

PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN COMUNIDADES SORDAS DE MÉXICO DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19

PROMOTION OF READING IN DEAF COMMUNITIES IN MEXICO DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Rosa Lyn Martínez Roldán¹

rosalynmroldan@gmail.com

Antonia Olivia Jarvio Fernández²

ojarvio@uv.mx

Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México

Resumen

La promoción de la lectura en grupos con discapacidad es escasa, en especial cuando se refiere a las comunidades Sordas, cuyas lenguas naturales son las lenguas de señas. Estas comunidades enfrentan retos derivados de la falta de políticas públicas y por el sistema de educación hegemónico que por siglos los ha invisibilizado; uno de los retos es el aprendizaje del español escrito y, por ende, la lectura. En este artículo se presenta el desarrollo de un proyecto bajo el modelo metodológico investigación acción. Se promovió la lectura de textos literarios en un grupo de comunidades Sordas de México a través de un taller de literatura desarrollado en Lengua de Señas Mexicana (LSM) bajo una metodología bilingüe-bicultural, de literatura Sorda escrita o señada. Los objetivos fueron promover el derecho a la lectura, impulsar el pensamiento crítico en torno a la importancia de leer y de las problemáticas estructurales de los grupos vulnerables, y animar a la creación literaria como medio de introspección. Los resultados se analizaron siguiendo la Teoría de la Literacidad Crítica (Cassany, 2006), la Teoría Transaccional de la Lectura (Rosenblatt, 1996) y de la biblioterapia y escritura terapéutica. Se encontró que la lectura es un medio de socialización, no individual ni solitario que cobra sentido al compartirse con otros; se identificaron contrastes entre comunidades sordas centralizadas y periféricas, que podrían ser el resultado de años de segregación política, cultural, educativa y lingüística.

Palabras clave: Sordos - Lectura - Discapacidad - Biblioterapia - LSM

Abstract

The promotion of reading in groups with disabilities is scarce, especially when it comes to Deaf communities, whose natural languages are sign languages. These communities face challenges derived from the lack of public policies and the hegemonic education system that has made them invisible for centuries; one of the challenges is learning written Spanish, and, therefore, reading. This article presents the development of a project under the action research methodological model. The reading of literary texts was promoted in a group of Deaf communities in Mexico through a literature workshop developed in Mexican Sign Language (LSM) under a bilingual-bicultural methodology, written or signed Deaf literature. The objectives were to promote the right to read, encourage critical thinking around the importance of reading and the structural problems of vulnerable groups, and encourage literary creation as a means of introspection. The results were analyzed following the theory of critical literacy (Cassany, 2006), the transactional theory of reading (Rosenblatt, 1996) and bibliotherapy and therapeutic writing. It was found that reading is a means of socialization, not individual or solitary, which makes sense when shared with others; contrasts were identified between centralized and peripheral deaf communities, which could be the result of years of political, cultural, educational and linguistic segregation.

Keyword: Deaf - Reading promotion - Disability - Bibliotherapy - Mexican Sign Language

Recepción: 19-08-2021

Aceptación: 07-02-2022

INTRODUCCIÓN

Durante 2020, México y el mundo vivieron el comienzo de una pandemia que cambiaría los esquemas de lo conocido. Las relaciones sociales pasaron del ámbito presencial al virtual. La educación se trasladó a salas de videoconferencias. Plataformas como Zoom o Google Meet les permitieron a las personas continuar con su vida social, laboral y escolar. El promotor de lectura tuvo que enfrentarse a nuevas formas de leer, de socializar la lectura y relacionarse con el otro.

En México, la escasa práctica de lectura representa una problemática. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) aplica cada tres años una evaluación para medir las competencias de los estudiantes de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia. Según los resultados generales, en México el rendimiento es insuficiente y se ha mantenido estable desde el 2000 a la fecha (OECD, 2019). Instancias como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA, 2015) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), también reportan los grandes rezagos lectores de la población. Además, los estudios se centran en la población normativa; es decir, aquella que no tiene ninguna discapacidad, dejando de lado los grupos vulnerables (Pérez Castro, 2020).

Impulsar la lectura y escritura en los grupos vulnerables es relevante en razón de la urgencia por atender y visibilizar, desde una postura política, sus necesidades educativas, socioeconómicas y emocionales. El Estado y la sociedad tienen una enorme deuda histórica con ellos; es su obligación implementar políticas públicas para proveerles las estructuras y oportunidades necesarias para su bienestar (Pérez Castro, 2020).

Se ha hablado de la lectura en contextos de pobreza (Diuk y Ferroni, 2012), en comunidades indígenas (Domínguez Reyna, 2018), y en grupos de personas privadas de su libertad (Ruiz Quezada, 2016), por mencionar algunos. No obstante, hablar de lectura y grupos con discapacidad resulta poco común, debido a la falsa creencia de que no necesitan leer más allá de un contexto escolar: tienen muchas otras necesidades urgentes que atender, ninguna de estas referente a la lectura por placer.

Tomando en cuenta que uno de los derechos humanos es la no discriminación, al no enseñarle a leer a un niño, basándose en sus diferencias físicas, se incurre en un acto de exclusión. Privar de la lectura a una persona es privarla de acceder a oportunidades de desarrollo significativas, de beneficios cognitivos, emocionales, económicos y sociales (Jiménez y Flórez-Romero, 2013). Leer es, por antonomasia, un derecho.

Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), hasta 2017 había en México 5.7 millones de personas de 12 años o más con algún tipo de discapacidad (CONAPRED, 2019). Esto es el 4.6% del total de la población: un grupo minoritario que tiene el riesgo

de no contar con las mismas garantías y acceso a la educación que el resto de la población. De este grupo, el 5.3% tiene discapacidad auditiva, aproximadamente 302.100. personas. De ellas, solo el 39.5% tiene educación media terminada o más (CONAPRED, 2019).

De acuerdo con la UNESCO (2018), las personas con discapacidad tienen las tasas de alfabetización más bajas. Siguiendo la ENADIS 2019, en México, el 2.6% del total de la población sin discapacidad no saben leer ni escribir -aunque el INEGI en 2020 reporta un 4.7%, en su mayoría indígenas y mujeres -, mientras que, en personas con discapacidad, la cifra alcanza el 20.9%. La brecha de desigualdad es significativa.

La falta del hábito lector en México es un problema complejo y multifactorial que en gran parte se deriva de la forma en que se distribuyen y ofrecen las prácticas educativas. Mientras que la población sin discapacidad no lee principalmente por falta de tiempo (INEGI, 2020), a las personas con discapacidad auditiva se agrega que no pueden acceder a la literatura en una lengua escrita y hay muy poca literatura (la existente es infantil en su mayoría) en Lengua de Señas Mexicana (LSM).

En la búsqueda de literatura científica sobre lectura y discapacidad auditiva (DA), se observan aportes sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, aunque mayoritariamente para coadyuvar a una adecuada integración al proceso formativo (Alonso et al., 2016; Cruz Aldrete, 2009; De Almeida y Feitoso de Lacerda, 2019; Figueroa y Lissi, 2005; Goody y Watt, 1996; Hael, 2015; 2018; Herrera Fernández, 2009; 2014; Peluso y Vallarino, 2014; Peluso Crespi, 2018; Pool Westgaard, 2006; Radelli, 1999; Vidal Matosas, 2014).

Existe también evidencia metodológica de trabajos sobre discapacidad intelectual (Jiménez Moya, 2018; Jiménez y Flórez-Romero, 2013; Ocampo González, 2016), parálisis cerebral (Betanzos, 2017), Síndrome de Down (Robles Bello et al., 2020) y personas ciegas (Puebla Rodríguez, 2019). Estos grupos comparten el mismo código lingüístico que el resto de la población normativa. Sin embargo, en el caso de la DA, el canal de comunicación no puede ser naturalmente oral, y leer textos escritos es una actividad que depende en gran medida de la conciencia fonológica de quien lee (Fernández Domínguez, 2021).

En este artículo, se muestran los resultados de un proyecto desarrollado como parte de las actividades académicas del posgrado de Especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, en México. Tuvo como objetivos: (a) promover la lectura de obras literarias entre la comunidad Sorda inscrita al programa educativo Casa Sorda de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) por medio de un taller de literatura bilingüe bicultural; (b) difundir literatura Sorda original en LSM y en español, así como traducciones-interpretaciones de literatura en español a LSM; y (c) estimular

el pensamiento crítico y el diálogo en torno a la importancia de la lectura y a las problemáticas de las personas con discapacidad.

El modelo metodológico bajo el cual se desarrolló es la investigación-acción participativa, que es una estrategia dialógica donde el investigador diagnostica, se involucra, propone y trata de dar solución a una problemática de la realidad (Sigalat Signes et al., 2019). Se consideró, además, la visión horizontal del conocimiento que aporta el enfoque de cooperación mutua, donde se construye un conocimiento con reciprocidad y se fomenta el diálogo de los saberes (Cornejo y Rufer, 2020), aspecto fundamental cuando se habla de grupos con discapacidad o marginales. Por lo anterior, la coordinadora del proyecto asumió una participación activa y, junto con la mirada de los participantes, construyó una visión integral.

Se atenderá la discapacidad desde un enfoque social, ya que esta por sí misma no implica pérdida o falta de algo; es la sociedad quien ha excluido sistemáticamente a las personas con discapacidad (Angulo, 2018). Ellas se ven discriminadas debido a las barreras que permean sus contextos. La solución está en las políticas públicas, institucionales y económicas (Pretto, 2017).

Se parte de la promoción de la lectura con un modelo bilingüe-bicultural, respetando las diversidades Sordas, donde se posee una primera lengua (L1): su lengua natural, la lengua de señas (LS); y, en distintos niveles, una segunda lengua (L2): la lengua oral mayoritaria en su modalidad escrita. Además, algunas personas participantes fueron oralizadas durante su infancia, por lo tanto, también pueden desenvolverse articulando y leyendo los labios. Así, son las y los usuarios quienes deciden qué canal de comunicación utilizar y en qué circunstancias, respetando cualquiera que este sea (Morales Acosta y Castillo, 2016). La LSM es considerada Patrimonio Lingüístico de la Nación desde el 2005 (Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad [LGIPD], 2011).

1. Marco teórico

1.1 Lectura y escritura terapéutica

El presente trabajo retoma algunos elementos de la Psicología que resaltan la importancia de las técnicas narrativas como reparadoras o terapéuticas ante procesos difíciles de sobrellevar. Sobre todo, desde la visión que construye la biblioterapia. Diversas investigaciones apuntan al carácter de restablecimiento emocional de la lectura incluso con grupos que no están enfermos. La lectura terapéutica o biblioterapia busca la catarsis, la identificación y proyección de quien lee (Alonso Arévalo et al., 2020). 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. En esta, 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).

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.

1.2 Textualidad y literatura Sorda

Para que una persona acceda a la lectura escrita, necesita saber leer. Son posibles otras formas de lectura, diferentes a la decodificación y comprensión de símbolos escritos (Herrera et al., 2007; Larrinaga y Peluso, 1996; Peluso y Val, 2012; Peluso Crespi, 2018). 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 Crespi (2018) sostiene que las videgrabaciones son un medio para generar textualidad diferida. 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 graban³. El autor sostiene que los videos cuentan con las mismas características que un texto escrito. Tienen permanencia, son manipulables, interpretados, materializados y separados del momento de enunciación.

Como se muestra, las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental para la producción textual en LS. En el modelo de comunicación señada entre los miembros de la comunidad Sorda, predomina la interacción por videollamadas, el envío de videos en lengua de señas dentro de las conversaciones, la difusión de videos informativos, así como la creación de espacios de intercambio y enriquecimiento entre sordos por medio de plataformas para videoconferencias.

Por su parte, Sutton-Spence y Kaneko (2016) encontraron que la literatura Sorda, o *Deaf literature*, toca aspectos como identidad, lengua, barreras sociales o experiencias de vida. La literatura debe abordar estos temas, sin ello no se considera dentro del canon de la *Deaf literature* aunque el autor sea Sordo.

Dentro de esta 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 y es documentada en formato video por medio de la lengua de señas (Sutton-Spence y Kaneko, 2016). Aunque es un fenómeno muy común en países como Estados Unidos

y España, en México la literatura sorda ha tenido un impulso relativamente reciente (Martínez Roldán, 2018). La mayoría ha constado de videocuentos traducidos a LSM por sordos y oyentes y grabados por Sordos, o canciones interpretadas en LSM por oyentes.

1.3 Lectura como proceso sociocultural

La Psicología de la Lectura y la Psicolingüística refieren la importancia de los procesos cognitivos complejos como herramientas significativas para la comprensión lectora y el aprendizaje. Los estudios de literacidad que se inician con Gee (1990) abordan la lectura como una práctica social que está determinada cultural e históricamente. A partir de esto, se propone la participación de los sujetos en comunidades de práctica (Pérez, 2018).

Cassany (2006) destaca la perspectiva sociocultural, dejando de lado la decodificación mecánica y memorización de la lectura. Sobrepasa las implicaciones cognitivas de esta, que presuponen que todas las personas tienen la capacidad de leer de la misma forma. Menciona que las experiencias lectoras son atravesadas por vivencias personales, culturales, así como de los recursos y las herramientas tecnológicas que se tengan a la disposición.

Por su parte, 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 (Rosenblatt, 1996).

Bajo estas premisas, como menciona Cassany (2006), el significado de un texto es creado a partir de la transacción entre el lector, sus experiencias de vida y lingüísticas, y el contenido del texto. Mientras no exista una transacción el texto no será más que marcas sobre un papel (Rosenblatt, 1996). El lector centrará su atención en aquello que le resulte más significativo, sin que esto implique que haya un menosprecio por el resto de la lectura.

1.4 Bibliotecología social

El concepto de biblioteca pública surgió de la necesidad de atender a toda la sociedad. Fue un logro de la expresión cultural (Parada, 1999), actualmente rebasado por diferencias socioculturales y lingüísticas. Las personas en condición de vulnerabilidad no tienen acceso a estos espacios porque su personal no está capacitado para ello. En una sociedad en la que el conocimiento es prioritario para la supervivencia, seguir excluyendo grupos sociales representa un atraso estructural y ético.

La bibliotecología social cobra sentido ante tal problemática. Se refiere a la labor consciente 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); exige al personal la adopción de una actitud comprometida socialmente y una postura crítica, que analice, cuestione, investigue y evalúe todo aquello que se considera hegemónico, incluyendo la concepción convencional de la biblioteca.

Bajo tal ideología se rige este trabajo, promoviendo el respeto a los derechos de las personas con DA e invitando a la reflexión y al cuestionamiento en torno a las problemáticas políticas y culturales, con el fin no solo de hacer lectores, sino ciudadanos críticos comprometidos socialmente.

2. Marco metodológico

Casa Sorda es un programa institucional del Departamento de Actividades Artísticas (DAA) de la SEV. Se fundó en mayo de 2019 y tiene su sede física en las instalaciones del Espacio Libre de Expresión Artística (ELEA), en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Desde marzo del 2020 todas sus actividades son virtuales, mediante plataformas como Facebook e Instagram para difundir contenidos e información, y Zoom para las reuniones. Debido a esto, el objetivo de impulsar el desarrollo artístico y educativo de la comunidad Sorda en el estado, ha ampliado sus alcances a distintas ciudades de la República Mexicana.

“Séñame un libro”: taller de literatura para personas sordas, comenzó a finales de octubre del año 2020. La convocatoria se difundió en redes sociales de Casa Sorda (Facebook e Instagram) con un cartel oficial diseñado por el mismo programa y un video en LSM donde la facilitadora invitaba al taller. Llegó a todo el país. La mayoría de los participantes viven en Ciudad de México (CDMX) y Veracruz, seguidos de Nuevo León, Morelos, Quintana Roo, Guanajuato y Estado de México. Por esta razón se habla de comunidades en plural, y no de una única comunidad Sorda.

Se registraron 59 personas; 19 fueron constantes. Se dividieron en dos subgrupos: el grupo A, vinculados a Casa Sorda, y el grupo B, con participantes externos. Tal y como se muestra en el Apéndice A, 18 personas tenían sordera profunda, y uno, hipoacusia. Más de la mitad era mayor de 35 años. El grupo se conformó por 14 mujeres y 5 hombres. Ocho personas dijeron estar estudiando o haber concluido la universidad, ocho el bachillerato y tres la secundaria. Todos eran usuarios de la LSM, y para ubicar su nivel de conocimientos en español se elaboraron tres niveles: básico, intermedio y avanzado, que abarcan desde el uso de algunas palabras con dificultades para identificar y entender textos, hasta un repertorio amplio con lectura y comprensión de textos largos. Once personas se ubican en el nivel intermedio y el resto en el nivel bajo.

Los participantes de cada grupo se identifican con un nombre, utilizando la primera letra de su seña personal. La asistencia del grupo A fue acordada con la institución. Los integrantes 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, Lucía, Luz Esmeralda y Mónica son madres de hijos oyentes. Todos tienen el nivel de estudios de bachillerato o nivel medio. Luz Esmeralda, casada con un hombre Sordo, es considerada por sus compañeras como la primera mujer líder Sorda del Estado.

En el grupo B participan 5 mujeres y 4 hombres y viven en diferentes lugares del país. Todos son mayores de 30 años. Patricia, Jennifer y Eva declararon ser madres de hijas sordas: Patricia y Jennifer, además son hijas de padres sordos, lo que implica mayor contacto con la LSM en casa desde temprana edad. En este grupo, Esteban, Vanesa, Hugo, Jennifer y Enrique son líderes sordos en sus respectivos lugares de residencia.

El taller se desarrolló por 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. Para delimitar la cartografía lectora se realizaron entrevistas individuales con cada integrante del grupo A, únicamente entre facilitadora y participante, en LSM, y fueron documentadas en video. A partir de las respuestas proporcionadas, se decidió trabajar con formatos principalmente ilustrados y de corta extensión. Así, se incluyó: libro álbum, caligramas, libros ilustrados, novelas gráficas, pinturas digitalizadas y libros infantiles. Los libros que no contenían productos visualmente llamativos fueron acompañados de sus adaptaciones en películas. 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: literatura visual, literatura testimonial, literatura sorda y mujeres en la literatura.

Cada lectura fue proporcionada por la facilitadora en formato PDF: los textos fueron alojados en la nube para que los participantes pudieran descargar las lecturas en cualquier momento. El enlace fue compartido por medio de un grupo de *WhatsApp* que se creó para la interacción fuera de clase.

Para la evaluación se utilizaron formularios de diagnóstico y evaluación en español y LSM, análisis conversacional, historias de vida, sesiones documentadas en video, entrevistas individuales con participantes, diálogos libres durante las sesiones, grupos de conversación e interacción extramuros con los participantes por medio de *WhatsApp*. Los instrumentos de diagnóstico utilizados fueron dos cuestionarios. El primero se aplicó al inicio del taller para contar con un diagnóstico tanto personal, como de lectura de los

asistentes. Los resultados permitieron integrar información para el diseño del taller. Al final, se aplicó el segundo cuestionario con el que se pudieron establecer los avances. Estas herramientas fueron elaboradas en español y en LSM por la facilitadora. Se aplicaron por medio de la plataforma *Google Forms*, y compartidos entre los participantes a través de un enlace. Se realizaron además entrevistas a los participantes en LSM. Las 14 sesiones también sirvieron como instrumento de diagnóstico; tanto estas como las 5 entrevistas fueron documentadas en video y transcritas al español escrito.

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 las dos coordinadoras de Casa Sorda, así como el 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 y adelantos de la próxima sesión.

En la presentación se hizo una breve contextualización del proyecto; la 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 señada, 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.

En las sesiones 6, 12 y 14 se contó con invitadas especialistas en literatura e historia, así que las dinámicas y la duración fueron diferentes: se presentaba la invitada, dando su nombre y leyendo su resumen curricular, se abría paso a su intervención y posteriormente se brindaba un espacio para preguntas.

En total, se realizaron 10 productos de creación escrita y señada, entre los que figuraban: poemas, dibujos, lecturas en voz alta y cuentos. Se dividieron de acuerdo a su modalidad: literatura Sorda en LSM, literatura Sorda en español y traducción. 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, del blog del taller, del canal de YouTube y de la página de Facebook de Casa Sorda⁴.

3. Resultados

3.1 Sobre el concepto de lectura

Al inicio del taller, la concepción de lectura era tradicional, se asociaba principalmente a los procesos cognitivos como conocer y comprender palabras (Cassany, 2006). Sin embargo, resaltan el uso de los elementos visuales sobre la lectura. La respuesta “buscar imágenes en Google” emitida por Hugo 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” de Vanesa, que sigue implicando una actividad que depende de la vista. Esto es acorde a los postulados de Herrera et al. (2007), Larrinaga y Peluso (1996), Peluso y Val (2012) y Peluso Crespi (2018).

En el cuestionario final, los resultados muestran algunas palabras sobre el significado de leer, distintas a las emitidas en el primer diagnóstico: conocer la vida de las personas, entender más, aprender, pensar ideas y comprender cosas que están pasando. Además, aparece una nueva definición: señas, en las que se reafirma la propuesta de Peluso Crespi (2018) sobre otros tipos de textualidad, que va más allá de la palabra escrita.

Las definiciones con estructuras más complejas que se reportan en el formulario final fueron planteadas por participantes pertenecientes al grupo B, quienes mayoritariamente cuentan con grado universitario y viven en la capital del país. En cambio, en el grupo A, no todos dieron respuestas o estas fueron muy similares, lo que indica que el nivel educativo tiene incidencia en el análisis y reflexión de los textos literarios. En la Tabla 1 pueden observarse ejemplos.

Tabla 1

Conceptualización inicial y final del significado de leer

Integrante grupo y estudios	Definición inicial	Definición final
Paz (B) Universidad	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.
Patricia (B) Secundaria	No tengo ideas.	Para aprender mas y disfruto mucho leer.

Juana (B) Bachillerato	Sin respuesta.	Mis familiares sin comunicar muy difícil y ahora taller muy interesante para que ya aprender y conocer.
Luz E.(A) Esposa de líder	Me leo alguna tema, estuve pensando como inspiradora. [sic]	Pasar la vista palabra o texto escrito.
Mónica (A) Bachillerato	Aprender.	Leer significa para mí poder aprender muchas cosas.

Antes del taller, 12 personas reportaron que les gustaba leer, 3 dijeron que no y 3 más manifestaron que tal vez. En cambio, al finalizar, 6 personas establecieron que sí y solo 2 dijeron que tal vez.

3.2 Sobre las lecturas

Los libros más leídos durante la intervención fueron, en primer lugar, *El diario de Anne Frank* (Folman, 2017), seguido de *El pan de la guerra* (Elis, 2019) y, en tercer lugar, *Deaf culture fairy tales* (Rosen, 2017) y *Frankenstein* (Shelley, 2019). Es interesante que en estas 4 obras predomine 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. No obstante, esto último es una constante en la promoción de la lectura.

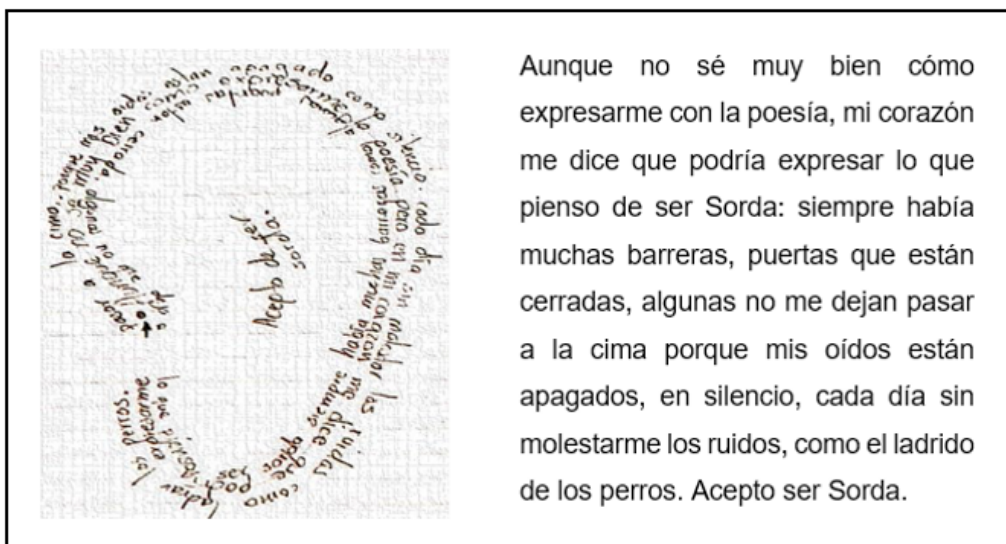
Destaca que en el grupo B hubo participantes que realizaron todas las lecturas, mientras que del grupo A solo la mitad de los participantes hicieron únicamente 3 lecturas. Aunque esto es importante, no debe tomarse como sinónimo de atraso o desinterés por parte los participantes: aunque algunos no leían de manera individual, se mostraban muy atentos a las lecturas grupales en LSM, participaban en las sesiones y opinaban respecto a las temáticas de las obras. Esto podría significar que, para la mayoría de los miembros del equipo, la lectura individual representaba dificultades, pero la lectura en comunidad era más estimulante y disfrutable.

3.3 Sobre la escritura terapéutica

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 (ver Figura 1, Figura 2).

Figura 1

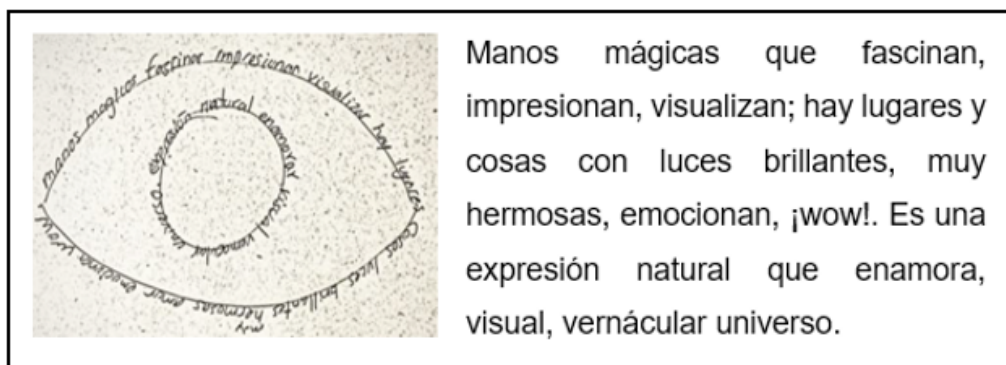
Caligrama de Jennifer (Universidad – Líder)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Caligrama de Hugo (Bachillerato – Líder)



Fuente: Elaboración propia.

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., 2018, p.2).

3.3 Sobre la creación y difusión de literatura Sorda

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. 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 estas se retrataran las vivencias, costumbres y sentires del grupo. La perspectiva sociocultural conlleva a abordar la apropiación del proceso lector no solo con las habilidades necesarias, sino asumiendo a la lectura como práctica socialmente situada (Pérez, 2018). 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 lo cual está documentado por Angulo (2018) y Pretto (2017).

Destacan la elaboración de caligramas sobre cultura Sorda, cuentos y cartas sobre infancias Sordas. Aunque los textos poseían diferente formato, en común retrataban sensaciones como rechazo, incompreensión o confusión. Las personas Sordas sí retrataron sentimientos de opresión, pero esta no yacía en la sordera sino en la respuesta de la sociedad. Se considera pertinente la escritura terapéutica como medio de creación testimonial de la comunidad Sorda.

3.4 Sobre la estimulación del pensamiento crítico

La estrategia implementada consistió en establecer diálogos a partir de la lectura, entablando conversaciones cercanas con cada participante. Gracias a la cartografía lectora 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. El libro *El diario de Ana Frank* (Folman, 2017) dio pauta para reflexionar sobre el confinamiento en la pandemia, además de la situación de discriminación de las personas Sordas.

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 esta 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 marcados por la transferencia ocurrida durante el proceso lector. Los lectores Sordos aprovecharon el espacio para hablar sobre lo que la lectura trajo en niveles emocionales.

Resaltaron los diálogos en torno a la discapacidad y exclusión social, la discapacidad y migración, y la discapacidad por sí misma.

CONCLUSIONES

Las TIC resultaron efectivas para tener un mejor manejo y organización del taller. Sin embargo, hubo de repetir las instrucciones de localización de los enlaces en más de una ocasión, además, se elaboraron diversos tutoriales en video e imágenes para explicar el funcionamiento de las plataformas.

Los participantes manifestaron sentirse a gusto en el ambiente de LSM, ya que antes no habían encontrado un taller específicamente para personas Sordas, dirigido por personal bilingüe. Hacer uso de distintos soportes de lectura, tales como: la novela gráfica, el libro álbum, el libro infantil, el arte sordo, el documental y el video, volvió los textos más amenos y favoreció el predominio de discursos visuales; esto mostró a los participantes nuevas formas de entender la lectura y nuevos géneros literarios tanto escritos como grabados.

Gracias a la cartografía lectora, los participantes se vieron retratados de manera respetuosa y digna en la literatura. Las obras escritas por autores Sordos o con personajes de la comunidad provocaron un sentimiento de identificación y orgullo Sordo, así como un impacto positivo en su autoestima y los acercaron más a los libros. La interacción con las invitadas favoreció el crecimiento lector de los asistentes y despertó su curiosidad por las obras. Funcionaron 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 ellas, constatando el valor de los libros para la socialización.

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

Para la difusión de literatura Sorda escrita se abrió un blog en la plataforma *Blogger*. Para la difusión de literatura Sorda signada se creó un canal en *YouTube* y también se usó la página de *Facebook* de Casa Sorda. Se encontró que las publicaciones con mayor alcance fueron las que se compartieron desde este último medio.

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, creció en familias de oyentes, no tuvo acceso

a la educación en su lengua natural; y el grupo B, que mayoritariamente vive en CDMX, donde la comunidad sorda es más visible, algunos de sus integrantes son líderes Sordos con estudios universitarios, poseen mayor dominio del español y otros 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.

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 (1996) y Cassany (2006), la lectura es un acto social, y cada sujeto lee a partir de su entorno y su experiencia. Esto queda demostrado con la intervención en comunidades sordas, donde sujeto y libro hacen una transacción para darse sentido uno al otro.

Es evidente el rol social, de convivencia e integración, dentro de la 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 diálogo, de desahogo y de crecimiento. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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://www.acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1285>
- Alonso Arévalo, J.; Fernández Martín, C. L.; Mirón Canel, J. A. y Alonso Vázquez, A. (2020). *Beneficios de la lectura sobre la salud y el bienestar de las personas*. Estudio sobre aspectos preventivos de la lectura, APDIS.
- Alonso, A.; Bordino, G. y Hael M. V. (2016). Aportes de la logogenia a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en la educación superior. En M. Schorn (Coord.), *Libro de resúmenes del congreso internacional salud mental y sordera*.

- Inclusión: El desafío que plantea el cambio de paradigma* (pp.728-739). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Angulo, S. (2018). *Jóvenes silenciados: condición, situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo* [Tesis de maestría, 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. 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, <https://doi.org/10.22234/recu.20200801.e368>
- Betanzos, J. (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>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- 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>
- 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>
- Comisión Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED]. (2019). *Encuesta nacional sobre discriminación. Resultados sobre personas con discapacidad*. Gobierno de México. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/ENADIS_PcD_WEB.pdf
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes [CONACULTA]. (2015). *Encuesta nacional de lectura*. https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.) (2020). *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. CLACSO.
- Cristiano, A. (2020, 19 de marzo). *SignWriting*. LIBRAS. <https://www.libras.com.br/signwriting>
- Cruz Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la educación bilingüe intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 133-145.
- De Almeida, D. L. & Feitosa de Lacerda, C. B. (2019). The writing of deaf subjects: an investigation of authorship. *Artigos Pro-Posições*, 30. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153>

- Diuk, F. y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200003>
- Domínguez Reyna, A. I. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones Sobre Lectura*, 10, 55-94. [10.37132/isl.v0i10.257](https://doi.org/10.37132/isl.v0i10.257)
- Ellis, D. (2019). *El pan de la guerra* (L. Barradas, ilustrador). Ediciones Castillo.
- 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://doi.org/10.17561/riai.v7.n1.6>
- Figuroa, V. y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 105-119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200007>
- Folman, A. (Ed.). (2017). *El diario de Anne Frank* (D. Polonsky, ilustrador) [adaptación gráfica]. Vintage Español-Penguin Random House.
- Gee, J.P. (1990). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. Falmer Press.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody (Comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 39-82). Gedisa.
- Hael, M. V. (2015). Producción escrita espontánea de pacientes hipoacúsicos. En R. I. Castaldo (Ed.), *Actas del IV Congreso de Psicología del Tucumán. Cultura y Subjetividad: La Psicología Interpelada* (pp. 343-358). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Hael, M. V. (2018). Abordajes de la lectura por parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 79-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200006>
- Herrera Fernández, V. (2009). En busca de un modelo educativo y de lectura coherente con las necesidades educativas especiales de los estudiantes sordos. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(16), 11-24. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/144>
- Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3107>

- Herrera, V.; Puente, A.; Alvarado, J. M. y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Módulo sobre lectura (MOLEC) Principales resultados Febrero 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- 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://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39693>
- 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>
- Larrinaga, J. A. y Peluso, L. (1996). *Los sordos y la lengua oral. Una aproximación al español de la Comunidad Sorda de Montevideo*. Publicaciones de FHCE.
- Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad [LGIPD]. Art. 2, fracción XXII. 30 de mayo de 2011. Últimas reformas publicadas en el DOF 12-07-2018. (México)
- 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, Universidad Veracruzana]. https://www.researchgate.net/publication/328189805_Poesia_Sorda_no_es_oximoron_analisis_retorico_de_una_cancion_interpretada_en_Lengua_de_Senas_Mexicana
- Morales Acosta, G., y Castillo, A. (2016). A manos abiertas. Diversidad sorda: lectura intercultural. En A. Ocampo (Coord.), *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la Inclusión y la Interculturalidad* (pp. 163-183). Ediciones CELEI. https://celei.cl/wp-content/uploads/2020/05/Educacion_Lectora_Facil_Lectura_y_Nuevas-Identidades-educativas.pdf
- 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://celei.cl/wp-content/uploads/2020/05/Educacion_Lectora_Facil_Lectura_y_Nuevas-Identidades-educativas.pdf
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volumes 1-3): Mexico Country Note*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i/summary/spanish_a89c90e1-es;jsessionid=fEOLJo-4Tmi33Tsx8kSpfS7D.ip-10-240-5-39

- Parada, A. (1999). Bibliotecología y responsabilidad social. *Información, cultura y sociedad*, 1, 65-75. <http://eprints.rclis.org/16980/1/n01a04.pdf>
- Peluso Crespi, 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>
- Peluso, L. y Val, S. (2012). Léxico TRELUSU. Primer Léxico de la LSU en LSU. Caracterización, aspectos teórico-metodológicos y manual de uso. *LSI, Lengua de señas e interpretación*, (3), 31-49.
- Peluso, L., y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 211-236.
- Pérez Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la Educación*, 5(10), 59-74. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/242>
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la Universidad. En L. Natale y D. Stagnaro, *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-112). Ediciones UNGS.
- Pool Westgaard, M. (2006). La logogenia temprana ¿Cómo y por qué? En Barriga Puentes (Comp.), *Actas del II Congreso Internacional de Logogenia* (pp. 204-221). Museo Nacional de Antropología.
- Pretto, A. (2017). Methods, techniques and researchers. Methodological reflections on the study of disability. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 26(3), 47-66. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/23191>
- Puebla Rodríguez, C. Y. (2019). *Inclusión a través de la lectura. Prácticas lectoras para personas con discapacidad visual* [Tesis de especialización, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/epl/files/2018/09/CarlosYFinal.240819.pdf>
- Radelli, B. (1999). La logogenia en el desarrollo de los sordos. En A. Pérez Sanz (Ed.), *Actas del XV Congreso Nacional FEPAL: Elección de métodos y sistemas en la educación del sordo y patologías del lenguaje del siglo XXI* (pp. 169-190). Universidad de A. Coruña.
- 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>
- Ruiz Quezada, M. (2016). Educación en adultos en escuelas cárceles de Chile. En A. Ocampo González (Coord.), *Educación lectora, fácil lectura y nuevas identidades educativas. Desafíos y posibilidades desde la inclusión y la interculturalidad* (pp. 39 – 85). Ediciones CELEI. https://celei.cl/wp-content/uploads/2020/05/Educacion_Lectora_Facil_Lectura_y_Nuevas-Identidades-educativas.pdf
- Shelley, M. (2019). *Frankenstein*. Editores Mexicanos Unidos.
- 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. *EMP1RIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 44, 47–78. 10.5944/empiria.44.2019.25352
- Sutton-Spence, R., & Kaneko, M. (2016). *Introducing sign language literature: folklore and creativity*. Palgrave.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (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>
- Vidal Matosas, G. P. (2014). *Logogenia. Análisis de su implementación en adultos con déficit auditivo perlocutivo* [Trabajo de Máster, Universidad de Extremadura].

¹ Rosa Lyn Martínez Roldán es Especialista en Promoción de la Lectura y Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Veracruzana (UV); profesora de español y literatura para personas Sordas y cofundadora del colectivo Manos Florecer LSM. Intérprete en formación.

² Antonia Olivia Jarvio Fernández es Doctora en Metodologías y Líneas de Investigación en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Salamanca, España; Investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana (UV); Coordinadora y profesora de la Especialización en Promoción de la Lectura y Coordinadora del Programa Universitario de Formación de Lectores de la UV. Desde 2012 se desempeña como Representante Institucional de la UV ante la Red Internacional de Universidades Lectoras.

³ El *SignWriting* 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.

⁴ Canal de YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UC5QyfW9aY8ptjpb1AVEs6gA>
Blog: <https://literaturasordalsm.blogspot.com/>
Facebook de Casa Sorda: <https://www.facebook.com/casasordasev>

Apéndice A

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

Nombre: Nora.	Nombre: María.	Nombre: Lucia.
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 LSM: Entre 6 y 12 años.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 6 y 12 años.	Edad a la que aprendió 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 oral y escrito**: Básico.	Porcentaje de español oral y escrito**: Básico.	Porcentaje de español oral y 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 LSM: Entre 15 y 20 años.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 12 y 15 años.	Edad a la que aprendió 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.
Idiomas*: LSM, Español.	Idiomas*: LSM, Español, LSE Básica, ASL básica.	Idiomas*: LSM, Español, ASL, LSC.
Porcentaje de español oral y escrito**: Intermedio.	Porcentaje de español oral y escrito**: Básico.	Porcentaje de español oral y escrito**: Básico.

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

Nombre: Patricia.	Nombre: Juana.	Nombre: Vanesa.	Nombre: Anete.
Localidad: Cd. México.	Localidad: Cd. México.	Localidad: Cd. México.	Localidad: Argentina / Cd. México.
Edad: 26 años.	Edad: 33 años.	Edad: 41 años.	Edad: 48 años.
Nivel de estudio: Secundaria.	Nivel de estudio: Bachillerato.	Nivel de estudio: Universidad.	Nivel de estudio: Secundaria.
Líder: No.	Líder: No.	Líder: Sí.	Líder: No.
Edad a la que aprendió LSM: Entre 0 y 5 años.	Edad a la que aprendió LSM: Sin respuesta.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 0 y 5 años.	Edad a la que aprendió LSM: Entre 6 y 12 años.
Padres/madres: Padres sordos.	Padres/madres: Sin respuesta.	Padres/madres: Hermanos sordos.	Padres/madres: Esposo sordo.
Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda	Nivel de sordera: Profunda
Hijos/as: Madre hija sorda.	Hijos/as: Madre de oyente.	Hijos/as: Madre de oyente.	Hijos/as: Madre de oyente.
Idiomas*: LSM, Español, ASL.	Idiomas*: Sin respuesta.	Idiomas*: Sin respuesta.	Idiomas*: LSM, Español, LSA.
Porcentaje de español oral y escrito**: Básico.	Porcentaje de español oral y escrito**:	Porcentaje de español oral y escrito**: Intermedio.	Porcentaje de español oral y 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 de oyente.	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 oral y escrito**: Intermedio.	Porcentaje de español oral y escrito**: Básico.	Porcentaje de español oral y escrito**: Intermedio.	Porcentaje de español oral y escrito**: Intermedio.

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

*Lengua de Señas Mexicana (LSM), 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).

** **Español 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. **Español 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.

Español avanzado: 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. No tiene errores de ortografía al escribir y utiliza verbos conjugados compuestos y nexos para conectar oraciones.