales en formatos alternos, en el diagnóstico el 36.4% de los asistentes dijo no haber podido acceder a materiales de lectura en formatos alternos (audiolibros, libros en sistema Braille, textos digitalizados, textos en caracteres magnificados, lectura en voz alta). Respecto a lo anterior, podemos mencionar que en el taller se brindó acceso a siete cuentos, dos novelas, ocho poemas y un ensayo de autores como José Saramago, Mempo Giardinelli, Mario Benedetti; los usuarios accedieron a ellos a través de la computadora (27.3%), los teléfonos inteligentes (27.3%), el reproductor de audio (27.3%) y de la lectura en voz alta (18.2%).

Acerca de los formatos, los siete encuestados que antes del taller dijeron haber accedido a formatos alternos mencionaron haberlo hecho en audiolibros (seis personas), en Braille (cuatro personas), en textos digitalizados (seis personas) y sólo tres con una lectura en voz alta. En este orden de ideas, a lo largo del taller se proporcionó la novela *Ensayo sobre la ceguera* en audio, un poema de Jorge Luis Borges en sistema Braille, tres poemas de Borges y Lord Byron digitalizados, además de las lecturas en voz alta hechas durante las sesiones (un fragmento de novela, siete poemas y cinco cuentos de autores como Benedetti, Maupassant o García Márquez. Aunque nadie dijo preferir la mensajería instantánea en teléfonos móviles, se proporcionó acceso a una obra por este medio. No se proporcionaron recursos en caracteres magnificados.

Al preguntar sobre su percepción respecto de las limitaciones que la discapacidad visual impone a la lectura, 36.4% consideraba que la discapacidad visual limita totalmente el acceso a

materiales de lectura; 27.3% que no lo limita; 27.3%, muy poco; y sólo 9.1% que lo hace parcialmente. Posterior al taller, 54.5% piensa que lo limita parcialmente; 27.3% cree que lo hace muy poco; y el 18.2% cree que no lo limita.

Ahora bien, en lo que toca a los obstáculos que la discapacidad visual impone al placer por la lectura –no al acceso a los libros-, el 45.5% creía que la discapacidad visual limita mucho el placer por la lectura; 36.4% que lo hace poco, y sólo 18.2% cree que no lo limita en nada. Al finalizar las sesiones, 54.5% creía que lo limita poco; 36.4%, nada, y sólo una persona seguía creyendo que lo limita mucho.

Acercas de los talleres o círculos de lectura, 45.5% de los encuestados al inicio dijo haber participado antes en un círculo o taller de lectura y el 54.5% dijo que no; sólo una persona asistía a un taller o círculo de lectura. Una vez concluida la intervención, diez de los once participantes, es decir el 90.9%, dijo que volvería a participar en un círculo o taller de lectura.

En relación con el punto anterior, al preguntar sobre la dificultad de acceso a los textos, solamente una persona dijo no saber manejar un teléfono inteligente y, en todo caso, no fue el formato preferido por los participantes antes del taller. Curiosamente al terminar el proyecto se supo que el *Smartphone* había sido el instrumento preferido por el 24.3% de los asistentes; sin embargo, la única persona que indicó haber tenido dificultades para acceder a los textos señaló que la lectura en estos dispositivos era a una velocidad muy alta.

3.1.3 Resultados para el mejoramiento de las habilidades lectoras de las personas con discapacidad visual.

Para cumplir el tercer objetivo se propusieron dinámicas de grupo para promover la comprensión de los textos, por ejemplo preguntas detonadoras, análisis de personajes, trama, tiempo, espacio, clímax, etcétera. Así, la práctica de la lectura incidiría en su formación educativa, tanto en el CRISVER como en sus escuelas regulares. El análisis de datos arrojó la siguiente información:

En la Gráfica B7 se puede ver que los encuestados en la evaluación diagnóstica dijeron que su género literario preferido antes de adquirir la discapacidad visual era el cuento (72.7%), seguido de la novela (18.2%) y la poesía (9.1%). Una vez que perdieron la vista o tuvieron baja visión, los asistentes al taller afirman que lo que más les gustaba leer es el cuento y la novela, con una prevalencia del 27.3% cada uno, seguidos del ensayo (18.2%), la poesía (18.2%) y el

teatro (9.1%). Después del taller, los géneros que más les gusta leer son: cuento y novela (prevalencia del 27.3%), poesía (27.3%), biografía (18.2%) y ensayo (9.1%). La crónica y el teatro fueron los géneros menos mencionados.

Acerca del impacto que se esperaba del taller y las lecturas en el desempeño escolar, debemos recordar que todos los asistentes del taller estaban integrados en el Centro Estatal de Tiflogía Educativa del CRISVER, pero únicamente cinco asistían a escuelas regulares: dos en secundaria, dos en preparatoria y uno en primaria. Una vez finalizado el taller, de los cinco asistentes integrados en otras escuelas, el 60% dijo considerar que el taller y las lecturas habían contribuido mucho en su desempeño escolar; sólo uno dijo que habían contribuido poco, y uno más tuvo que abandonar sus estudios.

Enseguida se les preguntó sobre la relación que encontraron entre las lecturas y su trabajo en el CRISVER. El 72.7% de los encuestados dijo que sí había tenido oportunidad de comentar o relacionar las lecturas del taller en otra clase del Centro de Tiflogía Educativa, mientras que el 27.3% dijo que no; de los que están integrados en otra escuela, el 60% dijo que sí había comentado o relacionado las lecturas en sus clases en el CRISVER, uno más señaló que no, y el último dejó sus estudios para el momento de finalizar el taller. Sobre la contribución a su desempeño dentro del CRISVER, el 45.5% de los asistentes consideró que el taller y las lecturas habían contribuido a su desempeño dentro del CRISVER; el 45.5% dijo que poco, mientras que una persona dijo que nada.

3.1.4 Resultados para coadyuvar al hábito de la lectura, directamente entre las personas ciegas, e indirectamente quienes conforman su entorno.

En el diagnóstico, como ya se mencionó, el 54.5% de los asistentes dijo que estaba leyendo *El libro amarillo* (Samuel Aun Weor), para un café literario al que asistirían ese sábado. También recordemos que todos los asistentes dijeron no conocer ningún cuento, novela, poema o ensayo sobre el tema de la vista o la ceguera. Una vez concluidas las diez sesiones del taller de lectura, todos los asistentes habían leído en casa de *Ensayo sobre la ceguera*, asignada para las últimas tres semanas. Al elegir el texto que más les gustó, el 36.4% de los asistentes señaló *Ensayo sobre la ceguera*; 18.2% que “Fábula del ciego” (Hermann Hesse); una persona eligió “Los pocillos” (Mario Benedetti); una, “El ciego” (Mempo Giardinelli); una, los poemas de Berta Galeron de Calonne, y una más dijo no recordar ninguna obra. El 90.9% pudo contar en pocas palabras, pero a detalle, en qué consistió el texto que dijo que más le gustó; la persona que

dijo no recordar ninguna obra fue quien no pudo hacerlo. Todos los asistentes dijeron que le gustaría continuar por su cuenta con las lecturas proporcionadas que no se cubrieron durante el taller, como *El Lazarillo de Tormes* (anónimo), *Marianela* (Benito Pérez Galdós), *La ceguera* (Jorge Luis Borges) e *Informe sobre ciegos* (Ernesto Sabato).

Sobre el tiempo dedicado a la lectura antes y después del taller, encontramos los siguientes datos. El 90.9% de los asistentes dijo, antes de la intervención, que dedicaba una hora semanal a leer. En la evaluación final, el 18.2% dijo haber dedicado de 6 a 10 horas semanales a leer; el 27.3%, entre 3 y 5 horas; el 36.4%, hasta dos horas, y únicamente 18.2% dijo seguir dedicándole solamente una hora semanal a esta actividad.

Sobre la disponibilidad de tiempo, el 45.5% dijo que prefería leer por la noche 45.5% en la tarde, y sólo una persona lo hacía por las tardes. Después del taller, el 81.8% dijo dedicarle las noches a la lectura; sólo una persona dijo hacerlo los fines de semana, y la misma persona que dijo que lo hacía por las tardes continuó con este hábito. Los lugares preferidos para la práctica lectora, antes del taller, eran la cama (63.6%) y la sala (36.4%); ninguno señaló el parque, la biblioteca, el trabajo ni el transporte público. Posterior a la intervención, el 90.9% dijo que leía en cama, y sólo una persona indicó que lo hace en la mesa del comedor; se dejaron de considerar el parque, la biblioteca, el trabajo o el transporte público.

En contraste con los resultados anteriores, en los que hubo un cambio positivo, debemos señalar que antes del taller el 45.5% de los asistentes había dicho que en vacaciones no tenían el hábito de leer, mientras que el 54.5% dijo leer menos de lo que leía durante los periodos de actividad. En el mes de febrero, durante la evaluación final, se les preguntó cuánto habían leído durante el periodo vacacional de diciembre y enero, justo medio de la intervención, y el 36.4% de los asistentes afirmó haber leído lo mismo que otras vacaciones; además, el 27.3% dijo no haber leído nada; el 18.2%, haber leído menos, y sólo dos personas afirmaron haber leído más que otras vacaciones.

Sobre el acompañamiento de la lectura, todos los asistentes al taller dijeron que nadie había seguido con ellos las lecturas hechas en casa. Sin embargo, el 54.5% dijo haber comentado con alguien lo que se hacía en las sesiones, y también el 54.5% dijo que había comentado con alguien las lecturas hechas.

3.1.5 Resultados para la visibilización de los integrantes del grupo como lectores que realizan esta actividad en espacios convencionales de lectura.

Para satisfacer este objetivo se proyectó realizar algunas sesiones del taller en espacios como cafés, centros educativos o bibliotecas, para que clientes, propietarios, empleados de negocios, usuarios, bibliotecarios y personas en general conozcan que las personas con discapacidad visual pueden acercarse a la lectura. No obstante, por diferencias de horario fuera de clases y por el orden de los cursos que los asistentes tenían en el CRISVER, no fue posible sesionar fuera de esas instalaciones. No obstante, se pudieron extraer los siguientes datos de los cuestionarios diagnóstico y final. De entrada pudimos saber que los cinco alumnos integrados en escuelas regulares cuentan con un espacio y tiempo dedicado a la lectura en sus centros educativos. Asimismo, el 27.3% de los asistentes dijo haber acudido a algún lugar dedicado a la práctica lectora (biblioteca o sala de lectura) durante los meses en que realizó el taller.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

El trabajo con personas ciegas de varias edades significó un desafío adicional en el trabajo de promoción de lectura: además de facilitar los materiales en formatos alternos, adecuados para sus necesidades, las estrategias debieron también ajustarse a no recurrir a la vista sino a la descripción, la narración, la participación individual, la creación de textos, entre otras. En este contexto, el trabajo con cada uno de los dos grupos fue muy diverso, más allá de utilizar dos cartografías distintas, como se explica a continuación.

El trabajo con el grupo de adultos y jóvenes fue muy fluido durante las sesiones, pues la participación era constante y se nutría de los comentarios personales que, a raíz de los hechos que aparecían en los textos, cada uno evocaba con base en su propia experiencia. Poco a poco las participaciones fueron más abiertas, al punto en el que todos los asistentes conocían, sesión a sesión, una parte más de la historia personal de los demás. Se aprovechó este constante compartir de vivencias para plasmarlo al final en los textos de ficción que cada uno creó.

En el caso de los niños, la labor, dejando de lado que la adaptación de materiales no fue tan exhausta como la de los adultos, tenía la particularidad de que las estrategias debían captar su atención sin recursos visuales. Acudí a materiales y objetos que pudieran facilitarles la comprensión de los textos, o bien que acompañaran la narración: por ejemplo, al aparecer una parte con nieve o frío, les hice pasar una bolsa pequeña de hielo; en lugar de generar distracción, aparecían preguntas pertinentes como si había nieve en el cuento o de qué color era la nieve. En general, las estrategias que se siguieron durante las sesiones se orientaron en captar la atención de los tres niños con recursos táctiles, preguntas constantes sobre la historia que se estaba narrando o construyendo, dándoles libertad de participar e interrumpir las lecturas con preguntas sobre palabras, hechos o experiencias propias, etcétera.

En la estancia de investigación realizada para este proyecto de intervención, la Dra. Martina López Casanova me hizo dos cuestionamientos importantes que, a mi consideración, podrán ayudar a proyectos de promoción de lectura futuros que trabajen con personas ciegas. El primero fue la carga ideológica de la conformación de un *corpus* de material de lectura, es decir qué tanto peso tiene la elección de material de lectura de parte de un experto hacia persona que, de entrada, tienen un interés primario por acercarse a la lectura.

El segundo, siguiendo el punto anterior, tiene que ver con las limitaciones que para el grupo de adultos y jóvenes pudo implicar el darles solamente lecturas sobre discapacidad. Si bien

es cierto que, como lo dice el modelo social de la discapacidad, se trata de una característica más del individuo, esta característica no tiene por qué limitar también su acceso a obras fuera de esta temática. Antes hay que decir que, al crear una cartografía bajo este eje, se dio lugar a una segunda discriminación o restricción en la amplia gama de materiales de lectura que podía facilitarse a personas que, antes de ser ciegas, son estudiantes, trabajadores, padres, hermanos, hijos, mexicanos, latinoamericanos, etcétera.

Por lo tanto, en mi opinión los futuros proyectos de intervención en promoción de lectura con personas ciegas y con baja visión no deberán ceñirse a una temática tan restrictiva como obras que aborden la ceguera, pues éstos no pueden compararse con la infinidad de textos que pueden enganchar a *cualquier* persona a la lectura por placer. Tal vez una ampliación del horizonte literario hacia otros tópicos llame más la atención de las personas con discapacidad por aspectos que les son igualmente desconocidos.

Capítulo 5. Conclusiones

Una vez concluida la intervención de este proyecto, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Las personas con discapacidad que leían un libro al año antes de perder la vista pasaron a ser más después de adquirir la discapacidad. Sin embargo, mientras más libros anuales se leían antes de perder la vista, menos se lee después de ese hecho. Por otro lado, el cuento y la novela son los géneros literarios preferidos por los participantes, tanto antes de perder la vista, como al momento de la evaluación diagnóstica y final.

La mayoría de los asistentes cuenta con entre 11 y 20 libros en su casa. Sin embargo, sólo siete de los asistentes (tres ciegos y cuatro con baja visión) consideraron que tenían la costumbre de leer antes de perder la vista.

El promedio de asistencia al taller fue alto, con una media de 8.5 personas en cada sesión. Todos ellos fueron mayormente participativos en el taller, aunque en las actividades programadas tuvieron un desempeño deficiente-suficiente, pero la mayoría haciendo algunos comentarios personales durante las jornadas. En contraste, en la actividad final de producción de un texto ficcional de la experiencia propia como persona con discapacidad se tuvo un desempeño de *buena a muy buena*.

En general, las actitudes frente a las ventajas y virtudes de practicar la lectura (porque es una herramienta para la vida, permite conocer autores y otras épocas y lugares y ayuda a huir de las preocupaciones, por ejemplo) mejoraron después del taller, respecto a las opiniones expresadas en la evaluación diagnóstica. Algunas actitudes se mantuvieron constantes, como que la lectura es un medio para conocerse mejor y ayuda a huir de las preocupaciones. Sin embargo, la lectura dejó de ser vista como una forma de diversión, como medio para descubrir lo que se necesita conocer y como herramienta para escribir mejor.

Hubo un aumento de las personas que dijeron que les gusta mucho leer, respecto de las que mencionaron que les gustaba hacerlo de vez en cuando antes de iniciar el taller. La preferencia por el formato de audio se mantuvo constante antes y después de la intervención. Al mismo tiempo, la lectura en voz alta fue mencionada por la mitad de los asistentes como la forma preferida para acercarse a esta práctica.

Se brindó acceso a dieciocho materiales de lectura de cuatro géneros, mientras que antes del taller el 37% de los asistentes dijo que no había podido acceder a formatos alternos de

lectura. La computadora, el reproductor de audio y el teléfono inteligente se colocaron como los medios de acceso con más preferencia. La gran mayoría dijo que volvería asistir a un taller de lectura donde se proporcionarían los materiales en formatos alternos.

Los participantes pasaron de considerar que la discapacidad visual limita totalmente el acceso a materiales de lectura a opinar que lo limita parcialmente. En lo que toca al placer por realizar esta actividad, antes de las sesiones la mayoría creía que la discapacidad visual limita mucho el placer por la lectura, y al final pasaron a opinar que lo limita poco.

La mayoría de los encuestados dijo que sí había tenido oportunidad de comentar o relacionar las lecturas del taller en otra clase del Centro de Tiflogía Educativa, mientras que la mitad consideró que el taller y las lecturas habían contribuido a su desempeño dentro del CRISVER.

Los asistentes pasaron de no conocer ningún texto literario sobre discapacidad a leer en formatos alternos y poder discutir novelas, cuentos, ensayos y poemas sobre este tema. El texto preferido fue *Ensayo sobre la ceguera*, de José Saramago, mientras que la gran mayoría fue capaz de relatar la trama o el contenido de su texto preferido. Hubo un especial énfasis en las partes de las historias donde se contaban hechos relevantes para la vida de los personajes ciegos, directamente relacionado con la falta de detalle en los nombres de los personajes.

La mayoría de los asistentes dedicaba una hora semana a la lectura previa al taller, y después de éste la mayoría señaló dedicarle entre dos y cinco horas a esta actividad. La mayoría de los asistentes lo hacía por la tarde o por la noche, sobre todo en la cama o en la sala. No obstante, en el periodo de vacaciones diciembre-enero, la mayoría de los asistentes confesó haber leído menos o nada respecto a otros periodos vacacionales.

Referencias

- Amate, A. (2006). Evolución del modelo de discapacidad. En Amate, A., & Vásquez, A. J. (Eds.). *Discapacidad: lo que todos debemos saber*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Blanco, R. (1991). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín 48, Proyecto Principal de Educación*, pp. 57-72.
- Cabrera, M., Roessing, L., & Puebla, J. C. (2009). *Atención educativa para alumnos con discapacidad visual*. Veracruz: Secretaria de Educación de Veracruz.
- Castillo, M., & Barra, D. (2005). Clubes de lectura y discapacidad. *Revista Biblioteca*, núm. 3, octubre 2005.
- Castejón Costa, J. L., & Navas Martínez, L. (2009) *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Madrid: Editorial Club Universitario.
- Comes, G. (2003). *Lectura y libros para alumnos con necesidades especiales*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). *Encuesta Nacional sobre Discriminación*. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENA DIS2017_08.pdf
- Cubillo, M., Guevara, J., & Pedraza, A. (2000). *Discapacidad humana, presente y futuro*. Tlaxcala, México: Gobierno del Estado de Tlaxcala-Universidad del Valle de Tlaxcala.
- Desbuquois, C. (2002). L'accès à la lecture et à l'information des personnes handicapées visuelles. *Réalités et perspectives*. *Bulletin des Bibliothèques de France*, núm, 6, pp. 78-83.
- Diamond, M. (2012). Tratado sobre propiedad intelectual propuesto por la UMC: Su utilidad para terminar con la "hambruna de libros". *Revista El Educador*, vol. XXIV, núm. 2, pp. 22-25.
- Díaz, O., & Fernández, A. (2005). *Discapacidad e Inclusión Social: Reflexiones desde la Universidad de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en educación superior. *Revista del Instituto de Estudios de Educación del Norte*, núm. 24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>
- Forero Alarcón, J. A. (2017). *Programa de promoción de lectura para personas con discapacidad visual (ciegos) del centro de rehabilitación para adultos ciegos* (Tesis de grado, Universidad

- de la Salle, Bogotá, Colombia). Recuperada de
<http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/20873>
- García, A., & Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias Salud*, vol. 3, núm. 2, pp. 235-246.
- García, L. (2010). Promoción de la lectura en receptores ciegos, desde la perspectiva de la integración. Buenos Aires: Consejo General de Cultura y Educación.
- Garrido, F. (2013). Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y escritura. Ciudad de México: CONACULTA.
- Garrido, F. (2014). El buen lector se hace, no nace. Ciudad de México: Paidós.
- Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 391-407.
- Guajardo, E. (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, pp. 15-23.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2018). La discapacidad en México, datos al 2014: versión 2017. Aguascalientes: Autor.
- Jitrik, N. (1997). La lectura como actividad. México: Fontamara.
- Lecuona, M. L. (2006). Ficciones sobre ciegos. Buenos Aires: TifloLibros.
- Lecuona, M. L. (2014). Informe sobre ciegos, libros y tecnología del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Recuperado de www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/926.pdf
- López Campos, A. (2015). El Comité de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional Autónoma de México. En Del Río Lugo, N. (Ed.). Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México (pp. 79.89). México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Luna Kano, M. (2013). Tecnología y discapacidad: una mirada pedagógica. *Revista Digital Universitaria UNAM*, vol. 14, núm. 12, pp. 1-19.
- Manguel, A. (2007). Sobre la lectura. En *101 aventuras de la lectura*. Ciudad de México: IBBY.
- Martínez Fortuno, M. (2017). Promoción de la lectura como adultos mayores: beneficios de leer durante el envejecimiento. (Tesis de posgrado, Universidad Veracruzana, Xalapa, México)
 Recuperada de

- https://www.uv.mx/epl/files/2015/12/Protocolo_MarianaMarti%CC%81nezFortuno-4.pdf
- Núñez, L. (2016). El entrenamiento para optimizar la lectura y escritura en alumnos con baja visión y ciegos totales (Tesis de grado, Universidad de Valladolid, Segovia, España)
Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17517/1/TFG-B.840.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). Comprender la discapacidad, Necesidades de servicio y asistencia, Las barreras a la información y la tecnología. En Informe mundial sobre la discapacidad (pp. 1-11, 46-47, 209-217). Malta: Autor.
- Pretel, F. (2017). Los grupos de lectura como lanzadera. Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, núm. 71, pp. 120-136.
- Santos, C., Del Campo, M., & Vicente, F. (2015). Reading in sight of students with visual functional diversity. Educational characteristics and intervention. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, 2015, pp. 345-354.
- Traña, M. (2006). Tiflolibros, libros electrónicos para ciegos: primera biblioteca digital para ciegos de habla hispana. *Revista Palabra Clave*, núm. 1, pp. 45-47. Recuperado de http://163.10.34.134/bitstream/handle/10915/14136/Documento_completo__.pdf?sequence=1
- Vargas, M. C. (2012). Miradas epistemológicas desde distintas perspectivas teóricas sobre la discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, vol. 16, núm. 3, pp. 145-155. Costa Rica: Universidad Nacional Heredia.
- Wenz, B., Jaeger, P., & Berlot, J. (2015). Accessibility, Inclusion, and the Roles of Libraries. En *Accessibility for Persons with Disabilities and the Inclusive Future of Libraries (Advances in Librarianship)* (pp. 170-181). Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing.
- Yepes, D. (2013). Una aproximación a la lectura. La perspectiva psicolingüística. (Tesis de grado, Universidad de Almería) Recuperada de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2310/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zuzulich, L., Copello, G. A., & Guaita, S. E. (2003). La biblioteca como espacio de formación de lectores: una experiencia con niños ciegos y deficientes visuales. Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual, núm. 41, pp. 31-40.

Bibliografía

- Burger, D. (2006). L'accès au web et à la lecture numérique des publics diversement empêchés. *Bulletin des Bibliothèques de France*, núm. 3, pp. 58-63.
- Chamberland, N. (2005). Les services documentaires adaptés aux personnes handicapées de l'Université de Montréal. Papyrus: Institutional Repository. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/2133/Les%20Services%20documentaires%20adapt%C3%A9s.doc?sequence=3&isAllowed=y>
- Chamorro, M. F. (2015). Tecnologías adaptativas y acceso a la información en bibliotecas universitarias. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 2, núm. 2, pp. 17-34.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de las personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962517.pdf>
- González, L. (1999). Comprensión lectora en lectura braille. En Verdugo, M. A. & Jordán de Urrés, B. (Eds.), *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, España: Instituto de Integración a la Comunidad.
- Guterman, S. (1970). Social isolation, activeness and leisure. Reading among the blind. *Social Science & Medicine Journal*, año 3, núm. 3, pp. 349-361.
- Houama, S. (2007). L'accès à l'écrit des personnes déficientes visuelles. Katb-Yacine, une bibliothèque accessible. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, núm. 3, p. 51.
- Houtekier, C., & Laberge, L. (2001). Une question d'adaptation. Des livres pour les jeunes ayant une déficience visuelle. *Revue Lurelu*, núm. 24, pp. 10-15.
- Jiménez Hernández, D., & Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia) Recuperada de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39693/47359>
- Martínez Calvo, F. J. (2003). La biblioteca pública y los lectores con discapacidad visual: una reflexión sobre el caso español. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/f8/art6218/biblioteca.doc>

- Muñoz, J. A. (2012). Las TIC y la discapacidad visual. En *Aplicación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la vida diaria de las personas con discapacidad*. A Coruña, España: Universidade da Coruña
- Palacios, Beatriz (2014). La promoción de la lectura para personas con necesidades especiales. En *Introducción a la lectura y su promoción en la biblioteca pública*. México, D. F.: CONACULTA.
- Pulgarín Escobar, C. A., Henao Puerta, M. I., & Bolívar Arenas, J. L. (2017). La memoria ciega: lectura y escritura sin la visión (Tesis de grado, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia) Recuperada de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2547/1/PA01079_carlos_isabel_jose.pdf
- Samaniego, P., Laitamo, S., Valerio, E., & Francisco, C. (2012). Informe sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación para personas con discapacidad. Quito, Ecuador: UNESCO.
- Serrano Mascaraque, E. (2009). La e-accesibilidad y la discapacidad visual en España. *Revista General de Información y Documentación*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14492/e-accesibilidad.pdf>
- Soler Martí, M. A. (1999). *Didáctica multisensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: Paidós.
- Tronbacke, B. (1996). Easy-to-Read – An important part of reading promotion and in the fight against illiteracy. Retrieved from <http://archive.ifla.org/IV/ifla62/62-trob.htm>
- Zappalá D., Koppel, A., & Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad visual*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Apéndices

Apéndice A. Tablas

Tabla A1 *Estrategias particulares a seguir en las sesiones del taller de lectura*

Objetivo específico	Estrategia y meta
Propiciar el gusto por la lectura de textos literarios.	Creación de una cartografía lectora diseñada para cada grupo, de manera que los integrantes de los talleres puedan expresar su gusto por la lectura y hablen de sus experiencias como personas con discapacidad a lo largo de las sesiones.
Contribuir al acceso de la personas con discapacidad visual a obras literarias.	Adaptación de las obras literarias de la cartografía a caracteres magnificados y formatos de audio o digitales, de manera que los alumnos tengan acceso a todos los textos que se utilizarán en el taller de lectura.
Mejorar las habilidades lectoras de las personas con discapacidad visual.	Proponer dinámicas de grupo para promover la comprensión de los textos (preguntas detonadoras, análisis de personajes, trama, tiempo, espacio, clímax, etcétera). Así, la práctica de la lectura incidirá en su formación educativa, tanto en el CRISVER como en sus escuelas regulares.
Coadyuvar al hábito de la lectura, directamente entre las personas ciegas, e indirectamente quienes conforman su entorno.	Programación de algunas de las lecturas en compañía de una persona del entorno de los niños, o bien iniciar una lectura en el taller y terminarla en casa. Se utilizarán preguntas detonadoras para reforzar la comprensión de los textos. De esta forma, familiares, amigos y compañeros de escuela podrán acercarse a la lectura del texto, aunque sea indirectamente. El libro será un vínculo entre las personas con discapacidad visual y sus familiares y les permitirá a todos socializar la lectura.
Visibilizar a los integrantes del grupo como lectores que realizan esta actividad en espacios convencionales de lectura.	Realizar algunas sesiones del taller en espacios como cafés, centros educativos o bibliotecas, para que clientes, propietarios, empleados de negocios, usuarios, bibliotecarios y personas en general conozcan que las personas con discapacidad visual pueden acercarse a la lectura.

Tabla A2. *Concentrado de los indicadores en la dimensión del taller de lectura*

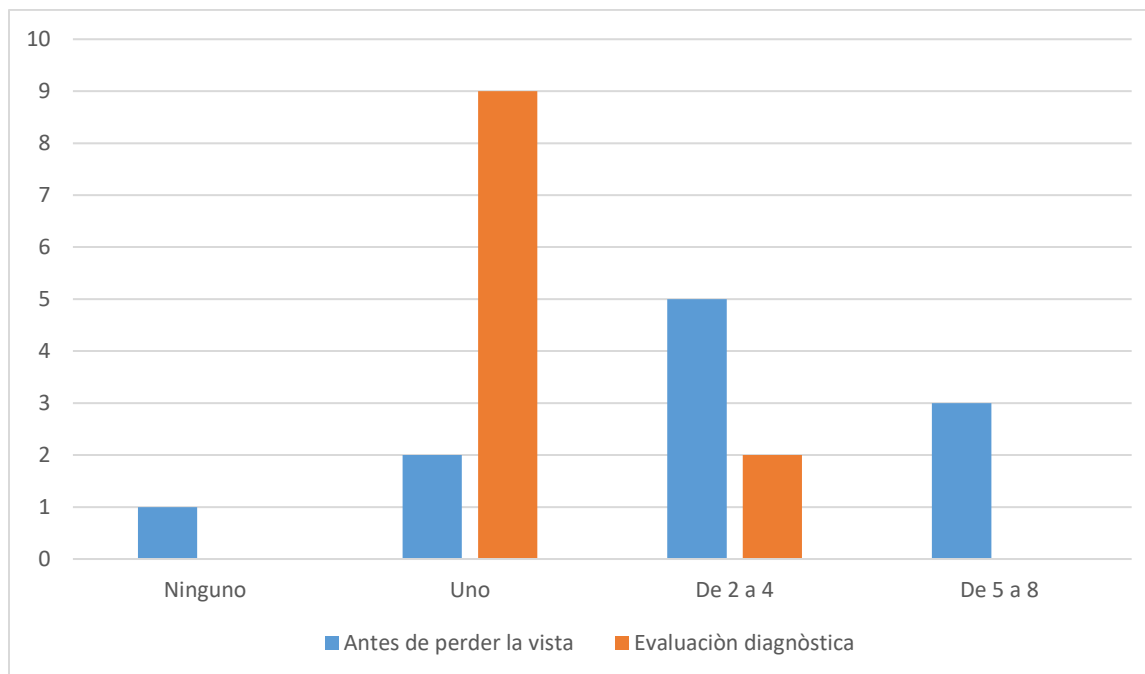
	ASISTENCIA		PARTICIPACIÓN		ACTIVIDADES EN SESIONES		ACTIVIDAD FINAL	
	(P)	(V)	(P)	(V)	(P)	(V)	(P)	(V)
1	7	Asistencia suficiente	1	Participativo	3	Excelente	4	Muy buena
2	4	Asistencia deficiente	0,75	Poco participativo	2,33	Suficiente	2	Regular
3	10	Asistencia completa	2	Muy participativo	3	Excelente	5	Excelente
4	9	Asistencia suficiente	1,77	Muy participativo	2	Suficiente	5	Excelente
5	9	Asistencia suficiente	2	Muy participativo	1,33	Deficiente	4	Muy buena
6	7	Asistencia suficiente	0,71	Poco participativo	1,66	Suficiente	3	Buena
7	8	Asistencia suficiente	0,38	Poco participativo	1,33	Deficiente	4	Muy buena
8	7	Asistencia suficiente	1,43	Participativo	1	Deficiente	3	Buena
9	5	Asistencia deficiente	1,2	Participativo	2	Suficiente	3	Buena
10	6	Asistencia deficiente	1,5	Muy participativo	1	Deficiente	4	Muy buena
11	5	Asistencia deficiente	1	Participativo	0,66	Deficiente	3	Buena

(P) = *puntaje*

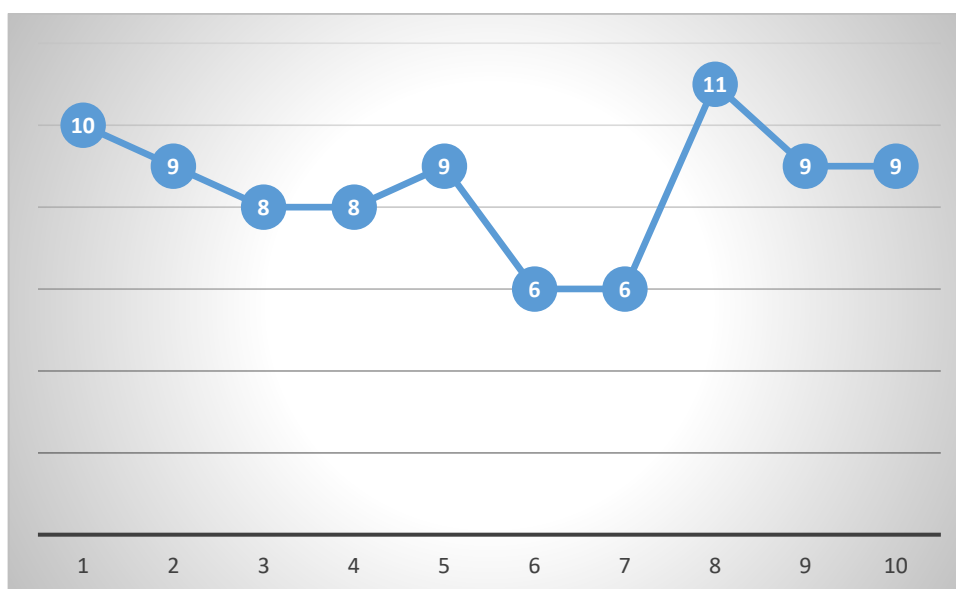
(V) = *valor*

Apéndice B. Gràficas

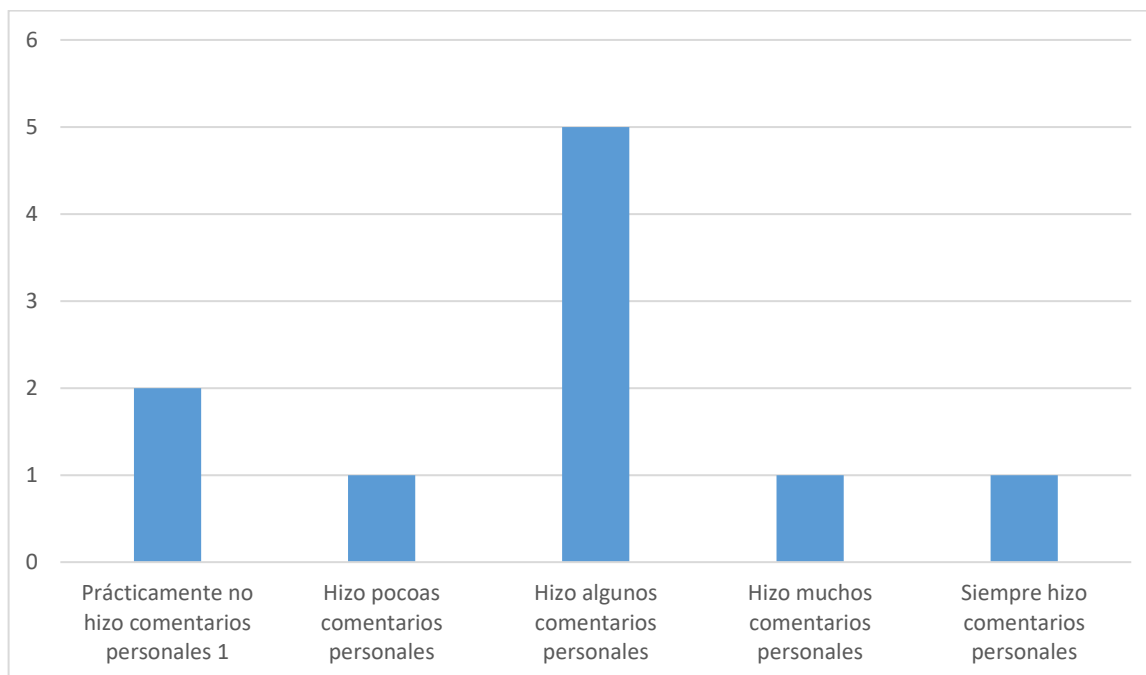
Gràfica B1. *Libros leídos al año por los asistentes*



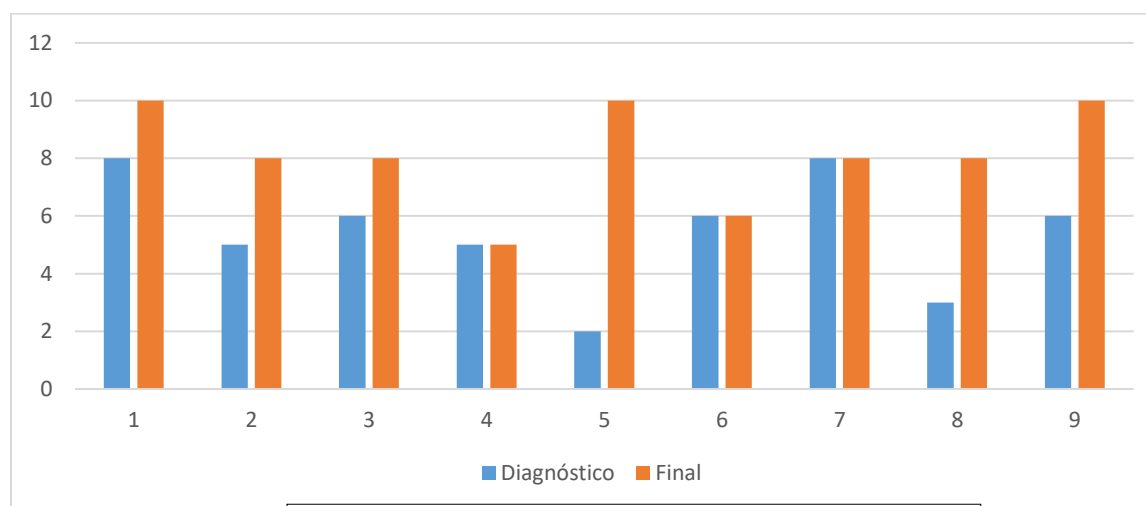
Gràfica B2. *Asistencia a las sesiones*



Gráfica B3. Cantidad de comentarios personales en las sesiones

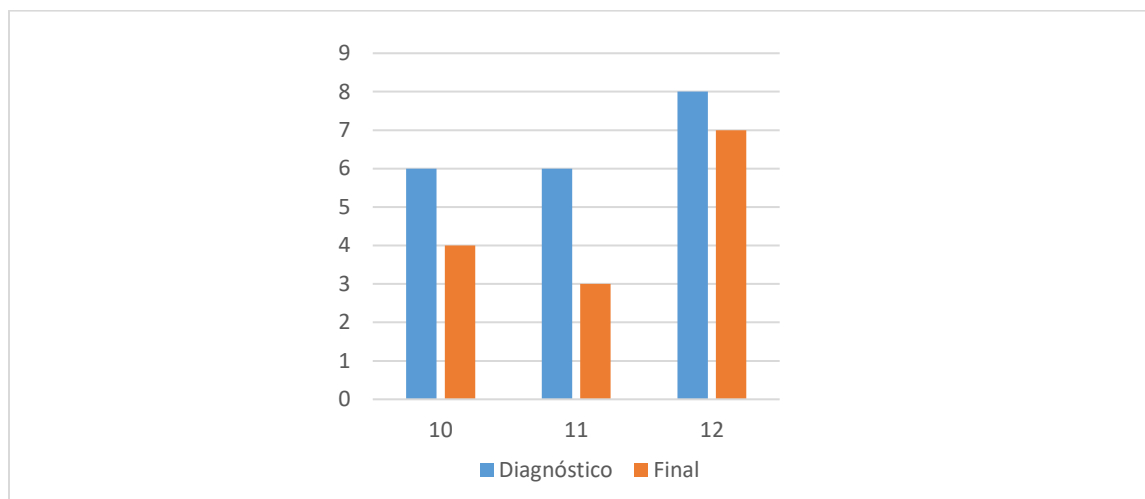


Gráfica B4. Indicadores de las actitudes respecto a la lectura que tuvieron una mejora



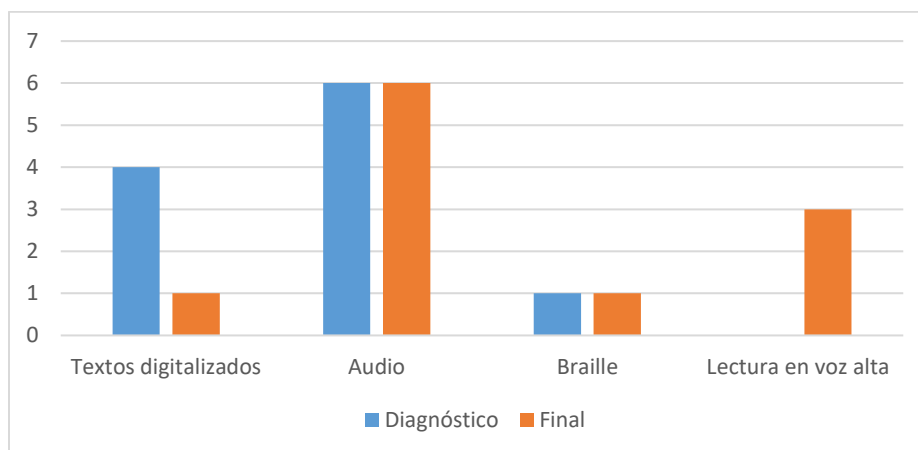
1. Lectura como herramienta para la vida
2. Lectura como medio para conocer pensamientos y sentimientos ajenos
3. La lectura como medio para comprender el mundo
4. La lectura como forma de huir de las preocupaciones
5. La lectura como obligación
6. La lectura como medio para conocerse **mejor**
7. La lectura como forma de tener mejores conversaciones con los demás
8. La lectura como puente para conocer a los autores
9. La lectura como medio para conocer otras épocas y lugares

Gráfica B5. *Indicadores de las actitudes respecto a la lectura que tuvieron una disminución*

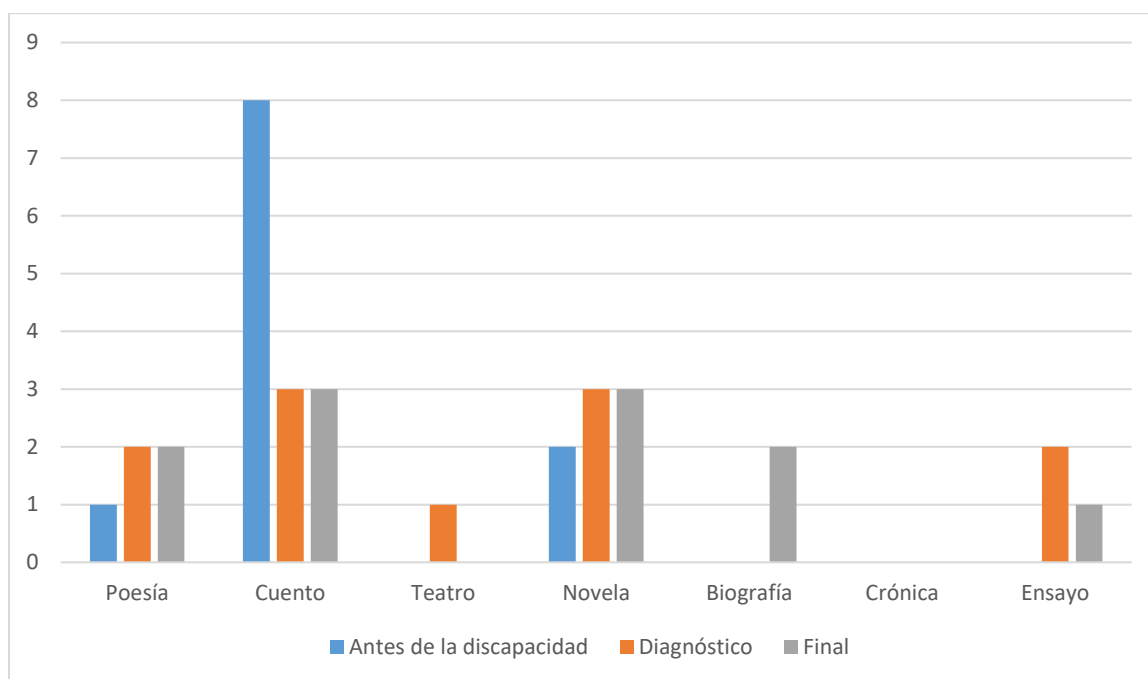


10. La lectura como diversión
 11. La lectura como medio para descubrir lo que se necesita conocer
 12. La lectura como herramienta para escribir mejor

Gráfica B6. *Formatos preferidos por los participantes antes y después del taller*



Gráfica B7. *Preferencia de los géneros literarios en tres momentos importantes para este proyecto de intervención*



Apéndice C. Cartografía lectora para niños

CUENTO

- Caperucita roja – Charles Perrault
Caperucita verde, amarilla, azul y blanca – Bruno Munari y Enrica Angostelli
Cuentos en verso para niños perversos – Roald Dahl
Piezas y cuentos para niños – Jorge Ibarguengoitia
Luis Braille. El mundo conectado por seis puntos – Sunwoo Il Yeong
Cuentos – Gianni Rodari
Bar Sport – Stefano Benni

POESÍA

- Gota de lluvia y otros poemas de José Emilio Pacheco para niños y jóvenes – José Emilio Pacheco
Mi primer libro de poemas – Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca y Rafael Alberti
Antonio Machado para niños – Antonio Machado
Canciones y poemas para niños – Federico García Lorca

NOVELA

- Don Quijote de la Mancha para niños – Miguel de Cervantes Saavedra
Fábulas – Esopo
Frankenstein (edición adaptada) (fragmento) – Mary Shelley
Viaje a centro de la Tierra (edición adaptada) (fragmento) – Julio Verne

Apéndice D. Cartografía lectora para adultos

CUENTO

El ciego – Mempo Giardinelli*
 La noche de los alcaravanes – Gabriel García Márquez **
 La fábula de los ciegos – Hermann Hesse*
 Los pocillos – Mario Benedetti*
 El ciego – Guy de Maupassant**

NOVELA

Ensayo sobre la ceguera – José Saramago**
 El cuerpo en que nací (fragmento) – Guadalupe Nettel**
 Marianela (fragmento) – Benito Pérez Galdós**
 El lazarrillo de Tormes (fragmento) – Anónimo*
 Informe sobre ciegos (fragmento) – Ernesto Sabato*
 Mi camino me lleva al Tibet (fragmento) – Sabriye Tenberken*

POESÍA

Oh his blindness, El ciego, Un ciego, Poema de los dones – Jorge Luis Borges*
 Soneto XIX – John Milton*
 Sueño de ciego, Qué importa, La peluca gris – Bertha Galeron de Calonne**

ENSAYO

Carta sobre ciegos para uso de los que ven – Denis Diderot*
 La ceguera – Jorge Luis Borges*

*Extraídas del libro *Ficciones sobre ciegos* (Lecuona, 2006)

**Lecturas adicionales elegidas por el autor de este proyecto de intervención

Apéndice E. Cuestionario diagnóstico para padres de familia

ESTE CUESTIONARIO SIRVE PARA RECABAR INFORMACIÓN ACERCA DE SUS HÁBITOS DE LECTURA Y LOS DE TU HIJO(A). LOS DATOS SERÁN CONFIDENCIALES Y SÓLO SERÁN UTILIZADOS PARA UN INFORME SOBRE EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

NO HAY RESPUESTAS BUENAS O MALAS: LO QUE NOS INTERESA ES QUE SEAN RESPUESTAS

VERDADERAS.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

Nombre: _____ Edad: _____
Nombre su hijo: _____ Edad de su hijo: _____

SOBRE USTED

Escolaridad máxima:

Ocupación actual:

¿Qué miembros de la familia viven en casa?

¿Su hijo(a) tiene hermanos?

¿Cuántos libros leyó aproximadamente este año?

- Un libro
- De 2 a 4 libros
- De 5 a 8 libros
- De 9 a 12 libros
- De 13 a 15 libros
- Más de 15 libros

¿Cuántas horas a la semana dedica a leer?

- Hasta dos horas
- De 3 a 5 horas
- De 6 a 10 horas
- 11 o más horas

¿En qué momento suele tener tiempo para leer?

- Por la mañana
- Por la tarde
- Por la noche
- Los fines de semana

¿En qué lugar acostumbra leer?

- En la cama
- En otro espacio de la casa (especifique: _____)
- En un parque
- En la biblioteca

- En el trabajo
- En el transporte público

En periodo de vacaciones...

- Leo más
- Leo menos
- Leo lo mismo

¿Qué ha leído en el último mes?

- Noticias en Internet
- Noticias en periódicos
- Crónicas
- Reportajes
- Libros técnicos o científicos (para su trabajo o escuela)
- Literatura

¿En este momento está leyendo algún libro de literatura?

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿cuál es su título y autor?

En caso afirmativo, ¿cómo llegó a sus manos el libro que está leyendo?

- Me lo prestaron
- Lo saqué de la biblioteca
- Lo compré
- De otra forma (especifique: _____)

¿Cuál es el último libro que leyó?

¿Por qué leyó este último libro?

Indique cuánto le gusta leer los géneros siguientes

	Mucho	Regular	Poco	No lo leo
Poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novelas policiacas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novelas de ciencia ficción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novelas románticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biografías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crónicas de viaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensayo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crítica literaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En los últimos seis meses, ¿cuántas veces asistió a...?

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Al teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un concierto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una presentación de libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una feria del libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Una librería	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un taller o círculo de lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como sabe, las personas leen por diversos motivos.
¿En qué medida estas frases se aplican a usted?

La lectura...

	Totalmente	Bastante	Poco	No se aplica
...es una herramienta para la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me enseñan cómo piensan y sienten otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me ayuda a comprender mejor el mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...es divertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me ayuda a descubrir lo que necesito conocer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite huir de las preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...es una obligación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite conocerme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite tener mejores conversaciones con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite conocer a los autores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite conocer otras épocas y lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me ayuda a escribir mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Cuál de las siguientes frases explica mejor su relación con la lectura?

- No puedo vivir sin la lectura
- Me gusta mucho leer
- Me gusta leer de vez en cuando
- Me gusta poco leer
- No me gusta leer

En caso de haber seleccionado “No me gusta leer”, favor de indicar el motivo:

- Lo odio
- Me cansa la vista
- Pierdo mucho tiempo
- Nada me incentiva a leer

- No encuentro libros que me agraden
- No tengo tiempo

¿Cuántos libros tiene aproximadamente en casa?

- Entre 1 y 5
- De 5 a 10
- De 11 a 20
- De 21 a 50
- De 51 a 99
- Más de 100

SOBRE SU HIJO

¿Practica usted la lectura en voz alta con su hijo(a)?

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas a la semana dedica a leer con su hijo(a)?

- No dedico tiempo a esta actividad
- Hasta dos horas
- De 3 a 5 horas
- De 6 a 10 horas
- 11 o más horas

En caso afirmativo, mencione los últimos libros que ha leído con su hijo.

¿Actualmente está leyendo algún libro con su hijo?

- Sí (especifique: _____)
- No

En la escuela a la que asiste su hijo(a), ¿hay un tiempo establecido para la lectura?

- Sí
- No
- No lo sé

En la escuela a la que asiste su hijo(a), ¿hay un espacio dedicado a la lectura (biblioteca, sala de lectura)?

- Sí
- No
- No lo sé

¿En qué medida cree que la discapacidad puede limitar el placer por la lectura de su hijo(a)?

- Mucho
- Poco
- Nada

Conteste SÍ o NO a los siguientes métodos o actividades

	Sí	No
Compro libros para motivar la lectura en mi hijo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leo cuentos a mi hijo(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi hijo(a) tiene un lugar cómodo y apto para leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi hijo(a) sabe que me gusta leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi hijo(a) sabe u observa cuando leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le cuento a mi hijo(a) qué estoy leyendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿A cuál de estos sitios ha llevado a su hijo en los últimos seis meses?

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Al teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un concierto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una presentación de libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una feria del libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Una librería	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Una biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un taller o círculo de lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Actualmente tienes acceso a libros o materiales de lectura adaptados para su hijo (audiolibros, libros digitales, libros impresos en sistema Braille)?

- Sí
 No

Apéndice F. Cuestionario diagnóstico para adultos

ESTE CUESTIONARIO SIRVE PARA RECABAR INFORMACIÓN ACERCA DE SUS HÁBITOS DE LECTURA.
LOS DATOS SERÁN CONFIDENCIALES Y SÓLO SERÁN UTILIZADOS PARA UN INFORME SOBRE EL
PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

NO HAY RESPUESTAS BUENAS O MALAS: LO QUE NOS INTERESA ES QUE SEAN RESPUESTAS
VERDADERAS.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

Nombre: _____ Género: M / F Edad: _____
Escolaridad máxima: _____

DISCAPACIDAD

¿Cuál es su agudeza visual? De ser posible, indique su porcentaje de visión o campo visual

- Baja visión Porcentaje: _____
- De nacimiento
 - Adquirida
- Ceguera total
- Ciego de nacimiento
 - Ciego adquirido

¿A qué edad perdió la vista o empezó su disminución? _____

¿Actualmente se encuentra integrado en el CRISVER?

- Sí
 No

¿Actualmente desempeña alguna labor o profesión?

- Sí Especifique: _____
 No

¿Actualmente se encuentra integrado en algún otro centro educativo?

- Sí Grado: _____ Escuela: _____
 No

En caso de estar integrado a otro centro educativo, ¿hay en tu escuela un tiempo establecido para la lectura?

- Sí
 No
 No lo sé

En caso de estar integrado a otro centro educativo, ¿hay un espacio dedicado a la lectura (biblioteca, sala de lectura)?

- Sí
- No
- No lo sé

De las siguientes herramientas, ¿cuáles maneja y de cuáles está aprendiendo su uso?

Manejo Aprende

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bastón blanco |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Braille (lectura y escritura) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Ábaco |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Procesador de textos en computadora |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Lector de pantalla |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Audiolibros (CD, archivo digital) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Teléfono inteligente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Línea Braille |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Estenografía |

Para el presente taller de lectura, ¿qué formato prefiere para acceder a los textos cortos?

- Audio (CD, dispositivo portátil o correo electrónico)
- Caracteres magnificados
- Sistema Braille
- Textos digitalizados (dispositivo portátil o correo electrónico)
- Mensajería instantánea con teléfono inteligente

LECTURA

1 ¿En este momento está leyendo algún libro de literatura?

- Sí
- No

2 En caso afirmativo, ¿cuál es su título y autor?

3 En caso afirmativo, ¿cómo llegó a sus manos el libro que está leyendo?

- Me lo prestaron
- Lo saqué de la biblioteca
- Lo compré
- De otra forma (especifique: _____)

4 ¿Cuál es el último libro que leyó?

5 ¿Por qué leyó este último libro?

- Gusto
- Deber escolar

- Trabajo
- Me lo recomendaron

6 Indique cuánto le gusta leer los géneros siguientes

	Mucho (3)	Regular (2)	Poco (1)	No lo leo (0)
Poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novelas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biografías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crónicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensayo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 Como sabe, las personas leen por diversos motivos. ¿En qué medida estas frases se aplican a usted?

	<i>La lectura...</i>	Totalmente	Bastante	Poco	No se aplica
A	...es una herramienta para la vida	<input type="checkbox"/> (3)	<input type="checkbox"/> (2)	<input type="checkbox"/> (1)	<input type="checkbox"/> (0)
B	...me enseñan cómo piensan y sienten otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	...me ayuda a comprender mejor el mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	...es divertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	...me ayuda a descubrir lo que necesito conocer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	...me permite huir de las preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	...es una obligación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	...me permite conocerme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	...me permite tener mejores conversaciones con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	...me permite conocer a los autores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K	...me permite conocer otras épocas y lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L	...me ayuda a escribir mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 ¿Cuál de las siguientes frases explica mejor su relación con la lectura?

- No puedo vivir sin la lectura (4)
- Me gusta mucho leer (3)
- Me gusta leer de vez en cuando (2)
- Me gusta poco leer (1)
- No me gusta leer (0)

9 En caso de haber seleccionado “No me gusta leer”, favor de indicar el motivo:

- Lo odio
- Es cansado

- Pierdo mucho tiempo
- Nada me incentiva a leer
- No encuentro libros que me agraden
- No tengo tiempo

10 ¿Cuántos libros ha leído aproximadamente este año?

- Ninguno (0)
- Un libro (1)
- De 2 a 4 libros (2)
- De 5 a 8 libros (3)
- De 9 a 12 libros (4)
- De 13 a 15 libros (5)
- Más de 15 libros (6)

11 ¿Cuántas horas a la semana dedica a leer?

- Ninguna (0)
- Una hora (1)
- Hasta dos horas (2)
- De 3 a 5 horas (3)
- De 6 a 10 horas (4)
- 11 o más horas (5)

12 ¿En qué momento suele tener tiempo para leer?

- Por la mañana
- Por la tarde
- Por la noche
- Los fines de semana
- No tengo el hábito de leer

13 ¿En qué lugar acostumbra leer?

- En la cama
- En un parque
- En la biblioteca
- En el trabajo
- En el transporte público
- En otro espacio de la casa (especifique: _____)
- No tengo el hábito de leer

14 En periodo de vacaciones...

- Leo más (3)
- Leo menos (1)
- Leo lo mismo (2)
- No tengo el hábito de leer (0)

15 ¿Cuántos libros tiene aproximadamente en casa?

- Entre 1 y 5 (0)
- De 5 a 10 (1)
- De 11 a 20 (2)
- De 21 a 50 (3)
- De 51 a 99 (4)
- Más de 100 (5)

16 ¿Conoce algún cuento, novela, poema o ensayo sobre la vista o la ceguera? ¿Cuál?

A C C E S I B I L I D A D

1 Considera que su discapacidad visual...

- Limita totalmente su acceso a los materiales de lectura
- Limita parcialmente su acceso a los materiales de lectura
- Limita muy poco su acceso a los materiales de lectura
- No limita su acceso a los materiales de lectura

2 ¿En qué medida cree que la discapacidad visual puede limitar el placer por la lectura?

- Mucho
- Poco
- Nada

3 ¿Ha podido acceder a materiales de lectura en formatos alterno (audiolibros, libros en Sistema Braille, textos digitalizados, textos en caracteres magnificados, lectura en voz alta)?

- Sí
- No

4 En caso de responder SÍ, especifique qué formatos:

- Audiolibros en cassette, CD o computadora
- Libros en Sistema Braille
- Libros digitalizados
- Caracteres magnificados
- Lectura en voz alta por parte de otra persona

5 ¿Ha participado en círculos o talleres de lectura anteriormente?

- Sí Especifique: _____
- No

6 ¿Actualmente tiene acceso a libros o materiales de lectura adaptados (audiolibros, libros digitales, libros impresos en sistema Braille)?

- Sí
 No

7 ¿Actualmente asiste a algún taller o círculo de lectura?

- Sí Especifique: _____
 No

<i>Ceguera total adquirida</i>	<i>Baja visión adquirida</i>
<p>8 Antes de perder la vista, ¿considera que tenía el hábito de la lectura?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>	<p>8 Antes de tener baja visión, ¿considera que tenía el hábito de la lectura?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>
<p>9 ¿Qué géneros leía más?</p> <p><input type="checkbox"/> Poesía <input type="checkbox"/> Cuento <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Novelas <input type="checkbox"/> Biografías <input type="checkbox"/> Crónicas <input type="checkbox"/> Ensayo <input type="checkbox"/> Ninguno</p>	<p>9 ¿Qué géneros leía más?</p> <p><input type="checkbox"/> Poesía <input type="checkbox"/> Cuento <input type="checkbox"/> Teatro <input type="checkbox"/> Novelas <input type="checkbox"/> Biografías <input type="checkbox"/> Crónicas <input type="checkbox"/> Ensayo <input type="checkbox"/> Ninguno</p>
<p>10 ¿Cuántos libros recuerda que leía al año?</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguno (0) <input type="checkbox"/> Un libro (1) <input type="checkbox"/> De 2 a 4 libros (2) <input type="checkbox"/> De 5 a 8 libros (3) <input type="checkbox"/> De 9 a 12 libros (4) <input type="checkbox"/> De 13 a 15 libros (5) <input type="checkbox"/> Más de 15 libros (6)</p>	<p>10 ¿Cuántos libros recuerda que leía al año?</p> <p><input type="checkbox"/> Ninguno (0) <input type="checkbox"/> Un libro (1) <input type="checkbox"/> De 2 a 4 libros (2) <input type="checkbox"/> De 5 a 8 libros (3) <input type="checkbox"/> De 9 a 12 libros (4) <input type="checkbox"/> De 13 a 15 libros (5) <input type="checkbox"/> Más de 15 libros (6)</p>

Apéndice G. Cuestionario de evaluación para adultos

ESTE CUESTIONARIO SIRVE PARA RECABAR INFORMACIÓN ACERCA DE SU PERCEPCIÓN DEL TALLER DE LECTURA. LOS DATOS SERÁN CONFIDENCIALES Y SÓLO SERÁN UTILIZADOS PARA UN INFORME SOBRE EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

NO HAY RESPUESTAS BUENAS O MALAS: LO QUE NOS INTERESA ES QUE SEAN RESPUESTAS VERDADERAS.

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

Nombre: _____ Género: M / F Edad: _____
Escolaridad máxima: _____

¿Qué fue lo que más te gustó del taller de lectura?

¿Qué fue lo que menos te gustó del taller de lectura?

El ambiente durante el taller le pareció...

- Excelente
- Bueno
- Regular
- Malo

El trabajo del facilitador del taller le pareció...

- Excelente
- Bueno
- Regular
- Malo

La lectura en voz alta que se hizo durante el taller le pareció

- Excelente
- Buena
- Regular
- Mala

¿Qué sugerencias haría para futuros talleres de lectura con personas ciegas?

1. PROMOCIÓN DEL GUSTO POR LA LECTURA

Después del taller, ¿en qué medida estas frases se aplican a usted?

<i>La lectura...</i>	Totalmente	Bastante	Poco	No se aplica
...es una herramienta para la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me enseñan cómo piensan y sienten otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me ayuda a comprender mejor el mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...es divertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me ayuda a descubrir lo que necesito conocer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite huir de las preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...es una obligación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite conocerme mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite tener mejores conversaciones con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite conocer a los autores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me permite conocer otras épocas y lugares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...me ayuda a escribir mejor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Después del taller, ¿cuál de las siguientes frases explica mejor su relación con la lectura?

- No puedo vivir sin la lectura
- Me gusta mucho leer
- Me gusta leer de vez en cuando
- Me gusta poco leer
- No me gusta leer

Después del taller, ¿cuál de las siguientes opciones considera que es un motivo suficiente para no leer?

- Lo odio
- Es cansado
- Pierdo mucho tiempo
- Nada me incentiva a leer
- No encuentro libros que me agraden
- No tengo tiempo

¿Los textos le permitieron conocer otras formas de percibir la discapacidad visual? ¿Por qué?

Considerando su experiencia como persona con discapacidad, ¿qué tanto se identificó con alguna de las lecturas hechas?

- Con todas
- Con la mayoría
- Con pocas
- Con ninguna

Al escribir su experiencia como persona con discapacidad, usted...

- Se sintió cómodo
- Se sintió incómodo

2. CONTRIBUCIÓN AL ACCESO

En el taller se ofreció el acceso a: <input type="checkbox"/> cuentos <input type="checkbox"/> novelas <input type="checkbox"/> poemas <input type="checkbox"/> ensayos	Los formatos proporcionados fueron: <input type="checkbox"/> audio <input type="checkbox"/> caracteres magnificados <input type="checkbox"/> textos en Sistema Braille <input type="checkbox"/> textos digitalizados <input type="checkbox"/> mensajería instantánea con teléfono inteligente
---	--

Después del taller considera que su discapacidad visual...

- Limita totalmente su acceso a los materiales de lectura
- Limita parcialmente su acceso a los materiales de lectura
- Limita muy poco su acceso a los materiales de lectura
- No limita su acceso a los materiales de lectura

Después del taller, ¿en qué medida cree que la discapacidad visual puede limitar el placer por la lectura?

- Mucho
- Poco
- Nada

Después del taller, ¿qué formato fue el más adecuado para usted?

- Audiolibros en cassette, CD o computadora
- Sistema Braille
- Textos digitalizados
- Caracteres magnificados
- Lectura en voz alta por parte de otra persona

¿Le gustaría participar en círculos o talleres de lectura en un futuro?

- Sí Especifique: _____
- No

Para la lectura de los textos, usted utilizó sobre todo

- Computadora (lector de pantalla)
- Teléfono inteligente
- Reproductor de audio
- Lectura de una tercera persona

Durante el taller, ¿tuvo alguna dificultad para acceder a los textos?

- Sí Especifique: _____
- No

3. MEJORA DE LAS HABILIDADES LECTORAS

Después del taller, indique cuánto le gusta leer los géneros siguientes

	Mucho	Regular	Poco	No lo leo
Poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novelas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biografías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crónicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensayo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En caso de estar integrado en otro centro educativo, ¿considera que el taller y las lecturas han contribuido a su desempeño escolar? ¿Cuánto?

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Tuvo oportunidad de comentar o relacionar las lecturas del taller en otra clase del CRISVER?

- Sí
- No

¿Considera que el taller y las lecturas han contribuido a su desempeño dentro del CRISVER? ¿Cuánto?

- Mucho
- Poco
- Nada

4. COADYUVAR AL HÁBITO DE LA LECTURA

Durante el taller, ¿cuál fue el texto que más le gustó y por qué?

¿Podría contar en pocas palabras de qué trató ese texto?

- Pudo contarle con detalle
- Pudo contarle sencillamente
- Pudo contarle con dificultad
- No pudo contarle

¿Le gustaría continuar por su cuenta con las lecturas proporcionadas que no se cubrieron durante el taller?

- Sí
- No

¿Cuántas horas a la semana dedicó a las lecturas hechas en casa?

- Ninguna
- Una hora
- Hasta dos horas
- De 3 a 5 horas
- De 6 a 10 horas
- 11 o más horas

¿Qué momento del día utilizó para las lecturas en casa?

- Por la mañana
- Por la tarde
- Por la noche
- Los fines de semana

¿En qué lugar acostumbró seguir las lecturas?

- En la cama
- En un parque
- En la biblioteca
- En el trabajo
- En el transporte público
- En otro espacio de la casa (especifique: _____)

En el periodo de vacaciones de diciembre-enero usted...

- Leyó más que otras vacaciones
- Leyó menos que otras vacaciones
- Leyó lo mismo que otras vacaciones
- No leyó

Durante el taller, ¿alguien siguió con usted las lecturas hechas en casa?

- Sí Especifique: _____
- No

5. COADYUVAR A LA VISIBILIZACIÓN

Durante el taller, ¿asistió a algún espacio dedicado a la lectura (biblioteca, sala de lectura)?

- Sí Especifique: _____
- No

Durante el taller, ¿comentó con alguien lo que se hacía en las sesiones?

- Sí Especifique: _____
- No

Durante el taller, ¿comentó con alguien las lecturas hechas?

- Sí Especifique: _____
- No

Apéndice H. Fotografías de las sesiones de los talleres de lectura





Glosario

Discapacidad visual

Es la pérdida total o parcial del sentido de la vista. La ceguera es cuando se carece totalmente de la visión, mientras que la baja visión se presenta cuando la medida de visión, que normalmente es de 20/20, llega a ser de 200/20. La discapacidad visual puede ser congénita (de nacimiento) o adquirida a lo largo de la vida. Igualmente puede ser una discapacidad única, estar acompañada de otras, o bien ser parte de un síndrome.

Libro adaptado

Se trata de un libro en formato físico o digital que está pensado para que una persona pueda leerlo fácilmente, ya que su agudeza visual no le permite acceder con normalidad a un libro en formato tradicional. De esta manera, un libro puede ser magnificado en sus caracteres (para personas con baja visión), digitalizado para su lectura en computadora, digitalizado y procesado para ser oído en formatos .mp3, o bien leído en voz alta por una persona vidente para la reproducción del audio. Actualmente existen bibliotecas digitales como TifloLibros (Argentina) que cuentan con acervos de libros digitalizados y de acceso libre para personas ciegas.

Discapacidad

Es un factor físico y social que se caracteriza por una deficiencia o ausencia de alguno de los sentidos, o bien por la dificultad para realizar movimientos corporales. Estas deficiencias o dificultades se traducen generalmente en limitaciones para que una persona se desenvuelva normalmente en la sociedad y en un acceso limitado a derechos. En la actualidad se trabaja en un

modelo social que permita que las propias personas con discapacidad trabajen para que sus derechos sean reconocidos por la sociedad a través de legislaciones, tratados internacionales, campañas de sensibilización y visibilización, etcétera.

Inclusión social

Es un concepto amplio que busca que grupos minoritarios pueda acceder a ámbitos y derechos que comúnmente no les son reconocidos, ya sea a través de programas sociales o políticas públicas de salud, educación y trabajo. De esta manera no sólo las personas con discapacidad son sujetos de inclusión social, sino también otros grupos como mujeres, migrantes, indígenas o niños.

Integración

Es un concepto más limitado que la inclusión, pues se restringe a lo educativo. Se ocupa de la incorporación de personas con necesidades educativas especiales (NEE) a escuelas regulares, así como de su paso por una escuela de educación especial donde adquieras las herramientas necesarias para desenvolverse en sus actividades de la vida diaria.

Tiflotecnología

Son todas las tecnologías pensadas o no para permitir que las personas con discapacidad visual puedan realizar actividades cotidianas como escribir, leer, saber la hora, tomar la temperatura, hacer operaciones aritméticas, etcétera. La palabra cuenta con un sufijo del griego *tiflos* (ciego).

CRISVER

Es una dependencia del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de Veracruz que atiende a personas con discapacidad visual, auditiva, motriz e intelectual. Actualmente cuenta con los servicios de terapia, rehabilitación, albergue y transporte para pacientes, alumnos y familiares. Cuenta con áreas de enseñanza, investigación, detección de autismo, valoración y tratamiento, gestión, equipamiento especializado y promoción de la discapacidad. Hasta noviembre de 2018 el Centro estaba dirigido por el Dr. José Alberto Denicia Caleco.

Centro de Tiflología Educativa

Es un espacio que depende del CRISVER y que integra especialistas en actividades de la vida diaria, aprestamiento, orientación, movilidad, computación y tiflotecnologías. Actualmente participan en él los profesores Juan Carlos Puebla, Alma Evelia Rodríguez Luna, Juan Bocanegra y Raúl Alcántara.