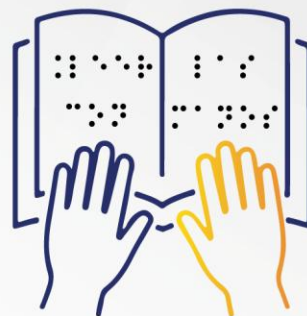




Lectura inclusiva en tinta y Braille

Fausto Córdova Borja
Elizabeth Oña Chiguanó
Carla Quishpe Molina
Gloria Tuttillo Taípe
Charlize Córdova Segovia

Leer con las manos

Lectura inclusiva en tinta y Braille

Instituto Superior Universitario Cotopaxi

Autores

Ing. Fausto Guillermo Córdova Borja, Mgs.	fgcordovab@istx.edu.ec https://orcid.org/0000-0003-4865-935X
Ing. Rocío Elizabeth Oña Chiguano, Mgs.	reonac@istx.edu.ec https://orcid.org/0000-0002-7216-8377
Mvz. Carla Alejandra Quishpe Molina	caquishpem@istx.edu.ec https://orcid.org/0009-0001-1822-5078
Ing. Gloria Soledad Tutillo Taipe, MSc.	gstutillot@istx.edu.ec https://orcid.org/0009-0006-1268-3808
Charlize Jane Córdova Segovia	charlize.corse@gmail.com https://orcid.org/0009-0004-7924-045X

Esta publicación ha sido sometida a revisión por pares académicos específicos en el campo de conocimiento.

Téc. Lidia Janeth Enríquez Portilla

Universidad Técnica del Norte

Lic. Edgar René García Prócel

MINEDEC Distrito 18D04 Patate San Pedro de Pelileo – Educación

Corrección de estilo y diagramación: Ángel Velásquez Cajas

Diseño de portadas: Janeth Segovia Chávez

Primera Edición

Instituto Superior Universitario Cotopaxi

Latacunga

ISBN: 978-9907-0-1481-5

Julio 2026



Esta publicación está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Prólogo

Leer no siempre ha sido un acto silencioso ni exclusivamente visual; antes de la predominancia de los libros impresos, las historias se compartían de diversas maneras: se escuchaban, se recordaban en colectivo y, fundamentalmente, se tocaban; en ese tránsito de una persona a otra, los relatos no solo transmitían información, sino que construían vínculos, memoria y sentido.

Este libro nace con ese mismo espíritu: el deseo de recuperar una visión más amplia de la lectura como una experiencia que involucra al cuerpo, a las manos y a la relación con los demás, en esta obra, las palabras no están confinadas a un solo camino; pueden recorrerse con la vista o descubrirse a través del tacto, en una misma experiencia compartida donde cada lector encuentra su propio ritmo.

Los cuentos clásicos y la narrativa de identidad nacional que aquí se presentan han acompañado a muchas generaciones y, aunque han cambiado con el tiempo, conservan su capacidad esencial de reunir a las personas alrededor de una historia; por ello, esta edición busca que esos relatos sean un puente para acercar, no para separar.

La presencia conjunta de la tinta y el Braille trasciende lo técnico; es, ante todo, una invitación a reconocer las diversas maneras de percibir el mundo.

Leer con las manos y con las palabras significa ampliar nuestra comprensión de lo que es leer, descubriendo que una historia no habita en un solo sentido, sino en la experiencia vital de quien la recorre; es abrir un espacio donde distintos modos de lectura pueden encontrarse de forma natural.

Bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), este libro no

pretende imponer una única forma de conocimiento, sino ofrecer una macrotinta accesible y un relieve táctil que respeten los tiempos de cada individuo, reconociendo que la lectura se manifiesta en el cuerpo, en el recorrido de los dedos, en la intensidad de la atención y en la conexión personal con el texto.

La lectura dual se presenta así como un espacio común donde las diferencias conviven y se transforman en una forma enriquecedora de habitar una historia.

Más que una explicación, este prólogo es una bienvenida, y se invita a entrar en estas páginas con curiosidad, sin prisa, y a permitir que cada relato sea leído, tocado y sentido como parte de una experiencia humana compartida

Introducción

Este libro propone una forma distinta de acercarse a la lectura: una experiencia compartida entre tinta y Braille. Surge del deseo de recuperar una visión amplia del acto lector, donde las historias no pertenecen únicamente a los ojos, sino también a las manos, al cuerpo y a la relación con los demás.

No se trata simplemente de hacer accesible un texto mediante una adaptación técnica, sino de abrir un espacio de inclusión y convivencia donde diferentes maneras de leer puedan encontrarse de forma natural.

La lectura dual busca ir más allá de la mera traducción de códigos. Propone entender que una historia no vive en un solo sentido, sino en la experiencia vital de quien la habita.

En este contexto, el sistema Braille se presenta como una herramienta completa, con su propia lógica y ritmo, donde cada palabra se construye a través del movimiento, el tacto, la memoria operativa y la atención sostenida.

Al presentar el mismo contenido en ambos formatos con una correspondencia exacta línea por línea, la lectura deja de ser una actividad individual para convertirse en un intercambio sensorial entre diversos lectores

Estructura de la obra

Para guiar este proceso de aprendizaje y descubrimiento, el libro se organiza en dos partes complementarias:

Parte I: Fundamentación Académica y Metodológica. Ofrece un recorrido por el origen, funcionamiento e importancia social del Braille, estableciendo las bases científicas y neuropsicológicas que lo

validan como el pilar de una alfabetización plena y autónoma.

Parte II: Aplicación Práctica y Producción del Braille. Los principios teóricos se trasladan a la práctica mediante una selección de leyendas y tradiciones del Ecuador (en una fase de reconocimiento visual) y cuentos clásicos adaptados.

Estos relatos están organizados de forma progresiva, considerando el crecimiento del vocabulario y la complejidad narrativa para acompañar al lector de manera gradual y respetuosa.

Cada relato incorpora una iconografía táctil orientativa (como los signos **⠠⠠⠠⠠**, **⠠**, **⠠αα** o **⠠pp**) diseñada para guiar la navegación sensorial sin interrumpir el flujo de la historia

Estas señales permiten reconocer patrones, explorar vocabulario y reflexionar sobre lo leído, fomentando la autonomía y

sincronizando la experiencia entre lectores videntes y no videntes al compartir los mismos puntos de referencia en la página.

Este trabajo está dirigido a un público amplio: lectores con y sin discapacidad visual, docentes, familias y mediadores.

La propuesta parte de una idea sencilla pero transformadora: la lectura es, ante todo, un punto de encuentro

Al abrir diversos caminos para acceder a un mismo relato, se amplían las posibilidades de habitar la literatura sin que las diferencias se conviertan en barreras, permitiendo que todas las formas de percibir el mundo tengan un lugar legítimo en la cultura escrita

Índice

Portada	I
Créditos editoriales	III
Prólogo	IV
Introducción	VII
Estructura de la obra	VIII
Índice	XI
Parte I. Fundamentación académica y metodológica de la lectura inclusiva	1
Capítulo 1. Braille: historia, ciencia y sentido social	2
Leer más allá de la vista.....	3
Origen del sistema Braille.....	5
La lectura en Braille desde la ciencia	8
Impacto educativo, social y laboral.	11
El Braille en el contexto actual....	14
Braille, tecnología y accesibilidad.	16
Lectura, cultura y memoria colectiva	19
Una mirada integradora.....	22
Capítulo 2. Alfabetización y lectura inclusiva	25
La lectura como proceso cognitivo y sensorial.....	26
El Braille como herramienta pedagógica	28
Beneficios cognitivos y emocionales.	31

La lectura como herramienta de aprendizaje.....	33
Principios metodológicos para la lectura inclusiva.....	36
Mediación pedagógica y rol del acompañante.....	39
Hacia una práctica educativa inclusiva	41
Capítulo 3. Metodología de la lectura dual	44
Sentido pedagógico de la propuesta..	45
¿Qué es la lectura dual?.....	47
Correspondencia exacta tinta-Braille	49
Principios pedagógicos de la lectura dual.....	52
Lectura compartida en tinta y Braille	54
Anatomía y mecánica del sistema Braille.....	56
La celda Braille.....	57
El alfabeto Braille.....	60
Los números en Braille.....	63
Signos de puntuación y otros símbolos	65
Operadores matemáticos.....	68
Escritura de fracciones.....	70
Contracciones y abreviaciones.....	73

Códigos especializados: Braille	
matemático y musical.....	75
La escritura en Braille.....	79
Producción del sistema Braille.....	81
Aproximación al Braille en tinta....	84
1. ¿Por qué leer el Braille antes de tocarlo?.....	88
2. Reconocimiento visual de patrones	90
3. Aprendizaje natural de signos y puntuación.....	92
4. Actividades de aprendizaje.....	94
Lecturas al tacto en Braille.....	96
1 Iconografía táctil orientativa....	99
2. Puente: prelectura y activación.	101
3 Desarrollo: lectura, búsqueda y exploración.....	103
4 Reflexión: comprensión y poslectura	105
Parte II. Aplicación práctica: explorar, leer y escribir en Braille	108
Capítulo 4. Tradiciones y leyendas del Ecuador como puente hacia la lectura dual	110
Antes de leer con las manos.....	111
Tradiciones ecuatorianas.....	113
Un carnaval en Guaranda.....	116
Esperando que llueva (Los Catzos) ..	125

En busca de mis alforjas (La Mama Negra)	134
Papa lucrumanta (Locro de papas) ...	145
San Isidro Labrador	156
Leyendas ecuatorianas	170
Cómo nadaban en el tiempo de los incas	173
Newén, el alma de la planta de guayusa	186
Origen de los idiomas (Leyenda Shuar)	199
La princesa Súa	211
La protectora de la ciudad oculta ..	225
Hacia la lectura con las manos	239
Capítulo 5. Cuentos clásicos en lectura dual	242
Leer juntos: tinta y Braille	244
Cómo leer los cuentos	245
Los Tres Cerditos	247
Caperucita Roja	254
El Gato con Botas	261
Hansel y Gretel	269
La Cenicienta	276
La Bella Durmiente	283
Blancanieves	291
El Patito Feo	299
Aladino y la lámpara maravillosa ...	305
La Bella y la Bestia	312

Capítulo 6. Escribir y aprender:

práctica del Braille	321
El Braille como escritura activa...	322
Materiales para el punzado.....	325
Técnica para el punzado.....	327
Recomendaciones para el acompañamiento	329
Plantilla de puntos.....	332
Uso de los cuentos para practicar..	333
Los Tres Cerditos.....	326
Caperucita Roja.....	333
El Gato con Botas.....	340
Hansel y Gretel.....	348
La Cenicienta.....	355
La Bella Durmiente.....	361
Blancanieves.....	370
El Patito Feo.....	378
Aladino y la lámpara maravillosa...	384
La Bella y la Bestia.....	391
Epílogo	408
Referencias	410

Parte I.

Fundamentación académica y metodológica de la lectura inclusiva

La lectura es una práctica fundamental en los procesos educativos y en la participación social. Más no todas las personas acceden a ella de la misma manera. Reconocer esta diversidad implica ampliar la comprensión de lo que significa leer, considerando diferentes formas de percepción y acceso al lenguaje escrito.

En esta primera parte se abordan los fundamentos del sistema Braille, su base científica y su relación con la alfabetización y la inclusión.

Este recorrido permite comprender la lectura desde una perspectiva más amplia, que servirá como base para las propuestas metodológicas desarrolladas en las siguientes secciones.

Capítulo 1. Braille: historia, ciencia y sentido social

El sistema Braille representa mucho más que un medio de lectura y escritura. Su desarrollo ha permitido ampliar las formas de acceso al lenguaje y las relaciones interpersonales, cuestionando la idea de que leer es una actividad exclusivamente visual e individual. En este capítulo se propone una mirada que integra su origen histórico, su comprensión desde la ciencia y su relevancia en el contexto educativo y social actual.

A partir de esta perspectiva, el Braille se entiende no solo como un sistema técnico, sino como una herramienta vinculada a la alfabetización, la inclusión y la participación en la cultura escrita. Este recorrido permite situar su importancia en un marco más amplio, que servirá de base para los capítulos siguientes.

Leer más allá de la vista

La lectura ha sido tradicionalmente entendida como una actividad estrechamente vinculada a la visión. En los modelos clásicos de alfabetización, leer implica reconocer signos gráficos impresos y decodificarlos a través del sistema visual. Esta concepción ha influido profundamente en la manera en que se diseñan los materiales educativos y en cómo se define el acceso al lenguaje escrito.

Sin embargo, diversas investigaciones en psicología cognitiva y neurociencia han demostrado que la lectura no depende exclusivamente de la vista, sino de la capacidad del cerebro para procesar y comprender sistemas simbólicos (Dehaene, 2009).

Desde esta perspectiva, leer es, ante todo, un proceso de construcción de significado, que puede desarrollarse a través de diferentes canales sensoriales.

El sistema Braille constituye una evidencia clara de esta afirmación. A través del tacto, las personas con discapacidad visual acceden al lenguaje escrito mediante configuraciones de puntos en relieve que representan letras, números y signos.

Este proceso activa redes neuronales complejas que no se limitan a las áreas somatosensoriales, sino que también involucran regiones tradicionalmente asociadas con la visión, como la corteza occipital, lo que confirma la capacidad del cerebro para reorganizarse en función de la experiencia (Sadato et al., 1996; Burton, Snyder, & Raichle, 2002).

En este sentido, la lectura en Braille no es una forma secundaria o adaptada de lectura, sino una modalidad completa de alfabetización que integra percepción táctil, memoria y comprensión lingüística (Millar, 2003).

Reconocer que la lectura va más allá de la vista implica ampliar la manera en que se entiende el acceso al conocimiento y la

alfabetización. Esta perspectiva se alinea con enfoques contemporáneos de educación inclusiva, que promueven múltiples formas de representación y acceso a la información (UNESCO, 2020).

Al aceptar que el lenguaje escrito puede ser percibido a través de distintos sentidos, se cuestiona la idea de una única vía legítima de lectura y se abre paso a prácticas más equitativas y diversas.

Leer, entonces, no es solo ver palabras, sino interactuar con ellas desde distintas formas de percepción, en un proceso que involucra al cuerpo, la mente y la experiencia.

Origen del sistema Braille

El sistema Braille surge en el siglo XIX en un contexto marcado por los primeros intentos de institucionalizar la educación de las personas con discapacidad visual en Europa.

Antes de su aparición, los métodos de enseñanza se basaban en letras en relieve de gran tamaño, que podían ser percibidas mediante el tacto. Aunque estos sistemas representaron un avance importante, resultaban poco eficientes: eran difíciles de producir, ocupaban mucho espacio y no permitían una lectura fluida ni la escritura autónoma (Jiménez, 2009).

En este escenario, la necesidad de un sistema más práctico y funcional se volvió evidente, especialmente en instituciones como el Institut National des Jeunes Aveugles en París, donde se buscaban alternativas para mejorar el acceso al conocimiento.

En este contexto aparece Louis Braille, quien perdió la vista a temprana edad y se formó en dicha institución. Durante su educación, conoció el sistema de "escritura nocturna" desarrollado por Charles Barbier, un código basado en puntos en relieve diseñado para la comunicación militar en la oscuridad.

Aunque innovador, este sistema resultaba demasiado complejo para su uso cotidiano, ya que incluía doce puntos por celda y no representaba directamente las letras del alfabeto. A partir de esta base, Louis Braille desarrolló un sistema simplificado de seis puntos organizados en dos columnas de tres, que permitía representar de manera clara y eficiente letras, números y signos de puntuación (Braille, 1829/2009).

La propuesta de Braille no fue aceptada de inmediato. Durante varias décadas, su sistema coexistió con otros métodos y enfrentó resistencia por parte de autoridades educativas que preferían los sistemas visuales en relieve. Sin embargo, su eficacia para la lectura y la escritura autónomas favoreció su progresiva adopción, primero en Francia y luego en otros países de Europa y América.

Con el tiempo, el sistema Braille se consolidó como el principal medio de alfabetización para personas ciegas y fue estandarizado a nivel internacional, incorporando además códigos especializados

para áreas como la matemática y la música (Millar, 2003; UNESCO, 2019). Este desarrollo marcó un punto de inflexión en la historia de la educación inclusiva, al permitir por primera vez un acceso sistemático y autónomo al lenguaje escrito.

La lectura en Braille desde la ciencia

El estudio científico de la lectura en Braille ha permitido comprender con mayor precisión cómo el cerebro humano procesa el lenguaje escrito más allá del canal visual.

Las investigaciones en neurociencia cognitiva han demostrado que la lectura no depende de un sentido específico, sino de la activación de redes neuronales especializadas en el procesamiento lingüístico.

En este contexto, la lectura táctil se configura como una modalidad plenamente funcional, capaz de activar estructuras

cerebrales equivalentes a las involucradas en la lectura visual (Dehaene, 2009). Este enfoque ha contribuido a desplazar la idea de que el Braille es un sistema alternativo, posicionándolo como una forma legítima de alfabetización.

Uno de los hallazgos más relevantes proviene de estudios de neuroimagen que evidencian la activación de la corteza occipital —tradicionalmente asociada a la visión— durante la lectura en Braille en personas ciegas. Este fenómeno ha sido interpretado como un ejemplo de plasticidad neuronal, es decir, la capacidad del cerebro para reorganizarse en función de las experiencias sensoriales y cognitivas (Sadato et al., 1996).

Investigaciones posteriores han confirmado que la lectura táctil involucra una red distribuida que integra áreas somatosensoriales, regiones del lenguaje y zonas visuales, funcionando de manera coordinada en el reconocimiento y comprensión del texto (Burton et al., 2002).

Estos resultados respaldan la idea de que el lenguaje escrito puede ser procesado de manera eficiente a través del tacto.

Desde el punto de vista educativo, estos hallazgos tienen implicaciones directas en los procesos de alfabetización. La lectura en Braille no solo permite el acceso a la información, sino que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como la memoria secuencial, la atención sostenida y la organización del pensamiento (Millar, 2003).

Además, diversos estudios han señalado que las personas que desarrollan alfabetización en Braille tienden a presentar mejores niveles de competencia en escritura y comprensión lectora en comparación con quienes dependen exclusivamente de medios auditivos (Wormsley, 2016).

En este sentido, la evidencia científica no solo valida el Braille como sistema de lectura, sino que lo posiciona como una

herramienta fundamental para una alfabetización completa.

Impacto educativo, social y laboral

El acceso al Braille no se distribuye de manera uniforme, y esta desigualdad tiene efectos concretos en las trayectorias educativas de las personas con discapacidad visual. En muchos contextos, especialmente en países de ingresos medios y bajos, la disponibilidad de materiales en Braille, docentes capacitados y recursos técnicos sigue siendo limitada.

Esta situación no solo dificulta el aprendizaje, sino que también condiciona el desarrollo de habilidades lectoras desde las primeras etapas educativas.

Informes internacionales han señalado que una proporción significativa de estudiantes con discapacidad visual no accede a sistemas formales de lectoescritura, lo que impacta en su permanencia y rendimiento en el sistema

educativo (UNESCO, 2020; World Health Organization [WHO], 2023). En este sentido, el problema no radica en la capacidad de aprender, sino en las condiciones de acceso.

Estas limitaciones se extienden al ámbito social, donde la falta de acceso a información en formatos accesibles restringe la participación en actividades cotidianas y en espacios públicos. La ausencia de señalética en Braille, documentos accesibles o materiales culturales adaptados genera dependencia de terceros y limita la autonomía.

Diversos estudios han identificado que la accesibilidad a la información es un factor determinante en el ejercicio de derechos, la participación ciudadana y la inclusión social de las personas con discapacidad visual (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2021).

De este modo, la disponibilidad —o ausencia— de Braille no solo afecta procesos educativos, sino también la

posibilidad de interactuar con el entorno de manera independiente.

En el ámbito laboral, estas brechas se reflejan en las oportunidades de acceso y permanencia en el empleo. La falta de alfabetización en sistemas de lectura y escritura, sumada a entornos laborales poco accesibles, limita la participación de personas con discapacidad visual en ocupaciones que requieren manejo de información escrita.

Aunque las tecnologías digitales han ampliado ciertas posibilidades, no sustituyen completamente las competencias asociadas a la lectoescritura. Informes recientes destacan que las barreras estructurales, más que las limitaciones individuales, explican las diferencias en niveles de empleo y participación económica (WHO, 2023).

En este contexto, el acceso al Braille se vincula directamente con condiciones de equidad, más que con una elección metodológica dentro del proceso educativo.

El Braille en el contexto actual

En las últimas décadas, el desarrollo de tecnologías digitales ha transformado profundamente las formas de acceso a la información para las personas con discapacidad visual.

Herramientas como lectores de pantalla, asistentes de voz, audiolibros y aplicaciones móviles han ampliado las posibilidades de interacción con el texto escrito, permitiendo acceder a grandes volúmenes de información de manera inmediata.

Este escenario ha generado una percepción extendida de que el Braille podría estar perdiendo relevancia frente a estos avances tecnológicos.

Sin embargo, esta idea simplifica una relación más compleja entre tecnología y alfabetización, en la que distintos formatos cumplen funciones complementarias

más que excluyentes (World Health Organization [WHO], 2023; UNESCO, 2020).

A diferencia de los recursos auditivos, el Braille permite una relación directa con la estructura del lenguaje escrito. Leer en Braille implica reconocer la ortografía de las palabras, identificar signos de puntuación y comprender la organización del texto de manera precisa, elementos fundamentales en los procesos de alfabetización.

Diversos estudios han señalado que el uso exclusivo de tecnologías basadas en audio puede limitar el desarrollo de habilidades relacionadas con la escritura y la comprensión detallada del lenguaje (Ryles, 2011; American Printing House for the Blind [APH], 2021).

En este sentido, el Braille no compite con la tecnología, sino que cumple una función específica dentro de un ecosistema más amplio de acceso a la información.

En el contexto actual, el desafío no radica en elegir entre Braille o tecnología, sino en garantizar el acceso a múltiples formas de lectura y escritura que respondan a diferentes necesidades y situaciones.

Organismos internacionales han enfatizado la importancia de integrar el Braille dentro de estrategias de accesibilidad que incluyan también herramientas digitales, promoviendo un enfoque que combine alfabetización tradicional y recursos tecnológicos (UNESCO, 2020; WHO, 2023).

Desde esta perspectiva, el Braille mantiene su vigencia como sistema de lectoescritura, no como una alternativa del pasado, sino como un componente esencial en la construcción de una alfabetización completa e inclusiva.

Braille, tecnología y accesibilidad

En el marco actual de la accesibilidad, el Braille no se presenta como un sistema aislado, sino como parte de un ecosistema

más amplio de recursos que permiten el acceso al lenguaje escrito.

La accesibilidad implica ofrecer múltiples formas de representación de la información, de modo que las personas puedan interactuar con el contenido según sus necesidades y contextos.

En este escenario, el Braille convive con tecnologías digitales como lectores de pantalla, líneas Braille electrónicas y plataformas accesibles, formando un conjunto de herramientas complementarias.

Este enfoque se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que promueven la diversificación de medios para garantizar el acceso equitativo al conocimiento (UNESCO, 2020; CAST, 2018).

La integración del Braille con la tecnología ha permitido ampliar significativamente sus posibilidades de uso.

Dispositivos como las líneas Braille electrónicas facilitan la lectura de contenidos digitales en tiempo real, mientras que softwares especializados permiten escribir y editar textos en Braille en entornos digitales. Estas herramientas no sustituyen el sistema, sino que lo expanden, permitiendo su uso en contextos educativos, profesionales y cotidianos cada vez más diversos (World Health Organization [WHO], 2023).

Sin embargo, el acceso a estas tecnologías sigue siendo desigual, lo que plantea desafíos importantes en términos de equidad y políticas públicas, especialmente en contextos donde los recursos son limitados.

Desde una perspectiva educativa, la accesibilidad no se reduce a la disponibilidad de herramientas, sino que implica la construcción de experiencias de aprendizaje que integren distintos formatos de manera significativa.

Incorporar el Braille junto con recursos digitales y materiales en tinta permite

generar entornos de aprendizaje más inclusivos, en los que la diversidad de los estudiantes no se percibe como una limitación, sino como una condición a considerar en el diseño pedagógico.

En este sentido, la articulación entre Braille, tecnología y accesibilidad no solo amplía las formas de acceso a la información, sino que también redefine la manera en que se enseña y se aprende, preparando el camino para propuestas como la lectura dual que se desarrollan en los capítulos siguientes.

Lectura, cultura y memoria colectiva

La lectura no es únicamente un proceso individual de decodificación y comprensión, sino también una práctica cultural profundamente vinculada a la construcción de memoria y sentido colectivo.

Antes de la generalización de la escritura y de los libros impresos, las historias

circulaban a través de la oralidad, transmitiéndose de generación en generación como parte de la vida comunitaria.

En este contexto, la lectura no se limitaba a un acto silencioso, sino que formaba parte de una experiencia compartida, en la que el relato permitía preservar conocimientos, valores y formas de interpretar el mundo (Ong, 2002). Esta dimensión cultural de la lectura sigue presente, aunque adopte nuevas formas en los contextos contemporáneos.

Desde esta perspectiva, los textos no son únicamente objetos informativos, sino también portadores de identidad. Las narraciones tradicionales, los cuentos populares y las leyendas constituyen expresiones de la memoria colectiva de los pueblos, en las que se condensan experiencias históricas, creencias y modos de vida. Leer este tipo de textos implica no solo comprender su contenido, sino también reconocer su valor cultural y simbólico.

Diversos estudios han destacado que la inclusión de materiales culturalmente relevantes en los procesos educativos favorece la comprensión, la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes (UNESCO, 2020). En este sentido, la lectura se convierte en un espacio de encuentro entre el conocimiento formal y la experiencia cultural.

En el marco de la educación inclusiva, esta dimensión adquiere un valor adicional. Incorporar diferentes formas de acceso a la lectura —visual, táctil, auditiva— no solo amplía las posibilidades de comprensión, sino que también permite que más personas participen en la construcción y transmisión de la memoria colectiva.

El Braille, en este contexto, no solo facilita el acceso al lenguaje escrito, sino que también abre la posibilidad de que las personas con discapacidad visual formen parte activa de la cultura escrita y narrativa. Así, la lectura se configura como una práctica que no solo transmite información, sino que también construye

comunidad, identidad y continuidad cultural.

Una mirada integradora

A lo largo de este capítulo se ha planteado una comprensión amplia del sistema Braille que va más allá de su definición como herramienta técnica de lectura y escritura. Su origen histórico, su validación científica y su vigencia en el contexto contemporáneo permiten reconocerlo como un sistema completo de acceso al lenguaje escrito.

Al mismo tiempo, las condiciones desiguales de acceso evidencian que su uso no depende únicamente de su eficacia, sino de factores educativos, sociales y políticos que influyen en su disponibilidad. En este sentido, el Braille no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un entramado más amplio que articula alfabetización, accesibilidad y equidad.

Asimismo, la relación entre Braille, tecnología y cultura permite situar la lectura en un marco más complejo, en el que intervienen distintos modos de percepción y formas de construcción de significado. La lectura no se reduce a un proceso visual ni a una única metodología, sino que se configura como una práctica diversa que puede desarrollarse a través de distintos canales sensoriales.

El Braille se integra como una de las formas posibles de acceder al lenguaje, en diálogo con herramientas digitales y con prácticas culturales que dan sentido a la experiencia lectora. Esta perspectiva permite superar visiones reduccionistas y avanzar hacia un enfoque más inclusivo, en el que la diversidad no se percibe como excepción, sino como parte constitutiva del aprendizaje.

Desde esta base, el siguiente capítulo profundiza en la alfabetización y la lectura inclusiva como procesos educativos. Si en este primer recorrido se ha buscado comprender qué es el Braille y

por qué sigue siendo relevante, el énfasis posterior estará en cómo se enseña, se aprende y se integra en contextos reales.

Esto implica trasladar la reflexión desde el plano conceptual hacia la práctica pedagógica, considerando las condiciones necesarias para que la lectura —en cualquiera de sus formas— se convierta en una experiencia accesible, significativa y compartida.

De este modo, el Braille deja de ser únicamente un sistema de puntos para convertirse en una puerta de entrada a procesos educativos más amplios.

Capítulo 2.

Alfabetización y lectura inclusiva

La alfabetización es un proceso fundamental en el desarrollo educativo, ya que permite acceder al lenguaje escrito y participar activamente en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, no todas las personas acceden a la lectura y la escritura de la misma manera. Reconocer esta diversidad implica comprender que la alfabetización no depende de un único canal sensorial, sino de la posibilidad de interactuar con el lenguaje a través de diferentes formas de percepción.

En este contexto, la lectura inclusiva se plantea como una forma de ampliar las oportunidades de aprendizaje, integrando distintos sistemas y recursos que permitan a cada estudiante acceder al texto de manera autónoma.

Este capítulo aborda la lectura desde una perspectiva cognitiva y pedagógica, considerando el papel del Braille como herramienta de alfabetización y su integración en prácticas educativas que promuevan la participación, la comprensión y el desarrollo del pensamiento.

La lectura como proceso cognitivo y sensorial

La lectura es un proceso complejo que implica mucho más que el reconocimiento de símbolos escritos. Desde la perspectiva de las ciencias cognitivas, leer supone construir significado a partir del lenguaje, integrando procesos de percepción, memoria, atención y comprensión (Dehaene, 2009).

Este proceso no ocurre de manera aislada, sino que se desarrolla en interacción con la experiencia previa del lector, su contexto y las formas en que accede a la información.

En este sentido, la lectura no puede reducirse a una habilidad mecánica, sino que constituye una actividad activa de interpretación.

Tradicionalmente, este proceso ha sido asociado a la visión; sin embargo, la investigación ha demostrado que el acceso al lenguaje escrito no depende de un único canal sensorial. En el caso de las personas con discapacidad visual, la lectura se realiza a través del tacto, mediante el sistema Braille, lo que evidencia que el cerebro puede procesar la información lingüística a través de diferentes vías sensoriales (Sadato et al., 1996).

Esta capacidad de adaptación refleja la flexibilidad del sistema cognitivo y cuestiona la idea de que existe una única forma válida de leer.

Desde esta perspectiva, la lectura puede entenderse como una experiencia multisensorial en la que distintos sentidos participan en la construcción del

significado. Ya sea a través de la vista o del tacto, el objetivo central de la lectura es el mismo: comprender, interpretar y relacionar la información.

Reconocer esta diversidad de formas de acceso permite ampliar las prácticas educativas y avanzar hacia modelos más inclusivos, en los que la lectura se conciba como un proceso abierto a múltiples experiencias y no como una habilidad restringida a un solo modo de percepción.

El Braille como herramienta pedagógica

En el ámbito educativo, el Braille no cumple únicamente una función de acceso, sino que se configura como una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo de la alfabetización en personas con discapacidad visual.

A diferencia de los recursos basados exclusivamente en la oralidad, el Braille

permite una relación directa con el lenguaje escrito, facilitando la comprensión de la estructura de las palabras, la ortografía y la organización del texto. Este contacto directo con el código escrito resulta esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en las etapas iniciales, donde se construyen las bases de la lectoescritura (Koenig & Holbrook, 2010).

Desde una perspectiva pedagógica, el uso del Braille favorece el desarrollo de habilidades cognitivas clave, como la secuenciación, la memoria operativa y la atención sostenida.

La lectura táctil exige un recorrido ordenado del texto, lo que implica una participación activa del lector en la construcción del significado.

Este proceso contribuye no solo a la comprensión lectora, sino también a la producción escrita, ya que permite revisar, corregir y estructurar ideas de manera

autónoma (Wormsley, 2016). En este sentido, el Braille no es solo un medio para acceder a la información, sino un sistema que posibilita el aprendizaje profundo del lenguaje.

Diversos organismos internacionales han señalado que el acceso a sistemas de lectoescritura como el Braille, es un componente esencial de la educación inclusiva. No se trata de una adaptación opcional, sino de una condición necesaria para garantizar igualdad de oportunidades en el aprendizaje (UNESCO, 2020; World Health Organization [WHO], 2023).

Integrar el Braille en los procesos educativos implica reconocerlo como parte del currículo y no como un recurso complementario.

Esto supone también formar a docentes, producir materiales accesibles y diseñar prácticas pedagógicas que consideren la diversidad de los estudiantes como un elemento central del proceso educativo.

Beneficios cognitivos y emocionales

El aprendizaje del sistema Braille no solo incide en el acceso al lenguaje escrito, sino que también tiene efectos significativos en el desarrollo cognitivo.

La lectura táctil requiere un procesamiento secuencial de la información, lo que implica mantener y organizar unidades de significado a lo largo del recorrido del texto.

Este tipo de procesamiento favorece habilidades como la memoria operativa, la atención sostenida y la capacidad de anticipación, todas ellas fundamentales para la comprensión lectora (Millar, 2003).

A diferencia de otros formatos de acceso, el Braille exige una participación activa del lector, lo que contribuye a una construcción más elaborada del significado.

En términos de desarrollo lingüístico, el contacto directo con la estructura escrita del lenguaje permite fortalecer competencias como la ortografía, la puntuación y la organización del discurso.

Diversos estudios han señalado que los estudiantes que desarrollan alfabetización en Braille presentan mayores niveles de precisión en la escritura y una mejor comprensión de la forma del lenguaje en comparación con aquellos que dependen exclusivamente de medios auditivos (Wormsley, 2016).

Esta relación entre lectura y escritura resulta clave en los procesos educativos, ya que ambas habilidades se desarrollan de manera interdependiente.

Desde el punto de vista emocional, la posibilidad de acceder al lenguaje escrito de forma autónoma tiene un impacto directo en la autoestima y en la percepción de las propias capacidades.

Leer y escribir sin depender de intermediarios permite a las personas con discapacidad visual participar activamente en su proceso de aprendizaje, tomar decisiones y construir una relación más cercana con el conocimiento.

Este sentido de autonomía contribuye al desarrollo de la confianza y a una mayor disposición hacia el aprendizaje.

En este contexto, el Braille no solo facilita el acceso a la información, sino que también fortalece dimensiones personales fundamentales para el desarrollo integral.

La lectura como herramienta de aprendizaje

La lectura constituye una herramienta central en los procesos de aprendizaje, ya que permite acceder, organizar y transformar la información en conocimiento.

A través de la lectura, los estudiantes no solo adquieren contenidos, sino que desarrollan habilidades cognitivas superiores, como el análisis, la interpretación y la elaboración de ideas.

Este proceso implica una interacción activa con el texto, en la que el lector establece relaciones, formula hipótesis y construye significado a partir de su experiencia y del contexto (Snow, 2002). La lectura no es un fin en sí mismo, sino un medio para aprender en distintas áreas del conocimiento.

En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, el acceso efectivo a la lectura es una condición indispensable para participar en los procesos educativos en igualdad de condiciones. El uso del Braille permite interactuar directamente con el texto, lo que facilita la revisión, la comparación de información y la construcción de ideas propias.

A diferencia de los formatos exclusivamente auditivos, la lectura en Braille posibilita detenerse, releer y analizar con mayor precisión, elementos fundamentales para el aprendizaje significativo (Koenig & Holbrook, 2010).

Esta interacción directa con el lenguaje escrito resulta especialmente relevante en áreas como la lengua, las matemáticas y las ciencias, donde la comprensión detallada de la información es esencial.

Desde una perspectiva pedagógica, entender la lectura como herramienta de aprendizaje implica promover prácticas que favorezcan la participación activa del estudiante. Esto supone diseñar experiencias en las que el lector no solo reciba información, sino que dialogue con el texto, formule preguntas y construya interpretaciones propias.

El Braille se integra como un recurso que permite sostener este proceso de manera autónoma, contribuyendo al desarrollo del

pensamiento crítico y a la apropiación del conocimiento. De este modo, la lectura se convierte en un eje transversal del aprendizaje, capaz de articular distintas áreas y experiencias educativas.

Principios metodológicos para la lectura inclusiva

La lectura inclusiva, no se limita a la disponibilidad de materiales accesibles, sino que implica el diseño intencional de experiencias de aprendizaje que reconozcan la diversidad de los estudiantes; enseñar a leer no consiste únicamente en transmitir un código, sino en generar condiciones que permitan a cada persona acceder al lenguaje desde sus propias formas de percepción.

Este enfoque se sustenta en principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje, que propone ofrecer múltiples formas de representación, acción y participación, con el fin de garantizar el acceso equitativo al conocimiento (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

En este marco, la inclusión no se concibe como una adaptación posterior, sino como un criterio presente desde la planificación educativa.

Uno de los principios centrales es la diversidad de formatos de acceso. La lectura puede desarrollarse a través de distintos canales –visual, táctil o auditivo–, y cada uno de ellos ofrece posibilidades específicas para la comprensión.

Incorporar el Braille como sistema de lectoescritura permite ampliar estas formas de acceso, favoreciendo la interacción directa con el texto y el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión y la producción escrita (Koenig & Holbrook, 2010; Wormsley, 2016).

Este principio implica también reconocer que no todos los estudiantes acceden de la misma manera a la información, y que la diversidad no es una excepción, sino una

característica inherente a los procesos educativos.

Otro principio fundamental es la participación activa del lector; la lectura inclusiva busca que el estudiante construya significado a partir de su interacción con el texto, en lugar de depender exclusivamente de la mediación de otros.

Esto supone promover prácticas pedagógicas que favorezcan la exploración, la interpretación y el diálogo con el contenido. En este proceso, el rol del docente se redefine como un acompañante que orienta, propone y facilita la comprensión, sin sustituir la experiencia del lector (Snow, 2002; UNESCO, 2020).

Asimismo, es necesario considerar los ritmos de aprendizaje, especialmente en el caso de la lectura táctil, que requiere tiempos distintos y una aproximación progresiva. Estos principios permiten construir entornos de lectura más flexibles, accesibles y significativos.

Mediación pedagógica y rol del acompañante

En los procesos de lectura inclusiva, la figura del mediador —ya sea docente, familiar o acompañante— cumple un papel fundamental en la construcción del aprendizaje. Sin embargo, su función no consiste en sustituir al lector ni en transmitir el contenido de manera directa, sino en crear las condiciones necesarias para que la lectura ocurra.

La mediación pedagógica implica orientar, proponer estrategias y facilitar el acceso al texto, respetando siempre la autonomía del estudiante; el acompañamiento se entiende como un proceso de apoyo que favorece la participación activa del lector en la construcción del significado (Vygotsky, 1978; Koenig & Holbrook, 2010).

Uno de los aspectos centrales de la mediación es el equilibrio entre intervención y autonomía. Un acompañamiento excesivo puede limitar la

exploración y la apropiación del texto, mientras que la ausencia de guía puede dificultar la comprensión, especialmente en etapas iniciales.

Por ello, el mediador debe ajustar su intervención en función de las necesidades del lector, ofreciendo apoyo cuando es necesario y retirándolo progresivamente a medida que el estudiante desarrolla mayor independencia. Este proceso se relaciona con la noción de zona de desarrollo próximo, en la que el aprendizaje se construye a partir de la interacción, pero se consolida en la autonomía (Vygotsky, 1978).

En el caso de la lectura en Braille, la mediación adquiere características específicas, es necesario respetar los tiempos propios de la lectura táctil, permitir la exploración del texto y evitar anticipar información que el lector puede descubrir por sí mismo.

El acompañante puede orientar la atención, sugerir recorridos o plantear preguntas, pero siempre evitando reemplazar la experiencia directa con el texto. De este modo, la mediación se convierte en un puente que facilita el acceso sin interferir en el proceso, promoviendo una relación activa, autónoma y significativa con la lectura.

Hacia una práctica educativa inclusiva

La lectura inclusiva no se construye únicamente a partir de principios teóricos, sino a través de prácticas educativas concretas que reconozcan la diversidad de los estudiantes, esto implica diseñar experiencias de aprendizaje en las que diferentes formas de acceso al lenguaje —visual, táctil y auditivo— puedan coexistir y complementarse.

El Braille se integra como una herramienta que amplía las posibilidades de participación, permitiendo que más

estudiantes interactúen de manera directa con el texto. La inclusión, por tanto, no se limita a adaptar materiales, sino que supone replantear la manera en que se enseña y se aprende (UNESCO, 2020; CAST, 2018).

Avanzar hacia una práctica educativa inclusiva requiere también considerar el rol del docente, los recursos disponibles y las condiciones del entorno. No se trata únicamente de incorporar el Braille como contenido, sino de integrarlo dentro de propuestas pedagógicas que promuevan la autonomía, la exploración y la construcción de significado.

Esto implica generar espacios donde los estudiantes puedan leer, escribir y reflexionar desde sus propias formas de percepción, respetando sus ritmos y favoreciendo su participación activa en el proceso de aprendizaje (Koenig & Holbrook, 2010; Wormsley, 2016).

De este modo, la inclusión se convierte en una práctica situada, que se construye en la interacción cotidiana entre docentes, estudiantes y materiales.

Desde esta perspectiva, la lectura deja de ser una actividad uniforme para convertirse en una experiencia diversa y compartida, reconocer esta diversidad permite ampliar las posibilidades de enseñanza y enriquecer los procesos educativos.

A partir de esta base, el siguiente capítulo aborda la metodología de la lectura dual, proponiendo una forma concreta de integrar distintos sistemas de acceso al lenguaje en una experiencia de lectura común. Así, los principios desarrollados en este capítulo se traducen en una propuesta práctica que articula inclusión, aprendizaje y participación.

Capítulo 3.

Metodología de la lectura dual

La lectura dual, propone una forma de integrar diferentes sistemas de acceso al lenguaje escrito en una misma experiencia, en lugar de separar los procesos de lectura, esta metodología busca articular la tinta y el Braille, permitiendo que distintos lectores compartan el mismo texto desde sus propias formas de percepción.

En este capítulo se desarrollan los fundamentos de esta propuesta, junto con los elementos básicos del sistema Braille y estrategias para su aprendizaje progresivo, este recorrido permite comprender cómo la lectura puede construirse de manera integrada, preparando el camino para su aplicación en contextos reales.

Sentido pedagógico de la propuesta

La propuesta de lectura dual, surge como una respuesta a la necesidad de construir experiencias de aprendizaje que integren distintas formas de acceso al lenguaje escrito.

En contextos educativos diversos, donde convergen estudiantes con y sin discapacidad visual, resulta necesario diseñar estrategias que no separen, sino que articulen los procesos de lectura.

La lectura dual se plantea, en este sentido, como una forma de aproximarse al texto desde múltiples canales –tinta y Braille–, permitiendo que la experiencia lectora sea compartida y significativa para todos los participantes.

Desde una perspectiva pedagógica, esta propuesta se fundamenta en la idea de que el aprendizaje se fortalece cuando se construye de manera conjunta. La lectura

deja de ser una actividad individual y se convierte en un espacio de interacción, en el que los estudiantes pueden explorar, interpretar y dialogar con el texto desde sus propias formas de percepción.

Este enfoque se relaciona con principios de educación inclusiva y con el Diseño Universal para el Aprendizaje, que promueve la diversificación de los medios de representación y participación como base para el acceso equitativo al conocimiento (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

El sentido de la lectura dual no radica únicamente en presentar un mismo contenido en dos formatos, sino en generar una experiencia en la que ambos sistemas se reconozcan y se complementen. Esto implica valorar el Braille no como una adaptación, sino como una forma legítima de lectura, y la tinta no como un estándar único, sino como parte de un conjunto más amplio de posibilidades.

Desde esta mirada, la propuesta busca no solo facilitar el acceso al texto, sino también promover la comprensión, la interacción y la construcción compartida del significado, sentando las bases para una práctica educativa más inclusiva.

¿Qué es la lectura dual?

La lectura dual es una estrategia pedagógica que consiste en presentar un mismo contenido en dos sistemas de lectoescritura: tinta y Braille. Esta propuesta permite que diferentes lectores accedan simultáneamente al texto, independientemente del canal sensorial que utilicen.

A diferencia de otros enfoques que separan los materiales según el tipo de usuario, la lectura dual integra ambos formatos en un mismo soporte, favoreciendo una experiencia compartida de lectura. De este modo, se construye un espacio común en el que todos los participantes pueden

interactuar con el texto desde sus propias formas de percepción.

Esta estrategia no se limita a una disposición técnica del contenido, sino que implica una forma particular de entender la lectura. En la lectura dual, el texto no se presenta como una única vía de acceso, sino como una experiencia que puede recorrerse desde distintos puntos de entrada.

Esto permite que los lectores establezcan relaciones entre los sistemas, reconozcan sus equivalencias y desarrollen una comprensión más amplia del lenguaje escrito. Además, favorece la interacción entre estudiantes, promoviendo dinámicas de colaboración en las que la lectura se convierte en una actividad compartida.

Desde el punto de vista pedagógico, la lectura dual busca generar condiciones de equidad en el acceso al texto, evitando la fragmentación de las experiencias de aprendizaje. En lugar de adaptar el

contenido para un grupo específico, se propone un diseño que incluya desde el inicio diferentes formas de lectura. Este enfoque se alinea con principios de educación inclusiva y con propuestas que promueven la participación de todos los estudiantes en un mismo entorno de aprendizaje (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

Así, la lectura dual no solo facilita el acceso, sino que también contribuye a construir espacios educativos más integradores.

Correspondencia exacta tinta-Braille

Uno de los principios fundamentales de la lectura dual es la correspondencia exacta entre el texto en tinta y su representación en Braille. Esto implica que ambos sistemas deben reflejar el mismo contenido, respetando la estructura, el orden y la organización del texto.

No se trata de versiones adaptadas o simplificadas, sino de una equivalencia directa que permita a los lectores acceder a la misma información sin alteraciones.

Esta precisión es esencial para garantizar que la experiencia de lectura sea compartida y coherente, evitando diferencias que puedan afectar la comprensión o generar interpretaciones distintas.

Desde el punto de vista pedagógico, mantener esta correspondencia permite establecer relaciones claras entre ambos sistemas de escritura, los lectores pueden identificar cómo se representan las palabras, los signos de puntuación y la estructura del texto en cada formato, lo que favorece el reconocimiento del lenguaje escrito en sus distintas formas.

Esta relación resulta especialmente relevante en procesos de alfabetización, ya que permite comprender que, aunque los códigos sean diferentes, el contenido y su

organización responden a una misma lógica lingüística (Koenig & Holbrook, 2010; Wormsley, 2016).

La correspondencia exacta fortalece la interacción entre lectores que utilizan distintos sistemas. Al compartir un mismo contenido, se generan condiciones para la lectura conjunta, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del significado.

Esto contribuye a evitar la fragmentación de la experiencia lectora y promueve un enfoque más inclusivo, en el que todos los participantes acceden al mismo texto desde diferentes formas de percepción.

De este modo, la precisión en la relación tinta-Braille no solo es un criterio técnico, sino también una condición pedagógica para el desarrollo de experiencias de lectura compartidas.

Principios pedagógicos de la lectura dual

La lectura dual se sostiene en un conjunto de principios pedagógicos que orientan su implementación en contextos educativos inclusivos. Estos principios no se limitan a la disposición del texto, sino que definen la manera en que se construye la experiencia de lectura.

Uno de los fundamentos centrales es la equidad en el acceso, que implica ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de interactuar con el mismo contenido a través de diferentes sistemas de lectoescritura. Este principio se alinea con enfoques contemporáneos de educación inclusiva, que proponen diseñar desde el inicio experiencias accesibles para todos, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores (CAST, 2018; UNESCO, 2020).

Otro principio clave es la interacción significativa con el texto. La lectura dual no busca una lectura pasiva, sino un

proceso en el que el lector explore, interprete y construya significado de manera activa; esto implica generar condiciones para que los estudiantes puedan recorrer el texto a su propio ritmo, establecer relaciones entre los sistemas de lectura y participar en actividades que promuevan la comprensión.

En este contexto, el uso del Braille no se limita a la decodificación, sino que se integra en un proceso más amplio de aprendizaje que involucra comprensión, reflexión y producción de ideas (Koenig & Holbrook, 2010).

Un tercer principio fundamental es la complementariedad de los sistemas. La tinta y el Braille no se presentan como opciones excluyentes, sino como formas que se enriquecen mutuamente dentro de la experiencia lectora; esta complementariedad permite reconocer la diversidad de formas de acceso al lenguaje y valorar cada una de ellas en su especificidad.

Asimismo, favorece la construcción de espacios de aprendizaje compartidos, en los que todos los estudiantes pueden participar desde sus propias capacidades. Estos principios orientan la práctica pedagógica y sientan las bases para el desarrollo de estrategias concretas que se abordarán en los siguientes apartados.

Lectura compartida en tinta y Braille

La lectura compartida en tinta y Braille constituye el núcleo práctico de la propuesta de lectura dual. Se trata de una experiencia en la que diferentes lectores acceden simultáneamente a un mismo texto, utilizando los sistemas que les resultan más adecuados.

Esta dinámica permite que la lectura deje de ser una actividad individual para convertirse en un espacio de encuentro, en el que se construyen significados de manera conjunta. Al compartir el mismo contenido, se generan condiciones para el diálogo, la interpretación colectiva y el intercambio

de ideas, fortaleciendo así la comprensión del texto (Snow, 2002).

En este contexto, la interacción entre lectores adquiere un papel central, la presencia de distintos sistemas de lectura en un mismo espacio favorece el reconocimiento de la diversidad y promueve relaciones más inclusivas entre los participantes.

Los estudiantes pueden leer, escuchar, comentar y comparar sus interpretaciones, lo que enriquece el proceso de aprendizaje. Esta dinámica no solo contribuye al desarrollo de habilidades lectoras, sino que también fortalece competencias sociales como la comunicación, la colaboración y el respeto por las distintas formas de acceso al conocimiento (UNESCO, 2020).

Desde el punto de vista pedagógico, la lectura compartida requiere una mediación cuidadosa que respete los ritmos y las formas de participación de cada lector.

Es importante generar un ambiente en el que todos puedan explorar el texto sin presión, permitiendo pausas, relecturas y momentos de intercambio. En el caso del Braille, esto implica reconocer los tiempos propios de la lectura táctil y evitar comparaciones con la lectura visual.

De este modo, la lectura compartida se configura como una práctica inclusiva que no solo facilita el acceso al contenido, sino que también promueve una experiencia de aprendizaje significativa y participativa.

Anatomía y mecánica del sistema Braille

Para comprender el funcionamiento del sistema Braille, es necesario conocer su estructura interna y la lógica que organiza sus elementos. Más allá de ser un conjunto de puntos en relieve, el Braille responde a un sistema ordenado que permite representar el lenguaje escrito de manera precisa y funcional. Esta organización

facilita tanto la lectura como la escritura, y constituye la base sobre la cual se construyen todos sus componentes.

En este apartado se presentan los elementos fundamentales del sistema, desde la celda Braille hasta sus aplicaciones en distintos tipos de contenido. Comprender esta estructura no solo permite reconocer los signos, sino también entender cómo se articulan para formar palabras, números y expresiones más complejas. Este conocimiento es clave para avanzar hacia una lectura y escritura autónomas dentro de la propuesta de lectura dual.

La celda Braille

La celda Braille, es la unidad básica del sistema de escritura táctil desarrollado para la lectura mediante el tacto. Está compuesta por seis puntos en relieve organizados en dos columnas verticales de tres puntos cada una.

Figura 3.1

La celda Braille y numeración de los puntos



Esta estructura permite generar distintas combinaciones que representan letras, números, signos de puntuación y otros símbolos. Cada punto dentro de la celda tiene una posición específica, lo que facilita su identificación y lectura de manera ordenada.

Esta organización no es arbitraria, sino que responde a criterios de economía y funcionalidad que permiten una lectura eficiente a través del tacto (Millar, 2003).

Desde el punto de vista perceptivo, la celda Braille está diseñada para ajustarse a la capacidad del dedo lector, generalmente el índice, que puede reconocer de forma simultánea la configuración

completa de los seis puntos. Esta característica permite que el lector identifique cada carácter como una unidad, en lugar de percibir los puntos de manera aislada. La disposición vertical de los puntos favorece un recorrido lineal del texto, de izquierda a derecha, similar al de la lectura en tinta, lo que facilita la organización espacial y la continuidad del proceso lector (Hatwell, Streri, & Gentaz, 2003).

En el ámbito pedagógico, comprender la estructura de la celda Braille es el primer paso para el aprendizaje del sistema, antes de abordar letras o palabras, es fundamental que el estudiante reconozca la disposición de los puntos y se familiarice con su organización. Este conocimiento permite establecer una base sólida para la lectura y la escritura, ya que todas las combinaciones del sistema se derivan de esta unidad.

En el contexto de la lectura dual, la celda Braille se presenta no solo como un elemento técnico, sino como una puerta de

entrada al reconocimiento del lenguaje escrito a través del tacto.

El alfabeto Braille

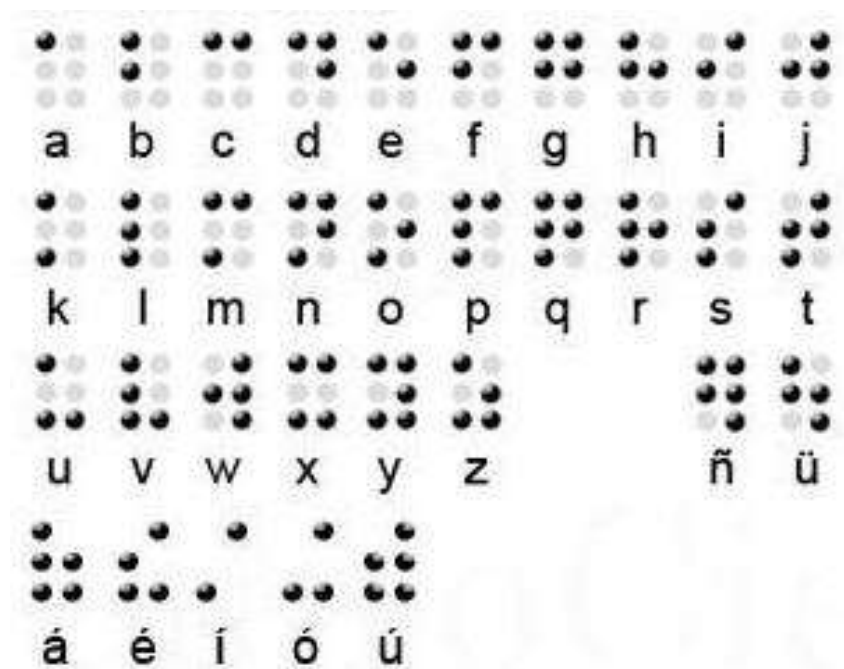
A partir de la estructura de la celda Braille, se construye el alfabeto mediante combinaciones específicas de los seis puntos en relieve.

Cada letra del alfabeto corresponde a una configuración determinada, lo que permite representar el lenguaje escrito de manera sistemática.

Las primeras diez letras se forman utilizando únicamente los cuatro puntos superiores de la celda, mientras que las siguientes incorporan progresivamente los puntos inferiores, manteniendo una lógica interna que facilita su aprendizaje. Esta organización responde a un diseño intencional que busca optimizar la memorización y el reconocimiento táctil de los caracteres (Millar, 2003).

Figura 3.2

*Alfabeto Braille en lengua española
(tinta y Braille)*



Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje del alfabeto Braille se apoya en el reconocimiento de patrones. Más que memorizar combinaciones aisladas, el estudiante identifica relaciones entre los caracteres, lo que permite una adquisición más significativa del sistema.

Esta lógica estructural favorece la comprensión del código y facilita la transición hacia la lectura de palabras y frases. En este proceso, la práctica

constante y la exploración táctil juegan un papel fundamental, ya que el reconocimiento de los caracteres se fortalece a través de la experiencia directa con el texto (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, el alfabeto Braille no se presenta de forma aislada, sino en relación con su equivalente en tinta. Esta correspondencia permite establecer conexiones entre ambos sistemas, favoreciendo una comprensión más amplia del lenguaje escrito.

De este modo, el aprendizaje del alfabeto no solo implica reconocer símbolos, sino también entender que diferentes formas de representación pueden expresar un mismo contenido.

Esta relación constituye un paso importante hacia la construcción de una lectura integrada, en la que el Braille y la tinta se reconocen como sistemas complementarios.

Los números en Braille

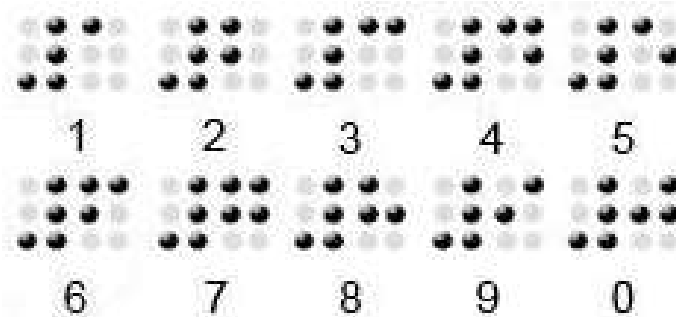
En el sistema Braille, los números no se representan mediante signos completamente distintos, sino a partir de las mismas configuraciones utilizadas para las primeras diez letras del alfabeto.

Para indicar que estas combinaciones deben leerse como números y no como letras, se emplea un signo específico denominado signo numérico, que se coloca antes de la secuencia correspondiente. De este modo, las letras que van de la "a" a la "j" representan los números del 1 al 0 cuando están precedidas por este indicador. Este recurso permite mantener una estructura económica del sistema, evitando la creación de símbolos adicionales y facilitando su aprendizaje (Millar, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico, esta relación entre letras y números favorece la comprensión del sistema como un conjunto organizado de patrones, en lugar de una serie de signos independientes.

Figura 3.3

Representación de los números en el sistema Braille



El estudiante no necesita aprender nuevas configuraciones, sino reconocer cómo un mismo símbolo puede adquirir distintos significados según el contexto. Esta característica contribuye al desarrollo de habilidades de interpretación y a una mayor flexibilidad en el uso del código. Además, permite establecer conexiones entre el aprendizaje del alfabeto y el de los números, reforzando la coherencia interna del sistema (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la representación de los números en Braille mantiene la correspondencia exacta con su equivalente en tinta, lo que facilita la comprensión de información cuantitativa

dentro del texto. Esta coherencia resulta especialmente relevante en áreas como las matemáticas, donde la precisión es fundamental. Comprender el funcionamiento del sistema numérico en Braille no solo permite leer cifras, sino también interpretar relaciones, operaciones y estructuras más complejas. De este modo, los números se integran al proceso de lectura como parte del lenguaje escrito, ampliando las posibilidades de comprensión y aprendizaje.

Signos de puntuación y otros símbolos

El sistema Braille no se limita a la representación de letras y números, sino que incluye también una variedad de signos de puntuación y otros símbolos que permiten estructurar el texto de manera clara y comprensible. Estos signos cumplen la misma función que en la escritura en tinta: organizar las ideas, marcar pausas, indicar entonación y establecer relaciones entre las partes del discurso. Comas, puntos, signos de interrogación y exclamación,

entre otros, tienen su equivalente en Braille, lo que permite mantener la integridad del lenguaje escrito en su totalidad (Millar, 2003).

Figura 3.4

Representación de los signos en el sistema Braille

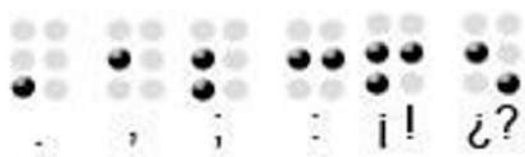
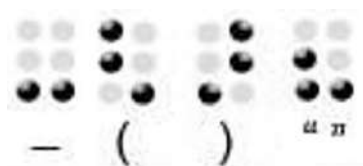


Figura 3.5

Representación de los signos de apoyo en el texto en el sistema Braille



Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje de los signos de puntuación es fundamental para la comprensión lectora. No se trata únicamente de reconocer palabras, sino de interpretar cómo estas se organizan dentro del texto; la

puntuación orienta la lectura, facilita la interpretación del sentido y permite identificar la intención comunicativa.

En el caso del Braille, estos signos deben ser reconocidos táctilmente dentro de la secuencia de lectura, lo que implica un nivel adicional de atención y procesamiento. Este aspecto refuerza la importancia de una lectura cuidadosa y progresiva, en la que cada elemento del texto cumple una función específica (Koenig & Holbrook, 2010).

Además de los signos de puntuación, el sistema Braille incorpora otros símbolos que amplían sus posibilidades de uso, como indicadores de mayúsculas, cursivas u otros elementos propios de la escritura. Estos recursos permiten representar con mayor precisión distintos tipos de textos, manteniendo una correspondencia con la estructura del lenguaje en tinta. En el contexto de la lectura dual, esta equivalencia resulta esencial para garantizar que ambos sistemas transmitan la misma información. De este modo, los

signos y símbolos no solo complementan el sistema, sino que lo convierten en un medio completo para la lectura y la escritura.

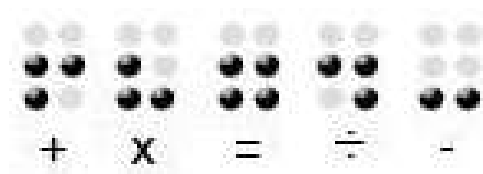
Operadores matemáticos

El sistema Braille incluye también una serie de símbolos que permiten representar operaciones matemáticas, ampliando así su funcionalidad más allá del lenguaje verbal. Estos operadores —como suma, resta, multiplicación y división— tienen configuraciones específicas que permiten expresar relaciones numéricas de manera precisa.

Al igual que en la escritura en tinta, estos signos son fundamentales para la comprensión de expresiones matemáticas, ya que indican cómo se relacionan los números dentro de una operación. Su incorporación dentro del sistema Braille garantiza que las personas con discapacidad visual puedan acceder a contenidos matemáticos en igualdad de condiciones (Millar, 2003).

Figura 3.5

Representación de operadores matemáticos en el sistema Braille



Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de los operadores matemáticos en Braille requiere una comprensión clara de su función dentro de las expresiones numéricas. No se trata únicamente de reconocer símbolos, sino de interpretar su significado en relación con los números que los acompañan.

Este proceso implica desarrollar habilidades de secuenciación y análisis, ya que la lectura de operaciones matemáticas en Braille sigue un orden lineal que debe ser cuidadosamente recorrido. En este sentido, la lectura táctil favorece una aproximación detallada a las estructuras matemáticas, permitiendo identificar cada elemento de la operación de manera precisa (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la representación de los operadores matemáticos mantiene la correspondencia con su equivalente en tinta, lo que facilita la comprensión compartida de los contenidos.

Esta equivalencia resulta especialmente importante en entornos educativos, donde la enseñanza de las matemáticas requiere claridad y precisión en la representación de los símbolos. De este modo, el Braille se consolida como un sistema que no solo permite leer textos narrativos, sino también abordar lenguajes especializados, ampliando las posibilidades de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento.

Escritura de fracciones

La representación de fracciones en el sistema Braille constituye un paso hacia formas más complejas de expresión matemática. A diferencia de los números enteros, las fracciones implican la relación entre dos valores —numerador y

denominador—, lo que requiere el uso de símbolos específicos que permitan indicar esta estructura.

En Braille, las fracciones se construyen mediante una secuencia ordenada de signos que representan cada uno de sus componentes, manteniendo la claridad en la lectura y evitando ambigüedades. Esta organización permite que el lector identifique de manera precisa la relación entre las partes de la fracción dentro de una línea de texto (Millar, 2003).

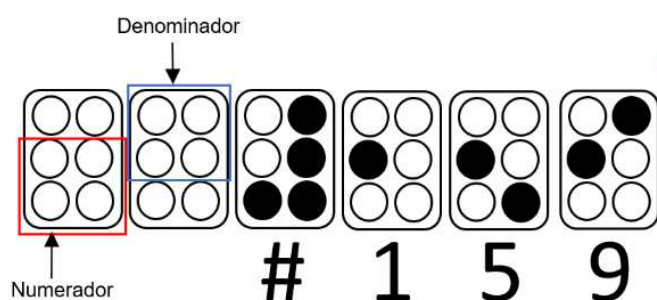
Desde el punto de vista pedagógico, la escritura de fracciones en Braille exige un nivel mayor de atención y comprensión de la estructura matemática. El lector debe reconocer no solo los números, sino también los símbolos que indican su relación, lo que implica una lectura secuencial cuidadosa. Este proceso favorece el desarrollo de habilidades analíticas, ya que cada elemento debe ser interpretado en función del conjunto. Además, permite reforzar la comprensión conceptual de las fracciones, al hacer explícita su

organización dentro de la expresión matemática (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la representación de fracciones mantiene una correspondencia con su equivalente en tinta, aunque adaptada a las características del sistema táctil.

Figura 3.6

Ejemplos de escritura de fracciones en Braille matemático



Esta equivalencia permite que los estudiantes trabajen con los mismos contenidos matemáticos, independientemente del formato de lectura que utilicen. De este modo, el Braille se consolida como un sistema capaz de representar estructuras complejas con precisión, favoreciendo el acceso a contenidos académicos que

requieren un alto nivel de detalle y comprensión.

Contracciones y abreviaciones

El sistema Braille incorpora contracciones y abreviaciones como una forma de optimizar la lectura y la escritura, especialmente en niveles más avanzados. Estas consisten en representaciones simplificadas de palabras o grupos de letras mediante un solo signo o una combinación reducida de puntos. Su uso permite disminuir la extensión del texto y agilizar el proceso de lectura, haciendo más eficiente el recorrido táctil.

Este tipo de codificación se encuentra principalmente en el Braille grado 2, utilizado en varios idiomas para facilitar una lectura más fluida (Millar, 2003).

Desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje de las contracciones implica un nivel mayor de dominio del sistema, ya

que requiere reconocer no solo letras individuales, sino también patrones que representan unidades lingüísticas más amplias.

Este proceso demanda una comprensión sólida del lenguaje y una mayor capacidad de anticipación durante la lectura. Por ello, su introducción suele realizarse de manera progresiva, una vez que el lector ha consolidado el reconocimiento del alfabeto y de las estructuras básicas del sistema (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, el uso de contracciones plantea un desafío en términos de correspondencia con el texto en tinta, ya que no siempre existe una equivalencia directa carácter por carácter. Sin embargo, su incorporación responde a la necesidad de equilibrar precisión y eficiencia dentro del sistema Braille.

Comprender su funcionamiento permite reconocer que el Braille no es un código

estático, sino un sistema que se adapta a las demandas de la lectura continua. De este modo, las contracciones y abreviaciones amplían las posibilidades del sistema, favoreciendo una lectura más ágil sin perder la coherencia del lenguaje.

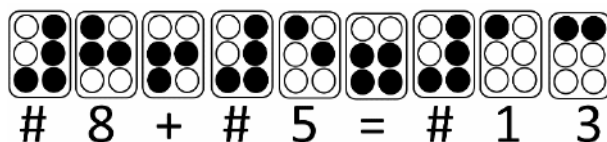
Códigos especializados: Braille matemático y musical

El sistema Braille se ha desarrollado más allá de la representación del lenguaje verbal, incorporando códigos especializados que permiten acceder a disciplinas como las matemáticas y la música.

Estos códigos amplían significativamente las posibilidades del sistema, adaptándolo a lenguajes que poseen estructuras propias y requieren una representación precisa.

Figura 3.7

Ejemplos de notación en Braille matemático



En el caso de las matemáticas, el Braille incluye notaciones específicas para expresar operaciones complejas, ecuaciones y relaciones simbólicas, mientras que en la música permite representar notas, ritmos y otros elementos fundamentales de la escritura musical (BANA, 2016).

Esta capacidad de adaptación demuestra la versatilidad del sistema y su alcance en distintos campos del conocimiento.

Figura 3.8

Ejemplos de notas en Braille musical

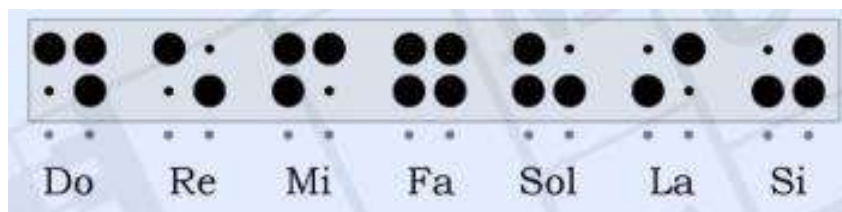


Figura 3.9

Ejemplos de duración de notas en Braille musical

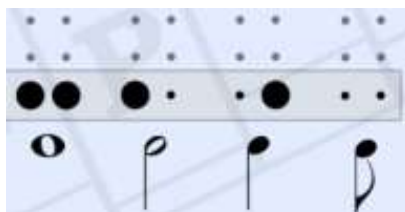
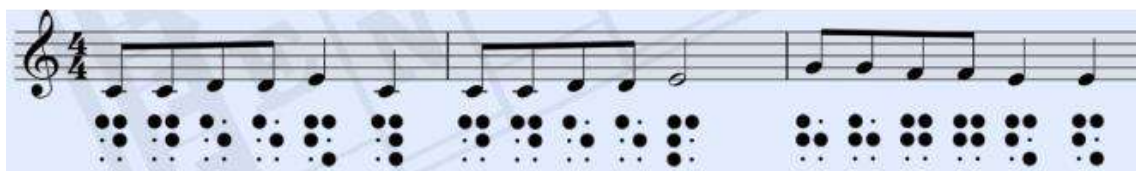


Figura 3.8

Ejemplos de escritura dual en partitura en Braille musical



Desde el punto de vista pedagógico, el uso de códigos especializados implica un proceso de aprendizaje progresivo que se construye sobre la base del dominio del sistema general.

El lector debe desarrollar habilidades para interpretar símbolos que no solo representan letras o números, sino conceptos más abstractos.

En este sentido, el Braille se convierte en una herramienta que posibilita el acceso a contenidos académicos avanzados, favoreciendo la continuidad de los procesos educativos en niveles superiores.

Su uso en áreas como las matemáticas y la música permite que las personas con discapacidad visual participen activamente en disciplinas que requieren precisión simbólica (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la existencia de estos códigos plantea desafíos y oportunidades. Por un lado, requiere considerar formas de correspondencia entre sistemas que no siempre son lineales; por otro, permite ampliar la propuesta hacia contenidos más diversos.

Reconocer la existencia de estos códigos especializados refuerza la idea de que el Braille no es un sistema limitado, sino una forma completa de representación del conocimiento.

De este modo, su integración en contextos educativos contribuye a garantizar un acceso más amplio y equitativo a diferentes áreas del aprendizaje.

La escritura en Braille

La escritura en Braille constituye el complemento esencial del proceso de lectura, ya que permite no solo acceder al lenguaje escrito, sino también producirlo de manera autónoma.

A diferencia de la escritura en tinta, que se realiza de izquierda a derecha de forma directa, la escritura manual en Braille implica un proceso particular: se realiza de derecha a izquierda cuando se utiliza regleta y punzón, para que al dar la vuelta al papel el texto pueda leerse correctamente en sentido convencional.

Este procedimiento responde a la necesidad de generar los puntos en relieve desde el reverso del papel, lo que constituye una

característica propia del sistema (Millar, 2003) .

Desde el punto de vista pedagógico, aprender a escribir en Braille implica desarrollar una comprensión precisa de la ubicación de los puntos dentro de la celda.

El estudiante no solo debe reconocer las configuraciones al leer, sino también reproducirlas con exactitud al escribir, lo que requiere coordinación motriz fina, orientación espacial y atención al detalle.

Este proceso fortalece la relación entre lectura y escritura, ya que ambas habilidades se desarrollan de manera interdependiente.

Escribir permite consolidar el conocimiento del sistema, favoreciendo una comprensión más profunda de su estructura y funcionamiento (Koenig & Holbrook, 2010) .

En el contexto de la lectura dual, la escritura en Braille adquiere un valor adicional, ya que permite reproducir textos originalmente presentados en tinta, estableciendo una relación activa entre ambos sistemas.

Esta posibilidad no solo refuerza el aprendizaje, sino que también promueve la autonomía del lector, quien puede transformar la información recibida en producción propia. De este modo, la escritura en Braille no se limita a una habilidad técnica, sino que se configura como una herramienta fundamental para la participación en la cultura escrita y para el desarrollo de procesos educativos más inclusivos.

Producción del sistema Braille

La escritura en Braille permite comprender el sistema desde una perspectiva activa, en la que el lector no solo reconoce los caracteres, sino que también los construye. A través de la producción manual, es

posible fortalecer la relación entre lectura y escritura, consolidando el aprendizaje del sistema.

La producción manual del Braille constituye una práctica fundamental para el aprendizaje del sistema, ya que permite comprender de manera directa cómo se construyen los caracteres.

A diferencia de los dispositivos digitales, que automatizan el proceso, la escritura manual implica una relación más consciente con la estructura de la celda y la ubicación de cada punto.

Este tipo de producción se realiza comúnmente mediante el uso de regleta y punzón, herramientas que permiten generar los puntos en relieve sobre el papel.

A través de este proceso, el estudiante no solo reproduce el código, sino que internaliza su lógica de funcionamiento (Millar, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico, el punzado favorece el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas necesarias para la escritura en Braille.

La precisión en la ubicación de los puntos, la orientación en la celda y el control del movimiento requieren coordinación, atención y práctica constante.

Este proceso fortalece la relación entre lectura y escritura, ya que al producir los caracteres el estudiante refuerza su reconocimiento táctil.

Además, permite comprender el sistema desde una perspectiva activa, en la que el aprendizaje no se limita a la recepción, sino que implica la construcción del lenguaje escrito (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la producción manual del Braille adquiere un valor adicional, ya que permite reproducir

textos presentados en tinta y establecer una relación directa entre ambos sistemas.

Esta práctica no solo refuerza la comprensión del contenido, sino que también promueve la autonomía del lector, quien puede transformar lo leído en producción propia.

De este modo, el punzado se integra como una herramienta pedagógica que articula lectura, escritura y comprensión, consolidando el aprendizaje del sistema Braille dentro de una experiencia significativa.

Aproximación al Braille en tinta

La aproximación al Braille en tinta permite introducir el sistema de manera accesible antes de la experiencia táctil. A través de su representación visual, los estudiantes pueden reconocer la estructura de la celda, identificar patrones y comprender la lógica del sistema.

Este primer acercamiento facilita el aprendizaje progresivo, estableciendo un puente entre la lectura en tinta y la lectura en Braille dentro de la propuesta de lectura dual.

La aproximación al Braille en tinta constituye una estrategia pedagógica que permite introducir el sistema antes de la experiencia táctil directa.

A través de la representación visual de la celda y sus combinaciones, los estudiantes pueden reconocer la estructura del sistema, identificar patrones y familiarizarse con la lógica que organiza los caracteres.

Esta etapa no busca sustituir la lectura en Braille, sino preparar el proceso de aprendizaje, facilitando una comprensión inicial del código desde un canal accesible para lectores videntes o en procesos de iniciación (Koenig & Holbrook, 2010).

Desde el punto de vista didáctico, esta aproximación favorece el reconocimiento visual de configuraciones, permitiendo establecer relaciones entre los puntos y su significado. Al observar la disposición de la celda y sus variaciones, el estudiante desarrolla una comprensión más clara de cómo se construyen las letras, los números y los signos. Este proceso contribuye a reducir la complejidad inicial del sistema, ya que permite anticipar su funcionamiento antes de enfrentarse a la lectura táctil, que requiere mayor precisión perceptiva y entrenamiento (Millar, 2003).

En el contexto de la lectura dual, la aproximación al Braille en tinta cumple una función integradora, ya que permite establecer un puente entre ambos sistemas desde el inicio.

Al reconocer visualmente el Braille junto al texto en tinta, los estudiantes pueden comprender que se trata de dos formas de representar un mismo contenido. Esta relación favorece la construcción de una

lectura compartida, en la que se articulan diferentes formas de acceso al lenguaje, preparando el camino para una experiencia más completa y significativa.

Para esta aproximación se incluyó un estrato de las leyendas y tradiciones del Ecuador, esta etapa constituye un pilar fundamental de la propuesta, integrando la narrativa de identidad nacional como el núcleo del aprendizaje donde el lector interactúa con los puntos Braille impresos exclusivamente en tinta para facilitar el reconocimiento visual de patrones antes de la transición al relieve físico

Al utilizar historias arraigadas en la cultura local, la lectura dual deja de ser un ejercicio técnico para transformarse en un espacio de rescate de la memoria colectiva, donde el lector construye sentido de manera activa mientras se familiariza con la estructura del sistema Braille en un formato accesible y motivador

1. ¿Por qué leer el Braille antes de tocarlo?

La lectura visual del Braille, previa a la exploración táctil, permite introducir el sistema de manera gradual y comprensible. Antes de enfrentarse a la complejidad de la percepción táctil, el estudiante puede reconocer la estructura de la celda, identificar patrones y familiarizarse con la lógica del sistema desde un canal más inmediato.

Esta aproximación inicial facilita la comprensión del código, ya que permite anticipar cómo se organizan los caracteres y cómo se construye el lenguaje escrito en Braille (Koenig & Holbrook, 2010).

Desde el punto de vista cognitivo, este proceso favorece la formación de representaciones mentales que luego pueden ser transferidas a la experiencia táctil.

Al conocer previamente la disposición de los puntos, el lector cuenta con una referencia que guía su exploración, reduciendo la carga cognitiva asociada al reconocimiento inicial. Esto resulta especialmente útil en etapas tempranas de aprendizaje, donde la coordinación entre percepción, memoria y comprensión aún se encuentra en desarrollo (Millar, 2003).

En el contexto de la lectura dual, esta estrategia cumple una función integradora, ya que permite a lectores videntes aproximarse al sistema Braille sin necesidad de dominar de inmediato la lectura táctil.

De este modo, se generan condiciones para una experiencia compartida, en la que todos los participantes pueden interactuar con el mismo código desde distintas formas de acceso. Leer el Braille antes de tocarlo no reemplaza la experiencia táctil, sino que la prepara, facilitando un aprendizaje más progresivo y significativo.

2. Reconocimiento visual de patrones

El reconocimiento visual de patrones constituye una estrategia clave en la aproximación inicial al sistema Braille. A través de la observación de la celda y sus distintas combinaciones, los estudiantes pueden identificar regularidades en la organización de los puntos, lo que facilita la comprensión del sistema como un conjunto estructurado y no como una serie de signos aislados. Esta forma de aprendizaje permite reducir la complejidad del código, ya que los caracteres se comprenden en relación con otros, estableciendo conexiones que favorecen la memorización y el reconocimiento (Koenig & Holbrook, 2010).

Desde el punto de vista cognitivo, el aprendizaje basado en patrones permite organizar la información de manera más eficiente. En lugar de memorizar cada combinación de forma independiente, el estudiante reconoce estructuras recurrentes que le permiten anticipar y reconstruir los caracteres.

Este proceso favorece la economía cognitiva y facilita la transferencia del conocimiento a nuevas situaciones, ya que el sistema se comprende como una red de relaciones. En el caso del Braille, esta estrategia resulta especialmente útil debido a la lógica interna con la que se organiza el alfabeto y otros elementos del sistema (Millar, 2003).

En el contexto de la lectura dual, el reconocimiento visual de patrones fortalece la conexión entre el Braille y la tinta, permitiendo establecer correspondencias más claras entre ambos sistemas. Al identificar las estructuras que organizan el código, los estudiantes pueden comprender que, aunque las formas de representación sean distintas, responden a una misma lógica lingüística.

De este modo, el aprendizaje del Braille se convierte en un proceso más accesible y significativo, que facilita la transición hacia la lectura táctil y la comprensión integrada del lenguaje escrito.

3. Aprendizaje natural de signos y puntuación

El aprendizaje de los signos y la puntuación en Braille no debe abordarse como un proceso aislado de memorización, sino como parte integrada de la experiencia lectora. Al igual que en la lectura en tinta, estos elementos se comprenden en contexto, a medida que el lector interactúa con textos completos.

Esta aproximación permite que los signos adquieran sentido funcional, ya que no se presentan como símbolos independientes, sino como componentes que organizan y dan significado al discurso. De este modo, el aprendizaje se vuelve más natural y significativo (Snow, 2002).

Desde el punto de vista pedagógico, incorporar los signos dentro de situaciones reales de lectura favorece su reconocimiento progresivo. El estudiante no necesita dominar todos los símbolos desde el inicio, sino que los va

identificando a medida que aparecen en los textos, asociándolos con su función dentro de la lectura.

Este proceso reduce la sobrecarga cognitiva y permite una adquisición más fluida del sistema, ya que el aprendizaje se construye a partir de la experiencia y no únicamente de la instrucción directa (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, esta forma de aprendizaje permite establecer una correspondencia clara entre los signos en tinta y su representación en Braille. Al encontrarlos en ambos formatos dentro de un mismo texto, los estudiantes pueden reconocer su función y su equivalencia, lo que fortalece la comprensión global del lenguaje escrito.

Así, los signos de puntuación dejan de ser elementos técnicos para convertirse en recursos que orientan la lectura y enriquecen la interpretación del texto.

4. Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje en la aproximación al Braille en tinta deben orientarse a la exploración, el reconocimiento y la comprensión del sistema de manera progresiva.

En lugar de centrarse únicamente en la memorización de signos, es importante proponer ejercicios que permitan al estudiante interactuar con la estructura del Braille, identificar patrones y establecer relaciones con el texto en tinta.

Estas actividades incluyen la observación de celdas, la comparación entre caracteres, la identificación de letras dentro de palabras y la correspondencia entre ambos sistemas. Este enfoque favorece un aprendizaje activo, en el que el estudiante construye el conocimiento a partir de la experiencia (Koenig & Holbrook, 2010).

Desde una perspectiva pedagógica, es fundamental que las actividades se desarrollen en contextos significativos, utilizando palabras, frases y textos que tengan sentido para el lector. Esto permite que el aprendizaje del sistema no se perciba como un ejercicio aislado, sino como parte de un proceso de lectura más amplio.

Asimismo, es importante considerar la progresión de la dificultad, iniciando con tareas simples y avanzando hacia estructuras más complejas. Este acompañamiento gradual facilita la comprensión del sistema y fortalece la confianza del estudiante en su proceso de aprendizaje (Snow, 2002).

En el marco de la lectura dual, las actividades deben promover la relación constante entre el Braille y la tinta, permitiendo que el estudiante reconozca la equivalencia entre ambos sistemas.

Ejercicios como seguir un texto en paralelo, identificar palabras en ambos formatos o reproducir fragmentos en Braille a partir de la tinta contribuyen a consolidar esta relación. De este modo, las actividades no solo refuerzan el conocimiento del sistema, sino que también preparan al lector para una experiencia de lectura más integrada, en la que diferentes formas de acceso al lenguaje se articulan de manera natural.

Lecturas al tacto en Braille

Las lecturas al tacto en Braille se adaptaron desde el conocimiento universal de cuentos clásicos que permiten llevar la lectura a una experiencia significativa, en la que el sistema deja de ser solo un código para convertirse en un medio de acceso a historias. A través de la narración, el lector interactúa con el texto, comprende y construye sentido.

Este enfoque integra lectura, exploración y reflexión, favoreciendo una experiencia

compartida dentro de la propuesta de lectura dual.

Los cuentos al tacto en Braille constituyen una forma de acercar la lectura a través de la experiencia directa con el texto. A diferencia de los ejercicios aislados, los cuentos ofrecen un contexto narrativo que permite al lector interactuar con el lenguaje de manera significativa.

En este tipo de lectura, el Braille no se presenta únicamente como un sistema de signos, sino como un medio para acceder a historias, imaginar escenas y construir sentidos. Esta dimensión narrativa favorece la motivación y el interés, elementos fundamentales en los procesos de aprendizaje (Snow, 2002).

Desde una perspectiva pedagógica, el uso de cuentos permite integrar distintos niveles de aprendizaje dentro de una misma actividad. El lector no solo reconoce caracteres, sino que también desarrolla comprensión, anticipación y relación entre

ideas. La lectura táctil de textos narrativos implica recorrer el contenido de manera secuencial, lo que fortalece la atención y la memoria. Además, permite trabajar aspectos emocionales y culturales vinculados a la lectura, generando una experiencia más completa que va más allá del reconocimiento del código (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, los cuentos al tacto en Braille se convierten en un espacio de encuentro entre diferentes formas de lectura; al compartir un mismo relato en tinta y Braille, se posibilita una experiencia conjunta en la que todos los lectores pueden participar desde sus propias capacidades.

Esta interacción no solo favorece la comprensión del texto, sino que también promueve el intercambio de ideas y la construcción colectiva del significado. De este modo, los cuentos se integran como una herramienta pedagógica que articula lectura, comprensión y participación.

1 Iconografía táctil orientativa

La iconografía táctil orientativa cumple una función fundamental en la organización de la lectura en Braille, ya que permite guiar al lector dentro del texto a través de referencias claras y accesibles.

Estos elementos, representados mediante símbolos o marcas en relieve, ayudan a identificar secciones, indicar inicios o finales de actividades y señalar cambios dentro del contenido. Su uso facilita la navegación del texto, especialmente en etapas iniciales, donde el lector aún está desarrollando habilidades de orientación en la lectura táctil (Hatwell, Streri, & Gentaz, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico, la incorporación de iconografía táctil permite estructurar la experiencia de lectura de manera más comprensible. Al ofrecer puntos de referencia dentro del texto, se reduce la incertidumbre y se favorece la autonomía del lector, quien

puede anticipar lo que encontrará a continuación. Estos elementos funcionan como apoyos que orientan la atención y organizan el recorrido, facilitando la comprensión global del contenido. Su diseño es sencillo, consistente y fácilmente reconocible, de modo que no interfiera con la lectura, sino que la acompañe (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la iconografía táctil también puede establecer correspondencias con elementos visuales presentes en el texto en tinta, fortaleciendo la relación entre ambos sistemas. Esta coherencia permite que todos los lectores, independientemente del canal que utilicen, puedan identificar las mismas estructuras dentro del contenido.

De este modo, la iconografía no solo cumple una función organizativa, sino que también contribuye a la construcción de una experiencia de lectura compartida, en la que el acceso al texto se vuelve más claro, ordenado y significativo.

2. Puente: prelectura y activación

La prelectura constituye un momento clave dentro de la experiencia de lectura, ya que permite preparar al lector antes de interactuar directamente con el texto.

En el caso de los cuentos al tacto en Braille, esta fase funciona como un puente que activa conocimientos previos, despierta el interés y orienta la atención hacia los elementos centrales de la narración.

A través de las palabras iniciales el lector comienza a construir una expectativa sobre el contenido, lo que favorece una comprensión más profunda durante la lectura (Snow, 2002). Estas palabras deben ser identificadas en el cuerpo del cuento sin necesidad de haber realizado la lectura completa.

Desde una perspectiva pedagógica, la activación previa permite situar al estudiante dentro del contexto del relato, facilitando la interpretación de la información que encontrará posteriormente.

Este proceso es especialmente relevante en la lectura táctil, donde la secuencialidad exige mantener en la memoria los elementos que se van incorporando. Al contar con una base previa, el lector puede organizar mejor la información y establecer relaciones más claras entre los distintos momentos de la historia. La prelectura no entrega respuestas, sino que orienta la exploración, promoviendo una participación activa desde el inicio (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, esta fase adquiere un valor adicional, ya que permite involucrar a todos los participantes antes de comenzar la lectura propiamente dicha. Tanto lectores de tinta como de Braille pueden compartir ideas, formular hipótesis y construir una comprensión inicial del texto.

Este espacio de intercambio fortalece la dimensión colectiva de la lectura y genera un ambiente propicio para el aprendizaje. De este modo, la prelectura se configura como una etapa que no solo prepara la comprensión, sino que también favorece la interacción y el interés por el texto.

3 Desarrollo: lectura, búsqueda y exploración

El desarrollo de la lectura en cuentos al tacto en Braille se caracteriza por un proceso activo de búsqueda y exploración del texto. A diferencia de una lectura pasiva, el lector se involucra directamente con el contenido, recorriendo el texto, identificando elementos clave y construyendo significado de manera progresiva.

En la lectura táctil, este proceso adquiere una dimensión particular, ya que cada palabra debe ser explorada mediante el movimiento de los dedos, lo que favorece

una relación más atenta y consciente con el texto (Millar, 2003).

Desde el punto de vista pedagógico, esta fase implica permitir que el lector interactúe con el texto sin intervención excesiva, favoreciendo la autonomía y el descubrimiento.

El estudiante busca información, reconoce patrones, identifica personajes o situaciones y establece conexiones a medida que avanza en la lectura. Este proceso fortalece habilidades como la atención sostenida, la memoria secuencial y la comprensión progresiva, elementos fundamentales para el desarrollo de la lectura (Snow, 2002).

La exploración no debe ser interrumpida constantemente, sino acompañada de manera respetuosa, permitiendo que el lector construya su propia interpretación.

En el contexto de la lectura dual, la búsqueda y exploración se enriquecen al incorporar la interacción entre lectores.

Mientras algunos acceden al texto en tinta y otros en Braille, se generan oportunidades para compartir hallazgos, contrastar interpretaciones y construir significado de manera conjunta. Esta dinámica no solo favorece la comprensión, sino que también fortalece la dimensión social de la lectura, transformándola en una experiencia participativa.

De este modo, el desarrollo de la lectura se convierte en un espacio de descubrimiento que articula percepción, interpretación y colaboración.

4 Reflexión: comprensión y poslectura

La fase de reflexión o poslectura permite consolidar la comprensión del texto y dar sentido a la experiencia de lectura.

Después del proceso de exploración, el lector tiene la oportunidad de reorganizar la información, identificar ideas principales y establecer relaciones entre los distintos elementos de la historia.

Este momento es clave para transformar la lectura en aprendizaje, ya que implica ir más allá de la decodificación y avanzar hacia la interpretación y la construcción de significado (Snow, 2002).

Desde el punto de vista pedagógico, la reflexión se desarrolla a través de preguntas la búsqueda de palabras y dar respuesta a una pregunta, actividades que invitan al lector a expresar lo comprendido.

Estas acciones permiten verificar la comprensión, pero también profundizar en ella, favoreciendo el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación. En el caso de la lectura en Braille, este proceso resulta especialmente valioso, ya que permite integrar la experiencia táctil con

la elaboración conceptual del contenido, fortaleciendo la relación entre percepción y comprensión (Koenig & Holbrook, 2010).

En el contexto de la lectura dual, la poslectura se convierte en un espacio de intercambio en el que los lectores pueden compartir sus interpretaciones, comparar ideas y construir una comprensión colectiva del texto.

Esta interacción enriquece la experiencia, ya que permite reconocer diferentes puntos de vista y ampliar el sentido de la lectura. De este modo, la reflexión no solo cierra el proceso lector, sino que lo proyecta hacia nuevas formas de comprensión, consolidando la lectura como una experiencia significativa, participativa e inclusiva.

Parte II. Aplicación práctica: explorar, leer y escribir en Braille

Tras haber explorado las bases históricas, científicas y metodológicas del sistema en la sección anterior, la Parte II de esta obra se constituye como el espacio fundamental de encuentro físico y sensorial con el texto, transformando la fundamentación teórica en una experiencia de aprendizaje activa.

En este tramo del libro, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) cobran vida mediante la interacción directa con las palabras, permitiendo que el lector transite de forma gradual desde el reconocimiento visual de patrones de puntos impresos en tinta hasta la maestría lectura del relieve táctil realizado mediante el punzado manual, consolidando así su autonomía y el ejercicio pleno de su derecho a la lectura.

Esta etapa aplicada integra armónicamente la identidad cultural ecuatoriana y la literatura universal a través de una progresión lectora cuidadosamente diseñada para acompañar el desarrollo del vocabulario, la ortografía y la complejidad narrativa del lector.

Mediante el uso de una iconografía táctil orientativa que sincroniza la experiencia entre lectores videntes y no videntes, la obra invita a recorrer leyendas ancestrales y cuentos clásicos no solo como relatos, sino como herramientas pedagógicas.

Así, la lectura dual se presenta como un puente de inclusión y convivencia donde las diversas formas de percepción se encuentran para construir significados compartidos.

Capítulo 4. Tradiciones y leyendas del Ecuador como puente hacia la lectura dual

La lectura puede adquirir mayor significado cuando se conecta con el contexto cultural del lector. Las tradiciones y leyendas del Ecuador ofrecen una oportunidad para acercarse al texto desde experiencias cercanas, permitiendo que la comprensión se construya a partir de elementos conocidos y significativos.

En este capítulo, la lectura dual se desarrolla a través de relatos que integran cultura y aprendizaje, favoreciendo una experiencia compartida en tinta y Braille, adaptados de los textos *Nuestras propias historias: Leyendas y tradiciones del Ministerio de Educación del Ecuador* (2018)

Este enfoque permite que la lectura no solo sea un proceso de comprensión, sino también un espacio de encuentro con la identidad y la memoria colectiva.

Antes de leer con las manos

Antes de iniciar la lectura táctil, es importante preparar al lector para la experiencia que implica interactuar con el texto en Braille. A diferencia de la lectura en tinta, donde la información se percibe de manera global e inmediata, la lectura con las manos requiere un recorrido progresivo que se construye a través del movimiento, la atención y la sensibilidad táctil.

Este proceso no ocurre de forma automática, sino que se desarrolla mediante una aproximación gradual que permita familiarizarse con el sistema y con la forma en que se organiza el texto.

En esta etapa, el objetivo no es dominar el Braille, sino generar una disposición adecuada hacia la lectura. Esto implica reconocer la estructura del sistema, comprender que cada combinación de puntos tiene un significado y desarrollar una actitud de exploración frente al texto.

La preparación también incluye aspectos como la postura, el uso de los dedos y la coordinación del movimiento, elementos que influyen directamente en la experiencia lectora. Este primer acercamiento permite reducir la incertidumbre y favorecer una interacción más fluida con el contenido.

Desde una perspectiva pedagógica, "antes de leer con las manos" representa un momento de transición entre el conocimiento previo y la experiencia directa. Es un espacio en el que se activan saberes, se establecen expectativas y se orienta la atención hacia lo que se va a leer.

En el contexto de la lectura dual, esta fase permite integrar a todos los lectores, generando un punto de partida común que facilita la comprensión y la participación. De este modo, la lectura táctil no comienza con el contacto físico, sino con una preparación que da sentido a la experiencia.

Tradiciones ecuatorianas

Las tradiciones ecuatorianas constituyen una expresión viva de la cultura y la identidad de los pueblos. A través de ellas se transmiten saberes, costumbres y formas de entender el mundo que han sido construidas a lo largo del tiempo.

Estas manifestaciones no solo reflejan prácticas sociales, sino que también contienen valores, historias y significados que forman parte de la memoria colectiva.

Incorporarlas en el proceso de lectura permite conectar el aprendizaje con el contexto cultural del lector, haciendo que la experiencia sea más cercana y significativa.

Desde una perspectiva pedagógica, trabajar con tradiciones favorece la comprensión, ya que el lector puede reconocer elementos familiares dentro del texto.

Además, el uso de contenidos culturales contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y a valorar la diversidad que caracteriza al Ecuador.

La lectura deja de ser una actividad aislada para convertirse en un espacio de encuentro entre el conocimiento y la cultura.

En el contexto de la lectura dual, las tradiciones ecuatorianas ofrecen una oportunidad para compartir relatos que pueden ser explorados tanto en tinta como en Braille.

Esta integración permite que distintos lectores accedan a las mismas historias, generando una experiencia común en la que se articulan lenguaje, cultura y participación. De este modo, la lectura se configura como un medio para preservar y transmitir la riqueza cultural, al tiempo que se promueve una práctica inclusiva y significativa

Tabla 4.1

Iconografía táctil orientativa en el texto

Visual	Braille	Significado
	⠠⠠⠠⠠	Inicio de cuento
	⠠	Inicio de página
αα	⠠⠠⠠⠠⠠	Vocabulario inicial. Exploración previa: Buscar términos antes de leer para adivinar la trama.
ββ	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	Vocabulario complementario Pausa de análisis: Volver a tocar la palabra para asegurar ortografía y sentido
ρρ	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	Pregunta de reflexión

⠠

Cap. 4. 1. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

vincia de Bolívar para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

visitar a nuestros abue-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

litos.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Salimos por la tarde para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llegar en la madrugada,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cruzando paisajes hermosos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

y volcanes majestuosos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

bajo una neblina muy es-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 1. 3

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pesa que a veces cubre

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

todo el camino.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al entrar en la casa de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mis abuelitos, la calidez

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nos recibe de inmediato.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Siempre escuchamos el so-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nido de la guitarra y can-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ciones tradicionales que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 1. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

entonadas por mi abuelito,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llenan el aire de profunda

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

alegría. Los adultos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

brindan con el licor

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

" Pájaro Azul", que es un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

símbolo de hospitalidad y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

calor en nuestra tierra.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

A la mañana siguiente, el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 1. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pueblo se llena de vida;

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mis primos se visten con

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

trajes de colores vivos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

para participar en las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

comparsas; me emociona

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mucho ver el desfile por

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

las calles, lanzar espuma

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

y grabar videos, para re-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cordar el momento toda la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 1. 6
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

vida.

⠠⠠⠠⠠.

El corazón de la fiesta
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

está en la cocina de mi
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

abuela, ella con gestos
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

amorosos nos invita a
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ayudarla, nos enseña a
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

preparar el banquete
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

familiar, que incluye el
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠⠠⠠

Cap. 4. 2. 1
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Esperando que llueva
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

(Los catzos)
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

αα praderas - tostado
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

catzos - finados
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Cada año mi madre decía
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con esperanza: " Ojalá que
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llueva". Yo no entendía
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la razón hasta que un día,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

siendo muy niño, me des-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pertó a las cuatro de la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mañana. Me dijo que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

iríamos a "atrapar sueños"

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

en las frías praderas de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Quito. Salimos en el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

viejo auto rojo de mi tío

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Juan, cruzando la neblina

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hacia las laderas cerca de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 3

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la iglesia del Cinto.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al llegar a un lugar lla-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mado Lloa, vi a muchas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

familias caminando entre

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

los pastizales con fundas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

plásticas. Todos espera-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ban en silencio el amane-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cer.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Mi madre me explicó que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

buscábamos catzos blancos,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

unos pequeños insectos que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

solo aparecen durante la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

época de finados, cuando

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ha llovido la tarde

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

anterior.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al principio yo estaba

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

muy enojado por el sueño y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el frío, pero al ver a mis

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

primos buscando con

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

alegría entre el pasto

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mojado, me hizo cambiar de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ánimo.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Los catzos se recolectan

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con paciencia para luego

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

limpiarlos y freírlos con

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sal y manteca de chanco.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Es el manjar preferido

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

para acompañar el tostado

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

crujiente en las mesas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

quiteñas.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al regresar a casa, el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

premio fue una humeante

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

colada morada con guaguas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de pan. Esa mañana com-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

prendí que las tradiciones

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

son como hilos que mantie-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nen unida a la familia.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Mi madre incluso venció

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

su miedo a los bichos para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

enseñarme el valor de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 2. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nuestras raíces. Ahora

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que soy adulto, cada mes

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de noviembre miro al cielo

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

y yo también digo: " Ojalá

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que llueva", para llevar a

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mi propio hijo a correr

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

entre el campo y atrapar

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

esos sueños que vuelan.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 3. 1

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

En busca de mis alforjas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

(La Mama Negra)

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

αα bullanguero - alforja

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

guayungas - inquebrantable

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

La festividad de " La

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Mama Negra" en la ciudad

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de Latacunga es una de las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

expresiones más ricas de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 3. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Mi papel era el de guagua
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

negro. Mi cuerpo era pin-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tado de hollín, me coloca-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ban dentro de una alforja,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que era una bolsa tejida
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con hilos de cabuya que
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ocupaba gran espacio.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Éramos dos niños colgados
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 3. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

a cada lado de las ancas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de un caballo, balanceán-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

donos como si fuéramos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

"guayungas".

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

La posición era incómoda

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

y terminábamos con el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cuerpo acalambrado, pero

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 3. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el profundo sentido de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pertenencia superaba

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cualquier dolor físico.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Nuestra misión principal

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

durante el desfile era

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

asistir al personaje cen-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tral: un hombre disfrazado

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de mujer negra que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 3. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

avanzar unas pocas cuadras.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Debíamos bajar del caba-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llo para elevar plegarias

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

a " Mamá Miche". En un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

acto lleno de fe, soltába-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mos una paloma blanca que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llevaba en su pata un men-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

saje suplicando a la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Virgen de las Mercedes

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 3. 11

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

paloma blanca durante la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

procesión?

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

más tradicional. Dicen

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

los abuelos que hace

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

muchísimos años vivía una

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pareja de campesinos que,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

a pesar de su gran bondad,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

no tenían hijos.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Cada mañana, antes de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que el sol bañara los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 3

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cerros, salían juntos a

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

labrar la tierra, dejando

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

su humilde casa solitaria

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

y silenciosa.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Trabajaban con gran

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

esfuerzo en los sembríos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de papas, su principal

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sustento, esperando

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

siempre una cosecha

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

abundante para compartir

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con los vecinos.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Cierto día, al regresar

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

agotados de su jornada, se

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llevaron una sorpresa

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

inexplicable: sobre el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fogón humeante encontraron

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

una olla llena de una sopa

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

espesa y deliciosa; al

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

probarla, sintieron un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sabor tan reconfortante

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que pensaron que se

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

trataba de un milagro de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la naturaleza.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Este suceso se repitió

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

por varios días; alguien

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

entraba sigilosamente a la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

vivienda y preparaba el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

banquete mientras ellos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

estaban en el campo.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Intrigados y algo temero-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sos, decidieron esconderse

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tras unos matorrales para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

descubrir la identidad del

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

misterioso cocinero.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Para su asombro, vieron

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

descender del cielo a un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

curiquingue, un ave

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sagrada de plumaje

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

brillante y andar

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

elegante. El ave entró

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

por la ventana y se posó

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

en el filo de la olla.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Justo cuando la pareja

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

intentó acercarse para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

agradecerle, el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

curiquingue, asustado,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

dejó caer un huevo dentro

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

del caldo y voló

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 9

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

rápídamente hacia las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cumbres más altas.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al mezclarse el huevo con

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

las papas calientes, nació

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el primer locro, transfor-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mando un alimento sencillo

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

en una delicia nutritiva

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que simboliza la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 4. 10

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

abundancia.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Desde entonces, el locro
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de papas es el corazón de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nuestra mesa familiar,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

recordándonos que el tra-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

bajo en el campo siempre
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

trae bendiciones inespera-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

das.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fe y la herencia cultural

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

se entrelazaron en un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

acontecimiento que trans-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

formaría la identidad

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

espiritual de sus habitan-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tes.

⠠⠠⠠.

Francisco Domínguez, un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pescador local conocido

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Durante una de sus jorna-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

das habituales, mientras
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

navegaba las aguas mansas
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

al atardecer, sus ojos
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

captaron el destello de un
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

objeto resplandeciente
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

atrapado entre sus redes.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Se trataba de una
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

minúscula figura humana de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

apenas cuatro centímetros

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de longitud, la cual irra-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

diaba una luz singular que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cautivó de inmediato al

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pescador.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Sin comprender inicial-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mente la magnitud del

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hallazgo, Don Vélez

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

trasladó la estatuilla a

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

su modesta vivienda,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

guardándola con extrema

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cautela en una repisa.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

No obstante, en un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

momento de apremio

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

derivado de su inclinación

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

por la vida social, el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pescador decidió empeñar

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la figura para solventar

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sus gastos. La sorpresa

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fue mayúscula cuando, al

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

retomar su labor marítima

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

al alba siguiente,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

descubrió estupefacto que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la misma imagen reposaba

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nuevamente en el interior

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de su atarraya.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Este suceso inexplicable

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

se repitió de forma

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sistemática en varias

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ocasiones, lo que generó

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

un estado de profunda

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

alarma y curiosidad entre

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 10

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Tras una inspección

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

técnica minuciosa, el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

religioso determinó que

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la imagen representaba

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fielmente a San Isidro

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Labrador, el santo patrón

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de los agricultores.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

A partir de ese instante,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 11

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la comuna de Montañita lo

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

adoptó como su protector

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

oficial, edificando una

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

iglesia en el sitio exacto

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

donde habitaba el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pescador.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Se dice que la figura

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

continuó creciendo de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 5. 14

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

San Isidro Labrador

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

asombró a los pobladores y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

por qué dejó de cambiar su

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tamaño?

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Leyendas ecuatorianas

Las leyendas ecuatorianas forman parte del imaginario colectivo y constituyen una manera de explicar el mundo a través de la narración.

A diferencia de las tradiciones, que se vinculan con prácticas culturales, las leyendas combinan elementos históricos, simbólicos y fantásticos, dando lugar a relatos que han sido transmitidos de generación en generación.

Estas historias no solo entretienen, sino que también comunican valores, creencias y formas de interpretar la realidad, convirtiéndose en una expresión significativa de la identidad cultural.

Desde el punto de vista pedagógico, las leyendas ofrecen un recurso valioso para el desarrollo de la comprensión lectora.

Su estructura narrativa, la presencia de personajes y la construcción de situaciones permiten al lector anticipar, interpretar y reflexionar sobre lo leído.

Además, al estar cargadas de elementos simbólicos, invitan a una lectura más profunda, en la que se pueden explorar significados más allá de lo literal. Esta riqueza narrativa favorece el interés por la lectura y promueve una participación activa en el proceso de comprensión.

En el contexto de la lectura dual, las leyendas ecuatorianas permiten construir una experiencia compartida en la que el contenido adquiere un valor especial.

Al leer estas historias en tinta y Braille, los estudiantes no solo acceden al texto, sino que también se conectan con un patrimonio cultural común.

Esta integración fortalece la relación entre lectura, cultura e inclusión,

permitiendo que la experiencia lectora sea significativa tanto en su dimensión educativa como en su valor cultural.

⠠⠠⠠

Cap. 4. 6. 1

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

¿ Cómo nadaban en el
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tiempo de los incas?
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

αα divinidades - pillpi -
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

natación - lagos
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Había una vez un lugar
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

lejano llamado el Encanto
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de los Andes, un sitio
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

rodeado de lagos
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cristalinos y montañas
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

majestuosas, donde nacían

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

las raíces de los pueblos.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Esta fue la creación

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sagrada del Inti, quien

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

atribuyó dones especiales

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

al lugar para que la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tierra fuera fértil,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mientras la Madre Pacha

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 3

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ayudaba a que se formaran

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

grandes piedras de resis-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tencia para sus hijos.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El dios Inti concedió a

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sus descendientes habili-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

dades y destrezas para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que, con el paso del

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tiempo, se convirtieran en

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⋮

Cap. 4. 6. 4

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

divinidades incas.

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

Hacia el sur de los

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

Andes surgieron Quilotoa

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

y Yambo, mientras que por

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

el norte brotaron

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

Cuicocha, Imbacochoa y

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

Yaguarcocha.

⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮⋮

⠠

Cap. 4. 6. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

En cada uno de estos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

parajes nacieron guerreros

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

legendarios como los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sigchos, los panzaleos,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

los otavalos y los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

caranquis.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Killa Luna les confirió

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la alta responsabilidad de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

guiar y gobernar sus

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

territorios con amor y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

respeto por la naturaleza.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Un día, Copacati, diosa

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de los lagos, y Mama

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Cocha, madre del mar,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

retaron a los guerreros a

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

una competencia de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

destreza para descubrir

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

quiénes eran los nadadores

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

más hábiles.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Los nadadores sigchos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fueron los primeros en

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

aceptar el desafío;

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

se introdujeron en las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

profundidades del volcán

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Quilotoa nadando con su
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

estilo pillpi (mariposa) .
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al emerger, exclamaron
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con orgullo que poseían la
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fuerza de la erupción y el
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

color verde de la
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

esmeralda .
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 9

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Por otro lado, los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

nadadores panzaleos se

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sumergieron en una laguna

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

encantada.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Su estilo era

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

diferente: movían las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

caderas de arriba hacia

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

abajo con calma,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 6. 11

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

grandeza con un estilo de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pecho, que buscaba la brisa
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

del mar e invocaba a la
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hermosa diosa Nina Pacha.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Mama Cocha, conmovida por
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el carisma y compromiso de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sus sobrinos, los abrazó
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con sus olas y decidió
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

curaca, se festejaba un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ritual sagrado lleno de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

baile y regocijo.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al terminar la celebra-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ción, los habitantes

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

fueron al río para beber

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de sus aguas cristalinas.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 3

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Sin embargo, aquella
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

noche, una bruja malvada
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

lanzó un hechizo sobre la
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

corriente, contaminándola
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con sustancias que dañaron
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

gravemente la salud de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

toda la población.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Días después, el desánimo
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

invadió el pueblo: los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hombres ya no cultivaban

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la tierra, las mujeres

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

dejaron de danzar y los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

niños permanecían en

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

silencio, sin energía para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

jugar.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El sabio anciano detectó

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El curaca, presintiendo
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que era la ayuda divina,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la bautizó como Newén,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que significa "fuerza y
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

energía".
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Una mañana, mientras
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Newén se bañaba en el río,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

notó que sus piernas se
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cubrían de hojas verdes.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El dios Yacu le anunció

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

que había llegado el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

momento de salvar a la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

comunidad enseñándoles las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

propiedades de una nueva

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

planta: la guayusa.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Newén corrió al centro

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 11

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

convirtió en un árbol.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Una hoja cayó a los pies

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

del curaca con un mensaje:

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

" Hermanos, usen estas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hojas para preparar un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

té al amanecer; les

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

brindará fuerza, salud y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

lucidez".

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 7. 13

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

salvar a su comunidad y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

qué beneficios otorga la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

planta de guayusa?

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠⠠⠠

Cap. 4. 8. 1

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Origen de los idiomas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

(Leyenda Shuar)

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

aa fecundidad - apiun -
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cielo - bejuco
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Cuentan los abuelos que,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

en tiempos remotos, los
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ancestros shuar conocían
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la existencia de la vida
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

en cuatro mundos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

distintos:

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Nunka (la tierra),

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Nayaim (el cielo),

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Entsa (el agua) y

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Tunkurua (el infierno).

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

En aquella época de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

maravillas, el cielo y la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

tuar con los hombres,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

destacando los hermanos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Etsa y Nantu.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Tras un enfrentamiento

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

por el amor de una mujer

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de la tierra, ambos ascen-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

dieron definitivamente:

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Etsa se transformó en el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 5

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Sol, dador de calor y
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

vida, mientras que Nantu
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

se convirtió en la Luna,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cuya luz opaca representa
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la fecundidad y rige los
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ciclos de los cultivos.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Inspirados por estos
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sucesos celestiales, los
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

shuar se reunieron con el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

firme propósito de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

construir un camino propio

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hacia el firmamento.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Así iniciaron la edifica-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ción del apiun, una

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

estructura circular de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

proporciones monumentales,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

diseñada con pisos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

superpuestos; cavaron

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cimientos profundos donde

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

enterraron grandes piedras

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de resistencia, levantaron

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

postes enormes y amarraron

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cada nivel con bejucos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

resistentes, sellando las

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

paredes con barro y cera

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 8
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

natural.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

La construcción avanzaba
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

con ímpetu, pero cuando el
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

apiun superó la mitad de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la distancia hacia el
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cielo, el dios Yus recono-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ció la ambición del
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 10

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

lenguas: los del primer

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

piso mantuvieron el shuar,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pero en el segundo surgió

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el achuar; en el tercero

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el shiwiar; en el cuarto

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el quichua; y así sucesi-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

vamente hasta crear todos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

los idiomas del mundo.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 8. 11

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El desorden y la incapaci-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

dad de comunicarse

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

provocaron resentimiento

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

entre los grupos.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Desanimados, los shuar

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

destruyeron el apiun y se

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

dispersaron por el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

planeta, llevando consigo

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la diversidad de lenguas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 2

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ballenas jorobadas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

danzaban bajo el sol de la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mañana.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

En estas tierras de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

abundancia, donde los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

delfines dorados saltaban

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

entre las olas, vivía la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

hermosa princesa Súa.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 4

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Su padre, el cacique

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Tonchigüe, era un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

guerrero de gran experien-

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cia respetado por su

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

gente, mientras que su

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

madre, la reina Atacame,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

asesoraba al pueblo en

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

temas de salud con

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

humildad y sabiduría.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

muchas lunas, la pareja

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

paseó por la arena blanca,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cobijada por la suave

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

brisa marina. En esos

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

días, el capitán conoció

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

al príncipe Tonsupa, un

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

joven robusto y dueño de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ricas tierras llenas de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

oro.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 7

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

A pesar de sus diferen-
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cias, entablaron una
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

amistad duradera,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ignorando que el destino
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

pronto pondría a prueba
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sus voluntades.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

La paz se interrumpió
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cuando un barco trajo
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

órdenes urgentes: el

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

capitán debía partir de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

inmediato para defender

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sus dominios.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Por la prisa, De León

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

no pudo despedirse de

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Súa, dejándola sumida en

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

una tristeza insondable.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 9

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Pasaron ocho meses de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

silencio hasta que el
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cacique Tonchigüe,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

buscando asegurar la
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

riqueza del reino, engañó
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

a su hija asegurándole que
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

el capitán había fallecido
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

en Venecia. Le ordenó
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

entonces casarse con
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 11

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

lanzó al precipicio.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Al regresar y enterarse

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de la tragedia, el capitán

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

De León también se lanzó

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

desde la roca.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El príncipe Tonsupa,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

abrumado por el dolor,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 9. 13

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

melodías en la playa y se

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ven dos resplandores

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

brillantes sobre el mar,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

recordando un amor que la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mentira no pudo destruir

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ββ

princesa - Tonsupa

⠠

⠠⠠

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ρρ

¿Cuál fue la mentira

⠠

⠠⠠

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⋮⋮⋮

Cap. 4. 10. 1

:''':. :'. :'. :'. :

La protectora de la
. : : ' : : : : : : : : : : :

ciudad oculta

''':. :'' : : : : : :

αα ancestral - feérico
⋮' ' : : : : : : : : : : :

protectora - desolada
: : : : : : : : : : : :

En los remotos tiempos de
: : : : : : : : : : : :

la nacionalidad cañari,
: ' : : : : : : : : : :

floreecía una metrópoli de
: : : : : : : : : : : :

inigualable esplendor
: : : : : : : : : : : :

[illegible]

⠠

Cap. 4. 10. 6

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

para salvaguardar su

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

identidad y sus tesoros,

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

desviarían el ímpetu del

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

río Culebrillas para

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

sumergir y ocultar la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

ciudad bajo sus aguas

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

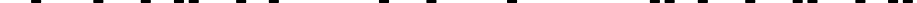
cristalinas.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

El estruendo de la

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

[illegible]



⠠

Cap. 4. 10. 8

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

neblina espesa, Intikilla

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

perdió el rastro de sus

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

progenitores.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Sola y desolada frente a

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la creciente laguna, su

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

llanto conmovió al hada

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

madrina que custodiaba

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

espiritualmente a los

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 10. 9
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cañaris.

⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Para evitar que la niña
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

cayera en manos de los
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

invasores, el ser
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

feérico intervino mediante
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

una metamorfosis sagrada,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

convirtiéndola en una
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

serpiente con rostro de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

⠠

Cap. 4. 10. 10
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

mujer.

⠠⠠⠠⠠⠠.

A partir de ese instante,
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

se le encomendó la misión
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

de ser la protectora
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

eterna de la ciudad oculta
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

bajo el espejo de agua de
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠

la laguna.
⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠.

Hacia la lectura con las manos

El paso hacia la lectura con las manos representa un momento significativo dentro del proceso de aprendizaje, en el que el lector comienza a interactuar directamente con el sistema Braille a través del tacto. Después de la aproximación visual y el reconocimiento de la estructura del sistema, este momento implica trasladar ese conocimiento hacia una experiencia sensorial distinta, que requiere atención, sensibilidad y práctica.

La lectura táctil no es inmediata, sino progresiva, y se construye a partir del movimiento consciente de los dedos sobre el texto; en esta etapa, el lector empieza a desarrollar habilidades específicas relacionadas con la exploración táctil, como el seguimiento lineal, la discriminación de puntos y la identificación de patrones.

Este proceso requiere tiempo y acompañamiento, ya que implica coordinar percepción y comprensión de manera simultánea. A diferencia de la lectura visual, donde la información se percibe de forma global, la lectura con las manos se construye paso a paso, lo que favorece una relación más atenta con el texto y permite una comprensión progresiva del contenido.

Es importante generar un ambiente que permita la exploración sin presión, respetando los ritmos de aprendizaje y valorando cada avance en el proceso.

En el contexto de la lectura dual, este paso se integra dentro de una experiencia compartida, en la que la lectura táctil se articula con la lectura en tinta, permitiendo que todos los lectores participen en la construcción del significado.

De este modo, la lectura con las manos se convierte en una experiencia accesible, significativa y formativa.

Capítulo 5. Cuentos clásicos en lectura dual

Este capítulo constituye la aplicación práctica definitiva de la propuesta de lectura dual desarrollada en las secciones anteriores

A través de una selección de diez cuentos clásicos de la literatura universal, se concreta un enfoque pedagógico que integra la lectura en tinta y en Braille como una experiencia compartida, accesible e inclusiva.

En esta etapa, el texto ya no solo presenta los puntos impresos visualmente, sino que invita al lector a la interacción física mediante el relieve táctil completo y el ejercicio del punzado manual, consolidando el vínculo entre la percepción visual y la háptica.

Los relatos han sido adaptados bajo estrictos criterios de claridad y progresión lectora, organizándose de manera gradual para acompañar el crecimiento del vocabulario y la complejidad narrativa del lector

Cada cuento está diseñado bajo el principio de correspondencia exacta línea por línea entre la tinta y el Braille, garantizando que ambos sistemas presenten el mismo contenido y estructura.

Esta equivalencia no solo facilita el aprendizaje autónomo, sino que convierte la página en un espacio de encuentro donde las diversas formas de percibir una historia se fusionan en un significado compartido

Para guiar la navegación sensorial, se incorpora en esta sección una iconografía táctil orientativa (ver Tabla 5.1), compuesta por señales estructurales

diseñadas para ser fácilmente reconocibles al tacto

Estos símbolos funcionan como anclas pedagógicas que permiten al lector identificar el inicio de cada página, descubrir términos de vocabulario específico y detenerse ante preguntas de reflexión, asegurando una lectura fluida y consciente

Leer juntos: tinta y Braille

Leer juntos en tinta y Braille implica construir una experiencia compartida en la que diferentes formas de acceso al lenguaje convergen en un mismo espacio.

Esta propuesta permite que lectores con distintas habilidades y formas de percepción participen simultáneamente en la lectura, interactuando con el mismo contenido desde sus propios canales.

De este modo, la lectura deja de ser una actividad individual para convertirse en una práctica colectiva, en la que el texto se explora, se comenta y se comprende en conjunto.

Cómo leer los cuentos

La lectura de estos cuentos está pensada como una experiencia progresiva, en la que el lector puede acercarse al texto desde diferentes formas de acceso. No se trata únicamente de recorrer las palabras, sino de interactuar con la historia, comprender su desarrollo y construir significado a partir de ella. En este sentido, se recomienda abordar la lectura con calma, permitiendo pausas, relecturas y momentos de reflexión que favorezcan una comprensión más profunda.

Tabla 5.1*Iconografía táctil orientativa en el texto*

Visual	Braille	Significado
	⠠⠠⠠⠠	Inicio de cuento
	⠠	Inicio de página
αα	⠠⠠⠠⠠⠠⠠	Vocabulario inicial. Exploración previa: Buscar términos antes de leer para adivinar la trama.
ββ	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	Vocabulario complementario Pausa de análisis: Volver a tocar la palabra para asegurar ortografía y sentido
ρρ	⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠⠠	Pregunta de reflexión

Los tres cerditos

αα cerdito - casa - lobo

Había una vez tres cerditos que decidieron construir cada uno su propia casa.

El primer cerdito hizo su casa de paja. La levantó rápidamente y pronto estuvo listo para descansar.

El segundo cerdito eligió la madera. Trabajó un

poco más y su casa quedó
más firme que la de paja.

El tercer cerdito prefirió el ladrillo. Día tras día trabajó con paciencia hasta terminar una casa fuerte y resistente.

Un día, un lobo llegó al lugar y llamó a la puerta de la primera casa.

— Cerdito, cerdito, déjame entrar — dijo el lobo.

— No, no entrarás — respondió el cerdito.

Entonces el lobo sopló con fuerza y la casa de paja se cayó. El cerdito corrió asustado hacia la casa de madera.

El lobo fue tras ellos y
llamó a la puerta de la
segunda casa.

— Cerditos, cerditos, dé-
jenme entrar — dijo el
lobo.

— No, no entrarás — res-
pondieron los cerditos.

El lobo sopló aún más
fuerte y la casa de madera
se rompió. Los dos

cerditos corrieron hasta
la casa de ladrillo.

El lobo llegó a la tercera casa y volvió a llamar.

— Cerditos, cerditos, déjenme entrar — dijo el lobo.

— No, no entrarás — respondieron los cerditos.

El lobo sopló una y otra vez, pero la casa de ladrillo no se movió.

Cansado, el lobo se fue y nunca volvió.

Los tres cerditos aprendieron que el trabajo hecho con paciencia y cuidado da mejores resultados.

ββ paja - madera -
ladrillo

pp ¿Cuál de las casas
protegió mejor a los cer-
ditos y por qué?

Caperucita Roja

aa niña - bosque - lobo
- abuela

Había una vez una niña a
la que todos llamaban Ca-
perucita Roja, porque
siempre llevaba una capa
de ese color.

Un día, su madre le pidió
que llevara una canasta
con comida a la casa de su

abuela, que vivía al otro lado del bosque.

— Ve con cuidado — le dijo. No te detengas en el camino y no hables con desconocidos.

Caperucita Roja caminó alegremente por el sendero. El bosque era tranquilo y los pájaros cantaban.

De pronto, apareció un lobo que la observó con atención.

— ¿A dónde vas, niña? — preguntó el lobo con voz suave.

— Voy a visitar a mi abuelita y a llevarle comida — respondió Caperucita Roja.

El lobo pensó en engañarla y le sugirió que

recogiera flores mientras
él tomaba otro camino.

Caperucita Roja se de-
tuvo a recoger flores y el
lobo llegó primero a la
casa de la abuela.

El lobo llamó a la puerta
y, al entrar, asustó a la
abuela y ocupó su lugar en
la cama.

Cuando Caperucita Roja
llegó, entró a la casa y
se acercó a la cama.

— Abuelita, qué ojos tan
grandes tienes — dijo.

— Son para verte mejor —
respondió el lobo.

— Abuelita, qué orejas
tan grandes tienes — con-
tinuó la niña.

— Son para oírte mejor —
dijo el lobo.

— Abuelita, qué dientes tan grandes tienes — preguntó Caperucita Roja.

— ¡ Son para comerte mejor! — gritó el lobo.

En ese momento, un leñador que pasaba cerca escuchó los gritos y entró rápidamente a la casa. Logró ahuyentar al lobo y ayudar a la abuela.

Caperucita Roja comprendió entonces la importancia de escuchar los consejos y no hablar con desconocidos.

ββ niña - bosque - abuela
- lobo

pp ¿ Por qué crees que es importante escuchar los consejos de las personas que nos cuidan?

El Gato con Botas

aa gato - botas - molino
- rey

Había una vez un joven
molinero que, al quedar
solo, heredó únicamente un
gato.

El muchacho se sintió
triste, pues pensó que un
gato no podría ayudarlo a
cambiar su suerte.

Pero aquel gato no era común. Caminaba erguido, hablaba con claridad y tenía ideas muy ingeniosas.

— Si me das un par de botas — dijo el gato, yo te ayudaré a mejorar tu vida.

El joven, sorprendido, aceptó y le entregó unas botas viejas.

El gato se las puso y salió al campo. Con

astucia, atrapó un conejo
y lo llevó como regalo al
rey.

— Este presente es de
parte del marqués de Ca-
rabás — dijo el gato,
usando un nombre que él
mismo había inventado.

El rey agradeció el obse-
quio y comenzó a intere-
sarse por aquel misterioso
marqués.

Días después, el gato pidió a su amo que se bañara en el río justo cuando el carruaje del rey pasara por allí.

Cuando el joven estaba en el agua, el gato corrió hacia el camino.

— ¡ Ayuda! ¡ Ayuda!
gritó; Al marqués de Carabás le han robado la ropa! —.

El rey, al escuchar esto, ordenó que le dieran al joven ropas elegantes.

Luego, el gato recorrió los campos y advirtió a los campesinos que dijeran al rey que aquellas tierras pertenecían al marqués de Carabás.

Más adelante, llegó a un castillo donde vivía un ogro muy poderoso.

— Me han dicho que puedes transformarte en cualquier animal — dijo el gato con calma.

El ogro, orgulloso, se convirtió en un león.

— Eso es impresionante — respondió el gato. Pero dicen que no podrías convertirte en algo tan pequeño como un ratón.

El ogro se transformó en
ratón y el gato lo atrapó
de inmediato.

Cuando el rey llegó al
castillo, creyó que perte-
necía al marqués de Cara-
bás. Admirado, ofreció su
amistad y su ayuda.

Gracias a la inteligencia
del gato y a su confianza,
el joven molinero cambió
su destino.

ββ gato - botas - ingenio
- confianza

ρρ ¿ Cómo ayudó el ingenio del gato a cambiar la vida de su amo?

Hansel y Gretel

αα hermanos - bosque -
casa - pan

Había una vez dos herma-
nos llamados Hansel y
Gretel que vivían con su
padre cerca de un gran
bosque.

Un día, por la falta de
comida, los niños se aden-
traron en el bosque y

caminaron durante largo
tiempo.

Hansel, preocupado, fue
dejando pequeños trozos de
pan en el camino para po-
der regresar a casa.

Cuando cayó la noche, los
hermanos intentaron vol-
ver, pero los pájaros ha-
bían comido las migas y se
perdieron entre los árbo-
les.

Caminaron asustados hasta que, al amanecer, encontraron una casa muy extraña hecha de pan y dulces.

— Mira, Hansel ¡la casa es de comida — dijo

Gretel.!

Hambrientos, comenzaron a comer pequeños pedazos de la casa.

De pronto, una anciana
salió y los invitó a en-
trar.

— Pasen, niños — dijo con
voz suave —. Aquí podrán
descansar.

Pero la anciana era en
realidad una bruja que
quería atraparlos.

La bruja encerró a Han-
sel y obligó a Gretel a
trabajar. Cada día

revisaba si Hansel estaba
más fuerte.

Gretel, con valentía,
pensó en una forma de es-
capar.

— No entiendo cómo fun-
ciona el horno — dijo

Gretel. ¿Puedes mos-
trarme?

Cuando la bruja se
acercó, Gretel la empujó

y cerró la puerta del
horno.

Hansel y Gretel huyeron
de la casa y siguieron ca-
minando hasta encontrar el
camino de regreso.

Al volver a casa, abraza-
ron a su padre y compren-
dieron que juntos podían
superar grandes dificulta-
des.

ββ bosque - casa -
valentía - hermanos

ρρ ¿ Qué ayudó a Hansel
y Gretel a salir del
peligro?

La Cenicienta

aa joven - casa -
trabajo - baile - zapato
Había una vez una joven
amable y trabajadora que
vivía en una casa grande
junto a su madrastra y sus
dos hermanastras.

Desde muy temprano cada
día, la joven se encargaba
de limpiar, cocinar y or-
denar, mientras las demás

descansaban y se preparaban para salir.

A pesar del cansancio, la joven mantenía la esperanza y trataba a todos con respeto.

Un día llegó al pueblo una invitación del palacio. El príncipe ofrecería un gran baile y todas las jóvenes estaban invitadas.

Las hermanastras se alegraron y comenzaron a prepararse. La joven también deseaba ir, pero su madrastra se lo prohibió.

Cuando la joven se quedó sola, apareció una figura bondadosa que decidió ayudarla.

— No estés triste — le dijo. Esta noche podrás ir al baile.

Con un gesto suave,
transformó su ropa sencilla en un hermoso vestido y unos zapatos brillantes.

— Recuerda — advirtió,
deberás regresar antes de que termine la noche.

En el palacio, la joven entró al salón y todos quedaron sorprendidos por su presencia.

El príncipe la invitó a bailar y juntos compartieron una noche llena de alegría.

Cuando el reloj anunció el final de la noche, la joven corrió para regresar a casa. En su apuro, uno de sus zapatos quedó atrás.

Al día siguiente, el príncipe recorrió el

pueblo buscando a la joven
a quien pertenecía el zapato.

Cuando llegó a la casa,
el zapato no encajó en nadie más.

Finalmente, la joven lo
probó y el zapato calzó
perfectamente.

El príncipe reconoció entonces a la joven del

baile y la invitó a vivir
en el palacio.

La joven dejó atrás los
días de tristeza y comenzó
una nueva vida.

ββ trabajo - respeto -
esperanza - cambio

ρρ ¿ Qué cualidades de la
joven la ayudaron a cam-
biar su destino?

La Bella Durmiente

aa princesa - castillo -
tiempo - sueño

Había una vez un rey y
una reina que deseaban con
todo su corazón tener una
hija. Cuando por fin na-
ció la princesa, la ale-
gría llenó el castillo.

Para celebrar, se orga-
nizó una gran fiesta a la
que fueron invitadas

personas de muchos lugares. También fueron convocadas varias hadas para ofrecer dones a la recién nacida.

Cada hada entregó un regalo especial: unas desearon bondad, otras inteligencia, otras una vida larga y tranquila.

Sin embargo, una vieja hada que no había sido

invitada llegó al castillo
muy molesta. — Esta niña
se pinchará el dedo con un
objeto afilado y caerá en
un profundo sueño— dijo
con voz severa.

Antes de que el silencio
se apoderara del lugar,
una de las hadas que aún
no había hablado inter-
vino.

— El sueño no será eterno — dijo. La princesa despertará cuando llegue el momento indicado.

El rey, preocupado, ordenó que se retiraran del reino todos los objetos que pudieran causar daño.

Pasaron los años y la princesa creció amable y curiosa. Un día, mientras

recorría una parte antigua del castillo, encontró a una anciana que hilaba en silencio.

La princesa se acercó con curiosidad y tocó el objeto que la anciana sostenía. En ese instante, se quedó dormida.

Tal como se había anunciado, no solo la princesa, sino todo el

castillo cayó en un profundo sueño.

El tiempo pasó lentamente. El castillo quedó cubierto por plantas y silencio.

Muchos años después, un príncipe escuchó la historia y decidió acercarse al lugar.

Al entrar al castillo, encontró a la princesa

dormida. Se acercó con
respeto y, en ese momento,
el hechizo se rompió.

La princesa despertó y
con ella despertó todo el
castillo.

La alegría regresó al
reino. La princesa com-
prendió que el tiempo tam-
bién forma parte de la
vida y que cada espera
tiene su momento.

ββ tiempo - paciencia -
espera - despertar

ρρ ¿ Por qué crees que el
tiempo y la paciencia fue-
ron importantes en esta
historia?

Blancanieves

αα joven - espejo -
bosque - casa - cuidado

Había una vez una joven
llamada Blancanieves que
vivía en un castillo junto
a su madrastra, la reina.

La reina era elegante y
poderosa, pero también muy
orgullosa. Cada día se
detenía frente a un espejo

y hacía siempre la misma pregunta.

— Espejo, dime la verdad
— decía. ¿Quién es la
más hermosa del reino?

El espejo respondía con
sinceridad, y durante mu-
cho tiempo dijo que la
reina era la más hermosa.

Con el paso de los años,
Blancanieves creció y se
convirtió en una joven

amable y bondadosa. Un día, el espejo dio una respuesta diferente.

— La más hermosa del reino es Blancanieves — dijo.

Al oír esto, la reina se llenó de celos y decidió deshacerse de la joven.

Blancanieves fue llevada al bosque, pero logró escapar y caminar sola entre

los árboles durante mucho tiempo.

Cansada y asustada, encontró una pequeña casa.

Al entrar, vio una mesa con platos pequeños y camas ordenadas.

En la casa vivían siete amigos que trabajaban juntos y cuidaban unos de otros. Cuando regresaron y encontraron a

Blancanieves dormida, decidieron ayudarla.

— Puedes quedarte aquí —
le dijeron— , pero debes
tener cuidado.

Blancanieves vivió con
ellos y aprendió a compartir
las tareas del hogar.

La reina, al saber que
Blancanieves seguía viva,
decidió engañarla. Un día

llegó a la casa disfrazada
y le ofreció una manzana.

— Es un regalo para ti —
dijo con voz suave.

Blancanieves mordió la
manzana y cayó al suelo,
inmóvil.

Sus amigos la cuidaron y
la colocaron en un lugar
seguro. Pasó el tiempo
hasta que alguien llegó y
logró ayudarla.

Blancanieves despertó y
pudo comenzar una nueva
etapa de su vida, lejos
del peligro.

La reina comprendió finalmente que los celos
solo traen tristeza, y

Blancanieves siguió vi-
viendo con bondad y cui-
dado hacia los demás.

ββ cuidado - amistad -
celos - bondad

pp ¿ Cómo ayudaron la
amistad y el cuidado a
proteger a Blancanieves?

El Patito Feo

aa ave - lago - diferen-
cia - crecimiento - iden-
tidad

Había una vez un patito
que nació en un nido junto
a otros patitos. Desde el
primer día, notó que era
diferente.

Mientras los demás eran
pequeños y suaves, él era
más grande y torpe. Las

otras aves lo miraban con
extrañeza y a menudo se
burlaban de él.

El patito intentaba acer-
carse a los demás, pero
siempre era rechazado.

— Eres distinto — le de-
cían. No perteneces aquí.

Triste y confundido, el
patito se alejó del nido y
caminó solo durante mucho
tiempo.

Llegó a un lago donde vio otras aves nadar con gracia. Intentó unirse a ellas, pero también allí se sintió diferente.

El patito pasó por días difíciles. El frío, el cansancio y la soledad lo acompañaron mientras buscaba un lugar donde sentirse aceptado.

Con el paso del tiempo,
el patito creció. Sin
darse cuenta, su cuerpo
comenzó a cambiar y sus
movimientos se volvieron
más seguros.

Un día, al acercarse nue-
vamente al lago, vio su
reflejo en el agua.

Ya no era un patito
torpe. Se había transfor-
mado en un hermoso cisne.

Al verse, comprendió que siempre había sido valioso, aunque otros no lo hubieran reconocido.

Las demás aves se acercaron y nadaron a su lado.

Esta vez, no hubo burlas ni rechazo.

El cisne entendió que crecer también significa descubrir quién se es y

aceptar las propias diferencias.

ββ diferencia -
crecimiento - identidad -
aceptación

pp ¿ Por qué crees que el
patito necesitó tiempo
para descubrir quién era?

Aladino y la lámpara maravillosa

αα joven - ciudad -
lámpara - deseo - decisión

Había una vez un joven
llamado Aladino que vivía
en una ciudad llena de ca-
lles estrechas y mercados
ruidosos. No era rico,
pero era curioso y soñaba
con una vida diferente.

Un día, un hombre desconocido se acercó a él y le habló de un tesoro escondido en un lugar lejano.

— Solo tú puedes entrar allí — le dijo.

Debes traerme una lámpara antigua.

Aladino aceptó sin imaginar el peligro que le esperaba.

El hombre llevó a
Aladino hasta un lugar
profundo y oscuro. Allí,
el joven encontró la lám-
para cubierta de polvo.

Cuando Aladino intentó
salir, el hombre lo dejó
atrapado.

Asustado, Aladino frotó
la lámpara sin darse
cuenta.

De pronto, una voz
poderosa llenó el espacio.

— Soy el genio de la lám-
para — dijo. Puedo
concederte deseos.

Aladino pidió ayuda para
salir y el genio cumplió
su deseo.

Libre nuevamente,

Aladino usó los deseos
con cuidado. Pensó en su
madre, en su hogar y en la

posibilidad de ayudar a
otros.

Con el tiempo, llegó a
conocer a la hija del sul-
tán. Entre ellos nació un
sentimiento sincero.

Sin embargo, el hombre
que lo había engañado re-
gresó. Con astucia, logró
apoderarse de la lámpara y
usar su poder para sí
mismo.

La ciudad cambió y Aladino perdió todo lo que había conseguido.

Recordando lo aprendido, Aladino no se rindió.

Con inteligencia y valentía, recuperó la lámpara y enfrentó al hombre.

Al final, Aladino comprendió que el verdadero valor no estaba en los

deseos, sino en las decisiones que tomaba.

Usó el último deseo para liberar al genio y elegir un camino basado en la honestidad y el esfuerzo.

ββ deseo - poder - responsabilidad - elección

pp ¿ Por qué crees que Aladino tuvo que aprender a usar el poder con responsabilidad?

La Bella y la Bestia

αα joven - castillo -
promesa - apariencia -
transformación

Había una vez una joven
llamada Bella que vivía
en un pequeño pueblo junto
a su padre. A diferencia
de los demás, Bella dis-
frutaba pasar tiempo en
silencio, escuchar

historias y aprender cosas nuevas.

Su padre viajaba con frecuencia y, en uno de sus recorridos, se perdió en el camino y llegó a un castillo desconocido. Al entrar, tomó una rosa del jardín para llevarla a su hija.

Entonces apareció el dueño del castillo: una

criatura de aspecto temible, conocida como la Bestia.

— Has tomado algo que no te pertenece — dijo con voz profunda. Como castigo, deberás quedarte aquí.

El padre, asustado, explicó que la rosa era para su hija. La Bestia

aceptó dejarlo ir con una
condición.

— Tu hija deberá ocupar
tu lugar — dijo. Solo así
quedarás libre.

Cuando Bella conoció lo
ocurrido, decidió cumplir
la promesa y fue al
castillo.

A pesar del miedo ini-
cial, Bella descubrió que
la Bestia no era cruel.

Aunque su apariencia imponía temor, sus acciones mostraban cuidado y respeto.

Con el paso del tiempo, Bella comenzó a conocer mejor a la Bestia. Conversaban, compartían comidas y caminaban por el castillo.

— No entiendo por qué me
tratas con bondad — dijo
la Bestia una noche.

— Porque las acciones di-
cen más que la apariencia—
respondió Bella.

Bella comprendió que la
verdadera belleza no siem-
pre es visible. La Bes-
tia, por su parte, apren-
dió a pensar en los demás
antes que en sí mismo.

Un día, Bella tuvo que marcharse para ayudar a su padre. Al regresar, encontró a la Bestia muy débil.

Conmovida, Bella expresó con sinceridad lo que sentía.

— He aprendido a verte con el corazón — dijo.

En ese instante, el castillo se transformó y la

Bestia dejó de serlo. El
hechizo se rompió gracias
al afecto sincero y al
respeto mutuo.

Bella comprendió que amar
también es aceptar,
comprender y transformar.

ββ apariencia - respeto -
bondad - cambio

ρρ ¿ Por qué crees que la
transformación fue posible
gracias a la forma en que

Cap. 5. 10. 9

Bella y la Bestia se
trataron?

Capítulo 6. Escribir y aprender: práctica del Braille

Este capítulo constituye la culminación del ciclo de aprendizaje propuesto en esta obra

Tras haber transitado por el reconocimiento visual de patrones en tinta en el Capítulo 4 y la interacción física con el relieve en la lectura táctil compartida del Capítulo 5, el lector se enfrenta ahora al desafío de la escritura activa.

Esta etapa final transforma al usuario de un receptor de historias en un creador de contenido, permitiéndole apropiarse definitivamente del sistema Braille como una herramienta de comunicación personal y un medio para el pensamiento tangible.

La producción del sistema mediante la técnica del punzado manual trasciende el simple ejercicio motriz; se trata de un

proceso cognitivo superior que fortalece la memoria operativa, la secuenciación y la atención sostenida.

Para facilitar esta transición, se entregan los diez cuentos clásicos adaptados anteriormente, en el tamaño de la regla braille de 4 líneas para que sean utilizadas como guías.

De este modo, la práctica de la escritura se integra como una fase de consolidación donde el lector verifica su dominio ortográfico y reafirma su autonomía funcional en el ejercicio pleno de su derecho a la cultura escrita.

El Braille como escritura activa

La escritura manual se constituye como el pilar fundamental de la autonomía funcional y el complemento indispensable del proceso de lectura inclusiva

Al producir sus propios textos, el lector trasciende su rol de receptor pasivo para transformarse en un creador activo, lo que facilita una internalización profunda de la estructura lógica y mecánica del sistema

Este acto de creación no solo permite la expresión de ideas, sino que es el medio por el cual la persona con discapacidad visual se apropia definitivamente de su herramienta de comunicación y aprendizaje

Desde una perspectiva neurocientífica y pedagógica, la práctica de la escritura activa fortalece procesos cognitivos superiores como la atención sostenida, la secuenciación y la memoria operativa

A diferencia de los medios puramente auditivos, el ejercicio de producir Braille obliga al lector a interactuar directamente con la estructura ortográfica, la puntuación y la sintaxis de las palabras; esta manipulación directa del código

fomenta una alfabetización plena, permitiendo que el cerebro organice la información de manera lineal y sistemática mientras los dedos ejecutan el relieve

Finalmente, la escritura activa mediante la técnica del punzado manual permite que el pensamiento se convierta en una realidad física y tangible; al construir cada carácter punto por punto dentro de la celda, el lector desarrolla una coordinación motriz fina y una orientación espacial precisas, consolidando el vínculo entre la percepción táctil y la ejecución motriz

De este modo, la escritura no se limita a una habilidad técnica, sino que se integra como una fase de consolidación donde el lector verifica su comprensión y reafirma su derecho a habitar plenamente la cultura escrita

Materiales para el punzado

Para garantizar una experiencia de escritura activa y de alta calidad táctil, es indispensable contar con herramientas diseñadas específicamente para el sistema Braille.

El uso de materiales adecuados asegura que los puntos en relieve tengan la firmeza necesaria para ser discriminados con precisión por la yema de los dedos, evitando la fatiga sensorial del lector.

Los instrumentos fundamentales para este proceso son:

La regleta: Es una guía metálica o de plástico compuesta por dos láminas unidas por una bisagra. La lámina superior posee ventanas rectangulares (celdas) que corresponden a la estructura de seis puntos, permitiendo al escritor ubicar con precisión el lugar exacto de cada carácter

Figura 6.1

Regleta Braille de 4 líneas



El punzón: Es la herramienta manual que consta de un mango anatómico y una punta metálica redondeada. Se utiliza para presionar el papel a través de las celdas de la regleta, generando las marcas del punto visibles en el reverso de la hoja.

Figura 6.2

Punzón



Papel de alto gramaje: Se recomienda el uso de papel tipo cartulina o Ledger (entre 120g y 150g). Este grosor es necesario para que el relieve no se "aplane" con el uso

constante y para soportar la presión del punzón sin perforar la hoja por completo.

Técnica para el punzado

La producción manual del Braille mediante la técnica del punzado requiere el dominio de una lógica espacial inversa a la lectura convencional.

El procedimiento técnico se desarrolla en los siguientes pasos:

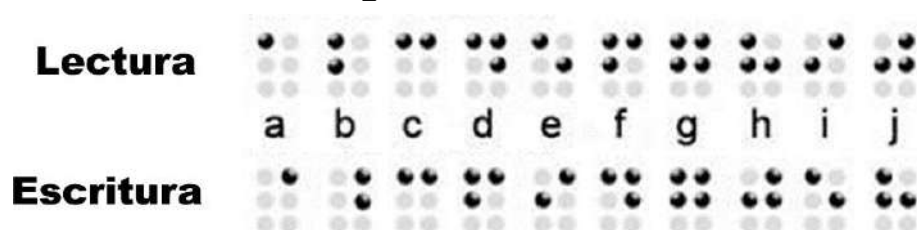
Preparación y fijación del papel: Se introduce la hoja de papel entre las dos láminas de la regleta.

Escritura de derecha a izquierda: A diferencia de la lectura, el acto de punzar debe realizarse obligatoriamente de derecha a izquierda dentro de la regleta.

Esto se debe a que el punzón genera el relieve empujando el papel hacia afuera; por lo tanto, el escritor debe "invertir" mentalmente la posición de los puntos (el punto 1 estará a la derecha y el 4 a la izquierda) para que, al dar la vuelta a la hoja, el texto se lea correctamente de izquierda a derecha

Figura 6.3

*Ejemplos de letras en Braille:
vista de lectura y escritura*



Ejecución del relieve y verificación: El escritor presiona con firmeza el punzón en los orificios correspondientes a los puntos de la letra deseada. Una vez completada la página o el fragmento, se retira el papel de la regleta y se le da la vuelta. En este momento, los puntos aparecen en relieve (hacia arriba), permitiendo que el lector

comience el proceso de exploración y reconocimiento táctil de lo que ha creado con sus propias manos

Recomendaciones para el acompañamiento

En esta etapa final de producción autónoma, el rol del mediador o acompañante es fundamental, pero debe ser ejercido con una mediación sutil y respetuosa, generando las condiciones adecuadas para que la escritura ocurra de manera natural.

Es vital permitir que el lector explore el papel y la regleta con sus propias manos, fomentando un espacio donde el descubrimiento personal sea el motor del aprendizaje y no la simple repetición de instrucciones externas; se recomienda mantener un equilibrio preciso entre la intervención y la autonomía.

El acompañante debe orientar la atención hacia la correcta ubicación de las celdas y el sentido de la escritura (de derecha a izquierda), pero evitando anticipar información que el lector puede descubrir por sí mismo mediante el tacto

Asimismo, es esencial respetar los ritmos individuales de producción táctil, entendiendo que el punzado manual requiere tiempos distintos a la escritura en tinta; presionar al lector para alcanzar una velocidad determinada puede generar fatiga sensorial y desmotivación.

Finalmente, el mediador debe actuar como un puente que facilita el encuentro entre el pensamiento del lector y el relieve del papel; además realizar pausas frecuentes para que el lector pueda dar la vuelta a la hoja y verificar táctilmente lo que ha producido, estableciendo así un vínculo inmediato entre su acción motriz y el resultado comunicativo.

De esta manera, el acompañamiento se transforma en un proceso de apoyo que fortalece la seguridad, la autoestima y el ejercicio pleno del derecho a la cultura escrita en condiciones de equidad.

Los usuarios sin discapacidad visual o con baja visión pueden usar la plantilla de puntos para introducirse a la escritura Braille con un punzon y una hoja de fomi

Uso de los cuentos para practicar

Mediante el uso de los cuentos clásicos se constituye el escenario ideal para la consolidación de la escritura activa, transformando historias familiares en herramientas de aprendizaje técnico.

Las páginas siguientes se pueden imprimir para practicar el punzado manual de estos relatos, el lector no solo refuerza su destreza motriz fina, sino que estimula significativamente su memoria operativa al sincronizar la narrativa que ya conoce con la ejecución física de los puntos

Los tres cerditos

αα cerdito - casa - lobo

Había una vez tres cerditos que decidieron construir cada uno su propia casa.

El primer cerdito hizo su casa de paja. La levantó rápidamente y pronto estuvo listo para descansar.

El segundo cerdito eligió la madera. Trabajó un

poco más y su casa quedó más firme que la de paja.

El tercer cerdito prefirió el ladrillo. Día tras día trabajó con paciencia hasta terminar una casa fuerte y resistente.

Un día, un lobo llegó al lugar y llamó a la puerta de la primera casa.

— Cerdito, cerdito, déjame entrar — dijo el lobo.

— No, no entrarás — respondió el cerdito.

Entonces el lobo sopló con fuerza y la casa de paja se cayó. El cerdito corrió asustado hacia la casa de madera.

El lobo fue tras ellos y llamó a la puerta de la segunda casa.

— Cerditos, cerditos, déjenme entrar — dijo el lobo.

— No, no entrarás — respondieron los cerditos.

El lobo sopló aún más fuerte y la casa de madera se rompió. Los dos

cerditos corrieron hasta la casa de ladrillo.

El lobo llegó a la tercera casa y volvió a llamar.

— Cerditos, cerditos, déjenme entrar — dijo el lobo.

— No, no entrarás — respondieron los cerditos.

El lobo sopló una y otra vez, pero la casa de ladrillo no se movió.

Cansado, el lobo se fue y nunca volvió.

Los tres cerditos aprendieron que el trabajo hecho con paciencia y cuidado da mejores resultados.

ββ paja - madera -
ladrillo

pp ¿Cuál de las casas
protegió mejor a los cer-
ditos y por qué?

Caperucita Roja

αα niña - bosque - lobo
- abuela

Había una vez una niña a
la que todos llamaban Ca-
perucita Roja, porque
siempre llevaba una capa
de ese color.

Un día, su madre le pidió
que llevara una canasta
con comida a la casa de su

abuela, que vivía al otro lado del bosque.

— Ve con cuidado — le dijo. No te detengas en el camino y no hables con desconocidos.

Caperucita Roja caminó alegremente por el sendero. El bosque era tranquilo y los pájaros cantaban.

De pronto, apareció un lobo que la observó con atención.

— ¿ A dónde vas, niña? — preguntó el lobo con voz suave.

— Voy a visitar a mi abuelita y a llevarle comida — respondió Caperucita Roja.

El lobo pensó en engañarla y le sugirió que

recogiera flores mientras
él tomaba otro camino.

Caperucita Roja se de-
tuvo a recoger flores y el
lobo llegó primero a la
casa de la abuela.

El lobo llamó a la puerta
y, al entrar, asustó a la
abuela y ocupó su lugar en
la cama.

Cuando Caperucita Roja llegó, entró a la casa y se acercó a la cama.

– Abuelita, qué ojos tan grandes tienes – dijo.

– Son para verte mejor – respondió el lobo.

– Abuelita, qué orejas tan grandes tienes – continuó la niña.

– Son para oírte mejor – dijo el lobo.

— Abuelita, qué dientes tan grandes tienes — preguntó Caperucita Roja.

— ¡ Son para comerte mejor! — gritó el lobo.

En ese momento, un leñador que pasaba cerca escuchó los gritos y entró rápidamente a la casa. Logró ahuyentar al lobo y ayudar a la abuela.

Caperucita Roja comprendió entonces la importancia de escuchar los consejos y no hablar con desconocidos.

ββ niña - bosque - abuela
- lobo

ρρ ¿ Por qué crees que es importante escuchar los consejos de las personas que nos cuidan?

El Gato con Botas

αα gato - botas - molino
- rey

Había una vez un joven
molinero que, al quedar
solo, heredó únicamente un
gato.

El muchacho se sintió
triste, pues pensó que un
gato no podría ayudarlo a
cambiar su suerte.

Pero aquel gato no era común. Caminaba erguido, hablaba con claridad y tenía ideas muy ingeniosas.

— Si me das un par de botas — dijo el gato, yo te ayudaré a mejorar tu vida.

El joven, sorprendido, aceptó y le entregó unas botas viejas.

El gato se las puso y salió al campo. Con

astucia, atrapó un conejo y lo llevó como regalo al rey.

— Este presente es de parte del marqués de Carabás — dijo el gato, usando un nombre que él mismo había inventado.

El rey agradeció el obsequio y comenzó a interesarse por aquel misterioso marqués.

Días después, el gato pidió a su amo que se bañara en el río justo cuando el carruaje del rey pasara por allí.

Cuando el joven estaba en el agua, el gato corrió hacia el camino.

— ¡ Ayuda! ¡ Ayuda!
gritó; Al marqués de

Carabás le han robado la
ropa! —.

El rey, al escuchar esto, ordenó que le dieran al joven ropas elegantes.

Luego, el gato recorrió los campos y advirtió a los campesinos que dijeran al rey que aquellas tierras pertenecían al marqués de Carabás.

Más adelante, llegó a un castillo donde vivía un ogro muy poderoso.

— Me han dicho que puedes transformarte en cualquier animal — dijo el gato con calma.

El ogro, orgulloso, se convirtió en un león.

— Eso es impresionante — respondió el gato. Pero dicen que no podrías convertirte en algo tan pequeño como un ratón.

El ogro se transformó en ratón y el gato lo atrapó de inmediato.

Cuando el rey llegó al castillo, creyó que pertenecía al marqués de Carabás. Admirado, ofreció su amistad y su ayuda.

Gracias a la inteligencia del gato y a su confianza, el joven molinero cambió su destino.

ββ gato - botas - ingenio
- confianza

ρρ ¿ Cómo ayudó el ingenio del gato a cambiar la vida de su amo?

Hansel y Gretel

αα hermanos - bosque -
casa - pan

Había una vez dos herma-
nos llamados Hansel y

Gretel que vivían con su
padre cerca de un gran
bosque.

Un día, por la falta de
comida, los niños se aden-
traron en el bosque y

camminaron durante largo tiempo.

Hansel, preocupado, fue dejando pequeños trozos de pan en el camino para poder regresar a casa.

Cuando cayó la noche, los hermanos intentaron volver, pero los pájaros habían comido las migas y se perdieron entre los árboles.

Caminaron asustados hasta que, al amanecer, encontraron una casa muy extraña hecha de pan y dulces.

— Mira, Hansel ¡la casa es de comida — dijo

Gretel.!

Hambrientos, comenzaron a comer pequeños pedazos de la casa.

De pronto, una anciana
salió y los invitó a en-
trar.

— Pasen, niños — dijo con
voz suave —. Aquí podrán
descansar.

Pero la anciana era en
realidad una bruja que
quería atraparlos.

La bruja encerró a Han-
sel y obligó a Gretel a
trabajar. Cada día

revisaba si Hansel estaba más fuerte.

Gretel, con valentía, pensó en una forma de escapar.

— No entiendo cómo funciona el horno — dijo

Gretel. ¿Puedes mostrarme?

Cuando la bruja se acercó, Gretel la empujó

y cerró la puerta del
horno.

Hansel y Gretel huyeron
de la casa y siguieron ca-
minando hasta encontrar el
camino de regreso.

Al volver a casa, abraza-
ron a su padre y compren-
dieron que juntos podían
superar grandes dificulta-
des.

ββ bosque - casa -
valentía - hermanos

ρρ ¿ Qué ayudó a Hansel
y Gretel a salir del
peligro?

La Cenicienta

αα joven - casa -

trabajo - baile - zapato

Había una vez una joven amable y trabajadora que vivía en una casa grande junto a su madrastra y sus dos hermanastras.

Desde muy temprano cada día, la joven se encargaba de limpiar, cocinar y ordenar, mientras las demás

descansaban y se preparaban para salir.

A pesar del cansancio, la joven mantenía la esperanza y trataba a todos con respeto.

Un día llegó al pueblo una invitación del palacio. El príncipe ofrecería un gran baile y todas las jóvenes estaban invitadas.

Las hermanastras se alegraron y comenzaron a prepararse. La joven también deseaba ir, pero su madrastra se lo prohibió.

Cuando la joven se quedó sola, apareció una figura bondadosa que decidió ayudarla.

— No estés triste — le dijo. Esta noche podrás ir al baile.

Con un gesto suave,
transformó su ropa sencilla
en un hermoso vestido
y unos zapatos brillantes.

— Recuerda — advirtió,
deberás regresar antes de
que termine la noche.

En el palacio, la joven
entró al salón y todos
quedaron sorprendidos por
su presencia.

El príncipe la invitó a bailar y juntos compartieron una noche llena de alegría.

Cuando el reloj anunció el final de la noche, la joven corrió para regresar a casa. En su apuro, uno de sus zapatos quedó atrás.

Al día siguiente, el príncipe recorrió el

pueblo buscando a la joven a quien pertenecía el zapato.

Cuando llegó a la casa, el zapato no encajó en nadie más.

Finalmente, la joven lo probó y el zapato calzó perfectamente.

El príncipe reconoció entonces a la joven del

baile y la invitó a vivir
en el palacio.

La joven dejó atrás los
días de tristeza y comenzó
una nueva vida.

ββ trabajo - respeto -
esperanza - cambio

ρρ ¿ Qué cualidades de la
joven la ayudaron a cam-
biar su destino?

La Bella Durmiente

αα princesa - castillo -
tiempo - sueño

Había una vez un rey y
una reina que deseaban con
todo su corazón tener una
hija. Cuando por fin na-
ció la princesa, la ale-
gría llenó el castillo.

Para celebrar, se orga-
nizó una gran fiesta a la
que fueron invitadas

personas de muchos lugares. También fueron convocadas varias hadas para ofrecer dones a la recién nacida.

Cada hada entregó un regalo especial: unas desearon bondad, otras inteligencia, otras una vida larga y tranquila.

Sin embargo, una vieja hada que no había sido

invitada llegó al castillo muy molesta. — Esta niña se pinchará el dedo con un objeto afilado y caerá en un profundo sueño— dijo con voz severa.

Antes de que el silencio se apoderara del lugar, una de las hadas que aún no había hablado intervino.

— El sueño no será eterno — dijo. La princesa despertará cuando llegue el momento indicado.

El rey, preocupado, ordenó que se retiraran del reino todos los objetos que pudieran causar daño.

Pasaron los años y la princesa creció amable y curiosa. Un día, mientras

recorría una parte antigua del castillo, encontró a una anciana que hilaba en silencio.

La princesa se acercó con curiosidad y tocó el objeto que la anciana sostenía. En ese instante, se quedó dormida.

Tal como se había anunciado, no solo la princesa, sino todo el

castillo cayó en un profundo sueño.

El tiempo pasó lentamente. El castillo quedó cubierto por plantas y silencio.

Muchos años después, un príncipe escuchó la historia y decidió acercarse al lugar.

Al entrar al castillo, encontró a la princesa

dormida. Se acercó con respeto y, en ese momento, el hechizo se rompió.

La princesa despertó y con ella despertó todo el castillo.

La alegría regresó al reino. La princesa comprendió que el tiempo también forma parte de la vida y que cada espera tiene su momento.

ββ tiempo - paciencia -
espera - despertar

ρρ ¿ Por qué crees que el
tiempo y la paciencia fue-
ron importantes en esta
historia?

Blancanieves

αα joven - espejo -

bosque - casa - cuidado

Había una vez una joven
llamada Blancanieves que
vivía en un castillo junto
a su madrastra, la reina.

La reina era elegante y
poderosa, pero también muy
orgullosa. Cada día se
detenía frente a un espejo

y hacía siempre la misma pregunta.

— Espejo, dime la verdad
— decía. ¿Quién es la
más hermosa del reino?

El espejo respondía con
sinceridad, y durante mu-
cho tiempo dijo que la
reina era la más hermosa.

Con el paso de los años,
Blancanieves creció y se
convirtió en una joven

amable y bondadosa. Un día, el espejo dio una respuesta diferente.

— La más hermosa del reino es Blancanieves — dijo.

Al oír esto, la reina se llenó de celos y decidió deshacerse de la joven.

Blancanieves fue llevada al bosque, pero logró escapar y caminar sola entre

los árboles durante mucho tiempo.

Cansada y asustada, encontró una pequeña casa.

Al entrar, vio una mesa con platos pequeños y camas ordenadas.

En la casa vivían siete amigos que trabajaban juntos y cuidaban unos de otros. Cuando regresaron y encontraron a

Blancanieves dormida, decidieron ayudarla.

– Puedes quedarte aquí –
le dijeron– , pero debes
tener cuidado.

Blancanieves vivió con
ellos y aprendió a compartir
las tareas del hogar.

La reina, al saber que

Blancanieves seguía viva,
decidió engañarla. Un día

llegó a la casa disfrazada
y le ofreció una manzana.

— Es un regalo para ti —
dijo con voz suave.

Blancanieves mordió la
manzana y cayó al suelo,
inmóvil.

Sus amigos la cuidaron y
la colocaron en un lugar
seguro. Pasó el tiempo
hasta que alguien llegó y
logró ayudarla.

Blancanieves despertó y pudo comenzar una nueva etapa de su vida, lejos del peligro.

La reina comprendió finalmente que los celos solo traen tristeza, y

Blancanieves siguió viviendo con bondad y cuidado hacia los demás.

ββ cuidado - amistad - celos - bondad

pp ¿ Cómo ayudaron la
amistad y el cuidado a
proteger a Blancanieves?

El Patito Feo

αα ave - lago - diferen-
cia - crecimiento - iden-
tidad

Había una vez un patito
que nació en un nido junto
a otros patitos. Desde el
primer día, notó que era
diferente.

Mientras los demás eran
pequeños y suaves, él era
más grande y torpe. Las

otras aves lo miraban con extrañeza y a menudo se burlaban de él.

El patito intentaba acercarse a los demás, pero siempre era rechazado.

— Eres distinto — le decían. No perteneces aquí.

Triste y confundido, el patito se alejó del nido y caminó solo durante mucho tiempo.

Llegó a un lago donde vio otras aves nadar con gracia. Intentó unirse a ellas, pero también allí se sintió diferente.

El patito pasó por días difíciles. El frío, el cansancio y la soledad lo acompañaron mientras buscaba un lugar donde sentirse aceptado.

Con el paso del tiempo,
el patito creció. Sin
darse cuenta, su cuerpo
comenzó a cambiar y sus
movimientos se volvieron
más seguros.

Un día, al acercarse nue-
vamente al lago, vio su
reflejo en el agua.

Ya no era un patito
torpe. Se había transfor-
mado en un hermoso cisne.

Al verse, comprendió que siempre había sido valioso, aunque otros no lo hubieran reconocido.

Las demás aves se acercaron y nadaron a su lado.

Esta vez, no hubo burlas ni rechazo.

El cisne entendió que crecer también significa descubrir quién se es y

aceptar las propias diferencias.

ββ diferencia -
crecimiento - identidad -
aceptación

ρρ ¿ Por qué crees que el
patito necesitó tiempo
para descubrir quién era?

Aladino y la lámpara maravillosa

αα joven - ciudad -

lámpara - deseo - decisión

Había una vez un joven
llamado Aladino que vivía
en una ciudad llena de calles estrechas y mercados ruidosos. No era rico, pero era curioso y soñaba con una vida diferente.

Un día, un hombre desconocido se acercó a él y le habló de un tesoro escondido en un lugar lejano.

— Solo tú puedes entrar allí — le dijo.

Debes traerme una lámpara antigua.

Aladino aceptó sin imaginar el peligro que le esperaba.

El hombre llevó a Aladino hasta un lugar profundo y oscuro. Allí, el joven encontró la lámpara cubierta de polvo.

Cuando Aladino intentó salir, el hombre lo dejó atrapado.

Asustado, Aladino frotó la lámpara sin darse cuenta.

De pronto, una voz
poderosa llenó el espacio.

— Soy el genio de la lámpara — dijo. Puedo
concederte deseos.

Aladino pidió ayuda para
salir y el genio cumplió
su deseo.

Libre nuevamente,

Aladino usó los deseos
con cuidado. Pensó en su
madre, en su hogar y en la

posibilidad de ayudar a
otros.

Con el tiempo, llegó a
conocer a la hija del sultán.
Entre ellos nació un
sentimiento sincero.

Sin embargo, el hombre
que lo había engañado regresó.
Con astucia, logró
apoderarse de la lámpara y
usar su poder para sí
mismo.

La ciudad cambió y Aladino perdió todo lo que había conseguido.

Recordando lo aprendido, Aladino no se rindió.

Con inteligencia y valentía, recuperó la lámpara y enfrentó al hombre.

Al final, Aladino comprendió que el verdadero valor no estaba en los

deseos, sino en las decisiones que tomaba.

Usó el último deseo para liberar al genio y elegir un camino basado en la honestidad y el esfuerzo.

ββ deseo - poder - responsabilidad - elección

ρρ ¿ Por qué crees que

Aladino tuvo que aprender a usar el poder con responsabilidad?

La Bella y la Bestia

αα joven - castillo -
promesa - apariencia -
transformación

Había una vez una joven
llamada Bella que vivía
en un pequeño pueblo junto
a su padre. A diferencia
de los demás, Bella disfrutaba pasar tiempo en
silencio, escuchar

historias y aprender cosas nuevas.

Su padre viajaba con frecuencia y, en uno de sus recorridos, se perdió en el camino y llegó a un castillo desconocido. Al entrar, tomó una rosa del jardín para llevarla a su hija.

Entonces apareció el dueño del castillo: una

criatura de aspecto temible, conocida como la Bestia.

— Has tomado algo que no te pertenece — dijo con voz profunda. Como castigo, deberás quedarte aquí.

El padre, asustado, explicó que la rosa era para su hija. La Bestia

aceptó dejarlo ir con una condición.

— Tu hija deberá ocupar tu lugar — dijo. Solo así quedarás libre.

Cuando Bella conoció lo ocurrido, decidió cumplir la promesa y fue al castillo.

A pesar del miedo inicial, Bella descubrió que la Bestia no era cruel.

Aunque su apariencia imponía temor, sus acciones mostraban cuidado y respeto.

Con el paso del tiempo, Bella comenzó a conocer mejor a la Bestia. Conversaban, compartían comidas y caminaban por el castillo.

— No entiendo por qué me tratas con bondad — dijo la Bestia una noche.

— Porque las acciones dicen más que la apariencia — respondió Bella.

Bella comprendió que la verdadera belleza no siempre es visible. La Bestia, por su parte, aprendió a pensar en los demás antes que en sí mismo.

Un día, Bella tuvo que marcharse para ayudar a su padre. Al regresar, encontró a la Bestia muy débil.

Conmovida, Bella expresó con sinceridad lo que sentía.

— He aprendido a verte con el corazón — dijo.

En ese instante, el castillo se transformó y la

Bestia dejó de serlo. El hechizo se rompió gracias al afecto sincero y al respeto mutuo.

Bella comprendió que amar también es aceptar, comprender y transformar.

ββ apariencia - respeto - bondad - cambio

ρρ ¿ Por qué crees que la transformación fue posible gracias a la forma en que

Cap. 5. 10. 9

Bella y la Bestia se
trataron?

Epílogo

Al finalizar el recorrido por estas historias, queda de manifiesto que leer no consiste únicamente en comprender palabras, sino en un proceso mucho más profundo de construir sentido a través del tiempo, del cuerpo y de la experiencia personal.

La propuesta de la lectura dual nos ha invitado a detenernos, a recorrer cada texto con una atención renovada y a redescubrir la literatura desde diversas formas de percepción sensorial, integrando la herencia de nuestras tradiciones y leyendas con la universalidad de los cuentos clásicos.

Es en este encuentro donde las diferencias dejan de ser barreras para transformarse en posibilidades de aprendizaje y convivencia, permitiendo que la lectura se

consolide como un espacio verdaderamente común para todos.

El Braille y la tinta, al habitar una misma página bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), demuestran que es posible compartir un mismo relato respetando la identidad y el ritmo de cada lector, ya sea mediante la exploración visual o el relieve táctil.

El deseo que acompaña a este trabajo es que el libro y su metodología inicien su propio camino en aulas, hogares y bibliotecas.

Que cada lector, ya sea a través de sus manos o de sus palabras, logre encontrar en estos relatos un lugar propio para habitar y una nueva forma de encontrarse con los demás, reafirmando que la cultura escrita es un derecho fundamental que nos pertenece a todos por igual.

Referencias

- **American Printing House for the Blind.** (2021). *Research and reports on literacy and technology.*
- **Braille, L.** (2009). *Ensayo sobre el método de escribir palabras, música y canto llano por medio de puntos, para uso de los ciegos y arreglado para ellos.* (Trabajo original publicado en 1829).
- **Burton, H., Snyder, A. Z., & Raichle, M. E.** (2002). *Studies on the activation of the primary visual cortex in the blind.*
- **Dehaene, S.** (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read.* Viking.

- **INEC.** (2023). *Censo de Población y Vivienda 2022*. Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador.
- **Koenig, A. J., & Holbrook, M. C.** (2010). *Foundations of Education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. AFB Press.
- **Millar, S.** (2003). *La lectura mediante el tacto*. Editorial ONCE.
- **Ministerio de Educación del Ecuador.** (2018). *Nuestras propias historias: Leyendas y tradiciones I*. Editorial Don Bosco. ISBN: 978-9942-22-347-0.
- **Ministerio de Educación del Ecuador.** (2018). *Nuestras propias historias: Leyendas y tradiciones II*. Editorial Don Bosco. ISBN: 978-9942-22-348-7.



Leer es un derecho.
Leer juntos es inclusión.

Este libro propone una experiencia de lectura dual en tinta y Braille, donde las historias se convierten en un puente que une miradas, manos y corazones.

Una obra diseñada para que lectores videntes y no videntes compartan, aprendan y disfruten juntos de los cuentos clásicos y de la riqueza de nuestras leyendas.

Porque la inclusión no es adaptar, es reconocer que hay muchas formas de leer y todas merecen el mismo lugar.



La lectura no tiene una sola forma.
Tiene todas las que nos permiten
encontrarnos en una historia.



INSTITUTO SUPERIOR
UNIVERSITARIO
COTOPAXI

ISBN: 978-9907-0-1481-5



9 789907 014815