



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA



**La resignificación de la muerte, el dolor y la
violencia a través de la mirada de jóvenes con
discapacidad: un acercamiento a la lectura**

TRABAJO RECEPCIONAL

**Para obtener el Diploma de Especialista en Promoción de la
Lectura**

Presenta

Alejandra Méndez Hernández Palacios

Director:

Maestro José Luis Martínez Suárez

Xalapa, Enriquez, Ver., enero de 2016.

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

Tutor: Maestro José Lui Martínez Suárez, Facultad de Letras Españolas, UV.

Lector y sinodal 1: Doctora, Antonia Olivia Jarvio Fernández, Especialización de Promoción de la Lectura, UV.

Lector y sinodal 2: Doctor Miguel Figueroa Saavedra Ruiz, Instituto de Investigaciones en Educación, UV.

Lector y sinodal 3: Maestra Miriam Heila Reyes Núñez, Facultad de Letras Españolas, UV.

Dedicatorias

A Beatriz y a mis queridos alumnos:

ángeles terrestres que me acompañan.

A Luis y a Ester:

por hacerme entre libros.

Y a Armando:

habitante de mi corazón, cómplice incansable.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 4 |
| 1. Marco referencial | 6 |
| 1.1. Marco conceptual | 6 |
| 1.1.1 Panorama sobre la formación de lectores | 6 |
| 1.1.2 Noción de discapacidad intelectual | 8 |
| 1.1.3 La discapacidad intelectual y la lectura | 9 |
| 1.2. Revisión de antecedentes: estado de la cuestión | 11 |
| 1.2.1. El arte como puerta abierta hacia la inclusión | 11 |
| 1.2.2. Una necesidad de expresión ante el contexto actual de violencia: narconovela y narcocorrido | 13 |
| 2. Marco teórico y metodológico | 14 |
| 2.1. Marco teórico | 14 |
| 2.1.1. Teorías sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas | 14 |
| 2.1.2. Lingüística funcional | 17 |
| 2.2. Metodología | 18 |
| 2.2.1. Planteamiento del problema | 18 |
| 2.2.2. Objetivos | 19 |
| 2.2.3. Hipótesis de intervención | 19 |
| 2.2.4. Estrategia metodológica de la intervención | 20 |
| 3. Descripción de la propuesta y resultados | 22 |
| 3.2. Implementación de la estrategia | 22 |
| 3.2.1. Taller “Escuchar la caracola” | 22 |
| 3.2.2. Resultados | 23 |
| 4. Discusión y recomendaciones | 28 |
| 4.1 Discusión | 28 |
| 4.2 Recomendaciones | 29 |
| 5. Conclusiones | 29 |
| 6. Referencias | 30 |
| 7. Anexos | 34 |
| 7.1. Lista de los jóvenes | 34 |
| 7.2. Bitácora de sesiones | 34 |
| 7.3. Encuesta | 38 |
| 7.4. Gráficas que arrojó la encuesta | 41 |
| 7.5. Fotografías | 45 |

Introducción

*“Por eso pelagra el poema en la letra escrita.
El poema ha de transmitirse con la voz, está vivo, es sonoro...
¿Quién, en su infancia, no se ha llevado una concha
al oído para escuchar el ruido del mar?
(Maillard, 2014, p.10).*

Como todo ser humano he transitado la vida en un ir y venir de emociones, la analogía cliché de la “montaña rusa” se queda corta con lo maravilloso que puede ser darle cauce a ellas: tristeza, angustia, alegría, amor, pasión... Sin embargo, la cercanía con el arte desde pequeña me ha abierto la posibilidad de transitar el camino de una manera, a mi forma de ver, más grata (si así se puede llamar). Tener una formación integral me ha dado el equilibrio necesario para vivir con el dolor tras la pérdida de mi hermana y al mismo tiempo gozar con el nacimiento de mi pequeña hija.

Es entonces, que todas mis apuestas son hacia una transformación de la sociedad a partir de la formación integral, la cual sin lugar a dudas se da entablando un diálogo con las diferentes disciplinas, donde literatura, arte y ciencia abonan a la comprensión de la condición humana.

En mi casa no rezábamos por las noches, en lugar de eso mi madre nos arrullaba con “Las nanas de la cebolla” de Miguel Hernández o con “A parir madres latinas, a parir más guerrilleros” de José de Molina, así que en lugar de cerrar los ojos pensando en un dulce ángel de la guarda, pensaba en lo trágica y hermosa que es la vida misma, con un sutil sabor a sangre y a leche, a protesta y a cebolla.

Crecí rodeada de libros, alcohol y poetas locos que entre carcajadas sonoras iluminaban esa niñez campirana e inocente en la que vivíamos mi hermana Irene y yo. Pronto descubrimos, gracias a la voz de mi madre, poemas como “Margarita está linda la mar”, “A galopar”, “La elegía a Ramón Sijé”, “Andaluces de Jaén”, que bendecían nuestras noches después de un cálido cuento de hadas o una fábula.

Mientras corríamos en la finca de atrás de la casa, imaginándonos ser princesas libres y bellas, cantábamos algún verso de estos mágicos poemas; pareciera que mi madre sabía lo que el

destino nos deparaba pues la tragedia siempre fue una invitada más a la hora del juego. Recuerdo muy bien el día en que descubrí que Luis Méndez me había dedicado un poema, no lo entendía bien, pero cada vez que lo leía lloraba, y agradecía al dios de los poetas, tenerlo como padre.

Porque la poesía nace como una de las primeras herramientas que tiene el hombre para expresarse, comunicando las principales preocupaciones y dudas de su existencia. Acompañados de música y alrededor de una fogata los primeros cantos se entonan como parte de los ritos de la cosmogonía primigenia. Decir que los jóvenes con discapacidad intelectual se parecen más a esos primeros seres humanos que habitaron la tierra podría parecer denigrante y discriminatorio, sin embargo mi estrecha y cercana relación con ellos, en los últimos años, me ha hecho darme cuenta de que su interacción con la realidad es parcial y selectiva, o por lo menos se divide en parcelas cognitivas. Para Mithen (1998), arqueólogo de la Universidad de Reading en Inglaterra, la mente del hombre primitivo estaba dividida en áreas cognitivas independientes: inteligencia social, lenguaje, inteligencia de la historia natural, inteligencia general e inteligencia técnica. Las primeras manifestaciones artísticas implicaron la superación de estas áreas como compartimentos aislados, los jóvenes con los que he trabajado y que han tenido una formación integral a través del arte, llegan a fusionar estas áreas cognitivas tal y como lo hicieron nuestros antepasados, sin perder ese toque primigenio y único.

Pocas veces nos detenemos a observar las particularidades de los demás; la vida gira de tal manera que se generaliza en casi todos los aspectos de la cotidianidad. Las pausas para cambiar la mira hacia otros horizontes son casi nulas; la educación no es la excepción y el fomento a la lectura tampoco está exento de este fenómeno; los públicos a los que están dirigidos los programas de promoción de la lectura son casi siempre los mismos: profesores de los distintos niveles, niños y jóvenes o bibliotecarios.

Este proyecto de intervención estará enfocado en un sector de la sociedad que se encuentra relegado: jóvenes con discapacidad intelectual. La premisa es que a partir de la estimulación y el reforzamiento de las habilidades lingüísticas (léxico, morfología y sintaxis) se logrará un mejor desenvolvimiento en la lectura. El dominio de las habilidades lingüísticas se puede entender como la destreza que tiene el estudiante al conocer bien su lenguaje: cómo se forman las palabras, distinguir sonidos, cómo se hace una oración de manera fluida y congruente, vocabulario extenso (Mata, Gallego & Mieres, 2007).

La mayoría de los jóvenes con los que se trabajará no tienen y tal vez no tendrán el manejo idóneo de las habilidades lingüísticas en el aspecto escrito; sin embargo, gracias al trabajo que se propone hagan los padres y de las estrategias específicas que el proyecto pondrá en práctica, se contribuirá a su desarrollo integral. La continuidad del apoyo en el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas orales ayudará en su proceso para convertirse en lectores letrados: “Si se quiere promover y potenciar la adquisición de la lectura, es necesario potenciar y mejorar el lenguaje oral de los alumnos” (Mata et al., 2007, p.164).

Sabemos que el proceso de la lectura es una actividad multidimensional en la que interfiere varios elementos que el lector necesita como son los conocimientos del mundo, las experiencias previas, la cultura, las ideas, los esquemas conceptuales, la actitud, el propósito (Mata et al., 2007).

El proyecto pretende que los jóvenes con discapacidad intelectual continúen el desarrollo de sus destrezas mentales y sus procesos cognitivos. Si se parte del acercamiento a la lectura y la libertad de expresión, teniendo como estímulo creador textos en su mayoría poéticos, los jóvenes encontrarán la forma idónea para dejar fluir sus emociones y sensaciones más profundas. Sin dejar de lado el refuerzo en la parte de la relación con el mundo que los rodea, conociéndose a partir de la otredad y reforzando su identidad dentro de la sociedad a la que pertenecen, para completar el proceso multidimensional de la lectura. Ambos aspectos tanto lingüísticos como cognitivos ayudarán a que los jóvenes con discapacidad adquieran la capacidad de análisis y crítica que necesita un lector letrado.

1. Marco referencial

1.1. Marco conceptual

1.1.1 Panorama sobre la formación de lectores

Ferreiro (2001) nos muestra un crudo panorama sobre la realidad de la formación de lectores, todo parece indicar que la democratización de la lectura y la escritura solo ha traído consigo la formación de alfabetizados con la tarea de aprender la técnica de escribir y leer, volviéndose entonces autómatas repetidores de grafías y sonidos (decodificadores de un código), sin más, huecos como conchas desechadas por un cangrejo. En este proyecto de intervención se pretende crear lectores letrados que tengan en su poder los elementos necesarios para llegar más allá: una comprensión crítica.

Sabemos ya, que leer va más allá de la simple visión mecánica de descodificar la prosa de modo literal. Se necesita más que saber las grafías y las reglas que constituyen un sistema lingüístico para saber leer- comprender un texto. Cassany (2006) nos dice que en la vida real leemos de modo diferente cada texto dependiendo de qué, dónde, cuándo, para qué se lea: un poema no se lee igual que un instructivo para armar un closet. Existen tres representaciones sobre la lectura: la concepción lingüística (en la que el significado se aloja en el escrito), la concepción psicolingüística (en la que el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo) y la concepción sociocultural (el lector pertenece a una comunidad y es a través de ella que comprende el texto). Si bien es cierto que las dos primeras son necesarias para la comprensión de un texto, no debemos olvidar que como objeto social el discurso no surge de la nada, surge de una sociedad y de la visión que tiene ésta del mundo (Cassany, 2006).

Todos los días, cuando leemos ponemos en práctica no sólo un gran conocimiento de hechos, vocabulario, referentes, reglas sino que también nuestras tradiciones, nuestra identidad, nuestra historia, nuestras formas de cortesía, nuestra cultura están en juego para comprender un texto a cabalidad. Es necesario entonces definir qué se entiende por comprensión crítica, y cuáles son los procesos que nos llevan a ella. Un lector crítico tiene varias condiciones específicas como la de reconocer los intereses que mueven al autor a construir un discurso; identifica la modalidad que adopta un autor frente a lo que dice; reconoce el género discursivo utilizado. En fin el lector crítico requiere de notables habilidades para desmenuzar un texto (Cassany, 2006).

1.1.2 Noción de discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual en la actualidad no es tomada como una limitación en la inteligencia académica, sino como la diferente capacidad de la persona de ubicarse en un tiempo, en un espacio, y sobre todo en un contexto social, rigiéndose por prácticas y conceptos determinados.

La noción de capacidad intelectual se aleja de una visión estrecha y limitada de la inteligencia académica y se aborda un concepto de inteligencia tripartita, en la cual se propone valorar la inteligencia abarcando las inteligencias: conceptual, práctica y social. Se conceptualiza la discapacidad intelectual desde una visión multidimensional que debe ser aceptada, al igual que cualquier situación de diversidad, desde verdaderos procesos de inclusión (Jiménez & Flores-Romero, 2013, p.2).

Para Patricia Jiménez, integrante de la especialidad en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, hacer un estudio sobre los derechos a la lectura y literatura de las personas con discapacidad, es de suma importancia para contribuir a borrar las fronteras de desigualdad y discriminación con las que comúnmente vive este parte de la población.

La aceptación de la diversidad es la oportunidad para construir propuestas inclusivas, porque la presencia de diversas discapacidades en diferentes entornos refleja la pluralidad social, y exige de una sociedad educada integralmente en valores, con formación democrática, respeto y tolerancia hacia la diferencia. Uno de los caminos para la inclusión social es la oportunidad y el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a la lectura (Jiménez et al., 2013, p.2).

El trabajo en la promoción de la lectura en niños y jóvenes con discapacidad es un vehículo para su desarrollo integral, pues si los libros regalan a todas las personas caminos infinitos hacia la superación y la transformación de mundos, las personas con discapacidad encuentran en ellos, muchas veces, las fortalezas necesarias para el diálogo igualitario con la sociedad que los desplaza. La formación de lectores letrados, tengan o no el manejo de la técnica, en niños y jóvenes

con discapacidad, fortalece los vínculos con la sociedad a la que pertenecen. La importancia de estimular sus habilidades lingüísticas orales y obtener recursos para la significación de discursos fuera y dentro del aula, son herramientas necesarias para que se postulen como lectores letrados, formen su identidad y alcen la voz. A través del diálogo y el trabajo guiado con la expresión oral, el reforzamiento en los distintos aspectos que el lector necesita como son los conocimientos del mundo, las experiencias previas, la cultura, las ideas, los esquemas conceptuales, la actitud, el propósito; contribuirá a la inclusión social de las personas con discapacidad a partir de la expresión artística: sí serán dignos ciudadanos y su sociedad los contemplará.

1.1.3 La discapacidad intelectual y la lectura

En la actualidad existen muchos trabajos sobre la importancia de la promoción de la lectura en las primeras etapas de la vida, ya se ha dicho que este proyecto no está dirigido a niños, sin embargo las cualidades y aptitudes de los jóvenes con discapacidad llegan a ser muy parecidas a las de la infancia. Por lo regular, en el ámbito escolar las prácticas de la lectoescritura se rigen en “saber hacerlo”, esto trae una carga negativa, según Garrido (2004), los alumnos no se apropiarán como se debe de la lectura y la escritura para darles los usos que tienen fuera de la escuela; difícilmente podrán aprovechar los bienes de su cultura y ejercer su educación. En la formación integral de los jóvenes con discapacidad el contacto con la lectura es de igual importancia que en la infancia:

Desde edades muy tempranas, cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Guarneros et al., 2014, p.23).

El trabajo empieza en casa cuando se permite que los individuos en formación, en este caso los niños y jóvenes con discapacidad, se involucren en las conversaciones familiares para hacerse

de un vocabulario nutrido, así como de una bagaje cultural interesante, que se podrá reforzar con viajes, visitas a museos, parques, exposiciones. Todo lo anterior con la finalidad de dotar a los niños y jóvenes con discapacidad de las herramientas necesarias para encontrar el significado de los discursos que se le presentan:

El significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector... No existe previamente ni es objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre líneas...El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (Cassany, 2006, p.32).

Se necesitan espacios en los que los jóvenes puedan expresar su sentir, sus experiencias, darle cabida a su imaginación y desbordar sus emociones (Garrido, 2004). En el caso de los jóvenes con discapacidad muchas veces se necesita la adecuación de algunas herramientas o una enseñanza más puntual:

Se hace necesaria una enseñanza específica, sobre todo a aquellos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información, incluida en distintos tipos de texto. Esta enseñanza debe referirse a estrategias para extraer significados, integrar ideas y realizar inferencias. Además de contribuir al enriquecimiento léxico, afectaría también positivamente a la comprensión lectora (Mata et al., 2007, p.164).

En las últimas décadas aparece el término de discapacidad intelectual, el cual ya no se considera un absoluto, un rasgo invariable de la persona, sino más bien una limitación del funcionamiento humano que ejemplifica la interacción entre la persona y su entorno, centrándose en el papel que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual y la calidad de vida (Shalock, 2010). La poesía, la literatura en sentido amplio será entonces uno de estos apoyos individualizados, en el que los jóvenes con discapacidad intelectual con los que se trabajará en este proyecto de intervención, encuentren una herramienta idónea para su expresión y para la resignificación de los conceptos violencia, muerte y dolor:

Con el uso las palabras tienen una tendencia a perder su relación con lo que significan y, cuando esto ocurre, se convierten en ideas que trasladan ilegítimamente al ámbito moral el uso que de ellas hacíamos legítimamente en el ámbito práctico. Cargadas de valor, entonces, su solidez es aplastante (Maillard, 2014, p.10).

Este fenómeno en el que el uso de las palabras lejos de cargarlas de significados las vuelve vacías paradójicamente por estar llenas, se presenta todos los días, conceptos como violencia se enfrentan no sólo a una designificación sino una deshumanización, tan cerca estamos de ellos que perdemos toda referencia, caminamos a su lado como quien lo hiciera en un campo de rosas. Es aquí donde se interpreta los textos: “el intérprete, sin llegar a suprimir o reescribir el texto, lo altera. Pero no puede admitir que es eso lo que hace. Pretende no hacer otra cosa que tornarlo inteligible, descubriéndonos su verdadero significado” (Sontag, 1966, pp.24). La interpretación presupone una suerte de liberación de los sentimientos y emociones: “Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a ver más, a oír más, a sentir más” (Sontag, 1966, pp.27). Vivir con la plenitud de los sentidos, en donde se llegara a una erótica del arte.

1.2. Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1. El arte como puerta abierta hacia la inclusión

Los jóvenes explorarán a profundidad la capacidad expresiva de los sentimientos que surgen a partir de textos sobre la muerte, el dolor y la violencia: una liberación. Me ha resultado muy difícil encontrar trabajos similares, existen trabajos en la promoción de la educación artística en niños y jóvenes con discapacidad. Por ejemplo el trabajo de Molina (2010) quien nos habla acerca de la importancia de incluir a niños con discapacidad en actividades de arte. El arte abre puertas simbólicas y reales, enriquece tanto paradigmas como aulas:

La inclusión afirma el principio de que la creatividad y la libertad de expresión, cuando se abren para todos, generan ambientes donde cada uno se ve estimulado a usar sus propios recursos de maneras innovadoras para mostrarse, a sí mismos y a su obra, sin limitaciones ni censuras. La libertad y la creatividad en la expresión son esenciales en el desarrollo del proceso, la obra y en el crecimiento personal de quien busca hacer arte (Molina, 2010, p.25).

Molina (2010) se centra en las diferentes capacidades de cada ser humano, todos tenemos fortalezas, es con ellas y en ellas en las que se debe de poner incapié para un mejor desarrollo. Por lo general se trabaja en la mejora de nuestras debilidades, y el trabajo con niños con discapacidad no es la excepción, nuestras limitaciones no deben de ser el centro de atención de nuestros padres, ni maestros. Por tal motivo, propone la exploración en las diferentes disciplinas artísticas como herramienta para su desarrollo, desarrollo placentero y motivado a partir de sus fortalezas: “La exploración de los lenguajes artísticos les ofrece la gozosa oportunidad de enfocarse en tareas para las que sí tienen capacidad y posibilidades de logros” (Molina, 2010, p.25).

Molina (2010) aporta sin duda una valiosa visión sobre la necesidad de borrar límites entre las diferencias sociales, principalmente entre las personas con discapacidad y su contexto inmediato. Propone la “normalidad” u “homogeneidad” de las sociedades, y lucha por una cultura en donde las diferencias de cada individuo enriquezcan su entorno.

Sin embargo, no he encontrado ningún proyecto que busque que niños y jóvenes con discapacidad, le den cauce a las emociones y sentimientos tras eventos como la muerte violenta, después de haber leído textos sobre estos temas.

Encontré en internet el blog de Adolfo Córdova llamado “Linternas y Bosques” en el que se encuentra una buena recopilación de textos de literatura infantil y juvenil con temática fúnebre: desaparecidos, terrorismo, muerte; esto sería lo más cercano en cuestión de exploración de la capacidad expresiva a través de la lectura en un público parecido al de este proyecto.

Este blog busca que a través de la lectura de textos se llegue a cerrar el círculo explorando la expresión escrita. Este ejercicio, en el que se libera la emoción y el sentir a través de la expresión escrita se ha hecho común en la realidad que nos envuelve día a día, tal es el caso de escritores como Hernández Palacios (2010) y Rosero (2006) quienes escriben de la muerte y el dolor para exorcizar y entender las situaciones personales por las que atraviesa la sociedad actual:

la experiencia de Hernández Palacios tras la muerte de su hija Irene a manos de sicarios y cómo a partir del dolor su único escape y fortaleza lo encontró en la escritura. Las únicas pausas y espacios para la escritura fueron las lágrimas y el desasosiego de los recuerdos (Zavaleta, 2013).

1.2.2. Una necesidad de expresión ante el contexto actual de violencia: narconovela y narcocorrido

La narconovela aparece también ante la necesidad del hombre de expresarse al enfrentarse a situaciones traumáticas propias de un contexto social como lo es el narcotráfico. Este género literario difundido y estudiado en la última década se crea en el norte del país principalmente, escritores como Federico Campbell, Gabriel Trujillo Muñoz, Élmer Mendoza, Luis Humberto Crosthwaite, Juan José Rodríguez, Eduardo Antonio Parra, Luis Felipe G. Lomelí entre otros, forman parte de lo que muchos llaman literatura de frontera. Este género encuentra referencia cercana en la lírica popular, el famoso narcocorrido:

La temática narco es un tópico que puede involucrar variados discursos, la música y la literatura han sido con el paso del tiempo propuestas que dan fe de varios fenómenos que podríamos considerar manifestaciones culturales: el narcocorrido, variados discursos cinematográficos, cultos religiosos a un santoral identitario del fenómeno como el de Jesús Malverde o la Santa Muerte; una iconografía propia en la vestimenta basada en la representación o reproducción de drogas, joyas y armas; esto aunado a la consabida dinámica policiaca que conlleva el tratamiento de un asunto que es a todas luces ilegal y violento (Ceballos, 2014, p.9).

El narcocorrido, género musical con el que se identifican ya una gran parte de mexicanos que sueñan con tener un minuto de gloria. La temática del narcocorrido gira en torno a la opulenta e irracional vida que tienen los narcotraficantes, por lo regular narra de manera heroica las hazañas de algún dirigente de estas organizaciones ilícitas. Niños, jóvenes y adultos le cantan a la muerte volcando sus ilusiones en llevar un cuerno de chivo en las manos para balacear a quien se les

ponga en frente. Lujos, drogas, excesos, gloria, sangre, muerte son los conceptos que el narcocorrido resignifica, en un contexto en el que muchos mueren librando las batallas cotidianas entre diferentes cárteles.

Esta es nuestra realidad, se habla mucho de las guerras en el extranjero, pero hace muchos años que en nuestro país se libra una batalla. Narcocorrido y narconovela cada uno con voces muy dispares, pero voces al fin, alzan un rezo desesperado o tal vez un grito profano. Grito y rezo que resuenan para que no se olvide el orgien de cada palabra, de cada hecho, no se olvide que el joven que encontraron ayer con una bala en la cien o cruzando el río bravo es nuestro hermano.

Es así como el narcocorrido y la narconovela irrumpen en una sociedad ávida de encontrar las respuestas a acontecimientos diarios. Del mismo modo que existe una necesidad de expresar las emociones después de vivir ciertas experiencias en la vida, así igual, debe existir una necesidad de leer textos que nos ayuden a vivirlas y sentir las de tal forma que podamos sobrellevarlas. De esta necesidad nos habla Domingo (2014) quien explica que a la lectura hay que convertirla en una necesidad casi equiparable con tomar agua o tener hambre: “Cuando tengo tiempo para leer pero carezco de apetito, no me molestaré en ir a los estantes y tomar un libro; en cambio, cuando tengo apetito de lectura, no preciso de la condición, certificada, de tener tiempo para ello” (Domingo, 2014, pp.161). He aquí la importancia de convertir a la lectura en una necesidad vital, en la que los jóvenes con DI se nutran de lo necesario para seguir explorando y viviendo sus experiencias.

2. Marco teórico y metodológico

2.1. Marco teórico

2.1.1. Teorías sobre la adquisición de las habilidades lingüísticas

Una de las partes medulares para la estructuración de este proyecto es la revisión de las teorías que sustentan que la adquisición de las habilidades lingüísticas orales conlleva a un mejoramiento en la comprensión lectora. Se sabe que los niños de edad preescolar tienen ya, nociones de la

lectura y de la escritura pues se encuentran de manera implícita en el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales. Los elementos del lenguaje tanto escrito como oral pueden ser formales (sintaxis, morfología y fonología), de contenido (semántica) y de uso (pragmática). El perfeccionamiento de estos elementos en la primera etapa del ser humano nos lleva a una mejor adquisición de la comprensión lectora. Este lenguaje oral nos lleva a poder comunicarnos, entender nuestro entorno, relacionarnos con el mundo exterior. Poco a poco los infantes van tomando conciencia de los diferentes elementos del lenguaje para realizar un mensaje “entendible”, poder relacionarse con otros, y para reflexionar y solucionar problemas:

Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje. Hacia la edad preescolar, la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo con algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse con los demás de una manera razonable. Se dan algunos avances en la forma, como desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado o desarrollo semántico (Guarneros & Vega, 2014, p.24).

En un primer plano la conciencia del elemento fonológico (habilidad metalingüística) aparece como un factor de suma importancia para el aprendizaje del lenguaje, sin embargo no es algo que se obtenga fortuitamente, el maestro debe intervenir para hacer posible esta toma de conciencia. En ella entran en juego los componentes fonémicos del lenguaje oral y el uso de sus componentes tales como fonema inicial, fonema final, secuencias, la segmentación de las palabras, la pronunciación omitiendo o agregando fonemas, articulación por medio de las secuencias fonémicas o de la ruptura de estas secuencias (Guarneros et al., 2014). Tal es el caso de la sensibilidad de reconocer sonidos diferentes o iguales para la formación de palabras o formar palabra agregando o quitando fonemas (sol-soles-insolado), otro proceso es el descubrimiento de la rima a partir de la diferenciación o similitud de los fonemas al final de una palabra (rata-cata, arena-avena).

Otra de las habilidades lingüísticas que favorecen los procesos de adquisición de la habilidad lectora es la que corresponde al componente semántico del lenguaje. En esta etapa el conocimiento y apropiación de nuevas palabras, así como la inferencia del significado y su referente

(este es un proceso personal) y la relación que hay entre ellas, son factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral, este proceso se ve alimentado y estimulado en los distintos contextos del desarrollo de los niños:

Un vocabulario variado, es decir que padres y maestros utilicen diversas palabras, que incluyan palabras nuevas en las conversaciones con los niños y que les inciten a usar nuevas palabras en sus conversaciones, las posibilidades de conversación con adultos y pares les ayudan a ampliar dicho vocabulario y, a la vez, dichas conversaciones implican experiencias de alfabetización temprana (Guarneros et al., 2014, p.27).

Y por último aparece el componente pragmático, los niños no sólo infieren el significado de las palabras a partir del acercamiento y la observación del lenguaje, sino que también toman conciencia del uso adecuado de las palabras en los distintos contextos en el que se desenvuelven. La selección de la palabra “adecuada” para cada estadio les permite comunicarse hábil y fluidamente. Los tres componentes del lenguaje y su adquisición correcta permitirán llegar a la etapa lectora con las herramientas necesarias para favorecer la consecución de buenos niveles de lectura, en cuanto a comprensión del texto (Mata et al., 2007).

Si bien es cierto que el proyecto de intervención no está dirigido a niños, la estimulación y seguimiento de los tres componentes del lenguaje en los jóvenes con discapacidad no solo facilitará la adquisición de la lectura, sino que dotará al individuo de las herramientas necesarias para expresarse. Así mismo estas habilidades los conducirán a formarse como lectores letrados, como suelen llamar a los iniciados en el mundo de la lectura Ferreiro (2001) y Garrido (2004). Este concepto de lector letrado es al que se intenta llegar al término de las sesiones con los jóvenes, sino en su plena caracterización, por lo menos en una primera etapa de desarrollo.

2.1.2. Lingüística funcional

Hace casi ya treinta y cuatro años, Halliday (1982) hace una hermosa analogía entre el ingeniero y el maestro, para el lingüista inglés ambos tienen la habilidad de moldear el entorno, los ingenieros el entorno físico y los maestros el entorno social. Los maestros no trabajan intentando modificar la estructura social, sino que buscan cambiar las formas en la que el ser humano llega a construirse como un ser social, siguiendo con las analogías establece una relación en donde la escuela tendría que ser una suerte de “medicina preventiva” con la cual el individuo tendría las suficientes defensas para enfrentarse a la sociedad: sociedad ávida de enfermar a sus integrantes (Halliday, 1982, p.18).

Sin duda alguna la herramienta principal para el desarrollo del ser humano como ser social es la lengua:

La lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por lo que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” –dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Eso no sucede por instrucción, [...] sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. (Halliday 1982, p.18).

Volvemos a que el público a quien se refiere este reporte no son niños, sino jóvenes con discapacidad, sin embargo ya se ha explicado en dónde radica la similitud. El trabajo que se ha hecho permite que los jóvenes con discapacidad, exploren a través del lenguaje sus emociones, directa e indirectamente puedan recibir impulsos que los moldeen para lograr ser seres sociales. El lenguaje como lo dice Halliday (1982) no es el que se aprende en un aula de clases o un tribunal sino el que se adquiere en los diferentes grupos a los que se pertenece: los amigos, los vecinos. Los jóvenes con discapacidad por lo regular no encuentran cabida en muchos grupos sociales, o si son aceptados por lo regular se les excluye de las pláticas, el proyecto de intervención intenta dotar a los jóvenes con discapacidad de las herramientas que ayuden a su desenvolvimiento en

la sociedad. Desarrollo que les permita ser contemplados por su entorno, formar parte de su cultura y nutrirse de ésta, siendo el lenguaje el vehículo que lo permite.

2.2. Metodología

2.2.1. Planteamiento del problema

Este proyecto centrará su atención en un sector de la sociedad que se encuentra relegado: jóvenes con discapacidad intelectual. En nuestro país existen varios programas que apoyan a este sector; en nuestro estado, por ejemplo, instituciones como el DIF o el IVEC, cuentan con espacios para su desarrollo, sin embargo la importancia que se le da a la lectura recreativa es mínima o inexistente.

Este proyecto se basará en la relación de los jóvenes con tres temas: la violencia, el dolor y la muerte, se buscarán textos en su mayoría poéticos y cuentos cortos. Textos en los que los jóvenes con discapacidad intelectual encuentren la respuesta o “traducción” a una problemática actual como son los fenómenos sociales vinculados a la violencia, en los cuales el dolor y la muerte están presentes, no sólo en las calles o en situaciones ajenas, sino en varios casos, en su familia. Es así como la “poesía” sirve desde sus inicios para que los seres humanos podamos aprehender y comprender nuestra realidad: “...la realidad está dada y que lo que el ser humano puede hacer es descubrirla, en la medida de sus capacidades. El poeta, aquí, es un mediador; a él le toca revelarla.” (Millard, 2014, p.12)

2.2.2. Objetivos

Objetivo general

Coadyuvar a la promoción de la lectura en el sector de personas con discapacidad intelectual, a partir de la lectura de textos en los que los temas de violencia, muerte y dolor sean detonantes para la exploración de su sensibilidad y la de sus familias; buscando entablar un diálogo que permita la expresión de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual a través del ejercicio de la creación colectiva.

Objetivos particulares

- Coadyuvar en la creación de alternativas para mejorar la calidad de vida de los jóvenes con discapacidad intelectual.
- Sensibilizar a la sociedad sobre la importancia de la promoción en la lectura en este sector de la población.
- Encontrar en la lectura una respuesta a los acontecimientos violentos de la realidad de nuestro país.
- Reconocer en la lectura la posibilidad de expresar los sentimientos.
- Involucrar a la familia no sólo en el proyecto de intervención sino en la importancia de la lectura para el logro del potencial humano.
- Contribuir en las habilidades lingüísticas de los jóvenes que los lleven a una mejor relación con la sociedad.
- Valorar el trabajo hecho por jóvenes con discapacidad, dentro y fuera de su contexto inmediato.

2.2.3. Hipótesis de intervención

Lo que se espera de este proyecto es que los jóvenes con discapacidad a partir de la estimulación de las habilidades lingüísticas orales y el reforzamiento en los distintos aspectos que el lector

necesita como son los conocimientos del mundo, las experiencias previas, la cultura, la ideas, los esquemas conceptuales, la actitud, el propósito, lleguen a tener una posibilidad de formarse como lectores letrados y a liberar sus emociones mediante la lectura de poesía y la apropiación de la expresión artística.

2.2.4. Estrategia metodológica de la intervención

El proyecto de intervención se llevó a cabo en “El Taller” centro de formación y producción artística para niños y jóvenes con-sin discapacidad”, ubicado en esta ciudad y fundado desde hace cinco años. “El Taller” es un proyecto independiente dedicado a la educación artística de niños y jóvenes con alguna discapacidad intelectual como herramienta para el logro de su potencial humano y la elevación de su calidad de vida; vinculado con la comunidad de la ciudad de Jalapa y la región aledaña, en busca de la sensibilización que rompa prejuicios y construya nuevos vínculos sociales.

Se trabajó con toda la población estudiantil que cuenta con: 12 alumnos de entre los 15 y los 31 años de edad, y que presentan diferentes discapacidades tales como Síndrome de Down, Síndrome de Cri du chat, retraso mental, hiperactividad y déficit de atención. La estimulación para la adquisición tardía o la estimulación de las habilidades lingüísticas orales para lograr un mejoramiento en la comprensión lectora. El propósito fundamental fue, que a partir del acercamiento con los textos, en su mayoría poemas, los jóvenes se sintieran libres de expresar sus sentimientos y emociones.

Una de las primeras actividades que se realizó fue una charla con los padres de familia para sensibilizarlos, en donde se expuso la necesidad de la poesía en nuestra vida diaria, para explorar nuestra sensibilidad y darle rienda suelta a la expresión. Como el papel de los padres de familia es primordial se invitó a participar en cuatro de las diez sesiones que se llevaron a cabo, esto con el fin de contagiarlos en el mundo de la lectura de poesía y puedan continuar la actividad en casa.

Posteriormente se visitó “El Taller” para poder realizar el diagnóstico del grupo, este se llevó a cabo mediante la observación en tres visitas a los alumnos en sus actividades diarias. Antes de poner en práctica la propuesta, se hicieron dos sesiones piloto en la que se les leyó a los jóvenes: el cuento infantil de “Ana ¿verdad?” de Francisco Hinojosa y el poema “Margarita” de Rubén Darío.

A partir de estas primeras sesiones que se llegó a la conclusión de que no todos los jóvenes con discapacidad intelectual habían adquirido la escritura, así que las sesiones se cerraron con productos plásticos o gráficos (dibujos, acuarelas, grabados). La plástica como cauce para la expresión de las personas con discapacidad, es una herramienta muy utilizada pues en ella convergen varios puntos de locución:

Sus creaciones son directas, muy emocionales y positivas ‘porque viven mucho tiempo incomunicados’... al trabajar la magnitud y haciendo prácticas de estimulación y medida, relacionamos al alumno con el mundo físico para que pueda enfrentarse a las situaciones problemáticas de mediad de forma natural, espontánea y eficaz. (Martínez, 2012, pp.156-157).

Es importante señalar que por su condición, muchos jóvenes no saben leer, por tal motivo las sesiones iniciaban con lecturas dramatizadas, esta actividad debe tener continuidad en sus hogares y es ahí donde el papel de la familia ocupó un lugar primordial para el cierre del proyecto. La práctica centrada en la familia se concentra en las fortalezas y recursos que ésta tiene y que puede usar para lograr sus propios objetivos. Para Leal (2008) es a partir de los trabajos diarios que haga la familia para que el niño o joven con DI desarrolle las habilidades necesarias para ser interdependiente en su contexto inmediato e independiente en la sociedad. Uno de los primeros retos a los que se enfrentan las familias con un miembro DI es el de aceptar y entender la discapacidad. A partir de la aceptación el trabajo con las fortalezas de cada miembro permitirá el desarrollo integral de cada individuo del núcleo familiar, incluyendo la DI. (Leal, 2008).

Así como la familia es una pieza medular en la formación de los jóvenes con discapacidad como lectores letrados, así lo será el mediador. Un padre, un maestro que lee en voz alta regala

un paisaje deslumbrante a los niños: donde el leer y escribir se muestra como un mundo posible, maravilloso, único

3. Descripción de la propuesta y resultados

3.2. Implementación de la estrategia

A continuación se describirá cómo se llevó a cabo el taller “Escuchar la caracola” impartido en el “El Taller”.

3.2.1. Taller “Escuchar la caracola”

La estrategia de la lectura en voz alta es de suma importancia pues la población a la que estuvo dirigido mi proyecto, en su mayoría, no ha adquirido y algunos no va a adquirir la capacidad de leer por ellos mismos. Es a través del mediador y de sus padres que disfrutan y conocen la magia de la literatura (Garrido 2006). Para Petit (2003) el papel del mediador no sólo es importante en la formación como lector letrado sino que, incluso en algunos casos puede modificar por completo la vida de quien está guiando:

El gusto por leer no puede surgir de la simple frecuentación material de los libros. Un saber, un patrimonio cultural, una biblioteca, pueden ser letra muerta si nadie les da vida sobre todo si uno se siente poco autorizado para aventurarse en la cultura letrada debido a su origen social o al alejamiento de los lugares del saber, la dimensión del encuentro con un mediador, de los intercambios, de las palabras “verdaderas” es esencial. (Petit, 2003, pp.160).

Esta esencialidad de las palabras dadas por un libro a través de la guía magistral de un buen mediador puede dotar al estudiante saberes únicos, placeres insospechados, pertenencia, identidad, seguridad y así cambiar el rumbo de su destino (Petit, 2003). En este proyecto de intervención los textos fueron tres poemas “Las nanas de la cebolla” y “Elegía a Ramón Sijé” de Miguel Hernández, “Abel García Hernández” de Reyes Rojas y dos cuentos “La llegada inesperada” anónimo y “Antonio Santana Maestro” de Alejandra Méndez. Todos los textos en menor o mayor medida hablan de la muerte, el dolor y la violencia. Y que se escogieron por tener un gran valor en mi formación como ser humano.

El taller se dividió en diez sesiones que empezaban con la lectura o relectura de un texto, la mayoría duró entre 60 y 95 minutos (véase anexo 7.2).

3.2.2. Resultados

Teniendo en cuenta lo planteado en el objetivo general y los objetivos particulares tendría que decir que los proyectos interdisciplinarios dentro del campo de las artes permiten que el ser humano, en este caso jóvenes con discapacidad intelectual, tengan una formación más completa en la que los límites de cada disciplina se desdibujan a partir del tránsito de cada individuo por los saberes y las experiencias de cada una de las disciplinas artísticas. Este proyecto buscó fundir la experiencia estética y la sensibilidad colectiva con la expresión individual, tanto en lo que se refiere a la lectura como a las artes plásticas (Véase anexos 7.2.,7.3.,7.4.,7.5.). Según el inglés Robinson (2011) los individuos crecen con habilidades diferentes y es necesario que las descubran y aprendan a aplicarlas para poder contribuir socialmente con su entorno; a partir de los estímulos que los jóvenes con discapacidad encontraron en los textos y la creatividad de cada uno de ellos pudieron descubrir o redescubrir cada una de estas habilidades de las que nos habla Robinson.

Como resultado del diálogo y el trabajo guiado con la expresión oral y la exploración gráfica de los jóvenes con discapacidad se motivó a que cada uno hiciera conciencia de su manera de ser, pensar y sentir. Una de las principales causas por las que trabajé con jóvenes con discapacidad intelectual es para contribuir a la inclusión social a partir de la expresión artística:

- Los jóvenes se vieron beneficiados al ampliar sus habilidades en el manejo del lenguaje y de la expresión literaria y en la de las artes visuales para fortalecer su desarrollo integral, teniendo en cuenta que uno de los objetivos centrales de la promoción de la lectura es el de formar lectores letrados que encuentren en las lecturas un vehículo para la creación de su identidad. (Ferreiro, 2001)
- Se contribuyó a que los jóvenes con discapacidad intelectual ampliaran sus herramientas expresivas para que puedan enriquecer el pensamiento de la sociedad en la que viven y convertirse en sujetos de diálogo.
- Ya como miembros reconocidos de una sociedad podrán alcanzar una valoración de su potencial humano.

En cuanto a los resultados que arrojó la encuesta, me quedo con que a los doce alumnos encuestados les gustó la clase, que todos ellos se sintieron mejor después de las sesiones pues pudieron encontrar en la lectura un poco de alivio para sus emociones (Véase anexo 7.3 y 7.4). Los poemas que más gustaron según la encuesta fueron:

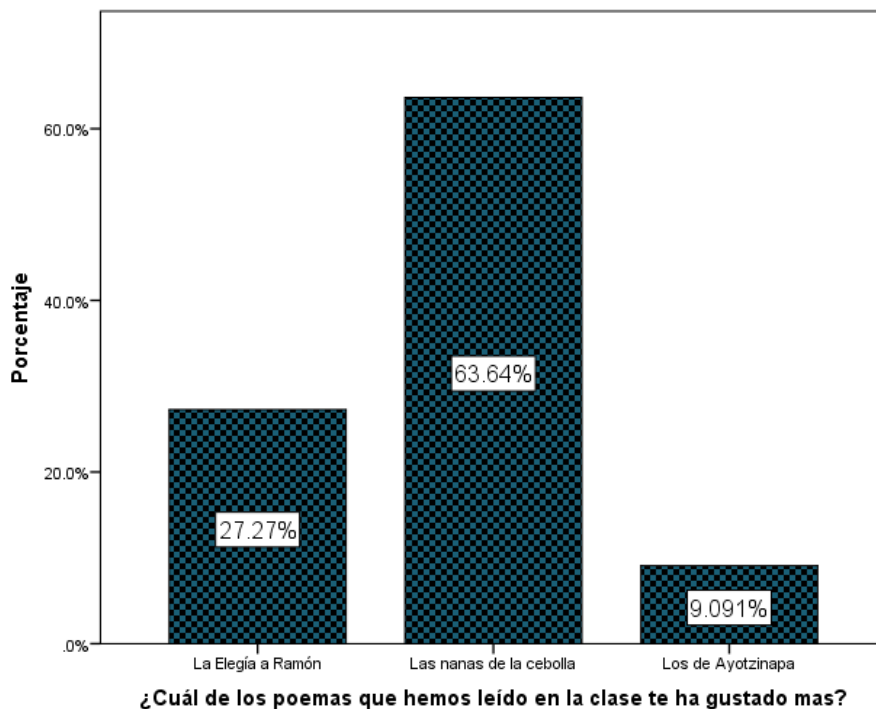


Figura 1. Gráfico que muestra la preferencia de los poemas.

En la Figura 1 se observa que el 63% de los niños les gustó el cuento llamado Las nanas de la cebolla, 27% La Elegía a Ramón y solo el 9% los de Ayotzinapa.



Figura 2 Esta figura da cuenta de la frecuencia en que los jóvenes describieron por qué les gustaba el poema elegido.

Considero pertinente dar cuenta de una muestra de los alumnos con discapacidad intelectual, sólo algunos de ellos recibieron estimulación para la adquisición de las habilidades lingüísticas orales en las primeras etapas de su desarrollo.

El caso más sobresaliente es el de Beatriz Méndez, joven de 24 años con síndrome de Down, quien no sólo tiene un dominio de la expresión oral y la técnica de la lectoescritura, sino que tiene una comprensión buena y crítica de lo que lee o de lo que escucha en las sesiones de lectura en voz alta. Sus grandes logros los debe a que en su formación integral ha estado en contacto con la lectura desde muy pequeña, perteneciente a una familia de intelectuales (su madre crítica literaria y su padre poeta), en su casa siempre había quién le leyera:

Desde edades muy tempranas, cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus

experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje (Guarneros, et al., 2014, p.23).

Se le permitía involucrarse en las conversaciones de la sobremesa o de las reuniones familiares de las que se nutrió para hacerse de un vocabulario extenso, así como de un bagaje cultural interesante. Sus experiencias adquiridas en viajes, vistas a museos, zoológicos, parques, exposiciones, conferencias han dotado a Beatriz de un interesante y rico panorama con el que puede encontrar el significado de los discursos que se le presentan:

El significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector.... No existe previamente ni es objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre líneas....El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (Cassany, 2006, p.32).

La formación de Beatriz Méndez como lectora letrada no ha acabado aún, en las sesiones del taller que se impartió “Escuchar la caracola” ha reforzado todas estas habilidades lingüísticas y cognitivas para seguir con su desarrollo como un ser humano pensante y crítico, que encuentre en la palabra el estímulo necesario para saber más y expresarse a través del lenguaje de manera oral y escrita.

María Eugenia César, joven de 21 años con síndrome de Down, tiene un dominio del lenguaje oral bueno, sin embargo no domina al cien por ciento la técnica de la lectoescritura, reconoce muchas palabras pero no se atreve a leer por ella misma. Esta “característica negativa” no ha mermado en su formación como lector letrado, ya que su amplio vocabulario (que está en constante crecimiento), su capacidad de inferir significados y de analizar situaciones para encontrar los significados de los textos, la llevan a obtener una comprensión casi tan crítica como la de Beatriz. María Eugenia ha tenido el apoyo de sus padres y de maestros para desarrollar las destrezas necesarias que la lleven a un proceso significativo de la comprensión lectora. En el taller “Escuchar la caracola” María Eugenia se nota segura y atenta cuando se le lee en voz alta, gracias a las experiencias que ha tenido en viajes y las demás lecturas que se han hecho en otras sesiones,

logra crear significados y hacer análisis de los distintos discursos que se le presentan. El reforzamiento de sus habilidades lingüísticas orales en los últimos meses ha ayudado para continuar con el proceso formativo de lector letrado: “Si se quiere promover y potenciar la adquisición de la lectura, es necesario potenciar y mejorar el lenguaje oral de los alumnos, en el desarrollo del currículo” (Mata, et al, 2007, p.164).

Otro de los jóvenes es Alejandro Sánchez, 21 años y con discapacidad intelectual, su dominio del lenguaje oral es bueno, no maneja la técnica de la lectoescritura. Su manera de expresarse a través del lenguaje oral y plástico, así como su vocabulario y su bagaje cultural han mejorado significativamente, dotándolo de las herramientas necesarias para comenzar a formarse como un lector letrado, aun faltándole la decodificación. Alejandro está en un proceso en el que ya logra inferir significados y analizar situaciones concretas de los textos que se le presentan, se han buscado las estrategias idóneas para acompañarlo:

Se hace necesaria una enseñanza específica, sobre todo a aquellos que tienen dificultades en la comprensión y asimilación de la información, incluida en distintos tipos de texto. Esta enseñanza debe referirse a estrategias para extraer significados, integrar ideas y realizar inferencias. Además de contribuir al enriquecimiento léxico, afectaría también positivamente a la comprensión lectora (Mata et al., 2007, p.164).

Por último el caso de Mairim Maldonado, joven de 19 años con un severo retraso en el dominio del lenguaje oral, reconoce algunas palabras y copia grafías. El trabajo que se ha hecho con ella es a partir del refuerzo de su lenguaje oral, ayudándola a diferenciar sonidos, a dominar la pronunciación de las palabras, en una primera etapa. En una segunda etapa se han vinculado las lecturas con su contexto inmediato, la familia, para facilitarle el reconocimiento del significado. La adquisición de nuevas palabras así como la diferenciación de sonidos que le permiten “aprehender” su realidad, la han nutrido para que poco a poco vaya convirtiéndose en una lectora, puede atender la lectura de un poema corto o de un cuento breve, al final se le pide que haga un dibujo de lo que entendió. Su proceso ha sido lento pero sí se ha notado un cambio en la comprensión a partir del estímulo en la adquisición de sus habilidades lingüísticas orales.

4. Discusión y recomendaciones

4.1 Discusión

En el taller “Escuchar la caracola” se intentó implementar una estrategia que permitiera favorecer y enriquecer las habilidades lingüísticas orales que como lo dicen Guarneros (2014) y Mata (2007) son fundamentales para la adquisición de la lectura. Queda claro que muchos de los jóvenes con los que se trabajó no tienen, ni tendrán la técnica de la lecto-escritura, sin embargo se habla más de una lectura del mundo que les rodea.

Si para Molina (2010) es necesario borrar los límites entre las diferencias sociales, principalmente entre las personas con discapacidad y su contexto inmediato. Y así es como propone la “normalidad” u “homogeneidad” de las sociedades, el taller “Escuchar la caracola” abonó a este proyecto puesto que los jóvenes que estuvieron involucrados en él pudieron mejorar sus habilidades lingüísticas orales a partir de la lectura de textos en su mayoría poemas y la exploración de sus emociones. Si Hernández Palacios (2010) se refugió en la escritura tras el asesinato de su segunda hija, los jóvenes alumnos se refugiaron en las lecturas y en sus dibujos para llorarles a sus padres, hermanos y abuelos muertos.

El proyecto de intervención al igual que el de Molina (2010) busca que a través de la educación artística los niños y jóvenes con discapacidad encuentren sitio en una sociedad que comúnmente los desplaza.

Podría decirse que el ejercicio del que da cuenta Halliday (1982) en el cual el lenguaje es la herramienta primordial que tiene el ser humano para moldearse como ser social, en el que los niños, en este caso jóvenes con discapacidad pueden nutrirse de su cultura y su contexto inmediato para formarse como seres sociales se dió en este proyecto de intervención. Los jóvenes escucharon no sólo en los textos literarios, sino de sus compañeros nuevas experiencias que los alimentan culturalmente en su desarrollo como seres integrales.

4.2 Recomendaciones

Este proyecto cumplió sus objetivos, sin embargo considero las siguientes recomendaciones con la finalidad de mejorar los resultados:

- Programar mas sesiones: donde el manejo de los temas se vayan tratando de manera más gradual.
- Tener una actividad extra por sesión para aplicarla en caso de terminar antes la propuesta.
- Tener en cuenta que los gustos y afinidades de los jóvenes con discapacidad pueden variar mucho dependiendo de su edad y condición.
- Para futuras aplicaciones tener más claro los instrumentos de evaluación, a fin de tener mejores resultados.

5. Conclusiones

Es difícil llegar a redactar algo que parecía tan lejano, llegué a la Especialización en Promoción a la Lectura casi por casualidad, de esas casualidades mágicas se podría decir. Recibí la notificación de mi aceptación a este Posgrado al mismo tiempo que la noticia de mi embarazo, debo admitir que no fué fácil, pero sin lugar a dudas ha sido una de las experiencias más hermosas que he tenido. En estos tiempos caóticos, en los que a veces pareciera que nuestro país nos devora cual Saturno, encontrar personas que vayan hacia el mismo lugar al que uno va, llena de esperanza.

Desde mi nacimiento la palabra me ha dado la fuerza para seguir en este camino llamado vida, a punto de cumplir treinta y cuatro años me encuentro en el mismo lugar en el que fuí recibida, en un hogar en el que el arte y en especial la literatura es y será el eslabón para que la civilización perdure.

Este proyecto se lo dediqué a mi pequeña hermana Beatriz que desde hace veinticuatro años me ha enseñado a que si no se persevera no se puede llegar a alcanzar la meta que uno se

proponga. El taller “Escuchar la caracola” fue un reto no solo por el público al que está dirigido, sino por los temas que en él se trataron. La discapacidad y la muerte violenta han cimbrado mi ser, mi hermana Beatriz tiene síndrome de Down y mi hermana Irene fue asesinada hace cinco años en esta ciudad. Así que no es fortuito ni el título del taller, ni el título de este proyecto. Sólo escuchando la caracola podremos llegar a conocer las palabras que resignifiquen nuestra realidad, realidad que a veces puede aplastarnos.

La experiencia de acompañar a los jóvenes alumnos de “El Taller” fue grata, la ingenuidad con el muchos de ellos conciben la realidad tocó fibras muy sensibles en todos los que participamos en este proyecto de intervención: el recuerdo de los que han partido formará parte de nosotros.

El presente en el que vivimos se ha catalogado por contener una sociedad del conocimiento, teniendo como conocimiento lo generado de manera grupal, así es como una idea puede pasar de un individuo a otro y no permanecer en la individualidad. El darle cauce a nuestras emociones de manera colectiva permitió crear lazos entre la comunidad a la par que generar este conocimiento colectivo.

A un año de empezar esta empresa, veo con orgullo que estoy justo en donde quiero estar: combatiendo la violencia con una herramienta que me fue obsequiada desde la cuna, la palabra.

6. Referencias

Domingo, J. (2014). *Lectura y necesidad*. En *Leer bajo su propio riesgo*. (pp.159-164). México: Ediciones B.

Ferreiro, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En *Comunicación Política*. (pp.99-112). México: UAM-X.

Garrido, F. (2004). *Enseñar a leer no es lo mismo que formar lectores*. En *Para leer mejor* (pp.55-60). México: Paidós.

Guareneros, E. & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. Recuperado de: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.1.2014.02>

Halliday, M.A.K. (1982). El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, A. (2007). Escribo para exorcizar el dolor de la violencia: Evelio Rosero. La Jornada.

Jiménez, D., Flores-Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61, (2), pp.1-10.

Leal, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia*. Madrid: FEAPS.

Maillard, C. (2014). *En la Traza*. En *La baba del caracol* (pp.9-19). Madrid: Vaso Roto Cardinales.

Mata, F., Gallego, J. & Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36331>

Martínez, F. (2012). *Miradas diferidas (prueba de una discapacidad utópica)*. España: lulu.

Mithen, S. (1998). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Crítica.

Petit, M. (2003). *El papel de los mediadores*. En *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (pp.153-179). México:FCE.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. London, United Kingdom: Capstone Publishing Ltd (a Wiley company).

Schalock, R. (2010) *Intellectual Disability, Definition, Clasification, and System of Supports*. Washington:aaidd.

Sontag, S. (1984). *Contra la interpretación*. En *Contra la interpretación y otros ensayos* (pp.15-27). Barcelona: Seix Barral.

Zavaleta, N. (2013 febrero 7). ¿Qué le hicieron a mi niña? *Proceso*.

IV.3. Bibliografía

Díaz, A. (2001). *Educar para la lectura*. México: AAPA/UNAM.

Domingo, J. (2014). *Los caminos de los que sí leen*. México: Océano.

Domingo, J. (2004). *Leer es un camino*. México: Paidós.

Ferreiro, E. (1982). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (pp. 128-151). México: Siglo XXI editores.

Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Paidós.

Huysmans, F., Kleijnen, E., Broekhof, K. & Van Dalen, T. (2013). The Library at School: effects on reading attitude and reading frequency. *Performance Measurement and Metrics*, (14), pp.142-156.

Kahieh, C., Al Hameli, Sh. & Al Hammadi, A. (2011). Becoming readers: our stories. *Education, Business and Society.*, (2), pp.114-119.

Maillard, C. (2014). *La baba del caracol*. Madrid: Vaso Roto Cardinales.

Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Solano, M. (2000). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Educación.*, (24), pp.151-156.

7. Anexos

7.1. Lista de los jóvenes

A continuación se presenta una lista de los jóvenes con discapacidad con los que se trabajará en el proyecto de intervención.

Maurizio Eder Huerta Martínez- Síndrome de Down (31 años).

Mayra Liliana González García-Discapacidad Intelectual/hiperactividad/ansiedad (26 años).

Jahir de Jesús Jiménez Parra-Discapacidad Intelectual (26 años).

Itzel Cuautle Velázquez- Síndrome de Down (24 años).

Beatriz Méndez Hernández Palacios-Síndrome de Down (23 años).

María Eugenia César Crivelli-Síndrome de Down (21 años).

Alejandro Sánchez Lunagómez- Discapacidad Intelectual/pasiva (20 años).

Mairim Mendoza Maldonado-Síndrome de Down (19 años).

Virginia del Carmen Cerecedo Zaleta- Síndrome de Down/autismo (18 años).

Estefanía Córdoba Maldonado-Discapacidad Intelectual/hiperactividad/ansiedad (16 años).

Xochitkiauhtl Islas Rashkin- Discapacidad Intelectual/pasividad/depresión (15 años).

Jesús Amador Arroyo- Síndrome de Down (15 años).

Waldo Karim Araujo Luna- Síndrome Cri du chat (15 años).

7.2. Bitácora de sesiones

| Sesión | Lectura | Actividad | Observaciones |
|-----------------------------------|--|---|---|
| Primera sesión (95 minutos aprox) | Poema: "Nanas de la cebolla" de Miguel Hernández | <ul style="list-style-type: none">Se leyó en voz alta el poema, primero de corrido y después por partes, tratando de explicar los versos y el contexto en el que el poeta español hizo el poema (aprox. 45-50 minutos). | Primera parte: El poema es largo, se optó por leerlo todo para que escucharán el ritmo y la rima, hubo varios que cerraron sus ojos (Maru, Alex y Beti). Otros por el contrario |

| | | | |
|---|-------------------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Después de leerles el poema, se mantuvo una pequeña charla de las emociones que les produjo la lectura del poema, algunas de las preguntas fueron: ¿Qué creen que sentiría su papá, si ustedes hubieran nacido cuando él estaba en la cárcel? ¿Miguel Hernández hubiera querido conocer a su hijo? ¿Les gustaría comer solamente cebollas? ¿Les dieron de mamar cuando eran bebés? (aprox. 30 minutos). | <p>perdían de vez en cuando la atención.</p> <p>Segunda parte: A forma de cuento les platicué quién era el poeta y cómo es que había escrito el poema para su bebé al cual nunca conocería. Lo mejor de esta parte fueron sus caras, le prestaron más atención a los versos. Algunas preguntas que me hicieron: ¿Por qué cebolla? ¿Por qué sangre y cebolla?</p> <p>Tercera parte: la mayoría sintió más pena por el poeta que estaba en la cárcel escribiendo para su hijo que por el bebé o por la mamá. Estefi por ejemplo hizo un dibujo donde está el poeta en una cuna-cárcel; Xóchil dibujó una cebolla enorme con barrotos y adentro el poeta.</p> |
| <p>Segunda sesión con padres (60 minutos aprox)</p> | <p>Poema: “Nanas de la cebolla”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se releyó el poema y se escuchó la versión a la que Joan Manuel Serrat le puso música (aprox. 20-25 minutos). • Esta vez los jóvenes les platicaron a sus papás de qué iba el poema (aprox. 15 minutos). • Para terminar se les hizo a los papás las mismas preguntas que a sus hijos (aprox. 20 minutos). | <p>Nota: Llegaron solamente cuatro papás.</p> <p>Primera parte: todos escucharon atentos el poema, se les facilitó más pues ya lo conocía. A Waldo le encantó la versión con música. Les platicué que mi mamá me arrullaba con esta canción.</p> <p>Segunda parte: Beatriz fue la primera que pasó a explicar por qué estaba Miguel Hernández en la cárcel y quién era. Estefanía dijo que comían sólo cebollas, con una cara de asombro (le encanta comer).</p> <p>Tercera parte: Los papás se preocuparon por el bebé, una mamá dijo que ella nunca hubiera hecho algo para que la metieran a la cárcel, que jamás dejaría a sus hijos por una lucha.</p> <p>Nota: yo siempre vi a Miguel Hernández como un héroe y no como un mal padre,</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|
| | | | aún siendo madre lo sigo viendo así. |
| Tercera sesión (60 minutos aprox) | Poema: “Elegía a Ramón Sijé” de Miguel Hernández | <ul style="list-style-type: none"> Se leyó en voz alta el poema por partes, tratando de explicar los versos y el contexto en el que el poeta español hizo el poema (aprox. 60 minutos). | <p>Primera parte: Esta vez preferí leerles el poema por partes, explicando poco a poco cada estrofa, la que más les gustó fue la primera: en la que el poeta quiere ser aquel hortelano que cuida la tierra donde yace su mejor amigo.</p> <p>Nota: Fue una sesión difícil pues nos tardamos casi una hora en leer el poema, los jóvenes ya estaban cansados y distraídos, así que preferí dejarlo ahí.</p> |
| Cuarta sesión (60 minutos aprox.) | Poema: “Elegía a Ramón Sijé” de Miguel Hernández | <ul style="list-style-type: none"> Después de leerles el poema, ahora ya de corrido, se mantuvo una pequeña charla de las emociones que les produjo la lectura del poema, algunas de las preguntas fueron: ¿Se les ha muerto alguien cercano? ¿Qué sintieron? ¿Qué les gustaría hacer por ellos? (aprox. 60 minutos). Se dejó de tarea hacer un dibujo sobre lo que más les hubiera gustado del poema. | <p>Primera parte: Leí casi de memoria el poema, controlando mis emociones pues me encanta.</p> <p>Segunda parte: Beatriz y Maurizio no tardaron en levantar la mano, ambos han estado cerca de la muerte, platicaron un rato de su experiencia. Otros dijeron que perdieron a su abuela o abuelo, un par entre ellos Mairim no sabe lo que es la muerte (esto me angustia).</p> |
| Quinta sesión con padres (90 minutos) | Poema: “Elegía a Ramón Sijé” de Miguel Hernández | <ul style="list-style-type: none"> Primero se revisó la tarea (15 minutos). Después entraron los padres y se releyó el poema, los jóvenes explicaron a sus papás de qué trataba (10-15 minutos). Se hicieron equipos y se les dio material para que hicieran un dibujo –podían ser sólo colores y figuras que expresaran sus emociones o algo que ilustrara el poema (60 minutos). | <p>Primera parte: Se revisó la tarea, fue impresionante pues todos se dibujaron como agricultores cosechando hermosas hortalizas de la tierra donde estaba enterrado Ramón Sijé. Escogieron las verduras y frutos que ellos quisieran cosechar en la tierra de sus muertos amados.</p> <p>Segunda y tercera parte: se leyó el poema en voz alta frente a padres y alumnos y se les dejó a los papás trabajar libremente con los alumnos.</p> |
| Sexta sesión (60 minutos) | | <ul style="list-style-type: none"> Retomando los dos poemas de Miguel Hernández vistos las sesiones | La manera de representar estas emociones gráficamente |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>pasadas, se hizo una actividad donde los jóvenes colocaron dentro de un círculo palabras y/o dibujos en los que estuvieran representadas sus emociones: el dolor y la muerte como detonadores.</p> | <p>fueron: cruces, cuchillos o puñales, dibujos de ellos mismos señalando el estómago, la garganta o el corazón (para identificar el punto de dolor en sus cuerpos), corazones, tumbas y lágrimas.</p> |
| <p>Séptima sesión (60 minutos)</p> | <p>Cuento “La llegada inesperada”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del cuento “La llegada inesperada” (10 minutos aprox.). • Charla sobre los ángeles y dibujo individual (40-50 minutos aprox.). | <p>Nota: a manera de consuelo o como un respiro leí un cuento que trataba de manera “bonita” la muerte de una madre.</p> <p>Primera parte: Lectura en voz alta.</p> <p>Segunda parte: platicamos sobre los ángeles, cada uno describió al suyo. Jesús, Waldo y Jahir dibujaron a sus abuelos. Maurizio a sus papás y a Choché el de Bronco – es su ídolo.</p> |
| <p>Octava sesión con padres (60 minutos)</p> | <p>Cuento “La llegada inesperada”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del cuento “La llegada inesperada” (10 minutos aprox.). • Charla sobre los ángeles y dibujo en equipo (40-50 minutos aprox.). | <p>Hicimos la misma actividad ahora con los papás.</p> <p>Nota: Los padres con niños y jóvenes con discapacidad se angustian aún más al pensar en su muerte ¿Qué hará mi hijo sin mí? Varios de ellos lo comentaron después conmigo.</p> <p>Primera y segunda partes: Tras la lectura en voz alta del cuento, se pasó a hacer dibujos en equipos, sólo asistieron cinco papás.</p> |
| <p>Novena sesión 60 minutos aprox.)</p> | <p>Lectura de un poema sobre los jóvenes de Ayotzinapan: Abel García Hernández por Reyes Rojas</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del poema con sus respectivas pausas (15 minutos aprox.). • Charla sobre Ayotzinapan, círculo para platicar sobre la violencia (20 minutos aprox.). • Dibujo (30 minutos aprox.). | <p>Primera parte: nos sentamos en círculo en el piso y leí el poema, Estefi luego luego se dio cuenta de que al joven lo estaban desbaratando, dijo que ella conocía a alguien que le habían cortado la cabeza.</p> <p>Segunda parte: les platicué sobre Ayotzinapan, Alex dijo que su hermana ha ido a las marchas. Todos se sintieron tristes, me preguntaron por qué, por qué maestra.</p> <p>Tercera parte: hicieron un dibujo de los jóvenes, la mayoría los hizo contentos aún en</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | | vida. Estefi y Beti los dibujaron llorando. |
| Décima sesión con padres (60 minutos aprox.) | Lectura del texto sobre los jóvenes de Ayotzinapan: Antonio Santana Maestro por Alejandra Méndez | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto (10 minutos aprox.). • Charla sobre Ayotzinapan, círculo para platicar sobre la violencia (50 minutos aprox.). | <p>Nota: este último texto lo escribí yo para una libro que contiene mas de 43 textos.</p> <p>Primera parte: leí el texto, traté de controlar mi emoción pero al final se me quebró la voz.</p> <p>Segunda parte: platicamos sobre las madres, los papás y los hermanos de los jóvenes desaparecidos. Beatriz dijo que ella era una hermana más. Los papás nos miraban con asombro y tristeza. Fue la sesión más fuerte.</p> |

7.3. Encuesta

Pregunta número 1

¿Te gusta la clase con la maestra Alejandra?

Al 100% le gusto la clase.

Pregunta número 2

¿Por qué?

- Porque me gusta leer
- Pues porque siento que estás dando clases para que mis compañeros aprendan cosas que no sabían o que sus papás no lo tratan con ellos. Que conozcan lo que es la literatura y tengan amor y pasión por la poesía y tengan otra guía para el aprendizaje.
- Porque me gusta lo que lees.
- Porque me gusta saber más cosas y me gusta trabajar después de tu clase.
- Porque me gusta la voz de la maestra y cómo nos lee.
- Porque me gusta que me lean y oír las palabras.
- Porque me gusta leer y que me lean.
- Porque me gusta que lean.
- Me cuesta trabajo pero me gusta oír lo que me leen.
- Porque me gusta que me lean, me gusta la voz de mi maestra.
- No sé leer me gusta oír cuentos y poemas, como las canciones de Maná.

Pregunta 2- La frecuencia es:

8 de cada 11 alumnos les gusta leer o que le lean

2 de cada 11 alumnos les gusta aprender

2 de cada 11 alumnos les gusta la voz de la maestra

Pregunta número 3

¿Cuál de los poemas que hemos leído en clase te ha gustado más y por qué?

- Las nanas de la cebolla, porque me gusta que le cante a su bebé.
- Las nanas de la cebolla, pues es como el papá que está en la cárcel le está cantando lo triste que está por no estar con su hijo. Me gusta el cariño paterno, y saber que aunque él está lejos siempre será su padre.
- Las nanas de la cebolla, porque me gusta que le cante a su bebé aunque esté en la cárcel.
- La Elegía a Ramón Sijé, porque me gusta que le haga su poema a su amigo, el se sentía muy triste por la muerte de su mejor amigo.
- Los de Ayotzinapa, porque me puso triste.
- La Elegía A Ramón Sijé, porque me gustaría tener un amigo así y me hiciera un poema así.
- Las nanas de la cebolla, porque me gusta que el papá estaba en la cárcel y de ahí le escribía a su hijo.
- Las nanas de la cebolla, porque me gusta que le cante a su bebé.
- Las nanas de la cebolla, porque me gusta que le cante a su bebé. Yo quiero ser papá estoy enamorado y soy un muchacho.
- La Elegía a Ramón Sijé porque me gustaría ser lechuga.
- Las nanas de la cebolla, me gustan los bebés, yo tengo mi sobrinita.

Pregunta 3-La frecuencia es:

7 de cada 11 alumnos prefirieron el poema “Las nanas de la cebolla”

3 de cada 11 alumnos prefirieron el poema “La Elegía a Ramón Sijé”

1 de cada 11 alumnos prefirieron los textos sobre Ayotzinapa

Pregunta número 4

¿Antes de la clase de la maestra Ale habías tenido contacto con temas como la muerte, el dolor o la violencia? Ejemplos:

- Sí, pues tengo familiares que han muerto.

- sí, tuve la desagradable experiencia de vivir la muerte de mi suegro hace poco y lo despedí mirándolo en el ataúd. No sólo es el dolor y el miedo de ver un cadáver, sino el dolor de saberlo muerto y recordar lo que me dio en vida.
Sí, hace cinco años asesinaron a mi hermana, sentí que cuando se fue, sentí que nunca iba a ser aceptada y por tener síndrome de Down me iban a discriminar pues ella me era una de las personas que me protegían.
- Sí, porque siempre he estado con mi abuelita, me ha platicado cosas y he estado con ella cuando me necesitaba. Pero ya se murió y yo me sentí muy triste.
- No.
- Sí, y se murieron mis papás.
- Sí, he sentido el dolor de sentirme triste.
- Sí, se murió mi tío Polo me sentí muy triste.
- No, no sabía que era morir
- Sí, se me murió mi abuelito me sentí triste.
- Sí, se murió mi abuelito.
- Sí, mis papás se murieron, los extraño mucho, a mi mamá, lloro por ella.

Pregunta 4 Frecuencia

9 de cada 11 alumnos habían tenido relación la muerte o el dolor antes de la clase

2 de cada 11 alumnos no habían tenido relación la muerte o el dolor antes de la clase

Pregunta número 5

¿Crees que las clases te ha ayudado a ver o sentir diferente?

- Sí, porque me ayuda a comprender las cosas y no sentirme triste. Me gusta decir lo que siento.
- Pues sí, pues me ha ayudado a trabajar mi dolor acerca de la muerte de mi hermana. Cuando escuché los poemas sobre Ayotzinapa se me vino el mundo encima, incluso me pregunté por qué nací con síndrome de down, por qué Dios hace estas cosas: la muerte, tanta violencia, la personas con discapacidad.
- Sí, porque me gusta platicar acerca de la muerte de mi abuelita, siento como que se me quita el sufrimiento.
- Sí, porque me gusta platicar de estos temas aunque sean tristes, porque en la vida hay cosas bonitas otras no. Algunas veces me he sentido triste y me ha gustado platicarlo en clase, siento que se me olvida.
- Sí, me gusta llorarle a mis papás y contar lo que siento.
- Sí, me gusta platicar cómo me siento, decirle a mis compañeros mis emociones y también oír lo que dicen mis amigos, siento que así nos podemos conocer más.
- Sí, me gusta platicar de mi tristeza me gusta estar triste.

- Aún estoy confundida.
- Sí, porque me gusta platicar de mi tristeza, me gusta que platiquemos de mi abuelito porque lo quiero.
- A mí no me gusta estar triste pero me gusta oír lo que platican mis compañeros, me gusta saber que todos a veces estamos tristes.
- Me gusta platicar de mi mamá y de mi papás ellos son ángeles.

7.4. Gráficas que arrojó la encuesta

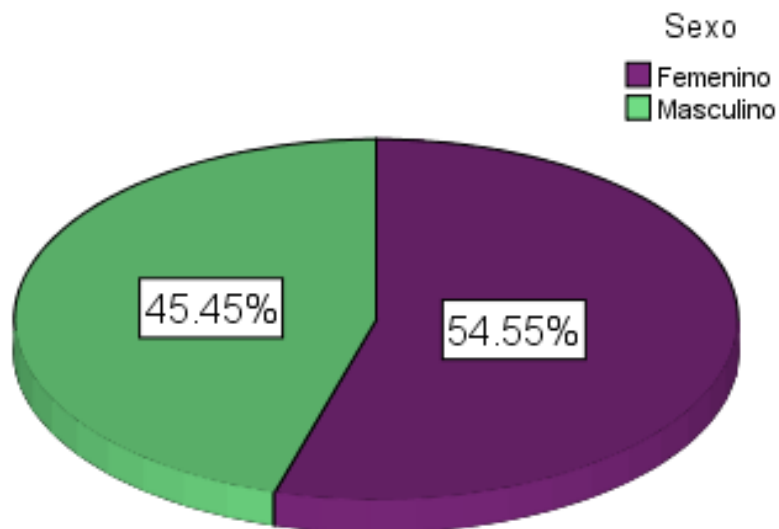


Figura 1

Se aplicó a encuesta a 11 niños y en la Figura 1 se puede observar que el 54% fue del sexo femenino.

7.5.Fotografías



Imagen 1 Fotografía tomada en la visita de los alumnos a la USBI-X.



Imagen 2 Fotografía de una de las sesiones del taller “Escuchar la caracola” padres-alumnos.



Imagen 3 Fotografía de una de las sesiones del taller “Escuchar la caracola” padres-alumnos.



Imagen 4 Fotografía de una de las sesiones del taller “Escuchar la caracola” padres-alumnos.

