



Universidad Veracruzana

UNIVERSIDAD VERACRUZANA
CENTRO DE ESTUDIOS DE LA CULTURA Y
LA COMUNICACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA
LECTURA

Sede: Xalapa

**Inclusión a través de la lectura. Prácticas lectoras
para personas con discapacidad visual**

Estudiante: Carlos Yeudiel Puebla Rodríguez

Tutor: Mario Miguel Ojeda Ramírez

Xalapa-Enríquez, Veracruz, diciembre 2018.

Contenido

Lista de tablas y figuras	iv
Introducción	1
Capítulo 1. Marco referencial	3
1.1 Marco conceptual.....	3
1.1.1 Discapacidad.....	3
1.2 Marco teórico	6
1.2 Estado del arte o revisión de proyectos similares	17
1.4 Breve caracterización del proyecto	23
Capítulo 2. Planteamiento del proyecto	25
2.1 Delimitación del problema.....	25
2.2 Justificación	27
2.3 Objetivos	29
2.3.1 Objetivo general.....	29
2.3.2 Objetivos particulares.	30
2.4 Hipótesis	30
Capítulo 3. Diseño metodológico	31
3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención	31
3.2 Estrategia de intervención.....	32
3.3 Metodología de evaluación	33
Capítulo 4. Programación	37
4.1 Descripción de actividades y productos.....	37
Referencias.....	41
Apéndices.....	48
Apéndice A. Cartografía lectora para adultos.....	49
Apéndice B. Cartografía lectora para adultos.....	49
Apéndice C. Cuestionario para padres de familia.....	53
Apéndice D. Fotografías de las sesiones del taller de lectura.....	58
Glosario.....	60

Lista de tablas y figuras

Tabla 1 Estrategias particulares a seguir en las sesiones del taller de lectura 34

Tabla 2 Actividades y productos del proyecto de intervención 36

Tabla 3 Diagrama de Gantt de las actividades concretas de la intervención 38

Introducción

Muchas de las actividades que son normales en las personas videntes son todo un desafío para quienes carecen del sentido de la vista; la lectura es una de las más importantes. Leer es un medio para adquirir y producir conocimiento, aprender a realizar otras tareas, o simplemente para disfrutar de una obra literaria. Sin embargo, muchas veces el acceso a los libros es difícil para una persona ciega: se calcula que sólo el cinco por ciento de los libros están adaptados para la lectura en sistema Braille, en audiolibro o en un lector de pantalla.

Las personas con discapacidad visual trabajan hoy en día por alcanzar un modelo social de la discapacidad que deje de lado las características y deficiencias físicas y se ocupe de la conquista, reconocimiento y garantía de derechos. En este marco es donde aparece el presente proyecto. Se baraja la hipótesis de que el acceso y la promoción de la lectura pueden mejorar la inclusión social y visibilización de las personas con discapacidad visual que participan en esta intervención.

Se pretende facilitar el acceso de las personas ciegas integradas al Centro Estatal de Tiflogía Estatal del Centro de Rehabilitación e Inclusión Social de Veracruz (CRISVER) a obras literarias. Las actividades estarán acompañadas de estrategias metodológicas de promoción de la lectura en un taller presencial. De esta manera se espera que niños, jóvenes y adultos que también están integrados en escuelas regulares o en actividades laborales, mejoren sus habilidades lectoras y aumenten sus hábitos de lectura. La literatura que se leerá y compartirá en las sesiones está mayormente bajo el eje de la discapacidad visual; es decir que tanto autores como temas se aproximan a la visión de la ceguera desde la ficción. La mayoría de las lecturas se realizarán en el taller, mientras que para los niños algunas se comenzarán ahí y se terminarán en casa; el objetivo es que los padres puedan participar del proceso de lectura junto con sus hijos.

Al final del taller se espera que cada uno de los participantes pueda producir un breve texto en el que comparta su experiencia como persona ciega, siempre desde la ficción y desde la identificación que haya tenido con las obras literarias leídas. Por otro lado, la evaluación de la intervención se dará en tres momentos: una evaluación diagnóstica en la que se conocerán los hábitos lectores de adultos, jóvenes, niños (en su caso, también padres de familia); el registro de las observaciones hecha durante las sesiones en un diario de campo,; una evaluación final del taller donde se tomen en cuenta las expectativas cumplidas, el avance en las habilidades lectoras y los cambios en las prácticas de lectura de los participantes.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 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).

1.1.2 Inclusión.

Para hablar de inclusión parece muy importante retomar el trabajo de García y Fernández (2005), quienes retoman las dos grandes matrices que han dado lugar a este concepto: la matriz del esfuerzo y la matriz 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 de inclusión internacional 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).

1.1.3 Lectura.

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, pero para los fines de este trabajo, agregaremos uno más: la tiflotecnología. Este concepto se desarrollará al final del siguiente apartado.

1.2 Marco teórico

Hasta el momento hemos revisado algunos conceptos que darán pie ahora a las teorías que respaldan el presente protocolo, así como a las estrategias de intervención que se pretende poner en marcha. A continuación se presenta la teoría en torno a los tres temas que se abordan en este trabajo: la discapacidad, la inclusión y la lectura.

1.2.1 La discapacidad desde la visión médica y la visión social.

La discapacidad es sobre todo una cuestión moral y política a lo largo de la historia, pues cambia a 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, pero son falsas, 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 médico 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.

1.2.2 La discapacidad desde los derechos humanos.

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.

1.2.2. El Tratado de Marrakech.

En el año 2013 se procedió a la final del 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).

1.2.3 Hacia un modelo social de la discapacidad.

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 los modelos médico y 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).

1.2.4 La inclusión social de las personas con discapacidad.

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.

1.2.5 ¿Inclusión o integración?

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 parte del mundo

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).

1.2.6 El interaccionismo simbólico.

Para los fines de este trabajo hemos decidido retomar las aportaciones del interaccionismo simbólico a la discapacidad porque consideramos que la discapacidad 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 sin discapacidad.

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.

1.2.7 La lectura: ¿un vehículo para la inclusión?

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.

Para Pretel (2017) los clubes de lectura “logran 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).

1.2.8 La 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.

1.2.9 La tiflotecnología.

En un contexto escolar siempre 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 que ven y ellos, 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 (Traína, 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).

1.2 Estado del arte o revisión de proyectos 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 e instituciones. 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 nuestras instituciones culturales de 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.

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 pasó 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 el trabajo de 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 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 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 ve 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 y el diálogo, y descubrir y potenciar el valor de la lectura en sí misma, como entretenimiento y disfrute, «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 y 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 bajos en cuanto a la 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.

Finalmente vale la pena 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 instituciones de educación superior 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).

A nivel local, podemos mencionar como antecedente el trabajo de la asociación civil Estudiantes o Trabajadores Ciegos y Débiles Visuales del Estado de Veracruz (ETCDVEV A.C.), la cual 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 Quinta de las Rosas 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.

1.4 Breve caracterización del proyecto

El presente proyecto de intervención tiene el propósito de contribuir a la inclusión social y visibilización de las personas con discapacidad visual, en tanto que son sujetos de derechos que pueden acceder a actividades culturales como la lectura, a servicios públicos como las bibliotecas y a espacios de lectura como cafés, bibliotecas y centros educativos. El acceso a las obras literarias adaptadas y la promoción de la lectura mediante un taller de lectura son las dos vías que se han elegido.

El proyecto de intervención se realiza en las instalaciones del Centro Estatal de Tiflología Educativa del CRISVER, ubicado en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Están contemplados dos talleres dirigidos a personas con discapacidad: el primero para niños ciegos y el segundo para jóvenes y adultos ciegos. Los materiales de lectura serán literatura sobre ciegos, abarcando los géneros de novela, cuento, ensayo y poesía.

Los resultados esperados son cinco, de acuerdo con los objetivos de este proyecto. En primer lugar se espera que los alumnos tengan acceso a todos los textos que se utilizarán en el taller de lectura. En segundo lugar que la práctica de la lectura incida en su formación educativa, tanto en el CRISVER como en sus escuelas regulares. Enseguida se espera que los familiares, amigos y compañeros de escuela puedan 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. Al realizar algunas sesiones del taller en espacios externos, se espera que usuarios, bibliotecarios, clientes y personas en general conozcan que las personas con discapacidad visual pueden acceder a la lectura, al tiempo que éstas conocen los recursos bibliográficos adaptados que existen. Finalmente, un resultado esperado es que los integrantes del taller puedan identificarse o no con las experiencias que parecen en la ficción; al final de la intervención se buscará que cada participante pueda compartir su experiencia como persona ciega a través de la creación de un texto ficcional.

Capítulo 2. Planteamiento del proyecto

2.1 Delimitación del problema

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).

En un 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 Justificación

Como se indicó anteriormente, la práctica de la lectura por placer en personas ciegas tiene dos limitantes: el difícil acceso a la literatura de su interés en formatos adaptados y la falta de grupos donde compartir el goce por la lectura.

Consideramos que la práctica garantizada de la lectura no debe limitarse sólo al placer, pues puede tener impactos en otras áreas. De esta manera, un mejor y mayor acceso a obras literarias y a espacios de encuentro para compartir la experiencia lectora significaría también un avance a nivel local en su integración y visibilización, pues son personas capaces de realizar actividades de la vida diaria como cualquier otra.

La utilidad del presente proyecto de intervención se entiende en tres niveles. En el primero se espera lograr un impacto en la inclusión social de personas ciegas a través de su formación como lectores. Se pretende lograr una mayor visibilización de los integrantes del grupo como lectores y usuarios de recursos bibliográficos. Lo anterior será posible gracias a que las actividades serán programadas en espacios de visibilización (bibliotecas, cafés, parques y otros sitios públicos). Además, se cuenta con el respaldo y asesoría de profesores del CRISVER.

En un segundo nivel, el aumento de los hábitos de lectura tendrá sin duda beneficios en su vida personal. Las obras literarias que serán ofrecidas abordan el tema de la ceguera desde la ficción, la poesía y la filosofía. Así se dará pie, por ejemplo, a que los jóvenes se sientan o no identificados con las experiencias de los personajes y a que puedan compartir las propias en un momento dado de la intervención. Además, cuando las lecturas se programen en casa, podrán hacerlo en compañía de sus padres o hermanos, lo cual colocará al libro como un vínculo entre las personas con discapacidad visual y sus familiares.

El tercer nivel es el educativo. Se sabe que la práctica de la lectura tiene un impacto en el desempeño académico (López & Arciniegas, 1998). Por lo anterior, el mejoramiento de sus habilidades de lectura incidirá en la formación académica que cada uno de los asistentes al taller lleva de manera paralela. Al respecto, hay que adelantar que la mayoría de las personas ciegas del grupo de intervención, además de asistir al CRISVER, reciben una formación en escuelas regulares.

Al cumplir los objetivos de este proyecto de intervención, las personas con discapacidad visual contarán con mayores herramientas para enfrentarse a la lectura de una obra literaria. Habrán aumentado sus hábitos de lectura, con la esperanza de que se acerquen a los libros, en un futuro, de manera voluntaria. En el rasgo de la inclusión, se habrá logrado una mayor visibilización de las personas con discapacidad visual, pues son, antes que nada, personas con los mismos derechos: deben gozar del acceso a la lectura y sus recursos tanto como las personas videntes. En este tenor, uno de los objetivos del Programa Universitario de Formación de Lectores de nuestra máxima casa de estudios es atender, a través de acciones de vinculación universitaria, a grupos en los cuales la práctica lectura no se ha desarrollado como se esperaría; este proyecto se integra en esa línea de trabajo.

Quien esto escribe, finalmente, puede mencionar que habiendo tenido contacto con la discapacidad directa e indirectamente: habiendo convivido con un sinnúmero de personas ciegas desde siempre, conociendo los desafíos de movilidad, educación, trabajo, vida familiar y derechos a los que se enfrentan, de los cuales se rescata, para los fines de este proyecto, el acceso a la lectura. Está demostrado que la lectura en personas con discapacidad es una “actividad útil y gratificante” (Castillo & Barra, 2005, p. 46) cuando enfrentan además una situación médica.

2.3 Objetivos

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 la lectura 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 lectura 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 impulsarán 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 parecen en la ficción y compartir las propias.

2.3.2 Objetivos particulares.

1. Promover 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. Coadyuvar al hábito de la lectura, directamente entre las personas ciegas e indirectamente entre las personas que los rodean (familiares, amigos, compañeros de escuela).
5. Coadyuvar a la visibilización a los integrantes del grupo como lectores en espacios como bibliotecas, cafés, centros educativos, entre otros.
6. Impulsar los derechos de las personas con discapacidad visual en tanto que personas que ejercen el acceso a la información.

2.4 Hipótesis

Se asume que al contribuir al acceso a obras literarias sobre discapacidad y promover en un taller semanal el hábito y la práctica de la lectura por placer se logrará un impulso en la inclusión social, una mayor visibilización y una mejora en las habilidades lectoras de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual que están integrados en el CRISVER.

Capítulo 3. Diseño metodológico

3.1 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Se ha trabajado estrechamente con el Centro de Tiflología Educativa del CRISVER, institución dependiente del DIF del estado de Veracruz y ubicado en el bulevar de las Culturas Veracruzanas No. 24, colonia Nuevo Xalapa. Esta institución tiene como misión brindar rehabilitación integral de calidad y calidez a las personas con discapacidad, así como contribuir en la eliminación de las barreras físicas, sociales y culturales, que permitan su plena y total inserción social. Además, entre sus objetivos estratégicos se encuentra desarrollar e implementar programas de inclusión social dirigidos a las personas con discapacidad.

A los profesores del centro de Tiflología Educativa y a las autoridades del CRISVER se les presentó el proyecto de intervención en septiembre de 2018. Ante ellos se gestionó el que sus alumnos participaran en los talleres de lectura planeados para esta intervención. Una vez recibida la autorización en el mes de octubre, se tuvo un primer contacto con los alumnos para invitarlos a formar parte de un taller de lectura. En acuerdo con las autoridades y siguiendo el calendario escolar de educación básica, se prevé que los talleres finalicen en febrero de 2019.

Los sujetos del proyecto de intervención se repartieron en dos talleres de lectura, impartidos los días martes y miércoles a las 11:30 horas. El primer grupo está integrado por tres niñas y un niño ciegos de entre siete y 11 años. Todos están integrados en escuelas regulares: ellas en primarias privadas y él en una escuela pública. Su adquisición del sistema Braille está en proceso, por lo cual todas las lecturas tendrán que ser proporcionadas por quien imparte el taller o por los padres de familia (ver Apéndice E).

Al segundo taller asisten cada semana entre siete y ocho jóvenes y adultos con debilidad visual y ciegos: tres de ellos son estudiantes de secundaria y preparatoria, cuatro más son

profesionistas o tienen un oficio, y uno más cursa la primaria para adultos y, por esta razón, asiste más o menos cada dos semanas al taller. Las edades rondan, por lo tanto, entre los 14 y los 60 años (ver Apéndice E).

3.2 Estrategia de 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. 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. La cartografía puede consultarse en el Apéndice B.

Acerca de la metodología que se utilizará en el presente proyecto de intervención, en un primer momento se pensó en utilizar el enfoque del estudio 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 seguirán 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.

3.3 Metodología de evaluación

La metodología de evaluación se realiza en tres momentos: al inicio de los talleres, a lo largo de las sesiones y al concluir éste. De esta manera se podrá obtener 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 utilizarán serán las entrevistas (cuestionarios) inicial y final, los diarios de campo y un producto entregado por los jóvenes, según se describe más adelante.

Como parte de primer momento (diagnóstico) se tuvo una primera reunión exploratoria para 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. A partir de los resultados se establecieron las estrategias que se seguirían a lo largo de las sesiones.

Para el segundo momento se decidió llevar un registro de las sesiones en dos diarios de campo. Se llevará cuenta de los comentarios hechos durante las sesiones y las observaciones que haga quien implementa 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 consiste 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 propondrá que los participantes desarrollen un pequeño trabajo de escritura en las últimas sesiones: en él plasmarán 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. Se ha podido ver en las sesiones 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 en el momento en el que se hace la lectura. Especialmente el oído, el tacto y el olfato pueden ser estimulados, haciendo pausas en la lectura, de manera que su atención se enfoque en detalles que posteriormente podrán comentarse. Además de este tipo de estrategias de lectura, podrán seguirse las que son propias para cualquier otro grupo de niños: preguntas detonadoras, lecturas en compañía de un familiar, asistir a bibliotecas, etcétera. Una descripción más detallada podrá encontrarse en la tabla que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1 *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	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

indirectamente quienes conforman su entorno.	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.
Impulsar los derechos de las personas con discapacidad visual en tanto que personas que ejercen el acceso a la información.	Asistir a las bibliotecas, hemerotecas, archivos y bibliotecas virtuales para que las personas con discapacidad visual conozcan los recursos bibliográficos adaptados que existen.

Finalmente se pretende que 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, puedan ser analizados bajo un método mixto. De esta manera, los datos cuantitativos (cantidad de libros leídos al año, horas semanales dedicadas a la lectura, entre otros) podrán ser sistematizados y presentados en tablas gráficas. Por su parte, los datos cualitativos que se extraigan de las preguntas abiertas y de las entrevistas inicial y final serán analizados 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.

Capítulo 4. Programación

4.1 Descripción de actividades y productos

En la Tabla 2 se presenta una descripción general de las actividades que se pretende implementar en los dos talleres de lectura, así como los productos que se espera obtener.

Tabla 2 *Actividades y productos del proyecto de intervención*

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Protocolo	Se diseñará y confeccionará el protocolo de la intervención	Protocolo aprobado	8
Acercamiento con los integrantes de los grupos de intervención	Se presentará ante los alumnos del Centro de Tiflogía Educativa del CRISVER los dos talleres de lectura, y se informará y pedirá autorización a los padres de los infantes.	Interés y participación de los niños, jóvenes y adultos. En el caso de los infantes, se necesita la autorización de los padres.	1
Actividades de la intervención	Se desarrollarán dos talleres de fomento de la lectura en personas ciegas: uno en jóvenes y adultos, y otro más en niños.	Jóvenes y adultos: redacción de un texto literario en el que puedan compartir su experiencia como personas ciegas desde la ficción.	10
		Niños: creación colectiva de un texto literario corto (por ejemplo, obra de teatro, cuento, poema) a partir de las lecturas hechas en el	

		taller y en casa, con la colaboración de los padres.	
Reporte de intervención	Una vez terminada la intervención, se comenzará la redacción del reporte de intervención con auxilio de las bitácoras de cada sesión y el diario de campo.	Borrador de reporte de intervención	7
Movilidad	Se realizará una estancia de investigación en una universidad. Se buscará que la universidad receptora cuente con académicos o grupos de investigación afines al proyecto. De ser posible, en la ciudad donde se realice la estancia deben existir grupos u organizaciones de ciegos que cuenten con programas de lectura o apoyo al acceso a libros.	Un informe de actividades y la mejora del informe de intervención en cuanto a bibliografía, redacción y antecedentes.	4
Reporte de intervención	Una vez realizada la movilidad, se terminará de redactar el reporte con ayuda de la bibliografía y casos similares de los que se haya conocido durante la movilidad. Se atenderán las correcciones hechas al borrador de reporte.	Reporte de intervención aprobado	13
Preparación y	Se realizarán las actividades de	Examen exitoso	4

realización del examen recepcional	preparación y ensayos de la presentación final y defensa del reporte de intervención (el examen recepcional)		
------------------------------------	--	--	--

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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Traína, 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 Urriés, 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. 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 Ibargüengoitia
 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 B. 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 lazarillo 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 C. Cuestionario 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	☐	☐	☐	☐
Cuento	☐	☐	☐	☐
Teatro	☐	☐	☐	☐
Novelas policiacas	☐	☐	☐	☐
Novelas de ciencia ficción	☐	☐	☐	☐
Novelas románticas	☐	☐	☐	☐
Biografías	☐	☐	☐	☐
Crónicas de viaje	☐	☐	☐	☐

Ensayo	☐	☐	☐	☐
Crítica literaria	☐	☐	☐	☐

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

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Al teatro	☐	☐	☐
Un concierto	☐	☐	☐
Una presentación de libro	☐	☐	☐
Una feria del libro	☐	☐	☐

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Una librería	☐	☐	☐
Una biblioteca	☐	☐	☐
Un taller o círculo de lectura	☐	☐	☐

Como sabe, las personas leen por diversos motivos.

¿En qué medida estas frases se aplican a usted?

La lectura...

	Totalment e	Bastant e	Poc o	No se aplic a
...es una	☐	☐	☐	☐

herramienta para la vida				
...me enseñan cómo piensan y sienten otros	☐	☐	☐	☐
...me ayuda a comprender mejor el mundo	☐	☐	☐	☐
...es divertida	☐	☐	☐	☐
...me ayuda a descubrir lo que necesito conocer	☐	☐	☐	☐
...me permite huir de las preocupaciones	☐	☐	☐	☐
...es una obligación	☐	☐	☐	☐
...me permite conocerme mejor	☐	☐	☐	☐

...me permite tener mejores conversaciones con los demás	☐	☐	☐	☐
...me permite conocer a los autores	☐	☐	☐	☐
...me permite conocer otras épocas y lugares	☐	☐	☐	☐
...me ayuda a escribir mejor	☐	☐	☐	☐

¿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)	☐	☐
Leo cuentos a mi hijo(a)	☐	☐
Mi hijo(a) tiene un lugar cómodo y apto para leer	☐	☐
Mi hijo(a) sabe que me gusta leer	☐	☐
Mi hijo(a) sabe u observa cuando leo	☐	☐
Le cuento a mi hijo(a) qué estoy leyendo	☐	☐

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

	Más de una vez	Una vez	Nunca
Al teatro	☐	☐	☐
Un concierto	☐	☐	☐
Una presentación de libro	☐	☐	☐
Una feria del libro	☐	☐	☐

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

☐ Sí

☐ No

	Más de una vez	Una vez	Nunca 60
Una librería	☐	☐	☐
Una biblioteca	☐	☐	☐
Un taller o círculo de lectura	☐	☐	☐

Apéndice D. Fotografías de las sesiones del taller 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.