



Universidad Veracruzana
Centro de Estudios de la Cultura
y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede Xalapa

Trabajo recepcional

“Séñame un libro”: promoción de la lectura en comunidades Sordas

Presenta:

Rosa Lyn Martínez Roldán

Con la dirección de:

Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández

Xalapa, Veracruz, febrero de 2022.

Este trabajo de la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) ha sido elaborado siguiendo un proceso de diseño y confección de acuerdo con el programa de estudios, 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:

Tutora y directora: Dra. Antonia Olivia Jarvio Fernández, coordinadora de de la EPL, sede Xalapa.

Sinodal 1: Dr. Mario Miguel Ojeda Ramírez, miembro del NAB de la EPL.

Sinodal 2: Dr. José Rafael Rojano Cáceres, académico de la Facultad de Estadística e Informática de la UV.

Sinodal 3: Dra. Alma de los Ángeles Cruz Juárez, investigadora de la Dirección del Área Académica de Ciencias de la Salud, integrante del Comité de Ética en Investigación del Instituto de Ciencias de la Salud de la UV.

Sobre la autora del documento recepcional

Rosa Lyn Martínez Roldán es licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana. Es profesora de español y literatura en comunidades Sordas desde el 2016. Es intérprete en formación y cofundadora del colectivo independiente Manos Florecer.

Ha participado en proyectos de preparación a alumnos Sordos que desean ingresar a la universidad, así como en la interpretación de exámenes de admisión de la Universidad Veracruzana. Su tesis de licenciatura se tituló *Poesía Sorda no es oxímoron: propuesta de análisis retórico de una canción interpretada en Lengua de Señas Mexicana*, y con ella comenzó el camino de la investigación en literatura Sorda y literacidad en comunidades con discapacidad auditiva.

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a la comunidad Sorda. Deseo con todas mis fuerzas que un día el derecho a la educación y a la lectura sea algo tan natural que no haya necesidad de explicar y explicar, y defender y argumentar y volver a explicar por qué está mal excluir a la comunidad Sorda de los espacios educativos y culturales.

Deseo, realmente, que un día todos sus derechos estén por encima del presupuesto y que respetarlos esté tan normalizado y fortalecido, que cuando alguien no lo haga, todos se den cuenta de lo que está mal y tomen acciones inmediatas ante ello.

Con mucho cariño, respeto y gratitud para ustedes, amistades, alumnas y alumnos Sordos.

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad Sorda que participó en este proyecto, ¡gracias por ser luz para sus compañeros!

A Casa Sorda, por abrirme las puertas y permitirme desarrollar este proyecto.

A mi amiga Arely Jimenez, a Astrid Hernández y a la escritora Graciela Rascón, por haber aceptado amablemente la invitación para asistir a nuestras sesiones como invitadas externas.

A Aleisha Collins y Miriam Mendonza, quienes jamás dudaron que esto sería posible, y que además sería yo quien podría hacerlo.

A mis amigas de la EPL porque sin su compañía esta experiencia no habría sido la misma. Gracias por mostrar que el mundo es mejor cuando se está rodeada de amigas.

A mi familia y a Osvaldo, por estar presentes en cada tropiezo y también en cada gran logro, por tener fe en mí.

A la Universidad Veracruzana y la Especialización en Promoción de la Lectura, por brindar los medios para desarrollar este trabajo.

CONTENIDO

Sobre la autora del documento recepcional iii

DEDICATORIAS iv

AGRADECIMIENTOS v

Lista de tablas y figuras ix

Tablas ix

Figuras x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Promoción de la lectura 5

1.1.1.1 Leer 6

1.1.1.2 Lectura utilitaria y por placer 8

1.1.1.3 Lectura y escritura terapéutica 9

1.1.2 Comunidad Sorda y Lengua de Señas Mexicana (LSM) 11

1.1.2.1 Discapacidad auditiva y sordera: postura clínica y postura social 12

1.1.2.2 Lectura y escritura en comunidades Sordas: la textualidad diferida de las personas Sordas 14

1.1.2.3 Literatura sorda 17

1.1.3 La pandemia del COVID-19 y su impacto en la labor del promotor de la lectura 18

1.2 Marco teórico 19

1.2.1 Bibliotecología social 20

1.2.2 Modelo transaccional 21

1.2.3 Modelo educativo bilingüe-bicultural (MEBB) 22

1.3 Estado del arte (casos similares) 25

1.3.1 Otros países 26

1.3.2 México 27

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO 30

2.1 Contexto de la intervención 30

2.2 Delimitación del problema y objetivos 39

2.2.1 Problema general y específico	39
2.2.2 Problema concreto de la intervención	42
2.2.3 Objetivo general	42
2.2.4 Objetivos particulares	43
2.2.5 Hipótesis de la intervención	43
2.3 Estrategia de la intervención	44
2.3.1 Planeación de actividades y materiales de lectura	45
2.3.2 Diseño y elaboración de instrumentos de recopilación de datos	47
2.3.3 Invitación para la participación en el taller	48
2.3.4 Descripción general de las sesiones	49
2.4 Procedimiento de evaluación	50
2.5 Procesamiento de evidencias	52
2.5.1 Recopilación y transcripción de videos	52
2.5.2 Recopilación de productos de creación literaria	52
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	54
3.1 Respecto a las asistencias y actividades	54
3.1.1 Sesión 6: sobre la literatura testimonial	57
3.1.2 Sesión 12: sobre la poesía	58
3.1.3 Sesión 14: sobre la literatura Sorda	58
3.2 Respecto a las experiencias de lectura	59
3.2.1 Significado de leer	60
3.2.2 El gusto por la lectura	64
3.2.3 Sobre las lecturas y autores	66
3.3 Respecto a la creación y difusión de literatura Sorda	69
3.3.1 Caligramas sordos	71
3.3.2 Carta y cuento de infancia	75
3.3 Respecto a la literatura como herramienta de introspección	77
3.4 Respecto a la motivación de los participantes a compartir textos literarios con personas Sordas	78
3.5 Respecto a la estimulación del pensamiento crítico	79
3.5.1 Discapacidad y exclusión social: el caso de Anne Frank	80

3.5.2 Discapacidad y migración: Yo tuve un sueño (Villalobos, 2018) 81

3.5.3 Discapacidad por sí misma 83

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 85

4.1 Respecto a la logística, coordinación y dirección del taller 85

4.2 Respecto a las actividades 87

4.3 Respecto a la cartografía seleccionada 88

4.4 Respecto a la sociabilización de la lectura 89

4.5 Recomendaciones 89

Referencias 92

Apéndices 103

Apéndice A. Entrevista con grupo A 103

Apéndice B. Cartografía lectora 104

Apéndice C. Formato de registro 108

Apéndice D. Formulario de diagnóstico 112

Apéndice E. Cartel 117

Apéndice F. Carteles promocionales de las sesiones 118

Apéndice G. Formulario final 122

Apéndice H. Canal de YouTube 134

Apéndice I. Blog 135

Apéndice J. Respuestas del formulario diagnóstico 136

Apéndice K. Respuestas del formulario final 137

Glosario 138

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. *Niveles de español* 32

Tabla 2. *Características sociolingüísticas del grupo A* 34

Tabla 3. *Características sociolingüísticas del grupo B* 36

Tabla 4. *Asistencia general y del grupo muestra* 55

Tabla 5. *Conceptualización inicial y final de leer* 61

Tabla 6. *Comparación de definiciones iniciales y finales de leer, grupo A y B* 62

Tabla 7. *Última vez que se compró un libro antes y después de la intervención* 65

Tabla 8. *Productos de creación literaria* 69

Tabla 9. *Caligramas* 72

Tabla 10. *Carta de infancia Sorda* 76

Tabla 11. *Cuento de infancia Sorda* 77

Figuras

Figura 1. *Asistencia a las sesiones* 54

Figura 2. *Asistencia por participante* 56

Figura 3. *Conceptualización inicial y final de lectura en ambos grupos* 64

Figura 4. *Gusto por la lectura antes y después del taller* 65

Figura 5. *Lecturas realizadas durante la intervención* 67

Figura 6. *Lecturas por participante* 68

Figura 7. *Estadísticas del alcance de difusión de los productos* 70

INTRODUCCIÓN

La escasa práctica lectora en México es un asunto de interés tanto por parte de especialistas como de diversos organismos gubernamentales. Diversos organismos, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) o el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se han preocupado por atender la urgencia de fomentar el hábito lector entre la población del país o indagar acerca de la problemática. Sin embargo, la mayoría de las encuestas o estudios que analizan el problema, como el Módulo sobre lectura (Molec) del INEGI o la Encuesta Nacional de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), se centran en la población normativa, sana, integrada a la sociedad, funcional, dejando de lado los grupos que han sido vulnerados por factores como: la edad, el género, la raza o etnia, las enfermedades estigmatizadas socialmente, y la discapacidad (Pérez Castro, 2019). En estos grupos podemos hallar adultos mayores, mujeres, comunidades indígenas, personas con VIH o padecimientos mentales, y comunidades Sordas, colectivo del que se ocupará este trabajo.

Es urgente atender y visibilizar las necesidades educativas, socioeconómicas y emocionales de los grupos vulnerables; por esta razón, resulta pertinente y necesario tomar medidas para impulsar la lectura y escritura en ellos. Los grupos exigen ser atendidos y respetados. Corresponde dar respuesta a sus demandas y promover proyectos con impacto social en conjunto con dichas comunidades.

Pese a que en algunas instituciones públicas como privadas se reconoce la relevancia del tema, hablar de lectura y grupos con discapacidad resulta a veces muy ajeno y pareciera que las personas con discapacidad no necesitan leer más allá de un contexto escolar: ¿se creará, quizás, que por tener una discapacidad no tienen necesidad de ocio y recreación? Sin embargo, ya que

uno de los derechos humanos es el derecho a la educación, y otro es el derecho a la no discriminación, enseñarle a leer a un niño sí y al otro no basándose en sus diferencias físicas es privarlo de parte fundamental de la educación y además es un acto discriminatorio; más aún, ya que la lectura provee habilidades que son coadyuvantes en el desarrollo integral de las personas y que les proporcionarán múltiples beneficios cognitivos, emocionales, económicos y sociales, privar de la lectura a una persona es privarla de acceder a estas oportunidades de desarrollo significativas (Jiménez y Flórez-Romero, 2013). Bajo este esquema, leer es, por antonomasia, un derecho.

En la búsqueda de literatura científica sobre lectura y discapacidad hay un elemento más que sobresale, y es que son pocos los textos que van encaminados a la atención a personas con discapacidad auditiva. Hay evidencia metodológica para el trabajo con discapacidad intelectual (Jiménez y Flórez-Romero, 2013; Jiménez Moya, 2018; Ocampo González, 2016), parálisis cerebral (Betanzos, 2017), Síndrome de Down (Robles Bello et al., 2020) y personas ciegas (Puebla Rodríguez, 2019). Estos grupos tienen en común que comparten el mismo código lingüístico que el resto de la población normativa. Sin embargo, el caso de la discapacidad auditiva (desde ahora DA) es particular debido a que el canal de comunicación no puede ser naturalmente oral, y se sabe que leer es una actividad que depende en gran medida de la consciencia fonológica de quien lee (Fernández Domínguez, 2021).

Durante épocas la discapacidad fue considerada castigo, estigma, locura o una condición patológica irremediable que marcaba permanentemente el destino de quien la padecía, un motivo de vergüenza o carga para los familiares de la persona enferma. Aunque pareciera que esa visión ya fue superada, todavía no se ha dicho suficiente sobre este tema y aún existe mucha desinformación al respecto.

Las comunidades sordas han existido (y resistido) a través de los siglos. Desde Fray Ponce de León, uno de los primeros educadores de personas Sordas en España, por el año 1550, ya se hablaba de ellas con curiosidad, se les estudiaba y hasta experimentaba con tal de llegar al meollo de “su condición”. Con los años se ha descubierto que la discapacidad auditiva representa más barreras sociales que físicas y que, como lo dijo el primer presidente Sordo de la Universidad de Gallaudet, las personas Sordas pueden hacer cualquier cosa, excepto escuchar (Asedes–Asociación educativa para el Sordo, 2010), frase popular ahora entre las comunidades Sordas y transmitida entre las generaciones.

Aunque se han hecho diversos acercamientos en distintas lenguas de señas (LS), no fue sino hasta el año 2016 que se acuñó oficialmente el término *Sign Language Literature*. A grandes rasgos es la literatura de las personas Sordas en su lengua natural (Sutton–Spence y Kaneko, 2016), y dentro se incluyen: literatura original en LS, representaciones signadas de películas y traducciones signadas de obras escritas.

Sin embargo, las personas con discapacidad auditiva presentan diversos problemas para acceder a la lengua escrita debido, entre otros factores, a la exclusión social resultado de la escasez de programas educativos adaptados a su lengua natural. En el caso de las personas Sordas de México es la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Esto conlleva mayor rezago y más obstáculos para acercarse a la lectura. Sin embargo, que sus niveles de comprensión lectora en español se vean sesgados por dichas barreras sociales, no es impedimento para que desarrollen herramientas de comprensión lectora y expresión oral en una lengua de señas. De hecho, la producción y difusión de textos grabados en LS es un fenómeno que ya se está viviendo dentro de las comunidades sordas del mundo.

Ante la ausencia de trabajos sobre el acercamiento a la lectura por placer en grupos de personas Sordas, se propone la realización de un proyecto de intervención de promoción de la lectura en comunidades Sordas de México, con el objetivo de promover en el colectivo la literatura signada o escrita. Se establecerá una metodología de intervención bilingüe-bicultural, priorizando el uso de la LSM para acceder a los contenidos escritos y a los diálogos y reflexiones.

En el primer capítulo se presentará el marco referencial, en el que se tratarán algunos conceptos y teorías en torno a la promoción de la lectura y las comunidades sordas; en el segundo, el diseño metodológico, donde se podrá encontrar el contexto de la intervención y la metodología de trabajo, así como el planteamiento del problema, los objetivos y la hipótesis de intervención; en el tercero, los resultados de la intervención y las discusiones al respecto; y en el cuarto capítulo podrán encontrarse las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se anexarán las referencias, los apéndices y un glosario.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

Esta sección se dividirá en tres vertientes que a su vez cuentan con una serie de subapartados. Por un lado, se explicarán los conceptos referentes a la promoción de la lectura. Posteriormente lo referente a comunidad Sorda y Lengua de Señas Mexicana y, finalmente, al impacto de la pandemia por COVID-19 ante el quehacer del promotor de lectura.

1.1.1 Promoción de la lectura

Garrido (2012) dice que la lectura no se enseña, se contagia, que promover la lectura es ayudar a otros a encontrar placer en el conocimiento y en la reflexión. Zapata y Vélez (2003, como se citó en Yepes Osorio et al., 2013) definen la promoción de la lectura como un trabajo de intervención sociocultural para impulsar la reflexión, transformación y construcción de nuevos sentidos; los autores defienden la idea de que la promoción de la lectura intenta fortalecer a los lectores brindándoles herramientas para que puedan afrontar los retos vitales, sociales, políticos, económicos y culturales.

Ahora bien, para promover la lectura, dice Garrido (2004a) que más que editar y publicar más libros o abrir más bibliotecas, lo que se necesita es formar más lectores y procurar que la lectura, como privilegio, llegue a más personas, y a su vez se mejore la práctica de ésta. Aunque dicha labor correspondería a instituciones educativas como las escuelas o las bibliotecas, o personal que en ellas laboran, quienes finalmente han asumido la responsabilidad de llevarla a cabo son las y los promotores o mediadores de lectura. Según Petit (2021) los mediadores de lectura son personas que desean transmitir, aprender y compartir sus inquietudes y experiencias con quienes conforman su comunidad. Dicha labor implica conocimientos no sólo literarios, sino también una actitud de constante observación y autocuestionamiento. Ser mediador no es una

obra de caridad, de hecho, siguiendo a la autora, los mediadores saben que la lectura y la cultura escrita son un derecho para todas las personas, y que negarlo es promover la marginación (Petit, 2021). Tanto Petit (2021) como Garrido (2004a, 2004b) sostienen que el medio más eficaz para formar lectores es la oralidad, ya sea narración o lectura en voz alta. Petit (2021) sugiere que incluso el acto de escuchar a la madre o a la persona cuidadora del bebé contándole un cuento impacta significativamente en las inclinaciones de ese infante por la lectura. Este fenómeno, por supuesto, repercutirá de manera diferente en las infancias que no pueden escuchar y que, por lo tanto, no crecerá acostumbrados a que alguien comparta con ellos un momento de lectura. Es decir, si la oralidad es tan determinante, ¿qué sucede con los adultos Sordos que no tuvieron ese acercamiento a la literatura oral durante su infancia?

Para entender este y otros cuestionamientos, a continuación, se tocarán algunos puntos fundamentales para entender los mecanismos que operan en el proceso lector y su impacto social.

1.1.1.1 Leer. Leer ha sido considerado durante décadas como una mera decodificación de signos escritos; una interpretación textual de lo que se tiene ante los ojos. Sin embargo, leer no es un acto natural para el que nuestro cerebro esté previamente desarrollado. Dehaenes (2015) dice que la invención de la lectura y escritura es algo tan reciente que nuestro cerebro no ha tenido el tiempo para evolucionar y tener un patrimonio genético destinado específicamente a dichas actividades; las áreas del cerebro destinadas al desarrollo del lenguaje hablado se han adaptado para el reconocimiento de grafemas y morfemas: es decir, para poder leer. Ahora bien, durante los primeros años de vida, los bebés aprenden, por medio del lenguaje oral, estructuras sofisticadas de la lengua hablada en el entorno donde están inmersos. Ubican y diferencian fonemas, reglas gramaticales, poseen un léxico, y aunque no es de manera consciente, cuando

aprenden a leer comienzan a establecer conexiones entre lo oral y lo escrito. Al respecto, Dehaenes (2015) comenta que aprender a leer es hacerse consciente de la fonología de una lengua y aprender a relacionar los sonidos de ésta con el código escrito.

La escritura, por su parte, es una invención que funciona como un medio de registro físico o soporte de la palabra oral (Dehaenes, 2015). Es innegable que tanto el aprendizaje de la lectura como de la escritura dependen en gran medida de la consciencia fonológica. El reconocimiento de grafemas a partir del sonido es fundamental en el aprendizaje de la lectura (Dehaenes, 2015), y eso podría explicar por qué para las personas que no escuchan es tan difícil acceder a la lectura y escritura.

Pero más aún, aprender a leer no sólo implica reconocer los sonidos, sino reconocer los significados. Es decir, no basta con saber cómo suena una palabra para saber qué es lo que quiere decir dentro del conjunto de palabras que la anteceden y proceden. Ahora se sabe que leer es un proceso cognitivo complejo, gradual, interactivo y social. Cassany (2006) lo define desde una perspectiva sociocultural, dejando de lado la conceptualización de la decodificación mecánica y memorización de la lectura, y sobrepasando las implicaciones cognitivas de ésta, que, si bien son necesarias, por sí mismas limitan la lectura a dichos procesos biológicos y presupone que todas las personas de todo el mundo tienen la capacidad de leer de la misma forma. De acuerdo con el autor, no todos los lectores acceden a la lectura de la misma manera ni en la misma realidad; las experiencias lectoras son atravesadas por las experiencias personales, los recursos y las herramientas tecnológicas que se tengan a la disposición (Cassany, 2006). Se lee desde una realidad que ha sido intervenida por factores contextuales, las experiencias de lectura son diferentes para cada individuo: un género literario se lee de manera distinta a como se leería otro tipo de texto; se hacen relecturas una y otra vez, encontrando nuevos o diferentes mensajes; se

leen textos de distintas disciplinas; cada persona se acerca de forma particular al mismo texto y hace interpretaciones particulares; se lee a través de un contexto sociocultural. Es decir, según Cassany (2006), el significado de los textos no radica sólo en las palabras escritas, sino que también está en la mente de quien lee, en sus conocimientos previos. Esto hace que los significados no sean permanentes ni objetivos, que varíen tanto de lector a lector.

Como se puede observar, no todos los lectores acceden a la lectura de la misma forma ni en la misma realidad; las experiencias lectoras son atravesadas por las experiencias personales, los recursos y las herramientas tecnológicas que se tengan a la disposición. Leer y escribir, entendiéndose como prácticas sociales, priorizan el pensamiento crítico donde el sujeto letrado será capaz de participar activamente en la sociedad, construyendo sus propias ideas a partir del análisis crítico de su realidad (Alcocer Vázquez et al., 2021).

1.1.1.2 Lectura utilitaria y por placer. Garrido (2004a) dice que la lectura y escritura se complementan una a la otra, que hablar de lectura es hablar de escritura pero que, además, leer no se limita únicamente a libros escolares u obligatorios, sino que implica también las lecturas que se hacen por gusto, por placer, sin más finalidad que la de disfrutar del libro. De acuerdo con el autor, saber leer no es lo mismo que ser lector: no basta con alfabetizar a un país si no se promueve el gusto por la lectura. Dentro de la promoción de la lectura se propone que se haga bajo la premisa de leer por placer, es decir, por el gusto de hacerlo, por recreación y enriquecimiento personal e intelectual (Garrido, 2004a; Yepes Osorio, 2013), con la intención de que este gusto por la lectura pueda trasladarse a cualquier ámbito donde el sujeto se vea en la necesidad de leer.

Domingo Argüelles (2014), en *Escribir y leer con los niños* reitera que la lectura se practica desde la libertad. No es posible obligar a alguien a leer, pues de esa manera únicamente

se obtendrá un efecto contraproducente, un rechazo hacia la lectura. En cambio, el autor propone una analogía entre aprender a leer y aprender a caminar: es un proceso que comienza desde lo más básico, como gateando o leyendo textos sencillos, y alcanza un punto cúlmine cuando se logra caminar y se leen (y disfrutan) obras de mayor dificultad. Durante este proceso, se requiere práctica, dedicación y orientación. Al respecto, Garrido (2004a) comenta que la frecuencia, la orientación y la animación son coadyuvantes en el descubrimiento de la lectura por placer. De acuerdo con Jarvio Fernández y Ojeda Ramírez (2018), leer por placer es hacerlo por el goce y el disfrute, no por obligación escolar ni laboral.

Como se ha podido observar, leer por placer es un hábito que no surge inesperadamente, sino que se forma, por eso es tan importante entender tanto la lectura recreativa como la utilitaria. De acuerdo con Jarvio y Ojeda (2018), la lectura utilitaria propicia la reflexión y la obtención de conocimiento, ésta se lleva a cabo generalmente en contextos escolares y es la base de muchos procesos de enseñanza y aprendizaje; es percibida usualmente como obligatoria, y es necesaria porque forma e instruye.

En este trabajo la promoción de la lectura no es con fines utilitarios o de alfabetización. El principal objetivo es encontrar un punto intermedio que le dé un sentido a la lectura acorde a las necesidades, vivencias e intereses de un grupo tan históricamente vulnerado; una lectura que no sea para imponer una lengua, sino para promover un sentimiento de identificación y desahogo, por un lado, y por el otro que sea un reflejo de las múltiples opresiones que como colectivo han enfrentado y con ello se adopte una postura crítica ante la discapacidad.

1.1.1.3 Lectura y escritura terapéutica. Diversas investigaciones apuntan al carácter de restablecimiento emocional de la lectura incluso con grupos que no están enfermos. Alonso-Arévalo et al. (2018) sostienen que la lectura terapéutica o biblioterapia busca la catarsis, la

identificación y proyección de quien lee. Castro Santana y Altamirano Bustamante (2018) mencionan que la biblioterapia o literapia es un modelo educativo-terapéutico, en tanto instruye y provee de información nueva al lector, e incide en el estado anímico, en el bienestar físico y emocional. Ésta trata de utilizar y comprender todos los procesos que se activan en el lector cuando se involucra significativamente con el texto, para aumentar el bienestar de los individuos por medio de la lectura dirigida. Es decir, y siguiendo a las autoras citadas, se pretende ver el texto escrito como vehículo de transformación de una realidad o estado mental; se motiva intencionalmente a la identificación proyectiva con temáticas y personajes, con el fin de generar empatía, resolución de problemas y, finalmente, potenciar la resiliencia. (Alonso-Arévalo et al., 2018).

De Meira Gusmão y Jerônimo de Souza (2020) señalan que la biblioterapia es un tipo de lectura dirigida que debe despertar en los lectores el interés y la confianza de exponer sensaciones como angustia, soledad, miedo o anhelos, y así gradualmente comprender estos sentimientos hasta liberarse de ellos. Desde la perspectiva de estos autores, la biblioterapia puede valerse tanto de textos escritos como de discursos no verbales como coadyuvantes en los tratamientos de los participantes.

Ya que lectura y escritura están estrechamente relacionadas, se propone la escritura terapéutica como un medio de creación de discursos testimoniales y como una herramienta de contención emocional pues permite la reflexión, el ordenamiento de las ideas y la introspección, así como la identificación de emociones (Arellano Ceballos y Ceballos de la Mora, 2018).

Con la escritura terapéutica se pretende dotar de herramientas que ayuden a los participantes a liberar sentimientos reprimidos, reconocer y gestionar sus emociones y trabajar en

su autoconocimiento. En este tipo de textos no importa cómo se escriba sino lo que se escribe: no la forma, sino el fondo.

1.1.2 Comunidad Sorda y Lengua de Señas Mexicana (LSM)

A diferencia de otros grupos en situación de discapacidad, las personas Sordas hacen comunidad entre sí porque comparten el mismo código de comunicación: la lengua de señas. Éstas no son las mismas en todos los países, ni siquiera en un mismo país. En México se hablan aparentemente tres distintas lenguas de señas: la Lengua de Señas Mexicana, la Lengua de Señas Maya – Yucateca y otra posible lengua de señas aún no estudiada que es hablada en un pueblo purépecha en Michoacán (Oviedo, 2015).

La Lengua de Señas Mexicana es la lengua natural de la mayoría de personas Sordas de México. Esta lengua es considerada patrimonio lingüístico de la nación desde el 2005 (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad, 2018), cuenta con categorías gramaticales que también se hallan en las lenguas orales: verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios, preposiciones, así como otros elementos que no se encuentran en dichas lenguas, como los gestos, el uso del espacio y la mirada intencional. También se encuentran los clasificadores, que son señas no convencionales que se representan de manera icónica y casi semejante lo que se está diciendo: por ejemplo, un clasificador de gato podría hacerse imitando cómo se acicalan o señalando los bigotes y las orejas.

Las comunidades Sordas son grupos lingüísticos minoritarios, cuyas problemáticas devienen de un trasfondo estructural político en el que intervienen agentes como el Estado y las instituciones que de él dependen, así como la sociedad en su conjunto.

En esta sección se tocarán algunos aspectos importantes para entender las cuestiones clínicas, sociales y lingüísticas de la comunidad Sorda de México.

1.1.2.1 Discapacidad auditiva y sordera: postura clínica y postura social. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la discapacidad como una deficiencia o restricción de algo, como un problema que afecta la función corporal o limita para realizar alguna actividad (OMS, s. f.). Para la misma organización, alguien presenta pérdida de audición discapacitante, o discapacidad auditiva (DA), cuando se tiene una pérdida auditiva superior a 40 decibeles (dB) en adultos y 30 dB en niños (OMS, 2019). Las causas de esta pérdida pueden ser congénitas (factores hereditarios, problemas en el parto, complicaciones durante el embarazo) o adquiridas (accidentes, infecciones, edad). Esta postura clínica es una realidad biológica y física, visible sólo en algunos casos, dado que la DA no se ve al menos que la persona use auxiliar auditivo o implante coclear; entendido de esta forma, la *falta* de audición o el *no escuchar*, implica que las personas con sordera *carecen* de un sentido, en desventaja ante el resto, y por lo tanto deben atenderse y, en el mejor de los casos, curarse.

Por su parte, desde el modelo social se considera que la discapacidad no es una enfermedad ni una limitante por sí misma, la discapacidad es un obstáculo en medida que la sociedad limita y pone trabas para la inclusión de personas con discapacidad (Angulo, 2018). Ellas se ven más excluidas y discriminadas por las barreras que permean en sus contextos que por su condición física, así que la solución a ello no está en curar la discapacidad sino en promover políticas públicas, institucionales y económicas para los grupos pertenecientes a este sector (Pretto, 2017), todas derivadas de la normatividad jurídica que respalda los derechos de las personas con discapacidad.

Por lo tanto, la diferencia entre DA y Sordera es que, mientras que la primera es un diagnóstico médico, la sordera es una forma de discapacidad auditiva que implica identificarse como comunidad lingüística, con una cultura Sorda, tradiciones y uso de una lengua de señas

como principal vehículo de comunicación. La comunidad ha exigido que se reconozca esta diferenciación a partir de la S mayúscula en Sordos, que hará referencia a miembros de una comunidad sociolingüística, y sordos, con minúsculas, que se refiere a aquellas personas con DA que no han logrado integrarse a dicha comunidad (Oviedo, 2006).

Desde la perspectiva sociocultural, se considera que una persona Sorda (con mayúscula) es aquella usuaria natural de una LS, perteneciente a una comunidad Sorda en la que convive con otras personas Sordas que también se comunican principalmente por medio de la LS:

Los Sordos tienen necesidades colectivas, pues viven cotidianamente en comunidades de gente con problemas y anhelos similares. Entre ellos está el mejoramiento de las escuelas de sordos, para garantizar cambios en las condiciones de vida a todo el grupo. Y el reconocimiento oficial de las lenguas de señas. Y la profesionalización del servicio de intérpretes. (Oviedo, 2006)

Dentro de cada comunidad Sorda hay líderes que son quienes representan a su grupo ante el resto de las comunidades Sordas, los portavoces de sus denuncias y exigencias. A partir de la interacción con diversos grupos del país, la autora de este documento ha observado que los líderes Sordos son personas con características muy particulares: son buenos signantes, con un buen dominio del español. Massone et al. (2012) destaca que los líderes Sordos usualmente han adquirido y desarrollado la lengua de señas en contextos naturales y además, su nivel de lectura y escritura es competente debido a que se asumen como puente entre sus compañeros Sordos y la población oyente.

Así, las y los líderes Sordos la mayoría de las veces son hijos de padres Sordos, tienen estudios universitarios, hacen activismo, asesoran a sus compañeros; muchos de ellos se dedican

a la interpretación de otras lenguas de señas, participan en conferencias internacionales y viajan para conocer a otros Sordos.

1.1.2.2 Lectura y escritura en comunidades Sordas: la textualidad diferida de las personas Sordas. Respecto a la promoción de la lectura en comunidades Sordas se sabe relativamente poco. La mayoría de los estudios van encaminados a la alfabetización, a la enseñanza de la lectura y escritura utilitaria de una lengua oral como segunda lengua, como los desarrollados por Lázaro de Almeida y Feitosa de Lacerda (2019) y Herrera Fernández y De la Paz Calderón (2019); en México sobresalen las investigaciones realizadas por Cruz-Aldrete (2008; 2009; 2018).

Estudios en torno a la alfabetización de las personas Sordas hablan de la importancia de que las infancias sordas accedan a la lengua de señas como su lengua natural y posteriormente aprendan una lengua escrita como segundo idioma (Morales García, 2015; Rusell, 2016; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014). Esta modalidad bilingüe permitirá el pleno desarrollo cognitivo y social de los signantes y facilitaría su integración a ambientes escolares. Ambas lenguas pertenecen a modalidades diferentes, y esto deviene en usos específicos para cada una: por un lado, el español, que es la lengua oral hegemónica en México, puede ser escrito, pero no escuchado ni hablado (al menos, no sin terapia de oralización), así que no resulta natural para las personas Sordas; por otro lado, la lengua de señas es de modalidad visogestual y espacial, y eso implica que no hay una forma de que sea representada naturalmente de manera gráfica. Aunque existe lo que se conoce como SignWrittinges, que es un sistema de transcripción de señas desarrollado en 1974 por Valerie Sutton, basándose en sistemas de notación de danza (Cristiano, 2020), su uso no está normalizado ni aceptado en todas las comunidades de Sordos del mundo debido a su dificultad y falta de naturalidad. En México no se utiliza como medio de

comunicación. Es decir, las personas Sordas que desean leer o escribir tendrían que hacerlo por medio de la lengua oral predominante, y la lengua de señas se confinaría sólo a la oralidad, lo cual no es justo, pues se le está quitando a la comunidad el derecho a documentar textos en su lengua natural.

Entender la lectura y escritura sólo en términos de letra y papel es un planteamiento fonoescriturocéntrico que deja fuera otros soportes y recursos tecnológicos que han surgido en los últimos años como respuesta a los diversos modos de estar en el mundo. Investigaciones recientes han demostrado que son posibles otras formas de lectura, diferentes a la decodificación y comprensión de símbolos escritos. Ya que la modalidad de comunicación de las personas Sordas se da por un canal visogestual y espacial, debido a las características gramaticales de las LS, sus manifestaciones textuales podrían darse de manera similar. Peluso (2018) retoma el concepto de textualidad diferida para explicar los procesos de producción textual y las características que tienen los textos; así, sostiene que las videograbaciones también son un medio para generar textualidad diferida. Entonces, la manera más natural de registrar y producir textualidad en lengua de señas es a través de la documentación de videos: si las lenguas orales se escriben, las lenguas de señas se graban. El autor defiende los videos como nuevas tecnologías de registro y producción textual que cuentan con las mismas características que un texto escrito, que, de acuerdo con él, son:

Estar fuera del marco conversatorio, ser diferidos con respecto al momento de la enunciación, vehiculizar la variedad estándar, estar funcionalmente adaptados al ámbito formal, ser objetos manipulables, promover las funciones metalingüísticas, habilitar la interpretación y ser planificados y controlados por su enunciador. (Peluso, 2018, p. 48)

Las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental para la producción textual en LS. De acuerdo con lo observado por la autora de este documento, en el modelo de comunicación signada entre los miembros de la comunidad Sorda, predomina la interacción por videollamadas, el envío de videos en lengua de señas dentro de las conversaciones de WhatsApp, la difusión de videos informativos a través de Facebook, YouTube, Instagram y Tiktok, así como la creación de espacios de intercambio y enriquecimiento entre sordos por medio de plataformas para videoconferencias. Es decir, los modos de producción textual de la comunidad Sorda están estrechamente vinculados a los avances tecnológicos y al acceso a redes sociales. Así, las textualidades grabadas pueden darse desde la lengua de señas original, o puede contener traducciones de textos escritos a señados. Estos textos son elaborados generalmente por personas Sordas usuarias naturales de la LSM; sin embargo, gran cantidad de producción literaria en video es gestionada por asociaciones o agrupaciones donde también colaboran intérpretes.

A partir del recorrido bibliográfico realizado durante la indagación del estado de la cuestión, se puede apreciar que la promoción lectora en México apunta hacia la traducción de textos literarios a LS para su posterior interpretación y documentación en video. Existe una modalidad de interpretación que sostiene este tipo de prácticas: la interpretación de traducción a vista, en la que el o la intérprete trabaja con textos escritos o señados y los interpreta a voz o a lengua de señas (Peña y Magaña-Cabrera, 2015). Es decir, el o la intérprete, sea persona Sorda u oyente, tiene la oportunidad de leer previamente un texto o ver un video, estudiarlo, hacer la traducción, y posteriormente ejecutar la interpretación.

Con esto no se pretende imponer ni excluir un modo de textualidad respecto al otro; la comunidad está en toda la libertad de elegir con cuál se siente a gusto expresándose o leyendo en determinado momento y cuál es la lengua que le resulta más cómoda. Reconocer y respetar los

diferentes tipos de textualidad diferida no es negar el valor del texto escrito, es sólo ampliar el panorama y las posibilidades de disfrutar de la lectura en sus distintas presentaciones.

1.1.2.3 Literatura sorda. Se ha explicado ya que las comunidades Sordas son grupos lingüísticos y culturales minoritarios, así que, como tales, poseen sus propias costumbres, tradiciones y manifestaciones artísticas paralelas a las predominantes en las culturas oyentes. Sutton-Spence y Kaneko (2016) han realizado una investigación muy afortunada en torno al folklor literario de las comunidades Sordas; en sus planteamientos, definen la literatura sorda, o Deaf literature, como la literatura de las personas Sordas que toca aspectos como identidad, lengua, barreras sociales o experiencias de vida. Es importante que la obra aborde estos temas, pues sin ello no se considera dentro del canon de la literatura Sorda aunque el autor sea Sordo.

Dentro de ésta tienen lugar los textos escritos elaborados por personas Sordas, es decir, en una lengua escrita; los textos elaborados por oyentes que hablan sobre una persona o comunidad Sorda (escritos, en su mayoría); y la literatura propiamente en lengua de señas o *Sign Language Literature*, que generalmente ha sido creada por personas Sordas en lengua de señas y es documentada en formato video (Sutton-Spence y Kaneko, 2016). Aunque es un fenómeno muy común en países como Estados Unidos, España, Uruguay, Brasil, entre otros, en México la literatura sorda ha tenido un impulso relativamente reciente (Martínez Roldán, 2018) y ha constado casi en su totalidad de videocuentos traducidos a LSM, como se mencionó anteriormente. Esto habla de la importancia de promover y difundir la creación literaria en las comunidades sordas del país, en la lengua que ellos decidan, ya sea español o LSM, con la finalidad de visibilizar problemáticas y hacer que más personas vean y lean a la comunidad. Esto abriría la posibilidad de registrar la LSM, hacer permanente lo que las personas Sordas tienen

que decir, atestiguar sus vivencias, sus ideas y sus sentires, y conservar material valioso para las infancias Sordas que se encuentran en etapa de alfabetización.

1.1.3 La pandemia del COVID-19 y su impacto en la labor del promotor de la lectura

Desde el año 2020 se ha vivido en México y en el mundo una pandemia que cambiaría los esquemas de todo lo conocido. Las relaciones sociales pasaron del ámbito presencial al virtual. Incluso la educación se trasladó a salas de videoconferencia síncronas y asíncronas. Plataformas como Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams, permitieron a las personas mantenerse en contacto, continuar tomando clases y organizando reuniones laborales.

Esta nueva realidad ha afectado, tanto de manera positiva como negativa, la concepción que las y los estudiantes tenían sobre la educación, así como las dinámicas de trabajo adoptadas por el personal docente, dejando a ambas partes en condición de desigualdad, pues no hay ninguna política pública que garantice que todo el personal tendrá acceso a las TIC y las habilidades tecnológicas para sobrellevar el trabajo desde una computadora, de acuerdo con información reportada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019).

No obstante, cuando se cuenta con las herramientas necesarias, el trabajo a distancia puede generar muchas ventajas. Según Navarrete Anchundia (2021) la lectura digital y el uso de la tecnología son coadyuvantes en el desarrollo de la creatividad y las participaciones de los alumnos que estudian en la universidad. Aplicar todas las herramientas digitales a la promoción de la lectura representará un reto. Las bibliotecas han sido cerradas, los centros de reunión también, los productos que se consumen actualmente deben ser digitalizados por el temor de que se propague el virus. Según Blanco (2020) situaciones similares se habían vivido antes durante el siglo XVIII, cuando las pestes eran fenómenos menos extraños. La autora comenta que esa

época, poetas y novelistas se vieron en crisis al creer que los libros serían considerados doblemente contagiosos: por un lado, al informar e instruir, y por otro, al transmitir alguna enfermedad.

Aunque en momentos de crisis sanitarias lo prioritario es atender la salud y seguir las medidas de higiene recomendadas, el fomento a la lectura es una manera de atender otro tipo de crisis que devienen en una pandemia, por ejemplo, las crisis emocionales o de desinformación. Blanco (2020) comenta que a partir de la pandemia por COVID-19, la difusión de *fakenews* ha estado en su punto más alto, y que promover la lectura crítica podría ayudar a contrarrestar la desinformación.

El promotor de lectura tendrá que enfrentarse no sólo a nuevas formas de leer, también a nuevos retos, a nuevos espacios y a nuevas problemáticas, a nuevas formas de socializar la lectura y relacionarse con el otro.

Ante esta situación, el trabajo virtualizado con personas Sordas toma una forma drásticamente distinta: las sesiones, desarrolladas en Zoom, implican una mayor amplitud visual para seguir el hilo de las conversaciones simultáneas; los materiales de lectura deben digitalizarse en formato de alta calidad para su legibilidad; el trabajo a distancia implica expandir los horizontes de acción, aprender señas nuevas y regionalismos, interactuar con líderes Sordos y adaptar todo material a sus necesidades, priorizando el uso de presentaciones en Power Point, imágenes y videos.

1.2 Marco teórico

A continuación, se explicarán las teorías que fundamentan la investigación. Dado que en este trabajo conjugan entre sí elementos de índole antropológica y social (sobre lectura y

comunidades Sordas) y educativa (sobre métodos de enseñanza a personas Sordas), esta sección estará dividida en tres bloques.

1.2.1 Bibliotecología social

La bibliotecología social o bibliotecología progresista es una corriente de pensamiento que surge en Estados Unidos en la década de 1930; se refiere al ejercicio consciente de la labor de las y los bibliotecarios en apego a una serie de valores relacionados con el activismo, la descolonización del saber, la lucha por la igualdad, y el compromiso por el cambio y la justicia social (Civallero, 2013).

Según Meneses Tello (2010), la biblioteca es una institución que sirve a diferentes grupos sociales que comparten entre sí una cultura; sin embargo, Licea (2007, citada en Meneses Tello, 2010), considera que en México la concepción tradicional de las bibliotecas está sesgando a los grupos excluidos estructuralmente de la sociedad; de acuerdo con la autora, la formación de profesionales y las investigaciones académicas en torno a la bibliotecología han pasado por alto la mención a los temas bibliotecológicos y sociales.

La propuesta de la bibliotecología social cobra sentido ante tal problemática. Ésta exige al personal la adopción de una actitud comprometida socialmente y una postura crítica, que analice, cuestione, investigue, evalúe todo aquello que se considera hegemónico (Civallero, 2013), incluyendo la concepción convencional de la biblioteca.

El concepto de biblioteca pública surge de la necesidad de atender a todos los sectores de la sociedad y es concebido en un principio como el gran logro de la expresión cultural (Parada, 1999). Ha sido rebasado en la actualidad por las diferencias socioculturales y lingüísticas, pues aunque las bibliotecas y el acceso a los libros esté abierto a toda la sociedad, las personas en condición de vulnerabilidad no tienen acceso a estos espacios porque el personal que los atiende

no está capacitado para ello. En una sociedad en la que el conocimiento es prioritario para la supervivencia, seguir excluyendo sectores o ejerciendo prácticas que de alguna u otra forma vulneren a determinado grupo, representa un atraso no sólo estructural, también ético. Las y los bibliotecarios, así como quienes trabajan con el libro como herramienta de conocimiento, deben comprometerse también con sus prácticas sociales, atender su labor como una práctica política y contestataria (Civarello, 2013).

1.2.2 Modelo transaccional

Aunque pareciera contrastante con la postura de Cassany (2006) respecto a la cualidad social de la lectura, en realidad se complementan uno con otro; el modelo transaccional de Rosenblatt (1996) propone que la lectura es un hecho individual percibido únicamente en la mente de un lector particular. Es decir, cuando se lee se hace una transacción entre el lector y el libro, y cada uno está determinado por el otro; así, el individuo se funde con los elementos culturales.

Las historias individuales de cada lector también han sido determinadas por el contexto, y estas historias individuales también intervienen en las experiencias y el repertorio lingüístico. Bajo estas premisas, como menciona Cassany (2006), el significado de un texto no existe por sí solo, sino que es creado a partir de la transacción entre el lector, sus experiencias tanto de vida como lingüísticas, y el contenido del texto. Mientras no exista una transacción, el texto no será más que marcas sobre un papel (Rosenblatt, 1996). Y dado que el sentido del texto está determinado por el lector, será normal que haya una atención selectiva durante la lectura: el lector centrará su atención en aquello que para él resulte más significativo, sin que esto implique que haya un menosprecio por el resto de la lectura.

Por otra parte, también cabe destacar que, ya que las experiencias lingüísticas son tan determinantes para la interpretación de textos, en las comunidades sordas este elemento no puede pasar desapercibido. Los miembros de las comunidades Sordas, aunque comparten muchas experiencias estructurales, suelen tener distintos niveles de dominio de la lengua de señas y de un segundo idioma escrito. Esto repercutirá directamente sobre sus lecturas, ya que se leerá a partir de sus conocimientos lingüísticos, sintácticos y semánticos previos:

The transactional theory emphasizes that what print carries is only meaning potential that interacts with the potential the reader bring during reading. As a reader sees a text, he uses his linguistic/experiential reservoir to interact with the text. At this time, there exist multiple inner alternatives in the reader that resonate to the word, phrases, and sentences of the text. (Marhaeni, 2016, p. 207) [“La teoría transaccional hace énfasis en que la letra impresa es únicamente un significado potencial, que interactúa con el significado que el lector aporta durante la lectura. Cuando un lector ve un texto, usa sus experiencias o reservas lingüísticas para interactuar con éste. En este momento, existen múltiples interpretaciones que resuenan dentro del lector con las palabras, frases y oraciones del texto”].

1.2.3 Modelo educativo bilingüe-bicultural (MEBB)

La historia de las personas Sordas no es independiente de la historia de su educación. A lo largo de los siglos se ha enseñado a través de diversos métodos que han sido superados gracias a los avances en el ámbito de disciplinas como la lingüística, la psicología, la antropología y la psicología.

Diversos autores (Jullian Montañés, 2001; Rodríguez Fleitas, 2002 citado en SEP, 2014; Sacks, 2004) han señalado que la educación de las personas Sordas puede dividirse en tres o

cuatro grandes periodos históricos. En este trabajo se hará una clasificación partiendo de las propuestas por Sacks (2004) y Jullian Montañés (2001); se atenderán cuatro etapas y se describirá cada una de manera breve.

El periodo de oscurantismo estuvo ubicado en Europa, principalmente en Francia. Entre el siglo XII y hasta el XVI, las personas sordas vivían, muchas veces, al borde de la indigencia: sin posibilidad de acceder a una lengua natural, incomunicados con el resto de la sociedad, sin recibir educación formal, sin poder ser partícipes de la vida política, sin una comunidad que los respaldara, llevando a cabo las labores más serviles y siendo considerados personas con retraso. Las más afortunadas eran aquellas cuya familia pertenecía a la nobleza y tenía los recursos para buscar atención de, quienes entonces, eran expertos (Sacks, 2004). En este periodo surgen figuras como Ponce de León y Juan Pablo Bonet (Jullian Montañés, 2001), unos de los primeros educadores de personas sordas.

Por otro lado se encuentra el periodo del descubrimiento. Cuando en el siglo XVIII el abad Charles Michel de l'Épée, francés, se empieza a relacionar con estos sordos mendigos, se llevaría la sorpresa de que entre ellos había un método de comunicación basado en señas y gestos, y que estos no eran al azar, sino que más bien poseían un significado lingüístico. Entonces de l'Épée comienza a involucrase más en los colectivos y a aprender él mismo la lengua de señas con la que se comunicaban. Descubriría que si los educadores aprendían a signar, podrían enseñar francés por medio de signos y esto facilitaría el aprendizaje de los sordos (Sacks, 2004). Con él se apertura la primera escuela para sordos en el mundo, en París.

Posteriormente se empezaron a abrir escuelas en distintos países de Europa: en 1760 se funda la primera escuela para sordos en Edimburgo; en 1776, en Suiza; en 1778, en Alemania; en 1784, en Roma; en 1795, en España; en 1829, en Milán; y en 1817, en Estados Unidos, con Thomas

Gallaudet, quien fundaría la primera universidad para Sordos en el mundo: la Universidad de Gallaudet.

Posteriormente surge el periodo oralista. El segundo periodo acabaría pronto cuando, en 1880, se lleva a cabo el Congreso de Milán, un evento al que asistieron educadores, en su mayoría oyentes, de personas sordas de todo el mundo. En él se cuestionaban la idoneidad de emplear tanto el método oralista, que consistía en enseñar a articular, o el método de las señas, que se basaba en el aprendizaje de la dactilología (deletreo) para adquirir una lengua oral-escrita. Decidieron que por practicidad se prohibirían las señas en las escuelas y se comenzaría a oralizar a los sordos. Todas las escuelas decidieron adoptar tal método, excepto la escuela estadounidense (Oviedo, 2006). Esta etapa marca un parteaguas en la educación, ya que se deja afuera indeterminadamente a las personas sordas, imposibilitándolas de elegir sobre su propia educación.

El periodo sociocultural comenzó en 1960 cuando William Stokoe, profesor y lingüista de la Universidad de Gallaudet, observando a su alumnado descubre algo similar a lo que vio De l'Épée un par de siglos antes: que los Sordos se comunicaban por medio de un código en señas. Este código, descubriría Stokoe, poseía las mismas características lingüísticas de las lenguas orales. Es así como se llega al reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales (Stokoe, 2004).

Finalmente surge la propuesta del modelo educativo bilingüe-bicultural (MEBB), que se plantea como una solución para las infancias Sordas, pues propone que adquieran a temprana edad una lengua de señas como lengua natural y que por medio de ésta accedan al contenido escolar, incluyendo el aprendizaje de una lengua oral como segunda lengua.

Para lograr tales fines, la Secretaría de Educación Pública de México, plantea que en cada escuela donde haya un solo niño o niña Sorda, los profesores deben capacitarse en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana; los y las niñas Sordas aprenderán LSM como primera lengua y español como segunda lengua; se adecuarán las instalaciones para propiciar un ambiente visual; se contratarán profesores Sordos que sean modelos lingüísticos de los niños; se impulsará el desarrollo de proyectos educativos para niños Sordos; se capacitarán intérpretes profesionales en LSM (SEP, 2014). El MEBB propiciaría un ambiente de aprendizaje natural en el que el o la niña Sorda se sientan incluidos y respetados, y su desarrollo emocional, psicológico y educativo fluya de la mejor manera posible.

Estas políticas de inclusión no son desarrolladas en la mayoría de los casos, entre otras cosas, por falta de capacitación de especialistas en comunidad Sorda y en LSM. Es decir: no se capacita personal porque no hay personal capacitado para hacerlo. Esta problemática muchas veces es explicada por la falta de presupuesto para el fomento de programas de profesionalización.

1.3 Estado del arte (casos similares)

A continuación, se presentarán de manera puntual los proyectos de promoción de la lectura en comunidades Sordas que han sido desarrollados tanto en México como en otros países. Son pocos los que están enfocados al fomento a la lectura, en su mayoría van orientados a la producción y difusión de videolibros en lenguas de señas, para cuyo fin se utiliza la traducción-interpretación de lenguas signadas. Por otro lado, los proyectos de investigación existentes van más enfocados a la alfabetización o lectura escolar (Herrera Fernández et al., 2007; Herrera Fernández, 2014; Herrera Fernández et al., 2016), y no tanto a la promoción de la lectura por placer, que es el objetivo que pretende esta investigación.

1.3.1 Otros países

La Biblioteca del Congreso de la Nación en Argentina tiene dentro de su acervo un programa llamado Lectura accesible; de éste se desprende el proyecto EnSeñas, una biblioteca virtual de videolibros infantiles producidos por la Asociación Canales. A su vez, el programa cuenta con una modalidad de lectura fácil para que se pueda acceder a ella también por medio del español. Para acceder al material únicamente se debe crear una cuenta en Videolibros (videolibros.org). El material está disponible en Lengua de Señas Argentina (LSA), en Lengua de Señas Boliviana (LSB) y Lengua de Señas Paraguaya (LSP) (enSeñas, s. f.).

Ver la poesía es un proyecto producido en España cuyo objetivo es divulgar la poesía española a través de la Lengua de Signos Española (LSE). Fue realizado en 2015 por Re-V Accesibilidad, una cooperativa integrada por personas Sordas y oyentes que buscan la accesibilidad de las personas con discapacidad auditiva, la mejora de las condiciones sociales y laborales, y la difusión de la LSE (Cervantes virtual, s. f.). En la Biblioteca Cervantes virtual se encuentran disponibles 18 traducciones de poemas españoles a LSE y Sistema de Signos Internacionales (SSI). Entre los poetas traducidos se encuentran: Gustavo Adolfo Becquer, Rosalía de Castro, Antonio Machado, Garcilaso de la Vega, San Juan de la Cruz y Luis de Góngora.

Finalmente, Vázquez Fernández (2018) retoma los diversos programas de la Fundación de la Confederación estatal de personas Sordas (CNSE): Signos que cuentan, cuentos que signan; ¡Vamos a signar un cuento!; Leyendo entre signos; Lengua de signos, lengua de libros; Las aventuras de Don Quijote. Acercando el Quijote a la infancia Sorda; entre otros.

1.3.2 México

Enseñame un cuento fue uno de los primeros programas de fomento a la lectura en LSM en México. Éste surgió en el año 2000 y fue reeditado en el 2008; estuvo a cargo del Fondo de Cultura Económica y la asociación civil Enseñame. Se trató de una colección de videocuentos en presentación VHS, los cuales eran narrados en LSM por personas Sordas y difundidos en las escuelas públicas del país a través de la colección Libros del rincón. Cada producción contó con tres secciones: en la introducción se mostraba un modelo de lectura con la intención de que los padres la imitaran para sus hijos, la segunda parte constaba de la lectura, y la tercera, un resumen corto en LSM retomando puntos importantes de la historia para que al niño o niña le quedara más claro (Pérez-Stadelmann, 2009).

Manos a la hoja fue un taller de lectura realizado en 2014 en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas, bajo la supervisión de la Dra. Miroslava Cruz-Aldrete, lingüista que propuso en 2008 la primera gramática de la LSM. El taller duró 20 horas y fue dirigido a estudiantes Sordos de bachillerato, aunque también participaron personas oyentes. El enfoque fue bilingüe español-LSM, con el objetivo de fomentar el aprendizaje del español como segunda lengua por medio de la LSM como lengua natural. El proyecto para la realización del taller fue dividido en varias etapas: (a) diagnóstico: se le aplicó a los participantes una prueba escrita para evaluar su competencia en español; (b) diseño y ejecución: debido a que los resultados de la etapa anterior fueron muy diversos, el grupo se dividió en dos subgrupos: en uno estaban Sordos con buen dominio de la LSM con sus compañeros Sordos con un nivel más básico, en el segundo, alumnos con mayor dominio del español con aquellos que tuvieran más dificultades. Posteriormente se llevaron a cabo actividades como juegos de palabras y modelado de situaciones comunicativas (Cruz-Aldrete y

Villa-Rodríguez, 2016); y (c) evaluación del taller, en donde resultan los lazos de solidaridad generados entre el alumnado, así como una mayor reflexión sobre la gramática de la LSM. No obstante, respecto al español, no se observaron muchos avances.

El Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, I. A. P. (IPPLIAP) es un centro educativo establecido en Ciudad de México, fundado en 1967, que se dedica a atender a niños y niñas sordas o con problemas de lenguaje (IPPLIAP, s. f.). La institución cuenta con maestras sordas y oyentes que saben LSM e intérpretes; es dirigida por especialistas que a lo largo de los años han diseñado programas y material bilingüe o en LSM para la atención de su alumnado. Entre sus productos se encuentra una colección de 10 videocuentos infantiles que fueron difundidos por medio de YouTube en 2016; estos son narrados por personas Sordas. Los cuentos son presentados tanto en LSM como en español oral y escrito.

Leer nos incluye a todos, de la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY, por sus siglas en inglés) México, es una institución de asistencia privada surgida en el año 2016, que busca acercar la lectura a las infancias con discapacidad visual, auditiva o de comunidades indígenas migrantes. Dentro de sus programas se producen materiales en braille, audiolibros a lenguas indígenas y videolibros en LSM. Su contenido es difundido por medio de Facebook, Twitter e Instagram. Para el 2018 se habían atendido 132 niños y niñas y producido 927 títulos en formato accesible (Organización Internacional para el Libro Juvenil México, s.f.).

Vázquez Fernández (2018) propuso en 2017 el proyecto Signos de lectura, que consistía en desarrollar un círculo de lectura para personas Sordas, por medio de un mediador intérprete que fungiera como puente de comunicación entre la facilitadora y los participantes. Éste fue desarrollado en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en el margen de la Especialización en Promoción de la Lectura, de la Universidad Veracruzana, y con el apoyo de la asociación civil Difusión,

Inclusión y Educación del Sordo (DIES) y Resurrección de Sordos. Las sesiones se llevaron a cabo en la Biblioteca de la Ciudad de Xalapa. El taller constó de 12 sesiones en las cuales se leyeron cuentos infantiles, poemas y microrrelatos.

Cuéntalo con señas es un círculo de lectura para personas Sordas y oyentes, impartido en la biblioteca pública central “Carlos Montemayor” en Chihuahua en colaboración con el Instituto de LSM chihuahuense, facilitado por una persona Sorda, una oyente y una intérprete. Dicho taller es de modalidad virtual, programado para tener una duración de tres semanas que fueron del 17 de noviembre del 2020 al 12 de diciembre del mismo año, y está dirigido a usuarios de LSM de nivel básico. En éste se revisará literatura dramática, textos narrativos y poesía lírica (Biblioteca pública central “Carlos Montemayor”, 2020).

CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Contexto de la intervención

Casa Sorda es un programa institucional inscrito al departamento de actividades artísticas de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), en México. Se fundó en mayo de 2019, bajo la coordinación y autoría de la licenciada Aleisha Collins, intérprete certificada del estado de Veracruz, y Laura Edith Herrera, líder Sorda del mismo estado (Collins, A., comunicación personal, 4 de abril de 2021), quienes fungían como coordinadoras al momento de realizarse la intervención. Ambas llevaban a cabo actividades de gestión, difusión y defensa de la comunidad Sorda veracruzana. Promueven espacios de creación artística, como teatro, danza y pintura, así como otras celebraciones especiales en el marco de las fechas emblemáticas para la comunidad, como el Día Nacional de la Lengua de Señas Mexicana, o la Semana Internacional de las personas Sordas. Dentro de las actividades permanentes de Casa Sorda se encuentra el grupo de intérprete, el círculo de conversación y un grupo de estudio para personas sordas, donde se les enseña español, matemáticas, comprensión lectora y pensamiento analítico (Collins, A., comunicación personal, 4 de abril de 2021).

Ya que este programa es pionero dentro del estado en el ámbito gubernamental en atender las necesidades de las personas Sordas, se cree que “podrá convertirse en una de las más importantes iniciativas de inclusión del actual gobierno, pues promoverá la convivencia de diferentes comunidades” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2019).

Casa Sorda tiene su sede física en las instalaciones del Espacio Libre de Expresión Artística (ELEA), en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México; sin embargo, debido a la pandemia por COVID-19 se detuvieron las reuniones presenciales y todas las actividades del programa

fueron trasladadas al ámbito virtual, por lo que en los eventos figuraban personalidades sordas e intérpretes de distintas partes de la República Mexicana.

Séñame un libro: taller de literatura para personas sordas, tuvo lugar a finales de octubre del año 2020, y aunque en un principio el taller se había pensado específicamente para la comunidad Sorda de Veracruz, al surgir en un contexto de pandemia, la convocatoria se difundió en redes sociales haciendo una invitación a lo sordos de todo el país, por lo tanto, la mayoría de los participantes radicaban en Ciudad de México (CDMX) y Veracruz, seguidos de Nuevo León, Morelos, Quintana Roo, Guanajuato y Estado de México, es por esta razón que se habla de comunidades, en plural, y no de una única comunidad sorda.

Se registraron un total de 59 personas inscritas a lo largo de toda la intervención, pero únicamente 19 fueron constantes en las participaciones, así que se decidió tomarlos como grupo muestra. De este grupo, 6 asistieron por invitación personal, como parte de otra actividad paralela en la que estaban inscritos: el Grupo de estudio de Casa Sorda. En éste cursaban las materias de Español y Comprensión lectora nivel bachillerato; considerando que les sería benéfico para su formación, por parte de la coordinación se les pidió que asistieran al taller de literatura y representaran a la comunidad de Veracruz. Así, el grupo muestra general se dividió en dos subgrupos: el grupo A, con participantes del estado de Veracruz, y el grupo B, con participantes externos.

De este total, 18 personas tenían sordera profunda, y uno, hipoacusia, que es la condición en la que la sordera no es total, sino que sólo implica algún grado de disminución auditiva. Nueve participantes eran mayores de 35 años; 7, de 31 a 35 años; 2, de 16 a 30 años, y 1, de 20 a 25. El grupo estuvo conformado por 14 mujeres y 5 hombres. Respecto al grado de escolaridad, 8 dijeron estar estudiando o haber concluido la universidad, 8, el bachillerato, y 3, la secundaria.

Todos los participantes eran usuarios de la LSM. Además, conocían otras lenguas de señas, como: Lengua de Señas Colombiana (LSC), Lengua de Señas Venezolana (LSV), American Sign Language (ASL), Lengua de Señas Italiana (LSI), Lengua de Señas Española (LSE), Lengua de Señas Británica (BSL), Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), International Sign Language (ISL).

Ninguno declaró saber español al 100 %: 11 personas dijeron dominarlo entre un 50 % y 80 %, y 8 un 20 % y 50 %. Para ubicar su nivel de conocimientos se elaboraron tres niveles: básico (20 % y 50 %), intermedio (50 % y 80 %) y avanzado (100 %). Las rúbricas para cada nivel se encuentran la tabla 1.

Tabla 1

Niveles de español

Nivel	Características
Básico	Conoce algunas palabras en español no especializado. Puede leer palabras aisladas y escribir con algunos errores de ortografía. Aunque es capaz de identificar palabras en textos literarios largos, se le dificulta entender el sentido en su totalidad. Entiende bien oraciones cortas escritas con verbos infinitivos y pocos nexos.
Intermedio	Conoce algunas palabras en español, sobre todo de campos relacionados a su área de trabajo. Las palabras desconocidas las investiga en diccionarios ilustrados. Puede leer oraciones largas y entender las ideas principales de los textos. Su escritura es más fluida y con menos errores de ortografía, utiliza verbos simples conjugados y algunos nexos.

Nivel	Características
Avanzado	<p>Tiene un repertorio amplio de palabras en español, y las palabras desconocidas las investiga en diccionarios ilustrados, de sinónimos o tradicionales. Puede leer textos literarios y comprender el sentido general.</p> <p>No tiene errores de ortografía al escribir y utiliza verbos conjugados compuestos y nexos para conectar oraciones</p>

Los participantes de cada grupo se identificarán por un pseudónimo para proteger su identidad. El grupo A estaba conformado por: “Nora”, “María”, “Lucía”, “Luz Esmeralda”, “Mónica” y “Fermín”, éste último de sexo masculino y más joven que sus compañeras, quienes tenían de 27 a 40 años. Las mujeres radican todas en Xalapa y el hombre en Jalacingo, sin embargo, pertenecen a la misma comunidad Sorda, que es además la comunidad dominante en la región central de Veracruz. Las 6 personas son sordas profundas, asistieron a escuelas regulares o Centros de Atención Múltiple (CAM) y son hijos de personas oyentes. Únicamente “Lucía” declaró haber crecido en contacto con señas locales ya que su hermano menor también es Sordo; las demás, aprendieron LSM en su adolescencia. “Nora”, “Luz Esmeralda”, “Lucía” y “Mónica” son madres de hijos oyentes. Ningún participante había ingresado a la universidad hasta el momento de la intervención. “Luz Esmeralda”, casada con un hombre Sordo, es considerada por sus compañeras como la primera mujer líder Sorda del estado. De todos los participantes, únicamente “Fermín” señaló haber estado en contacto con historias orales narradas por su mamá y su abuelo a través de la mímica. “Lucía” señaló que tuvo libros infantiles porque su mamá fue maestra, y el resto comentó que no creció en contacto con narraciones o literatura más allá de los libros de texto.

El grupo B lo conformaron “Patricia”, “Juana”, “Vanessa”, “Anete”, “Jennifer”, “Anabel”, “Eva”, “Luisa”, “Valentina” y “Paz”, mujeres, y “Daniel”, “Esteban”, “Hugo”, “Enrique”, hombres. “Patricia”, “Juana”, “Vanessa”, “Anete”, “Eva” y “Esteban” radican en CDMX; “Anabel” en el Estado de México; “Jennifer”, “Emmanuel”, “Luisa” y “Daniel” nacieron y crecieron en CDMX pero viven en Cuernavaca, Cozumel, Guadalajara y Guanajuato, respectivamente. “Hugo” vive en San Juan de las Garzas, Monterrey; “Paz” nació y creció en Puebla, pero vive en Xalapa; aunque forma parte de la misma comunidad del grupo A, no asistió al taller como parte de las actividades paralelas de la coordinación. Los participantes de este grupo son todos mayores de 30 años. Todas las mujeres son madres; de los hombres, el único padre es “Enrique”. “Jennifer”, “Eva” y “Patricia” declararon ser madres de hijas sordas; “Jennifer”, además, es hija de madre y padre Sordos (HOPS, hijos oyentes de padres Sordos), lo que implica mayor contacto con la LSM en casa desde temprana edad. Su nivel de comprensión de textos escritos se mostró sobresaliente durante la intervención, pues, además, se dedica a la traducción e interpretación ESP-LSM y International Sign Languages-LSM. En este grupo, “Esteban”, “Vanessa”, “Hugo”, “Jennifer” y “Enrique” son líderes sordos en sus respectivos lugares de residencia. En las Tablas 2 y 3 puede encontrarse la información completa de cada participante.

Tabla 2

Características sociolingüísticas del grupo A

Grupo A (Vinculado a Casa Sorda de Xalapa, Ver.)

 Grupo A (Vinculado a Casa Sorda de Xalapa, Ver.)

Nombre: “Nora”.	Nombre: “María”.	Nombre: “Lucía”.
Localidad: Xalapa.	Localidad: Banderilla.	Localidad: Xalapa.
Edad: 32 años.	Edad: 28 años.	Edad: 38 años.
Nivel de estudio: Bachillerato.	Nivel de estudio: Bachillerato.	Nivel de estudio: Bachillerato.
Edad a la que aprendió	Edad a la que aprendió	Edad a la que aprendió
LSM: Entre 6 y 12 años.	LSM: Entre 6 y 12 años.	LSM: Entre 12 y 15 años.
Padres/madres: Familia oyente.	Padres/madres: Familia oyente.	Padres/madres: Familia oyente / hermano Sordo
Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda
Hijos/as: Madre de oyente.	Hijos/as: Sin hijos.	Hijos/as: Madre de oyente.
Idiomas: LSM, Español, LSV, ASL básico.	Idiomas: LSM, Español, ASL, LSV, LSI.	Idiomas: LSM, Español LSV, ASL básico.
Porcentaje de español escrito: Básico.	Porcentaje de español escrito: Básico.	Porcentaje de español escrito: Básico.
Nombre: “Luz Esmeralda”.	Nombre: “Mónica”.	Nombre: “Fermín”.
Localidad: Xalapa.	Localidad: Xalapa.	Localidad: Xalapa.
Edad: 36 años.	Edad: 33 años.	Edad: 23 años.
Nivel de estudio: Bachillerato.	Nivel de estudio: Bachillerato.	Nivel de estudio: Bachillerato.
Edad a la que aprendió	Edad a la que aprendió	Edad a la que aprendió
LSM: Entre 15 y 20 años.	LSM: Entre 12 y 15 años.	LSM: Entre 6 y 12 años.
Padres/madres: Familia oyente / casada con líder Sordo.	Padres/madres: Familia oyente.	Padres/madres: Familia oyente.
Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda
Hijos/as: Madre de oyente.	Hijos/as: Madre de oyente.	Hijos/as: Sin hijos/as.

Grupo A (Vinculado a Casa Sorda de Xalapa, Ver.)		
Hijos/as: Madre de oyente.	Idiomas: LSM, Español,	Idiomas: LSM, Español,
Idiomas: LSM, Español.	LSE Básica, ASL básica.	ASL,
Porcentaje de español escrito: Intermedio.	Porcentaje de español escrito: Básico.	LSC.
		Porcentaje de español escrito: Básico.

Tabla 3

Características sociolingüísticas del grupo B

Grupo B (Se inscribieron a través de la convocatoria. No tienen vínculo con Casa Sorda)			
Nombre: “Patricia”.	Nombre: “Juana”.	Nombre:	Nombre: “Anete”.
Localidad:	Localidad:	“Vanesa”.	Localidad:
Cd. México.	Cd. México.	Localidad:	Argentina / Cd.
Edad: 26 años.	Edad: 33 años.	Cd. México.	México.
Nivel de estudio:	Nivel de estudio:	Edad: 41 años.	Edad: 48 años.
Secundaria.	Bachillerato.	Nivel de estudio:	Nivel de estudio:
Líder: No.	Líder: No.	Universidad.	Secundaria.
Edad a la que aprendió LSM:	Edad a la que aprendió LSM:	Líder: Sí.	Líder: No.
Entre 0 y 5 años.	Sin respuesta.	Edad a la que aprendió LSM:	Edad a la que aprendió LSM:
Padres/madres:	Padres/madres:	Entre 0 y 5 años.	Entre 6 y 12 años.
Padres sordos.	Sin respuesta.	Padres/madres:	Padres/madres:
Nivel de sordera:	Nivel de sordera:	Hermanos sordos.	Esposo sordo.
Profunda	Profunda	Nivel de sordera:	Nivel de sordera:
Hijos/as: Madre hija sorda.	Hijos/as: Madre de oyente.	Profunda	Profunda
Idiomas: LSM, Español, ASL.	Idiomas: Sin respuesta.	Hijos/as: Madre de oyente.	Hijos/as: Madre de oyente.
		Idiomas: Sin	Idiomas: LSM,

Grupo B (Se inscribieron a través de la convocatoria. No tienen vínculo con Casa Sorda)			
Porcentaje de español escrito: Básico.	Porcentaje de español escrito:	respuesta. Porcentaje de español escrito: Intermedio.	Español, LSA. Porcentaje de español escrito: Intermedio.
Nombre: “Jennifer”.	Nombre: “Anabel”.	Nombre: “Eva”.	Nombre: “Luisa”.
Localidad: Cuernavaca/Cd. México.	Localidad: Edo. de México.	Localidad: Baja California Sur/ Cd. de México.	Localidad: Guadalajara.
Edad: 36 años.	Edad: 36 años.	Edad: 49 años.	Edad: 33 años.
Nivel de estudio: Universidad.	Nivel de estudio: Universidad.	Nivel de estudio: Universidad.	Nivel de estudio: Secundaria.
Líder: Sí.	Líder: No.	Líder: No.	Líder: No.
Edad a la que aprendió LSM: Entre 0 y 5 años.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 12 y 15 años.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 15 y 20 años.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 0 y 5 años.
Padres/madres: Padres sordos.	Padres/madres: Familia oyente.	Padres/madres: Familia oyente.	Padres/madres: Familia oyente.
Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda
Hijos/as: Madre hija sorda.	Hijos/as: Madre oyente.	Nivel de sordera: Profunda Hijos/as: Madre hija sorda.	Hijos/as: Madre hijo oyente.
Idiomas: LSM, Español.	Idiomas: LSM, Español, ASL básico.	Idiomas: LSM, Español, ASL básico.	Idiomas: LSM, Español.
Porcentaje de español escrito**: Intermedio.	Porcentaje de español escrito**: Básico.	Porcentaje de español escrito: Intermedio.	Porcentaje de español escrito: Intermedio.

 Grupo B (Se inscribieron a través de la convocatoria. No tienen vínculo con Casa Sorda)

Nombre: “Paz”.	Nombre: “Daniel”.	Nombre:	Nombre: “Hugo”.
Localidad:	Localidad:	“Esteban”.	Localidad:
Puebla/Xalapa.	Guanajuato.	Localidad:	Monterrey.
Edad: 54 años.	Edad: 35 años.	Cd. México.	Edad: 33 años.
Nivel de estudio:	Nivel de estudio:	Edad: 35 años.	Nivel de estudio:
Universidad.	Universidad.	Nivel de estudio:	Bachillerato.
Líder: No.	Líder: No.	Universidad.	Líder: Sí.
Edad a la que aprendió LSM:	Edad a la que aprendió LSM:	Líder: Sí.	Edad a la que aprendió LSM:
Después de los 20 años.	Entre 6 y 12 años.	Edad a la que aprendió LSM:	Entre 6 y 12 años.
Padres/madres:	Padres/madres:	Entre 6 y 12 años.	Padres/madres:
Familia oyente.	Familia oyente.	Padres/madres:	Familia oyente.
Nivel de sordera:	Nivel de sordera:	Familia oyente.	Nivel de sordera:
Profunda.	Hipoacúsico.	Nivel de sordera:	Profunda.
Hijos/as: Madre hija oyente.	Hijos/as: Sin hijos/as.	Profunda.	Hijos/as: Sin hijos.
Idiomas: LSM, Español.	Idiomas: LSM, Español.	Hijos/as: Sin hijos.	Idiomas: LSM, Español, ISL, ASL básico.
Porcentaje de español escrito:	Porcentaje de español escrito:	Idiomas: LSM, Español, BSL, ASL, ISL, LIBRAS.	Porcentaje de español escrito:
Intermedio.	Intermedio.	Porcentaje de español escrito:	Intermedio.
		Intermedio.	

Nombre: “Enrique”

Localidad: Cozumel

Edad: 41 años

Nivel de estudio:

Universidad

Líder: sí

Grupo B (Se inscribieron a través de la convocatoria. No tienen vínculo con Casa Sorda)

Edad a la que

aprendió LSM:

entre 12 y 15 años.

Padres/madres:

familia oyente.

Nivel de sordera:

profundo

Hijos/as: hijos

oyentes.

Idiomas: LSM,

ASL, ISL, LSE,

LIBRAS, Español

Porcentaje de

español escrito:

intermedio

El taller se desarrolló por la plataforma Zoom, del 29 de octubre del 2020 al 25 de febrero del 2021. Se llevó a cabo una sesión semanal de dos horas, durante 4 meses, haciendo un total de 14 sesiones.

2.2 Delimitación del problema y objetivos

2.2.1 Problema general y específico

La relevancia de la lectura en el desarrollo económico de un país es tanta que organismos como la OECD aplica cada tres años la prueba PISA, en la que evalúa las competencias de los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia. Según los resultados generales de esta prueba, el rendimiento se ha mantenido estable los últimos años (OECD, 2019).

Esto no es tan positivo para países como México, donde las condiciones socioeconómicas de los estudiantes afectan directamente su desempeño escolar: no todos tienen acceso a la

educación, pese a que la Agenda 2030 ha señalado en su objetivo 4 que ésta debe ser gratuita (Naciones Unidas, 2017); no todos tienen acceso a computadoras o internet, y en estos momentos son elementos primordiales para acceder a las clases; no todos cuentan con el tiempo para dedicarse plenamente a los estudios: muchos trabajan para apoyar a su familia y, algunos, incluso, ya no viven con ellas y su manutención depende de ellos mismos; y no todos cuentan con las herramientas emocionales para sobrellevar su vida personal y la escuela, mucho menos en tiempos de pandemia, donde la salud mental de los estudiantes se ve afectada por el decesos familiares, aislamiento e incertidumbre. Esto se ve reflejado en la prueba: los estudiantes mexicanos obtuvieron un desempeño por abajo del promedio de la OECD y sólo el 1 % mostró un rendimiento superior en lectura (OECD, 2019).

Las encuestas que se han realizado sobre el problema de la escasa lectura en México han arrojado datos valiosos para comprenderlo. El Módulo sobre Lectura, Molec (INEGI, 2020), reportó que el 72.4 % de la población mayor de 18 años en México lee libros, revistas, periódicos, historietas, foros o blogs, en mayor o menor medida. Los motivos para no leer son principalmente por falta de tiempo (43.8 %), falta de interés, motivación o gusto (27.8 %) y por problemas de salud (13.7 %).

Según datos del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta, 2015) y el Molec (INEGI, 2020), sólo el 21 % de la población mexicana suele leer en su tiempo libre. Cuando se indaga más acerca de las posibles causas, se descubre que faltan ambientes que propicien la lectura de manera natural: al 35 % sus padres no les leyeron durante la infancia, al 43.8 % lo animaban a leer libros no escolares y al 44.2 % le hablaban sobre la lectura de libros, revistas o periódicos. Además, la brecha de desigualdad social es un aspecto a considerar ya que la misma encuesta reportó que en hogares con menores ingresos, es menor la presencia de libros

en la casa durante la infancia. Se descubrió también que la lectura de libros aumenta de acuerdo con el nivel de escolaridad, mostrándose que, de las personas que no tienen educación básica terminada, sólo el 20.5 % son lectoras, mientras que quienes tienen al menos un grado de educación superior, la cifra aumenta hasta el 65.7 %.

Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), hasta el año 2017 había en México 5.7 millones de personas de 12 años o más que presentaban algún tipo de discapacidad (Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2019). Esto es el 4.6 % del total de la población: un grupo minoritario que, como tal, tiene el riesgo de no contar con las mismas garantías y derechos de acceso a la educación que el resto de la población.

De acuerdo con la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2018), las personas con discapacidad tienen tasas de alfabetización más bajas que las personas sin discapacidad. Siguiendo la ENADIS 2017, en México, el 2.6 % del total de la población sin discapacidad no saben leer ni escribir, mientras que, en personas con discapacidad, la cifra alcanza el 20.9 %. La brecha de desigualdad es significativa.

De los porcentajes anteriormente mencionados, el 5.3 % tiene discapacidad auditiva. Esto representa un aproximado de 302 100 personas, de las cuales, sólo el 39.5 % tiene secundaria o más terminada (CONAPRED, 2017). Si tomamos en cuenta que la mayoría de las escuelas de educación básica no ofrecen servicios de intérpretes de LSM, podemos decir que probablemente, ni siquiera ese 39 % tenga la oportunidad de acceder al español escrito.

Esto pone a dicho grupo en una situación de desventaja cuando de hábitos lectores se habla. Mientras que la población sin discapacidad no lee por falta de tiempo o interés (INEGI, 2020), las personas con discapacidad auditiva no leen porque no pueden acceder a la literatura en una lengua escrita y hay muy poca literatura (infantil, en su mayoría) en LSM.

2.2.2 Problema concreto de la intervención

Las y los participantes inscritos al taller de literatura señalaron que no tienen el hábito de la lectura. Únicamente 2 personas dijeron leer diario al menos una hora. Si bien 12 participantes comentaron que les gustaba leer, la mayoría no ha terminado un libro nunca. En general, señalaron que leerían más si hubiera más literatura en LSM, si tuvieran más libros en casa o si supieran títulos de libros. Entre sus pasatiempos figuraba ver series o películas y usar redes sociales; sólo 4 personas dijeron leer en sus ratos libres.

En este sentido, la promoción de la lectura de textos literarios usando como puente la LSM se vuelve necesaria para que las personas Sordas hagan valer su derecho a la lectura por placer, se familiaricen con nuevas y justas prácticas lectoras, y adquieran herramientas para llevar a cabo, posteriormente, lecturas independientes por placer.

2.2.3 Objetivo general

Promover la lectura de textos literarios entre la comunidad Sorda inscrita al taller de literatura del programa educativo Casa Sorda de la Secretaría de Educación de Veracruz, mediante un círculo virtual de lectura en Lengua de Señas Mexicana (LSM), en el que a través de la lectura de obras literarias y un ambiente bilingüe bicultural, se anime a los participantes a acercarse a la lectura por placer y a la creación de literatura Sorda como medio de introspección, se estimule el pensamiento crítico e impulse el diálogo en torno a la importancia de leer y a las problemáticas estructurales de los grupos vulnerables, contribuyendo así a incrementar el acervo de la investigación sobre lectura y discapacidad, y motivando a los participantes a compartir textos literarios con personas Sordas.

2.2.4 Objetivos particulares

1. Promover la lectura de obras literarias entre la comunidad Sorda del programa educativo Casa Sorda de la SEV por medio de un taller de literatura bilingüe bicultural.
2. Difundir literatura Sorda original en LSM y en español, así como traducciones-interpretaciones de literatura en español a LSM, por medio de la promoción de textos escritos y videgrabaciones.
3. Motivar a los participantes a compartir textos literarios con personas Sordas externas al taller, a través de diversas actividades de difusión de literatura.
4. Estimular el pensamiento crítico y el diálogo en torno a la lectura y las problemáticas que atraviesan los grupos vulnerables.
5. Animar a la creación literaria como medio de introspección por medio de la biblioterapia y escritura terapéutica.

2.2.5 Hipótesis de la intervención

Con la creación de un taller de literatura para personas Sordas, la comunidad participante del programa Casa Sorda se sentirá más cómoda y segura al enfrentarse a un texto literario escrito o signado; las sesiones virtuales y estrategias de promoción lectora coadyuvarán a incrementar la creación literaria y su gusto por la lectura, abriendo paso a que participen en futuros grupos de lectura en LSM. La difusión en redes de textos originales en LSM o escritos en español propiciará un mayor alcance del público receptor. La apertura al diálogo y el fomento al pensamiento crítico favorecerá el crecimiento de las personas con discapacidad auditiva, incrementando su confianza para participar en público.

2.3 Estrategia de la intervención

El modelo metodológico bajo el cual se desarrolla el trabajo es la investigación-acción participativa. Ésta surge como una estrategia dialógica de investigación donde quien investiga no se limita únicamente a diagnosticar, sino que también se involucra, propone y trata de dar solución a una problemática de la realidad. Siguiendo a Sigalat Signes et al. (2019), los participantes no son objetos de investigación sino sujetos de investigación, y son estos quienes se involucran activamente en la transformación social al lado del equipo de investigación.

Además, el proceso de investigación acción participativa según Hernández Sampieri et al. (2014), considera 4 etapas:

- a. Identificación y diagnóstico del problema: el o la investigadora se sumergen en el ambiente del conflicto, recolecta datos, genera hipótesis y plantea una problemática.
- b. Elaboración de un plan: desarrollo de objetivos, estrategias, acciones, recursos, cronogramas.
- c. Implementación y evaluación del plan: se pone en marcha el plan, se recolectan datos para la evaluación, se comparten las acciones y decisiones con los miembros de la comunidad, se generan nuevas hipótesis en algunos casos o se ajusta el plan en medida de las circunstancias.
- d. Retroalimentación: se evalúa el plan final, se comparten los resultados con la comunidad, y se elaboran nuevos diagnósticos con la posibilidad de repetir el ciclo y continuar buscando soluciones.

En este sentido, la investigación-acción participativa se entiende como un proceso en espiral, puesto que, una vez resuelto el problema de investigación, se procede a diagnosticar de nuevo y volver a reflexionar y accionar en torno a la nueva situación.

2.3.1 Planeación de actividades y materiales de lectura

Las sesiones del taller se dieron del 29 de octubre del 2020 al 25 de febrero del 2021. Fueron calendarizadas de la siguiente forma: sesión 1: 29/10/2020; sesión 2: 05/11/2020; sesión 3: 12/11/2020; sesión 4: 19/11/2020; sesión 5: 03/12/2020; sesión 6: 10/12/2020; sesión 7: 17/12/2020; sesión 8: 14/01/2021; sesión 9: 21/01/2021; sesión 10: 28/01/2021; sesión 11: 04/02/2021; sesión 12: 11/02/2021; sesión 13: 18/02/2021; sesión 14: 25/02/2021.

Para delimitar la cartografía lectora se realizaron, previo a la intervención, entrevistas individuales con cada integrante del grupo A (ver Apéndice A), que en ese momento estaba conformado sólo por 5 personas. Tuvieron lugar entre el 16 y 22 de octubre del año 2020, por medio de Zoom, y duraron en promedio 25 minutos. Las entrevistas se desarrollaron únicamente entre facilitadora y participante, en LSM, y fueron documentadas en video con el consentimiento informado de las participantes.

Respecto a la pregunta que indagaba sobre su nivel de español, las 5 personas entrevistadas respondieron que no saben español al 100 %, indicando, de acuerdo únicamente con su criterio personal, los siguientes niveles de dominio de la lengua: dos personas dijeron tener un dominio del 30 % del español; dos más, del 50 %; sólo una persona dijo saberlo al 80 %.

A partir de esa información, se decidió elegir material bibliográfico principalmente ilustrado y de corta extensión; por lo tanto, se trabajó con los siguientes formatos: libro álbum, caligramas, libros ilustrados, novelas gráficas, pinturas digitalizadas y libros infantiles. Ya que el 100 % de los participantes dijo ver películas en su tiempo libre, los libros que contenían más texto fueron acompañados de la adaptación en película.

El criterio de selección de obras se basó en las respuestas de la pregunta 3 y 6, de la que se obtuvo la siguiente información: amor (2); terror (2); guerra (2); ciencia ficción (1); novela

testimonial (1); mitos (1); cuentos (1): novelas (1); acción (1); consejos (1), y leyendas (1).

Donde los números entre paréntesis representan la cantidad de personas que contestó.

Por lo tanto, se seleccionaron cuentos, novelas y mitos que tocaban temas como guerra, amor, ciencia ficción y biografías; se decidió incluir también poesía, literatura Sorda escrita y literatura escrita por mujeres, dando como resultado una cartografía lectora dividida en 4 bloques, que se pueden encontrar en el Apéndice B. Se conforman de la siguiente manera: el primer bloque se tituló “Literatura visual”, donde se leyó en soportes como libro álbum, cómic y video; los géneros revisados fueron caligrama, poesía, cuento y mitos; las temáticas abordadas fueron guerra, desamor y literatura infantil. En el segundo bloque, “Literatura testimonial”, se hizo uso de la novela gráfica, videos y textos escritos; aquí predominó la lectura de cuentos que abordaban temas como guerra, migración, discriminación por religión y género, y violencia infantil. El tercer bloque, “Literatura Sorda”, estuvo conformado por ilustración digital, textos escritos, pinturas y cuentos; se habló sobre las infancias sordas, cultura Sorda, discriminación, exclusión y reivindicación de la literatura tradicional desde una mirada Sorda. El cuarto y último bloque se tituló “Mujeres en la literatura”, aquí se leyeron adaptaciones infantiles, textos escritos, videos, novelas, poesía y autobiografía, y se abordaron temas como ciencia ficción, amor, maternidad y cultura Sorda.

Cada lectura fue proporcionada por la facilitadora en formato PDF: los textos fueron recopilados en la plataforma de Microsoft OneDrive, generando un enlace permanente de accesibilidad abierta para que los participantes pudieran descargar las lecturas en cualquier momento. Dicho enlace fue compartido por medio de un grupo de WhatsApp que se creó para la interacción fuera de clase.

2.3.2 Diseño y elaboración de instrumentos de recopilación de datos

La mayoría de los instrumentos utilizados en esta intervención fueron elaborados en español y en LSM por la facilitadora, quien es usuaria de dicha lengua desde el año 2015; antes de publicarlos y compartirlos con el grupo, fueron presentados ante miembros del grupo A y las coordinadoras de Casa Sorda para corroborar que no hubiera errores en las señas y el mensaje fuera inteligible. Fueron aplicados por medio de la plataforma Google Forms, que permite diseñar preguntas escritas acompañadas de imagen o video, y fueron compartidos entre los participantes por medio de un enlace.

El primer formulario fue el Formato de registro (Apéndice C), diseñado por la coordinación del programa, y estaba dividido en dos secciones; la primera recogía información básica de identificación, como nombre, edad, número de teléfono, correo, grado de estudios y lugar de residencia; la segunda sección presentaba los materiales necesarios para el taller de literatura, las reglas de convivencia y un comunicado de confidencialidad donde se solicitaba su permiso para difundir el material de creación surgido del taller, grabar las sesiones de Zoom y recopilar información para la elaboración de esta investigación. La información obtenida de este documento fue usada para fines protocolarios estadísticos de Casa Sorda. Este formulario fue respondido por 59 personas y se presentó únicamente en español.

Paralelamente se creó el Formulario de diagnóstico (Apéndice D) cuyo objetivo fue indagar en aspectos contextuales de cada participante. Fue dividido en tres secciones: la primera recogía sus datos personales, su tipo de sordera, el nivel de dominio del español de acuerdo a sus criterios, el nivel de dominio de la LSM, y a qué edad aprendieron ambos idiomas, y si tenían familiares sordos.

La segunda sección, titulada “hábitos lectores”, tenía como objetivo recaudar datos sobre cuánto, qué y cómo leían, qué concepto tenían sobre la lectura, qué formatos y géneros preferían y cuándo fue la última vez que compraron y terminaron un libro. La tercera sección fue diseñada para conocer sus gustos generales; se les preguntó cuál era su actividad favorita, qué temas les gustaban en las películas y qué consideran que hace falta para que lean más.

Este formulario fue presentado tanto en español como en LSM por medio de videos interpretados por la facilitadora; fue respondido por 34 personas, aunque todos los que se registraron en el taller recibieron el enlace. Se desconoce la causa de esto, ya que, al cuestionárseles al respecto, no daban respuesta alguna. De este número de personas, 18 pertenecen al grupo muestra. La participante “Juana” no atendió el formulario.

2.3.3 Invitación para la participación en el taller

La convocatoria del taller de literatura comenzó a difundirse a partir del 20 de octubre de 2020 en las redes sociales de Casa Sorda (Facebook e Instagram) por medio de un cartel oficial diseñado por el mismo programa (ver Apéndice E). También se convocó a través de un video en LSM, difundido en las mismas plataformas el día 23 de octubre de 2020, con un alcance de 1.8 mil reproducciones. En este video se presentaba la facilitadora, dando su nombre y su seña personal, haciendo la invitación a participar en el taller de literatura Séñame un libro, taller dirigido específicamente a personas Sordas de todo el país, en el que se conocerían libros y se aprendería sobre distintos temas y autores, pero no en español, sino por medio de la LSM. Mencionó que el taller no tenía ningún costo, que podía participar cualquier sordo sin importar el estado en el que se encontrara, y que las sesiones se desarrollarían en el Zoom de Casa Sorda, comenzando el 29 de octubre del 2020.

La convocatoria no fue única. Las personas interesadas podían integrarse al taller en cualquier sesión. Para dar más difusión a las lecturas, semanalmente se publicó un cartel con las portadas y los títulos de los libros correspondientes (ver Apéndice F). Por esta razón, hubo muchos participantes que se integraron a partir de sesiones ya avanzadas, e incluso hubo quienes comenzaron a asistir tres sesiones antes del cierre, comentando que se enteraron del taller hasta ese momento.

2.3.4 Descripción general de las sesiones

En total se desarrollaron 14 sesiones de 2 horas cada una. Tuvieron lugar los días jueves desde el 29 de octubre del 2020 hasta el 25 de febrero del 2021, de las 17:00 a las 19:00 horas.

En todas las sesiones se trabajó con presentaciones en PowerPoint que contenían imágenes, videos y textos. Fueron desarrolladas en LSM en su totalidad. Siempre estuvieron presentes Laura Herrera y Aleisha Collins, las dos coordinadoras de Casa Sorda, así como Natali Bonilla, personal auxiliar de dicha institución, quien se encargó de compartir pantalla con las diapositivas, tomar evidencias fotográficas, registrar asistencias, número de participantes y hora de comienzo y cierre.

La dinámica de trabajo generalmente se desarrolló bajo el siguiente esquema: presentación, actividad de apertura, lectura del día, ejercicio de creación, adelantos de la próxima sesión. En la presentación, se mencionaba a las autoridades y se hacía una breve contextualización del proyecto; la actividad de apertura consistía en lecturas cortas en LSM por parte de la facilitadora, ya fuera en video o interpretación, lecturas de cuentos infantiles, o ejercicios de lectura de imágenes sobre cultura Sorda y escritura y diálogo a partir de las mismas. Después se hablaba sobre la autora o el autor respectivo a la sesión y se hacía lectura grupal en voz alta, lecturas dramáticas, interpretaciones a LSM o proyecciones de fragmentos de películas,

dependiendo del texto. Una vez revisado el texto, se daba espacio para la creación escrita o signada, siguiendo como molde la lectura del día. A veces los ejercicios de creación se pedían como tarea, y en la clase se abría espacio al diálogo y la reflexión en torno a la temática de la lectura; finalmente, se hablaba sobre la siguiente lectura, resaltando su importancia y su relación con textos anteriores.

Si bien la mayoría de las sesiones tuvieron el mismo orden, en las sesiones 6, 12 y 14 se contó con invitadas especiales, así que las dinámicas y la duración fueron diferentes consistiendo en (a) presentar a las coordinadoras de Casa Sorda; (b) presentar a la invitada especial, dando su nombre y leyendo su resumen curricular; (c) dar voz a la invitada; y (d) abrir espacio para preguntas.

El orden varió dependiendo del tipo de evento: la primera invitada dio una exposición, la segunda, una lectura de poesía, y la tercera, presentó su libro, así, el punto 3 tuvo distintos modos de accionar.

2.4 Procedimiento de evaluación

Esta investigación tiene una metodología de evaluación mixta con énfasis en lo cualitativo, resaltando las características de las personas Sordas de las comunidades estudiadas: sus intereses, sus experiencias de vida, su contexto socioeconómico, su experiencia individual en torno a la lectura y la alfabetización, así como sus experiencias en ambientes escolares. Se abordarán también aspectos cuantitativos relacionados con la difusión de contenido de literatura y su alcance en redes sociales, asistencia a sesiones, así como los rasgos de edad y sexo.

Se hizo uso también de: análisis conversacional, ya que a lo largo de las intervenciones se interactuó de manera cercana con las y los participantes, quedando documentado en video todas las sesiones y permitiendo hacer observaciones y recuperación posterior; historias de vida, ya

que constantemente se indagó sobre cómo crecieron, en qué ambiente, si tuvieron más familiares sordos, cómo fue su infancia, con el fin de obtener información relacionada con su experiencia lectora.

Para tales efectos se llevaron a cabo: sesiones documentadas en video, entrevistas individuales con participantes, formularios de respuestas abiertas y de opción múltiple, diálogos libres durante las sesiones, grupos de conversación en redes sociales e interacción extramuros con los participantes por medio de un grupo de WhatsApp.

El formulario final (ver Apéndice G) tuvo como objetivo averiguar cuál fue el impacto del taller de literatura entre los participantes. Se recopiló información personal para su correcta identificación, se les preguntó sobre los libros leídos y si volverían a tomar un taller de literatura. Este formulario fue respondido por 18 de 19 participantes del grupo muestra. El participante “Fermín” no atendió la indicación.

Hubo preguntas que se encontraban en el formulario diagnóstico y fueron retomadas en éste para comparar ambas respuestas. Por ejemplo, la pregunta 17 en el formulario diagnóstico fue la misma que la pregunta 9 en el formulario final: “En tu opinión, ¿qué significa leer?”; la preguntas 16 y 13, respectivamente: “Antes del taller, ¿te gustaba leer”, “¿Te gustó leer?”; y las preguntas 22 y 17: “¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro?”. Respecto a la asistencia, como se ha mencionado antes, ésta fue registrada por parte de la coordinación de Casa Sorda. El grado de involucramiento se midió a partir de sus participaciones en clase, las lecturas realizadas y los textos de creación que se les solicitaba. El número de asistencia no fue prioritario ya que las personas se fueron integrando gradualmente al taller debido a que semanalmente se publicaba en redes de Casa Sorda un cartel de difusión de la próxima lectura. La asistencia de cada participante se midió a partir del número de sesión en la cual se integraron al grupo. Por

ejemplo, la participante “Juana” se integró a partir de la sesión 9, desde esa hasta la sesión 14 asistió a todas las reuniones; la participante “Vanessa”, se integró en la sesión 11, y asistió a 3 de 4 sesiones, sin embargo, su grado de involucramiento fue destacado.

2.5 Procesamiento de evidencias

2.5.1 Recopilación y transcripción de videos

Todas las sesiones de Zoom y entrevistas individuales fueron documentadas en video y transcritas al español escrito. En total se contó con: 14 videos de reuniones en Zoom, de aproximadamente 2 horas cada uno, y 5 videos de entrevistas, de 25 minutos cada uno. Para llevar a cabo el proceso de transcripción, se revisaron los videos y se les interpretó a voz por parte de la facilitadora; dichas interpretaciones fueron grabadas en audio.

2.5.2 Recopilación de productos de creación literaria

En total se realizaron 10 productos de creación, entre los que figuraban: poemas, dibujos, lecturas en voz alta y cuentos. Fueron divididos de acuerdo a su modalidad: literatura Sorda en LSM, literatura Sorda en español, y traducciones. Las evidencias fueron entregadas por los participantes por medio de Google Classroom, donde se creó una sala para el taller de literatura. Algunos productos fueron difundidos por medio del canal de YouTube del taller de literatura (ver Apéndice H), del blog del taller (ver Apéndice I), y el canal de YouTube y la página de Facebook de Casa Sorda.

Estas herramientas resultaron novedosas para muchos de los participantes, quienes no estaban acostumbrados al manejo de la tecnología. Se les enviaron constantes videos tutoriales por medio del grupo de WhatsApp para que los pasos a seguir fueran más claros. Es importante mencionar que se ha detectado, en contactos previos con la comunidad, que el manejo de la literacidad digital requiere atención urgente, ya que, al existir una barrera de acceso al español, y

al estar la mayoría de las herramientas digitales escritas en español, la comprensión de las personas Sordas se ve permeada o moldeada por el nivel de comprensión lectora de cada uno.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

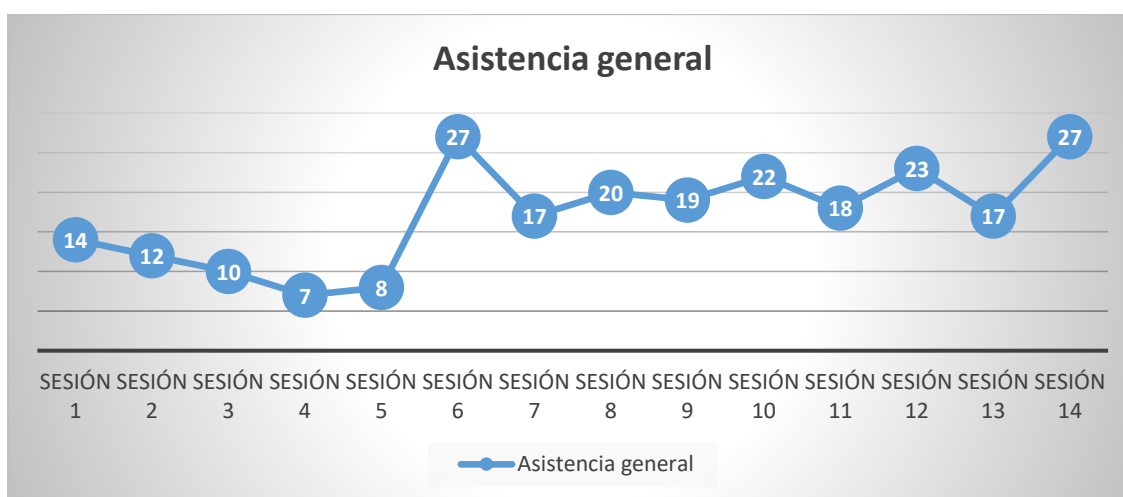
3.1 Respecto a las asistencias y actividades

La primera sesión del taller tuvo 14 asistentes; posteriormente, el número fue disminuyendo de manera gradual, llegando hasta 7 asistentes en la sesión 4 y 8 en la sesión 5. Ante esto, se optó por adoptar nuevas estrategias de promoción de la lectura: se implementó la elaboración de carteles de difusión, así como el involucramiento de personas externas al taller que fueran especialistas en alguno de los temas relacionados con las lecturas.

Así, el primer cartel de difusión corresponde a la sesión 6 y fue relativo a la Segunda Guerra Mundial, a propósito de la lectura *El diario de Anne Frank* (Folman y Polonsky, 2017), que se difundió en redes de Casa Sorda el 8 de diciembre del 2020. A partir de entonces, el número de participantes incrementó notoriamente, alcanzando el mayor número en las sesiones en las que había invitada especial, como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Asistencia a las sesiones



El número máximo de participantes en general llegó a ser superior al número de participantes del grupo muestra, pues muchos de ellos asistían en una única ocasión, comentando que la temática del día les llamaba la atención, pero que no podían continuar en el taller.

Además, algunos comentaban que habían llegado ahí por invitación de alguna amistad, pero que no sabían muy bien de qué se trataba: creían que eran actividades esporádicas, no permanentes.

En la Tabla 4 puede observarse el número de asistentes total, contrastado con el número de asistentes del grupo muestra.

Tabla 4

Asistencia general y del grupo muestra

Fecha	Sesión	Total de asistentes	Asistentes grupo muestra	Fecha	Sesión	Total de asistentes	Asistentes grupo muestra
29/10/2020	1	14	8	14/01/2021	8	20	14
05/11/2020	2	12	8	21/01/2021	9	19	16
12/11/2020	3	10	7	28/01/2021	10	22	14
19/11/2020	4	7	6	04/02/2021	11	18	14
03/12/2020	5	8	6	11/02/2021	12	23	17
10/12/2020	6	27	13	18/02/2021	13	17	16
17/12/2020	7	17	12	25/02/2021	14	27	17

Como se puede observar, la mínima asistencia registrada fue durante la sesión 4, el día 19 de noviembre del 2020. La sesión previa a esta, se presentó una lectura gratuita de un soneto del libro *Sonetos y redondillas* (De la Cruz, 2000), que fue previamente grabado por la facilitadora,

siguiendo las pautas características de la interpretación de traducción a vista de textos escrito a lengua de señas (Peña y Magaña-Cabrera, 2015). Sin embargo, durante la presentación del video se encontraron diferencias entre las señas de la facilitadora y las de algunos participantes, quienes se mostraron inconformes con ello. La facilitadora asumió su responsabilidad y rectificó su error al instante. Más adelante, en la misma sesión, se leyeron algunos caligramas con el apoyo de la intérprete de LSM; la actividad dijo no gustar a los asistentes debido a que entre el texto y el poema traducido había muchas diferencias y eso los confundía. A la siguiente sesión no asistieron las personas que hicieron estos comentarios, pero se integraron nuevamente en sesiones posteriores, mostrando una actitud de respeto y empatía hacia la facilitadora y los demás asistentes.

En la Figura 2 se observa la asistencia total de cada participante del grupo muestra, resaltando con color verde aquellos que integran el grupo A. Si bien únicamente una persona del grupo B obtuvo el 100 % de las asistencias, es de destacar el compromiso del grupo A, pues la mayoría de ellos se encuentra entre los más constantes del grupo.

Figura 2

Asistencia por participante



La máxima asistencia fue los días 10 de diciembre del 2020, 11 de febrero y 25 de febrero del 2021, sesiones en las que hubo invitadas y en las que se profundizará a continuación.

3.1.1 Sesión 6: sobre la literatura testimonial

Esta sesión tuvo lugar el día 10 de diciembre del 2020. Estuvo presente la historiadora Astrid Hernández, quien habló acerca de la Segunda Guerra Mundial: el contexto histórico, los antecedentes y los personajes más relevantes. Se ilustró la participación con una presentación en Power oint que contenía imágenes y mapas. La invitada es oyente, pero se contó con interpretación LSM – ESP.

En esta sesión hubo nuevos asistentes, superando a más de triple del número de participantes de las reuniones anteriores (27), por lo tanto, el nivel de participación también fue más alto. Si bien en ese momento aún no se había comentado el libro de *El diario de Anne Frank* (Folman y Polonsky, 2017), los comentarios giraron en torno a la empatía que se generaba entre la comunidad Sorda y otras comunidades que estructuralmente han sido discriminadas, como en este caso, la comunidad judía.

Fue a partir de aquí que se integraron al equipo: “Anabel”, “Daniel”, “Paz”, “Enrique” y “Nora”. Esta sesión fue fundamental para las próximas reuniones, pues además de que se incluyeron nuevas personas, los asistentes comenzaron a identificar problemáticas de la vida real retratadas en la literatura. Quienes continuaron en el taller lo hicieron con el interés genuino de conocer y leer más textos similares.

A partir de esta intervención se les sugirió a los participantes comenzar a escribir un diario, imitando la idea del diario de Anne Frank, donde registren sus experiencias de vida, las experiencias de discriminación y opresión que los que atraviesan, sus sentimientos, sus

impresiones, absolutamente todo, durante una semana. Se apeló a la escritura terapéutica como herramienta de contención emocional (Arellano Ceballos y Ceballos de la Mora, 2018), con el fin de que los participantes hicieran un ejercicio de introspección y visibilizaran sus emociones.

3.1.2 Sesión 12: sobre la poesía

La invitada especial fue la poeta Arely Jiménez, con quien se hizo lectura en voz alta de sus poemas con interpretación a LSM. A esta sesión asistieron 23 personas. Para trabajar, se propusieron dos dinámicas que fueron sometidas a votación. La primera propuesta fue leer a Alfonsina Storni, y después dar pie a la intervención de Arely Jiménez. La segunda opción era empezar con la participación de la poeta, leyendo sus poemas, y después haciéndole preguntas a ella, y posteriormente, si alcanzaba el tiempo, leer a Alfonsina. Los participantes eligieron la segunda propuesta, así que de esa manera se desarrolló la sesión: leyendo poesía en voz alta, con interpretación a LSM, y con participaciones de los asistentes, donde hacían preguntas acerca del significado del poema, de su origen, de la historia que había detrás. Entre los comentarios más comunes destacan que el poema, leído únicamente en español, no les hacía sentido, no les permitía imaginar, generar empatía ni emocionarse, pero que una vez viéndolo interpretado en LSM cobraba sentido y les provocaba emociones fuertes. Esta postura es contrastante con la visión general de la sesión 3, de la que se ha hablado anteriormente, en la que no estaban conformes con que se les interpretara poesía.

Al finalizar, se invitó a los participantes a escribir o grabar poesía a partir de los sentimientos que han experimentado desde su identificación como personas sordas.

3.1.3 Sesión 14: sobre la literatura Sorda

Finalmente, el taller cerró con la lectura de *Señas, palabras y silencio* (Rascón, Miranda, 2015) y la participación de Graciela Rascón Miranda, escritora Sorda. Con esta actividad se

buscó motivar intencionalmente a la identificación proyectiva con temáticas y personajes, con el fin de generar empatía, resolución de problemas y, finalmente, potenciar la resiliencia (Alonso-Arévalo et al, 2018). A esta sesión asistieron muchas personas nuevas, algunas no se identificaron dado que no habían participado antes en el proyecto.

Se comenzó presentando a las coordinadoras de Casa Sorda y posteriormente a Graciela Rascón. La facilitadora le dio la bienvenida, le explicó que era un taller de literatura para personas Sordas, en el que se trabajó por 4 meses, todos los jueves, y se conversó acerca de distintos libros, se explicaron las historias, se vieron películas e impulsaron distintas actividades de creación literaria; como último libro se había leído *Señas, palabras y silencio* (Rascón Miranda, 2015), libro que fue escrito por ella, y que estaba invitada para conocer su experiencia como escritora, cómo se le ocurrió escribir un libro y cuál fue el proceso de publicación. Ante esto, la autora comentó que el libro surgió del enojo, como respuesta a una sociedad llena de desatenciones hacia las infancias sordas.

Después de la presentación, cada participante tuvo la oportunidad de hacerle preguntas a la autora. Éstas giraron en torno a cómo enfrentó los distintos obstáculos cotidianos en la vida de una persona Sorda. Graciela Rascón insistió en la importancia de la resistencia, de la unión y de la visibilización, sugiriéndoles practicar la escritura creativa en español para desahogo, pero también para que las personas oyentes conozcan qué sucede con la comunidad Sorda.

3.2 Respecto a las experiencias de lectura

Los formularios diagnóstico (ver Apéndice D) y final (ver Apéndice G) contenían 3 preguntas que se utilizaron para contrastar el antes y el después. Éstas giraban en torno a la concepción del hábito lector, el concepto de leer y su interés por la lectura.

3.2.1 Significado de leer

En el formulario diagnóstico se les preguntó, según ellos, cuál es el significado de leer. Entre las respuestas (ver Apéndice J) que más aparecen figuran: conocer (5), comprender (4), imaginar (3), aprender (3), entender (2) y ver (2). Estas palabras iban acompañadas de un objeto sobre el que recae la acción de leer.

La concepción de lectura de los participantes al iniciar el taller estaba principalmente relacionada con procedimientos únicamente cognitivos, como conocer y comprender, como mencionaba Cassany (2006) que se suele pensar tradicionalmente sobre lo que es leer. Sin embargo, resaltan los elementos visuales sobre la lectura. La respuesta “buscar imágenes en Google” (Participante “Hugo”, hombre Sordo de Monterrey), aunque sólo tiene una aparición da indicios sobre cómo para las personas Sordas el discurso visual predomina sobre otros discursos, pero está estrechamente relacionado con la palabra. Sucede lo mismo con la respuesta “ver las oraciones” (Participante “Vanessa”, Mujer Sorda de CDMX), que sigue implicando una actividad que depende en gran medida de la vista.

En las respuestas del cuestionario final (ver Apéndice K) se observa que siguen resaltando algunas palabras del diagnóstico: conocer (6), entender (4), aprender (4), pensar (2), comprender (1), sin embargo, acompaña a dichos verbos palabras que hacen referencia a distintos objetos. Además, aparece una nueva definición: señas (1), que, aunque sólo surge en una ocasión, trae a colación el concepto de textualidad diferida (Peluso, 2018) y la manera en que la elaboración y documentación de textos sordos es concebida dentro de la comunidad.

Respecto a la primera respuesta: “conocer” en general hace referencia a cuestiones gramaticales como palabras y conceptos, sin embargo, en la conceptualización final se encuentra vida de las personas e información. Esto podría ser consecuencia de las lecturas bibliográficas e

históricas realizadas durante el taller. Sucede algo similar con “comprender” en donde al final hablan sobre “cosas que están pasando”, es decir los participantes podrían estar interpretando la lectura como un reflejo de la realidad (Tabla 5).

Tabla 5

Conceptualización inicial y final de leer

Conceptualización inicial de leer		Conceptualización final de leer	
Palabra (verbo)	Objeto que la acompaña	Palabra (verbo)	Objeto que la acompaña
Conocer	Más palabras, ideas escritas, conceptos, sentimientos.	Conocer	Vida de las personas, materias, información, más palabras, vocabulario
Comprender	La lectura en su contexto, palabras, lo que se dice por escrito	Comprender	Cosas que están pasando
Imaginar	Sinónimos, en la mente	Pensar	Cosas, idea.
Aprender	Nuevas cosas	Aprender	Textos en español, muchas cosas, más,
Entender		Entender	Más,
Ver	Oraciones, lenguaje escrito	Señas	Es más claro

Es importante destacar que la mayoría de las definiciones más elaboradas surgidas en el formulario final, fueron planteadas por participantes pertenecientes al grupo B, mismos que en el

primer formulario respondieron con pocas palabras o incluso no respondieron nada. En cambio, los participantes del grupo A dieron respuestas muy similares en ambos casos o no dieron respuestas. Esto podría ser un indicador sobre el impacto que tuvo el taller dentro del grupo B, donde había más líderes Sordos que, por sus características, contaban con más herramientas sociolingüísticas y contextuales que les habrían permitido un desempeño más favorable y habla sobre la urgencia de atender específicamente a las comunidades descentralizadas. Es notable que los participantes del grupo A fueron constantes en sus asistencias y participaciones, mas no en las lecturas, y su dificultad para elaborar conceptos o definiciones es indicio de algún proceso cognitivo que por supuesto que tiene que ver con el nivel de adquisición lingüística pero que escapa a los márgenes de este proyecto.

En la Tabla 6 se presentan algunas de las definiciones. Se eligieron éstas porque el contraste entre el comienzo y el final es más evidente en ellas. El resto de las respuestas pueden consultarse en los Apéndices J y K.

Tabla 6

Comparación de definiciones iniciales y finales de leer, grupo A y B

Participante grupo	Definición inicial	Definición final
“María” (A)	Concepto, comprencion, palabras y imagacion [sic]	Concepto, palabras, entender, información y reflexiona [sic]
“Luz Esmeralda” (A)	Me leo alguna tema, estuve pensando como inspiradora. [sic]	Pasar la vista palabra o texto escrito.
“Nora” (A)	Me ayuda a entender.	Se puede entender diferentes forma. [sic]
“Mónica” (A)	Aprender	Leer significa para mí poder aprender muchas cosas

Participante grupo	Definición inicial	Definición final
“Fermín” (A)	Cuento el león y el ratón	Sin respuesta
“Lucía” (A)	Me gusta leyenda	Sí me gustó el taller
“Jennifer” (B)	Leer es leer, dar la información, comprender lo que están diciendo en escrito, conocer más palabras.	Leer es conocimiento, nos da la información, comprensión, conocer más palabras, sabiduría etc.
“Esteban” (B)	Para comprender a la lectura en su forma de contexto, situación, etc.	Leer para entrar a las lecturas transmitir a todos los sentidos emociones, etc
“Paz” (B)	Aprender nuevas cosas, imaginación, cuentos, revistas, etc	Es una acción en la con la vista vemos las palabras y en la mente entendemos que significan.
“Anabel” (B)	Leer es el emisor y receptor	
“Patricia” (B)	No tengo ideas.	Para aprender mas y disfruto mucho leer.
Juana (B)	Sin respuesta.	Mis familiares sin comunicar muy difícil y ahora taller muy interesante para que ya aprender y conocer.

Obsérvese que, si bien no todas las respuestas son de líderes Sordos, sí son de personas Sordas que se encuentran en CDMX y tienen estudios, en su mayoría, universitarios. Esto habla mucho sobre la centralización de la educación de las personas Sordas, que, como se comentó en apartados anteriores, tuvo sus orígenes en la capital de país y actualmente es ahí donde predomina el activismo Sordo. Llama la atención las definiciones en las que se menciona la vista. En la respuesta de la participante “Luz Esmeralda” se nota cómo la vista tiene un papel fundamental, pero se queda únicamente en pasar los ojos por el texto. La participante “Paz”, por su parte, dice que no basta con pasar la vista sino que este proceso se completa cuando lo que se

lee llega a la mente y se comprende. Es decir, leer podría entenderse, según estas respuestas, como un proceso externo en el que se obtiene la información por medio de un sentido, la vista, e interno porque se procesa esta información en la mente.

A partir de la Figura 3 que muestra una nube de palabras se puede ilustrar cuáles fueron las respuestas más populares entre los participantes.

Figura 3

Conceptualización inicial y final de lectura en ambos grupos

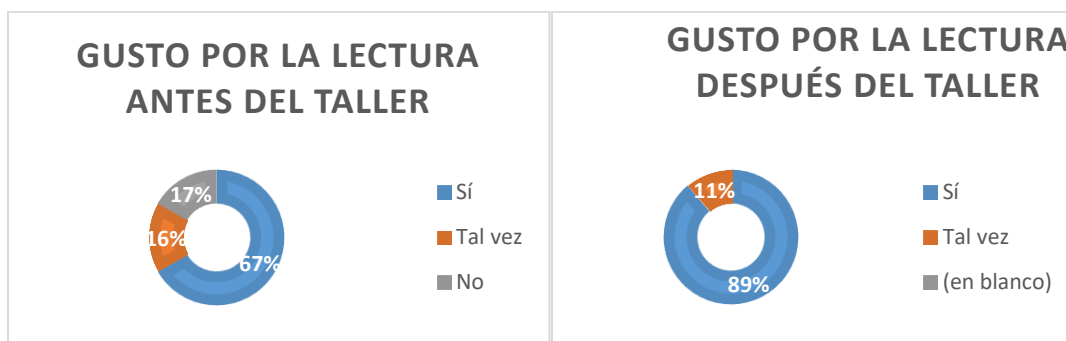


3.2.2 El gusto por la lectura

Respecto al gusto lector, que fue otra de las preguntas que se encontraba en ambos cuestionarios (ver Apéndices J y K), se observa que antes del taller, aunque a 12 personas ya les gustaba leer, 3 dijeron que no, y 3 más dijeron que tal vez. En cambio, después del taller 16 personas dijeron que sí y sólo 2 dijeron que tal vez. Uno de ellos, el participante “Hugo”, había respondido que sí en el primer cuestionario. El segundo mantuvo su respuesta de “tal vez” (Participante “Enrique”, hombre Sordo de CDMX) en ambos. En la Figura 4 puede observarse que el porcentaje del gusto por la lectura aumentó en un 22 %.

Figura 4

Gusto por la lectura antes y después del taller



Finalmente, se encontró que el taller motivó al grupo a adquirir libros propios.

Actividades como la lectura de poesía y la presentación del libro fueron fundamentales para esto, pues los asistentes se mostraron interesados en comprar los libros de las autoras, e incluso, al término del taller, a través del grupo de WhatsApp, los participantes del grupo B que radican en CDMX se organizaron para pedir los libros de la autora Graciela Rascón Miranda. En la Tabla 7 se muestra el contraste entre el antes y el después del taller.

Tabla 7

Última vez que se compró un libro antes y después de la intervención

Etiquetas de fila	22. ¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro? [antes de la intervención]	17. ¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro? [después de la intervención]
Hace al menos un año	10	7
Hace unos meses	5	7
Hace unas semanas	2	3

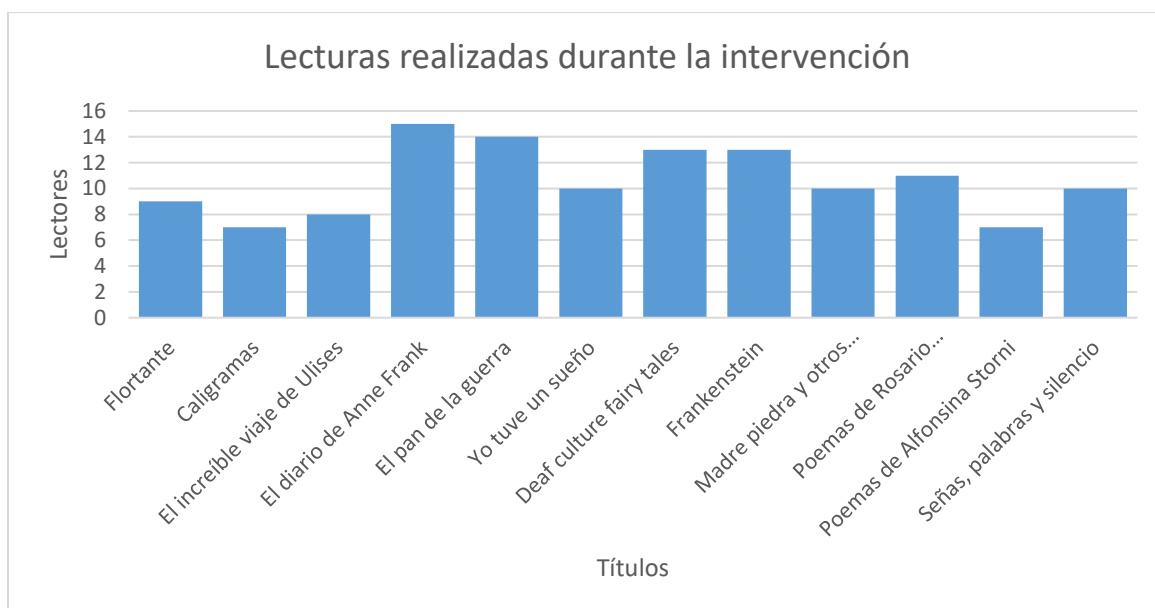
Etiquetas de fila	22. ¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro? [antes de la intervención]	17. ¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro? [después de la intervención]
Hace unas semanas	1	1
Hace unos meses		
Total general	18	18

3.2.3 Sobre las lecturas y autores

En cuanto a las lecturas y autores utilizados, se observó que los libros más leídos durante la intervención fueron en primer lugar *El diario de Anne Frank* (Folman y Polonsky, 2017), seguido de *El pan de la guerra* (Ellis, 2019) y el tercer lugar *Deaf culture fairy tales* (Rosen, 2017) y *Frankenstein* (Shelley, 2019). Es interesante que en estas 4 obras predomina el discurso visual, pues la primera fue novela gráfica, la segunda estuvo acompañada de una película, la tercera habla específicamente de personajes Sordos, y la cuarta fue una versión ilustrada acompañada de película. Los textos menos leídos pertenecen al género poético; sin embargo, la obra de Castellanos (2014), que también es poesía, tuvo más lectores que la obra de Storni (1988); aunque ambas lecturas fueron acompañadas de una película sobre la vida de las autoras, la película de *Los Adioses* (Beristáin, 2018) cuenta con subtítulos, la de *Alfonsina* (Kurt, 1957) no, lo que dificulta el acceso para las personas con discapacidad auditiva.

Figura 5

Lecturas realizadas durante la intervención



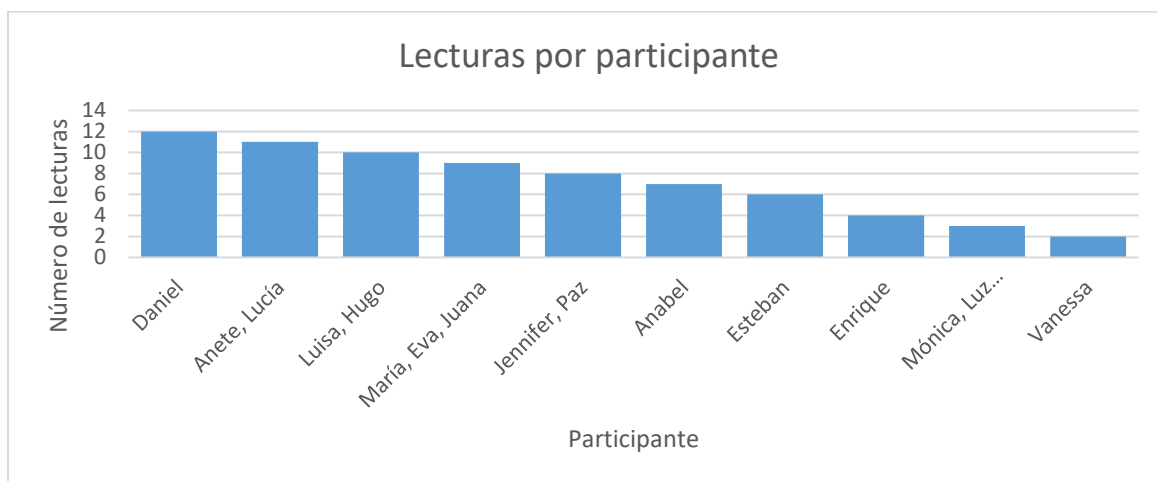
Ahora bien, ningún título obtuvo el total de lectores, es decir, no todos los participantes leyeron todos los libros. Quien más leyó fue el participante “Daniel”, quien dice haber realizado las lecturas en su totalidad, sin embargo, él se integró al proyecto a partir de la sesión 6. Aunque las lecturas estaban todas en la nube de OneDrive, las primeras 3 se hicieron en grupo durante las reuniones, así que puede ser que el participante las haya realizado por su parte después de integrarse al taller, y esto a su vez habla de una animación hacia la lectura autónoma, aunque no existe algún criterio de verificación de tal dato.

A continuación, se muestra el número de lecturas realizadas por cada participante (Figura 6). La participante “Vanessa”, quien menos lecturas realizó, se integró al taller unas sesiones antes de que este concluyera, pero las participantes “María” y “Luz Esmeralda” estuvieron

asistiendo desde la primera sesión. Ambas pertenecen al grupo A y sus asistencias alcanzan más del 80 % y 60 % respectivamente. Esto da indicios de que, si bien participaban aportando opiniones y preguntando sus dudas, no hacían lectura individual.

Figura 6

Lecturas por participante



Se puede observar que quienes realizaron mayor número de lecturas pertenecen al grupo B, mientras que del grupo A, la mitad de los participantes hicieron únicamente 3 lecturas. Aunque esto es importante, no implicó atraso o desinterés por parte los participantes: si bien es verdad que no leían de manera individual, como en el caso de Mónica, se mostraban atentos a las lecturas en voz alta, participaban en las sesiones y opinaban respecto a las temáticas de las obras. Esto podría significar que para muchos miembros del equipo, la lectura individual representaba dificultades, pero la lectura en comunidad, acompañados, no generaba conflictos; durante las sesiones se generaba un ambiente de confianza que permitía la resolución de dudas de palabras en español, la enseñanza de señas y el entusiasmo por leer en equipo.

3.3 Respecto a la creación y difusión de literatura Sorda

La elaboración de productos literarios no fue obligatoria. Se les invitó a participar a libre elección, ya fuera por medio de LSM o de español, es decir, creando literatura en lengua de señas o literatura Sorda escrita, de acuerdo con las definiciones de Sutton-Spence y Kaneko (2016). También se permitió realizar traducciones signadas de obras escritas o dibujos. Se respetó la decisión de cada uno de difundir sus textos, ya que en la mayoría se tocaban temas personales delicados.

En total se elaboraron 10 productos, de los cuales 8 fueron difundidos ya fuera en el blog, en YouTube o en el Facebook de Casa Sorda. En la Tabla 8 se indica el título de identificación del producto, el género al que pertenece y el número total de participantes en la actividad:

Tabla 8

Productos de creación literaria

Evidencias	Literatura Sorda LSM	Literatura Sorda español	Traducción	Dibujo	Número de participantes
1. Caligrama		x			8
2. Héroe sordo				x	6
3. Diario		x			6
4. Lectura de Anna Frank			x		11
5. Poema LSM "Han visto a una niña sorda"	x				2
6. Cuento o carta de infancia		x			6
7. Niña bonita			x		1
8. Cuento o carta de infancia		x			1
9. Cuento infantil con personajes sordos	x	x			4
10. Poema escrito o signado	x	x			5

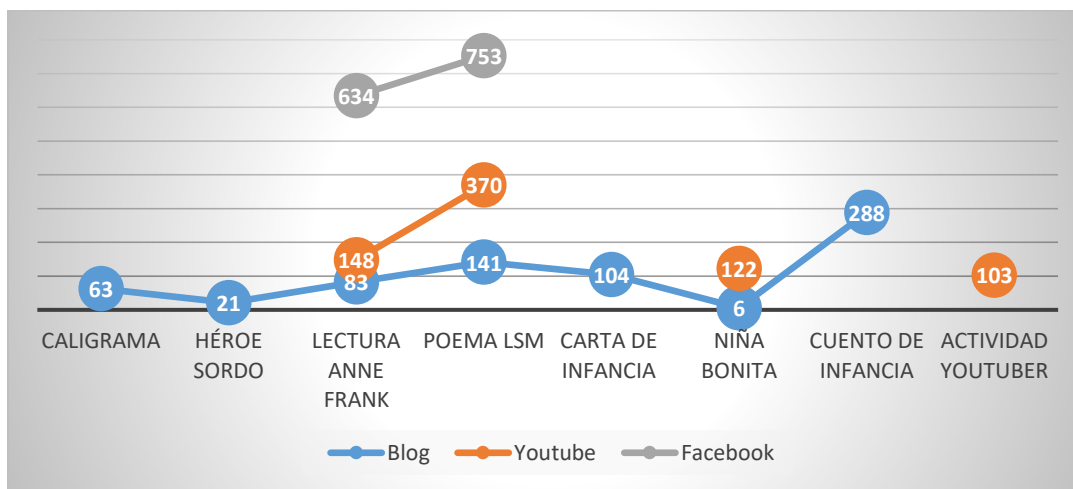
De los textos anteriores, sólo el 3, 9 y 10 no fueron difundidos en ninguna plataforma debido a que los contenidos eran muy íntimos para las autoras.

Los cortes de las vistas o reproducciones en medios digitales se hicieron el día 25 de mayo de 2021. El primer producto elaborado fue un caligrama, escrito en español, que obtuvo un total de 8 participantes, se difundió en el blog y alcanzó un total de 63 vistas; después se publicó una lectura en voz alta del diario de Anne Frank, que se compartió en YouTube y obtuvo 83 vistas en el blog, 148 en YouTube y 634 en las redes de Casa Sorda; posteriormente se compartió el poema en LSM “Han visto a una niña sorda”, que tuvo 142 vistas en el blog, 370 en YouTube y 753 en las redes de Casa Sorda; se elaboró una carta con temática infancia sorda, que tuvo 104 vistas en el blog; luego, un cuento escrito con la misma temática, con 288 vistas.

Se observa que el mayor alcance mediático se dio gracias a la plataforma de Casa Sorda, que, al ser una cuenta institucional abierta al público sordo y oyente, tiene mayor visibilidad en la comunidad a nivel nacional (Figura 7).

Figura 7

Estadísticas del alcance de difusión de los productos



Tanto en el blog como en Facebook y en el canal de YouTube, la actividad con más vistas y reproducciones fue un poema original en LSM, creado por las participantes “Luz Esmeralda” y “Anabel”, una de ellas, como se ha dicho, líder Sorda del estado. El poema trató sobre una niña Sorda que se enfrenta a diversas barreras en su vida hasta que conoce a una maestra que la apoya y le enseña LSM, suceso que cambia su vida significativamente.



Se buscó que todas las actividades estuvieran relacionadas con la cultura Sorda, que en ellas se retrataran las vivencias, costumbres y sentires del grupo. Se observó la constante insistencia que hacen las personas sordas al sentimiento de exclusión por parte de la sociedad, al rechazo, a las múltiples barreras comunicativas en la vida pública y privada. Destacan los productos resultados de las actividades 1, 6 y 8, que se mostrarán y se estudiarán más detalladamente en los siguientes apartados.

3.3.1 Caligramas sordos

La primera actividad de creación del taller de literatura fue la elaboración de caligramas, primero, a modo de práctica, con temática COVID-19 durante la sesión, después, como tarea, realizaron caligramas con temática sorda, utilizando formas representativas para la comunidad: manos, ojos, oídos y auxiliares auditivos. Todos los caligramas fueron elaborados a mano y escaneados posteriormente con teléfonos celulares.

En estas obras se leen temas históricos sobre la educación de las personas Sordas, experiencias de vida y anhelos a futuro. En la Tabla 9 se presentan algunos ejemplos.

Participante	Caligrama	Transcripción del caligrama
<p>“María” (mujer Sorda de Xalapa)</p>		<p>ladrido de los perros. Acepto ser Sorda.</p> <p>La comunidad de Sordos de México y otros Sordos a nivel mundial, Benito Juárez y Eduardo Huet, un Sordo francés que enseñaba con señas, llega a México, a enseñar en la escuela de México con su lengua de señas. El 28 de noviembre es Día Nacional del Sordo.</p>
<p>“Esteban” (hombre Sordo de CDMX)</p>		<p>Día nacional LSM sordos, ¡VIVA LSM! Sordos LSM México, LSM Sordos, LSM México, Sordo LSM México, viva México LSM corazón México. Feliz aniversario, amor LSM viva. Día nacional sordos. Día sordos amor viva LSM. Día nacional sordos, #153 aniversario para toda la comunidad sorda. 28 de noviembre de 2020.</p>

Participante	Caligrama	Transcripción del caligrama
<p>“Mónica” (mujer Sorda de Xalapa)</p>		<p>Me gusta comunicarme por medio de las señas, expresar amor, felicidades, gratitud, tristeza, esperanza en un futuro, me gustaría que las señas fueran universales para que no sea difícil la comunicación entre sordos a nivel mundial.</p>
<p>“Lucía” (mujer Sorda de Xalapa)</p>		<p>En México cada 28 de noviembre se celebra el día Nacional del Sordo, con población sobre los diferentes obstáculos que viven las personas con discapacidad auditiva. La conmemoración de este día surge a raíz de la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos en México por decreto del Presidente Benito Juarez en 1867.</p>

Es de gran importancia destacar que la indicación de elaboración no daba más pautas que la referente a la cultura Sorda, y aunque fueron realizados de manera individual, hay temas en común entre varios de los dibujos. Por un lado, tres de ellos hacen referencia al 28 de noviembre, Día Nacional de las Personas Sordas en México, probablemente porque la actividad se llevó a cabo un par de semanas antes de tal fecha. La otra vertiente giró en torno a visibilizar la

importancia de la LSM, de los efectos positivos que tiene su uso dentro de la comunidad, y las barreras a las que se han enfrentado como colectivo y desde lo individual.

En ese punto de la intervención aún no se hablaba de la literatura como una herramienta de protesta social, sin embargo, fue evidente la consciencia que el grupo tenía respecto a usar los espacios públicos virtuales y la escritura para manifestar sus experiencias de vida y tratar de concientizar a los lectores.

3.3.2 Carta y cuento de infancia

Esta actividad surgió a partir de la lectura de *Yo tuve un sueño* (Villalobos, 2018), libro que habla sobre la migración de infancias centroamericanas a Estados Unidos. La propuesta de escritura consistía en redactar una carta o un cuento en el que hablaran como infancias sordas. Aunque se sugirió seguir tratando el tema de la migración infantil, se abrió la posibilidad de escribir sobre algo más. Como resultado, resaltan una carta de una niña sorda migrante que se encontraba en un centro de detención, y el cuento de una niña sorda que se siente rechazada por sus compañeros oyentes (Tabla 10).

Tabla 10*Carta de infancia Sorda* (Corigliano, 2021)

CDMX. 25 de enero de 2021

Sr Gobierno:

Te he dirigido esta mi carta para pedir ayuda y buscar a mi familia porque me secuestraron en los congeladores por orden de Estados Unidos. Me separaron de mis abuelos y mi mamá está en Nueva York por su trabajo. Se llevaron a mi hermano mayor y creo que va a trabajar muy feo. Me he sentido muy insegura porque tengo discapacidad auditiva y no puedo leer sus labios ni saber qué dicen.

¡Por favor, una piedad muy grande para buscarme y salvarme! Iban a violarme para negociar, pero no quiero que toquen mi cuerpo. Ya estoy cortando mi vida y mi derecho.

PD: Le di este mi carta a un empleado de cargador de gas para dar al gobierno.

Ayúdame por favor porque estoy a punto de morir.

Niña desconocida.

Esta carta sigue el formato epistolar que se comentó en las sesiones; la autora se puso en el lugar del personaje imaginando cómo se sentiría en esa situación una niña con discapacidad auditiva; es decir, se logró establecer un vínculo de empatía; de esta manera, visibiliza el doble riesgo que podría correr una persona migrante con algún tipo de discapacidad.

A continuación, se muestra un cuento en el que ya no se hace uso del género epistolar ni es una situación del todo ficticia. Aquí, la autora rememora un suceso de su niñez y lo convierte en literatura; si bien el vínculo empático está menos visible aquí, sigue siendo evidente cómo se apela a la sensibilización del lector (Tabla 11).

Tabla 11

Cuento de una niña Sorda (González, 2021)

Soy una niña de seis años, voy en primero de primaria, en la escuela normal, es decir, soy la única sorda.

Siempre se me hace difícil comunicarme con ellos, intenté hablar con mis compañeros, no entienden de lo que hablo, obviamente no hablo bien como los demás, pensaron que soy extranjera o extraterrestre, se veían sus caras como sorprendidas, entiendo que aún no comprenden lo que significa ser una niña sorda, o sea, que no oye.

Algunas veces se me acercaron a preguntar cómo me llamo, yo podía entender bien, leer los labios: "¿cómo te llamas?".

Yo intenté hablar como lento para que pudieran entender: J E S S I C A. Ellos siguieron sin entender y con el ceño fruncido vuelvo a decir lo mismo: J E S S I C A.

No comprenden bien, así que me aílo, con mucha pena.

Ambas historias, aunque en diferente formato, tienen en común que retratan sensaciones como rechazo, incompreensión, confusión. Al respecto Castillo Alzuguren et al. (2019), explica que la falta de información y las barreras de comunicación a las que se enfrentan los miembros de la comunidad Sorda provocan exclusión social, desequilibrio emocional y sufrimiento. Es decir, las personas Sordas sí pueden experimentar sentimientos de opresión, pero ésta no yace en la sordera sino en la respuesta de la sociedad. Dicho lo anterior, se considera pertinente la escritura terapéutica como medio de creación testimonial de la comunidad Sorda.

3.3 Respecto a la literatura como herramienta de introspección

Como se pudo observar en el apartado anterior, en diversas actividades se encontró que las y los participantes usaron la escritura como herramienta de catarsis. En el texto “Cuento de una niña Sorda”, la autora, integrante del grupo, habla sobre los sentimientos de frustración y

pena que el rechazo escolar provoca en las infancias Sordas. En los caligramas, la escritura funge como un medio de reflexión respecto a su identidad y cultura Sorda, así como una oportunidad para denunciar las barreras lingüísticas a las que se han enfrentado como colectivo.

Por su parte, en los textos de sus diarios, se retratan sentires respecto a la cotidianidad, como los problemas de comunicación con sus familiares oyentes o la falta de acceso a espacios públicos. La escritura terapéutica funcionó como herramienta de contención emocional (Arellano Ceballos y Ceballos de la Mora, 2018). Es así como puede establecerse que la biblioterapia puede resarcir determinados aspectos como “paliar la soledad, evitar pensamientos negativos y gestionar mejor las emociones” (Alonso Arévalo et al., año, p. 2).

3.4 Respecto a la motivación de los participantes a compartir textos literarios con personas Sordas

El objetivo de animar a las y los participantes a compartir literatura con personas Sordas externas al taller, radica en la importancia de que el proceso de animación se dé de manera horizontal en cuando a condiciones sociolingüísticas y culturales; es decir, que sean las mismas personas Sordas quienes compartan con sus compañeros cómo es una experiencia lectora placentera; de esta manera, el discurso se dará entre pares y tendrá mayor impacto.

Durante las sesiones 9 y 10 se reflexionó en torno a la importancia de que las infancias sordas accedieran a la literatura desde temprana edad. El texto seleccionado para abordar la problemática fue *Deaf culture fairy tales* (Rosen, 2017), traducido al español por la facilitadora, en el que se reivindican historias infantiles tradicionales, como “Caperucita roja”, “Blancanieves”, “Los tres cerditos”, entre otros, pero con personajes Sordos usuarios de la lengua de señas, resaltando la importancia de que las infancias Sordas tengan personajes

literarios desde temprana edad con los que puedan identificarse y de esta manera acercarse a la literatura.

Se llevaron a cabo dos actividades de divulgación de literatura, en las que participaron Eva y Anete, reseñando y recomendando los libros *El pan de la guerra* (Ellis, 2019) y *Yo tuve un sueño* (Villalobos, 2018) respectivamente. Sus videos fueron difundidos en YouTube y tuvieron un total de 64 y 40 visualizaciones cada uno.

A partir de las reflexiones surgidas en el taller, usuarios como “María”, “Luisa”, “Fermín”, “Jennifer” y “Luz Esmeralda” señalaron la urgencia de que personas Sordas se capaciten en la promoción de la lectura.

Por otro lado, en la encuesta final se les preguntó si volverían a participar en un taller de literatura y por qué. Una persona dijo que no, y 17 comentaron que sí. Entre sus razones, hablaron sobre la importancia de aprender en un taller, de conocer más señas, participar con otras personas Sordas, conocer más libros y leer más, ampliar sus conocimientos culturales, conocer más historias, porque les gustaría seguir aprendiendo a través de la LSM o simplemente porque les gustó el taller. Hubo incluso quien comentó que únicamente volvería a tomar un taller si es con la misma facilitadora.

A la persona que respondió que no, se le preguntó por qué y dijo que sólo tomaría otro taller de literatura si éste estuviera dirigido por la misma facilitadora o fuera por alguien que sabe LSM. Su respuesta fue por medio de videollamada, así que no se registró por escrito.

3.5 Respecto a la estimulación del pensamiento crítico

La estrategia implementada que predominó consistió en establecer diálogos a partir de la lectura, con ella se logró establecer un diálogo íntimo con cada participante. Gracias a la cartografía lectora seleccionada, se trataron aspectos políticos como: guerras, el papel de la

mujer, migración, maternidad y discapacidad. La mayoría de los temas lograban enlazarse entre sí, y los participantes solían hacer analogías entre los sucesos retratados en los libros, y los que enfrentaban ellos como sujetos políticos de la discapacidad.

En este punto hay que retomar la importancia del modelo transaccional (Rosenblatt, 1996) en el trabajo en comunidades Sordas, ya que la lectura de una obra literaria y su interés por ella dependió en gran medida de la relación que encontraron entre sus experiencias personales y conocimientos previos, y la trama. Su interpretación, los puntos de interés y las inquietudes que surgieron en las conversaciones también fueron marcadas por la transferencia ocurrida durante el proceso lector. Será normal, entonces, que en un taller de literatura con personas Sordas se vean comentarios sobre experiencias personales muy íntimas y, algunas, dolorosas. Los lectores Sordos aprovecharon el espacio para hablar sobre lo que la lectura trajo a colación a niveles emocionales. También será normal que los comentarios difieran tanto unos de otros, ya que, como menciona Marhaeni (2016), un único texto puede producir una gama muy variada de significados.

3.5.1 Discapacidad y exclusión social: el caso de Anne Frank

Para la sesión 7, en donde se habló sobre *El diario de Anne Frank* (Folman y Polinsky, 2017), se escanearon algunas páginas del libro, ilustraciones, fragmentos de texto que fueron adaptados a una presentación de PowerPoint, se descargaron videos sobre Anne Frank y se preparó un recorrido virtual por la página web de la casa museo donde se escondió la familia Frank. Durante la sesión se descubrió que no todos habían realizado la lectura, así que se propuso una lectura grupal en voz alta.

Ya que la novela gráfica contiene muy poco texto, para los asistentes resultó fácil y agradable recordar la trama de la obra. Cada participante, de forma voluntaria, leía un fragmento del libro. Si había duda respecto a alguna palabra, recibían la asesoría de la facilitadora.

Al término de las dinámicas se abrió paso a participaciones. El primero en hablar fue “Hugo”, quien hizo una reflexión sobre cómo la situación de los judíos que vivían escondidos durante la Segunda Guerra Mundial se asemeja a la situación actual de pandemia, en la que las personas no pueden salir de casa y tiene que mantenerse en confinamiento por su seguridad, y también a la situación de discriminación en la que viven algunas personas Sordas: “los Sordos señantes, quienes ya salen a la vida cotidiana, atraviesan algunas situaciones de discriminación, pero también están aquellos que se quedan en casa, excluidos de la sociedad, avergonzados e ignorados por sus familiares, y si salen corren peligro, como los judíos de aquella época” (participante “Hugo”).

Posteriormente, “Anete” habló de la censura en cuanto a los libros infantiles, ya que las versiones del libro que ella conocía contenían dibujos y escenas muy suaves, pero cuando llegó al libro que se le proporcionó en el taller, se dio cuenta de que había muchos fragmentos omitidos, que contenían temas sexuales, de violencia intrafamiliar, hambre y sufrimiento. Reflexionó en cómo quizás al padre de Anne Frank, quien posee los derechos del libro original, decidió esconder algunos temas, tal vez por vergüenza o para fingir una apariencia que no es (participante “Anete”).

3.5.2 Discapacidad y migración: Yo tuve un sueño (Villalobos, 2018)

Durante la sesión 9 se habló acerca de las causas de la migración y los prejuicios que giran en torno a ella. La discusión comenzó con una pregunta de la facilitadora: “¿quiénes son

migrantes?”, nadie levantó la mano, así que se reformuló la pregunta: “¿todos viven en la misma ciudad en la que nacieron?”, entonces comenzaron las reflexiones al respecto.

Comentaron cómo sus padres migraron buscando mejores oportunidades educativas para ellos, que al ser Sordos, no tenían posibilidades de acceder a la educación en el lugar donde nacieron. Se reflexionó en torno a cómo la Escuela Nacional de Sordomudos, instaurada en un principio en la Ciudad de México, propició no sólo la migración de la comunidad sorda hacia esa ciudad, sino que promovió la centralización de la educación de las personas con DA.

En esta sesión destaca la participación de “María”, quien dijo que no había leído el libro, pero que tenía una opinión al respecto de la migración:

aquí en México el gobierno tiene problemas económicos, educativos, de desempleo, entonces ¿por qué no da permiso a las personas que vienen de afuera? Porque quizás piensa que las personas van a circular libres y van a trabajar, pero la verdad es que muchas veces los policías terminan asesinando a los inmigrantes, incluso si son niños. Aquí no tienen derechos, el gobierno no ha tomado acciones para defender a las personas inmigrantes. ¿Por qué? ¿Cuál es la razón por la que el gobierno no los defiende? ¿Por qué los asesinan? ¿Por qué no tienen derechos? ¿Por qué el país no los apoya dándoles comida? ¿Por qué permite que las personas inmigrantes sufran tanto? ¿Como se puede resolver este problema? ¿Dónde van a comer, donde van a vivir con su familia, donde van a adquirir ropa? Es un problema muy difícil y grave. (Participante “María”, mujer Sorda de Xalapa)

3.5.3 Discapacidad por sí misma

El tema de la discapacidad estuvo presente en cada sesión, sin embargo, destacan los diálogos de las sesiones 9 y 10, que estuvieron enfocadas específicamente en la discapacidad auditiva.

Durante el comienzo de la sesión 9 se proyectó arte sordo: pinturas hechas por artistas Sordos, que retratan problemáticas de la cultura Sorda, siguiendo la recomendación de De Meira Gusmão y Jerônimo de Souza (2020) sobre que la biblioterapia se vale de textos verbales y no verbales para ayudar en los tratamientos de las personas involucradas.

Se presentó la obra de artistas como Ashley Hannan, Randy Gerber y Mary Rappozo. Se les pidió a los participantes que compartieran cómo se sintieron cuando vieron las imágenes compartidas. La primera en participar fue “Jennifer”, quien habló del sentimiento fuerte que tiene en cuanto a la identidad de ser una persona sorda, lo que implica tener un implante coclear, usar las señas, todo el dolor de estar aislado, mientras las demás personas platican alegres, el enojo que da sentirse atado, cómo dentro de algunas familias no hay nada de comunicación y el coraje y la frustración que eso genera.

Mientras “Jennifer” participaba, sus compañeros prestaban atención, no había alguien que no estuviera observándola y asintiendo con la cabeza, es decir, generó un sentimiento de empatía con la comunidad a partir de sus comentarios. Se observa que cuando las temáticas son sobre cultura Sorda, las participaciones son de mayor intensidad, y se tocan temas más confidenciales y la mayoría quiere participar.

Posteriormente participó “Lucía” hablando sobre la sensación de sufrimiento cuando la familia ignora a las personas sordas, cuando los niños le hablan a las mamás y las mamás les dicen “no, no, no espera en un momento te digo” (Participante “Lucía”, mujer Sorda de Xalapa);

muchas personas asintieron con ese comentario, pues al parecer a la mayoría de los presentes les han dicho así alguna vez en sus vidas.

Más adelante, “Enrique” comentó que la expresión por medio del arte es muy importante para la comunidad Sorda, para derribar barreras, para identificar algunas sensaciones como tristeza.

Después participó “Luisa”, quien recordó que la convivencia con sus compañeros oyentes a veces es difícil porque no entiende lo que ellos le dicen y ellos no entienden sus señas. Comentó que ser ignorados en el contexto familiar afecta su autoestima, los hace sentir aislados, aburridos.

La facilitadora preguntó quiénes se sentían identificados con la participación de “Luisa”; todos levantaron la mano excepto “Jennifer”, quien aclaró que ella no, porque su mamá es Sorda y se podía comunicar muy bien con ella, sin embargo, fuera de casa sufrió mucho porque se encontró muchas barreras de comunicación; dijo que su hija también es Sorda, así que en casa también hay una comunicación natural con ella, pero que tiene implante coclear porque eso representa una oportunidad para que afuera, en el salón y en la escuela pueda integrarse y no sufra lo mismo que ella.

“Lucía” comentó que en su familia no se aburría porque su hermano también es sordo y con él podía comunicarse desde niños, a pesar de que sus papás no supieran lengua de señas. Sin embargo, fuera de casa, en la escuela primaria, secundaria, preparatoria fue donde vivió experiencias de exclusión.

Posteriormente participó “Patricia”, quien comentó que ella igual que “Jennifer”, era hija de padres Sordos, en este caso mamá y papá Sordos, y que tiene una prima y una tía que también es Sorda, entonces la comunicación siempre fluyó naturalmente y nunca sufrió en casa.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El taller de literatura para personas Sordas, Séñame un libro, tuvo un grupo muestra general de 19 participantes en total. Este grupo se dividió en dos secciones: el grupo A, integrado por participantes del estado de Veracruz, y el grupo B, integrado por participantes externos. A continuación, se presentarán las conclusiones de esta investigación.

4.1 Respetto a la logística, coordinación y dirección del taller

Todo el taller se desarrolló en LSM. Esto es de lo más significativo de la intervención, pues los participantes señalaron en muchas ocasiones que no habían encontrado antes un taller similar, un espacio donde pudieran interactuar y reflexionar sobre la literatura, pero en su lengua natural. Para decidir la metodología de acceso a las lecturas en español, al comienzo de la intervención se propusieron tres modalidades de trabajo que implicaban que (a) las lecturas fueran previamente leídas, interpretadas y documentadas por la facilitadora; (b) la facilitadora leería e interpretaría en clase y a partir de ello, el grupo debatiría; y (c) el grupo intentaría leer en la clase, la facilitadora les ayudaría a traducir o a resolver algunas dudas y a partir de eso generar el debate.

Las herramientas tecnológicas que se utilizaron para la comunicación síncrona y asíncrona fueron: Zoom, donde se desarrollaron las sesiones; WhatsApp, donde se abrió un grupo con los participantes y se compartía información sobre autores, lecturas, impresiones y pláticas cotidianas; Google Classroom, donde los participantes podían subir sus textos o videos; y OneDrive, donde la facilitadora subió los textos que se revisarían durante el taller.

Para la difusión de literatura Sorda escrita se abrió un blog en la plataforma Blogspot, y para la difusión de literatura Sorda signada se creó un canal en YouTube. A través de la página

de Facebook de Casa Sorda. Se encontró que las publicaciones con mayor alcance fueron las que se compartieron desde este último medio.

Algunas sesiones fueron desarrolladas de acuerdo a los criterios de los integrantes; la facilitadora les preguntaba cómo preferían trabajar y se adaptaba a las decisiones, con la finalidad de respetar sus dinámicas de convivencia como comunidad Sorda, atendiendo a lo que fuera mejor para ellos. No obstante, al comienzo del taller se establecieron una serie de reglas de convivencia, algunas propuestas por ellos, otras, por la facilitadora. Entre ellas se encontraban algunas referentes a respetar las diferencias lingüísticas, pues al pertenecer a distintas comunidades Sordas, algunas señas podían variar, así que se decidieron algunas señas que se utilizarían para referirse a: literatura, poesía, cuento y novela. Para el resto de diferencias regionales, se acordó que se respetarían las señas de la comunidad de cada hablante, tratando de aclarar siempre lo que cada regionalismo significaba. Estas decisiones favorecieron la sana convivencia entre los asistentes y crearon un espacio seguro, de confianza, acompañamiento, intercambio y aprendizaje.

Destaca la importancia de conocer el contexto lingüístico, social, educativo e incluso familiar de los involucrados. Hay un contraste muy marcado entre el grupo A, que se encuentra en una zona descentralizada, que creció en familias de oyentes, que no tuvo acceso a la educación en su lengua natural, y el grupo B, que en su mayoría radica en CDMX, donde la comunidad Sorda se ha hecho más visible, algunos de sus integrantes son líderes Sordos, tienen estudios universitarios, mayor dominio del español y pertenecen a familias Sordas. Estas diferencias repercutieron directamente en los resultados referentes al hábito lector, en su actitud al acercarse a textos escritos y al participar de manera reflexiva en las actividades.

Evidenciar esta problemática es necesario porque habla de la urgencia de seguir impulsando proyectos educativos y culturales a la par de las comunidades periféricas, atender su rezago educativo que al mismo tiempo genera conflictos emocionales en las personas. Se debe seguir buscando la integración de la comunidad Sorda con el fin de resarcir los daños provocados por la centralización de la educación de personas con DA.

4.2 Respeto a las actividades

En cada sesión se trató de promover un ambiente bilingüe-bicultural, respetando la decisión de las personas de usar el español o la LSM. Se encontró que los participantes disfrutaban hacer lecturas grupales en voz alta, apoyándose de sus compañeros o de la facilitadora cuando tenían dudas. Esto permitió que los miembros del grupo se sintieran en confianza para generar diálogos de diversas índoles, interactuando entre pares y compartiendo experiencias de vida y opiniones.

Se hizo uso de distintos soportes de lectura, como novela gráfica, libro álbum, libro infantil, arte sordo, documental y película. Diversificar las actividades volvió los textos más amenos y favoreció el predominio de discursos visuales, mostrando a los participantes nuevas formas de entender la lectura.

Del mismo modo, en cada sesión se usaron presentaciones en PowerPoint como apoyo visual, para mantener la atención de los asistentes, ilustrar mejor las explicaciones y volver las reuniones más divertidas e interesantes. En ellas se incluían imágenes, texto de letra grande, párrafos cortos, colores llamativos, esquemas, dibujos, símbolos, videos, pero cuidando no saturar de información cada transparencia, pues la saturación de elementos puede generar ruido visual y resultar contraproducente.

A lo largo del taller se contó con la participación de tres invitadas especiales que compartieron sus conocimientos, sus obras y sus historias de vida. La interacción con autoras y especialistas favoreció el crecimiento lector de los asistentes, despertó su curiosidad por las obras. Las autoras fungieron como modelos a seguir en el quehacer literario, pues ver sus presentaciones inspiró a los participantes a escribir sobre sus sentimientos y sus vidas.

La asistencia más alta se registró durante las sesiones con invitadas especiales, donde los asistentes aprovechaban la oportunidad para resolver cualquier duda que tuvieran en mente. Las personas asistían a estas reuniones más por interactuar con las invitadas que por la lectura en sí. Esto da indicios del valor interactivo que tiene la lectura en la comunidad Sorda, pues pareciera que el libro por sí sólo no dice tanto como lo que podría decir su contexto.

4.3 Respeto a la cartografía seleccionada

Gracias a la entrevista previa realizada con el grupo A, se pudo establecer una cartografía lectora que incluyera los temas de interés de estos participantes. Además, se incluyó material escrito por personas Sordas o que hablaran sobre cultura Sorda, lo que despertó el interés de los asistentes.

Entre los temas que se abordaron fueron: guerra, migración, literatura de mujeres y discapacidad, seleccionados pensando en la importancia de la visibilización de grupos vulnerables por medio de la literatura. Se leyeron obras creadas por escritoras sordas o que tuvieran personajes sordos; verse retratados de manera respetuosa y digna a través de la literatura, provocó en el grupo un sentimiento de identificación y orgullo sordo.

Los trabajos de creación fueron encaminados a plasmar las vivencias de la comunidad Sorda. La divulgación en internet fue algo novedoso para la mayoría de los participantes no líderes, pues manifestaron no estar acostumbrados a la visibilidad, sin embargo, dijeron que el

ser leídos por otros favoreció su autoestima. Esto abre la posibilidad a futuras investigaciones encaminadas específicamente a la biblioterapia en comunidades Sordas.

4.4 Respeto a la sociabilización de la lectura

Las experiencias personales de los participantes siempre estuvieron presentes durante las sesiones. No fue posible separar las lecturas de sus vivencias, pues, como lo dicen Rosenblatt (1995) y Cassany (2006), la lectura es un acto social, y cada sujeto lee a partir de su entorno. Esto queda demostrado con la intervención en comunidades Sordas, donde sujeto y libro hacen una transacción para darse sentido uno al otro.

La lectura como acto social también es evidente en el trabajo con esta comunidad. La mayoría de los participantes no leyó fuera de las sesiones, pero participó en las lecturas grupales, asistió a las reuniones y compartió sus puntos de vista. La lectura, en la comunidad Sorda, no es un acto solitario, como suele pasar con los oyentes, es un acto de acompañamiento, de sanación, de desahogo y de crecimiento, tal como lo manifestaron los asistentes en sus formularios finales. La escritura, a su vez, ya sea en texto o en video, funciona como un medio para hacer visibles sus pensamientos, para reflexionar en torno a sus experiencias y darlas a conocer a la sociedad externa a su comunidad; la escritura fue para los participantes como una herramienta catártica.

4.5 Recomendaciones

El taller de literatura cerró formalmente en febrero del 2021. Sin embargo, se retomó en noviembre del mismo año, dirigido por la misma facilitadora, atendiendo a las demandas y necesidades que encontró durante la primera emisión del taller. Se ha extendido durante los primeros meses del año 2022.

Continuaron asistiendo algunos participantes del primer taller: de manera constante, “Anabel”, “Fermín”, “Anete”, “Hugo”, “Mónica”, “María” y “Paz”; con menor índice de

asistencia “Eva”, “Nora”, “Daniel” y “Enrique”. El resto del equipo no ha podido participar por cuestiones laborales, pero continúan al pendiente de las lecturas en el grupo de WhatsApp. Se integraron 4 participantes nuevos: una de ellas radica en la ciudad de Xalapa, Veracruz, uno en Chilpancingo, Guerrero, y dos más en Pachuca, Hidalgo.

Se atendió la recomendación de utilizar material principalmente visual. De esta manera, los formatos de los textos suelen ser cómic, libro álbum y novela gráfica, lo que ha facilitado que participantes del grupo A se sientan más interesados en los contenidos de los textos. Se ha observado en ellos un mayor compromiso para terminar las lecturas y comentar sus experiencias.

El valor colectivo de la literatura predomina y es más evidente entre los lectores descentralizados. Participantes como “Mónica”, “Fermín” y “María” han comentado que antes de las reuniones suelen hacer videollamadas para leer, platicar sobre el texto, comprender palabras, intercambiar opiniones y retroalimentar sus interpretaciones.

El uso de la tecnología, por lo tanto, sigue siendo crucial para la comunicación entre sesiones, así como para mantener contacto con los lectores. Se sigue difundiendo literatura Sorda a través del blog y las reuniones tienen lugar por medio de Zoom. Además, se atendió la recomendación de elaborar un cartel para cada sesión, de esta manera se puede difundir información visual para los miembros de la comunidad. Los carteles contienen: nombre del taller, imagen de la portada del texto o alusiva al tema de la sesión, fecha, hora y modalidad. Éstos circulan en redes sociales y son difundidos por los mismos asistentes del taller.

Aunque el taller se ha abierto a público oyente, se pide como requisito el dominio de la LSM, así como cuidar y mantener el protagonismo absoluto de las personas Sordas. En el taller, por lo tanto, se privilegia la LSM como lengua de comunicación. Por su parte, los productos de creación son tanto en español como en LSM, dependiendo de las necesidades de cada

participante. Algunos se sienten más cómodos escribiendo y otros señando. En ningún momento se ha impuesto el uso de una u otra lengua, han sido las mismas personas Sordas quienes deciden en qué lengua quieren hacer creación literaria.

Hasta el momento de redactar este reporte, los participantes que radican en la zona de Xalapa no habían logrado acceder a la educación universitaria. Las barreras que han enfrentado para poder ingresar a las carreras que desean son, principalmente, idiomáticas. Si bien han contado con intérpretes en sus procesos de admisión (algunos lo han intentado hasta 6 veces consecutivas), el rezago educativo entre ellos y sus pares oyentes es significativo, lo que los coloca en una posición de desventaja. Es muy importante tener en cuenta este factor. En este trabajo ha quedado demostrado que las personas Sordas que no tuvieron acceso a una educación de calidad en su lengua natural, presentando un atraso notorio en su educación pero también en otras áreas del aprendizaje. Esto, a su vez, genera una barrera para que puedan realizar plenamente otras actividades recreativas, como la lectura por placer.

Esto no es responsabilidad de las personas Sordas sino de sus contextos culturales, sociales, políticos, económicos, familiares y lingüísticos. Es urgente que se empiecen a tomar acciones para atender a dicha comunidad, y resarcir el daño provocado por un sistema educativo centrado en la oralidad y excluyente de las lenguas visogestuales.

Referencias

- Alcocer Vázquez, E., Balderas Garza, M., e Ix Camal, J. (2021). El lector al centro: análisis del enfoque didáctico de literacidad cultural. *Sinéctica*, (56), Artículo e1179.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1179>
- Alonso-Arévalo, J., Fernández-Marín, C. L., Mirón-Canelo, J. A., y Alonso-Vázquez, A. (2018). La lectura y su relación con la salud y el bienestar de las personas. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(4), 1-12.
http://scielo.sld.cu/pdf/ics/v29n4/a04_1285.pdf
- Angulo, S. (2018). Jóvenes silenciados: condición, situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo [Tesis de maestría de Sociología, Universidad de la República]. Conocimiento Libre Repositorio Institucional.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18972/1/TMS_AnguloBen%C3%ADtezSofia.pdf
- Arellano Ceballos, A. C., y Ceballos de la Mora, G. (2018). Corrección de “La escritura terapéutica como recurso de resiliencia emocional en escenarios juveniles de vulnerabilidad social”. *Culturales*, 8, Artículo e368.
<https://doi.org/10.22234/recu.20200801.e368>
- Asedes-Asociación Educativa Para El Sordo. (2010, 2 de noviembre). *Una persona sorda puede hacer cualquier cosa igual que un oyente, excepto oír* (King Jordan, primer Presidente sordo de la Universidad de Gallaudet) [Actualización de estado]. Facebook.
<https://www.facebook.com/asedesguatemala/posts/una-persona-sorda-puede-hacer-cualquier-cosa-igual-que-un-oyente-excepto-oirking/166419980043129/>

- Blanco, N. (2020). Bibliotecas, libros y lecturas a través del COVID-19. *Información, cultura y sociedad*, 43, 5-12. <https://www.doi.org/10.34096/ics.i43.8826>
- Beristáin, N. (Directora). (2018). *Los adioses* [película]. Woo Films; Chamaca Films; Zamora Films.
- Betanzos, J. M. (2017). Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral. *Voces de la Educación*, 2(4), 28-43.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/63>
- Biblioteca pública central "Carlos Montemayor". (2020, 16 de noviembre). *Hola a todos! Quiero invitarlos al curso "Cuéntalo en señas" que tiene como finalidad abordar los géneros literarios* [Video adjunto] [Actualización de estado]. Facebook.
<https://www.facebook.com/BibliotecaCarlosMontemayor/posts/741832989877453>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castillo Alzuguren, A., Sánchez-Gómez, M. C., y Costa A. P. (2019). Autodeterminación, emociones y exclusión en un blog de personas sordas: mirada cualitativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(4), 1153-1160. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0573>
- Castellanos, R. (2014). *Poesía no eres tú*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro Santana, A., y Altamirano Bustamante, N. (2018). ¿Leer para estar bien?: prácticas actuales y perspectivas sobre la biblioterapia como estrategia educativo-terapéutica. *Investigación bibliotecológica*, 32(72), 171-192.
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.74.57918>
- Cervantes virtual. (s. f.). *Ver la poesía*. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de http://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/

- Civallero, E. (2013). Aproximación a la bibliotecología progresista. *El profesional de la información*, 22(2), 155-162. <https://doi.org/10.3145/epi.2013.mar.10>
- Cristiano, A. (2020, 19 de marzo). *SignWriting*. Libras. <https://www.libras.com.br/signwriting>
- Cruz-Aldrete, M. (2008). *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana* [Tesis de doctorado en Lingüística, El Colegio de México].
http://elies.rediris.es/elies28/pdfs/Miroslava_Cruz_Aldrete_Tesis.pdf
- Cruz-Aldrete, M. (2009). La educación del sordo en México, siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Cruz-Aldrete, M. (2018). La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz. *Voces de la Educación*, 3(5), 40-48.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/91>
- Cruz-Aldrete, M., y Villa Rodríguez, M. A. (2016). Manos a la hoja: un taller de escritura entre jóvenes Sordos y oyentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 167-182. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200011>.
- Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación. (2019). *Encuesta nacional sobre discriminación. Resultados sobre personas con discapacidad*. Gobierno de México.
http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/ENADIS_PcD_WEB.pdf.
- Corigliano, A. M. (2021, 29 de enero). Carta de infancia Sorda. *Séñame un libro*.
<https://literaturasordalsm.blogspot.com/2021/01/hace-una-semana-leimos-en-el-taller-de.html>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2015). *Encuesta nacional de lectura*.
https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf

- Dehaenes, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula* (1ª ed.) [versión e-Book]. Siglo Veintiuno Editores.
- De la Cruz, J. I. (2000). *Sonetos y redondillas*. Editores mexicanos unidos.
- De Meira Gusmão, A. O., e Jerônimo de Souza, E. G. (2020). A biblioterapia como ferramenta de restabelecimento emocional. *Investigación bibliotecológica*, 34(85), 33-59.
<https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.85.58166>
- Domingo Argüelles, J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Editorial Océano.
- Ellis, D. (2019). *El pan de la guerra* (L. Barradas, ilustrador). Ediciones Castillo.
- enSeñas (s. f.). *Proyecto*. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de
<https://www.videolibros.org/elproyecto>
- Fernández Domínguez, J. J. (2021). El proceso lector. Implicaciones y contribuciones de la neurociencia y la neuroeducación. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(1), 92-103.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7713447>
- Folman, A. (ed.). (2017). *El diario de Anne Frank* (D. Polonsky, ilustrador) [adaptación gráfica]. Vintage Español-Penguin Random House.
- Garrido, F. (2004a). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del sur.
- Garrido, F. (2004b). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. Editorial Planeta.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. Conaculta.

- Gobierno del Estado de Veracruz. (2019, 6 de mayo). *Genera SEV espacio de inclusión con Casa Sorda*. <http://www.veracruz.gob.mx/2019/05/06/genera-sev-espacio-de-inclusion-con-casa-sorda/>
- González, J. (2021, 12 de febrero). Cuento de una niña Sorda. *Séñame un libro*.
<https://literaturasordalsm.blogspot.com/2021/02/carta-de-una-nina-sorda.html>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135–148.
- Herrera Fernández, V., y De la Paz Calderón, V. (2019). Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales. Interculturalidad y bilingüismo en la educación de Sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100073>
- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171-191.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>
- Herrera Fernández, V., Puente, A., Alvarado, J. M., y Ardilla, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v39n2/v39n2a05.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Principales resultados febrero 2018*.
Módulo sobre lectura.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf.

Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje, I. A. P. (s. f.). *¿Quiénes somos?* Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de <http://ippliap.edu.mx/nosotros/>

Jarvio Fernández, A. O., y Ojeda Ramírez, M. M. (2018). La lectura no utilitaria en la universidad en la era digital. Un análisis multivariante que ubica el texto impreso en la lectura de literatura. *Palabra Clave (La Plata)*, 7(2), Artículo e051.

<https://doi.org/10.24215/18539912e051>

Jullían Montañés, C. G. (2001). *Génesis de la comunidad silente de México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://cultura-sorda.org/genesis-de-la-comunidad-silente-de-mexico/>

Jiménez, D. P., y Flórez-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 175-184.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363534009>

Jiménez Moya, I. D. (2018). Incluyéndonos con la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (115), 136-146.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6554138>

Kurt, L. (Director). (1957). *Alfonsina* [película]. D'An-Fran.

Lázaro de Almeida, D., & Feitosa de Lacerda, C. B. (2019). The writing of Deaf subjects: an investigation of authorship. *Pro-Posições*, 30, Article e20170153.

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153>

Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad Art. 2, Diario oficial de la Federación, § XXII, (2018).

- Marhaeni, A. (2016). Rosenblatt's Transactional Theory and Its Implementation in the Teaching of Integrated Reading. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5(4), 206–219.
<https://doi.org/10.17977/jip.v5i4.1052>
- Martínez Roldán, R. L. (2018). “*Poesía Sorda no es oxímoron*”: propuesta de análisis retórico de una canción interpretada en Lengua de Señas Mexicana [Tesis de licenciatura Lengua y Literatura Hispánicas, Universidad Veracruzana].
https://www.researchgate.net/publication/328189805_Poesia_Sorda_no_es_oximoron_analisis_retorico_de_una_cancion_interpretada_en_Lengua_de_Senas_Mexicana
- Massone, M. I., Martínez, R. A., Druetta, M. R., y Lemmo, P. P. (2012). El impacto sociopolítico del discurso de líderes Sordos en Argentina. *Anuari de filologia. Estudis de lingüística*, 2, 59-75. <https://raco.cat/index.php/AFEL/article/view/262698>
- Meneses Tello, F. (2010). Bibliotecas y sociedad: interpretación en torno a la visión social bibliotecológica en el pensamiento de Judith Licea. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(2), 315-336. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179015630002>
- Morales García, A. M. (2015). El español escrito como segunda lengua en el Sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, 27(43-44), 118-131.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34748803005>
- Naciones Unidas. (2017). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Navarrete Anchundia, M. (2021). Estrategias de motivación a la lectura digital en tiempos de emergencia sanitaria. Caso: carrera de bibliotecología, documentación y archivo de la

- UTM. *ReHuSo: revista de ciencias humanísticas y sociales*, 6(1), 124-132.
10.5281/zenodo.5513114
- Ocampo González, A. (2016). ¿Cómo fomentar la lectura en niños y jóvenes con discapacidad intelectual?, desafíos desde la educación inclusiva y la neurodidáctica. En A. Ocampo González (Coord.), *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad* (pp. 210-245). Ediciones CELEI. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/8.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volumes 1-3): Mexico Country Note*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i/summary/spanish_a89c90e1-es;jsessionid=fEOLJo-4Tmi33Tsx8kSpfS7D.ip-10-240-5-39
- Organización Internacional para el Libro Juvenil México (s. f.). *Leer nos incluye a todos I. A. P.* Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de <https://www.ibbymexico.org.mx/que-hacemos/leer-nos-incluye-a-todos/>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Sordera y pérdida de audición*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Discapacidad*. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Oviedo, A (2006). El 2º congreso internacional de maestros de sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>
- Oviedo, A. (2015). México, atlas sordo. *Cultura Sorda*. <https://cultura-sorda.org/mexico-atlas-sordo/>

- Parada, A. E. (1999). Bibliotecología y responsabilidad social. *Información, cultura y sociedad*, 1, 65-75. <http://eprints.rclis.org/16980/1/n01a04.pdf>
- Peluso, L. (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5(9), 40-61.
<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peña, S., y Magaña-Cabrera, J. L. (2015). *Lo que hace a un intérprete ser intérprete*. EE.UU. de América y México.
- Pérez Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad. *Innovación Educativa*, 19(79), 124–170. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145&lng=es&tlng=es
- Pérez-Stadelmann, C. (2009, 23 de enero). “Enséñame”, videocuentos para Sordos. *El Universal*. <https://archivo.eluniversal.com.mx/sociedad/1836.html>
- Petit, M. (2021). *El arte de la lectura en tiempos de crisis* [versión e-Book]. Editorial Océano.
- Preto, A. (2017). Methods, techniques and researchers. Methodological reflections on the study of disability. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 26(3), 47-66.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12259722003/html/index.html>
- Puebla Rodríguez, C. Y. (2019). *Inclusión a través de la lectura. Prácticas lectoras para personas con discapacidad visual* [Tesis de especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
<https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/CarlosYFinal.240819.pdf>
- Rascón Miranda, G. (2015). *Señas, palabras y silencio*. Casa editorial Abismos.

- Robles-Bello, M. A., Sánchez-Teruel, D., & Camacho-Conde, J. A. (2020). Variables that predict the potential efficacy of early intervention in reading in down syndrome. *Psicología Educativa*, 26(2), 95–100. <https://doi.org/10.5093/psed2020a1>
- Rosen, R. (2017). *Deaf culture fairy tales* (W. Yiqiao, ilustrador). Savory Words Publishing.
- Rosenblatt, L. M. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En L. Flowers y J. R. Hayer (eds.), *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación internacional de lectura. Lectura y vida.
<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>
- Rusell, G. S. (2016). *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera* [Tesis de doctorado en Psicología, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints complutense. Repositorio Institucional de UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/38881/1/T37682.pdf>
- Sacks, O. (2004). *Veo una voz: Viaje al mundo de los sordos*. Anagrama.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Orientaciones para la atención educativa de alumnos Sordos que cursan la educación básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*.
- Shelley, M. (2017). *Frankenstein* (Acamochi, ilustrador; A. Vidaurri, trad.). Mirlo.
- Sigalat Signes, E., Calvo Palomares, R., Roig Merino, B., y Buitrago Vera, J. M. (2019). Investigación acción participativa (IAP) en el sector empresarial. Interviniendo desde lo local. *EMPÍRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 47–78.
<https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25352>
- Stokoe, W. (2004). *El lenguaje en las manos*. Fondo de cultura económica.
- Storni, A. (1988). *Poesía* [selección de poemas]. Editores Mexicanos Unidos.

Sutton-Spence, R., & Kaneko, M. (2016). *Introducing sign language literature: folklore and creativity*. Palgrave.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018, march). *Education and disability: analysis of data from 49 countries*. UNESCO Institute for Statistics (UIS), (49). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>.

Vázquez Fernández, I. A. (2018). *Signos de lectura: dinámicas para el fomento de la lectura con Sordos* [Protocolo de especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana].
https://www.uv.mx/epl/files/2017/07/Protocolo_Vizquez_FernandezIsela_Anah%C2%A1.pdf

EnSeñas. (s. f.). *Proyecto*. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de <https://www.videolibros.org/elproyecto>.

Villalobos, J. P. (2018). *Yo tuve un sueño*. Anagrama.

Yepes Osorio, L. B., Ceretta Soria, M. G., y Diéz, C. (2013). *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/04/PUBLICACIONES_OLB_Jovenes_lectores_Guia_metodologica_2013.pdf

Apéndices

Apéndice A

Entrevista con grupo A

Entrevistadora: Hola, tú ya me conoces, me llamo Rosa Lyn y esta es mi seña. Antes de empezar quisiera preguntarse si puedo grabar la sesión, este video no será difundido, pero quizás sí lo vean mis compañeros o maestros. ¿De acuerdo?

Estoy estudiando un posgrado llamado Especialización en Promoción de la Lectura, donde estoy desarrollando un proyecto sobre promoción de la lectura en personas Sordas. La idea es que elegiré libros, los leeré, traduciré a LSM, grabaré la interpretación y mostraré los videos al grupo, después platicaremos sobre el libro, opiniones y sentimientos. Vamos a empezar.

¿Cuál es tu nombre, seña, edad, dónde vives y qué estudiaste?

¿Sabes español? ¿En qué nivel?

Cuando lees libros, ¿los entiendes bien?

Si pudieras leer español ala 100%, ¿qué libros leerías?

¿Qué autores conoces?

¿Qué haces en tu tiempo libre?

¿Qué tipo de película te gusta?

Cuando eras niño o niña, ¿tus padres te leían libros? (ya sea en señas, clasificadores, gestos)

¿Había libros en casa?

Apéndice B

Cartografía lectora

Bloque, fecha y número de sesiones	Formatos y géneros	Temáticas	Estrategias	Bibliografía
1 Literatura visual 29 de octubre de 2020 - 3 de diciembre de 2020 Sesión 2 - 5	Libro álbum Caligrama Video Cómic Poesía Cuento Mitos	Guerra Desamor Literatura infantil	Lecturas gratuitas Predicción de textos Lecturas grupales Dialógica Escritura a partir del texto Promoción de la lectura a través de la oralidad Lectura en voz alta Material: Presentacion es en Power Point Videotextos Dibujos	Dickinson, E. (2009). <i>Antología bilingüe</i> (A. Rodríguez Monroy, trad.). Alianza editorial. Apollinaire, G. (2014). <i>Selección de poemas</i> . (N. Rodríguez Galvis, trad.). Alcaldía mayor de Bogotá, Idartes y Cámara colombiana del libro. https://cutt.ly/XnyeqWL Huidobro, V. (2020). <i>Ersilias</i> [selección de poemas, sitio web]. https://cutt.ly/JnyeatC Tablada, J. J. (2020). Mexicana XX [selección de poemas, sitio web]. https://cutt.ly/3nyetqm Wiesner, D. (2009). <i>Flotante</i> (D. Wiesner, ilustrador). Océano; SEP. De la Cruz, J. I. (2000). <i>Sonetos y redondillas</i> . Editores mexicanos

				unidos.
				Academia Play. (2018). <i>Troya: historia y mito</i> [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=90-hMDSN0C8
				Landmann, B. (2013). <i>El increíble viaje de Ulises</i> (B. Landmann, ilustrador). Ediciones el naranjo.
2	Novela	Guerra	Tabla SQA:	Folman, A. (ed.) (2017). <i>El diario de Anne Frank</i> (D. Polonsky, ilustrador) [adaptación gráfica]. Vintage Español-Penguin Random House.
Literatura	gráfica	Migración	¿qué sé?,	
testimonial	Video	Discrimina	¿qué quiero	
3 de	Textos	ción por	saber?, ¿qué	
diciembre	escritos	religión y	aprendí?	
de 2020 –	Cuento	género	Foro de	
14 de enero		Violencia	diálogo con	Ellis, D. (2019). <i>El pan de la guerra</i> (L. Barradas, ilustradora). Ediciones Castillo.
de 2021		infantil	invitada	
Sesión 5 - 8			especialista	
			en el tema	
			Dialógica	Twomey, N. (Directora). (2017). <i>The breadwinner</i> [El pan de la guerra] [película]. Cartoon saloon; Guru studio; Screen Ireland; Canadian film development corporation.
			Escritura a	
			partir del	
			texto	
			Materiales:	
			Presentacion	Villalobos, J. P. (2018). <i>Yo tuve un sueño</i> . Anagrama.
			es en Power	
			Point	
			Fotografías	
			Documental	
			es	

3 Literatura sorda 21 de enero de 2021 – 28 de enero de 2021 Sesión 9 y 10	Ilustración digital Textos escritos Pintura Cuento	Infancias Sorda Cultura Sorda Discrimina ción y exclusión Reivindicac ión de literatura tradicional	Dialógica Escritura a partir del texto Escritura a partir de la imagen Material: Imágenes Presentacion es en Power Point	<p>Hannan, A. (2018). <i>You see me</i> [pintura]. Deaf art website. https://deaf-art.org/profiles/ashley-hannan/#iLightbox/gallery_image_1/1</p> <p>(2018). <i>Finding the way</i> [pintura]. Deaf art website. https://deaf-art.org/profiles/ashley-hannan/#iLightbox/gallery_image_1/3</p> <p>(2018). <i>Feathered Waters of repetition</i> [pintura]. Deaf art website. https://deaf-art.org/profiles/ashley-hannan/#iLightbox/gallery_image_1/2</p> <p>(2018). <i>Yearning for facility</i>. [pintura]. https://deaf-art.org/profiles/ashley-hannan/#iLightbox/gallery_image_1/2</p> <p>(2019). <i>Courage to be</i>. [pintura]. https://deaf-art.org/profiles/ashley-hannan/#iLightbox/gallery_image_1/2</p> <p>Rosen, R. (2017). <i>Deaf culture fairy tales</i> (W. Yiqiao, ilustradora). Savory Words</p>
--	---	---	---	---

4 Mujeres en la literatura 4 de febrero de 2020 – 25 de febrero de 2020 Sesión 11 - 14	Adaptacio nes infantiles Textos escritos Video Novela Poesía Autobiogr afía	Ciencia ficción Amor Maternidad Cultura Sorda	Dialógica Lectura interpretada en LSM Diálogos sincrónicos con las autoras Escritura a partir del texto	Publishing. Shelley, M. (2019). <i>Frankenstein</i> . Editores Mexicanos Unidos. Jiménez, A. (2019). <i>Madre Piedra y otros poemas</i> . Universidad Autónoma de Aguascalientes. Castellanos, R. (2014). <i>Poesía no eres tú</i> . Fondo de Cultura Económica. Beristáin, N. (Directora). (2018). <i>Los adioses</i> [película]. Woo Films; Chamaca Films; Zamora Films. Kurt, L. (Director). (1957). <i>Alfonsina</i> [película]. D'An-Fran. Storni, A. (1988). <i>Poesía</i> . [selección de poemas]. Editores Mexicanos Unidos. Rascón Miranda, G. (2015). <i>Señas, palabras y silencio</i> . Casa editorial Abismos.
---	--	--	---	---

Apéndice C

Formato de registro

Puede consultarse en el enlace: <https://forms.gle/D8iHXbeNXVsbDkmK7>

Formato de registro

"Séñame un libro": taller de literatura para personas Sordas.

Programa Institucional Casa Sorda

Especialización en Promoción de la Lectura, Universidad Veracruzana

***Obligatorio**

1. Nombre completo *

2. Edad *

3. Número de teléfono (celular) *

4. Correo electrónico *

5. Grado de estudios *

6. Lugar de residencia *

26/5/2021

Formato de registro

Materiales para el taller de literatura "Séñame un libro"

- Lecturas en PDF (maestra dará)
- Cuaderno
- Lápiz y lapicero
- Colores
- Plumones
- Grabar videos

Reglas del taller de literatura "Séñame un libro"

- El taller será de octubre 2020 a febrero 2021
- Avisar cuando no asistan
- Puntualidad
- Respeto a compañeros
- Respeto señas
- Paciencia con compañeros y maestras
- Horario de atención en grupo de WhatsApp: 10 am a 9 pm

7. ¿Aceptas las reglas? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

8. ¿Autorizas compartir en Blogspot, Instagram y YouTube el material que escribas o grabes durante el taller de literatura "Séñame un libro"? Si quizás no quieres permiso compartir, está bien, puedes seguir participando en el taller. *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

26/5/2021

Formato de registro

9. ¿Autorizas grabar las sesiones de Zoom y recopilar información para la elaboración del trabajo recepcional "Promoción de la lectura en comunidades Sordas"? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Apéndice D

Formulario de diagnóstico

Puede consultarse en el enlace: <https://forms.gle/Vjtou63TiqUEQ2in7>

Formulario diagnóstico taller "Séñame un libro".

Estas preguntas son para conocer más a las personas sordas que participan en el taller de literatura. Por favor, responder con la verdad. Sus respuestas no serán difundidas, se usarán únicamente en la investigación "Séñame un libro: promoción de la lectura en comunidades Sordas", realizada en la Universidad Veracruzana, en la Especialización en Promoción de la Lectura. Por favor responder completo.

***Obligatorio**

Formulario explicación LSM



http://youtube.com/watch?v=vaI6_3TFJXI

1. 1. Edad *

Marca solo un óvalo.

- De 20 a 25 años
- De 26 a 30 años
- De 31 a 35 años
- Más de 35 años



<http://youtube.com/watch?v=Vqp0zURwYatU>

4. 4. ¿Dónde naciste? *



<http://youtube.com/watch?v=c3Mwm60hgkU>

5. 5. ¿Dónde vives ahora? *



<http://youtube.com/watch?v=5ph0ODLZO4>

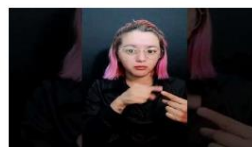


<http://youtube.com/watch?v=66j5Dhg11nw>

2. 2. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer



<http://youtube.com/watch?v=IIN76LjIR00>

3. 3. ¿Qué fue lo último que estudiaste? *

Marca solo un óvalo.

- Secundaria
- Bachillerato
- Universidad
- Otro: _____

6. 6. Tú eres... *

Marca solo un óvalo.

- Sorda/o profundo
- Hipoacúsica/o



<http://youtube.com/watch?v=tbMejalOFng>

7. 7. ¿Sabes LSM? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No



<http://youtube.com/watch?v=GrWE7-n2p1c>

8. ¿A qué edad aprendiste LSM? *

Marca solo un óvalo.

- Niño 0 - 5 años
- Niño 6 - 12 años
- Adolescente 12-15 años
- Joven 15 - 20 años
- Adulto + 20 años
- No sé LSM



<http://youtube.com/watch?v=SjMgDEi7KVA>

9. ¿Sabes español? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

11. ¿Cuál consideras que es tu porcentaje de español? *

Marca solo un óvalo.

- 0%
- 20%-50%
- 50%-80%
- 100%



<http://youtube.com/watch?v=wWXS1vtss2o>

12. ¿Estás oralizada/o? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No



<http://youtube.com/watch?v=Xg79s860pe4>

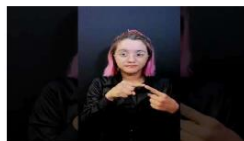


<http://youtube.com/watch?v=c8SQAR0dso>

10. ¿A qué edad aprendiste español? *

Marca solo un óvalo.

- Niño 0 - 5 años
- Niño 6 - 12 años
- Adolescente 12-15 años
- Joven 15 - 20 años
- Adulto + 20 años
- No sé español

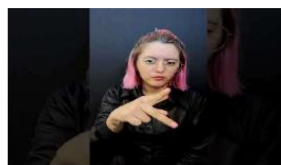


<http://youtube.com/watch?v=k855grMAMbl>

13. ¿Tu papá o mamá son sordos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

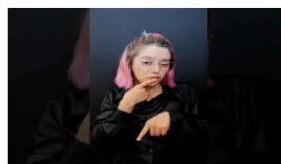


http://youtube.com/watch?v=unl_nlCaJF

14. ¿Tienes hermanos sordos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

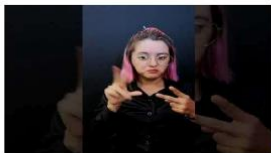


<http://youtube.com/watch?v=ZykoMUO6mW0>

15. ¿Tienes hijos o hijas sordas? *

Marca solo un óvalo.

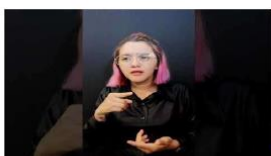
- Sí, alguno de mis hijos es Sordo
- No, mis hijos son oyentes
- No tengo hijos ni hijas



<http://youtube.com/watch?v=xyNLOBNPr0M>

Hábitos lectores

Responder pero ANTES DEL TALLER DE LITERATURA TUS COSTUMBRES



http://youtube.com/watch?v=y_tUEFpYe4

18. ¿Cuánto leer pero no tema tarea o trabajo? ELEGIR SÓLO UNA *

Marca solo un óvalo.

- Diario al menos una hora
- Algunos días a la semana, al menos una hora
- Algunos días al mes
- Rara vez



http://youtube.com/watch?v=xD-2_76BYNk

19. ¿Qué acostumbras leer? Puedes elegir varias *

Selecciona todos los que correspondan.

- Literatura
- Noticias
- Redes sociales
- Revistas
- Libros de escuela, tareas
- Periódico
- Cómic
- Libros ilustrados

16. Antes del taller, ¿te gustaba leer? *

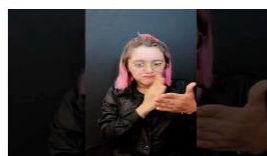
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez



<http://youtube.com/watch?v=zFicGFoPUiE>

17. ¿Tú piensas qué significa leer? explicar concepto tu idea, NO COPIAR. *



<http://youtube.com/watch?v=dcjOANPHBkU>



<http://youtube.com/watch?v=w2Je8AYTfgc>

20. ¿Qué preferir? ELEGIR SÓLO UNA *

Marca solo un óvalo.

- Leer libro de papel
- Leer libro digital (laptop, celular, tablet, etc)
- Ver videolibros LSM

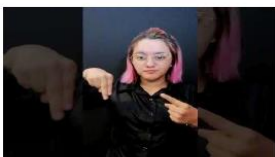


<http://youtube.com/watch?v=qb30uyZWHSS>

21. 21. ¿Qué preferir? ELEGIR SÓLO UNA *

Marca solo un óvalo.

- Novela
 Cuento
 Poesía
 Literatura ilustrada
 Otro: _____

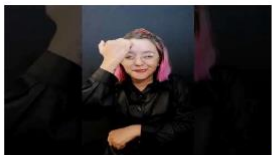


<http://youtube.com/watch?v=EYgCld469fk>

22. 22. ¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro porque querías? ELEGIR SÓLO UNA *

Marca solo un óvalo.

- Hoy o hace unos días
 Hace unas semanas
 Hace unos meses
 Hace al menos un año

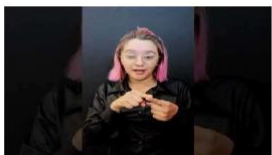


<http://youtube.com/watch?v=GR6Q5TNB-I>

24. 24. Elige la actividad que más te guste. Puedes elegir varias

Selecciona todas las que correspondan.

- Leer
 Ver películas o series
 Usar redes sociales
 Ver televisión
 Otro: _____



<http://youtube.com/watch?v=58d8hSlS-P70>



<http://youtube.com/watch?v=iPAcySGW0Y>

23. 23. Antes del taller de literatura, ¿cuándo fue la última vez que terminaste de leer un libro? ELEGIR SÓLO UNA *

Marca solo un óvalo.

- Hoy o hace unos días
 Hace unas semanas
 Hace unos meses
 Hace al menos un año
 Nunca he terminado un libro



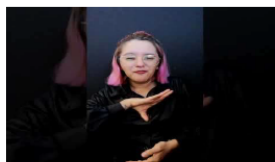
<http://youtube.com/watch?v=GyGIF1fU8pk>

Quiero yo conocer tus gustos

25. 25. En libros o películas, ¿qué tema te gusta? Puedes elegir varias.

Selecciona todas las que correspondan.

- Amor
 Terror
 Ciencia ficción
 Historias reales
 Guerras
 Otro: _____



<http://youtube.com/watch?v=BrYxPI2DwSY>

26. 26. ¿Qué hace falta para que leas más? Puedes elegir varias.

Selecciona todas las que correspondan.

- Más tiempo libre
 Saber nombres de libros
 Tener más libros en casa
 Otra persona ayudar a leer
 Hacer más literatura en LSM
 Otro: _____



<http://youtube.com/watch?v=w8vRVzr5gbl>

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Apéndice E

Cartel



Casa Sorda
 ¡Espacio Educativo, Cultural
 y Artístico para la Comunidad Sorda!
 de la Secretaría de
 Educación de Veracruz
 Dirección de Actividades Artísticas

Séñame un Libro:
**Taller de Literatura para
 Personas Sordas 2020-2021**
Inicio:
 Jueves 29 de octubre de 2020.
17:00 horas.
 Zoom del Departamento
 de Programas Institucionales.
Mayores informes:
casasorda.daa@msev.gob.mx

@casasordasev
 artisticassev

Apéndice F

Carteles promocionales de las sesiones



Séñame un libro

*Taller de literatura para
personas Sordas*

**JUEVES 10 DE DICIEMBRE
17 HRS**

-PERSONA INVITADA ESPECIAL:
TEMA SEGUNDA GUERRA
MUNDIAL

-LEEREMOS UNA PARTE DEL
DIARIO DE ANNA FRANK



¡NO FALTES!

**Casa
Sorda**
Secretaría de
Educación de Veracruz



Casa Sorda

de la Secretaría de
Educación de Veracruz
Séñame un Libro
Taller de Literatura para
Personas Sordas
2020-2021

Mayores Informes

@casasordasev



artisticashev

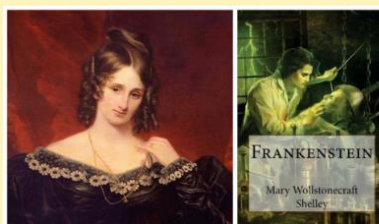
Séñame un libro

JUEVES 4 DE FEBRERO

17 HRS

HABLAREMOS DE:

MUJERES EN LA LITERATURA



¡NO FALTES!



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SDE
Subsecretaría de
Desarrollo Educativo



**VERA
CRUZ** | ME LLENA
DE ORGULLO

Casa Sorda

de la Secretaría de
Educación de Veracruz
Séñame un Libro
Taller de Literatura para
Personas Sordas
2020-2021

Mayores Informes

@casasordasev



artisticashev



Séñame un libro

*Taller de literatura para
personas Sordas*

**JUEVES 14 DE ENERO
17 HRS**

LEEREMOS:

- UN FRAGMENTO DE *EL PAN
DE LA GUERRA*, DE DEBORAH
ELLIS (2002)

-UN FRAGMENTO DE *YO TUVE
UN SUEÑO*, DE JUAN PABLO
VILLALOBOS (2018)



¡NO FALTES!



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SDE

Subsecretaría de
Desarrollo Educativo



Universidad Veracruzana



VERA
CRUZ

ME LLENA
DE ORGULLO

Casa Sorda

de la Secretaría de
Educación de Veracruz
Séñame un Libro
Taller de Literatura para
Personas Sordas
2020-2021

Mayores Informes

@casasordasev



Séñame un libro

JUEVES 25 DE FEBRERO

17 HRS

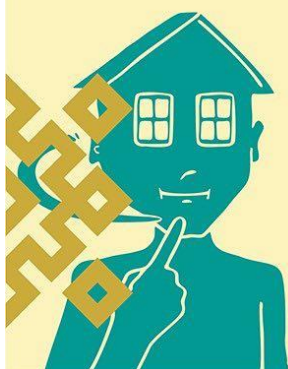
CLAUSURA DEL TALLER DE LITERATURA.

Invitada especial:

Graciela Rascón Miranda

Escritora Sorda,

autora del libro "Señas, palabras y silencio".



Apéndice G

Formulario final

Puede consultarse en el enlace: <https://forms.gle/FKdwy3FXSYZDnf2q9>

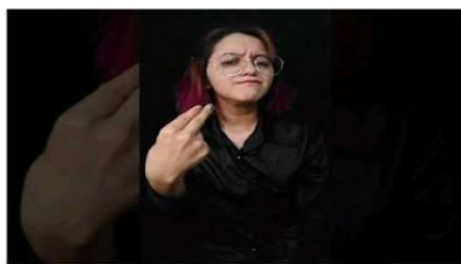
26/5/2021

Formulario final

Formulario final

Por favor, responder todas las preguntas.

*Obligatorio



http://youtube.com/watch?v=12vq3_njpTg

1. 1. ¿Cuál es tu nombre? *



<http://youtube.com/watch?v=66l5Dhg11nw>

26/5/2021

Formulario final

2. 2. Edad *

Marca solo un óvalo.

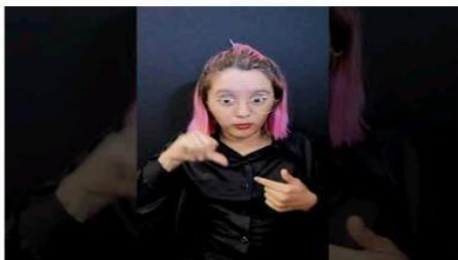
- De 20 a 25 años
- De 26 a 30 años
- De 31 a 35 años
- Más de 35 años

<http://youtube.com/watch?v=liN76LjiB00>

3. 3. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Hombre
- Mujer

<http://youtube.com/watch?v=5phl0ODLZQ4>

26/5/2021

Formulario final

4. 4. ¿Dónde vives ahora? *



<http://youtube.com/watch?v=Vqp0zURwYaU>

5. 5. ¿Qué fue lo último que estudiaste? *

Marca solo un óvalo.

- Secundaria
- Bachillerato
- Universidad
- Otro: _____



<http://youtube.com/watch?v=4jmGJstOLgU>

26/5/2021

Formulario final

6. Del 1 a 10, ¿qué tanto te gustó el taller? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muchísimo



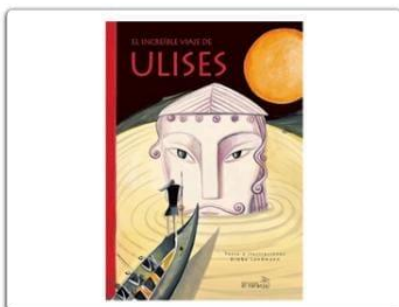
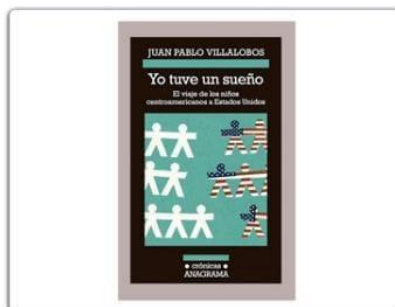
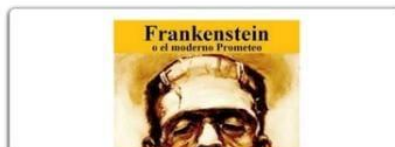
http://youtube.com/watch?v=SUVRVbZH_Xs

26/5/2021

Formulario final

7. 7. Marca los libros que si leiste *

Selecciona todos los que correspondan.

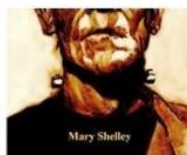
 1. Flotante 2. Caligramas 3. El increíble viaje de Ulises 4. El diario de Anne Frank 5. El pan de la guerra 6. Yo tuve un sueño

26/5/2021

Formulario final



7. Cuentos fantásticos de la cultura Sorda (Deaf culture fairy tales)



8. Frankenstein



9. Madre piedra y otros poemas



10. Rosario Castellanos



11. Alfonsina Storni



12. Señas, palabras y silencio



<http://youtube.com/watch?v=z5UqfrUG8sl>

26/5/2021

Formulario final

8. 8. ¿Volverías a tomar un taller de literatura? ¿Por qué? *



<http://youtube.com/watch?v=MdIAVCr96ro>

9. 9. Tu opinión, ¿qué significa leer? *



<http://youtube.com/watch?v=s2q6zFO7PbU>

26/5/2021

Formulario final

10. 10. Tu opinión, ¿qué significa literatura? *



<http://youtube.com/watch?v=ga56Y3SLk-Q>

11. 11. ¿Cuál fue tu actividad favorita? Recordar *



<http://youtube.com/watch?v=2G1cxb3WeyY>

26/5/2021

Formulario final

12. 12. ¿Qué te gustó más? *

Marca solo un óvalo.

- Libros
- Películas
- Pinturas
- Juegos

<http://youtube.com/watch?v=M7b6TrXX3Hw>

13. 13. ¿Te gustó leer? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

<http://youtube.com/watch?v=CJp9TcGeb7E>

26/5/2021

Formulario final

14. 14. ¿Te gustó escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez

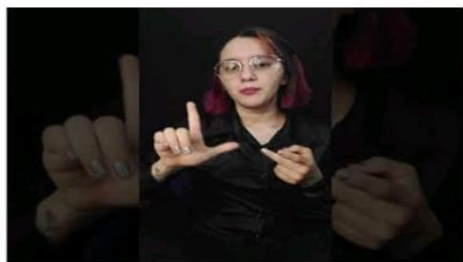


<http://youtube.com/watch?v=9aS-2wY6n0k>

15. 15. ¿Te gustaría seguir escribiendo? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Tal vez



<http://youtube.com/watch?v=DdizQXfuCXc>

26/5/2021

Formulario final

16. Si respondiste que sí a la pregunta anterior, ¿qué escribirías?

Marca solo un óvalo.

- Cuento
- Novela
- Poesía
- Autobiografía
- Otro: _____



http://youtube.com/watch?v=_iPAoySGW0Y

17. ¿Cuándo fue la última vez que compraste un libro porque querías? ELEGIR SÓLO UNA *

Marca solo un óvalo.

- Hoy o hace unos días
- Hace unas semanas
- Hace unos meses
- Hace al menos un año



<http://youtube.com/watch?v=mJOr3f-DY6g>

18. 18. Consejos o recomendaciones para la facilitadora: *



<http://youtube.com/watch?v=nLC4qh5PfMM>

19. 19. Comparte tu experiencia en el taller *

Apéndice H

Canal de YouTube

Literatura para personas Sordas. (s. f.). *Inicio* [canal de YouTube]. Recuperado el 29 de noviembre, 2020, de

https://www.youtube.com/channel/UC5QyfW9aY8ptjpb1AVEs6gA/featured?view_as=subscriber

The screenshot shows the YouTube channel page for 'Literatura para personas Sordas'. At the top, there is a search bar with the text 'Buscar' and a microphone icon. To the right of the search bar are icons for a camera, a grid, a bell, and a profile picture. Below the search bar is the channel's profile picture, which is a book with a hand holding a pen. The channel name is 'Literatura para personas Sordas' and it has '40 suscriptores'. There are two buttons: 'PERSONALIZAR CANAL' and 'GESTIONAR VÍDEOS'. Below the channel name are navigation tabs: 'INICIO', 'VÍDEOS', 'LISTAS DE REPRODUCCIÓN', 'CANALES', 'COMENTARIOS', and 'MÁS INFORMACIÓN'. Under the 'VÍDEOS' tab, there is a section titled 'Subidas' with a play button and the text 'REPRODUCIR TODO'. Below this are five video thumbnails. Each thumbnail has a title, a duration, and view statistics. The first video is 'Recomendación LSM: "Yo tuve un sueño", de Juan...' with a duration of 2:55 and 42 visualizations. The second is '"Niña Bonita", cuento en LSM' with a duration of 5:43 and 122 visualizations. The third is 'Recomendación LSM: "El pan de la guerra", de...' with a duration of 5:23 and 66 visualizations. The fourth is '"Han hecho caso a una niña Sorda", poema en LSM' with a duration of 2:43 and 265 visualizations. The fifth is 'El diario de Anne Frank leído por personas Sordas' with a duration of 15:29 and 148 visualizations.

Buscar

Literatura para personas Sordas
40 suscriptores

PERSONALIZAR CANAL GESTIONAR VÍDEOS

INICIO VÍDEOS LISTAS DE REPRODUCCIÓN CANALES COMENTARIOS MÁS INFORMACIÓN

Subidas ▶ REPRODUCIR TODO

Recomendación LSM: "Yo tuve un sueño", de Juan...
42 visualizaciones · hace 3 meses

"Niña Bonita", cuento en LSM
122 visualizaciones · hace 3 meses

Recomendación LSM: "El pan de la guerra", de...
66 visualizaciones · hace 4 meses

"Han hecho caso a una niña Sorda", poema en LSM
265 visualizaciones · hace 4 meses

El diario de Anne Frank leído por personas Sordas
148 visualizaciones · hace 4 meses

Apéndice I

Blog

Séñame un libro. [Blog]: <https://literaturasordalsm.blogspot.com/>

literaturasordalsm.blogspot.com

Más ▾

Séñame un libro

TALLER DE LITERATURA PARA PERSONAS SORDAS



viernes, 20 de noviembre de 2020

Caligramas "Cultura Sorda"



Escaneado con CamScanner
Caligrama de Hanna, mujer Sorda de CDMX

Buscar este blog

Inicio

Datos personales



Séñame un libro

Este blog es resultado del taller de literatura para personas Sordas, "Séñame un libro", impartido en el programa institucional Casa Sorda, de la Secretaría de Educación de Veracruz, en coordinación con la Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana. Aquí se compartirán las creaciones de las personas Sordas que participan en el taller de literatura; algunas son escritas en español, otras son grabadas en Lengua de Señas Mexicana. ¡Esperamos que lo disfruten!

[Ver todo mi perfil](#)

Apéndice J

Respuestas del formulario diagnóstico

Las respuestas pueden consultarse en el siguiente enlace permanente:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1LmfGYy5471Aqs6BYfmzfEGpaHqPPnCMVz5spNqPnjV4/edit?usp=sharing>

Nota: se omiten las respuestas de carácter identificativo, como nombre, edad o lugar donde radican, así como aquellas referentes a su historial familiar. Se indica con color amarillo las respuestas de la población del grupo A.

Apéndice K

Respuestas del formulario final

Las respuestas pueden consultarse en el siguiente enlace permanente:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AOqnQO2vFTlk06GPDYTMQir-LJr1_1iTvQdnC_bpxyU/edit?usp=sharing

Nota: se omiten las respuestas de carácter identificativo, como nombre, edad o lugar donde radican, así como aquellas referentes a su historial familiar. Se indica con color amarillo las respuestas de la población del grupo A.

Glosario

Estrategias de animación a la lectura: actividades lúdicas llevadas a cabo durante la intervención para que los participantes se involucren con la lectura.

Lectura gratuita: lectura llevada a cabo al inicio de las sesiones con la única finalidad de compartir el texto con los asistentes, sin pedirles a cambio que realicen alguna actividad.

Oyentes: personas que no tienen discapacidad auditiva, es decir, la población que sí escucha.

Promotor de lectura: persona que, mediante una serie de estrategias previamente planificadas, realice acciones encaminadas a acercar a la población a la lectura por placer.

VHS: fue un sistema de videograbación en formato casete, color negro, en el que almacenaban videos.

Videolibros: textos literarios traducidos e interpretados a lengua de señas, documentados mediante video y difundidos en plataformas de internet.