



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

**“LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA EN ESPACIOS DE INTERACCIÓN
COMUNICATIVA: UN RECURSO PARA FAMILIAS CON UN MIEMBRO SORDO”**

ANA MARÍA LARA CASTELLANOS

PACHUCA, HIDALGO

OCTUBRE, 2011



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO

**“LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA EN ESPACIOS DE INTERACCIÓN
COMUNICATIVA: UN RECURSO PARA FAMILIAS CON UN MIEMBRO SORDO”**

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO QUE PRESENTA:

ANA MARÍA LARA CASTELLANOS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PACHUCA, HIDALGO

OCTUBRE, 2011

Pachuca de Soto, Hgo., 14 de septiembre de 2011.

C. ANA MARÍA LARA CASTELLANOS
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado, al Proyecto de Desarrollo Educativo intitulado, **"La Lengua de Señas Mexicana en espacios de interacción comunicativa: un recurso para familias con un miembro sordo"**, presentada por su tutora **Psic. Minerva Nava Escamilla**, el cual ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



DR. ALFONSO TORRES HERNANDEZ
PRESIDENTE
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

S. E. P. H.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
HIDALGO

C.o.p.- Depto. de Titulación.- Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.
ATH/MLYD.

CON AMOR Y GRATITUD

A Dios por esta vida llena de oportunidades; a mi abuelo Atanasio por su cariño infinito, fe, inspiración, amor a la vida y al campo; a mi madre y a mi padre por el origen, su protección, fortaleza, cariño y esfuerzo; a mi abuela Reina por su entrega, valor, enseñanzas y ejemplo de lucha; a mi abuela Esther por su humildad y afecto; a mi abuelo Apolinar por la raíz, la historia y la causa; a Karen por toda la vida juntas y su paciencia desde que éramos niñas; a Graciela, Antonia, Regina, Domi, Lupita... todos mis amigos... y familiares... gracias por su interés, motivación y fraternidad.

A mi tutora Minerva Nava Escamilla y a José Luis Flores Flores por confiar en mí para realizar este proyecto, apoyarme en todas sus etapas, brindarme su amistad, respeto, compromiso, fe... y compartir sus ideales; a Miguel Mario Juárez Zavaleta y a Julio Alfonso Pérez Luna por su aprecio, fe y enseñanzas, que también se cristalizan en este trabajo; a Verónica Grimaldi Papadópulos por su confianza, pasión, corazón inmenso, humanidad y esperanza.

A la UPN-H por “educar para transformar” y ser un parte aguas en mi vida; a cada uno de mis asesores y asesoras en la Universidad; a los maestros que me aproximaron al conocimiento del mundo de la Sordera: Daniel Martínez Gámez y Luis Armando López García; a todos (as) los luchadores (as) sociales comprometidos con la colectividad; y a las personas sordas por su legado extraordinario, ser el motivo de este trabajo y de otros que se siguen realizando.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
I. EL PROBLEMA.....	8
I.I Diagnóstico.....	10
I.II La sordera desde el enfoque socio-antropológico.....	15
II. ÁMBITO DE INTERVENCIÓN.....	21
II.I Justificación de la intervención.....	24
II.II Objetivos de la intervención.....	32
II.III Fundamentación.....	32
III. ESTRATEGIA.....	35
III.I Condiciones de aplicación.....	35
III.II Estrategia metodológica.....	36
III.II.I El taller de LSM.....	37
III.II.II El acompañamiento.....	70
III.II.III La inserción laboral.....	70
III.III Plan de evaluación y seguimiento.....	73
IV. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	80
IV.I Acerca del taller familiar.....	80
IV. II Acerca del acompañamiento.....	122
IV. III Acerca de la inserción laboral.....	125
REFLEXIONES FINALES.....	130
ANEXOS.....	136
Anexo 1.....	136
Anexo 2.....	144
REFERENCIAS.....	152

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene el interés de compartir una propuesta de intervención educativa desarrollada en una familia de padres oyentes, hijos oyentes y un hijo sordo, desde una perspectiva socio-antropológica, en el marco de un proyecto más amplio de educación bilingüe-bicultural: “La logogenia una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos” (Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología CONACYT, Centro de Investigación Educativa y Fortalecimiento Institucional CIEFI y Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo UPN-H 2008).

En dicho proyecto se reconoció que la lengua materna es la que se adquiere de manera natural, la de Señas para los sordos (Fridman, 1999), lo que llevó a considerar como una estrategia la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el contexto familiar de menores sordos que se documentaron como estudios de casos, en la intención de que cada familia aprendiera algunos elementos de la LSM y la promoviera para su miembro sordo, quien hasta ese momento no tenía competencia básica sobre ninguna lengua; de esta manera, el problema en particular y la línea específica de intervención de este Proyecto de Desarrollo Educativo, estuvieron definidos desde el principio por el proyecto del CONACYT.

Una de esas familias es la de Pablo, caso de referencia en la intervención educativa que nos concierne, de cuya respuesta familiar se generó otra ruta: el encuentro con Sordos adultos, con los que el individuo sordo pudo identificarse, desarrollar su dominio de la LSM, favorecer su autonomía y algunas habilidades sociales en un ambiente distinto al hogar: el laboral, logrando finalmente que los padres valoraran la LSM y elevaran sus expectativas en relación a su hijo sordo.

En este sentido, las partes que integran el documento son: *el problema*, donde se plantea la situación de las familias de padres oyentes con un hijo sordo, se diagnóstica a una familia en particular y delimita como problema el asunto de la comunicación, mismo que se trata desde la

perspectiva socio-antropológica de la sordera; le sigue *el ámbito de Intervención*, que comprende una posición sistémica al respecto de la familia, se dan los argumentos para la Intervención, sus objetivos y fundamentos; seguido de *la estrategia*, integrada por tres elementos generadores: un taller familiar, un acompañamiento y una inserción laboral, además del plan de seguimiento y evaluación; posteriormente se muestran los *resultados de la aplicación*, algunas *reflexiones finales*, *anexos y referencias*.

I. EL PROBLEMA

Corresponde a las familias desempeñar funciones básicas para el pleno desarrollo de sus miembros: proveer cuidados, afecto, transmitir valores y costumbres, formar hábitos, dotar de pertenencia a una sociedad, formar la personalidad, etc., las cuales han de procurarse en sus relaciones y por una estructura particular basada en la cohesión, la comunicación, la asignación de roles y de normas (Consejería de Salud y Servicios Sociales, 2003). Sin embargo, cuando la calidad de sus interacciones es afectada, tales funciones pueden desarrollarse con carencias, como sucede a muchas familias de padres oyentes al confirmar que su hijo es sordo, este suceso cimbra la estructura familiar, causa un desajuste emocional que inevitablemente impacta en la relación con el hijo, asociado a la forma como socialmente se construye a la sordera y a las expectativas de los padres, incluida la de compartir una misma lengua.

Para los padres Sordos¹ comunicarse en una Lengua de Señas (LS) no es un dilema (Fridman, 1999), pero para los oyentes sí lo es, asumen que su hijo debe relacionarse en la misma lengua que ellos, no conciben que lo haga a señas, pues asumen que la sordera es una enfermedad y como tal precisa de un tratamiento o rehabilitación que le devuelva la salud o la completud, un supuesto que han adoptado porque socialmente se promueve a la sordera como una discapacidad. Los padres oyentes desean que su hijo se aproxime a una norma ideal, de ahí que las alternativas más comunes en la atención de los sordos sean de tipo médico rehabilitatorio: auxiliares auditivos, implantes cocleares y oralización.

Pero las prótesis no garantizan la adquisición de una lengua, sólo ayudan a la audición, haciéndose necesarios: un proceso rehabilitatorio para la escucha y otro, para el aprendizaje de una lengua oral (LO) que es costoso, lento (pues no satisface las necesidades de comunicación ni de socialización) y poco efectivo cuando la atención no se brinda con pertinencia, como

¹ “Sordo con mayúscula es una convención utilizada para indicar aquellos que se consideran culturalmente Sordos y miembros de la comunidad silente. Esta propuesta fue hecha por James Woodward (1972) quien emplea la palabra sordo con letras minúsculas para referirse a la condición audiológica de las personas que no escuchan, y mayúscula Sordo para referirse a un grupo de personas sordas en particular que comparten una lengua, es decir una lengua de señas” (Cruz, 2008: 198).

sucede comúnmente, pues la realidad es que la sordera no se detecta de manera oportuna; un proceso de oralización con la omisión de una lengua realmente accesible pone en riesgo el *periodo crítico para la adquisición de una lengua*², etapa en la que por maduración el individuo es más susceptible a desarrollar lenguas, pues la constitución corporal de los sordos les permite acceder a modalidades lingüísticas visuales-espaciales y no orales-auditivas, por eso su lengua natural es una LS (para los sordos mexicanos la Lengua de Señas Mexicana o la Lengua de Señas Maya).

Desde un enfoque social-antropológico, la sordera no se construye negativamente, porque las personas sordas no se divisan a partir de una falta, sino lingüística y socialmente, resultado del patrimonio colectivo que las comunidades de sordos han forjado desde hace tiempo: Lenguas de Señas y culturas visuales. La sordera no como “...una especie de enfermedad que afecta irremediabilmente la vida social del individuo” (Fridman, 2000, p. 6), sino una forma en la que “...hacen su vida social partiendo de lo que son...” (Fridman, 1999, p. 2).

Los padres oyentes saben que sus hijos sordos no podrán adquirir de manera natural una lengua oral (LO), no obstante eligen esta opción porque el peso social, un paradigma médico y una *matriz cultural antialógica* (Freire, 2000) les hacen creer que es a aquéllos a quienes corresponde eliminar las barreras de comunicación dejando de ser sordos, porque en su familia, escuela y el resto de la sociedad la mayoría de las personas es oyente; pero la falta de una lengua afectará su desarrollo integral y en mayor medida el social y el lingüístico. Entonces ¿cómo podrán interactuar padres e hijos?, “Cómo se le facilitará [al miembro sordo] la información para que crezca emocionalmente y a su vez asimile las normas sociales que le aseguren una relación basada en ellas, con aquellas personas que lo rodean” (Salamanca y Picón, 2008, p. 14).

² En 1967 el lingüista Eric Lenneberg propuso esta hipótesis, desde la que considera a los primeros cinco años de vida (otros autores contemplan hasta los catorce) como el tiempo en el que es posible desarrollar fácilmente alguna lengua, porque se comprende que es entonces cuando las zonas cerebrales especializadas en el procesamiento del lenguaje tienen mayor capacidad de entrar en un proceso natural para la adquisición de una lengua, dada una condición de plasticidad cerebral que con el tiempo se va perdiendo; después el individuo podrá aprender alguna lengua pero el proceso será más largo y en un estado de desventaja en su desarrollo cognitivo, lingüístico y cultural (<http://translate.googleusercontent.com>).

Para los sordos, un proceso de aprendizaje de la LO implicará años y puede no ser exitoso, causando además efectos en su autoestima, es más sencillo para sus familiares aprender una LS, y es preciso porque el hecho de no compartir una lengua tiene consecuencias graves en la disponibilidad y espontaneidad de la comunicación, que se manifiesta en una pérdida significativa de las interacciones comunicativas, tanto en las relaciones parentales como filiales, deteriorando la efectividad de la comunicación y la pertenencia. Formarse bilingües-biculturales será particularmente benéfico para estas familias, ya que ambos sistemas de comunicación (oral y de señas) pueden coexistir en el mismo hogar.

Como se ha expuesto, las condiciones que envuelven a la sordera impactan en el desarrollo social y lingüístico de las personas sordas, así como en la dinámica familiar; al respecto, este proyecto de intervención está dirigido a atender un problema de comunicación, asociado a la falta de una lengua en común en una familia de padres oyentes y un hijo adolescente sordo, quien aún no dispone de una lengua; este sistema familiar es de tipo nuclear, de nivel económico bajo y vida semirural, residente en una localidad del municipio de San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo; en este contexto la intervención se fundamenta en una perspectiva socio-antropológica.

I.I Diagnóstico

La familia a intervenir está integrada por padre, madre y seis hijos, el tercero de ellos es sordo, su nombre es Pablo, tiene diecisiete años de edad, sus hermanas mayores son Jazmín de diecinueve (tiene un hijo de tres años, David) y Alejandra de dieciocho, ambas casadas, la primera vive muy cerca de la casa de sus padres y la segunda en otro municipio, le siguen Genaro de dieciseis años, Areli de nueve y Esther de cuatro.

Padres e hijos sostienen vínculos con la familia extendida: abuelos y familias de las hijas casadas, los abuelos paternos viven en el mismo lote de esta familia, con independencia de los inmuebles.

Los padres son don Leopoldo y doña Georgina, él tiene cuarenta y tres años de edad, estudió la secundaria, trabaja en la albañilería de lunes a sábado y algunas temporadas se dedica al campo, regularmente migra a otras localidades y municipios para ejercer su oficio; la madre tiene treinta y seis años, cursó la primaria, realiza labores del hogar, cuida sus animales de corral y se autoemplea haciendo y vendiendo tortillas.

En esta familia coexisten tres subsistemas: conyugal, filial y parental. En el conyugal la pareja reconoce que hay afecto, se observa una aparente satisfacción de necesidades y poco conflicto; en el parental el padre asume el rol de proveedor del bien económico, sin embargo cuando permanece en casa también dedica tiempo a sus hijos y esposa, viendo televisión juntos, saliendo a alguna fiesta o visitando a sus hijas casadas; Pablo regularmente no los acompaña, pues prefiere quedarse en casa, no obstante, su padre se relaciona con él enseñándole a sembrar, a pastorear, algunos elementos de albañilería e imponiéndole reglas. En este mismo subsistema, el rol de la madre es de ama de casa, cuidar a los hijos y colaborar en parte con el sustento económico familiar, funciones para las cuales requiere del apoyo de sus hijos, por eso de los cuatro que están bajo su tutela, los tres mayores cooperan: Genaro y Pablo llevan a los borregos al monte o cortan hierva para alimentarlos, Areli limpia la casa y alimenta a los pollos. Esther aún no participa en las tareas del campo ni de la casa, por eso tiene todas las tardes para jugar.

Los cuatro hijos estudian, los dos hombres asisten a una telesecundaria donde cursan segundo grado, institución a la que los padres decidieron que irían juntos “para acompañarse”, así lo comenta la madre; esta escuela se ubica aproximadamente a 15 km del domicilio familiar, la razón por la que estudian en ésta y no en una más cercana se debe a la recomendación de una docente, que sería de apoyo en la enseñanza inicial de Pablo para que pudiera continuar sus estudios.

En 2007 Pablo comenzó a trabajar como ayudante en una carpintería (era el único sordo), iba de lunes a sábado, siendo responsable de llegar a tiempo a su trabajo, colaborar en casa y

hacer sus tareas escolares sin descuidar algún ámbito (los padres vieron esta opción como una oportunidad para que aprendiera un oficio).

En el subsistema parental ambos padres muestran afecto a sus hijos, algunas veces con cierta preferencia hacia la hija más pequeña, a quien consienten; a veces también aparecen rasgos que dan cuenta de mayor cercanía con el hijo oyente, pues conviven más con él, incluso fuera de casa. El padre tiene altas expectativas al respecto de que Genaro continúe estudiando, mayores a las que ha elaborado para su hijo Pablo.

Genaro sostiene buena relación con ambos padres, sin embargo expresa mayor apego hacia su madre, distinto a Pablo que es más cercano al papá, al igual que su hermana Esther, no es el caso de Areli, pues ella no muestra predilección por alguno de los dos, sin embargo pasa más tiempo con su hermano Pablo, a veces él la ayuda en sus tareas escolares o con la limpieza de la casa.

En el subsistema filial, ocasionalmente Areli asume un rol de madre con su hermana pequeña, ya que su mamá le encomienda cuidarla, este elemento además de la preferencia de los padres hacia Esther ha propiciado algunas hostilidades en la relación de las niñas.

En cuanto a los hermanos, Genaro y Pablo juegan y compiten en casa, fuera de ella, como en la escuela, Genaro se aleja de Pablo y se reúne con él hasta el momento de volver al hogar.

Aunque Genaro es menor que Pablo tiene la responsabilidad de acompañarlo y cuidar de él, actividad ante la que muestra resistencia apartándose; no obstante, entre ellos se advierte un lazo filial con carga afectiva positiva, igual que con sus hermanas. Pablo convive más estrechamente con Areli, quien como él siempre está en casa, con ella juega, comparte tareas, secretos y bromas.

La comunicación en familia se da principalmente de forma oral y a veces a través de algunas señas no convencionales, como parte de un *código lingüístico casero* que los padres utilizan con

el hijo sordo para darle algunas instrucciones: pedirle agua, un bote, encender la leña, pastorear los borregos, ir al cerro... Sus mensajes a veces no tienen significados lingüísticos completos y sólo son señas sueltas acompañadas de habla que, desde luego, él no escucha.

Pablo es tímido y serio, con sus padres y hermanos se comunica mediante algunas señas de su código primario, cuando se le realiza una pregunta es breve en sus respuestas, constantemente se limita a negar o asentir moviendo la cabeza o usando la expresión del rostro, pero no sostiene conversaciones largas, incluso evita el contacto visual.

En casa, las conversaciones familiares son de oyentes, Pablo no se entera de lo que hablan, nadie le interpreta, los padres suponen que él comprende sus diálogos leyendo el movimiento de sus labios, sin embargo lo que se ha observado es que cuando los adultos o los hermanos hablan él les presta atención por un momento y luego agacha la cabeza, ve hacia el piso o mira el televisor. Cuando llegan visitas a la casa, Pablo se va a su habitación sin interactuar con esas personas.

El contacto de Pablo con otros sordos prácticamente no ha existido, ya que en los diferentes contextos de interacción social a los que asiste (escuela, trabajo, comunidad) no hay más sordos y en casa no comparten una lengua accesible para él, salvo un *código casero*.

Para los padres la confirmación de la sordera fue un evento inesperado, luego de tener dos hijas oyentes, ellos y los abuelos sospechaban que algo sucedía con el menor (entre los dos y los tres años), pues le hablaban y no los atendía hasta que podía verlos, así lo platica la abuela, sólo reaccionaba ante sonidos muy fuertes, de un coche o el azotar de una puerta, y su habla se limitaba a muy pocas palabras: papá, mamá y agua. Los estudios médicos que le practicaron en Pachuca y en el estado de México señalaron que su audición era de 70db, insuficiente para oír la voz.

La madre comenta que ante la certeza sobre la sordera, el afecto de los abuelos para sus nietos (varones) fue distinto... se volvieron más complacientes con Genaro (comunicarse con él no

requería mayor esfuerzo), a la fecha él tiene una habitación en la casa de sus abuelos, no su hermano sordo ni alguna de sus hermanas.

A lo largo de la vida de Pablo, sus padres han realizado diversas actividades para procurar su desarrollo social y en el ámbito educativo: de los tres a los cinco años estudió el preescolar en Mexiquito, barrio de San Agustín Tlaxiaca; luego cursó la primaria en Montecillo, comunidad donde vive, ahí volvió a cursar cuarto, quinto y sexto grados; también asistió de los ocho a los nueve años de edad a un Centro de Atención Múltiple, tres días a la semana, en horario vespertino (fue ahí donde conoció a algunos niños sordos, con quienes se reencontraría varios años después). Posteriormente ingresó a la Telesecundaria de la localidad “El durazno”, al año siguiente se inició en el oficio de carpintero y al mismo tiempo en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el español escrito (con el método de la Logogenia) en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, donde germinó la propuesta de intervenir en su ámbito familiar.

A partir de esta descripción se advierte que, en esta familia, las interacciones comunicativas son limitadas porque su código lingüístico de comunicación es básico, usan algunas señas no convencionales que son insuficientes para generar intercambios comunicativos eficaces; el individuo sordo vive aislado al respecto de la comunicación (espontánea, fluida, plena), lo que resulta en dificultades para el intercambio de ideas, de preguntas, el sentido de pertenencia, etc., por ello el problema a atender es que no comparten una lengua.

Y es claro que la comunicación es el problema principal para las familias como ésta, sin embargo es preciso decir que, la elección del problema partió realmente de la necesidad de atender este ámbito en el proyecto de innovación e investigación de “La logogenia una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos” (CONACYT, CIEFI y UPN-H, 2008), porque si bien ya se estaban realizando acciones para el aprendizaje de la LSM en las escuelas de los sujetos de estudio y también en un espacio alterno (un taller dentro de la Universidad) donde convivían con otros niños y jóvenes sordos, faltaba darle continuidad en sus familias, de ahí que los docentes investigadores nos convocaran a tres estudiantes de la Licenciatura en intervención educativa para realizar nuestra prestación de Servicio Social en el

proyecto, encomendándonos la intervención familiar (así conocí a la familia de Pablo y elegí colaborar con ella).

I.II La sordera desde el enfoque socio-antropológico

En la perspectiva socio-antropológica, la conceptualización de la persona sorda se da en torno a su ser social y a su identidad lingüística; la sordera es una característica más de la persona, y su identidad como sordo se da a partir de dos rasgos esenciales: "...la paternidad, expresada en aquella conexión biológica que les es común, es decir la sordera, y el patrimonio que se expresa fundamentalmente en su lengua, la lengua de señas" (Woodward y Markowicz, 1978 citado en Salamanca, 2008, p. 7). Con una pertenencia que, como Massone, Simón y Druetta (2003 en Martínez, 2006) explican, se da para el sordo como miembro real o potencial, real cuando sus padres son sordos y potencial cuando son oyentes, pues las comunidades de sordos no sólo admiten a las personas sordas, también a sus familiares y a quienes se interesan en conocerlas.

Esta perspectiva se desarrolló en los 60's a partir de diversos estudios realizados por profesionales de distintas áreas de conocimiento: antropólogos, lingüistas, sociólogos y psicólogos atraídos por el fenómeno de la sordera en cuanto a la conformación de comunidades lingüísticas y culturales, generadoras de identidad colectiva a partir de una LS (Veinberg, 2007; Salamanca, 2008). "En su afán por comprender los fenómenos sociales, más precisamente, el origen y la existencia actual de las diferencias culturales de los grupos humanos, la antropología ha buscado por distintos caminos establecer categorizaciones lo suficientemente descriptivas, que le permitan determinar los límites de los distintos grupos sociales" (Fragua y Monsalve, 1994 citado en Rey, 1997, p.2).

Aunado a la realidad de los niños sordos de padres sordos cuyas condiciones de desarrollo del lenguaje, cognitivo y educativo son semejantes a los de niños oyentes de padres oyentes: "...la corroboración de que los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura

semejantes a los del oyente, una identidad construida y equilibrada, y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes” (Veinberg, op. cit., p. 1).

Los niños sordos, hijos de padres oyentes, se enfrentan al predicamento de decidirse por la cultura oyente de sus padres (que se dará a medias) o por la comunidad de sordos (Fridman, 1999), de la que en contacto tendrán modelos lingüísticos adultos que les permitan identificarse y construir naturalmente la gramática de su LS, como acontece a los niños sordos de padres sordos y a los niños oyentes de padres oyentes con su lengua (Salamanca, op. cit.; Veinberg, op. cit.; Fridman, op. cit.).

Una crisis cultural e identitaria por la plena integración a un colectivo, saberse parte de él o continuar al margen de la información, la comunicación y la pertenencia, un conflicto que el oralismo le ha generado a muchos sordos en su ámbito familiar, cuando se introducen sus prácticas rehabilitadoras en casa: prohibir las señas y obligar a los niños sordos a pronunciar correctamente, cuantas veces sea necesario, estableciendo un vínculo frustrante entre madres e hijos (o entre el adulto y el niño) y la imagen de una sociedad que mira a los sordos como extranjeros, inmigrantes, ilegales...

El modelo médico de la sordera patologiza la representación social de la persona sorda y estigmatiza las lenguas de señas, haciendo gala de que sólo las LO pueden ser lenguaje humano (Fridman, 2003, p. 14), aunque los sordos han construido sus propias lenguas y culturas, con “...modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios” (Massone et al., op. cit., p. 204).

A nadie ha escapado la observación de que los infantes sordos de padres sordos tienen como su lengua nativa una lengua de señas. Sin embargo, los médicos y especialistas de la audición y el lenguaje de México no chistan al etiquetarlos como sordos prelingüísticos. Lo hacen a pesar de que los sordos hijos de sordos tienen acceso a una primera lengua desde que nacen, y a pesar de que en ella sostienen un desarrollo lingüístico continuo y natural.

Esta terminología solamente se justifica si uno realmente cree que las lenguas de señas, en general, y la lengua de señas mexicana, en particular, no son verdaderas lenguas, ni verdadero lenguaje humano. Si los especialistas en sordera continúan clasificando a los sordos en prelingüísticos y postlingüísticos, entonces seguirán propiciando que el común de los oyentes vea a los sordos señantes como discapacitados del lenguaje, como poseedores de un lenguaje inferior y de una identidad infrahumana (Fridman, 2003, p. 14).

Para la perspectiva socio-antropológica las personas sordas son miembros de una comunidad lingüística minoritaria que se distingue por una lengua señada, una visión de mundo que se edifica desde lo visual y una historia propia: las lenguas de señas se han generado en las comunidades lingüísticas mismas, no son contribuciones de personas oyentes, tanto éstas como sus comunidades son producidas por los sordos (Fridman, 2000); "...la comunidad silente es como cualquier otra etnia..." (Fridman, 1999, p. 16), la misma legislación en México ya ha reconocido a la LSM lengua nacional.

Igual que otras minorías lingüísticas y culturales, las comunidades de sordos han sido rechazadas por el grupo hegemónico, en su caso la mayoría oyente (Massone et al., op. cit.), al desconocer las LS como lenguas naturales de los sordos, pretendiendo para ellos una identidad lingüística que no se vincula a su identidad corporal. Las lenguas naturales, como Fridman (2003) explica, tienen dos características obligatorias: constituir el patrimonio histórico de determinada colectividad y reproducirse como primera lengua de al menos una generación de individuos; cualidades que ha exhibido la LSM porque "...ha sido transmitida de generación en generación al interior de la comunidad silente, no sabemos desde cuando (sic).

Y ella ha sido y será la primera lengua precisamente de aquellos sordos que se suelen clasificar como *prelingüísticos*" (Fridman, 1999, p. 6).

Decir que los niños sordos sólo podrán tener como primera lengua la de sus padres oyentes es un discurso desierto de inclusión (Skliar, s/f), porque pretende un tipo de integración en la que se comprometa una sola de las partes, que el *otro* sea quien se integre, se despoje de su sordera, renuncie a ser quien es y se esfuerce por aprender la lengua mayoritaria, "se castellanice" favoreciendo con ello su asimilación (Fridman, op. cit.).

En el caso de los indígenas mexicanos, las políticas implementadas para “hacerlos formar parte de un proyecto de nación” consistieron en castellanizarlos, anulando su primera lengua e imponiéndoles el español, aculturarlos, descalificando su identidad lingüística y cultural, conduciendo a varios al etnocidio, como algunos pretenden con las comunidades de Sordos. A los indígenas les antepusieron un imaginario de *unidad nacional* y a los padres de los sordos y a los sordos la *unidad familiar* (Fridman, op. cit.).

Los terapeutas de lenguaje y los médicos les dicen a los sordos que son ellos los responsables de su aislamiento, pero no es un asunto de albedrío, es prioridad para los sordos su necesidad de una vida social plena, a través de una identidad social propia, una lengua con la que puedan estructurar su pensamiento, fluir en la comunicación, relacionarse socialmente, entender cuanto ocurre alrededor suyo, acceder a los conceptos y conocimientos que no han podido porque se los prohibieron. La inclusión familiar es responsabilidad del conjunto, pero los padres tienen un grado de compromiso mayor.

En este contexto, no contar con una lengua común en una familia, se asocia al no reconocimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los sordos, porque vistos como sujetos en falta (Vallejos et al., s/f en Vain y Rosato, 2005), adscritos a la categoría de discapacitados del lenguaje, la oferta a su problema es biomédica: hacer lo necesario para que puedan oír y hablar, asumiendo como único lenguaje humano el hablado, en una relación de poder que históricamente han ejercido las lenguas mayoritarias sobre las minoritarias (Massone et al., op. cit.); pero la Lengua no es una, hay lenguas y culturas, porque la especie humana, fundamentalmente social, ha dado lugar a múltiples de ellas, pese a los intentos de las sociedades modernas por homogeneizar las identidades.

Para ultimar este apartado se incluyen algunos comentarios de personas sordas adultas que retratan la comunicación en su familia y en otros ámbitos de su vida social.

Cuando era niño siempre jugaba con mi hermano mayor que es oyente. Nos llevábamos muy bien pero no platicábamos en señas, sino con voz. Tiempo después, cuando aprendí la Lengua de Señas Mexicana, se la

enseñé a él y ahora tenemos una comunicación más profunda gracias a las señas (Domínguez, 2006 en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes CONALCULTA, 2006).

Cuando yo tenía 13 años, me cambiaron a una escuela donde yo era el único sordo. Ninguno de mis compañeros oyentes parecía interesarse en aprender señas, y estuve muy triste, sin ningún amigo. Pero después, poco a poco, se acercaron algunos muchachos que querían que les enseñara señas, y nuestra amistad creció, y ahora son mis mejores amigos (Méndez, 2006 en CONACULTA, 2006).

De niña, nadie en mi familia se comunicaba en señas. Yo sólo podía comunicarme con uno de mis hermanos que también es sordo: inventamos nuestras propias señas con pantomima. Ahora que soy grande y mi lenguaje es el de señas, tengo un hijo que también es sordo, y los dos nos comunicamos perfectamente. Y como todos en mi familia también quieren comunicarse con el niño, por fin están aprendiendo señas (Vergara, 2006 en CONACULTA, 2006).

Llegó el momento en que conocí a una comunidad de sordos, ¿qué creen que me llamó la atención de esa comunidad de sordos?, que hablaban con las manos... y cada que alguien decía algo ¡se reían de una manera espontánea! No como yo, que me reía en un grupo de oyentes que decían un chiste, y yo 'ji, ji, jí', me reía, pero por disimular. Pero ellos no, eran muy espontáneos, muy naturales y todos se entendían. Pero yo me sentí fuera, no sabía señas, como también a la fecha me siento fuera si alguien de ustedes habla, sí leo los labios, sí hablo, pero no me puedo dar cuenta quien habla. No... y no se imaginan cómo cambió mi vida: 180 grados, ¡descubrí mi identidad! ¡Ah... no se imaginan!, a través de los intérpretes, a través de las Señas me empecé a desarrollar... a conocer lo abstracto... a comprender... ahora tengo más vocabulario, ahora puedo leer libros. Bien... no se imaginan... ahora sí puedo decir soy sorda, antes no, la vergüenza era muy pesada, era como una cruz, pero ahora: soy Sorda, no oigo, pero... soy Graciela, la que maneja, la que cocina, la que barre, la que ama (...). Claro la práctica me llevó en los últimos diez años a mejorar mi voz, gracias al apoyo de la Lengua de Señas, a eso se lo debo (Rascón, 2008).

La descripción del contexto socioeducativo de las familias de oyentes con miembros sordos, el diagnóstico de la familia a intervenir, con sus características socio-económicas, culturales, *roles diferenciales* y *modalidades vinculares* (Dabas, 2003) específicos, y el análisis del problema desde una perspectiva que mira a los sordos a partir de su lengua, permiten comprender la naturaleza del problema desde una condición lingüística, social y cultural mediada por la lengua, que afecta no sólo la comunicación, también la pertenencia y la identidad del miembro sordo, situación sobre la cual está planteado el presente proyecto. Por ello, que los miembros

aprendan una LS atenderá el problema, favoreciendo los procesos de comunicación, la cohesión familiar y el sentido de pertenencia, para percibir a esta familia como unidad tal, donde se puedan desarrollar individuos seguros, autónomos, identificados con sus colectivos y perteneciendo.

En congruencia, aproximar a los miembros de la familia a compartir una lengua realmente accesible, implica la interiorización de una perspectiva que respete y valore a la sordera y a sus aportaciones culturales y lingüísticas, desmitificándola como estado patológico, de desventaja y natural aislamiento que, como se observa en el diagnóstico, ha propiciado sobreprotección y bajas expectativas acerca del miembro sordo por el desconocimiento de la sordera como una forma de vida particular que, en sí misma, no impide desarrollarse plenamente; de ahí que esta intervención se proponga desde la perspectiva socio-antropológica de la sordera, por considerar a los sujetos fundamentalmente desde un punto de vista social y cultural, esperando que oyentes y sordo logren avanzar en las formas de concebirse como miembros de esa familia; de manera que el planteamiento de la intervención educativa familiar es el siguiente:

¿Es posible atender el problema de comunicación en una familia de oyentes con un miembro sordo mediante la generación de un espacio de interacción comunicativa en LSM dentro de su hogar, conducido por la perspectiva socio-antropológica de la sordera?

II. ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

La familia es un sistema social, natural e histórico, portador de cultura, inscrito en una red social más amplia, por la que se ve influida, al igual que por su contacto con otros microsistemas y por sus múltiples relaciones internas, un tipo de red social donde se vive un proceso evolutivo promovido por su capacidad de adaptarse a las transformaciones que, de manera interna o externa, le son propiciadas, pudiendo comportarse o no de manera rígida, no obstante lo ineludible es su constante búsqueda del equilibrio (Minuchin, 2004; Dabas, 2003; Andolfi, 1995).

Para entender cómo funciona la familia, se le aborda desde un enfoque sistémico, lo que para Suárez (2007) versa en que el estado individual de cada sujeto se regule por la situación de los otros y que todo cambio afecte al conjunto (la dinámica y organización del grupo familiar). Al ser un sistema se confecciona para desempeñar sus funciones específicas, por eso se habla de subsistemas, los cuales se determinan a partir de los vínculos intrafamiliares, éstos son: el parental (formado por los padres), el filial (integrado por los hermanos) y el conyugal (de la pareja).

Las familias tienen estructuras muy diversas (nucleares, mono parentales, extendidas...), así como etapas y eventos que desestabilizan su equilibrio; al respecto, las familias de padres oyentes con hijos sordos precisan de una reelaboración del trato con el hijo y de sus expectativas sobre el futuro de aquél, mismo que no es ajeno a la eficacia de la comunicación ni a la perspectiva desde la que entiende la condición de ser sordo.

En México, la mayoría de los sordos tienen padres oyentes, un 95% que no dispondrá de un andamiaje lingüístico como sucedería si fueran hijos de sordos señantes o de usuarios de una Lengua de señas (LS), ya que muchos padres oyentes tratan de comunicarse con sus hijos sordos de manera oral, de ahí que tantos lleguen a una edad adulta sin una lengua (Fridman, 1999).

Salamanca y Picón (2008) realizaron un trabajo con este tipo de familias en Chile (aunque desde la psicoterapia), a partir del cual observaron que muchos problemas en la dinámica familiar se atribuían linealmente a la sordera sin un análisis holístico; también reconocieron lo importante de la convivencia entre los miembros a pesar de pertenecer a diferentes modalidades lingüísticas, pues muchos de esos problemas podrían evitarse si ambas modalidades (oral y de señas) coexistieran en el ámbito familiar. Su experiencia reveló que aplazar demasiado la comunicación entre padres e hijos contribuye a la posterior incomunicación “...surgiendo significativos problemas en torno a la identidad y al sentido de pertenencia a una situación que por lo general excluye...” (Salamanca y Picón, op. cit., p. 16), igual que se percibe en la familia a intervenir.

En otros casos, cuando los padres oyentes advierten la ineficacia de promover el aprendizaje de la Lengua oral (LO), frente al proceso de adquisición (natural) de una LS para su hijo sordo, deciden construir códigos lingüísticos primarios que se elaboran en casa, los cuales resuelven algunas necesidades de comunicación, pero que no son completos como una lengua.

Otros padres se ponen en contacto con ambas culturas, sorda y oyente, aprenden una LS y obtienen una comunicación más favorable con sus miembros sordos, a quienes brindan un *input* lingüístico más estructurado y fácilmente comprensible (Marchesi, 1987 citado en Triado, 1991), al tiempo que se dan la oportunidad de convivir mostrando aceptación hacia las personas sordas. Este tipo de decisión es el que más favorece a las familias, social y lingüísticamente, no obstante algunos aspectos como la geografía y la situación económica complican que sea tomada como una opción, por ello es importante desarrollar proyectos educativos que faciliten a estas familias el contacto con la Lengua de Señas Mexicana (LSM, lengua oficial de los sordos en México) y la cultura de los Sordos.

En la familia a intervenir, Pablo es el único sordo, durante su infancia y hasta iniciada la intervención no había tenido cercanía con ningún adulto Sordo, con el que pudiera identificarse y tomarlo como modelo lingüístico. Pablo no dispone de competencia en lengua alguna y aunque mientras acudió a un Centro de Atención Múltiple en Pachuca, la madre de otro niño

sordo le sugirió a su mamá que aprendiera la LSM, ella comenta que no lo hizo por sus responsabilidades en casa.

Así, la alternativa adoptada por los padres fue un *código casero* que en general les permite interactuar de manera precaria, a veces lo intentan de modo verbal, principalmente ellos y la niña menor... suponen que Pablo les lee los labios y los comprende (lo cual es complicado porque no tiene una competencia lingüística en la LO), de manera que la comunicación no siempre se logra y entonces acuden otra vez a las señas.

“En los labios sólo se puede reconocer lo que ya es previamente conocido, pues los labios dan pistas incompletas y ambiguas que sólo con una dosis fuerte de suplencia mental es posible hacer deducciones correctas. Esta suplencia mental es el resultado de un conocimiento profundo en sí mismo y de las circunstancias que rodean al mensaje concreto que se pretende interpretar” (Torres, Rodríguez, Santana y González, s/f, en Martínez p. 137).

Hasta la etapa de la adolescencia se ha postergado la comunicación plena en esta familia, no obstante los padres respondieron a las primeras necesidades de atención de la sordera, en un encuentro con lo médico y luego con una inapropiada integración educativa; de ahí que la realidad del miembro sordo sea continuar aislado de la comunicación y de la participación democrática en su familia. Haber contado con alternativas de educación bilingües-biculturales probablemente le habría dado otras oportunidades sociales y económicas.

Los padres y hermanos de Pablo han respondido éticamente generando un *código casero* para la inclusión familiar, pero parcialmente porque reproducen la relación de poder entre oyentes y sordos: se impone el lenguaje oral en el hogar y ante los extraños, en sus conversaciones las señas están al margen: platican y conviven oralmente, la LS no tiene lugar en su casa y de esta manera la inclusión familiar no existe.

II.1 Justificación de la Intervención

La intervención en el ámbito familiar es importante a partir de tres aspectos, dos de ellos afectan directamente a muchos microsistemas como éste, el primero se refiere a los modelos de atención educativa generados para dar respuesta a la necesidad de compartir una lengua, el segundo al valor de la comunicación en el seno familiar y el tercero a los derechos sociales, educativos, lingüísticos y culturales de las personas sordas.

En México, las opciones educativas en la atención de las personas sordas y de sus familias se han inspirado principalmente en el modelo médico-rehabilitatorio y siguen en práctica, este modelo concibe a las personas sordas a partir de un déficit, incluso refiere a éste todas las dificultades que ellos presentan en los distintos ámbitos sociales: escuela, familia, comunidad. Así se piensa que con el dominio de la LO (mayoritaria) se resolverán los problemas de comunicación, más no hay intento de conocer otras lenguas que no sean verbales.

Segura (2007) hace un análisis histórico de los acontecimientos que se dieron a nivel mundial entre 1867 y 1902 y que influyeron en la educación de los sordos en México; el fenómeno comenzó con el cometido del abate Charles Michel L'Épée para la creación de la primera escuela pública de sordos en París, donde la instrucción se realizaba mediante el *método de signos*, basado principalmente en la comunicación manual y la dactilología, mientras que en Alemania se gestaba, por Samuel Heinicke, el *método oral puro*, cuyos medios eran la oralización y la lectura labiofacial.

La misma autora, expone cómo el enfoque manual se posicionó sólidamente en varias naciones del mundo hasta su caída en el siglo XIX, inducida por las resoluciones del Congreso de Milán en 1880, al determinar la superioridad del *método oral* para la inclusión de los sordos a la vida social y el argumento de que los signos perjudicaban el habla; para entonces en México ya estaba decretada la Escuela Nacional de Sordos, aunque atendiendo a un mínimo de población iniciada por Eduardo Huet, quien introdujo el *método francés* que duró aproximadamente veinte años.

Segura (2007) refiere que de México se enviaron comisiones a Estados Unidos y Europa en 1873, 1883 y 1992, la última establecería la superposición del *método oral* sobre el *manual*, porque el *oralismo puro* había logrado la eliminación de su opuesto y el convencimiento de que los logros educativos que los sordos habían tenido con el *método manual* no se daban con el *oral* por la no supresión del primero, así que para obtener la integración a la sociedad era preciso eliminar las señas, ello fue determinante en la educación de los sordos mexicanos. Y para 1960, con los estudios realizados por William Stokoe sobre la LS, se aclaró que ésta contenía todas las características de una lengua, así once años más tarde en París, en el Congreso de Sordos, la LS se revaloró y “Desde entonces numerosas investigaciones en el mundo han abierto nuevas rutas en este campo educativo y han contribuido a la tendencia de las propuestas centradas en modelos bilingües...” (Segura, op. cit., p. 11).

Sin embargo, en la educación de los sordos mexicanos se insiste en rehabilitarlos, poco se hace por no restarles derechos, obligaciones ni concederle crédito al estigma de que los sordos son una carga, promoviendo la discriminación. Mediante el modelo médico la responsabilidad del aislamiento comunicativo es sólo de la persona sorda. Un tipo de educación basada en tal modelo, como Quinn (1998) indica, “...intenta curar las manifestaciones clínicas de la enfermedad a través de un sistema organizado de atención, que se interesa más en modificar las condiciones biológicas de la persona” (Flores, G., s/f en Juárez, 2009), porque parte de la consideración de que existe una norma.

Entre los documentos que soportan el modelo médico, se encuentra la *clasificación internacional sobre Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía*, propuesta por la Organización Mundial de la Salud (1980, 1998) (Flores, G., s/f en Juárez, 2009), conceptos que siguen en uso; pero lo lamentable no son los conceptos en sí, sino que impactan en los modos de pensar y de relacionarse con las personas, estos términos los han limitado del uso de su lengua natural y marginado en diversos ámbitos sociales.

Entender a la sordera desde una perspectiva médica “...obtura la oportunidad de una mirada más compleja, reafirma prácticas correctivas y legitima discursos normalizadores...” (Vallejos et

al., s/f, en Vain y Rosato, 2005, p. 1), por lo que la oferta educativa para los sordos es una educación especial; educación que como dice Skliar (s/f) no ha tenido lugar en las agendas políticas, sociales y académicas como otros movimientos sociales, culturales y pedagógicos.

“La educación especial es considerada un problema menor, que trata de personas que tuvieron la desgracia de adquirir algún tipo de deficiencia, sus familias y los profesionales -especialistas- que trabajan con ellos. Más aún, los sujetos con deficiencia raras veces son vistos como perteneciendo a una nación, siendo ciudadanos y sujetos políticos, articulándose en movimientos sociales, poseedores de sexualidad, religión, etnia, etc.” (Skliar, s/f, p. 2).

El surgimiento de la educación especial se fundó sobre una filosofía positivista que justificó la segregación y la exclusión de los alumnos. Guajardo (2009) explica como en Europa y Estados Unidos, cuando la educación básica se volvió obligatoria, se consideró que los alumnos con “deficiencias” afectaban el desempeño de sus compañeros y el orden, por lo que era conveniente expulsarlos de las escuelas regulares. Luego se formaron gremios de maestros destacados, por sus resultados en el trabajo con estos niños, que aisladamente y sin planearlo contribuyeron a la formación del sistema de educación especial.

La organización positivista del conocimiento se estructuraba con un cuerpo de científicos que producía investigación pura o básica. Otro cuerpo de investigadores realizaba ciencia aplicada y diseñaba instrumentos diagnósticos y técnicas de rehabilitación para la intervención educativa especial. Y también estaban los profesionales, que ponían en ejercicio dichas técnicas con el respaldo de todo un fundamento científico (Guajardo, 2009, p. 3).

Las principales inclinaciones teóricas para este tipo de educación fueron la biología y la psicología, se elaboraron instrumentos para clasificar a las poblaciones, didácticas especiales y metodologías generalizables partiendo de la universalidad de la ciencia positiva, aplicable a cualquier parte del mundo, había que subordinarse al conocimiento experto de los profesionales (Guajardo, 2009).

Preguntarse, por ejemplo, si era o no justo el trato de segregación de las poblaciones atípicas o de algún alumno en lo particular, resultaba un juicio de valor subjetivo que no tenía validez ante el andamiaje objetivo de la técnica y la creencia de los expertos. Había una metateoría positivista implícita sobre las teorías y creencias de los profesionales y usuarios de la educación especial (Guajardo, 2009, p. 3).

Pero, “Los Sordos no han olvidado que algunos médicos y funcionarios cerraron su escuela [la Escuela Nacional de Sordos] bajo el argumento de que los sordos son enfermos y necesitan clínicas, terapia más no educación” (Fridman, 1996, p. 13).

Como discurre Skliar (s/f) el tema de la sordera no es tratado críticamente por las autoridades educativas, tan sólo en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002), la LS se considera como un *apoyo adicional* que los menores sordos necesitan para acceder a los propósitos generales de la educación y no como eje fundamental de acceso al currículum, su derecho, su lengua; la LS ubicada entre los recursos técnicos y materiales, equiparada con un tablero de comunicación para un niño con parálisis cerebral y el sistema Braille para un ciego (PNFEEIE, 2002, p. 35).

Esta misma actitud es tomada por las instituciones responsables de procurar el cumplimiento de los derechos civiles, sociales, económicos y culturales de las personas sordas (de no ser así, su situación sería al menos semejante a la del resto de la sociedad) que siguen abordando a la sordera desde una perspectiva médica, no social. Sin cuestionamiento las prácticas y discursos se mantendrán asociados a las clasificaciones de funcionalidad biológica humana, a tratamientos rehabilitatorios y a la reproducción de modelos *de la enfermedad*³ (Flores, G., s/f en Juárez, 2009) y *de la caridad* (Rioux, 1998 citado por Flores, G., s/f en Juárez 2009), que luego se introducen en las familias, las escuelas, los empleos, las calles... en cualquier contexto donde este fenómeno social se reduzca a una condición biológica juzgada como fuera de norma.

³ El modelo de la enfermedad consiste en la liberación de obligaciones en detrimento de los derechos, se acompaña de diversas consideraciones para la persona, ya que se le concibe como enferma y que tiene deseo por curarse (Flores, G., s/f en Juárez, 2009).

Y si después de la rehabilitación en una LO, el individuo sordo no tiene acceso a la información de su entorno, no comprende ni produce la lengua de sus padres oyentes, no se le brindan opciones educativas bajo el argumento de que no logra un perfil de ingreso ni de egreso —porque su educación no fue bilingüe bicultural—, no se identifica con los miembros de su familia, ni de su comunidad y tampoco obtiene un empleo bien remunerado, no se podrá decir que sólo se deba a que sea sordo; los defensores del modelo médico dirán que es su “desviación de los parámetros ‘normales’” (Quinn, 1998 citado por Flores, G., s/f en Juárez, 2009) lo que impide al sordo formar parte de la sociedad y ejercer sus derechos.

Pero, si se cae en la cuenta de que el ser humano es ante todo un ser social, que sus órganos cumplen funciones sociales, no sólo biológicas, y que idioma no sólo es el que se articula por medio del habla, se entendería que las LS son lenguas como cualquiera. Por eso es importante que con la intervención educativa se cambie la representación social de la persona sorda, pasar de una visión médica a una social; “...llama la atención que en nuestra cultura mayoritariamente oyente y oral siempre se recalque lo que la persona sorda no puede hacer, su discapacidad, y nos preocupemos y ocupemos tan poco de lo que puede hacer y hace, particularmente de su capacidad e identidad sociocultural y lingüística” (Fridman, 2003, p. 11).

Comprender el problema del lenguaje en las familias con miembros sordos desde una perspectiva médica se limita a lo funcional, dejando fuera las determinantes sociales, políticas e históricas que afectan este fenómeno social: la sordera. Así se toma una postura funcionalista, conservadora, positivista.

En cuanto a la comunicación, la lengua es un elemento sustancial para la cohesión familiar, el sentido de pertenencia (históricamente un factor aglutinante), el intercambio de ideas, pensamientos, afectos, información, preguntas, representar, construir y configurar la realidad exterior e interior. Lo que genera conflicto en las familias donde no hay procesos comunicativos (se entiende que hay comunicación cuando es efectiva la comprensión de los mensajes), incidiendo en el logro de sus funciones esenciales de socialización y desarrollo de identidad,

surgiendo conflictos en distintos planos de la estructura familiar: la asignación de los roles, la formación de hábitos y de valores, el establecimiento de reglas, entre otros.

Cada familia transita por distintas etapas que forman parte de su ciclo vital —superando una simple sucesión—, en las que disponer de una comunicación efectiva es realmente necesario, principalmente en los momentos transicionales, ya que vienen cambios en los que el diálogo y la información son indispensables para afrontar las tensiones: satisfacer la curiosidad de un niño de tres años, el ingreso a la escuela primaria, la relación con los compañeros de clase y la maestra, los cambios físicos y emocionales de la adolescencia, la crisis de identidad, la búsqueda incesante de autonomía, las salidas con el grupo de amigos, el noviazgo, el empleo, el matrimonio, la relación con el hijo adulto, etc. (Suárez, 2007).

En la familia de Pablo, sus padres no le prohibieron comunicarse a señas, elaboraron un *código casero* para comunicarse, sin embargo sus interacciones comunicativas no se dan con la misma espontaneidad y eficacia que con sus hermanos oyentes; las conversaciones en su casa se dan de manera oral y las señas son limitadas. Por ello que la familia aprenda una lengua, que puede ser común, dará lugar a la pertenencia, la cohesión, la comunicación familiar y el desarrollo social, lingüístico y afectivo del miembro sordo. Maturana (1997) comenta: “nosotros, seres humanos, acontecemos en el lenguaje, y acontecemos en él como el tipo de sistema viviente que somos. No tenemos ninguna posibilidad de referirnos a nosotros mismos o a cualquier cosa fuera del lenguaje” (Salamanca, 2003).

Un grupo familiar cohesionado que permite a los hijos diferenciarse, favorece su autonomía individual, de ahí la importancia de las experiencias pasadas y presentes de la familia, en sus diversos niveles de interacción (internas y externas).

Claros (s/f) en un texto sobre la inclusión de las personas sordas a los sistemas educativos, explica como las comunidades de sordos Chilenas constituyen grupos étnicos.

Marín (2008) afirma que “Una cultura incluye un sistema de valores, creencias y reglas que guían cómo una persona piensa, siente y se comporta. La Cultura de los sordos se divide en cinco áreas: lenguaje, identidad, valores, reglas de interacción social y tradiciones” y explica cada uno de estos componentes en el contexto de las vidas de las personas sordas (...). Sin embargo, pudiéramos encontrar los mismos componentes en otros grupos étnicos que existen en Chile o en cualquier otro país del mundo. (Claros, s/f, p. 68).

Stokoe (1995) agrega que “las culturas crecen y evolucionan porque como estructuras son estáticas, pero dinámicas – herramientas y medios a través de los cuales operan las sociedades, cambian, se desarrollan y a veces aún dejan de existir, como cuando los valores ya no encajan en las condiciones existentes...” (Claros, s/f, p. 67).

La Comunidad de Sordos Mexicana se identifica a sí misma como grupo étnico y ha luchado por sus derechos sociales, educativos, lingüísticos y culturales, dando frutos en la legislación.

El derecho a una educación bilingüe para las personas sordas está sustentada en la Ley General de las Personas con Discapacidad (2008), capítulo III, “De la educación”, en el artículo 10, al referir en sus fracciones VIII y X que las autoridades deberán garantizar la educación bilingüe e implementar el reconocimiento oficial de la LSM; así mismo, en el artículo 12 que da crédito a esta lengua como parte del patrimonio lingüístico de la nación mexicana. Aunque estos artículos no se hayan cumplido en el contexto del estado de Hidalgo, ni de manera general en el país, son un marco jurídico que justifica esta Intervención, promover el aprendizaje de algunos elementos de la LSM en casa para favorecer la comunicación.

De igual manera, en lo señalado dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁴ (DDHH) promulgada en 1948, ya se les otorgaban algunos de estos derechos, como a todas las personas:

1º.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad⁵ y derechos...

⁴ “Conjunto de principios y atributos -reconocidos o no por la ley-, orientados al aseguramiento de la dignidad que la persona humana requiere para su pleno desarrollo individual y social” (Hernández, 2007).

⁵ Se entiende por dignidad “la superioridad axiológica del ser, parte del ser está en su valer; el valor específico de la persona, supremo, propio de la condición personal... intrínseco, mayor valor ante otros entes substantes,

Constitucionalmente referido a la igualdad jurídica.

2º.- Toda persona tiene todos los derechos sin discriminación.

Expresa el derecho a la no discriminación, por eso los DDHH son innatos, universales, inviolables, inalienables, obligatorios, imprescindibles, irreversibles, imprescriptibles, acumulativos, trascienden las fronteras nacionales, indivisibles, complementarios y no jerarquizables. Algunos avances en México para la no discriminación son: la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED) en 2003 y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), que entró en vigor en 2004 (Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos ACADERH, 2007).

5º.- Nadie será sometido a (...) tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Aún es motivo de agresiones la condición de minoría, por lo que este artículo protege de un *determinismo biológico* que fundamenta la supremacía de unos grupos sociales sobre otros, considerados inferiores por su naturaleza biológica, desde la que se sustentan procesos de exclusión y discriminación (ACADERH, op. cit.).

22º.- Toda persona como miembro de la sociedad, tiene derecho a (...) la satisfacción de los derechos (...) sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Estos derechos son de segunda generación, de los que cabe resaltar la educación, el trabajo, la seguridad social y la participación en la vida cultural del país.

26º.- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales...

Tan sólo en Hidalgo, en 2011, los niños sordos no tienen garantizada una educación bilingüe-bicultural, ni la exposición a un input lingüístico que les permita apropiarse de su lengua natural, para que de esa manera estén en posibilidad de ejercer sus DDHH.

inalienable de todos los miembros de la familia humana”, que corresponde a todos los seres humanos por el simple hecho de serlo (Dignidad Humana, 2008).

II.II Objetivos de la Intervención

Para este Proyecto de Desarrollo Educativo los objetivos de la intervención son los siguientes:

Generales

- Favorecer el sentido de pertenencia de todos los miembros, oyentes y sordo, a su unidad familiar a través del aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana.
- Proponer otra forma relacional y valorativa en torno a la sordera, que beneficie a la dinámica familiar desde los aspectos social, cultural y propiamente lingüístico.

Específicos

- Promover en la familia un ambiente comunicativo accesible mediante la generación de interacciones comunicativas en Lengua de Señas Mexicana, que les permita a todos los miembros la apropiación de algunos de sus elementos.
- Orientar a la familia hacia un cambio de paradigma en la concepción de la sordera transitando de una racionalidad médica rehabilitatoria a una perspectiva socio-antropológica, a fin de reelaborar el trato entre oyentes y sordo.
- Favorecer en el adolescente sordo el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana para su interacción comunicativa en familia y con otros sujetos sordos.

II.III Fundamentación

Esta intervención en el ámbito educativo informal de la familia se realiza en forma socioeducativa, atendiendo a algunos de los principios fundamentales de la educación social propuestos por Mújica (1991, en Antología: Diagnóstico socioeducativo):

Planificar, programar e implementar una intervención educativa a fin de promover objetivos que potencien una (...) mejor calidad de vida de los sujetos.

Lograr una integración crítica de los sujetos en la realidad social, promoviendo para ello la reflexión, el conocimiento de los límites y posibilidades, el estudio de alternativas y búsqueda de soluciones, compartiendo momentos y actividades con los sujetos de la intervención.

Implicar a los contextos sociales que envuelven al sujeto o grupo en el proceso educativo, en las respuestas a las necesidades y problemas que plantean, considerando para ello al sujeto y a la comunidad como agentes activos de cambio, potenciando los recursos de que se dispone.

Dinamizar las relaciones de convivencia: promoverlas, reforzarlas y potenciar sus aspectos positivos.

Principios que son indispensables para una intervención integral y abierta, por tanto propicia para el desarrollo de espacios de convivencia, colaboración y reflexión que, efectivamente, lleven a una mejora de la situación problema para todos los miembros de la familia, ya que la educación social tiene como finalidad mejorar la vida social y personal de los individuos con acciones dirigidas a la justicia social.

“La educación social puede definirse como: la teoría de cómo las condiciones psicológicas, sociales y materiales, y diferentes orientaciones de valores promueven o dificultan el desarrollo y el crecimiento, la calidad de vida y el bienestar del individuo o del grupo” (Asociación Internacional de Educadores Sociales AIEJI, 2005 en Antología: Diagnóstico socioeducativo). Por eso interesa abordar el problema de forma socioeducativa, para generar un cambio en el modo de interpretar el fenómeno de la sordera.

Algunos autores como Claros (s/f) asocian la educación social con la pedagogía social, cuyo principal objetivo es transformar la realidad educativo-social, “...interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corte educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan, o hayan supuesto, un cambio o modificación en el comportamiento de los individuos” (Colom, s/f, en Antología: Diagnóstico socioeducativo). Es decir que juntas, la educación social y la pedagogía social, haciendo praxis, constituyen una

alternativa para la transformación de la realidad, como es necesario ante el problema social, cultural y lingüístico en las familias de oyentes y sordos.

En este sentido, la estrategia general de la intervención familiar se realiza de forma socioeducativa, porque el problema lingüístico está puesto en el ámbito de lo social: la conceptualización negativa de la sordera y de las LS, base sobre la que se establecen las formas de relación en la familia y que dañan la dinámica familiar, teniendo como consecuencia desintegración familiar, en la consideración del miembro sordo como parte de ella; no obstante de las tres estrategias específicas: el taller familiar, el acompañamiento y la inserción laboral, la primera es psicopedagógica y se realiza a partir del constructivismo social como proceso que permita a la familia aprender sobre la LSM y la sordera, retomando la teoría sociocultural del aprendizaje de Vigotsky.

Pedagógico

Desde el enfoque sociocultural, el aprendizaje es un proceso social de construcción del conocimiento a través de la interacción social, donde el aprendizaje depende en un primer momento de quien conoce, que ayudará a otro, con una especie de andamiaje, a pasar de un estado de conocimiento real a otro de desarrollo posible.

El aprendizaje como un proceso en que los nuevos conocimientos se incorporan a un bagaje de conocimientos y experiencias previos mediante la interacción social, por la cual se confeccionan las estructuras del conocimiento que, progresivamente, pueden ser interiorizadas al pasar de la actividad interpersonal a la intrapersonal, ya que el conocimiento se da primero entre personas y después en el interior del individuo (Vigotsky, s/f, en UNESCO, 1994).

III. ESTRATEGIA

III.I Condiciones de aplicación

El ámbito de intervención cuenta con algunos aspectos favorables para la aplicación de este proyecto, que son: el interés de los padres porque su hijo Pablo tenga mayores oportunidades de desarrollo educativo y social, sabiendo de la realidad que viven las personas sordas en Hidalgo, y el reconocimiento que, junto con los demás oyentes, hacen de él como integrante de su sistema familiar; estímulos que permitieron la construcción de un *código casero* con el que han resuelto algunas necesidades de comunicación, manifestando apertura hacia las lenguas de señas (LS) y, con ello, hacia la posibilidad de aprender la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Genaro es quien más se comunica a señas con Pablo, asisten juntos a la escuela y al taller de LSM en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo (UPN-H), él pudiera ser el agente que motive al resto de la familia para que aprenda la LSM, y un apoyo para el desarrollo de las habilidades que ésta requiere.

Areli no muestra una habilidad semejante a la de Genaro para comunicarse con Pablo, sin embargo su aprecio por él y los espacios de convivencia que comparten podrían ser considerados una motivación.

En el caso de Esther, la distancia de edad con respecto a Pablo es de doce años, algunas ocasiones, cuando está con él lo abraza fuertemente y le da besos, lo apena y eso la hace reír, lo que muestra entre otras cosas su cariño por él, aunque siempre se le dirige hablando, pues a su corta edad aún no comprende que él no le entiende. Ella pasa más tiempo con otro niño pequeño de la familia, se trata de Daniel, el hijo de su hermana Jazmín, con quien le gusta jugar.

Pablo tiene una gran necesidad de comunicación, incluso para transmitir mensajes de cortesía, decir cómo se encuentra de salud, de ánimo o dar un recado, regularmente pide a alguno de sus familiares contestar por él, no hace intento por resolver solo, sencillamente voltea hacia quien esté cerca y gutura. Él se comporta serio, cohibido e introvertido, casi siempre evita el contacto visual, no muestra interés por comunicarse (podría entenderse luego de los fracasos en la comunicación a los que ha estado expuesto desde la infancia); cuando lo conocimos en la Universidad era reservado, a veces parecía estar molesto y constantemente se aislaba; lo mismo en su casa, durante la primera visita, la de acuerdos para la Intervención, Pablo se guardó en el inmueble, estuvo observando desde la ventana y luego de un rato (diez minutos) salió; la intervención significaba un reto y un compromiso con Pablo y su familia en cuanto a las expectativas que se pudieran generar.

Esta descripción pone a la vista la disponibilidad de los padres hacia la Intervención, el conocimiento de Genaro sobre las señas y su cercanía con Pablo, el aprecio de Areli y de Esther por él y la necesidad que el adolescente tiene de fluir en la comunicación (aunque poca disposición por comunicarse), elementos convenientes para la Intervención, a los que se suman las coadyuvantes de que las Interventoras disponíamos de una competencia básica en la LSM, conocimientos sobre la sordera, la cultura sorda y algunas nociones entorno a la familia, lo que nos permitiría gestar por aprender juntos.

III.II Estrategia metodológica

Para adquirir un idioma es vital estar expuesto a su input lingüístico y poderlo asimilar, lo cual ha sido una dificultad para Pablo porque sus padres y hermanos emplean una lengua que le resulta inaccesible, por eso la estrategia para lograr el aprendizaje de la LSM consiste en generar un ambiente donde esté en contacto con la lengua desde su propio hogar, a través de actividades cotidianas que la familia realiza, pero considerando los componentes de la LSM, mismos que se abordarán de manera específica en distintas sesiones; esto es, un taller familiar en el que juntos aprendan la LSM, no esperando un dominio total, pero sí la apropiación de algunos elementos que le den funcionalidad a la comunicación.

Algunas actividades del taller se realizarán dentro de la casa y otras en el exterior, por lo que es necesario llegar al acuerdo con los padres para que permitan el ingreso a su casa y se determinen los días y el horario de trabajo, lo cual es factible con el interés y compromiso de los familiares⁶.

De esta manera, el problema lingüístico se atiende con el aprendizaje de la LSM, no obstante para dar respuesta a la parte social del problema, durante las sesiones del taller y en los momentos que sea preciso, se darán información y orientación a los miembros que lo requieran para enfrentar sus dudas y dificultades al relacionarse con el miembro sordo y en torno al aprendizaje de la lengua.

La estrategia de intervención está conformada por tres elementos generadores: el taller para el aprendizaje de la LSM, el acompañamiento a la familia y una inserción laboral (para integrar a Pablo en un ámbito de Sordos).

III.II.I El taller

La intervención tendrá una duración aproximada de un año (se estiman 30 sesiones), en el que se desarrollarán situaciones comunicativas didácticas, una vez a la semana, en la casa de la familia, con una duración aproximada de una hora; los temas a tratar considerarán las necesidades y los intereses de los familiares, así como los aspectos que haya que reforzar.

En las actividades se trabajarán cada uno de sus componentes lingüísticos de la LSM, pues ésta no se reduce a lo manual, lo gestual o a la dactilología (aunque intersecados permiten optimar el proceso de comunicación), sino que se integra por varios elementos que son: *configuración manual, ubicación, dirección, orientación, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales* (Cruz, 2008; Domínguez y Alonso, s/f citado en Nava y Flores), los cuales se ejercitarán en

⁶ Los padres de Pablo ya habían recibido en su hogar a dos asesores de la UPN-H, el maestro José Luís Flores y la psicóloga Minerva Nava, con quienes convinieron una intervención psicopedagógica para la enseñanza del español escrito y la LSM a Pablo, por eso cuando éstos les comentaron sobre la posibilidad de iniciar un proceso de aprendizaje de la LSM para la familia en general, esta propuesta fue aceptada.

juegos y actividades cotidianas de la familia; promoviendo léxico, gramática, dactilología, algunos aspectos culturales de los Sordos y complementando la intervención con orientación e información para favorecer a la familia en el tránsito de un paradigma médico-rehabilitatorio a otro de tipo social.

Concretamente, el componente *manual* se abordará con descripciones de sujetos, objetos y situaciones, clasificando, elaborando enunciados, aprendiendo léxico y empleando la dactilología. El aspecto de la *ubicación* se practicará utilizando el espacio sígnico para “colocar” sujetos y objetos mientras se explica alguna situación o escenario. La *dirección*, con juegos, narraciones y descripciones, cuando se precisen o modifiquen movimientos, y de modo similar el componente de *orientación*, a desarrollar con descripciones y relatos. El elemento *no manual* se ejercitará con expresión gestual y corporal, contacto visual, movimientos de ojos, cabeza y otras partes del cuerpo, en muchos casos como complemento del anterior.

Al comunicarse en LSM algunos componentes lingüísticos acontecerán simultáneamente, por la misma naturaleza de la lengua, ello se observará desde la primera sesión.

En cuanto a mis funciones como Interventora Educativa, éstas serán: mediar el aprendizaje y la reflexión sobre la lengua, coordinar las actividades y orientar e informar a los familiares cuando se requiera (si es necesario buscar a otro profesional); por eso es importante que exista otra interventora como observadora del proceso de Intervención, para aportar datos útiles a la evaluación (procesual) del trabajo con la familia y advertir a la interventora titular sobre situaciones que no logre percibir, así mismo podrá desempeñarse como apoyo en el desarrollo de las sesiones.

Para facilitar el proceso de aprendizaje, durante un tiempo, las indicaciones se darán en LSM y en español, disminuyendo progresivamente el uso de la lengua oral para promover la interpretación de la LSM y mejorar su producción (cuando se signa y habla al mismo tiempo se prioriza alguna lengua, en consecuencia la eficacia de la elaboración y realización del mensaje se pierde).

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta estrategia son:

Objetivo General

- Los miembros de la familia reconocerán el valor de la LSM mediante su aprendizaje en diversas actividades de interacción comunicativa, orientación e información.

Objetivo Específicos

- 1º. Estimular la motricidad fina para el manejo del componente manual, a través de juegos.
- 2º. Desarrollar habilidades de expresión gestual y corporal para el uso de *clasificadores*, mediante actividades cotidianas y juegos.
- 3º. Deletrear títulos y nombres a partir de la *dactilología* en actividades lúdicas.
- 4º. Conocer, crear y recrear varios tipos de *clasificadores*, poniéndolos en práctica durante situaciones comunicativas.
- 5º. Apropiarse de léxico de varios campos semánticos funcionales y de otros de interés, practicando repertorios de Señas en juegos y actividades comunicativas.
- 6º. Realizar descripciones, narraciones y conversaciones considerando señas manuales, no manuales, ubicación, dirección y orientación, en actividades comunicativas.
- 7º. Conocer la especificidad de la Sordera desde una perspectiva socio-antropológica, por medio de información, orientación y reflexión.
- 8º. Apreciar elementos culturales de los Sordos a partir de su vivencia e información.⁷
- 9º. Reconocer que las barreras de comunicación son de tipo social y no responsabilidad única de las personas sordas, mediante información y reflexión sobre la realidad.
- 10º. Reconocer que no hay superioridad de las lenguas orales al suprimir juntos las barreras de comunicación interactuando en LSM.

⁷ Concretamente: Seña personal, contacto visual, comunidad sorda, iconicidad, brechas culturales y actitudes.

- 11º. Favorecer el desarrollo socio-afectivo de Pablo al identificarse con un colectivo y saberse aceptado como Sordo por el resto de su familia.

Para el logro de estos objetivos, los aspectos de aprendizaje que se tratarán son los siguientes:

Conceptuales: Léxico, gramática (glosa⁸), implicaciones de la sordera: fisiológicas y socioantropológicas, Señá personal, relevancia del contacto visual, clasificadores y dactilología.

Procedimentales: Expresión gestual, corporal, configuraciones manuales, descripción, memorización, colaboración, dactilología, clasificación, contacto visual, habilidades inventivas y creativas (generación de ideas e hipótesis), deducciones, búsqueda de información, traducir español-LSM y LSM-español, análisis y reflexión.

Actitudinales: Respeto, tolerancia, colaboración, convivencia, diálogo y concernimiento.

De los aspectos incluidos en las sesiones los que principalmente se relacionan con la LSM son: el léxico, la seña personal, configuraciones manuales, el contacto visual, la dactilología, los clasificadores, la expresión gestual y corporal; y cada uno tiene correspondencia en los componentes de la matriz articulatória de la LSM: *configuración manual, ubicación, dirección, orientación, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.*

Los contenidos se armonizarán en actividades, algunos de manera transversal y otros serán trabajados de manera específica. Es así como se proponen las siguientes actividades para esta estrategia (susceptibles de modificarse o de complementarse con otras):

- Presentación del taller familiar y del propósito.
- Conocimiento de la Señá personal y asignación por parte del sordo

⁸ La glosa no será un contenido que se trate en toda su complejidad, únicamente como elemento que ayude a diferenciar la LSM del español y saber que tiene una complejidad gramatical específica; su conocimiento, aunque somero, permite organizar los elementos oracionales en LSM y evitar signar español.

- Deletreo en dactilología etc.
- Promoción de situaciones comunicativas con unidades temáticas de Señas: animales, colores, frutas, verduras, comida, números, estados de ánimo, oficios, etc.
- Conocimiento y uso de clasificadores –de manera específica.
- Orientación e información sobre la sordera y la cultura de los Sordos.
- Traducción de enunciados de español a LSM y a la inversa.
- Presentación de historias para traducción.
- Uso del contacto visual –de manera específica.
- Elaboración de enunciados y preguntas en LSM aplicando todas las Señas aprendidas.
- Narraciones en LSM y traducciones al español.

Para entender la diferencia entre ciertos aspectos conceptuales y otros procedimentales de nombre similar, el caso de *clasificadores* y *clasificación*, es necesario observar a qué categoría corresponden, pues en este ejemplo el primero es conceptual, por lo tanto se comprende y trabaja como dato o información, mientras que el segundo tiene una cualidad procedimental, en consecuencia implica el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas (Zurbano, 1997).

Otros ejemplos:

- Al tratar la gramática como contenido conceptual, su abordaje es apenas la mención de una de las principales áreas de la gramáticas de las LS: *el orden particular que toman las palabras dentro de la oración*⁹, una estructura distinta del español, muchas veces de la forma SOV (sujeto-objeto-verbo), a la que en función del mensaje puede anteceder el tiempo y el espacio (el lugar); posteriormente este orden o glosa se ejercitará en la construcción de mensajes, la narración y la descripción.

⁹ Las otras dos áreas son: el espacio señante y los marcadores no manuales (Lillo-Martin, 2001 citado en Cruz, 2008)

- El contacto visual conceptualmente es un dato, un elemento lingüístico y cultural de los sordos, procedimentalmente se emplea en la comunicación porque tiene un valor sintáctico que ratifica o cambia el sentido de las oraciones.
- Los clasificadores son comentados como otro elemento de la LSM y se citan algunos tipos, así se abordan de manera conceptual con información muy básica, y luego se ponen en práctica.

Así mismo con la dactilología y otros aspectos de la LSM. Lo conceptual antecediendo a lo procedimental o sucediendo sincrónicamente, en una dinámica que propicie el desarrollo de ciertas actitudes, valores y normas mediante diversas actividades y técnicas grupales.

Los recursos didácticos necesarios para las actividades de cada sesión son:

- La propia casa de la familia, muebles, animales, utensilios de cocina, el campo, etc.
- Tarjetas que contengan información visual y escrita que sirva como material de apoyo al proceso de aprendizaje de la LSM.
- Juegos tradicionales como memoramas, loterías, etc.

Los participantes que se requieren para este proceso de intervención educativa son:

- Padres
- Hijos
- Interventor Educativo Titular e Interventor Educativo de Apoyo

Plan de actividades

<i>Primera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 1º al 4º; 7º al 11º		<i>03 de septiembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
Presentación del taller	↻ Dactilología	Tarjetas y plumines.

<p>familiar, en español y LSM.</p> <p>Deletreo manual de los nombres de cada miembro y creación de Señas¹⁰ personales.</p> <p>Clasificación de objetos y situaciones con las primeras cinco configuraciones del alfabeto.</p> <p>Socializar las experiencias de algunos Sordos en torno a su necesidad lingüística en diferentes etapas de sus vidas y al encuentro con la LSM.</p> <p>Acuerdos en torno al taller familiar.</p> <p>Nota: Todas las indicaciones y diálogos, durante el taller, deberán realizarse en español y LSM.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (Seña, nombre, yo, tú, él, ella todos...) ↻ Implicaciones de la sordera: socioantropológicas ↻ Seña personal, cultural de los Sordos ↻ Configuraciones manuales (a, b, c, d y e) ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Traducción ↻ Convivencia ↻ Concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	<p>Tríptico de la obra teatral “El rey que no oía pero escuchaba” (CONACULTA, 2006)</p>
---	---	---

¹⁰ “Seña”, con mayúsculas, se utiliza para referirse a aquéllas que son convencionales.

<i>Segunda sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 1º al 6º; 8º al 11º</i>		<i>10 de septiembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Aprender las Señas de los animales que tienen en casa. Motivarlos a que piensen cuáles podrían ser y, posteriormente, enseñarles.</p> <p>Clasificar con las configuraciones manuales de las siguientes cinco letras del abecedario.</p> <p>Contar a los miembros de la familia, recordar sus Señas personales y sus nombres con dactilología.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (perro, gato, pollo, gallina, gallo, guajolote, borrego, chivo, puerco, burro, araña, vaca, víbora y gusano) ↻ Configuraciones manuales (F, G, H, I y J) ↻ Señas de cinco números (1, 2, 3, 4 y 5) ↻ Implicaciones de la sordera: socioantropológicas, la característica de iconicidad de algunas Señas ↻ Clasificación ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Memorización ↻ Traducción ↻ Convivencia ↻ Señal personal, cultural de los Sordos <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, movimiento y rasgos no manuales.</p>	<p>Los animales de la casa para interactuar con ellos.</p>

<i>Tercera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 1º al 6º; 8º al 11º</i>		<i>17 de septiembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Repaso de Señal personal, mediante presentación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Señal personal, cultural de los Sordos ↻ Léxico (animales domésticos, del 	<p>Cartel o poster grande.</p>

<p>Contar algunas aves de corral, alternando turnos, y hacer colecciones a partir de indicaciones (solicitar contacto visual).</p> <p>Repasar y conocer las Señas de otros animales domésticos y salvajes; ubicarlos en un cartel a partir de un juego de azahar, en el que una persona prescribe y otra instrumenta la acción, se les muestra la estructura oracional en glosa: “Georgina, ¿ahí-peces-haber?”, “Pablo-por favor-peces-dos-buscar”...</p> <p>Clasificar con cinco configuraciones manuales.</p>	<p>campo y salvajes, verbo “buscar”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ↻ Números del 1 al 10 ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Gramática ↻ Configuraciones manuales (K, L, M, N Ñ y O) ↻ Descripción ↻ Memorización ↻ Dactilología ↻ Clasificación ↻ Contacto visual, cultural de los sordos ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducción y traducción ↻ Respeto, tolerancia, colaboración, convivencia y diálogo <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.</p>	
---	---	--

<i>Cuarta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 1º al 6 º; 8º al 11º</i>		<i>24 de septiembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
Iniciar recordando las	↻ Léxico (papá, mamá, hijo, hija,	Tarjetas ilustradas

<p>Señas personales.</p> <p>Conocer Señas sobre Familia y jugar con las relaciones de parentesco.</p> <p>Conocer las Señas de frutas y números. Lanzar al aire un dado grande con imágenes de frutas, al caer se realizará un conteo.</p> <p>Conocer Señas de verduras a partir del uso de tarjetas.</p> <p>Clasificar con las configuraciones de cinco letras del abecedario.</p>	<p>hermano, hermana, abuelo, abuela, primo, tío, amigo; manzana, uva, sandía, fresa, cereza, melón, piña, naranja, papaya, plátano; 11, 12, 13, 14, 15; y cebolla, jitomate, pepino, maíz, ajo y lechuga)</p> <ul style="list-style-type: none"> ↻ Gramática ↻ Dactilología ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Configuraciones manuales: P, Q, R, RR y S ↻ Descripción, descentrado de las Señas: iconicidad ↻ Colaboración ↻ Clasificación ↻ Contacto visual, cultural ↻ Memorización ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducir y traducir ↻ Respeto, tolerancia, colaboración, convivencia y diálogo ↻ Componentes lingüísticos: Manual, no manual, ubicación, dirección y orientación <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.</p>	<p>(contienen la imagen del objeto y la Señal).</p> <p>“Dado de frutas”.</p> <p>Un dado al que se le sustituye la cantidad de puntos por frutas.</p>
--	--	--

<i>Quinta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 1º al 6º; 8º al 11º</i>		<i>01 de octubre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Repaso de señas de frutas, animales y números mediante un juego de preguntas con el uso de imágenes: “¿Eso- qué es?”, “¿Fruta- verdura- animal?”, “¿Te gusta?”</p> <p>“¿Cuántos son?”</p> <p>Describir, clasificar y signar verduras.</p> <p>Clasificar con las últimas configuraciones del abecedario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (cebolla, jitomate, pepino, maíz, ajo, lechuga; ¿qué es? y ¿cómo es?; 15, 16, 17, 18, 19 y 20) ↻ Dactilología ↻ Configuraciones manuales de: T, U, V, W, X, Y y Z ↻ Gramática ↻ Clasificación, iconicidad ↻ Expresión gestual (gramatical y brecha cultural), corporal, habilidades inventivas y creativas, deducir y traducir ↻ Tolerancia y convivencia <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.</p>	<p>Tarjetas ilustradas.</p> <p>“Dado de frutas”.</p>

<i>Sexta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º, 4º, 10º y 11º</i>		<i>08 de octubre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Clasificar animales, generar hipótesis sobre sus Señas y aprender las convenciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (animales salvajes, ya que el padre del adolescente sordo se interesó por conocer sus señas) ↻ Gramática 	<p>Tarjetas ilustradas.</p> <p>Corona de Rey (Reyna).</p>

<p>Realizar un juego de competencia en el que se practique la estructura gramatical de la LSM al pedir cosas (“el rey pide”), solicitando tarjetas de animales: “¡una vaca-quiero!”. Los participantes de cada equipo corren por la tarjeta y la entregan, el rol de quien pide se va turnando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Expresión gestual, corporal, habilidades inventivas y creativas, deducir y traducir ↻ Tolerancia, colaboración, convivencia, diálogo y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.</p>	
---	--	--

<i>Séptima sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 5º, 6º, 10º y 11º		<i>15 de octubre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Aprender Señas de comida y de artículos de cocina. Las cuales utilizarán para comunicarse en sus equipos y preparar recetas sencillas: “huevo a la mexicana” y “agua de limón”.</p> <p>Al concluir ambos equipos explicarán los</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (agua, aceite, leche, galleta, pan, carne, huevo, chile, cebolla, jitomate, limón y azúcar; cuchillo, sartén, cuchara, tenedor y estufa) ↻ Gramática ↻ Clasificación ↻ Memorización ↻ Interpretar LSM-español ↻ Colaboración ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración</p>	<p>Tarjetas ilustradas.</p>

procedimientos que realizaron.	manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.	
--------------------------------	--	--

<i>Octava sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 1º, 5º, 10º y 11º</i>		<i>22 de octubre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Aprender Señas de colores y jugar a tocar objetos que los contengan.</p> <p>Interactuar con estas Señas solicitando cosas del interior y del exterior de la casa. Se practica la estructura gramatical de la LSM: “una cosa-(color)-dar a-(nombre)”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (rojo, rosa, negro, café, plata, oro, blanco, amarillo, anaranjado, verde, morado, azul cielo y azul marino; todos, ir, buscar, tocar, dar) ↻ Gramática ↻ Relevancia del contacto visual ↻ Descripción ↻ Traducción ↻ Convivencia y concernimiento ↻ Respeto ↻ Componentes: Manual, no manual y ubicación, dirección y orientación <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	<p>Cajitas de regalo de colores metálicos y hojas de colores, por si alguno no se encontrara en el ambiente.</p>

<i>Novena sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 1º al 6º; 8º al 11º</i>		<i>05 de noviembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
Repaso de Señas de	↻ Léxico (campos semánticos vistos	Tarjetas ilustradas.

<p>frutas, verduras y animales vistos: cada participante tomará una tarjeta al azar, realizará la clasificación de la imagen que contenga y los demás tratarán de deducir de qué se trata. Se realizan preguntas para obtener pistas: “cómo es?”, “¿color-cuál?”, “¿eso-fruta-verdura-animal?”. Se van rotando los turnos para clasificar.</p> <p>Nota: Desde esta sesión procurar que todas las instrucciones y diálogos se realicen sólo en LSM.</p>	<p>hasta ahora e interrogantes: ¿qué?, ¿cuál? y ¿cómo?”)</p> <ul style="list-style-type: none"> ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal (cultural) ↻ Descripción/ brechas culturales ↻ Clasificación ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Respeto ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
--	---	--

<i>Décima sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 1º al 6º, 8º, 10º y 11º		<i>12 de noviembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Realizar diálogos empleando Señas de Familia. Jugar con las relaciones de parentesco utilizando fotografías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (frutas, verduras, animales, alimentos, números, familia y casa) ↻ Gramática ↻ Contacto visual, cultural ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Descripción 	<p>Tarjetas ilustradas (45).</p>

<p>Clasificar, signar, deletrear y contar con tarjetas de frutas, verduras, comida y animales. Se forman dos equipos, cada participante tomará una tarjeta sobre estos temas y la clasificará para su equipo, quien tiene un minuto para responder con la Seña o el deletreo del objeto clasificado, si no lo logran el equipo contrario puede responder.</p> <p>Aprender Señas de algunas áreas de la casa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Clasificación ↻ Dactilología ↻ Colaboración ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Respeto ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
--	--	--

<i>Décima primera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos :</i> 2º,5º, 6º , 10º y 11º	<i>19 de noviembre de 2007</i>	
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Presentación y asociación de alguna letra del alfabeto con una fruta, animal, cosa o verdura que inicie con esa letra.</p> <p>Aprender Señas de cosas,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (temas anteriores, Señas de cosas, partes de la casa, ¿qué?, ¿cómo? y ¿dónde?) ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Descripción 	<p>Tarjetas de abecedario, cinco de animales, cinco de frutas, cinco de verduras y cinco cosas.</p>

<p>áreas de la casa e interrogantes. Luego jugar a esconder tarjetas de los temas antes vistos y encontrarlas: un miembro de la familia sale de la casa mientras otro esconde alguna de las tarjetas ilustradas, aquél regresa y pregunta: “¿escondido-qué?” “¿dónde? Se dan y solicitan pistas mediante Señas y clasificadores. Sólo podrá buscar hasta adivinar de qué se trata.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Clasificación ↻ Colaboración ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Respeto ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
--	--	--

<i>Décima segunda sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 5º, 6º, 10º y 11º		<i>26 de noviembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Aprender repertorios de Señas relacionados con partes de la casa, muebles y otros complementos. Ir a cada parte de la casa y preguntarles cuáles imaginan que podría ser las Señas de los objetos que hay; luego mostrarles</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (sala, comedor, cocina, recámara, baño, piso, techo, pared, silla, mesa, puerta, ventana, refrigerador, ropero, espejo, estufa, cama, cortina, cubiertos, platos, esto, eso, ¿seña?, ¿cuál?) ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal 	<p>Objetos de la casa</p>

<p>las convenciones.</p> <p>Dar y seguir instrucciones en un juego de competencia: los participantes tendrán que ir a los lugares que se les indiqué, tomar objetos, moverlos de lugar, etc.: “cocina-todos-ir, vaso-tomar, traerlo”. Se organizan los turnos para dirigir la actividad. La complejidad de las indicaciones depende de la habilidad y creatividad de los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Descripción ↻ Clasificación ↻ Colaboración ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y uso del espacio.</p>	
---	--	--

<i>Décima tercera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 5º, 6º y del 9º al 11º		<i>10 de diciembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Repaso de colores, números y gramática al dar y recibir instrucciones, mediante un juego con globos: se formarán dos equipos, los participantes tomarán los globos del</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (temas anteriores: colores y números) ↻ Gramática ↻ Señal personal ↻ Contacto visual ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Descripción 	<p>Un paquete de globos de colores.</p>

<p>color que se pida y los entregarán a determinada persona, se intercambian los turnos de dar instrucciones. Los globos se van acumulando, al final quien obtenga una cantidad mayor gana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Clasificación ↻ Colaboración ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y uso del espacio. Principalmente direccionalidad.</p>	
---	---	--

<i>Décima cuarta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, del 4º al 7º y del 9º al 11º		<i>17 de diciembre de 2007</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Aprender Señas relacionadas con la Navidad.</p> <p>Conversar sobre el significado de las piñatas y elaborar una; acordar su forma y la organización del trabajo.</p> <p>Dialogar sobre los buenos deseos para el año nuevo y aquello con lo que se desea romper, aprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (piñata, dulces, Navidad, amor, felicidad, trabajo, unión, etc.) ↻ Señal personal ↻ Implicaciones de la sordera ↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Clasificación ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Colaboración ↻ Tolerancia ↻ Diálogo ↻ Convivencia y concernimiento 	<p>Olla de barro, papel de colores, papel metálico, dulces, engrudo, tijeras, silicón, lazo, etc.</p>

<p>sus Señas, describirlos o clasificarlos; los primeros se apuntarán en tarjetas que permanecerán adheridas a los dulces de la piñata y los segundos a los picos.</p> <p>Conversar con los padres acerca de la actitud que debe adoptar la mayoría oyente respecto a las personas sordas: si son éstas las que tienen que adaptarse al resto de la sociedad o aquella, responder a sus necesidades.</p>	<p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.</p>	
--	---	--

<i>Décima quinta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º,6 º,10 º y 11º</i>		<i>21 de enero de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p><i>“Teléfono descompuesto”:</i> Traducir enunciados imperativos previamente escritos, valiéndose del uso de Señas y de clasificadores. Tomar al azar los papelitos de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> <i>↻</i> Léxico (verbo “decir”) <i>↻</i> Señal personal <i>↻</i> Contacto visual <i>↻</i> Expresión gestual y corporal <i>↻</i> Habilidades inventivas y creativas <i>↻</i> Deducir <i>↻</i> Traducción 	<p>Papelitos con enunciados: -Doña Georgina dígale a Regina que le preste dinero. -Esther dile a Pablo que le traiga un pollo</p>

<p>enunciados y dar la instrucción, ejemplo: si Areli toma el papelito con la inscripción “Doña Georgina dígame a Regina que le preste dinero”, entonces, ella tendrá que pedirle a la señora que le solicite un préstamo a Regina. Luego crear otros enunciados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.</p>	<p>a Regina. -Areli dile a Pablo que le dé una manzana a tu mamá...</p>
---	--	---

<i>Décima sexta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, 4º, 5º y del 9º al 11º		<i>28 de enero de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Realizar preguntas para obtener pistas y adivinar las imágenes de posters y tarjetas, luego ubicar objetos en éstas. Se organizan turnos para dirigir la actividad.</p> <p>Tomar una tarjeta, observarla y colocarla hacia abajo, luego preguntar “¿ahí-haber-qué?” y sólo responder sí o no. Los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (haber, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuál? y buscar) ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Memorización ↻ Traducción ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y</p>	<p>Posters y tarjetas ilustradas.</p>

participantes hacen preguntas: “¿Un perro- haber?” -No. -¿Una fruta? -No. -¿Una cosa? –Sí.	rasgos no manuales.	
---	---------------------	--

<i>Décima séptima sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º, 4º, 5º, 6º y del 8º al 11º</i>		<i>11 de febrero de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
Formar un círculo con las sillas de la casa, sentarse y lanzar pelotas entre los participantes, una vez que han establecido contacto visual. Realizar enunciados simples en LSM y solicitar acciones vigilando el contacto visual y la estructura gramatical, ejemplo: “pelota-roja-tú (contacto visual) tomar. Regina-tú-dale (direccional de Areli a Regina)” Realizar enunciados	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Contacto visual, cultural ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Gramática ↻ Clasificación ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducción y traducción ↻ Respeto, tolerancia, colaboración, convivencia y diálogo <i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.	Pelotas de colores y papelitos con enunciados.

largos, incluyendo la ubicación: Ejemplo: “ahí- mamá tuya- una manzana-tú dale”.		
--	--	--

<i>Décima octava sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º, 4º, 5º, 6º y del 9 al 11º</i>		<i>18 de febrero de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
Actuar estados de ánimo, enfatizar en el gesto.	↻ Léxico (inteligente, preocupados, amable, presumido, triste, cansado, sordos y feliz)	Diccionario “Mis manos que hablan”.
Traducir enunciados simples sin utilizar Señas, sólo con la expresión gestual y corporal. Buscar en el diccionario las Señas de los adjetivos calificativos y traducir los enunciados usándolas.	↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Clasificación ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Respeto ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento	Cartulina con enunciados: -Ella es <u>inteligente</u> . -Ellos están <u>preocupados</u> . -Tú eres <u>amable</u> . -Tú eres <u>presumido</u> . -Ustedes están <u>tristes</u> . -Estoy <u>cansado</u> . -Somos <u>sordos</u> . -Estoy <u>feliz</u> .
Aprender Señas de pronombres personales, agregarlos a los enunciados simples y traducir a LSM.	<i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento y rasgos no manuales.	

<i>Décima novena sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º, 4º al 6º y del 9º al 11º</i>		<i>25 de febrero de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>

<p>Aprender Señas relacionadas a las compras, el mercado y la tienda.</p> <p>Traducir enunciados simples de español a LSM, utilizando sólo clasificadores y luego Señas, vigilar la estructura gramatical y la expresión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (comprar, vender, refresco, tienda, báscula, kilo, pesar...) ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Clasificadores ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Clasificación ↻ Traducción ↻ Respeto ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	<p>Cartulina con enunciados:</p> <p>-Ustedes vayan a comprar.</p> <p>-Tú compra un refresco.</p> <p>-Tú compra un refresco en la tienda...</p>
---	--	--

<i>Vigésima sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, 4º, 5º, 8º, 10º y 11º		<i>3 de marzo de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Repasar las Señas de los adjetivos, los verbos y los sustantivos vistos en las dos últimas sesiones. Clasificarlos y que digan sus Señas.</p> <p>Describir otros sustantivos, verbos y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (temas anteriores: triste, preocupado, cansado, feliz, mercado, tienda, comprar, vender; pala, escoba, enfermo, afuera, etc.) ↻ Glosa ↻ Contacto visual, cultural ↻ Expresión gestual y corporal (brechas culturales) ↻ Descripción 	<p>Cartulina con enunciados en español y en LSM:</p> <p>-<u>Dame una pala.</u></p> <p>Glosa: Pala-dame.</p> <p>-¿Estás <u>enfermo</u>?</p> <p>Glosa: Tú-enfermo</p> <p>-Deja la <u>escoba</u> allá <u>afuera</u>. Glosa:</p>

<p>adjetivos mediante expresión gestual y corporal; y luego buscar las convenciones en el diccionario.</p> <p>Practicar la glosa traduciendo enunciados simples que contengan las Señas de los adjetivos, los verbos y los sustantivos vistos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Clasificación ↻ Traducción ↻ Respeto ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección y rasgos no manuales.</p>	<p><i>Escoba-está-tú-llevar afuera...</i></p> <p>Diccionario: "Mis manos que hablan".</p>
--	--	---

<i>Vigésima primera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º,4º al 6º y del 8º al 11º</i>		<i>10 de marzo de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>"Chitón": Juego de mímica para describir situaciones, aprender Señas de verbos y hacer enunciados sencillos, se cuida la estructura gramatical. Los participantes toman una tarjeta, observan la imagen y la describen.</p> <p>Como solicitar pistas usar las formas: "¿ahí-quién?"</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (verbos: bañarse, ver, cantar, volar, etc.) ↻ Clasificadores ↻ Gramática ↻ Contacto visual, cultural ↻ Expresión gestual y corporal (brechas culturales) ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Búsqueda de información ↻ Describir ↻ Deducir ↻ Clasificación ↻ Traducción 	<p>Tarjetas de verbos</p> <p>Diccionario: "Mis manos que hablan".</p>

y “¿hacer-qué?”	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Respeto ↻ Convivencia y concernimiento 	
Las Señas se buscan en el diccionario	<i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, uso del espacio y rasgos no manuales.	

<i>Vigésima segunda sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º al 6º y del 8º al 11º		<i>17 de marzo de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
Ver el video de una obra teatral en LSM, tratar de interpretar algunos diálogos, identificar los verbos, los sustantivos y los adjetivos que ya conocen. Intentar deducir algunos más por las expresiones gestuales y corporales o por la iconicidad misma de las Señas. Aprender nuevas Señas que se empleen en la obra teatral.	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico y frases (hola, buenas tardes, venir, nacimiento, Dios, niño Dios, lugar, hombre malo, vivir, ángel, María, esposa, elegir, hijo, Jesús, importante, visitar, alegría, perdón, por eso, personas, noche, vino, siéntate, cuál, ayudar, ¿cómo será?, más grande, ¿cuándo?, ¿dónde?, esperar, tranquilo, fuerte, inteligente y lavadero) ↻ Gramática ↻ Contacto visual, cultural ↻ Clasificadores ↻ Dactilología ↻ Expresión gestual y corporal (brechas culturales) ↻ Descripción ↻ Memorización 	<p>Video de la pastorela: “El pastorcillo incrédulo”.</p> <p>Computadora portátil para mostrar el video.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Colaboración ↻ Traducción ↻ Análisis ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
--	---	--

<i>Vigésima tercera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º al 6º y del 8º al 11º</i>		<i>21 de abril de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Retomar la actividad de identificación de Señas y traducción de diálogos del video de la pastorela. Repetirles algunos diálogos del video, lentamente y exagerando la expresión, para que puedan interpretarlos, ya que algunas Señas y la expresión gestual no son nítidos.</p> <p>Conversar con la familia sobre la importancia de trascender en el uso de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico y frases (mismo de la sesión pasada) ↻ Gramática ↻ Contacto visual, cultural ↻ Clasificadores ↻ Dactilología ↻ Expresión gestual y corporal/ brechas culturales ↻ Descripción ↻ Memorización ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducciones ↻ Búsqueda de información ↻ Traducción ↻ Análisis y reflexión ↻ Convivencia y concernimiento 	<p>Video de la pastorela: “El pastorcillo incrédulo”.</p> <p>Diccionario electrónico DIEELSEME, contiene información en video: Señas y ejemplos.</p> <p>Computadora portátil.</p>

<p>LSM realizando sus dudas y comentarios en esta lengua y no oralmente, en general, utilizar más Señas y hablar menos. Recordar el propósito del taller, de voz de ellos.</p> <p>Buscar en el diccionario DIELSEME las Señas de algunas palabras, revisar los ejemplos que las contienen y tratar de imitarlos para vigilar el uso del espacio, la direccionalidad y el movimiento.</p>	<p><i>Componentes lingüísticos:</i></p> <p>Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
--	---	--

<i>Vigésima cuarta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º, 4º, 5º y del 7º al 11º</i>		<i>28 de abril de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Buscar en el diccionario DIELSEME las Señas de algunas palabras de interés, ver los ejemplos oracionales y crear nuevos. Prestar especial atención al uso del espacio, la direccionalidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (libre) ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Clasificadores ↻ Dactilología ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Búsqueda de información 	<p>Diccionario electrónico DIELSEME.</p>

<p>y el movimiento. Se organizan turnos.</p> <p>Dejarles algunas tarjetas para que jueguen mímica la próxima semana, ya que no habrá sesión; un voluntario (a) coordinará la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Traducción ↻ Análisis y reflexión ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i></p> <p>Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
---	--	--

<i>Vigésima quinta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, del 4º al 6º y del 9º al 11º		<i>12 de mayo de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Describir personajes detalladamente, con el uso de clasificadores, haciendo el mensaje muy claro para los demás, ya que simultáneamente lo estarán interpretando. Luego mostrar la imagen descrita y recibir las sugerencias de los demás.</p> <p>Aprender Señas de ropa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (Señas de ropa) ↻ Contacto visual ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Descripción ↻ Clasificación ↻ Traducción ↻ Colaboración ↻ Diálogo ↻ Respeto ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección y rasgos no manuales.</p>	<p>Tarjetas de personajes.</p>

<i>Vigésima sexta sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 2º al 6º y del 9º al 11º</i>		<i>19 de mayo de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Narración e interpretación de cuentos. Deletrear títulos, colocar sujetos y objetos en el espacio sígnico, clasificar y cuidar la estructura gramatical de la LSM.</p> <p>Aprender Señas de ropa.</p> <p>Nota: Las Señas de ropa son complemento de las descripciones que hicieron la semana anterior, pues usaron únicamente clasificadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (señas de ropa) ↻ Dactilología ↻ Gramática ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Descripción ↻ Clasificación ↻ Colaboración ↻ Deducciones ↻ Traducción ↻ Búsqueda de información ↻ Análisis y reflexión ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	<p>Diccionario “Mis manos que hablan”</p>

<i>Vigésima séptima sesión</i>		
<i>Objetivos específicos : 5º, 6º y del 9º al 11º</i>		<i>2 de junio de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Aprender Señas de ropa.</p> <p>Dar indicaciones, en un juego de competencia, para que busquen algunas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (señas de ropa) ↻ Gramática ↻ Contacto visual ↻ Descripción 	<p>Tarjetas de personajes.</p>

<p>prendas con ciertas características, ejemplos: “¡pantalón-azul-ustedes-tocar!”, “¡zapatos-buscar!”...</p> <p>Describir el vestuario de algunos personajes empleando las Señas, los demás interpretan y al final realizan sugerencias.</p> <p>Nota: Los padres no estuvieron la sesión pasada, por eso se recupera el tema sobre Señas de ropa en esta sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Traducción ↻ Análisis ↻ Respeto ↻ Tolerancia ↻ Colaboración ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
--	--	--

<i>Vigésima octava sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, 4º, 6º y del 9º al 11º		<i>9 de junio de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Jugar a obtener objetos imaginarios de una “caja mágica” (la cual es un clasificador), sin importar cual grandes o pequeños sean, describirlos claramente para que los demás puedan imaginarlos e interactuar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Gramática ↻ Clasificadores ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Descripción ↻ Clasificación ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Deducciones ↻ Traducción 	<p>Objetos de la casa</p>

<p>con el objeto.</p> <p>Jugar al “espejo”: Imitación de gestos y movimientos por parejas.</p> <p>Practicar la construcción de enunciados simples mediante el juego de “el rey pide”: se solicitan objetos y acciones.</p> <p>Conversar sobre las actividades que realizaron este día, empleando Señas, clasificadores, expresión gestual y corporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Análisis y reflexión ↻ Tolerancia ↻ Colaboración ↻ Diálogo ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	
---	--	--

<i>Vigésima novena sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, 3º, 4º y del 9º al 11º		<i>30 de junio de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Jugar “lotería”. Los participantes toman su planilla para ir marcando las imágenes de los objetos y los personajes que se <i>mencionen</i>. Se asignan turno para</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (Señas de todos personajes y objetos de la lotería) ↻ Dactilología ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Descripción ↻ Contacto visual 	<p>Diccionario “Mis manos que hablan”</p> <p>Lotería</p>

<p>clasificar las tarjetas, los demás tratan de adivinar, si creen saberlo lo deletrean manualmente, si están equivocados otro da su respuesta, hasta acertar; enseguida buscan la Seña en el diccionario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Clasificación ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Traducción ↻ Búsqueda de información ↻ Análisis y reflexión ↻ Tolerancia ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección y rasgos no manuales.</p>	
--	--	--

<i>Trigésima sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º al 4º al 6º y del 9º al 11º		<i>7 de julio de 2008</i>
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p>Deletrear los días y los meses del año, y asociarlos con sus respectivas Señas. Alternar entre el deletreo y la Seña.</p> <p>Realizar preguntas utilizando las formas: qué, quién, dónde, cómo y por qué.</p> <p>Realizar enunciados sencillos en presente,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Léxico (lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo; enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre, noviembre, diciembre; qué, quién, dónde, cómo, por qué) ↻ Tiempo ↻ Dactilología ↻ Gramática ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Memorización ↻ Deducción ↻ Traducción ↻ Convivencia y concernimiento 	<p>Nota: Se hubiese podido utilizar un calendario.</p>

pasado y futuro; e interpretarlos.	<i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.	
------------------------------------	---	--

<i>Trigésima primera sesión</i>		
<i>Objetivos específicos</i> : 2º, 4º, 6º y del 9º al 11º	<i>28 de julio de 2008</i>	
<i>Actividades</i>	<i>Aspectos</i>	<i>Recursos</i>
<p><i>Última actividad:</i></p> <p>Diálogos utilizando los tiempos verbales: comentar lo que hicieron ayer, hoy en la mañana, lo que hacen en este momento y lo que harán mañana. Emplear la <i>glosa</i>, incluir las Señas de los días y traducir los comentarios de LSM a español.</p> <p>Comentarios sobre el taller y conclusiones.</p> <p>Nota: Motivarlos a que empleen: clasificadores, expresión gestual y</p>	<ul style="list-style-type: none"> ↻ Gramática ↻ Expresión gestual y corporal ↻ Contacto visual ↻ Tiempo ↻ Habilidades inventivas y creativas ↻ Descripción ↻ Clasificación ↻ Deducir ↻ Traducción ↻ Búsqueda de información ↻ Análisis y reflexión ↻ Convivencia y concernimiento <p><i>Componentes lingüísticos:</i> Configuración manual, orientación, ubicación, dirección, movimiento, uso del espacio y rasgos no manuales.</p>	

corporal, Señas, uso del espacio, direccionalidad, traducción, etc.		
---	--	--

III.II.II El acompañamiento¹¹

Este proceso implica sostener una comunicación abierta con los miembros de la familia, en un marco de comprensión, honestidad, disponibilidad, cordialidad y horizontalidad; proporcionar información clara y precisa sobre varios temas de interés, a solicitud de los padres u otros miembros de la familia, así como por iniciativa de las interventoras, que deberá brindarse oportunamente y por la persona adecuada; además, establecer una colaboración con los padres para la toma de acuerdos y la adopción de responsabilidades (Cunninghan y Davis, s/f).

III.II.III La inserción laboral¹²

Mediante un diagnóstico de las habilidades e intereses del adolescente, su historia personal, contexto familiar (ver anexo 1) y valoración del lugar de trabajo, se elabora una propuesta de inserción laboral con los siguientes objetivos:

- Contribuir al desarrollo lingüístico de Pablo en la Lengua de Señas Mexicana, mediante su inclusión a un ambiente de Sordos.
- Favorecer la identificación y el sentido de pertenencia de Pablo con un colectivo a partir de su inclusión a un ambiente de Sordos.

¹¹ Inicialmente se consideró que la estrategia consistiría únicamente en el taller familiar, sin embargo los padres comenzaron a requerir información, posteriormente orientación y escucha, ante diversas situaciones que iban sucediendo en su dinámica familiar, relacionadas con su hijo sordo, de manera que el acompañamiento se volvió parte de la intervención familiar.

¹² Pablo necesitaba un ambiente propicio para desarrollar una competencia lingüística en la LSM, lo cual no estaba sucediendo con su familia, por eso al conocer a un grupo de sordos adultos: dos de ellos señantes (una pareja), él dedicado a la carpintería, ella a la pintura y otro más como aprendiz de carpintero, este ambiente se perfilaba como el lugar idóneo para instalar al adolescente.

- Fortalecer el desarrollo de la autonomía, la independencia y la autoestima en el adolescente sordo, a través de su inserción laboral y permanencia en un taller de carpintería donde trabajan otros sordos.

A lo largo de la Historia, el trabajo ha contribuido al desarrollo y evolución humanos, así mismo ocurre en la transición hacia la vida adulta para las personas sordas como para cualquier otra; por eso es importante considerar a este sector de la población como parte de la fuerza laboral, y no como individuos eternamente infantilizados y dependientes de la asistencia social.

Cuando se habla de inserción laboral lo que se busca no sólo es la integración sino que ésta se realice con justicia y equidad, en igualdad de condiciones que para el resto de los trabajadores (Urriés, s/f en Antología: Proyectos laborales, s/f), de manera que la valoración del centro de trabajo y el diagnóstico realizado al joven hicieron viable su inserción laboral en un taller de carpintería donde quienes trabajan también son sordos y utilizan la LSM; dando la oportunidad para que él se comuniqué y logre identificarse con un adulto sordo (su empleador), quien tiene una familia (esposa e hijos), una empresa propia (la carpintería) y en general una vida independiente.

Este trabajo no elimina la posibilidad de que Pablo continúe asistiendo a la secundaria y que logre concluir sus estudios en ella, o que posteriormente siga en un Centro de Capacitación para el Trabajo o en el Colegio de Bachilleres de su municipio, al contrario... habrá de estimular sus habilidades de adaptación social.

El plan de actividades de la propuesta laboral consta de dos momentos: la integración y el seguimiento, el primero lo forman tres estrategias: la primera se realiza sólo con el empleador (en su centro de trabajo), la segunda con los padres y Pablo (en su casa) y la tercera con los papás, Pablo, el empleador y la Interventora Educativa de Apoyo (nuevamente en la carpintería). La Interventora Titular tiene la responsabilidad de gestionar la inserción laboral, facilitar la comunicación entre los Padres, Pablo y el empleador en LSM durante el proceso y en la primera etapa de seguimiento, evaluar la permanencia en el centro de trabajo y motivar a los

padres para que conserven comunicación con el empleador de manera autónoma. La Interventora de Apoyo observará el proceso, será una compañía, hará saber a la otra Interventora de aspectos que se estén dejando pasar y que sean importantes en la Intervención, por lo tanto que impliquen una toma de decisiones, y apoyar en la interpretación de la LSM a español durante la tercera estrategia. El segundo momento (que corresponde a la estrategia 4) se planteará en el siguiente apartado, el de seguimiento y evaluación.

Estrategia 1: *Realizar un primer acercamiento al lugar de trabajo, entrevistar al dueño y plantear la posibilidad de insertar laboralmente a Pablo en su taller.*

Actividades:

- 1. Acudir a la carpintería.*
- 2. Platicar con el dueño sobre las posibilidades de contratar un empleado más.*
- 3. Darle a conocer las capacidades y dificultades del sujeto sordo para desempeñarse en la carpintería como ayudante.*
- 4. Aclarar las necesidades del sujeto para ser insertado laboralmente.*
- 5. De ser positivo lo anterior... convenir otra fecha para conocer al sujeto y valorar su desempeño.*
- 6. Acordar las condiciones de capacitación en el lugar de trabajo.*

Estrategia 2: *Plantear a la familia la presente propuesta de inserción laboral.*

Actividades:

- 1. Concientizar a la familia sobre las habilidades de Pablo y de las ventajas que tendría en este empleo.*
- 2. Acordar quién será tutor del sujeto en los casos que sea necesario discutir algún tema con el empleador.*

Estrategia 3: *Acudir en una segunda reunión con el empleador para que los padres de Pablo conozcan el lugar y expresen sus dudas acerca del trabajo.*

Actividades:

1. *Asistir a la carpintería en la fecha convenida.*
2. *Presentar a la familia (Pablo y sus papás) con el patrón.*
3. *Platicar con el empleador sobre las condiciones del contrato.*
4. *Darle a conocer las capacidades y dificultades del sujeto sordo para desempeñarse en la carpintería como ayudante.*
5. *Aclarar las necesidades del sujeto para ser insertado laboralmente.*
6. *Acceder a que el empleador valore el desempeño de Pablo.*
7. *En caso de que Pablo sea aceptado... acordar las obligaciones y prestaciones que tendría.*

III.III Plan de evaluación y seguimiento

El proceso evaluativo de la Estrategia incluye tres finalidades que son:

- 1º. Comprender el proceso que sigue el programa, sus alcances, limitaciones y viabilidad (Santos, s/f y Sapag, s/f en Antología: Planeación y evaluación institucional, s/f). Lo que implicará analizar y valorar algunos aspectos, desde lo que Santos (s/f Antología: Planeación y evaluación institucional s/f) sugiere: *las pretensiones educativas, la necesidad, los destinatarios, los procesos que se ponen en marcha, los resultados durante el mismo programa, los eventos secundarios, la rentabilidad social, la continuidad en el futuro y el contexto sincrónico y diacrónico.*
- 2º. Mejorar la intervención educativa familiar de manera que pueda responder efectivamente a la necesidad que procura atender. Ya que como lo afirma Santos (s/f) se tiene “...la responsabilidad de que la evaluación no esté abocada a la esterilidad...”, por ello no sólo se advierte como medio de control sino de reflexión y análisis de la realidad para tomar decisiones de manera continua.

3º. Advertir la viabilidad de implementar proyectos similares a éste para responder a la necesidad identificada, que es la razón de ser del proyecto: responder a una problemática.

Estos propósitos serán la guía para valorar si la estrategia resulta en el logro de los objetivos planeados y con ello responde a la problemática del grupo familiar; o incluso si debe modificarse en su transcurso para estar al servicio de los destinatarios de la Intervención.

Los ámbitos a evaluar son los tres elementos generadores de la estrategia: el acompañamiento, el taller familiar y la inserción laboral, como se expresa con mayor claridad en el siguiente cuadro.

OBJETO A		Estrategia de Intervención Educativa Familiar		
EVALUAR				
ÁMBITOS		Acompañamiento	Taller familiar	Inserción laboral
C	E	a) Pertinencia de la información:	a) Congruencia entre las actividades, las necesidades y las expectativas:	a) Negociación:
O		-Adecuada y oportuna	-Satisfacción de necesidades de comunicación, cohesión y pertenencia	-Convencimiento de los Padres, de Pablo y del empleador.
M	I			-Distribución de responsabilidades
P	N			-Acuerdos de condiciones laborales
O	D			
N	I	b) Comunicación con los miembros de la familia:	b) Logros y alcances con respecto a los objetivos:	b) Permanencia en el lugar de trabajo:
E	C	-Desarrollo de la confianza	-Nivel de logro	-Cumplimiento de acuerdos laborales
N	A			-Tiempo
T	D			
E	O			
S	R			c) Desarrollo de habilidades de
	E			
	S			

C E O M I P N D N I E C N A T D E O S R E S	c) Colaboración:	c) Innovaciones:	Pablo:
	-Orientación	-Cambios respecto a las	-Competencia de la LSM
	-Toma de acuerdos	necesidades emergentes e	-Autonomía
	-Distribución de	intereses de los usuarios	-Independencia
	responsabilidades		
	y cumplimiento	d) Valoración de la LSM.	d) Desarrollo afectivo de Pablo.
		- Uso de la LSM en	-Auto concepto
		distintos contextos	-Identidad
	d) Cambio de	sociales y cambio de	-Pertenencia
	paradigma:	paradigma	
-Reconocimiento		e) Impacto en la relación familiar:	
hacia la LSM y la	e) Aprendizaje de la LSM:	-Relación de los padres y hermanos	
Sordera	-Desarrollo de sus	con Pablo	
	procesos comunicativos	-Expectativas de los padres	
		-Reconocimiento de la LSM y la	
	f) Desarrollo afectivo de	Sordera	
	Pablo:		
	-Auto concepto		
	-Identidad		
	-Pertenencia		

Las dimensiones o tipos de evaluación que se practicarán son:

- De finalidad formativa, (Casanova, 1993 en Antología: Evaluación educativa, s/f) tanto para los destinatarios del proyecto como para la estrategia, puesto que la toma de decisiones se realizará continuamente con el propósito de mejorar; también se incorpora la evaluación sumativa (Casanova, op. cit.) para realizar la valoración general del proyecto.

- De temporalidad procesual (Casanova, op. cit.), pues se efectuará durante la operación de la estrategia, y final (Casanova, op. cit.), al concluir para determinar el nivel de logro. Esto requerirá que algunas ocasiones, para desarrollar las sesiones de interacción comunicativa en LSM se tenga que diagnosticar el avance de los participantes, aunque no sea precisamente al inicio de las actividades sino en el curso de las mismas.
- De referente ideográfico (Casanova, op. cit.) para evaluar el desarrollo de la LSM en los miembros de la familia, tomando en consideración sus diferencias (edad, habilidades, etc.). No obstante, algunas veces se acudirá a la evaluación normativa (Casanova, op. cit.) para conocer los avances que tienen con relación al grupo.

El paradigma de evaluación será Naturalista-Cualitativo, una forma de evaluación-investigación ecológica, ya que se obtendrá información para interpretar la realidad del ámbito familiar en que se opere la estrategia de Intervención; esto *en el contexto natural y sin perturbar la situación natural* (Antología: Planeación y evaluación institucional, s/f).

Las técnicas propuestas para recoger la información son: observación participante y entrevista dialógica; y los instrumentos a utilizar: diario de campo, registro de observación y análisis de documentos.

Específicamente para la inserción laboral se han diseñado tres fichas de evaluación, que contienen un cuestionario y una guía de observación para realizarlos con posterioridad a la ejecución de cada estrategia, seguido de un registro de progreso mensual (a integrar con las impresiones de Pablo, de sus padres y del empleador; se les pregunta por separado y luego se triangula la información), que permitirá evaluar la permanencia de Pablo, durante la primera semana y posteriormente cada mes (sólo tres meses).

a) Integración laboral

Ficha 1

Estrategia 2: *Plantear a la familia la presente propuesta de inserción laboral.*

Cuestionario

Previo a la reunión con la familia ¿se acordó una fecha y un horario para presentar la propuesta y discutirla con los miembros (Pablo y sus padres)?

¿La interventora expuso los argumentos que arrojó el diagnóstico para determinar la pertinencia de la propuesta?

¿Se explicó a la familia la importancia de estimular la independencia y la autonomía de su hijo a través del empleo y/o del autoempleo?

¿La familia reconoció que Pablo tiene las habilidades suficientes para desempeñarse laboralmente como se le sugirió?

¿La familia acordó quién funcionará como tutor de Pablo al incluirlo laboralmente?

¿La familia se nota conforme con la propuesta de inserción laboral?

Guía de observación

-Organización del interventor para convenir la fecha de reunión.

-Habilidad del interventor para convencer a la familia sobre la necesidad de insertar laboralmente al sujeto.

-Actitudes de la familia al presentar la propuesta.

Ficha 2

Estrategia 3: *Acudir en una segunda reunión con el empleador para que los padres de Pablo conozcan el lugar y pregunten si tienen dudas acerca del empleo.*

Cuestionario:

¿La interventora solicitó personalmente la entrevista?

¿Asistió en el horario acordado?

¿La actitud de la interventora fue amable?

¿Se negoció con el dueño la posibilidad de contratar a Pablo?

¿Se expusieron las capacidades, habilidades y necesidades del sujeto sordo para poder desempeñarse laboralmente en esta empresa?

¿Se tocó el tema de obligaciones y prestaciones para este sujeto de ser incorporado a su empresa?

Guía de observación

-Ambiente de trabajo.

-Actitud y disposición del dueño, el interventor y la familia.

b) Seguimiento

Estrategia 4: Procurar la permanencia de Pablo en el lugar de trabajo.

1. Llenar semanalmente la ficha evaluación, en la cual se considera la puntualidad, el salario, el ambiente laboral, los derechos laborales, el desarrollo en la autonomía, la independencia y la autoestima.
2. Entrevistar una vez al mes al empleador para preguntar sobre el desempeño de Pablo y su responsabilidad. Llenar un informe de progreso mensual, que debe incluir competencias.
3. Entrevistar a la familia para preguntar más a fondo de qué manera viven este proceso de transición en la vida de Pablo.

Ficha 3

Estrategia 4: Procurar la permanencia de Pablo en el lugar de trabajo.

Cuestionario (se aplica a Pablo, a sus padres y al empleador):

¿Asistió puntualmente en el horario de trabajo?

¿Su salario fue el convenido en el contrato?

¿La actitud de los otros empleados fue favorable?

¿Se han cumplido sus derechos laborales?

¿Se siente a gusto en el lugar de trabajo?

¿Se ha notado algún cambio en la actitud de Pablo?

¿Han notado mayor independencia en Pablo?

Registro de progreso mensual (se pregunta a Pablo y a su empleador)

Mostró disponibilidad para aprender nuevas tareas ()

Las realizó con eficiencia ()

De no ser así ¿volvió a intentarlo? ()

¿Cuáles han sido los avances que ha demostrado en este periodo de tiempo?

Perfeccionó el lijado de las piezas ()

Perfeccionó el teñido y barnizado de las piezas ()

Inició tomando medidas ()

Inició en el corte de piezas de madera ()

Inició clavando piezas ()

Inició en la elaboración de muebles ()

IV. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

IV.I Acerca del taller familiar

a) Las circunstancias

El primer esbozo de la intervención familiar tenía considerada únicamente la promoción del aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) mediante el Taller, mismo que se vio favorecido por el acuerdo y la relación cordial que los asesores ya habían establecido con los padres de la persona sorda, a quienes habían anticipado que en algún momento se promovería el aprendizaje de la LSM para el resto de la familia, de manera que cuando acudimos con ellos a la casa de Pablo se mostraron dispuestos a colaborar.

Al estar con la madre de Pablo, la maestra Minerva y los demás la saludamos, la profesora le pidió que continuara su trabajo mientras ella le explicaba, le dijo que estábamos ahí para comentarle que Pablo seguiría en el aprendizaje de la Lengua de Señas y también su familia, para ello dos de nosotras asistiríamos a su casa, le preguntó qué opinaba al respecto, la señora respondió (tranquila) que estaba bien (sin hacer preguntas); le mencionamos los días que teníamos disponibles, ella decidió que fuera lunes o viernes por la tarde (...) para no tener actividades pendientes.

12:45 p. m. Cuando el maestro José Luís vio al papá de Pablo lo saludó y nuevamente le explicó el proyecto, el señor dijo estar de acuerdo. (AMLC 17/0807-2).

Las Interventoras (Regina de la Sancha y yo) ya habíamos convivido con los adolescentes de la familia, Pablo y Genaro, pues ambos asistían al taller de LSM en la Universidad y, si bien no había una relación de amistad con ellos, existía respeto, eso ayudó en el trato con Pablo, pues aunque se comportaba serio y huraño, en varias ocasiones ya nos esperaba y se notaba su esmero en el arreglo personal, dando importancia al espacio de comunicación en LSM que iba a promoverse en su hogar.

4:30 p. m. La señora comentó (tranquilamente) que Pablo ya estaba desesperado y aguardaba en la casa, entonces entramos.

En la sala, todo estaba limpio y ordenado, Pablo seguía en la pieza, al verlo lo saludé y le pregunté cómo estaba, respondió que bien (se veía contento: sonreía). (AMLC 03/0907-1).

...nuevamente Pablo estaba en el interior de la casa, al igual que la semana pasada se notaba su arreglo, pues su cabello se veía húmedo y recién peinado, de igual manera su ropa estaba limpia.

Al estar de frente lo saludé (con la Señal y de mano) y le pregunté cómo estaba, respondió que bien, añadió que eso era bueno, él no dijo más... concluyó la conversación. La casa estaba tan limpia como hace una semana.

Preguntamos [a Genaro] por Pablo y dijo que estaba en la casa, ingresamos, saludamos a Areli... (AMLC 10/0907-1).

Al entrar a la sala escuché a Pablo gritar: "¡e/!". Areli dijo: "ese Pablo chismoso ya le está avisando a mi mamá que llegaste" (supongo que estaba en la cocina porque no lo vi). ...[Jazmín] se introdujo en la casa saludando y preguntándole a Areli: "¿dónde está la camisa de Leopoldo?!" (Éste es el segundo nombre de Pablo, a veces sus padres se refieren a él en diminutivo), Areli (...) fue a atenderla...

4:15 p. m. Poco después entró la señora Georgina, me saludó (traía las manos mojadas), le pregunté cómo estaba y dijo que bien, mencionó que Pablo se estaba bañando pues había quedado muy sucio, pero que no tardaría (AMLC 10/0308-1).

Algunas de las dificultades que tuvimos para el desarrollo de la estrategia estuvieron relacionadas a la ubicación geográfica del domicilio familiar, por la distancia, las condiciones de la carretera y el servicio de transporte, los cuales causaron que, algunas veces, no llegáramos a tiempo y comenzáramos tarde; otro par de ocasiones fue necesario suspender la sesión por cuestiones del clima.

3:00 p. m. Salimos de la Universidad considerando el tiempo suficiente para llegar con la familia, lo cual no resultó así, pues las *combis* que nos trasladan hasta la comunidad tardan alrededor de 25 minutos en salir y se nos hizo tarde.

La pareja comentó que nos habían estado esperando la semana anterior, pues así lo habíamos acordado, sin embargo debido al clima no fue posible: la carretera estaba en malas condiciones. (AMLC 03/0907-1).

Para llegar a tiempo a casa de Pablo tardamos aproximadamente dos horas: 2:00 p.m. salimos de la Universidad, 2:50 p.m. llegamos a la base de las combis, 3:15 p.m. sale el transporte y 4:00 p.m. llegamos a

la comunidad; de no estar oportunamente en la parada necesitamos esperar aproximadamente media hora más, esto me sucedió hoy y llegué 4:35 p.m. a la casa de Pablo. (AMLC 24/0907-1).

Esta semana no pudimos acudir, pues salimos 3:00 p.m. de nuestro seminario de titulación y estaríamos llegando alrededor de las 5:00 p.m. a la comunidad, considerando esto le pedimos a la maestra Minerva el número telefónico de la familia para avisar que no iríamos, ella mencionó que el profesor José Luís se comunicaría con ellos. (AMLC 29/1007-1).

4:30 p. m. Llegamos a la casa y vimos a doña Georgina en el patio, enseguida nos saludó y nos llevó al interior de la sala, sonreía (...) en el paso platicamos que se nos había hecho tarde pues habíamos intentado tomar otro camión para no perder el que salía de la base y así llegar a tiempo a la comunidad, pero de cualquier manera éste ya nos había dejado. Ella nos comentó que venían llegando de pastorear a los borregos, por lo cual no había problema. (AMLC 12/0508-1).

Sin embargo, el estado del tiempo también fue ocasión de aprendizaje para crear con él, aprender léxico o desarrollar habilidades propias de la LSM, como la clasificación:

Ya había pasado mucho rato de que habíamos interrumpido la actividad, pues los padres y las niñas estaban muy preocupados por sus animales, de igual modo no podíamos irnos, llovía demasiado y no traíamos zapatos adecuados ni sombrilla para salir del lugar... tuvimos que esperar, entonces tratamos de finalizar el ejercicio: en ese momento Areli estaba muy entretenida haciendo un muñeco de nieve (con el granizo que había caído), lo mismo Esther, por lo cual Regina le pidió a la pequeña que nos comentara cómo había hecho el muñeco su hermana, enseñándole las Señas de *hielo* y de *gorro* para que las incluyera en la descripción, lo cual no hizo Esther aunque sí clasificó el proceso signando: “Juntar (CL icónico: ambas manos semiabiertas acercándose, de afuera hacia dentro simulando juntar la nieve)-bola-bola (colocó en el espacio sígnico una esfera y la luego otra encima)”. (AMLC 12/0508-4).

En otro aspecto, al principio de la intervención no sabíamos cómo tratar con los padres, por eso partimos de la misma forma como lo hacían los asesores: sociable, cálida, cercana a las preocupaciones de aquéllos; lo comenzamos a hacer desde la tercera sesión, pues las primeras dos nos concretamos a realizar las actividades del Taller, luego fuimos incorporando cada semana un saludo cordial, preguntándoles cómo habían estado, mostrando interés por su bienestar...

Para comprender la forma de trabajo con las familias, optamos también por imitar un ejemplo de interacción comunicativa realizado por uno de los asesores con otra de las familias, en las que se realizaría un proceso similar, una orientación muy útil que luego nos permitió construir otras prácticas y actitudes con los miembros de la familia.

11:30 a. m. El primer lugar que visitamos fue Actopan, ahí vive una niña sorda llamada Nora, junto a sus padres y hermano...

Al llegar, fue Nora quien nos recibió, abrió la puerta, se asomó y volvió adentro dejando semiabierto, luego llamó a su mamá (produjo algunos sonidos)...

Tan pronto como Nora salió de la casa, saludó al maestro José Luís con un leve impacto entre la palma de su mano dominante y la del profesor, él platicó con ella todo el tiempo, clasificaron cosas, él hacía preguntas y ella respondía.

11:45 a. m. Saludamos a la señora, quien comentó que había estado enferma y que por eso había dejado de asistir al taller de Señas en la Universidad, platicó a detalle cómo se había sentido, el maestro José Luís le prestó atención y más tarde le explicó el motivo de nuestra visita: seguir trabajando en el aprendizaje de la Lengua de Señas, para ello dos de nosotras estaríamos apoyando a su familia, asistiendo a su casa una vez por semana para que juntos aprendieran la LSM.

12:00 p. m. Antes de irnos, la señora [Mara] nos ofreció algunas tunas de las que tenía en su patio, entró a su casa y regresó con un cuchillo, luego llegó Nora con un plato; mientras comíamos, el maestro aprovechó para enseñar las Señas de tuna y de nopal, doña Mara nos indicó la forma como ella y Nora lo hacían. (AMLC 17/00807-1,2).

Nuestra condición de estudiantes tuvo efectos positivos y también adversos para el desarrollo de la estrategia, pues el hecho de cursar las asignaturas relacionadas con la intervención familiar y la inserción laboral, simultáneamente a la realización del servicio social, estimuló la reelaboración de la estrategia general de Intervención; aunque, por otra parte, los compromisos escolares (las tareas, las evaluaciones), la falta de conocimiento en torno a la familia, a la forma de establecer el trato, la colaboración y la desarrollar las sesiones por la complejidad de sus individuos, al estar ubicados en distintas etapas de desarrollo y, en ese sentido, contar con habilidades e intereses distintos... causó incertidumbre constantemente para la toma de decisiones, lo que pudo equilibrarse con el apoyo de los asesores, que se

mantuvo abierto para aquellos eventos de particular importancia en los que necesitáramos alguna orientación, el cual requerí algunas ocasiones para comprender las actitudes de los miembros de la familiar, el curso que estaba tomando la intervención y plantear cambios en la estrategia.

...esta semana tuve algunas complicaciones para acudir a la comunidad, debido a que estoy en periodo de evaluación y elaboro mis evidencias para los cursos de este semestre (“Hacia la intervención en la comunidad (global día 19)”, “Intervención en la comunidad” y “Seminario de titulación”), a lo cual he dedicado poco tiempo debido a las actividades que he realizado para valorar la inserción laboral de Pablo y conversar con su familia. Por ello le avisé a la familia, con un mensaje de celular, que no podría asistir, les pedí que estudiaran las Señas de ropa en el diccionario y utilizaran las tarjetas que les había dejado hace unas semanas... (AMLC 16/0608-1).

4:10 p. m. Es la sesión número siete, hoy nos acompañó la maestra Minerva, la familia de Pablo no lo esperaba pues no se los habíamos informado. Al llegar a la casa ya nos estaban esperando, Areli salió a recibirnos y nos llevó a la sala, ahí estaban Pablo, Esther y la señora Georgina, quien al vernos le ordenó a Areli llamar a su hermano Genaro...

...la profesora Minerva platicó con doña Georgina acerca de los auxiliares auditivos de Pablo, explicando por qué no le eran útiles y todos los motivos por los que él ya no deseaba usarlos; le mencionó también los elementos que se habían pasado por alto en el tipo de donaciones como en la que habían participado, pues no había ningún seguimiento de un especialista; así mismo, que Pablo era un muchacho con un alto grado de independencia y autonomía cual le permitían no requerir de ese tipo de aparatos. Salimos de la comunidad aprox. 5:30 p. m. (AMLC 15/0907-1).

El maestro José Luís nos llevó al taller de carpintería de un hombre Sordo, Francisco, quien nos comentó que necesitaba un empleado, entonces le pregunté al profesor si creía que Pablo podría trabajar ahí y me sugirió platicarlo con él, luego le pedí a Regina que me acompañara por si requería su ayuda en la comunicación (él es un Sordo y mi competencia en la LSM no es semejante). Le comenté a Francisco que conocía a un joven sordo de 16 años, quien ya tenía algunos conocimientos sobre el oficio, pero que sólo había estado en convivencia con personas oyentes y su conocimiento de la LSM era muy limitado, por eso mi interés de que pudiera darle trabajo, así podría aprender mucho más de la lengua... Francisco respondió con interés de conocer al chico y apoyarlo, luego acordamos tener una reunión con Pablo y con sus padres esta misma semana (AMLC 10/0308-1).

El asunto económico fue otro aspecto muy importante, ya que continuamente desestabilizó el equilibrio familiar: complicó la asistencia del padre al Taller por la necesidad de proveer el recurso para la alimentación, el vestido y la educación de sus hijos. Algunas veces don Leopoldo obtenía un empleo en la ciudad de Pachuca y viajaba diario, otras salía de la comunidad o del Estado, según se le presentara la oportunidad. El sustento fue una preocupación que la familia debía resolver todos los días, dando prioridad a la subsistencia que a la comunicación, una disyuntiva en la que muchas otras familias probablemente también estén situadas. Pablo no sólo dejó de asistir al taller de la Universidad porque acudíamos a su casa y ahí promovíamos el aprendizaje de la LSM, también se le restringió de ese espacio de convivencia con otros jóvenes e infantes sordos porque el ingreso económico familiar era reducido para solventar los pasajes de traslado.

4:50 p. m. ...les recordamos que este jueves nos veríamos en la Universidad, pero la señora mencionó que no sería posible ya que su esposo había ido a Ixtapa por motivos de empleo y la persona que los había llevado les había cancelado el contrato, por eso no había estado presente desde hace dos semanas, y tampoco contaban con dinero suficiente. (AMLC 19/1107-2).

4:00 p. m. Esta tarde la señora Georgina había ido a vender carne en las casas, pues su esposo y su yerno habían matado a un cerdo, esta actividad para sostenerse económicamente mientras don Leopoldo consigue un trabajo. (AMLC 21/0408-1).

La preocupación del padre por la economía también afectaba su ánimo para las actividades extra-familiares.

En el patio encontramos a don Leopoldo y a otro hombre, ambos cargando unos costales de maíz, al estar cerca [Regina y yo] saludamos; don Leopoldo nos respondió aunque un tanto serio, luego mencionó que sus hijos y esposa habían salido y que no sabía si iban a tardar, pues no le habían comentado a dónde irían. Entonces le dijimos que los esperaríamos un momento.

Enseguida la persona que estaba con don Leopoldo se retiró, llevando consigo uno de los costales. Don Leopoldo nos pidió esperar dentro de la casa (había una niebla espesa esta tarde y un clima frío), de manera que entramos juntos a la sala, momento que aprovechamos para conversar (...) nos dijo que estaba preocupado, pues debido al clima no había podido trabajar (son días de lluvia), era por eso que estaba en

casa, ocasión que aprovechaba para cuidar los animales y cultivar el campo, sin embargo anhelaba la venida de días soleados para salir a trabajar en la construcción. (AMLC 07/1007-1).

Sus actividades del campo y el cuidado de los animales precisaron eventualmente de un poco del tiempo del Taller, de manera que la sesión comenzaba más tarde, un elemento de tolerancia ante las circunstancias de la familia y a la vez de desorganización para respetar el tiempo acordado para las sesiones, que sólo eran un día a la semana.

4:00 p.m. Pablo estaba en el patio y una camioneta se iba del lugar (al parecer la que trae leche a sus abuelos), me acerqué para saludarlo, en eso vi a su mamá, quién al igual que él llevaba puesta ropa de trabajo y una gorra, ambos se disponían a empaquetar el zacate que había quedado de la milpa. Saludé a la señora y de inmediato dejó su actividad, me comentó que pensó que no iríamos y por eso estaban trabajando. Le dije que Regina llegaría en unos minutos y que si lo deseaba podía continuar mientras la esperábamos. Ella estuvo de acuerdo, pues iba a llover y debían terminar el trabajo. Entramos a la sala, ahí estaban Areli, Jazmín, Esther, David y Genaro. (AMLC 19/1107-1).

4:00 p. m. Llegué a la casa y salió Areli a recibirme, me dijo que su papá estaba dormido pues había llegado muy cansado el día sábado. También me comentó que los *conos* (guajolotes chicos) de su mamá estaban muy tristes, por eso los habían matado y los estaban guisando *en pencas* (maguey)...

Poco después entró la señora Georgina, me saludó (traía las manos mojadas), le pregunté cómo estaba y dijo que bien (...). Comentó (...) que estaba cocinando aunque no precisó (era evidente que algo omitía), en eso Areli le dijo “ya le conté todo” (la señora se mostró liberada), entonces le dije que si lo deseaba siguiera cocinando mientras llegaba Regina y Pablo terminaba de bañarse, pronto contestó (apenada): “sí bueno, entonces voy a apurarme”, le pidió a Areli que fuera a ayudarlo, se la llevó unos minutos (salieron a prisa). (AMLC 10/0308-1).

4:20 p. m. Ya habíamos terminado de barrer y decidí que debíamos comenzar, pues sus papás todavía no llegaban, Ari salió por un momento y regresó diciendo que la abuela ya le había explicado que sus papás habían ido un poco lejos, a un lugar que ella no conocía, entonces decidimos comenzar. Los padres regresaron del monte a las 4:45, habían ido a pastorear (AMLC 09/0608-3).

4:45 p. m. La abuela llamó a Areli para ordenarle que alimentara a los pollos, Esther salió tras su hermana y luego volvió para decirme que fuera con ellas... (AMLC 17/0508-2).

Tuvimos dificultades para comunicarnos con la familia estando en Pachuca, pues al principio no tenían ningún teléfono, luego se hicieron de un celular, que regularmente no disponía de *tiempo aire*, por lo cual no podían recibir nuestras llamadas, sólo mensajes de texto que igualmente no podían responder.

Luego supimos que el teléfono al que el maestro se comunicó era de Genaro y que ya lo había vendido a un vecino, sin embargo, éste se había ofrecido a comunicarle a la familia que no iríamos a su casa hoy, sino hasta la siguiente semana. (AMLC 29/1008-1).

...les pedimos [a los padres] su número telefónico para comunicarnos en caso de ser necesario... (AMLC 17/0308-3).

Le avisé a la familia vía mensaje de celular que lamentaba no poder asistir de nuevo, pero que la siguiente semana les explicaría los motivos (ya que no había manera de proponerles un cambio de día sólo por esta vez... (23/0608-1).

Se realizaron treinta y dos sesiones del Taller de LSM con duración de una hora, aunque varias ocasiones excedimos el tiempo, asociado al grado de dificultad del tema tratado, el tipo de actividades, los eventos extraordinarios de la familia, sus crisis y sus demandas, principalmente realizadas por los padres, pues don Leopoldo requería de escucha sobre sus preocupaciones económicas y, tanto él como la madre, sobre el futuro de Pablo... sus opciones educativas al concluir la secundaria y de vida. La madre solicitaba constantemente información e intervención con Pablo para comprender su comportamiento como sordo y adolescente, por ello surgió un elemento más de la estrategia: el acompañamiento (del que se comentará posteriormente) y que en definitiva fue considerado como área de interés por los padres, no el Taller familiar, pero sí estos momentos de escucha y orientación después de cada sesión, cuantas veces lo requerían.

5:00 p. m. Concluida la actividad dijimos que nos retirábamos, en eso la mamá preguntó algunas otras Señas: conejo y perro, mencionó cómo las hacían (la Señal de perro era un clasificador personal, “se convertían en el perro” y lo mismo para conejo), comenté que eso estaba bien, pues era otra forma de decirlo (un clasificador personal), aunque era importante conocer también las señas convencionales, luego nos preguntó la Señal de higo y ya que no la sabíamos la buscamos en el diccionario... (AMLC 10/0907-2).

5:15 p. m. ...comenzamos a despedirnos, les pedimos que practicasen y les dejamos las tarjetas. La Sra. Georgina entró a la cocina y volvió con refresco y vasos, nuevamente le ayudó Genaro, quien sirvió para sus papás, él y nosotras, omitió a Pablo y a Areli, por lo que él reclamó (con un /a/) y tomó toda la botella, le dio un poco de refresco a Areli y se quedó con el resto, no quiso compartir con nadie más, aunque su mamá se lo pidiera, primero con la voz, luego intentando acudir a la LSM: señaló la botella y enseguida a los demás.

Mientras tomábamos el refresco la Sra. nos pidió que habláramos con Pablo, pues habían recibido del DIF una donación de auxiliares auditivos y él no quería usarlos, lo utilizó únicamente durante el primer día y después desistió, incluso lo notaron lento y cauteloso en sus movimientos mientras los llevaba puestos. En ese momento sólo opté por preguntarle a Pablo si le desagradaban los aparatos y si le causaban algún ruido que le molestara... él sólo asintió (AMLC 01/1007-2).

5:20 p. m. Ya era tarde, debíamos irnos, antes les comentamos a los papás que habíamos conocido a un adulto Sordo, dueño de una carpintería quien estaba solicitando un empleado y que ya le habíamos platicado acerca de Pablo, por lo cual estaba interesado en conocerlo...

Finalmente, nos despedimos de la familia completa (ya era tardísimo, 6:30 p. m.) nos llevaron a la puerta, le dije a Pablo que nos veríamos mañana a las 8:00 a.m. para ir con el hombre Sordo del que le habíamos hablado Regina y yo. Pablo no me creyó, le dije que en verdad nos veríamos a esa hora pero siguió negándolo (con un movimiento de cabeza de derecha a izquierda y gesto de duda). (AMLC 10/0308- (AMLC 10/0308-3).

Pablo estuvo atento en el trabajo con los enunciados e interesado por buscar en el diccionario las palabras y las Señas que desconocía. Antes de irme repasamos los pronombres personales, aunque ya lo habíamos estudiado era importante que recordaran cómo utilizar el contacto o barrido visual en éstos. Me despedí de todos y salí de la casa, eran las 5:15 p.m. (AMLC 03/0308-3).

Antes de irnos, don Leopoldo comentó que estaba preocupado por Pablo, incluso deseaba que pudiéramos acompañarlos mañana para hablar con Francisco [su empleador] para saber sobre la forma en que ha estado trabajando su hijo, preguntar si lo hace bien o si echa a perder algo (¿qué le hace pensarlo?), saber si va a quedarse en su casa y cuánto tiempo, etc. Le comentamos que esta vez no podríamos ir, pero que ellos lo hicieran, ya contaban con varios elementos que les permitirían comunicarse y don Leopoldo nos había comentado que hace un mes estuvo platicando con un joven sordo al que había conocido en un pueblo, pero lo que le preocupaba de Francisco era la LSM, lo comparó con el otro patrón diciendo que con aquél no tendría dificultades para entenderlo y hacerle preguntas.

Les sugerimos llevar a Areli pues maneja muy bien varios elementos de la LSM, doña Georgina prefería hablar con la esposa de Francisco y que ella les tradujera, pero nosotras les propusimos tratar de resolverlo ellos mismos. Pese a nuestros intentos por motivar a don Leopoldo para que fuera a platicar con Francisco sin nuestra ayuda, seguía preocupado, entonces hicimos un ensayo de lo que podían preguntar y de cómo lo harían, pero don Leopoldo estaba muy angustiado y eso lo dificultaba más, doña Georgina hacía algunos intentos para preguntar cómo estaba trabajando Pablo (faltos de elementos pero con intención comunicativa), ella decía: -“él-cómo (seña no convencional, ambas palmas extendidas hacia arriba, elevándolas al mismo tiempo que la cabeza y con un ligero movimiento hacia tras”); distinto a don Leopoldo quien se bloqueó y no logró intentarlo. Era tardísimo 6:40 p. m., esto suele pasarnos cuando está don Leopoldo porque nos platica (pero hoy no podíamos cortar la conversación porque no podíamos dejarlos en ese estado de tensión). (AMLC 17/0308-3).

...luego les expliqué que cuidaríamos más el horario para no excedernos de una hora, pues entendíamos que tenían otras labores, y nosotras debíamos irnos a tiempo para no perder el transporte, las veces que hemos salido a las seis o más tarde hemos tenido que caminar hasta el centro del municipio o tomar taxi. (AMLC 21/0408-1).

b) El proceso de implementación y evolución del Taller

Las actividades consideraron los distintos componentes lingüísticos de la LSM, aunque algunos se trabajaron más que otros, como el *manual*, que regularmente implica *dirección, orientación y movimiento* (aunque estos se abordaron también de manera específica), el componente *no manual* se desarrolló sólo en algunos aspectos y definitivamente faltó trabajar más *el uso del espacio*. El desarrollo del componente *manual* y del *no manual* estuvo relacionado al interés por brindarles léxico, favorecer la concepción visual de la realidad y la comprensión de la gramática, no obstante era importante no descuidar los otros elementos. Considerando la necesidad de avanzar en el conocimiento de la lengua, desarrollé una dosificación de aspectos de la LSM, comenzando por lo más accesible (a juicio mío), así el Taller tuvo dos momentos: el primero con énfasis en léxico, clasificadores, desarrollo de habilidades motrices finas, de expresión gestual y corporal; y posteriormente el uso de la gramática de la LSM y la traducción.

Las configuraciones manuales tomadas del alfabeto para clasificar fueron las siguientes:

A: Perfumarse, pedir un “aventón”, rizarse las pestañas, tomar una mamila, colgar y descolgar el teléfono, marcar la huella digital, usar un celular, sujetarse de un tubo en el camión, destapar una botella, tocar el timbre de una puerta...

B: Un pájaro, bailar, peinarse, poner rubor en la cara, la paleta de colores de un pintor, un pingüino, un espejo, pintar una pared o un cuadro, soplar en un brasero, buscar a lo lejos, colgar ropa, la seña de burro...

C: Un vaso con agua, barrer, usar un rodillo de pan...

D: Binoculares un celular, un caballo, ordenar, maquillarse...

E: Un chango, encender una moto, bañarse, peinarse... (AMLC 03/0907-3).

Para el repaso, teníamos que tomar al azar una de las tarjetas (agregué las de frutas, verduras y comida) y luego clasificar el animal u objeto de la imagen, dando pistas para que los demás pudiéramos adivinar, esta vez no podíamos hablar, sólo utilizar Señas o deletreo. (AMLC 05/1107-1).

4:10 p.m. Para este día se programaron las siguientes actividades: contacto visual con un juego con pelotas pequeñas, oraciones simples (sustantivo-verbo) y oraciones largas (lugar-sujeto-sustantivo-verbo). Iniciamos con el juego de contacto visual (pues he notado que les falla al conversar, siendo éste un elemento muy importante de LSM y de la cultura Sorda), le pedí una vez más a Pablo que se acercara, esta vez accedió, le solicité que trajera una silla y así lo hizo (la instrucción se dio en lengua de Señas), casi al mismo tiempo Regina trajo otra, después le pedí a Pablo que se sentara en uno de los sillones para hacer un círculo, de este modo su lugar fue ocupado por Regina y la otra silla por Esther.

Comenzamos con la explicación, teníamos cuatro pelotas de distintos colores, señalé que primero lo haríamos con una, era un requisito mirar a los ojos a la persona a quien teníamos pensado lanzarle la pelota, de lo contrario no podíamos hacerlo; tomé la pelota, miré a los ojos a doña Georgina y luego se la lancé, ella me la devolvió; volví a explicar, aclarando que si no había contacto visual era imposible arrojar la pelota. Una vez más la envié a la señora Georgina, ella se la pasó a Regina quien a su vez la lanzó a Areli, ésta a Pablo y él a mí, yo a Esther y enseguida fuimos añadiendo las demás pelotas. (AMLC 11/0908-2).

Hoy realizaremos la narración de cuentos mediante el uso del espacio sígnico, deletreo de títulos, dirección del deletreo, colocación de sujetos y objetos en el espacio sígnico, clasificadores y estructura gramatical... (AMLC 19/0508-2).

4:20 p. m. Para esta sesión se programó identificar de un video el repertorio de Señas que ya hemos visto hasta el momento, ampliarlo en verbos, sustantivos y adjetivos, aprender distintos tipos de clasificadores y la estructura de las oraciones. (AMLC 17/0408-2).

En esta ocasión se platicará con la familia al respecto de la importancia de trascender en el uso de la LSM: oralizando menos en la sesión, ya que constantemente lo hacen, así sus dudas y comentarios deberán realizarlos en LSM. Comenzaremos finalizando la actividad de identificación de Señas en el video de la pastorela (lo cual quedó pendiente hace varias semanas), haremos traducción de algunos diálogos y nos anticiparemos a la actividad de la próxima semana que consistirá en el uso del diccionario en LSM: DIESEMME, el cual les permitirá producir oraciones nuevas. (AMLC 21/0408-1).

4:45 p. m. La actividad se realizó con las tarjetas de animales, aprendimos sus Señas y el uso de las interrogante: ¿qué y cómo?; por ejemplo al preguntar: ¿esto qué es?, ¿cómo es...? También observamos otros animales en una lámina, sobre los cuales hicimos algunas bromas, por ejemplo preguntando si les gustaban los sapos, si eran ricos o si por el contrario preferían el pollo, Pablo hizo muchos gestos ante esta clase de preguntas. (AMLC 01/1007-2).

Al respecto de la cita anterior es claro que Pablo comprendió lo que decíamos y le pareció desagradable la idea de comer sapos, se miran logros en su aprendizaje de la LSM.

Inicialmente no tenía claro si era pertinente emplear la LSM y el español simultáneamente o sólo la LSM, por la complejidad de cada lengua y porque sabía que era más probable la posterior resistencia de los miembros oyentes a usar la LSM si se empleaba español, entonces traté únicamente con la LSM, pero creó confusión en los padres y opté por una comunicación bilingüe a un ritmo lento pero asequible para todos.

La primera actividad fue sobre el nombre y la Seña personal, comencé diciendo: “ahora vamos a desentumir los dedos” (sólo una expresión), enseguida empecé a explicar lo que haríamos en Lengua de Señas, la idea era que sólo me observaran y trataran de comprender lo que decía, sin embargo comenzaron a imitar mis movimientos, luego me detuve para aclarar que estaba dando las indicaciones en Lengua de Señas y que enseguida vendría el ejercicio, sólo tenían que mirar, tratar de comprender, pero no imitar. Para evitar este tipo de confusiones, mientras daba la indicación en LSM también lo hice con voz.

Volví a explicar: “Hoy” -esta Seña es hoy- “todos” -señalé a uno por uno incluyéndome- “vamos a aprender” -así es aprender- “algunas señas” -de esta manera se dice Señas. “Vamos a empezar”-así es empezar.

Mis movimientos fueron lentos y repetitivos, en la intención de que pudieran aprender las Señas, pues ya habíamos comentado con el maestro José Luís que eso lo hacen las madres Sordas y oyentes para enseñar a sus hijos, además de ser un importante apoyo didáctico para que retengan las Señas. Combinar español y Señas dio mejor resultado que sólo utilizar Señas, pues se notaban nerviosos y de cualquier manera preguntaban por los significados. En ambas situaciones los padres se mantuvieron atentos. (AMLC 03/0907-2).

Dadas las particularidades de los individuos que conforman la familia, por sus edades y habilidades, se tomaron en cuenta sus distintos intereses, inquietudes, dificultades y lo cotidiano, que guiaron la conformación de un espacio lúdico de convivencia, preguntándoles qué les interesaba trabajar la siguiente sesión, obteniendo algunas propuestas; otras veces eligiendo alguna habilidad o tema que se considerara importante trabajar, consultándolo sólo con la otra interventora.

Se produjo el esparcimiento dentro de la casa, en el patio y en la cocina, aunque se dio poca atención al campo, incluso durante las últimas sesiones las actividades se orientaron principalmente hacia el juego y no a la funcionalidad, ya que las niñas eran quienes más asistían al Taller, resultando poco interesante para el padre, por su propia personalidad: adulto, serio, hombre de trabajo... Y eran las niñas quienes con frecuencia se anticipaban a sugerir algún tema de interés. Faltó por parte mía recuperar otros espacios externos de la casa y no perder de vista la funcionalidad.

...nos levantamos de la mesa, les dimos la mano (incluso al abuelo, a quien agradecemos su presencia) y juntos caminamos hacia la puerta, volvimos a preguntar qué les interesaba trabajar la próxima semana, como no daban respuesta les propusimos algunos temas: plantas, objetos de la casa, la siembra, etc., y doña Georgina indicó que animales o colores estaría bien. (AMLC 03/0907-5).

Todos nos acompañaron a la puerta, quedamos en cocinar la siguiente semana, la señora dijo que alistaría todo. (AMLC 08/1007-2).

Después siguió mi turno y conté la parte de una historia: “lugar-agua-río correr, ahí-tres-ranas-vivir, nombres-suyos-Ana-José-y-Magui. Cielo-nubes-muchas, entonces-llover, viento mucho (intensidad de movimiento y con la expresión), truenos-caer”; de esto, Areli y doña Georgina ubicaron algunos elementos aislados, luego les pedí que intentaran traducir juntas en voz alta; ubicaron el lago, las ranas, sus nombres,

las nubes, la lluvia y el viento, luego lo hilaron hasta comprender la idea general. Areli insistió en repetirlo todo en Señas ella sola: —“agua-rio-ahí-tres-ranas-vivir-Ana-José-Magui. Cielo-nubes-llover-viento-mucho-truenos”—, y luego propuso: ¡hay que contar cuentos!, le dije que lo haríamos la próxima semana, pero necesitaba saber ¿quién nos iba ayudar? —“Yo”— dijo Esther... (AMLC 12/0508-4).

...jugamos a “El rey pide”, hicimos dos equipos y nos rolamos el papel de Rey, quien se colocaba una corona plateada y luego requería a los participantes la tarjeta de un animal en específico. Los demás jugadores se formarían en sus filas y correrían para buscarla; La instrucción se daría utilizando la forma correcta de la glosa, ejemplo: “¡un conejo-quiero!”, “¡una vaca-quiero!”, etc. La idea era que pudieran divertirse y aprender la estructura de la LSM.

Por otra parte, cuando a Pablo le tocaba competir con Genaro, se jaloneaban bruscamente y casi tiraban las tarjetas o desplazaban la mesa; su finalidad única era adelantarse o evitar que el otro lo hiciera (“competencia en serio”). Fue muy difícil trabajar esta actividad pues querían ganar a toda costa. (AMLC 8/1007- 1,2).

4:15 p. m. Para comenzar el juego con los aros de colores les expliqué a Esther y a David las Señas de cada uno (las instrucciones se dieron en LSM y español, al principio, posteriormente cuando Jacqueline y Areli se nos integraron restringí el español y acudí al deletreo y a la clasificación): —“Atención, nosotros-colores-aprender. Éste (indicando el aro)-Seña-rojo; esto (dibujo en el ropero)-Seña-rojo”- (así continuamos con los otros colores, haciendo uso de los aros y de objetos de igual color).

Esther recordaba las Señas de algunos colores, por ello se anticipaba a decirlas, luego cuando les pedía los aros traducía la mayor parte de las oraciones simples, omitiendo el verbo, ya que priorizaba contar con la información que le permitiera saber la cantidad y el color para buscarlos y rápidamente entregármelos, en el ejemplo: —“Por favor-dos-azules-denme-¡ya!”- Esther interpreta: -“por favor dos azules”. Por este motivo les pedí que fueran atentos a toda la instrucción, pues tal vez tendrían que ponerlos en algún lugar y no dárme los.

Esther se esforzó más en poner atención a las indicaciones, incluso fue constante en traducir el verbo dar (verbo direccional), distinto a David quien se distraía con facilidad (es pequeño aún, su edad es de 3 años y meses), no obstante el menor logró identificar cantidades hasta cinco (por la iconicidad y sus saberes previos) y algunas Señas de colores, constantemente con la ayuda de Esther.

Cuando sólo estuvimos Esther, David y yo, únicamente pedí que me dieran los aros o los pusieran sobre una cama, ya que otras Señas podían ser conocidas para Esther pero no para David, el cambio lo hice cuando Areli y Jacqueline nos acompañaron, pues ellas podían identificar el objeto si además de clasificarlo les daba

el nombre en dactilología. Fue el caso en que les pedí dejar los aros sobre una mesa y sobre una silla. (AMLC 30/0608-3).

—“¡Por favor-Pablo-ayúdame!, computadora-tú-encender”. Pablo se acercó a la computadora y entonces le di los cables: —“cables-conectar (CL: con ambas manos simula tomar los cables y enchufar uno en otro), bien, ahora, computadora-entrada (dedo índice señala la entrada)-ahí-cable-conectar (CL)”, “bien, pared-allá-clavija-conectar (CL). Gracias”. (AMLC 28/0408-1).

A diferencia de las menores y de los jóvenes, quienes se motivaban por el juego, los padres preferían la funcionalidad de los contenidos, de ahí que se combinaran las actividades cotidianas y lúdicas, aunque se reconoce que hubo una mayor tendencia hacia el juego; también se incorporaron algunos eventos emergentes en la situación familiar como la llegada de otros miembros a la sesión, asuntos en la dinámica familiar, el clima, etc., aunque estos no siempre se abordaron en el momento, sino hasta la siguiente sesión.

...iniciamos la actividad, se trataba de traducir algunos enunciados del español a la LSM...

- Doña Georgina dígale a Regina que le preste dinero.
- Esther dile a Pablo que le traiga un pollo a Regina.
- Areli dile a Pablo que le dé una manzana a tu mamá... (AMLC 21/0108-1).

El tema de hoy fue sobre la comida (Señas de agua, aceite, leche, galleta, pan, carne, huevo, chile, cebolla, jitomate, limón y azúcar) y algunos artículos de cocina (cuchillo, sartén, cuchara, tenedor y estufa). Hoy prepararíamos huevo a la mexicana y agua de limón.

...en el equipo del huevo, la señora Georgina explicó que había puesto a calentar aceite en un sartén, mezclado los huevos, vertido en el sartén, picado la cebolla, el jitomate y el chile. Regina añadió que Pablo había limpiado la mesa de la cocina, Genaro, revuelto el huevo, la señora, calentado tortillas y que ella y yo habíamos picado los ingredientes y servido los platos (se utilizaron Señas y clasificadores). (AMLC 15/1007-2).

En la habitación había un conjunto de aros de ábaco vertical, David los tomaba para llevárselos a la boca, entonces les propuse a Esther y a él jugar con esos aros para repasar colores y números, ambos estuvieron de acuerdo; primero les mostré las Señas de los grupos semánticos y luego les solicité una cierta cantidad

de ellos, sólo necesitaban estar atentos con la vista para comprender la indicación y ejecutarla. (AMLC 30/0608-1).

Durante los inicios del Taller, Esther se mostraba inquieta, buscaba la atención de sus padres y los distraía de las actividades, era un reto atraerla, de manera que diversifiqué los recursos didácticos, seguí considerando los objetos de la casa, más otros que le resultaran llamativos; lo mismo con las técnicas de trabajo, pues en adelante sólo daba una instrucción general, organizaba los turnos a partir del orden en que deseaban participar y luego el grupo se hacía cargo de darle continuidad a la sesión. Así la participación de Esther fue más constante, como la de todos y cuando se le dificultaba alguna actividad los demás la ayudábamos, incluso Pablo que durante la segunda mitad del Taller se fue notando apático, su interés pudo decaer por varios factores, algunos: el mínimo compromiso de los oyentes por aprender la LSM, sus ausencias de casa para el Taller, no darle uso a lo aprendido y el hecho de que al minuto siguiente de concluir la sesión vinieran de los padres las preguntas y las declaraciones orales.

Esther se mostró dispersa, incluso se enojó porque sus papás no le hacían caso, hasta que consiguió la atención de su mamá, pero insistió y Areli se la llevó a otra parte de la casa, ni Regina ni yo hicimos comentarios al respecto. (AMLC 10/1107-1).

Para esta sesión se programaron las siguientes actividades: Aprender las Señas de los colores (rojo, rosa, negro, café, plata, oro, blanco, amarillo, anaranjado, verde, morado, azul cielo y azul marino) y luego jugar a “tocar azul”, una técnica que consiste en palpar algo de determinado color, para lo cual llevé algunos materiales: cajitas de regalo, folders y hojas, los otros colores los obtendríamos del ambiente.

...esta tarde había un arcoíris, en él que encontramos la mayoría de colores, otros los referimos en las plantas y paredes. (AMLC 22/1007-1).

En la actividad quien adivinara el animal u objeto clasificado iría acumulando sus tarjetas, para que al final las contáramos (...) Regina clasificó un caballo, Areli una mata de maíz, Esther un oso, yo un vaso con agua, etc.

...para animar a Esther a participar Areli le ayudó sugiriéndole la manera de hacerlo y preguntándole: ¿Cómo es?, ¿cómo hace?, ¿tiene pelo?, ¿de qué color es?, ¿tiene plumas?, etc.” (AMLC 05/1107-1).

4:20 p. m. Empezamos el juego, la actividad consistía en reforzar el aprendizaje de la Señas de colores, los números, dar y recibir instrucciones, colocando cierto número y color de globos en alguna parte de la casa o dándolos a alguien en específico. (AMLC 10/1207-1).

Esther me saludó y dijo: “¿qué vamos a hacer hoy?, todo lo que tú haces me gusta”, comencé a explicarle y se nos unió su sobrino, entonces tomamos las tarjetas y empezamos a jugar: David escogía una y luego intentó hacer la Señá, Esther le trató de decir cómo y si había dificultades yo les ayudaba. (AMLC 19/1107-1).

Esther se esforzó en sus clasificaciones, un hombre cargando el mundo, para el cual dijo “hombre-esfera-cargando en la espalda: llevó sus brazos hacia tras, en una configuración de brazos abiertos, simulando llevar entre ellos una pelota grande, la puso en su espalda y tomó la postura del hombre en la tarjeta de la lotería”. (AMLC 30/0608-3).

La única ocasión en que Pablo ayudó a sacar la pelota fue para apoyar a Esther (C. O. De echo cuando realizamos juegos puede no mostrar atención a su mamá o a Areli, pero cuando se trata de Esther siempre es atento, trata de ayudarla o de “soplarle” las respuestas). (AMLC 11/08-2).

En algunas actividades utilicé incentivos para motivar a Esther, los cuales dejé de emplear por separarse de los propósitos del Taller, que no eran los de obtener un premio (un dulce) sino aprender la LSM para la cohesión y la pertenencia; este cambio fue favorable, pues las propias actividades hicieron motivante el proceso, claro que hubo excepciones, ya que cuando eran poco dinámicas don Leopoldo se aburría.

5:15 p. m. Terminamos la actividad y nos despedimos, esta vez llevábamos dulces y le repartimos a casi todos, pues al final me sobraron algunas paletas pero no me di cuenta por qué hasta que el sobrinito de Esther empezó a llorar, entonces supe que era él quien se me había olvidado (qué pena, debí tener más cuidado pues al no darle un dulce intentó quitarle el suyo a Esther y terminaron peleando). (AMLC 26/1107-1).

En cuanto a juegos de competencia que Pablo, Genaro y don Leopoldo disfrutaban, a veces causaban conflicto entre las niñas e incluso a la pareja, por lo que reemplacé ese tipo de técnicas por otras de colaboración, construcción colectiva de Señas y clasificadores, desarrollo

de la expresión gestual y corporal, coevaluación, sugerencias y coordinación compartida de las actividades organizando turnos.

Ya que en la glosa primero se dice el sustantivo, los competidores corrían antes que se terminara de dar la instrucción, razón por la que Regina propuso contar hasta tres antes de permitir la salida de los jugadores, así ninguno tomaría ventaja. No obstante, no faltaron los empujones y jalones, entre los adolescentes, las niñas y una vez entre los papás. (AMLC 08/1008-1).

...[Regina] les pidió jugar al “espejo”, colocándolos uno frente a otro imitaría todos los movimientos y gestos que su compañero realizara, para evitar que alguna de las niñas se burlara de sus padres y que éstos se molestaran, ubicó juntos a los adultos y en la otra bina a las niñas, quienes no tendrían dificultades para efectuar algún movimiento intrépido a diferencia de sus padres. La única persona que mostró desacuerdo fue Areli quien comentó: —“Me tocó con la que menos sabe”—, entonces Regina medió la situación aclarando que Esther también conocía muchas cosas, como lo había hecho en la primera actividad recordando las Señas de niño, niña, colores y haciendo algunos clasificadores, construyendo incluso un enunciado: “Niña-muñeca-vestido (CL personal)-azul”, luego añadió Regina: “Lo que Esther aprende ya no lo olvida. (AMLC 09/0608-11).

Cuando los miembros de la familia estaban realizando alguna otra actividad ambas Interventoras los esperábamos, al igual que cuando no estaban en casa, esto lo comenzamos a realizar a partir del tercer mes, si pasaban treinta minutos y no llegaban comenzábamos la sesión, varias ocasiones sólo con Pablo y Areli; cuando él ya no estuvo en casa, fue sólo con las niñas y a veces también con la mamá. Las ocasiones en que los padres se incorporaban tardíamente o luego de ausentarse una sesión o más había que hacer una retroalimentación y entonces era notable que no se habían apoyado para estar al corriente de lo aprendido.

4:00 p. m. Regina y yo llegamos a la casa, les habíamos avisado que la semana anterior no asistiríamos, les preguntamos a Esther y a su hermana si les había llegado el mensaje, Areli respondió que sí; les preguntamos por sus padres y dijeron que no estaban, los esperamos unos minutos, mientras aprovechamos para platicar con ellas. (AMLC 02/0608-1).

4:30 p. m. Poco después, llegaron Genaro, don Leopoldo, Esther, doña Georgina y su nieto; Regina y yo los invitamos a sentarse junto a la mesa (apenas cupimos. C. O. En ese momento no sabía si seguir o regresarme, pues don Leopoldo, la señora Georgina y Esther habían faltado a dos sesiones. Era imposible

terminar el abecedario cuando apenas iban en la tercera parte, en los números, se habían quedado hasta el 5 y hoy esperaba trabajar hasta el 20. Finalmente opté por la retroalimentación).

Nota: Considero que el hecho de que los padres y la niña más pequeña no estuvieran en casa las dos sesiones anteriores no los exenta del contenido, pues pudieron preguntar a los otros miembros qué se trabajó... (AMLC 01/1007).

Este día trabajamos las partes de la casa (sala, comedor, cocina, recámara, baño; piso, techo, pared...), los muebles (silla, mesa, puerta, ventana, refrigerador, ropero, espejo, estufa, cama...) y otros complementos (cortina, cubiertos, platos etc.).

Empezamos por trabajar el repertorio, iniciamos en la sala, les pregunté cuál podía ser la Señal de lo que ahí se encontraba (cosa por cosa), sugirieron algunas formas y luego les indiqué la señal convencional. Pablo ya conocía algunas Señales, por ejemplo las de puerta y ventana, en eso Areli confundió la Señal de puerta con la de avión y Pablo se rió de ella, Areli no comprendía el motivo de la risa, hasta que le expliqué (de cualquier modo no le pareció gracioso).

Luego de la sala nos fuimos a la cocina, ahí trabajamos con las Señales de todo cuanto encontramos: estufa, platos, vasos, cuchillos, cucharas, tenedores, licuadora, agua... y también les expliqué la diferencia al clasificar un plato chico de uno grande. Recordamos las Señales de piso, pared y techo. En ese momento llegaron los papás de Pablo acompañados por Genaro, Regina me apoyó con ellos explicándoles las Señales que ya habíamos visto, luego nos alcanzaron en la recámara de los hijos, seguimos hacia el comedor (don Leopoldo se veía cansado) y ahí repasamos las Señales de televisión, mesa, silla, refrigerador y escalera. (AMLC 26/1107-1).

En el Taller se procuró incrementar el uso de la LSM y reducir el empleo del español, pues transcurrían los meses y los padres no se decidían a darle un lugar en igualdad de condiciones a la LSM que a la lengua mayoritaria, incluso al concluir cada sesión la charla de los padres y sus preguntas las realizaban en español, las conversaciones volvían a ser de los oyentes, algunas ocasiones las Interventoras hacíamos la traducción para Pablo, pero otras no, esperando que los padres lo intentaran, pero no sucedía, Pablo permanecía un momento y luego sencillamente se retiraba, nada cambiaba en la comunicación. Que las dos interventoras fuéramos oyentes no le brindaba a Pablo un modelo lingüístico como tal, la familia no lo estaba estimulando, posiblemente no estaban convencidos del valor de la LSM y Pablo aún tenía muchos vacíos conceptuales necesarios para referirse a la realidad y comprenderla. Sus padres continuaban dirigiéndose a él en forma oral y decidían cuándo comunicarse medianamente.

...la señora Georgina había olvidado prácticamente todo el alfabeto, Areli tuvo que ayudarla constantemente (ya sabía que no repasan ni practican, por eso olvidan las Señas (...)) por esta razón consideramos obligarlos a esforzarse no utilizando español... no más sesión bilingüe, sólo LSM, pues hasta este momento les seguíamos dando las instrucciones en español). (AMLC 12/1007).

9:00 p. m. Juntos caminamos hacia la casa del empleador, Pablo se veía confundido, como si no supiera a dónde íbamos ni para qué, entonces me preocupé pues según creí él lo había entendido todo: que iríamos a la casa de un hombre Sordo, dueño de una carpintería y que podría trabajar ahí, pero ahora me daba cuenta que posiblemente no había entendido (a veces sucede que platicamos con Pablo y al preguntarle si ha entendido, él responde que sí, aunque no siempre comprobamos que sea verdad, lo cual permite que no se resuelvan confusiones. Por otra parte, pudo ser que los padres se lo hubieran explicado en casa, aunque no tengo la certeza y que sólo estuviera nervioso). (AMLC 11/0408-1).

Ya que a Pablo se le ha dificultado comprender la diferencia entre fruta y verdura, aprovechamos cada vez que se clasificaba alguna para preguntarle si se trataba de una fruta, una verdura, un animal o una cosa. (AMLC 10/1207-1).

Regina: “¿Cómo estás?”

Pablo: “Bien”.

R: “¿Hoy-trabajo-tú-no ir?”

P: “No, hoy-no, mañana-sí”

R: “¿Paco-tú-no ir-decirte?”

P: “No, allá-escuela-llover, regresar-aquí, mojado”

R: “Allá-taller Paco, tú- trabajo-empezar, terminar, ¿hora?”

P “Tres a cinco”.

Ana: “¿Paco-amigo-tuyo?”

P: “No” —respondió asustado.

Me pareció que no estaba entendiendo la Señal de amigo, pues es muy parecida a la de esposo, por eso se la expliqué primero: “ella (Regina)-yo-amigas”, Pablo exclamó -“ah (exaltado), ¿ustedes?”-, “tranquilo, espera, atento. Allá-foto-ver, ahí papá-mamá-tuyos-ellos esposos. Amigo-esposo, diferente. Regina-yo-amigas: CL chocamos las manos (Señal y CL). Papá-mamá-tuyos-esposos: enamorados (Señal-CL)-novios. Areli-yo-amigas. Tú-yo-amigos. Paco-Martha-esposos. Papá-mamá-esposos. Diferente. ¿Entendiste?”, -“sí”-, respondió. (AMLC 09/0608-1).

Cuando Pablo estuvo trabajando en Pachuca se mudó a la casa de su empleador, así el Taller continuó sin él, con las pocas excepciones en las que por cuestiones de salud se le encontraba en el domicilio.

Varios elementos favorecieron el desarrollo del Taller, como la organización de turnos, la integración de los temas, la retroalimentación, la comunicación permanente con los miembros, la dinamisidad y la diversidad de actividades. Aunque también hubo técnicas y recursos didácticos que se emplearon excesivamente, como sucedió con el uso de tarjetas y de juegos de indicaciones. Por otra parte, cada semana ambas interventoras conversábamos sobre los resultados de la sesión, aquello que había faltado, lo que necesitábamos retomar e incluso llegamos a discutir juntas sobre los tipos de actividades a desarrollar.

c) Las actitudes de los miembros de la familia

Al principio hubo mayor interés del padre y de la madre por conocer algunas Señas, compartir la forma en que se refería a los objetos y decir cómo le indicaban algunas labores a Pablo, don Leopoldo era más participativo, pero luego comenzó a ausentarse, unas veces por el trabajo y otras sin un motivo claro. Areli y Pablo eran quienes estaban en casa, pues aunque sus padres salían de paseo ellos se quedaban (ella para asear la casa y él para el Taller), Genaro y Esther tenían más oportunidades de estar fuera.

Don Leopoldo platicó algunas formas en las que le pedían cosas a Pablo, fundamentalmente para realizar tareas como traer una pala, un pico, etc.; regularmente sólo clasifican el objeto o el verbo, entonces el mensaje carece de elementos oracionales, sin embargo les dijimos que por ahora eso estaba bien, pues lo que hacían era principio del uso de clasificadores, que poco a poco incorporarían más elementos, para ello necesitaban encontrar la forma de utilizarlos, pues lo más importante era entenderse, no necesariamente conocer y utilizar todas las Señas. (AMLC 03/0907-3).

Regularmente los padres fueron amables con nosotras, mostrando agradecimiento porque asistíamos a su casa, ofreciéndonos algún alimento o un refresco.

5:30 p. m. Regina y yo volvimos a la casa por nuestras cosas, la señora Georgina echó la fruta en una bolsa y dijo que nos la repartiéramos, agradecemos, la tomamos y nos despedimos. (AMLC 10/0907-2).

...la señora se apresuró a la cocina por un refresco y vasos, Genaro fue tras ella, nos sentamos en torno a la mesa y platicamos un poco; don Leopoldo nos hizo algunas preguntas, entre ellas quiso saber si llevábamos años en la universidad –“cuatro –le dijimos- pues estudiamos ahí y llevamos tres semestres aprendiendo Lengua de Señas”- esto asombró al papá de Pablo, quien reaccionó preguntando: -“y ¿cuánto nos vamos a tardar nosotros?” Yo, le respondí que no se preocupara, pues si llevábamos tanto tiempo era porque revisábamos algo de teoría, pero que con ellos sería diferente y durante menos tiempo. (AMLC 03/0907-3).

Areli continuó ayudando a su mamá con el deletreo, igualmente Genaro, quien por algunos periodos estuvo saliendo y regresando a la pieza. Concluimos la actividad contando las tarjetas que cada uno había acumulado, luego nos despedimos. La señora Georgina y Areli fueron a la cocina por dos vasos de vidrio, los llenaron de miel y nos los dieron. (AMLC 12/1107-1).

5:15 p. m. Me despedí de la familia, pues ya era tarde, en eso doña Georgina pidió que la esperara porque iba a regalarme un trozo de carne, le agradecí y le pedí que fuera muy pequeño pues necesitaban venderla. Nuevamente me despedí de todos y me retiré. (AMLC 21/0408:3).

Cuando doña Georgina debía salir le encargaba a Genaro que se quedara en la sesión, distinto de don Leopoldo quien simplemente se iba, lo cual se entiende porque en varias familias tradicionales se asigna al padre el rol de proveedor y a la madre el de cuidar a los hijos, entonces son ellas quienes “deben” estar al tanto de aquéllos.

4:00 p.m. Es la tercera sesión con la familia, llegamos a la casa y nos recibió Genaro, lo saludamos en Señas y nos respondió de la misma forma, le preguntamos por sus papás y dijo que no estaban, pues una de sus hermanas había dado a luz un bebé y habían ido a verla, explicó: “Hola-papá y mamá míos-se fueron. Hermana embarazada-nacer bebé” (Genaro manejó bien las Señas y lo hizo con fluidez: primero al saludarnos y luego al explicar por qué no estaban sus papás). (AMLC 17/0907-1).

La señora salió de la sala y volvió con Genaro (don Leopoldo no regresó), dijo que mientras seguían platicando afuera podíamos comenzar (se quedó un momento), estuvimos de acuerdo y empezamos a inflar los globos, Areli, Esther, Regina, Pablo y Genaro (la señora obviamente no podía). (AMLC 10/1207-1).

La madre mostró intención de aprender la LSM, pero su falta de uso de la Lengua no le favoreció, aunque avanzado el tiempo volvió a esforzarse. Las expectativas de la madre se fueron encaminando a la resolución de los problemas con Pablo, esperando que le pudiéramos ayudar, pero ya que el manejo de las reglas es su responsabilidad, nosotras únicamente la escuchábamos y le dábamos alguna orientación, no era correcto resolver por ella, incluso a veces eran asuntos que apenaban a Pablo.

Regina y yo comentamos que Pablo seguramente se había sentido exhibido, pues sus papás hablaron de él ante todos: “que no se ponía los aparatos, que no les obedecía, que ya lo habían regañado, etc.” Y lo que hacían al pedirnos hablar con él era insistir para que hiciera lo que no desea, lo cual fue incómodo para Pablo, además de que sus padres no usaban Señas, nosotras interpretábamos y ellos no hacían el intento por comunicarle lo que hablaban tocante a él. (AMLC 01/1007-3).

Hubo aspectos que dieron cuenta de la sobrevaloración que hacía la madre sobre las producciones orales de Pablo, contrario a sus primeros logros en LSM, aunque luego cambió esta percepción, tanto de ella como del padre (se revisará más adelante). El imaginario de la normalidad era insistente y todo intento por aproximarse a ella, recuperar lo despojado, era motivo de alabanza.

Doña Georgina y Pablo fueron a la sala para comenzar las actividades, ella vio el papel de colores para la piñata y me comentó que Pablo ya sabía decir papel (oralmente), volteó hacia él y le pidió que lo nombrara, Pablo me miró y articuló “papel” (aunque él conocía muchas Señas, pero hasta este momento no lo habían apreciado tanto como esta ocasión en que había hablado). (AMLC 17/1207-2).

Pocas veces estuvo toda la familia reunida, el Taller lo compartieron principalmente Pablo, sus hermanas y su madre, ella un poco menos porque constantemente se incorporaba tarde, el padre casi no estaba, pero cuando lo hacía podía ser atento, participativo o apático, al igual que Genaro. Don Leopoldo se advirtió derrotado anticipadamente en cuanto al aprendizaje de la LSM, refiriendo como posibilidad de aprender la lengua que su hijo Genaro también les enseñara, a lo que él no estaba dispuesto, pues ya se lo habían planteado y se negó.

Constantemente intentamos motivar a los miembros de la familia para que aprendieran la LSM, sin embargo la predisposición de don Leopoldo y la resistencia también de la madre a usar la LSM los llevaron a obtener un desarrollo mínimo de ésta.

Luego fue el turno de Pablo para sugerir qué Señá podían tener sus papás (Doña Georgina y Don Leopoldo). Pablo dijo que su papá tenía barba y ojos rasgados, lo cual recuperamos con la configuración de la letra L; de su mamá, Genaro comentó que tenía un lunar cerca de la nariz, por ello utilizamos la G haciendo contacto en el sitio del lunar. (AMLC 0370907-3).

Areli al igual que Esther estaba motivada por aprender la LSM, ella expresó que su relación con Pablo era favorable y así pudo notarse un tiempo, sin embargo con frecuencia discutían, ella empleaba la LSM para molestarlo sobre sus asuntos personales o insultarlo, algunas veces él le respondía pellizcándola o propinándole un golpe.

Areli nos había contado que ambos habían encontrado un celular y que Pablo no quería prestárselo, por esta razón le decía que era “un burro” y él reaccionaba pegándole; le preguntamos a Pablo si en verdad le pegaba, pero negó (moviendo la cabeza repetidas veces de derecha a izquierda y articulando, con voz: “no”), ella reclamó y él no dijo más (se quedó sentado en una silla junto al comedor sin hacer contacto visual). Le dijimos a Pablo que le mencionara a Areli que él era lo contrario: muy inteligente (Areli sugirió una forma de decir inteligente, señalando con el dedo índice la cabeza, luego Regina le dijo la Señá). (AMLC 01/1007-1).

Ana: “¿Areli-amiga-tuya?”

Pablo: “No”.

A: “¿Ella-buena-ángel o mala-diablo”

P: “Mala (ríe)”. (AMLC 09/0608-5).

4:30 p. m. Entramos a la casa, ahí comenzamos a jugar, pues afuera ya hacía frío. Tomé el primer turno, luego Regina y así los demás. Areli y Esther quisieron ser de las primeras en seguir. La indicación era en glosa: “una cosa-(color)-todos-tocar”; luego cambiamos “una cosa-(color)-dar a-(nombre)”.

En los primeros meses de intervención Genaro estaba en casa pues aún no tenía un empleo, pero no participaba con regularidad en el Taller, algunas veces se mantenía cerca observando

desde una silla, recostado en el sillón o de pie y cuando la misma dinámica de la sesión proponía alternar la coordinación de la actividad, entonces se integraba.

Genaro quiso ser el Rey dos veces, también Pablo, el papá una y la mamá una. En este juego hubo muchos empujones: Don Leopoldo se mantuvo cerca de la mesa haciendo trampa, pues memorizaba el lugar de las tarjetas y así cuando era su turno, de un solo paso y estirando su brazo lo más posible, alcanzaba a tomarlas; en una de las ocasiones empujó a la señora con tal de ganar la tarjeta, lo cual hizo que ella le reclamara y desde entonces él trató de medirse; luego conforme Esther y Areli decidieron no jugar, Regina y yo elegimos ir moviendo a los demás miembros de sus equipos, hasta que finalmente la señora y su esposo quedaron en uno mismo. (AMLC 08/1007-1).

Genaro estuvo participando varias veces (le agrada ser quien coordina el ejercicio, pues en esos casos sí participa, ya sea en el taller que damos en su casa o en las sesiones de la Universidad).

En algunas ocasiones teníamos que salir de la casa para buscar lo que se nos pedían, por ejemplo, cuando Genaro dijo: “todos-afuera, color-plata-buscar y dármelo” (el ejercicio fue divertido y todos nos reímos mucho). (AMLC 22/1007-1).

La señora Georgina era más tolerante y permisiva con Genaro que con el resto de sus hijos, las expectativas de ambos padres sobre Genaro eran elevadas con respecto a Pablo. Don Leopoldo comentó que platicaba con Genaro para que estudiara y no viviera las mismas dificultades que él para obtener un ingreso, lo que no hacía con Pablo por el asunto de la comunicación. A diferencia de los otros hijos Genaro tenía una habitación en el inmueble de los abuelos y no con sus padres, ahí disponía de televisión y equipo de sonido sólo para él, algunas veces Pablo iba a esa recámara, pero él y sus hermanas habitaban en la casa de sus padres (podría ser para que Genaro velara por los abuelos).

Luego de que entramos a la casa, Genaro salió de su recámara, me saludó y se fue al patio (¿por qué Genaro estaba adentro mientras Pablo y su madre trabajaban afuera?) (AMLC 19/1107-1).

Georgina y su esposo igualmente tuvieron su turno, cuando ella se equivocó Genaro expresó “¡hay como va ha ser esa, es esta otra!”, no así con su padre, a quien Areli corrigió (tranquilamente) cuando se equivocó. (AMLC 01/1007-2).

Genaro no era el hijo mayor, sin embargo “le correspondía” cuidar de su hermano, muchas veces resolver las necesidades de comunicación por aquél, incluso desarrolló un grado importante en el manejo de la LSM mientras asistió al taller de la Universidad, que se diluyó pues dejó de practicar, extraño teniendo que convivir con su hermano sordo todos los días.

Realizamos enunciados sencillos incorporando las Señas de los días y los meses del año, Genaro estuvo en la sesión, casualmente, cuándo le pedí traducir algunos diálogos que incluían tales Señas no pudo hacerlo, pues ya las había olvidado y dado que insistí mediante dactilología y no usar español, tampoco logró interpretarlo, pues también había olvidado el alfabeto manual. (AMLC 07/0708-1).

d) Pablo al encuentro real con la lengua y la cultura Sordas

Pablo llegó a elaborar altas expectativas en torno al Taller familiar, disipadas por varias situaciones como: la ausencia de los padres cuando era el momento de la sesión (hasta dos ocasiones seguidas), a veces por causas irrelevantes, la indiferencia de Genaro por participar en el Taller (pese a la súplica del padre, que no consideró posible que Pablo o Areli le apoyaran para aprender la LSM) y el bajo estatus que le daban los tutores a la LSM.

4:35 p.m. Es la cuarta sesión, acudí sola pues Regina no pudo acompañarme, Areli me recibió y explicó que sus papás no estaban, pues habían ido a la casa de su hermana para bañar a su bebé (ya era tarde y quizá pensaron que yo no llegaría, por lo tanto decidieron hacer otras cosas), le pregunté por Pablo y respondió que estaba dentro mirando la televisión.

La hermana de Pablo y yo entramos a la sala, ahí lo vi y lo saludé, le pregunté dónde estaba Genaro y contestó que no sabía. Areli salió de la pieza y regresó a los cinco minutos, mientras Pablo y yo comenzábamos la sesión... (AMLC 24/0907-1).

Esther y su sobrinito jugaban en el patio con la tierra y las plantas, Esther nos saludó sonriente y, acompañó hasta la puerta de la casa. Entramos a la sala y ahí estaban Areli y Pablo, los saludamos y les preguntamos por sus papás, Areli dijo que habían salido y no sabía si tardarían, entonces comenzamos la sesión. (AMLC 05/1107-1).

Regina y yo llegamos a la casa, Areli, Pablo y Esther estaban en la sala, les preguntamos por sus papás y respondieron que no sabían dónde estaban, por eso empezamos la actividad. (AMLC 26/1107-1).

...luego le ordenó a Areli que fuera a llamar a Pablo, Areli le dijo que estaba dormido o viendo la televisión (en la habitación de Genaro, en la casa de los abuelos; no entiendo por qué Areli nos mintió diciendo que no sabía dónde estaban los demás).

Cuando Pablo llegó a la sala se veía adormilado, le pregunté si había estado trabajando y dijo que sí: -“Hola, ¿ahorita-tú-trabajando?” “Sí” –respondió él. “¿Hace un momentito-tú-dónde? –pregunté. –“Allá (CL: dedo índice trazo largo en dirección hacia la casa de los abuelos)-dormir, televisión”. (Parece que Pablo no ha entendido la Seña de trabajo, ya que primero respondió que sí y luego que veía televisión y dormía, en otra sesión revisaremos esa Seña para que le quede clara). Le señalé la hora y le dije que debíamos empezar a las cuatro y ya eran las cinco, respondió que se había quedado dormido: “-¿Qué pasó-la hora (CL: dedo índice apunta a la muñeca)?, ¡empezar-4:00, ahorita 5:00!” –Pablo sonrío apenado y responde.-“Dormir”. (AMLC 25/0208-1).

Carecía de sentido un “Taller familiar” donde no estaba la familia, el interés del adolescente decayó, ya no estaba en casa cuando íbamos, sino en la de sus abuelos. Cuando sus padres intentaron comunicarse con él, su actitud fue de rechazo, sólo a través de la mediación, que en algún momento realicé, pudieron confirmar el sentir de Pablo y su desarrollo lingüístico a partir de otro ámbito en el que pudo encontrar su identidad, que fue viviendo con Sordos.

...hoy en la mañana Pablo tomó su ropa y jabón y se fue a la casa de Paco, avisando que estaría de vuelta el sábado y aunque su mamá le recordó que iríamos para trabajar la LSM, de cualquier modo se fue).

Doña Georgina nos explicó que la intención de que Pablo se quedara en la casa de su empleador era que no gastara en pasajes durante la semana, allá comería y dormiría, pues ella le preguntó a su hijo: “comer-dormir (CL)-¿qué? (seña casera)”. “-Allá-casa, allá-sillón (sin utilizar la Seña, señaló el mueble de la sala)”-respondió él. (AMLC 17/0408-1,2).

Durante la sesiones, los intercambios comunicativos se daban en LSM, pero al finalizar las conversaciones informales se realizaban oralmente, todo volvía a ser igual, Pablo continuaba siendo el único sordo en su casa y no es que se pretendiera que todos lo fueran, desde un punto de vista biológico, pero en un sentido socio-antropológico la pertenencia la obtendrían con la LS.

Nuestro trato con Pablo siempre fue cordial, aunque él no fuera accesible, sin embargo su desarrollo de la LSM le dio la oportunidad de mejorar su socialización, hasta que un día tuvo una atención de gratitud con nosotras y se prestó a la conversación, excepto con sus padres pues se resistía a charlar con ellos.

Pablo salió de su recámara para saludarnos (está junto al comedor), se veía pálido y delgado; lo saludé y le pregunté cómo se encontraba: -“hola-¿cómo estás?”, -“Bien”- respondió. -“¿Tú-enfermo?”- le pregunté. -“Sí”- respondió (esta vez utilizó la Seña).

Al mismo tiempo que hablaba con Pablo doña Georgina comentó (sin interpretar) que él se había enfermado de la garganta, incluso había tenido fiebre, Pablo volteó a verla (pues notó que hicimos contacto visual con ella y quería enterarse); llamé la atención del adolescente y lo cuestioné: —“¿Doctor-tú-ir?” —“sí” — respondió él (asintiendo); intervino Regina: —“¿Pastillas (CL)-jarabes (CL)-tú-tomar(CL)?” —“sí” — asintió él. —“Tú-enfermo-pero-¿escuela-tú-ir?” — Indagué. —“No” — aclaró; le pregunté si había ido a su trabajo: —“¿trabajar-tú-no-ir?” — y mencionó que desde el jueves había dejado de ir: —“no, jueves-pasado-no, viernes-no, hoy-no (negación con movimiento de cabeza, repetitivo, de derecha a izquierda)”. (AMLC 28/0408-1).

5:30 p.m. Mientras platicábamos con la familia, la señora Georgina y Areli nos daban refresco, les pregunté si alguien le había indicado a Pablo que lo trajera, supimos que no y Areli nos explicó que Pablo lo había comprado para nosotras. (AMLC 09/0608-11).

La socialización de Pablo mejoró a la par que su competencia lingüística y desarrollo personal, la convivencia con los Sordos dio lugar al descubrimiento de su identidad como Sordo, apropiarse de una lengua que debía ser conocida también en su casa y que aprendió a hacer suya. También a ser independiente, pues si antes de la intervención Pablo volteaba hacia donde se encontrara algún familiar suyo para que respondiera por él, ahora lo hacía solo, sus respuestas ya no se limitaban a negar o afirmar, un poco se desarrolló con su participación en el Taller, pero definitivamente el hecho que hizo estallar todo ese potencial de comunicación en Pablo fue la convivencia con los Sordos. Su actitud con sus padres fue naturalmente de rebeldía, en un primer momento, pero después accedió a cohesionarse y pertenecer a esa familia.

Entramos a la cocina, tomamos asiento, llegó la mesera y nos dio las cartas (mismas que tenían imágenes, títulos y costos), comenzamos a ordenar: doña Georgina, al igual que su esposo, pidió un huarache (una tortilla ovalada, con pliegues en el contorno, regularmente con carne, queso, pollo deshebrado o algún guiso y salsa), Regina, Esther y yo pedimos una quesadilla para cada una y sólo faltaba Pablo, quien estaba viendo en la carta, en ese momento la mesera insistió en la orden de Pablo: -“y para el joven, ¿qué va ser?”-, Pablo ni siquiera se dio cuenta que la mesera estaba hablando (obviamente). Luego doña Georgina respondió: -“Es que no habla... (¿Por qué no dijo es sordo?) Pero igual tráigale un huarache” (¿siempre deciden por él?). Regina le preguntó a Pablo (en LSM) qué tipo de carne quería: “¿carne-huarache (CL: ambas manos de frente, semiabiertas indicando la forma y longitud del huarache)-cuál?, ¿pollo-puerco?, ¿cuál?” -Pollo- respondió él. Le pregunté si lo quería con salsa y de cuál: -“¿huarache (CL)-ahí-chile?” -“sí”- respondió él. -“¿Chile-verde, chile-rojo, cuál?”. En ese momento intervino la mesera, quien nos observaba hacer Señas y estaba junto a Pablo, ella dijo: -“más fácil”- y señaló las salsas en las fotografías, Pablo las vio y de la misma forma hizo su elección, así fue como la mesera obtuvo su orden (¿qué ocurrió?). (AMLC 11/0408-4).

Ana: “Tú-esconderte, pero-yo-verte (...) ¿cómo estás?”

Pablo: “Bien”— Respondió.

A: “¿Tú-enfermo?”

P: “No”.

A: “Allá-trabajo-tú-no-ir (negación desde tú), ¿por qué?”

P “Allá-escuela-llover, yo-camión-venir-aquí, espalda-mojar, allá-Paco-no, llover. Hoy-Paco-no (negación con movimiento de cabeza de derecha a izquierda), mañana-sí (afirma con movimiento de cabeza: asintiendo)”.

Luego charlamos sobre lo que él hacía en el taller:

A: “¿Trabajo-Paco-tú-hacer-qué?”

P: “Lijar (CL) y pintar. Dos-ya-dos. Poco a poco-después-después-Paco-poco a poco-más”.

En ese momento Pablo se dio cuenta que estaba lloviendo en el patio y dijo:

P: “Espera: contacto visual, seña no convencional de tiempo (se utiliza en el juego de pelota), la configuración es la de mesa, mano base con palma hacia dentro, la otra mano se coloca horizontal sobre mano base-voy afuera: dedo índice señala el exterior”, se detuvo a recibir mi respuesta.

A: “Sí-ve” (me asombró ver su fluidez en la comunicación y su disponibilidad, pues cuantas veces he intentado realizar una conversación sus respuestas son mínimas, se limita a negar o aceptar, esta vez explica con detalles y no esconde la mirada, mantiene el contacto visual. Su actitud no sólo es así conmigo sino también con otros adultos como Regina (hay que saber cómo se comporta con más jóvenes y adultos,

sordos y oyentes); en todo este tiempo no se le había observado tan fluido como ahora en ninguna conversación que se haya registrado).

Cuando Pablo salió, Areli dijo: “fue por su morral (que estaba en el tendedero), pero ya no va a regresar”; yo le contesté que sí porque me había pedido que lo esperara y así lo hizo (me dio mucho gusto que no dejara la conversación inconclusa, que nos prestara atención y nos regalara su tiempo, ya que en otras ocasiones se va: cuando está su madre, la actividad termina, Areli lo molesta o nadie interpreta).

Cuando Pablo volvió del patio le pedí que se sentara para seguir platicando:

A: “¿Piso-sentarte-quieres?”

P: “No, agua-lluvia-aquí (señalando su espalda)” — Respondió él.

Regina agitó su brazo derecho hacia delante para atraer la atención de Pablo, hizo contacto visual y preguntó:

Regina: “¿Riñón-tuyo-no doler (negación con movimiento de cabeza)?”

P: “No” — le respondió

R: “¿Galletas-tú-tomar?”— Regina hizo la configuración de pastilla muy abierta, por eso pareció como si dijera galleta y no pastilla.

P: “¿Galletas? (expresó Pablo, desconcertado). ¡Pastillas!”, puntualizó.

Regina volvió a preguntar:

R: “¿Pastillas-tú-tomar?”

P: “Sí” — contestó él.

R: “¿Trabajo-Paco-allá-LSM-tú-aprender?”

P: “Sí, libro-Paco-hojear (CL: icónico)-videos-allá-Paco”

R: “¿Casa-Paco-películas-LSM-tú-ver?”

P: “Sí”

R: “¿Eso (señalando el repujado), hacer-quién?”

P: “Allá, dibujo-madera-adherir. Paco-fijarlo (CL)”

Luego indagué preguntándole si le gustaba su trabajo:

Ana: “¿Trabajo-tuyo-gustar?”

P: “Sí” — respondió él.

A: ¿Cuánto?, ¿gustar-poco: intensidad en el rostro y amplitud de la configuración?” (Pablo no contestó), “¿gustar-más o menos?” (Tampoco contestó), “¿gustar-mucho: intensidad en el rostro y ampliación dimensional de la configuración?”

P: “Sí”

A: ¿”Gustar-mucho?” —Volví a preguntar.

P: “Sí: asintió moviendo la cabeza” — respondió seguro y serio. (AMLC 09/0608-3,4).

Durante el tiempo que duró la entrevista, don Leopoldo estuvo atento, haciendo el esfuerzo por comprender lo que Pablo y yo decíamos, pues de reojo lo estuve observando, luego me lo confirmó.

Le dije a Pablo que habíamos terminado con la entrevista y le pregunté si quería ir a jugar con su familia (en la actividad del Taller, pues yo estaba platicando con Pablo cuando llegaron sus padres y entonces Regina se hizo cargo de coordinar la sesión), pero respondió que no, entonces continué interrogándolo:

A: “¿Genaro-bueno o malo?”

P: “Bueno”.

A: “¿Genaro-amigo-tuyo?”

P: “No, más o menos”.

A: “¿Genaro-tú-ustedes-platican?”

P: “No”.

A: “¿Domingo-Genaro-hacer-qué?”

P: “Ir centro (CL)-gastar”

A: “¿Domingo-ustedes-no platicar?”

P: “No, Genaro-celular-mensajes-novia (CL: mujer, tomar cintura), Pablo sonrío.

A: “¿Novia?”

P: “Sí”.

A: “¿Tú?”

P: “No, Genaro”.

A: “Chismoso-tú-también-igual —Pablo niega moviendo la cabeza— ¿entonces, Genaro-él-tú-no platicar?”

P: “No, él-novia”.

A: “¿Arelí-ella-tú-platicar?”

P: “No”.

A: “¿Jugar?”

P: “No”.

A: “¿A veces-jugar?”

P: “Más o menos”.

A: “¿Esther-ella-tú-jugar?”

P: “Sí”.

A: “¿Esther-buena?”

P: “Sí”.

A: “¿Papá-mamá-tú, juntos-platicar?”

P: “No, no sé (indiferente), televisión-veo. Ellos-no sé (expresión corporal), yo-televisión-ver”.

A: “¿Papá-mamá-tú-pelear?”

P: “No (extrañado), yo-tranquilo-veo televisión, ellos-no sé”.

A: “¿Ellos-enojarse-gritar-a ti?”

P: "No".

A: "Papá-mamá-tuyos-preocupados-decirme-tú-enojado-porque-Paco-dinero-darte-poco".

P: "No-\$200.00-bien-después-poco a poco-más"

A: "¿Paco-tú-pelar?—"No".

P: "¿Paco-enojarse?"—"No".

A: "Papá-mamá-tuyos-LSM-aprender, porque-ellos-signarte-quieren. Ellos-decirme-tú-enojar-porque-ellos-signar-platicarte. Ayúdalos, ellos-aprender. Ellos-signar-mal-tú-ver-enojarte-no, ayúdalos. A veces-enojar-bien, Regina-enojar, yo-enojar, papá-mamá-enojar, todos-enojar, bien-a veces-bien, pero-no siempre (negación con movimiento lateral de cabeza).

Pablo estuvo atento y quieto, no dijo nada.

¿Ahorita-papá-mamá-tuyos-ellos-tú-juntos-platicar, quieres?"

P: "No" —respondió.

A: "¿No?, ¿tú-ellos-platicar-no quieres?"

P: "No" —reiteró.

4: 40 p. m. Le solicité a Pablo que me acompañara con el resto de la familia para jugar un rato, pero no quiso, se mantuvo sentado observándolos (estaba sereno), yo hice lo mismo. Pasó un par de minutos y le avisé que iría con los demás para continuar la sesión, me levanté de la silla y volví a pedirle que se acercara a jugar, él se negó (moviendo la cabeza de derecha a izquierda), esperó sentado unos segundos y luego se fue.

Minutos más tarde, Pablo volvió, traía un refresco grande que le dio a Areli para nosotras y enseguida se retiró (C. O. Pablo se abrió a la conversación, creo que ya somos amigos, pues aunque se marchó porque no quería preguntas de sus padres, tuvo la atención de ir a la tienda para comprarnos un refresco y volver con éste. A Pablo no le gusta que lo cuestionen sus papás o hermana, eso hemos observado cuando le hacen preguntas, principalmente porque son personales. Sin embargo, Pablo no quiso fracturar la amistad yéndose, por eso fue atento con nosotras. Ésta es la primera vez que Pablo nos invita un refresco. Otro aspecto que vale la pena considerar es que el dinero gastado proviene de su sueldo semanal, el cual probablemente necesitará para sus pasajes o materiales de la escuela, pues como se sabe son gastos de los que él se encarga). (AMLC 09/0608-4,5).

El futuro que los padres habían perfilado para Pablo tuvo un cambio radical, de creer que ellos eran quienes debían resolver la vida a su hijo, a darse cuenta que él solo podía hacerlo, que en mucho se debió a su afecto por ese hijo y a darle la oportunidad de tomar sus propias decisiones. Un año después de concluida la Intervención, los padres no tuvieron un trato

cercano con el empleador, pero aceptaron que Pablo siguiera conviviendo con él. Francisco le brindó a Pablo una amistad sincera y confianza en sí mismo.

Pasamos a la sala y como siempre el piso estaba limpio y los sillones en su lugar. Preguntamos cómo le había ido a Pablo en su primer día de trabajo con Francisco, doña Georgina mencionó que bien, lo mismo dijo Areli; aquel día había llegado alrededor de 6:30 p. m. y se le veía contento, así todos los días, incluso había ido a Actopan el sábado (esto nos lo contaron la mamá y la hermana). (AMLC 17/0308-1).

Al preguntarle si habían observado algo más sobre su autonomía o cambio en sus actitudes, la madre mencionó:

—“va solo a cortarse el pelo al municipio, va a Actopan solo, pues una vez nos estaba diciendo que había ido con don Paco, parece que a tomar una medidas y hace poco nos dijo que lo había mandado solo”

—Areli comentó que Pablo les ayudaba en tareas de la casa que beneficiaban a todos, como encender el calentador de leña para que sus hermanas o los demás se bañaran, incluso solicitaba menos que lo atendieran, por ejemplo para servirse de comer, pues ahora es común que él caliente sus alimentos y no que pida a su madre o a su hermana Areli que lo hagan. (AMLC 09/0608-9).

e) La evaluación, alcances y limitaciones

Durante los primeros cinco meses de intervención, no se observaba que los familiares oyentes emplearan la LSM para comunicarse con su miembro sordo, sólo de manera ocasional con algunas señas dispersas y habla, la comunicación no se daba y menos un sentido de pertenencia y cohesión.

...después, Pablo entró a la sala buscando a su mamá, ella lo ve y le pide recoger las herramientas que dejó en el patio, lo hace hablando, él sólo la mira con atención y después se va, luego regresa sin haber comprendido, ella le insiste en que realice lo que le pide (de nuevo sin utilizar señas), Pablo no entiende ni reclama. Finalmente la señora se va con él y lo hace directamente”. (AMLC 19/1107-1).

Aproximadamente siete meses después, en una segunda etapa donde sólo emplearíamos Señas en la sesión y Pablo ya se estaba desempeñando con su empleador Sordo, Areli y doña Georgina comenzaron a traducir algunos diálogos cortos, con muchas dificultades, ya que habían olvidado las Señas, pero acudiendo a la dactilología y a los clasificadores lograban

hacerlo. Las sesiones se trabajaron sin Pablo, quien diariamente estaba en contacto con Sordos, de manera que no lo necesitaba, Genaro tampoco estaba en casa porque después de la escuela se iba a trabajar.

Después de once meses de Intervención, los padres de Pablo y sus hermanas tomaron conciencia del valor de la LSM, pues ahora que Pablo estaba fuera de casa y sólo volvía los fines de Semana lo recibían con curiosidad por saber de su situación laboral, amistad con el empleador, las actividades que hacía en la carpintería y los lugares que visitaba. Pablo consentía la comunicación con sus hermanas, pero muy poco con sus Padres, a quienes respondía brevemente y luego dejaba solos.

Al final de la estrategia, la familia aprendió poco de la LSM, pero cambió la perspectiva del sordo, muy importante porque lo que acompaña el problema es la percepción del sordo y de la LS. La LS no sólo para el miembro sordo sino para todos en la familia, para comunicarse como lo hacen con el hijo oyente y para su identidad social y cultural.

De los miembros oyentes, Areli fue quien desarrollo más su competencia lingüística en LSM, bastante funcional para el contexto familiar y la convivencia con Pablo en diversos contextos, motivada por su interés de aprender la lengua y de participar activamente en el Taller.

La señora Georgina desplegó su habilidad de clasificación, pero su aprendizaje sobre otros elementos fue escaso, dio prioridad a su código "casero" de comunicación, complementándolo con algunas Señas, logró iniciar en la traducción de enunciados sencillos y establecer una conversación con ayuda.

Don Leopoldo prácticamente no tuvo ningún desarrollo de la LSM, pero cambió su percepción en torno a ésta, pues se dio cuenta de las posibilidades reales de comunicación que le brindaba a Pablo de compartir con ambas culturas: la oyente (de sus padres y hermanos) y la de Sordos; y a la familia para relacionarse con él.

Esther aprendió algunas Señas y desarrolló habilidades de clasificación, principalmente de clasificadores personales, al igual que despertó su interés por emplear algunas Señas al convivir con Pablo.

Esther recordaba las Señas de algunos colores, por ello se anticipaba a decirlas, luego cuando les pedía los aros traducía la mayor parte de las oraciones simples, omitiendo el verbo, ya que priorizaba contar con la información que le permitiera saber la cantidad y el color para buscarlos y rápidamente entregármelos, en el ejemplo: —“Por favor-dos-azules-denme-¡ya!”- Esther interpreta: -“por favor dos azules”. Por este motivo les pedí que fueran atentos a toda la instrucción, pues tal vez tendrían que ponerlos en algún lugar y no dárme los.

Esther se esforzó más en poner atención a las indicaciones, incluso fue constante en traducir el verbo dar, distinto a David quien se distraía con facilidad (es pequeño aún, su edad es de 3 años y meses), no obstante el menor logró identificar cantidades hasta cinco y algunas Señas de colores, constantemente con la ayuda de Esther.

Cuando sólo estuvimos Esther, David y yo, únicamente pedí que me dieran los aros o los pusieran sobre una cama, ya que otras Señas podían ser conocidas para Esther pero no para David, el cambio lo hice cuando Areli y Jacqueline nos acompañaron, pues ellas podían identificar el objeto si además de clasificarlo les daba el nombre en dactilología. Fue el caso en que les pedí dejar los aros sobre una mesa y sobre una silla. (AMLC 30/0608).

Pablo accedió a volver a la sala y tomó asiento, cuando Esther notó que traía las pelotas le pidió una, él se negó a dársela, entonces ella comenzó a besarle la cara, Pablo trataba de evitarlo cubriéndose con las manos pero ella se las quitaba y lo seguía haciendo (los demás reímos pues entre más trataba de evitarlo él, más insistía ella), en seguida le pedimos a Esther que se detuviera para realizar una indicación que yo iba a darle, debía traducirla de LSM a español: “besos-muchos-Esther-dar-Pablo (direccional de Esther a Pablo)”, la niña se abalanzó sobre Pablo (Pablo sólo se cubrió el rostro y sonrió... (AMLC 11/0208-3).

Areli logró hacer un manejo apropiado de las configuraciones manuales, la ubicación y la dirección, desarrollando el uso del espacio y de rasgos no manuales, los cuales no sólo utilizaba dentro de la sesión, sino en la comunicación abierta con su hermano. Ella fue quien más se apropió de léxico, aunque la falta de uso del mismo propició que olvidara algunas Señas, en cuanto al uso corriente de la gramática para transformar un diálogo de español a LSM tuvo un leve desarrollo, pues constantemente hacía español signado; no obstante al traducir de LSM a

español Areli comprende la organización gramatical y hace interpretaciones correctas. En torno a los elementos culturales como pensar visual, comunicar visual y establecer contacto visual fueron elementos que se desarrollaron aunque no se afianzaron del todo.

A un mes de insertar a Pablo en un ámbito de sordos su desarrollo lingüístico presentó una revolución que sólo con el Taller no había ocurrido, porque en su casa no se había instituido ese ambiente nutrido de lenguaje accesible. De manera que con el tercer elemento de la estrategia se logró promover el aprendizaje de la LSM para el individuo sordo, aunque no se dio en el interior de la familia, pero sí con la autorización de los padres.

Los primeros resultados al concluir el año de aplicación del Taller dieron cuenta que, ante el descubrimiento de los padres sobre el valor de la LSM intentaron comunicarse con Pablo, pero él se molestaba y los evadía, comportamiento propios de los adolescente y que en este caso estaban aderezados por los múltiples fracasos en la comunicación que Pablo había tenido, luego de aplazar este derecho suyo hasta su adolescencia, y que al darse la oportunidad a los padres de que aprendieran en casa ellos no lo habían aprovechado. Llegué a considerar que esa lesión sería permanente como ha ocurrido a tantos sordos hijos de padres oyentes, con sus familias.

La señora Georgina nos comentó que le pregunta a su hijo si tiene novia, él le responde que no y le dice: - "22". -"Hasta los veintidós" -traduce doña Georgina. Pablo escribe el 22 en papel o lo traza con su dedo índice en la palma de su mano. La forma en que doña Georgina le hace esa pregunta a su hijo es -"Novia (seña no convencional: ambas manos, dedos juntos, una mano frente a otra, punto de contacto mediante los conjuntos de dedos, movimiento repetitivo)-tú-qué (seña no convencional: ambas manos, palmas hacia arriba, separándose hacia los costados, movimiento repetitivo; llevando cabeza hacia tras, al mismo tiempo que aparta las manos)".

De igual modo, doña Georgina expresó que Pablo se enoja con ellos cuando le "hablan" a Señas, nosotras le explicamos que puede no ser eso, sino lo que digan o que enuncien "mal" las Señas (después de lo que hoy vimos, es probable que su reacción se deba a los temas sobre los cuales le preguntan); hoy por ejemplo, el se sintió incómodo cuando delante de nosotras Areli le hizo una interrogante personal, pues lo estaba exhibiendo e insistía para que él diera su respuesta. Así ocurre otras veces. Si antes Pablo no actuaba de esta forma era porque al hablarle no escuchaba y por lo tanto no entendía, ahora que se lo dicen en LSM su

reacción es que no le pregunten, les está comunicando: -“déjenme en paz”, lógico en la adolescencia. Salimos de la casa aproximadamente a las 5:30 p.m. (AMLC 25/0208-4).

Sin embargo luego de otro año, los asesores volvieron a la casa de esta familia y obtuvieron nuevos datos, los cuales revelaron que la comunicación entre los padres y el hijo había mejorado, pues ahora Pablo utilizaba la LSM al dirigirse a ellos y eso los forzaba a buscar en el diccionario de LSM para resolver el asunto comunicativo y aún utilizaban algunas Señas que habían aprendido dentro del Taller. Ahora Pablo acompaña a sus padres cuando salen a alguna fiesta, lo cual no hacía, siempre estaba en casa, al parecer aquel momento de crisis en que el adolescente se negaba a comunicarse con sus padres había sido superado y vuelto a un estado de equilibrio, que finalmente le dio pertenencia a esa familia y favoreció la cohesión.

Al respecto de los objetivos específicos:

Se favoreció la motricidad fina para desarrollar la elaboración de configuraciones manuales, excepto en el caso de Esther, pues ella necesitaba más estimulación, se habría podido desarrollar más este objetivo pero se consideró básicamente en las primeras sesiones y después de manera eventual, al incorporar la dactilología y los clasificadores con esas mismas configuraciones, faltó realizar otros ejercicios con el mismo fin.

Las habilidades de expresión gestual y corporal se desarrollaron en alguna medida, siendo éste uno de los aspectos que más se les dificultó a todos los miembros, incluso a Pablo, de manera que fue un objetivo en desarrollo.

El deletreo de títulos se desarrolló poco, sólo cuando se trabajó el alfabeto, después se les complicó porque lo habían olvidado. La creación de clasificadores podría considerarse como un objetivo logrado, al igual que la apropiación de léxico de distintos campos semánticos, aunque en diferente medida, pues Pablo y Areli fueron quienes recordaban más de ellos.

...el siguiente turno fue de don Leopoldo (...) Jacqueline lo interpretó, al principio ella como Areli y Doña Georgina lo decían hablando, por eso les recordé que no debían oralizar: —“silencio-Señas” —les dije.

Entonces los miembros se esforzaron más por no hablar: doña Georgina deletreó (dactilología) y tradujo a Areli, quien a veces olvidaba la configuración de alguna letra y la consultaba con su mamá, en el caso de Esther era ella quien constantemente hablaba (importante pues comprendía la clasificación), pues aún no sabe leer y por lo tanto le resulta complicado deletrear, por ello algunas veces me decía en el oído de lo que se trataba y yo le apoyaba guiando su deletreo y mostrándole la Señal para que la dijera a los demás. Por otra parte, puesto que Jazmín no conoce el deletreo en dactilología optaba por dibujar las letras en el espacio sígnico, haciendo uso de su dedo índice.

Durante el juego de lotería Jacqueline mostró mucha habilidad en la clasificación de las imágenes, algunas de ellas: una mujer sobre una canoa, en la cual clasificó todos los elementos, también contó con el apoyo de Areli y doña Georgina quienes al identificar la Señal de mujer se lo hicieron saber y le pidieron que la incluyera de nuevo en la descripción. Otras clasificaciones que ella hizo fueron: la de un apache (CL personal en su lugar), una sirena (CL personal) y un jarrón (CL icónico).

Areli, Esther, Pablo y doña Georgina pudieron hacer descripciones y conversaciones sencillas, no así una narración que contuviera los diferentes componentes lingüísticos. Este objetivo también permaneció en desarrollo por el grado de apropiación de la gramática de la LSM.

...siguió doña Georgina dando una instrucción simple y luego seguimos con oraciones largas, la primera fue: "ahí- mamá tuya- una manzana- tú- dale" (Pablo dale una manzana a tu mamá), otras oraciones fueron: "allá- cocina- un sartén- tú- trae" (trae un sartén de la cocina). En el caso de Areli ella dijo: "allá-escoba-tú- traer, Regina- tú- dásela" (trae una escoba de allá fuera y dásela a Regina", otra oración hecha por Esther fue "pollo- Regina- dale" (dale un pollo a Regina) etc. Así cada uno formuló las oraciones.

En esta actividad, Esther, Areli y doña Georgina tuvieron dificultades para practicar la secuencia correcta de los elementos, logran hacerlo con ayuda, doña Georgina por ejemplo, omite elementos con frecuencia, Areli tiene mucha ventaja en relación a todos los miembros de la familia pues signa y clasifica con mayor fluidez, incluso recuerda las Señales que hemos visto con anterioridad y traduce algunas cosas; sin embargo ha olvidado muchas señas, le falla la dactilología y las Señales de los números.

Doña Georgina recuerda mucho menos que Areli y Pablo clasifica, recuerda varias Señales, principalmente las que tienen correspondencia visual con el objeto del que se habla, recordaba muy bien las Señales de los números pero ahora ha olvidado la mayoría de las que vimos (cuál, cómo y para; qué sí lo recuerda porque siempre lo utilizamos). (AMLC 11/0208-3).

Se brindó información a ambos padres al respecto de la Sordera, sin embargo ambos carecían de información para dimensionar el problema lingüístico, reducido a no poder articular lenguaje oral y no escuchar, sin conocer las implicaciones sociales, afectivas y cognitivas; sobre lo cual pudimos hacer muy poco. Don Leopoldo aún daba crédito a ciertos mitos sobre los sordos y había interiorizado algunos estigmas, ajenos a una perspectiva socio-antropológica, pues aunque las acciones estuvieron pensadas desde ésta era importante promover un poco más su reflexión.

La señora Georgina conoció poco sobre los aspectos culturales de los sordos, no fue suficiente para concebir la realidad desde lo visual, se trabajó pero faltó reforzarlo. En la práctica la familia reflejó que no hay superioridad de las lenguas orales al suprimir juntos las barreras de comunicación pero se contuvieron de usar la lengua fuera las paredes del hogar, entonces se quedaron a mitad de camino, aunque ahora ya superaron el uso de la lengua con funciones pragmáticas, pues la usan para vincularse con su miembro Sordo. Sin embargo, el padre no superó que las barreras de comunicación son de tipo social y en parte se debe a una falta de conocimiento en torno a la sordera como fenómeno social y no basada en un determinismo biológico.

En aquel momento que sucedió la crisis entre los padres oyentes y el hijo adolescente sordo por la comunicación, el desarrollo socio-afectivo de Pablo no se favorecía, era cuando intentaban saber de su intimidad e impedirle seguir laborando con su empleador Sordo, sin embargo posteriormente cuando los padres fueron democráticos, aceptaron que continuara en su empleo de Pachuca y respetaron sus oportunidades de independencia y autonomía, favorecieron el logro identitario de Pablo y su pertenencia a esa familia. Ahora Pablo sale con su familia a las fiestas cuando antes no lo hacía, pues se quedaba en casa.

4:45 p. m. Cuando me integré con los papás y las hermanas de Pablo (Areli y Esther), él se fue y entonces don Leopoldo me preguntó:

[Don Leopoldo] “¿Qué le dijo?, porque yo por más que les ponía atención como que no entendí muchas cosas, por ejemplo esto (haciendo la Señal de trabajar), aunque sí hubo algunas Señas que identifiqué: papá, mamá, Genaro”.

[Ana] “Sí, eso es trabajar —respondí—, pues hablamos de su empleo. Dice que le gusta su trabajo, que Paco es su amigo, que no es enojón ni lo regaña, por el contrario dice que Martha, su esposa, a veces le pega jugando. Sobre el sueldo no tiene problemas, me comentó que por ahora está bien, pues poco a poco conforme realice más cosas ganará más dinero. Luego le pregunté sobre cómo se llevaba con ustedes, si discutían o platicaban, pero dijo que no, luego que no sabía, pues él veía la televisión y de lo demás no se enteraba, me platicó que ustedes son buenos, también Esther, excepto Areli, dice que ella es mala, por eso nos reíamos, le pregunté si él y Genaro platicaban pero dijo que no, porque Genaro cuando está en casa se la pasa enviándole mensajes de celular a su novia (los papás sonrieron)”.

“¿Y él qué te dijo, tiene novia, no le preguntaste?” -cuestionó doña Georgina. -“Le pregunté pero me dijo que no” (es claro que a doña Georgina le interesa conocer más de su hijo, por eso la curiosidad que muestra frente a su vida personal, dado que es poco lo que se comunican).

Continué diciéndoles lo que habíamos hablado: -“Le pregunté ¿qué cosas sabía hacer?, primero comentó que sólo lijar y pintar, pero luego me dijo que empieza a tallar piezas para barandales y que muebles pequeños no puede hacerlos solo, por eso los hace con Paco”.

Luego les expliqué la importancia de interpretar cuando Pablo está presente en sus conversaciones, pues si él prefiere ver la televisión es porque no obtiene información de lo que ellos hablan:

[Ana] “Si aquí estuviera un extranjero seguro no nos entendería, alguien le tendría que traducir, lo mismo a Pablo, hagan el experimento, vean la televisión sin volumen, por el movimiento de los labios quizá puedan entender algunas cosas, pero mucho de ello no, eso le sucede a Pablo”.

—“¿Y de todo eso hablaron?- preguntó doña Georgina.

— “Sí, por eso es importante que practiquen, que utilicen las Señas, porque se pierden de todo esto”, respondí —entonces doña Georgina interrumpió:

“Sí y todo por no saber Lengua de Señas”.

—“Ustedes ya tienen muchos elementos, sólo úsenlos, practiquen” —agregué.

Los padres estuvieron muy atentos de cuanto les dije, incluso cuando les comenté que de todo eso y de más podrían platicar con Pablo; en esa parte don Leopoldo comentó que ellos utilizaban las Señas, a veces, pero que Pablo les respondía con desplantes:

[Don Leopoldo]: “Como diciendo: ¡están locos!, que estamos locos y ni nos hace caso, se la pasa viendo la televisión” —entonces Regina les pidió que si a Pablo le molestaban las Señas (lo que es absurdo), las utilizaran entre ellos (los padres y las niñas), hasta que Pablo se acostumbre y lo acepte, que lo vea como

cotidiano (cuando él está las conversaciones, todas, deberían ser en LSM o al menos con traducción; la diferencia es que de una manera la familia incluye a todos sus miembros y de otra Pablo sólo es espectador. La realidad es que cuando ellos platican sólo hablan). (AMLC 09/0608-8).

La mayoría de las veces Pablo fue accesible a trabajar con nosotras y honesto, cuando estuvo dispuesto a participar en el Taller fue cuidadoso de que se respetaran las reglas, accesible a convivir, incluso cuando algo le molestaba, que por lo regular era la curiosidad de su madre por conocer de su intimidad (emociones, sentimientos, planes) y exhibirlo ante los demás.

Pablo se quejaba en la cocina, pues no quería lavar los platos (hacía ruidos /e/ y señalaba a su hermana), su mamá lo acusó conmigo, diciendo que no quería hacerlo después de verme llegar, entonces le dije a Pablo que le tocaba lavar los platos: “Pablo- platos-lavar(CL: palma de la mano derecha tocando en círculos la mano base, simula el movimiento que se realiza para lavar un plato)-tú”, respondió que no, moviendo la cabeza de derecha a izquierda, que mejor lo hiciera su hermana Areli, yo le dije que era igual y que lo hiciera él: “igual- ella-lavar-no. Tú”, entonces se rió y volvió a la cocina. (AMLC 17/1210-1).

La señora Georgina nos comentó que le pregunta a su hijo si tiene novia, él le responde que no y le dice: - “22”. -“Hasta los veintidós” -traduce doña Georgina. Pablo escribe el 22 en papel o lo traza con su dedo índice en la palma de su mano. La forma en que doña Georgina le hace esa pregunta a su hijo es -“Novia (seña no convencional: ambas manos, dedos juntos, una mano frente a otra, punto de contacto mediante los conjuntos de dedos, movimiento repetitivo)-tú-qué (seña no convencional: ambas manos, palmas hacia arriba, separándose hacia los costados, movimiento repetitivo; llevando cabeza hacia tras, al mismo tiempo que aparta las manos)”.

De igual modo, doña Georgina expresó que Pablo se enoja con ellos cuando le “hablan” a Señas, nosotras le explicamos que puede no ser eso, sino lo que digan o que enuncien “mal” las Señas (después de lo que hoy vimos, es probable que su reacción se deba a los temas sobre los cuales le preguntan); hoy por ejemplo, él se sintió incómodo cuando delante de nosotras Areli le hizo una interrogante personal, pues lo estaba exhibiendo e insistía para que él diera su respuesta. Así ocurre otras veces. Si antes Pablo no actuaba de esta forma era porque al hablarle no escuchaba y por lo tanto no entendía, ahora que se lo dicen en LSM su reacción es que no le pregunten, les está comunicando: -“déjenme en paz”, lógico en la adolescencia. Salimos de la casa aproximadamente a las 5:30 p.m. (AMLC 25/0208-3).

Las dificultades que aparecieron en la relación de Pablo con sus padres se acrecentaron por la falta de apoyo económico para sus gastos escolares, pues si bien Genaro tenía un salario más

alto que Pablo y con él podía hacerse solventar sus pasajes, útiles de la escuela, regalos familiares y gastos personales, la situación de Pablo era distinta, porque el propósito de su inserción laboral no era económico, sino de desarrollo personal, social y lingüístico. Pero en aquel momento, después del fallecimiento del abuelo paterno y de que ambos adolescentes tenían un ingreso don Leopoldo se dedicó al campo varios meses, lo que significaba que al no tener un empleo remunerado, no estaba cumpliendo su función de proveedor.

Preguntamos cuánto ganaba Genaro en la Frutería, Areli comentó que a él le pagaban más que a Pablo, por eso los fines de semana se iba a San Agustín para “irse de gastado”: comprarse ropa, ponerle saldo a su celular, etc. Esther agregó que había escuchado a sus papás que él ganaba cien pesos diarios, por eso sus papás querían que Pablo ganara más para que se comprara zapatos para su uniforme de la escuela. (AMLC 02/0608-1).

4:15 p. m. Llegó doña Georgina (quizá había llevado los borregos al campo, pero dejó a don Leopoldo y volvió a casa para el Taller), le preguntamos sobre el cuadro de repujado y nos comentó que Pablo había llegado de trabajar y que le había entregado el cuadro, ella le preguntó de dónde lo había obtenido diciéndole: “¿Qué? (CL: ambas manos, palmas extendidas hacia arriba, se separan del centro hacia fuera; mientras lo hace lleva la cabeza hacia tras)”, Pablo le respondió: “ésta (señalando la madera)-allá (dedo índice en dirección a la calle)-Paco (Seña personal de Paco: configuración de la inicial, rotación de la mano sobre la muñeca, junto al ojo derecho)-cuadro (señalando la lámina para repujado)-pegar (CL: mano derecha extendida, dedos juntos, tocando la palma de la mano base <izquierda> que en la clasificación es el papel, la mano derecha rosa en la mano base de izquierda a derecha, repetidas veces)”.

La señora Georgina comentó que esa misma tarde Genaro había llegado a la casa con un pastel, entonces le preguntó cuál había sido el regalo de Pablo, ella le dijo que el cuadro y él respondió: —“nada más te dio eso”—, la respuesta de doña Georgina fue (con voz compasiva) —“déjalo, es lo que pudo”— (Esto lo narró doña Georgina, quien incluso reconstruyó la escena por eso se sabe el tono en que lo dijeron. C. O. ¿A qué se refiere con qué lo deje?, a caso ella también mira como insignificante el regalo de Pablo, me parece que era un buen momento para que la madre aclarara la importancia del afecto por encima de lo material y que no reforzara una rivalidad. Por otra parte, parece que valora más el gasto económico que el trabajo manual. En relación al cuadro de Pablo, probablemente la esposa del empleador, quien es artista plástica, le enseñó a trabajar la técnica o le regaló la pieza, mientras que Paco le dio la madera y el pegamento para arreglarlo, sin embargo la madre sólo ve que el regalo de su hijo Pablo es algo hecho, mientras que el de Genaro es comprado y “caro”, luego le atribuye mayor valor al obsequio comprado que al elaborado). (AMLC 02/0608-1).

IV. II Acerca del acompañamiento

Este elemento fue inherente al Taller, respondiendo a las necesidades de los padres en cuanto a información, escucha y orientación, luego con el último elemento de la intervención que fue la inserción laboral, los padres requirieron de más apoyo para ser justos con su hijo Sordo y poderlo comprender, pues además nos concernió estar cerca cuando vivían su adolescencia, los padres asociaban la rebeldía y el rechazo de Pablo con la lengua en que intentaban comunicarse con él, que era la LSM y no con el contenido de los mensajes, pues decían que antes no actuaba de esa manera.

Antes de comenzar la sesión platicamos con doña Georgina sobre la salud de todos y mencionó que estaban bien, también nos enseñó una bufanda que estaba haciendo y comentó que no le gustaba (Miembros de la familia permite y propician conversaciones sobre otros temas personales e incluso dan sus opiniones). Por tercera vez, comentó que Pablo se enoja cuando se comunican con él a Señas, le pregunté ¿por qué lo decía? y mencionó que ella le había pedido unas puntillas del taller donde trabaja, pero que se había negado a traerlas, que incluso “tuvo que pegarle” con la tabla del telar (con el que hacía la bufanda) porque no le había hecho caso, luego le pidió las puntillas a Genaro quien sí accedió. (AMLC 21/0108-1).

De igual modo, doña Georgina expresó que Pablo se enoja con ellos cuando le “hablan” a Señas, nosotras le explicamos que puede no ser eso, sino lo que digan o que enuncien “mal” las Señas (después de lo que hoy vimos, es probable que su reacción se deba a los temas sobre los cuales le preguntan); hoy por ejemplo, el se sintió incómodo cuando delante de nosotras Areli le hizo una interrogante personal, pues lo estaba exhibiendo e insistía para que él diera su respuesta. Así ocurre otras veces. Si antes Pablo no actuaba de esta forma era porque al hablarle no escuchaba y por lo tanto no entendía, ahora que se lo dicen en LSM su reacción es que no le pregunten, les está comunicando: -“déjenme en paz”, lógico en la adolescencia. Salimos de la casa aproximadamente a las 5:30 p.m. (AMLC 25/0208-4).

Por otra parte, doña Georgina dice que Pablo se enoja cuando le hacen preguntas en Señas, sobre el trabajo, la escuela u otros temas personales (me inquieta su actitud, pues ya sé que el problema no es que interactúen con él mediante la LSM, sino que se niega a la comunicación, podría deberse a la adolescencia, aunque quizá haya algo más que lo está causando, es necesario preguntarle a él). (AMLC 12/0508-2).

Ante la falta de convivencia con otros Sordos, los padres no entendían que los corrigiera al equivocarse ni que se burlara (actitud que cualquier persona puede tomar cuando otra pronuncia erradamente una palabra y que en los sordos no es una excepción).

Empezamos por trabajar el repertorio [de Señas], iniciamos en la sala, les pregunté cuál podía ser la Seña de lo que ahí se encontraba (cosa por cosa), sugirieron algunas formas y luego les indiqué la seña convencional. Pablo ya conocía algunas Señas, por ejemplo las de puerta y ventana, en eso Areli confundió la Seña de puerta con la de avión y Pablo se rió de ella, Areli no comprendía el motivo de la risa, hasta que le expliqué (de cualquier modo no le pareció gracioso). (AMLC 26/1107-1).

Antes de comenzar la sesión platicamos con doña Georgina (...) nos enseñó una bufanda que estaba haciendo y comentó que no le gustaba

Por tercera vez, comentó que Pablo se enoja cuando se comunican con él a Señas, le pregunté ¿por qué lo decía? y mencionó que ella le había pedido unas puntillas del taller donde trabaja, pero que se había negado a traerlas, que incluso “tuvo que pegarle” con la tabla del telar (con el que hacía la bufanda) porque no le había hecho caso, luego le pidió las puntillas a Genaro quien sí accedió.

La señora Georgina comentó que Pablo actuaba así en otras ocasiones donde ella le daba una orden, pues se negaba a atenderla. Le expliqué que entonces, su comportamiento podía deberse a su edad, ya que es un adolescente y por lo tanto su actitud es de rebeldía, no necesariamente al hecho de que le hiciera las peticiones en Lengua de Señas, doña Georgina mencionó que tal vez sería porque él es hombre y sus experiencias pasadas habían sido distintas con sus hijas, mujeres (no obstante, la señora tendría que recordar que sus hijas se casaron muy jóvenes, aproximadamente a la edad que ahora tiene Pablo). (AMLC 21/0108-1).

Otra cosa que comentó don Leopoldo fue que había ido a unas oficinas en estos días y que estuvo muy atento a dos personas a quienes identificó como Sordos, pues hacían Señas y muy rápido, mencionó que estaban trabajando con la computadora, discutiendo algo sobre unos documentos y que luego se los dieron a una señorita que ahí estaba, quizá una secretaria, a quien le dieron esas hojas y le señalaron algo de ellas. Esta situación le provocó curiosidad a don Leopoldo, pues menciona que lo hizo pensar en Pablo, en donde podría estudiar cuando termine la secundaria.

Al respecto, mencioné que un adolescente Sordo, al que ellos también conocían, estaba estudiando en un ICATI, doña Georgina preguntó si era caro y le dije que no, luego dije que en algunos lugares hasta les daban beneficios económicos por estudiar. También les comenté sobre los CECATIS y que dependía de Pablo el seguir estudiando, pues si aprendía a leer y escribir estaría en condiciones de ir a cualquier escuela, incluso

al COBAEH, el cual les queda cerca. En el caso de Genaro sería algo similar, si deseaba estudiar una carrera corta podría hacerlo en un ICATI o CECATI y si deseaba continuar sus estudios por más tiempo podría ingresar al COBAEH (el bachillerato más cercano). Ambos tendrían que escoger dónde estudiar y si Pablo siguiera en un sistema regular el docente tendría que hacer adecuaciones curriculares.

Luego de esta plática, don Leopoldo espera que Pablo pueda llegar a tener las ventajas que el otro joven Sordo y que las personas de aquella oficina: tener un empleo cualificado, bien remunerado y con un mayor grado de estudios. (AMLC 21/0408:2,3).

El acompañamiento también implicó el apoyo a los padres para enfrentar sus propios temores y reflexionar sobre alguna situación que les estuviera causando algún problema. En este proceso busqué apoyo de nuestros asesores al respecto de la información y de la inserción laboral, la profesora Minerva acudió a la casa de Pablo para hablar con la señora y así le proporcionara la información precisa y oportuna. Cada sesión procuramos establecer un clima de confianza con los miembros de la familia, conversando con ellos sobre algún asunto en particular, a Pablo por ejemplo le preguntábamos sobre su familia y su salud, a Areli sobre su relación con sus hermanos etc., prestándoles atención.

En cuanto a la toma de decisiones importantes, como la inserción laboral de Pablo, planteamos la situación a los padres con honestidad, para que ellos decidieran si era posible que él tomara ese empleo. Los acuerdos se tomaban conjuntamente aunque las responsabilidades y el cumplimiento no siempre se distribuían, de manera que parecía como si nosotras, las Interventoras, debiéramos asumir por completo el control de la situación.

Con relación al cambio de paradigma (médico) faltó reforzar actividades para el reconocimiento de la LSM y de la sordera de una manera más vivencial y no sólo informativa, esto si se trabajó cuando se llevó a los padres al centro laboral de Pablo, aunque realmente no habría una convivencia permanente por parte de los demás miembros de la familia, sólo por Pablo.

a) La empatía en la intervención

Fue importante la sensibilidad ante las circunstancias sociales, culturales y económicas de la familia, lo cual nos permitió a ambas interventoras comprender sus conductas, por ejemplo cuando don Leopoldo se molestó porque yo no había vuelto al centro de trabajo de Pablo para conversar con su empleador sobre las condiciones laborales de su hijo, el cual estaba relacionado a las expectativas económicas del padre respecto al empleo; o por ejemplo sus ausencias en el Taller, la resistencia que mostraban a usar la LSM y el momento en que modificaron su percepción en torno a ella. Este reconocimiento de las condiciones que impactaban en la dinámica familiar ayudó a pensar otras alternativas para la estrategia, que dieron flexibilidad y que a la vez implicaron un mayor compromiso en cuanto a la disponibilidad del tiempo, adquirir otros saberes específicos de los apéndices de la estrategia, el acompañamiento y la Inserción Laboral, aunque el acompañamiento fue parte del Taller y de la Inserción.

Considero que la empatía partió de pensar a la familia como un sistema complejo, holísticamente, al igual que comprender a los individuos en todas sus dimensiones, en el caso de Pablo como un adolescente Sordo en una familia de oyentes y un entorno que al principio sólo era de oyentes, así por muchos años.

IV. III Acerca de la inserción laboral

Con la presente propuesta se planteó el objetivo de *contribuir al desarrollo de Autonomía, Independencia y Autoestima de un adolescente sordo, a través de su inserción laboral y permanencia en un taller de carpintería donde trabajan otros sordos*. Lo cual a partir de la evaluación permite notar un desarrollo importante en la autoestima de Pablo quien pasó de ser muy tímido a sociable, en un periodo de aproximadamente tres meses de estar laborando, el apoyo que ha recibido de su empleador y las condiciones que el ambiente laboral normalizado le ofrece lo hace sentirse a gusto y llegar contento a casa los fines de semana.

Mientras Areli y su mamá nos platicaban llegó don Leopoldo, enseguida nos comentó que había diseñado en papel un mueble pequeño para la cocina, el cual le había mostrado a Pablo, pues pretende que él lo vaya haciendo ahora que está en la carpintería. Le preguntamos qué le había dicho a Pablo y cuál había sido su respuesta, entonces nos comentó: -“Tomé el papel y se lo enseñé, le dije: “tú-esto (mostrando el papel)-tú”, Pablo respondió que ¡no!, así como que todavía no puede, entonces le pregunté: “¿tú-esto (mostrando el papel)-cómo (llevando la cabeza hacia tras)?”, Pablo tomó el papel, lo estuvo observando y le cambió unas medidas porque yo no le estaba dejando un espacio para los cajones y ya hoy vio Areli que lo dejó ahí sobre la mesa, pero ya hasta ahí se quedó” (don Leopoldo buscó el papel para mostrárnoslo pero no lo encontró).

5:20 p. m. Ya era tarde, debíamos irnos, antes les comentamos a los papás que habíamos conocido a un adulto Sordo, dueño de una carpintería quien estaba solicitando un empleado y que ya le habíamos platicado acerca de Pablo, por lo cual estaba interesado en conocerlo. Don Leopoldo mencionó que eso le parecía interesante ya que consideraba “explotaban” a Pablo en su actual trabajo, dándole un salario muy bajo.

Platicamos que, de gustarle el trabajo, Pablo comenzaría ganando poco, pero que conforme a su desempeño el sueldo aumentaría, además de que podría aprender el oficio para posteriormente hacerse de su propia carpintería (pues incluso esa era la forma de pensar que Francisco, el dueño de la carpintería, nos había expresado). Regina le estuvo traduciendo a Pablo y después lo hice yo, incluso le pregunté si había entendido y contestó que sí, pero no verifiqué.

Doña Georgina también mostró interés por el tema: cuando le dijimos que al día siguiente nos veríamos con Francisco dijo que ambos podrían acompañarnos, se lo comentó a don Leopoldo quien en ese momento estaba atendiendo a una persona y ambos estuvieron completamente de acuerdo. Convenimos la hora y el lugar para reunirnos mañana e ir a la carpintería.

Don Leopoldo platicó que deseaba comprarle madera a Pablo y pedirle que hiciera la puerta de la cocina y el barandal para la escalera, incluso comentó: “ya ha pasado cerca de un año que Pablo trabaja en la carpintería y debería haber aprendido algo”. Comentó que Pablo ha llegado a casa con las manos pintadas y que eso le hace pensar que ha avanzado, pues además de lijar la madera, sabe pintarla.

Don Leopoldo mencionó también que ha vivido el egoísmo de sus empleadores quienes a pesar de saber las técnicas de trabajo no desean compartirlas con nadie, pues dijo: “son su garantía de empleo, por eso no te las enseñan”, situación que le preocupa, pues quisiera que Pablo no pase por lo mismo.

Mientras yo hablaba con los padres, Regina le explicaba a Pablo sobre el empleador Sordo, luego yo volví a decirle: -“Pachuca-allá-hombre-sordo-carpintero, él-LSM, allá-tú-trabajar-puedes, tú-LSM-mucho-aprender, hombre-sordo-conocerte-quiere, ¿ir-quieres?” -Pablo no contesta, luego insisto- “¿Pachuca-ir-quieres?”. - “Sí (asiente, tímido)”.

5:40 p. m. Preguntamos a los padres si habían pensado qué será de Pablo cuando termine la secundaria y don Leopoldo mencionó que eso mismo le han preguntado otras personas -“¿y qué, tu hijo cuando salga de la secundaria va seguir estudiando o cómo...?”-. Nosotras le comentamos que si Pablo aprende a leer y a escribir podrá ir a cualquier escuela o por lo menos a un centro de capacitación para el trabajo, pero que lo comentaríamos con la profesora Minerva y con el maestro José Luís (don León se veía angustiado en cambio, doña Georgina se notaba entusiasmada con la visita del día siguiente al taller del adulto Sordo).

A la familia no sólo le comentamos de Francisco sino también de su esposa y de sus hijos, que los esposos eran sordos y no sus niños, ambos exitosos en su trabajo, que ella pintaba precioso y hasta había ganado concursos. Les dijimos que mañana podríamos acompañarlos, si lo deseaban, y que de no ser porque Areli tendría que ir a la escuela ella podría ir para ser interprete ya que su competencia en LSM es más alta.

Finalmente, nos despedimos de la familia completa (ya era tardísimo, 6:30 p. m.) nos llevaron a la puerta, le dije a Pablo que nos veríamos mañana a las 8:00 a. m. para ir con el hombre Sordo del que le habíamos hablado (tanto Regina como yo). Pablo no me creyó, le dije que en verdad nos veríamos a las 8:00 a. m. pero siguió negándolo (con un movimiento de derecha a izquierda, realizado con su cabeza). (AMLC 10/0308-3)

La relación que Pablo sostiene con Francisco es de confianza y de amistad que no podría comparar con la forma de relación que tiene con su familia. Efectivamente, Pablo necesita mayor seguridad e iniciativa para realizar las labores de su centro de trabajo, aunque su empleador es muy paciente y declara que habrá tiempo para que pueda hacerlo.

9:45 a. m. Le pedí a Francisco que ayudara a Pablo en el aprendizaje de la LSM y de la carpintería, Francisco contestó que sí y que ahí podría aprender muchas cosas, poco a poco, más o menos 5 años, pues eso había tardado él, habiendo iniciado a los 17 años; le comenté que esa era la edad de Pablo, Francisco reaccionó entusiasmado y le preguntó a Pablo si en verdad tenía 17, pero él respondió 19, dudó y viró hacia doña Georgina (como pidiendo ayuda), ella afirmó que eran 17, entonces Francisco se dirigió a Pablo y le bromeó diciendo que a los 18 ya le saldría bigote, pero Pablo continuó serio (Pablo miraba el piso y no la conversación que sosteníamos con Francisco, de hecho para hacerle comentarios o preguntas, el empleador tuvo que atraer su atención agitando los brazos). (AMLC 11/0308-3).

Pablo continúa desempeñándose en el mismo empleo, en ese sentido la Inserción ha sido exitosa, las inquietudes que surgieron por parte de la familia se asociaron principalmente al ingreso económico de Pablo, aunque explicándoles las otras finalidades de colocarlo en este ambiente, la familia se tornó flexible y comprendió los beneficios que recibió Pablo de practicar

la Lengua de Señas con un Sordo. Para tener en cuenta este ejercicio de Inserción Laboral con otros sujetos en condiciones similares es muy importante brindar a la familia toda la información al respecto de la Inserción Laboral, acordar con el empleador los derechos laborales y con el sujeto a emplear sus responsabilidades.

Con la Inserción Laboral, que fue a un ámbito de Sordos, se dieron cambios muy importantes para los padres y para Pablo, en su actitud, socialización, participación dentro del Taller (que concretamente derivó en un aumento del acompañamiento en detrimento del aprendizaje de la LSM, el cual los padres consideraron que Pablo ya había resuelto, y cuando intentaron retomar lo concluyó el tiempo destinado para la Intervención), la identificación de Pablo con los Sordos, su desarrollo social (para convivir con sordos y oyentes), lingüístico, autonomía y auto concepto. Así como los padres repensaron su relación sordo-oyente, que se complicó por la etapa de desarrollo de Pablo: la adolescencia y las crisis que a ellos les causó brindarle las mismas oportunidades de autonomía que a su hijo Gerardo (ver fichas de evaluación anexo 2).

Minerva ...¿Cómo se lo imaginan dentro de unos años?

Don Leopoldo: (...) Antes de que vinieran ellas, decía bueno con que este... este... le compro un poco de ganado y que haga una cría de ganado, eso lo hacía, ahora ya se ve diferente, porque ya pues, está agarrando un oficio que es la carpintería, ya está aprendiendo otras cosas, ya no es igual de que lo mande yo a asolear al cerro.

M: Así como lo ven, ¿Ustedes qué creen, qué se imaginan para Pablo?, fuera de lo que nosotros podamos decirles, qué piensan para Pablo?

L: ...yo pienso que habría que haber una escuela, donde, ahorita ya aprendió a señas, y está aprendiendo más cuentas, puede haber, si puede haber una escuela, pero a lo mejor como le preguntaba a Anita, a lo mejor no está en mis posibilidades (...)

L: Ahora sí, por ejemplo se comunica más con su patrón y el otro día traía (sic) una foto de un celular, le preguntábamos ¿qué? y nos decía quitense (con señas de desplazar algo y gesto no manual de molestia)

Areli: Traía abrazada a una muchacha.

M: Este encuentro ahora con la lengua de señas ahora, con este ir y venir de nosotros, porque su casa era muy tranquila ¿cómo lo han vivido?

L: Hay cosas que no sabíamos y ahora ya sabemos (...) antes teníamos miedo hasta de que se iba Pachuca, ora, ya no nos da miedo, ya no nos pregunta, manda un mensaje que no va a venir, ya tenemos más confianza... (E.MN10/1208-5).

Un año después de la intervención, Pablo siguió en su empleo, los fines de semana volvía a casa donde sus padres lo esperaban prestos e insistentes para la comunicación (usando una mixtura entre su código casero de comunicación y algunas de las Señas que aún recordaban), motivados para saber de su trabajo y de su convivencia con su amigo y empleador Sordo. Pablo se supo querido, valorado y respetado en su familia, ahora ya no se queda en casa, como cuando lo conocimos, él, sus padres, hermanas y hermano van juntos a las fiestas, la interacción comunicativa ha mejorado, pero siguen sin tener una lengua en común.

REFLEXIONES FINALES

La propuesta de intervención tuvo como propósito atender el problema de comunicación en una familia de oyentes con un miembro sordo, de manera que se favorecieran la pertenencia, la cohesión y la comunicación, los logros se dieron principalmente en los dos primeros, pues como se vio la adolescencia es una etapa compleja para aplazar hasta este momento la comunicación entre padres e hijos; por ello toda familia donde exista al menos un miembro sordo está obligada a formarse bilingüe-bicultural, porque no se tiene la seguridad de que los efectos desestabilizadores de la estructura familiar puedan resarcirse.

La estrategia le dio a esta familia en particular la posibilidad de redefinir la sordera... de una "limitante para la vida plena", (para los padres: formar una familia y sostenerla económicamente) que entendían era su responsabilidad solucionar (esta fue su principal preocupación a lo largo de la Intervención), a darse cuenta que Pablo podía lograr su propio autonomía y tomar decisiones, una mejora de las expectativas sobre su miembro sordo; en esto ayudó la actitud tomada por los padres de superar la rigidez inicial, oculta en la sobreprotección, pues finalmente respetaron que Pablo siguiera en aquel ambiente donde le ofrecían la comunicación que en casa no había podido suceder (los resultados positivos se miraron un año después de la intervención).

El reencuentro entre Pablo y sus padres no fue fácil, resultado de una infancia de soledad, la constante exclusión de las conversaciones, un cúmulo de fracasos en la comunicación de padres e hijos, la "crisis normal de la adolescencia" (Averasturi, s/f), etc.

Pablo obtuvo un importante desarrollo de su competencia comunicativa en el ámbito de Sordos, lo que no sucedió con sus padres, quienes no tuvieron trato con ellos, y que mostraron resistencia a aprender la LSM, bajo el argumento de la edad, principalmente el padre, apatía, que podría contener la duda sobre el valor de la LSM al no distinguir entre ésta y un código

casero, la vergüenza de ser vistos comunicándose con las manos y el gesto... ideas falsas en torno a las LS.

No obstante, los padres avanzaron en otro aspecto igualmente importante: lo relacional, ver al hijo crecido, un adolescente, algo rebelde cuando se trata de defender su intimidad y su libertad de elegir quién ser: un Sordo, lo que da cuenta de un nivel de logro en cuanto al segundo objetivo de la propuesta de Intervención: *Proponer otra forma relacional y valorativa en torno a la sordera, que beneficie a la dinámica familiar desde los aspectos social, cultural y propiamente lingüístico.*

Este cambio de actitud de los padres, de aceptar la amistad de Pablo con aquel grupo de Sordos, sus prácticas (salir de paseo a otras entidades, vivir su autonomía, corregir al que signa mal...), el acompañamiento a la familia, los saberes básicos que pudieron apropiarse en el Taller y el concernimiento de Pablo con ellos dieron lugar a la pertenencia y a la cohesión familiar, que al terminar el periodo de aplicación de la propuesta no se veía venir, parecía que el único logro sería el desarrollo comunicativo de Pablo pero no la comunicación entre oyentes y sordo. Por esto es sumamente importante que el proceso de aprendizaje de la LSM lo realicen los padres desde las primeras etapas de desarrollo del niño, pues iniciar una relación de comunicación con él hasta la adolescencia es de mucho riesgo, es posible que él ya no quiera comunicarse con ellos.

La estrategia no resultó en el aprendizaje de la LSM por el conjunto familiar, éste fue el elemento al que se le dedicó mayor esfuerzo (30 sesiones de trabajo, recursos materiales, teóricos y metodológicos) sin lograr su propósito, distinto de la inserción en el ámbito de Sordos (organizada en varias visitas para el acuerdo, seguimiento y evaluación), donde sin intermediarios la apropiación de la LSM se fue dando con naturalidad, lo que expresa la importancia del contacto **con** las personas Sordas y **con** sus comunidades si se desea aprender realmente su lengua y cultura; como resultado de ello Pablo ha descubierto su identidad, conoce que hay otros grupos de individuos que como él tienen una Lengua, hábitos,

costumbres y una forma particular de entender y relacionarse con el mundo desde lo visual... ahora se puede sentir acompañado.

Los padres iniciaron una revaloración de la LO cuando vieron fluir a Pablo en la comunicación y sus mensajes fueron más amplios y estructurados, entonces cayeron en la cuenta de que la LSM es verdadera lengua, supieron también que él tenía un pensamiento propio que no conocían porque su forma de comunicarse con él (hablada) no permitía la interacción; la comunicación plena sólo podía suceder con una LS... lo que ratifica de doña Georgina cuando con asombro dice:

G: “¿Y de todo eso hablaron?”

A: “Sí, por eso es importante que practiquen, que utilicen las Señas, porque se pierden de todo esto”, —entonces doña Georgina interrumpió:

G: “Sí y todo por no saber Lengua de Señas”. (AMLC 09/0608-8).

En otro aspecto, se comprende que la situación económica de la familia de Pablo era muy complicada, por ser el sustento una necesidad primaria y evidentemente cuando los padres tenían que elegir entre ésta y la comunicación con el hijo, se decidían por la primera; a los padres les importaba Pablo, pero también tenían muchas otras situaciones que resolver y él no era el único hijo, sin embargo que los padres no buscaran con mayor oportunidad el aprendizaje de la LSM también estuvo asociado a su resistencia al cambio, a la sobrevaloración de lo oral y su predisposición a la imposibilidad de aprender, como consecuencia de una *matriz cultural antidialógica* que mediante enajenación y manipulación ha logrado hacerlos creer que son seres acabados, “cuerpos dóciles” (Foucault, 1976) imposibilitados para cuestionar el orden, los valores, las actitudes y los hábitos establecidos (en beneficio de unos cuantos) para mantener una sociedad armónica que no reconoce conflictos, de tal suerte que se continúen reproduciendo determinados supuestos en torno al *otro* sin un diálogo **con** el *otro*.

De ahí que mecánicamente se rechacen y desconozcan las lenguas y las culturas producidas por los Sordos... y se les impongan las LO y una identidad como discapacitados de la audición... una

relación así no es de sujeto a sujeto, porque al oprimido se le reduce a objeto (Freire, 2000), generando división, no unidad.

Si los padres oyentes establecen con sus hijos sordos una relación que exceptúa una LS se promueve el distanciamiento comunicativo e incluso la falta de interés de los hijos por recuperar la comunicación con sus padres. La falta de una lengua en común no le da pertenencia al miembro sordo a su núcleo familiar, de manera que advierte su identidad en otro grupo de sujetos, los Sordos.

Ante la pregunta de si es viable realizar proyectos como éste con otras familias, la respuesta es sí, pero con diversos cambios:

-Quien medie el aprendizaje de la LSM debe ser una persona Sorda y la observadora una Interventora Educativa por su formación integral (conocimientos básicos sobre el desarrollo de la infancia, la adolescencia, la adultez, la intervención educativa familiar y la inserción laboral), además de saber sobre la LSM y la cultura de los Sordos, teniendo muy clara una perspectiva socio-antropológica.

-Las actividades deben continuar apegadas al contexto, sin perder la funcionalidad, pues en varias ocasiones se dio prioridad al léxico sin aprovecharlo o se desarrollaron habilidades para la LSM con contenidos que aunque eran del interés de algunos miembros no era importante en términos de uso, por ejemplo: las señas de animales salvajes. Dar prioridad a las necesidades de comunicación a partir de los roles familiares y etapas del ciclo familiar, como habrían podido ser: las anécdotas de los padres y los hijos, la historia familiar, temas de salud, conversar sobre cosas que les agradan y las que le disgustan, la mayoría de edad, el noviazgo, la siembra, la cosecha, etc. Consultar a todos los miembros.

-Considerando que en el Taller se trabajó poco el componente *no manual* de la LSM se propone que en su rediseño se implementen actividades de interacción comunicativa que lo desarrollen mediante el uso de *marcadores no manuales* (Cruz, 2008): *ceño fruncido, hombros encogidos,*

mejillas infladas, lengua afuera, ojos insulsamente abiertos, labios protuidos, negación e interrogación (Cruz, op. cit.) etc., por su alto valor sintáctico en la lengua. El mismo caso para el uso del *espacio*, que ahora se propone mediante *contrastes espaciales, simultaneidad y secuencialidad en la narración*. (Cruz, op. cit.)

-Realizar actividades con la familia que los acerquen a todos a convivir con otros Sordos y sus familias, por ejemplo en sitios donde aquellos convergen para comprender más de cerca la cultura Sorda y generar un cambio vivencial de la percepción de las personas Sordas (cuando diseñé el Taller no lo consideré porque mis referentes eran escasos).

-Desarrollar actividades informales de convivencia fuera de casa y con otras familias, en los que la comunicación precisamente sea el objetivo, incorporado así la LSM en su forma de vida.

-Dar acompañamiento también al miembro sordo, pues en la intervención sólo se le dio un par de veces y eso permitió la apertura de Pablo hacia nosotras interventoras oyentes.

En cuanto a mi formación como Interventora Educativa y el desarrollo de esta propuesta, dos aspectos actitudinales, adquiridos durante la licenciatura, fueron muy importantes: “educar para transformar” y “que nada de lo humano me es ajeno”, considerar las facultades del alma: intelectual, volitiva y emotiva para desarrollar la empatía con el grupo de sujetos, algo que ambas Interventoras logramos desarrollar con la familia, contando con el apoyo de nuestros asesores académicos (el acompañamiento y la empatía lo fuimos aprendiendo en el camino, aún como estudiantes). Finalmente, los aprendizajes que me quedan son muy diversos sobre: las crisis familiares, la LSM, opciones reales para la adquisición de la misma, la confirmación de que la sordera es un fenómeno social y la necesidad de establecer marcos de colaboración entre las Interventoras y la familia.

Finalmente deseo comentar que conocer a Pablo y a su familia fue muy grato, verlo evolucionar, comunicarse por iniciativa y con fluidez; saber que a un año de la inserción laboral logró desarrollarse un poco más en lo lingüístico, lo social y lo afectivo a partir de su contacto

permanente con los Sordos y que, así como él, muchos otros jóvenes, que no han tenido la oportunidad de conocer a Sordos con una identidad definida por un *patrimonio cultural y lingüístico* propio, podrían tener la misma posibilidad; pero lo propio es garantizar una educación bilingüe-bicultural a los niños sordos y para ellos y sus padres una lengua en común: una la LS.

ANEXOS

Anexo 1: Diagnóstico

DATOS GENERALES:

- *Nombre:* Pablo Leopoldo Hernández Cruz
- *Edad:* 17 años
- *Sexo:* Masculino
- *Discapacidad:* Auditiva
- *Domicilio:* Montecillo, Casa Grande. Mpio. San Agustín Tlaxiaca.
- *Escolaridad:* Cursa 1er. grado en la Telesecundaria “El durazno” N° 353.
- *Tutor:* Leopoldo Hernández Hernández y Georgina Cruz Peña (padres del menor).

DATOS SIGNIFICATIVOS DE LA HISTORIA DEL SUJETO:

➤ *Desarrollo general*

La detección de la sordera le fue realizada alrededor de los tres años de edad, se comunica a través de señas establecidas y de otras elaboradas en su familia. Su estado de salud es óptimo, al igual que su desarrollo psicomotor y cognitivo. Muestra disposición para relacionarse con otras personas, principalmente niños y jóvenes.

➤ *Ámbito familiar y sociocultural del entorno inmediato*

Pablo y su familia viven en una comunidad rural, con gran número de habitantes, a 25 minutos aproximadamente de San Agustín Tlaxiaca; él y su hermano se trasladan todos los días para ir a la secundaria, se encuentra aproximadamente a una hora de distancia.

Su familia es de tipo nuclear (padre, madre e hijos) y conviven con la familia extendida (abuelos). Pablo es el tercero de seis hijos, de entre los cuales la mayor y quien le sigue en

edad, viven aparte; una de ellas es casada, los demás hijos viven con sus padres y acuden a la escuela.

En casa todos colaboran de alguna manera: la madre hace tortillas a mano y las distribuye (personalmente o con ayuda de una de sus hijas, cuando llega de la escuela); el padre trabaja de albañil y campesino; Pablo y su hermano alimentan a los animales y realizan algunas labores de limpieza con ayuda de su hermana.

La forma en que Pablo se comunica con sus padres y hermanos es por medio de algunas señas; de esta misma manera ellos le solicitan algunas cosas, por ejemplo: traer agua, leña, un bote... encender la leña, pastorear los borregos, ir al cerro, etc.

La madre lo describe como tímido para comunicarse con ella o su esposo, menciona que se aísla un poco de la familia, aunque se relaciona mejor con su padre ya que sale con él los sábados.

En otras actividades, la madre de Pablo menciona que él disfruta practicando *fútbol* con sus amigos o viendo programas de televisión (películas policíacas, lucha libre, caricaturas o documentales); al igual que dice “es cuidadoso de su higiene y arreglo personal, la limpieza de su ropa, el orden en su habitación y artículos personales”.

Las expectativas de sus padres apuntan a que su hijo realice una *carrera* técnica y a corto plazo que concluya los estudios de Secundaria; así mismo que establezca una relación de noviazgo, llegue a conformar una familia con una pareja y que tenga un empleo.

➤ *Historia escolar (servicios educativos a los que ha asistido)*

Ha acudido a servicios de educación regular y como apoyo a ésta, asistió durante un tiempo a una institución de educación especial.

De los 3 a los 5 años hizo el preescolar en *Mexiquito*, barrio de San Agustín Tlaxiaca; luego estudió la primaria en *Montecillo*, comunidad donde vive, ahí cursó 4°, 5° y 6° grados; también asistió de los 8 a los 9 años de edad a una Escuela de Educación Especial (los días lunes, miércoles y viernes, en horario vespertino), actualmente estudia segundo grado en una telesecundaria de la comunidad “el durazno”.

➤ *Desarrollo actual en las diferentes áreas*

- Intelectual: Su sordera no está asociada a ninguna alteración funcional de otro tipo, como pudiera ser la intelectual.
- Comunicativo-lingüístico: Se comunica con el uso de Señas convencionales y no convencionales, la expresión gestual y corporal. Su emisión y comprensión de mensajes se realiza de la misma forma.

Antes de conocer la Lengua de Señas Mexicana, en su familia ya habían establecido algunos códigos de comunicación gestual, signada y corporal.

Actualmente él y su familia han empezado a conocer la Lengua de Señas Mexicana y con ello Pablo logra una mayor comprensión a partir de la ampliación de su repertorio de lenguaje (aunque aún su competencia comunicativa es limitada); de igual manera está aprendiendo la lectura y la escritura a través de la Logogenia.

- Adaptación e inserción social: De acuerdo con la entrevista realizada a la madre, ella menciona que Pablo convive con algunos vecinos practicando fútbol y con algunos amigos suyos que trabajan en una carpintería. En el ámbito escolar la relación con sus compañeros es escasa, la comunicación que establece es poca, al igual que ellos con él, se aísla fácilmente.

- Motriz: No presenta dificultades en su motricidad gruesa, por el contrario ha destacado en su condición física, ya que recientemente ganó una competencia deportiva como corredor. Al respecto de su motricidad fina muestra habilidades para el dibujo y en el trazo de su escritura.
- Autocuidado: Pablo se baña, alimenta y viste sólo, de igual manera se dirige con independencia en su comunidad y en cualquier otro lugar. En ocasiones viaja sólo o con su hermano como compañía.

➤ *Nivel de competencia curricular*

- Español

Lectura: Presenta un momento de conceptualización donde establece cierta correspondencia keirema-grafía, es decir entre la configuración de la mano, en relación a la dactilología¹³, y la grafía a la que alfabéticamente corresponde en el Español. Utiliza una estrategia de predicción en las palabras acompañadas de imágenes.

Escritura: En la escritura de oraciones su repertorio de palabras es limitado e insuficiente para redactar oraciones completas sin ayuda (dactilología, *glosa*¹⁴ o con apoyo en imágenes).

- Matemáticas

Cardinalidad y conocimiento de los números: Codifica y decodifica cantidades sin error en los numerales, al contar sigue el criterio de ordinalidad teniendo clara la noción de cantidad.

¹³ Alfabeto signado.

¹⁴ Orden lógico de los elementos de una oración en Lengua de Señas Mexicana.

Ordinalidad: Realiza secuencias identificando con claridad el antecesor y el sucesor de cada cantidad.

Correspondencia y conocimiento de los símbolos: Conoce el valor posicional de los números, también conoce los signos de adición, sustracción, multiplicación y división, su uso y momento de operación.

INTERESES Y MOTIVACIONES

Le gusta correr, jugar futbol, ver televisión, sembrar y ayudar a su papá en la albañilería. Le motiva ser tomado en cuenta en las conversaciones y otras actividades. Le agrada lijar madera y pintarla.

PRINCIPALES NECESIDADES DEL SUJETO Y/O APOYOS ESPECIALES

Sus dificultades están centradas en el aspecto comunicativo-lingüístico, ya que al no escuchar no adquirió la lengua mayoritaria que es el Español, oral y escrito; en este sentido su forma de comunicación es por medio de Señas¹⁵, la expresión gestual y corporal, sin embargo cuenta con capacidades intelectuales, motrices, visuales, sociales y de autocuidado en un estándar de “normalidad”.

No requiere de apoyos especiales ni de adecuaciones arquitectónicas para acceder a ningún sitio. En lo que se refiere al ámbito laboral podría presentar dificultades para socializar al principio, mientras se adapta ya que es bastante tímido.

En relación a las actividades que deberá desempeñar, su única complicación estaría en la comunicación para dar y recibir indicaciones, en este sentido sería conveniente que sus compañeros de trabajo se involucraran con la Lengua de Señas; y ya que aún no es

¹⁵ Me refiero a la Lengua de Señas Mexicana, se coloca con mayúscula porque pertenecen a una lengua visual, son señas establecidas y no formuladas.

competente en el español escrito tendría complicaciones si en el empleo necesitara lidiar con la lectura de palabras, aunque no es el caso de los números ni el de manejo de dinero.

SOCIALIZACIÓN:

➤ Relaciones interpersonales

Es tímido para relacionarse con otras personas, en los primeros contactos, en la escuela aunque se vincula poco con sus compañeros la situación mejora cuando están fuera, pues busca integrarse en actividades deportivas. Sólo algunas veces pide ayuda y es regularmente a su hermano para que intervenga en aspectos comunicativos, en el ámbito escolar la observación permitió advertir que no solicita ayuda.

➤ Colaboración

La madre de Pablo y su maestro de escuela expresan que siempre muestra disposición hacia el trabajo y para colaborar con otras personas: amigos, compañeros de escuela o miembros de su familia.

➤ Actitud ante el trabajo

Manifiesta su disposición para el trabajo individual y colectivo, esto se muestra cuando apoya en la realización de labores de limpieza en casa, acompañando a su papá en el trabajo los días sábado, interesándose en las labores de carpintería que realizan sus amigos y pastoreando a los borregos.

Así mismo atiende indicaciones y sigue ordenes que se le dan en casa o que el maestro le da en la escuela, al igual que culmina las tareas que inicia y tiene importantes periodos de atención.

COLABORACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

➤ () Mucho compromiso

➤ () Poco

➤ (X) Regular

➤ () Ninguno

Desde el momento en que la familia supo de la sordera de Pablo, se ha esmerado en darle acceso a las mismas oportunidades que a los otros hijos. Por ello, Pablo asistió a distintas escuelas externas a su comunidad, con este mismo propósito ha continuado sus estudios de secundaria, en una institución donde al principio contó con el apoyo de una profesora que lo inicio en el aprendizaje de la Lengua de Señas. Es también reciente que Pablo acuda a la UPN en Pachuca para acercarse más a una alternativa de bilingüismo: Lengua de Señas Mexicana y Logogenia.

Considerando además la condición económica de la familia, el número de hijos y la participación de los padres en los eventos importantes para cada uno de ellos, es comprensible el compromiso de la familia con el desarrollo personal de Pablo.

ÁMBITO LABORAL

➤ Intereses: Pablo expresa agrado por realizar algunas actividades de empleo, particularmente hacia la carpintería, aunque se inclina a ésta como pasatiempo y no como actividad de sustento económico.

Al igual que con la carpintería, Pablo se interesa un poco por la albañilería y la siembra en el campo, actividades que realiza su padre y en las que lo acompaña ocasionalmente.

➤ Habilidades para el empleo: Pablo muestra ventaja en su condición física, ya que ha destacado en competencias deportivas, en donde por su velocidad al correr obtuvo una medalla de primer lugar, de igual manera el trabajo en el campo le ha permitido fortalecer sus músculos por lo que puede cargar objetos pesados sin complicaciones. Así mismo ha

aprendido algunas nociones sobre la siembra y la construcción a partir de acompañar a su padre cuando realiza tales actividades.

ALTERNATIVA DE EMPLEO

Aunque actualmente, Pablo estudia el segundo grado en una secundaria y sus padres desean que continúe preparándose, al menos hasta obtener un certificado como técnico (ya sea en un centro de capacitación para el trabajo o en un bachillerato), es necesario ir vislumbrando sus posibilidades de inserción laboral.

- Lugar de trabajo: Pablo se ha desempeñado con anterioridad en otro taller de carpintería, aunque con personas oyentes. La propuesta actual pretende la inserción en un taller donde el empleador (Francisco) y el empleado (Ricardo) son sordos, así mismo la esposa del dueño, por lo cual Pablo se encontrará en un contexto normalizado. En relación a las herramientas que ahí se utilizan, aunque Francisco a querido enseñarle a utilizarlas, hasta el momento Pablo no ha querido, realiza sólo tareas no riesgosas como lijar y pintar; tampoco a querido aprender a clavar (menciona Francisco, aunque yo considero se debe al temor que le causa llegar a hacerlo mal ya que su papá así lo expresó en alguna ocasión “que tal si echa a perder algo por cortarlo o hacerlo mal”).

- Por otra parte, la idea de Francisco al darle empleo ha sido que Pablo aprenda poco a poco hasta que sea capaz de iniciar con un taller propio, lo cual favorece en gran medida lo que se pretende en el objetivo de esta inserción laboral: el desarrollo de la autonomía, la independencia y la autoestima de Pablo.

Anexo 2: Fichas de evaluación y seguimiento de la inserción laboral

Ficha 1

Estrategia 2: Plantear a la familia la presente propuesta de inserción laboral.

Cuestionario:

Previo a la reunión con la familia ¿se acordó una fecha y un horario para presentar la propuesta y discutirla con los miembros (Pablo y sus padres)? R: No, pues surgió de manera no planeada la posibilidad de ocupar a Pablo en el taller del empleador Sordo.

¿La interventora expuso los argumentos que arrojó el diagnóstico para determinar la pertinencia de la propuesta? R: A grandes rasgos se planteó los beneficios de que Pablo adquiriera un empleo en este taller en particular ya que de manera natural estaría expuesto al aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana, pues tanto el dueño del centro de trabajo como el otro empleado son Sordos, además de la posibilidad de mirarse a futuro con una familia, más responsabilidades e incluso emprendiendo un negocio propio.

¿Se explicó a la familia la importancia de estimular la independencia y la autonomía de su hijo a través del empleo y/o del autoempleo? R: Se comentó que con el traslado diario, Pablo aprendería a ser más independiente y que en este lugar se sentiría más a gusto pues el ambiente de trabajo sería normalizado, ya que los otros son Sordos, no existe problema en la comunicación.

¿La familia reconoció que Pablo tiene las habilidades suficientes para desempeñarse laboralmente como se le sugirió? R: Sí y que el trabajo que se estaba desempeñando lo explotaban, haciendo que trabajara demás, incluso en labores de albañilería con un mismo sueldo \$200.00 a la semana.

¿La familia acordó quién funcionará como tutor de Pablo al incluirlo laboralmente?

R: No, dijeron que ambos irían

¿La familia se nota conforme con la propuesta de inserción laboral?

R: A los padres les agrada la idea de que Pablo adquiera otro trabajo y más que sea con una persona sorda como él. Quieren conocer al empleador por eso asisten al día siguiente para entrevistarse.

Guía de observación

-Organización del interventor para convenir la fecha de reunión.

R: De manera informal la interventora comenta que irán con Francisco para platicar sobre las condiciones de empleabilidad para Pablo, la madre se interesa y pide ir con su esposo, quien al conocer la propuesta se interesa también por ir.

-Habilidad del interventor para convencer a la familia sobre la necesidad de insertar laboralmente al sujeto.

R: La interventora no requiere de mucho trabajo de convencimiento pues los padres están ya interesados en que Pablo consiga otro empleo.

-Actitudes de la familia al presentar la propuesta.

R: Interés y curiosidad

Ficha 2

Estrategia 3: Acudir en una segunda reunión con el empleador para que los padres de Pablo conozcan el lugar y pregunten si tienen dudas acerca del empleo

Cuestionario:

¿La interventora solicitó personalmente la entrevista? R: Sí, cuando conoció al dueño del taller de carpintería platicó sobre la posibilidad de emplear a un joven de 17 años de edad como

ayudante y también que hablaría con los padres de aquél, para volver la siguiente semana (martes 11 de marzo) y acordar una fecha en la que podría presentar al uno con el otro, así luego de platicar y de que Pablo conociera el lugar, se decidiría si podría emplearlo y si a Pablo le gustaba el lugar.

¿Asistió en el horario acordado? R: Con los padres quedamos de vernos a las 8:00 AM pero no fuimos puntuales, (ya que el día anterior volvimos de su casa ya muy tarde y después tuve que hacer tarea, al día siguiente llegué alrededor de 30 minutos después de lo acordado, no fue el caso de mi compañera quien sí estuvo a tiempo, sin embargo los padres llegaron mucho después, afortunadamente con Francisco (el empleador) no especificamos un horario, solamente el día.

¿La actitud de la interventora fue amable? R: Sí

¿Se negoció con el dueño la posibilidad de contratar a Pablo? R: Ya se había realizado con antelación, pues al momento de conocer al empleador éste requería de un empleado y se le comentó el caso de Pablo, lo cual le pareció adecuado para contratarlo.

¿Se expusieron las capacidades, habilidades y necesidades del sujeto sordo para poder desempeñarse laboralmente en esta empresa? R: Se comentó que ya tenía experiencia pues había laborado en otro taller, también que asistía a la secundaria y que por lo tanto sólo trabajaría por las tardes o si el empleador lo deseaba en periodos vacacionales. También se le dijo que Pablo sabía poco de Lengua de Señas y que le interesaba aprender más, por lo cual le pedíamos que le enseñara al igual que un poco sobre la carpintería.

¿Se tocó el tema de obligaciones y prestaciones para este sujeto de ser incorporado a su empresa? R: Al respecto de las obligaciones convenimos el horario de trabajo, que empezaría alrededor de tres de la tarde y que se iría a casa aproximadamente a las 5 PM, que ellos decidieran. Sobre el salario, el empleador se anticipó comentando que correspondería a su desempeño y habilidades, que empezaría ganando poco pero que con el tiempo su salario iría aumentando, según lo que Pablo aprendiera.

Guía de observación

-Ambiente de trabajo.

Durante la observación no se encontraba el otro empleado y el dueño del taller estaba llegando de la escuela de sus hijos (en bicicleta), era temprano y apenas iba comenzar su trabajo en el taller.

-Actitud y disposición del dueño, el interventor y la familia.

El dueño se mostró interesado, fue amable y respondió a todas las preguntas, trató de interactuar con los padres, aunque sólo la madre preguntó, el padre estuvo quieto todo el tiempo, Pablo tímido, nervioso (y creo hasta temeroso). Las interventoras (ya que a esta actividad asistieron dos) se mostraron atentas, interesadas y preocupadas.

NOTA: Ya que Pablo tenía nociones sobre el trabajo de la carpintería no fue necesaria una capacitación inicial, sin embargo su empleador le dio una instrucción breve y hasta el primer mes de laborar en el taller continuó instruyéndolo para que aprendiera a realizar otras tareas del mismo oficio.

Ficha 3

Estrategia 4: Procurar la permanencia de Pablo en el lugar de trabajo.

Cuestionario:

¿Asistió puntualmente en el horario de trabajo? R: A la primer semana de trabajo la mamá comenta que es muy puntual, incluso al salir de la escuela de inmediato se dirige a su lugar de trabajo, también para salir, es muy responsable de la hora. A las tres semanas el empleador comenta (en una entrevista informal) que tan pronto es su hora de salida Pablo se va.

¿Su salario fue el convenido en el contrato? R: En este primer momento no se habló de una cantidad en específico, pues el empleador valoraría su desempeño. Mencionó que al principio sería poco y que conforme pasara el tiempo y aprendiera a hacer más cosas le pagaría más.

¿La actitud de los otros empleados fue favorable? R: 1er. Semana: Sólo hay otro empleado y el contacto con él es poco, 2 meses y medio después Pablo comenta que él es muy serio, lo califica de “presumido”, pues no interactúa prácticamente con él, sin embargo su relación con el empleador, quien a su vez labora en el taller, es muy buena, lo considera su amigo desde la primera semana de trabajo y se refiere a él como “buena persona”.

¿Se han cumplido sus derechos laborales? R: En relación al salario podemos decir que sí pues aunque trabaja de lunes a sábado entre semana son de dos a tres horas, el sábado es el único día que trabaja más tiempo. Para comenzar, ya que está aprendiendo, la percepción salarial es aceptable, teniendo en cuenta el porcentaje previsto como salario mínimo.

¿Se siente a gusto en el lugar de trabajo? R: Los padres comentan que sí y lo mismo dice Pablo.

¿Se ha notado algún cambio en la actitud de Pablo? R: Posterior a la primera semana de trabajo la madre de Pablo comenta que está contento y que todos los días llega contento del trabajo. A las tres semanas nos vemos con Pablo en una sesión de Lengua de Señas y comenta que se siente a gusto. Dos meses y medio después comenta que su trabajo le gusta mucho. (El día de la entrevista fue a la tienda y compró un refresco grande para invitarnos a todos, platicamos sobre su relación con sus padres y mostró la disponibilidad que antes no había tenido, también hablamos de la relación con sus hermanos y con su empleador).

¿Han notado mayor independencia en Pablo? R: Aunque ya viajaba a Pachuca lo hacía acompañado por su hermano Genaro, poco a poco comenzó a hacerlo solo y ahora con el trabajo es algo que hace todos los días. A los dos meses y medio de trabajo la mamá menciona que va sólo a cortarse el pelo en su municipio, que va a Actopan solo, que ayuda en tareas de la casa que benefician a todos, como encender el calentador de leña. Incluso que solicita menos

que lo atiendan, por ejemplo para que le sirvan de comer, pues ahora es más común que caliente personalmente sus alimentos.

Al respecto de su conducta es más sociable, mantiene conversaciones largas, juega, critica y corrige a los demás (en lo que se refiere al uso de la Lengua de Señas).

1er REGISTRO DE PROGRESO MENSUAL

Mostró disponibilidad para aprender nuevas tareas (×)

Las realizó con eficiencia (√)

¿Cuáles han sido los avances que ha demostrado en este periodo de tiempo?

-Perfeccionó el lijado de las piezas (=) R: Lo hace regular, está bien.

-Perfeccionó el teñido y barnizado de las piezas (=) R: Lo hace regular, está bien.

-Inició tomando medidas (×) R: Esta semana me acompañó a tomar medidas.

-Inició en el corte de piezas de madera (×) R: Le intenté enseñar pero no quiso, dijo que eso no.

-Inició clavando piezas (×) R: Le traté de enseñar pero no quiso.

-Inició en la elaboración de muebles (×) R: Poco a poco, con el tiempo lo hará.

¿Le gusta el trabajo que hace Pablo? R: Trabaja bien, lo hace rápido, sólo no quiere aprender más cosas pero está bien, poco a poco, con el tiempo.

Martes 23 de marzo de 2008 (La conversación se da al interior de su casa y con participación de su esposa, sin registro en memoria).

2do REGISTRO DE PROGRESO MENSUAL

Mostró disponibilidad para aprender nuevas tareas (+ o -)

Las realizó con eficiencia (+ o -) R: Sólo a veces como que le da flojera, necesito indicarle, un día que no estaba dejó a mi esposa y como no le dije que más hacer pues no hizo nada más, no recogió ni barrió el taller. (Esta misma pregunta se la hice a Pablo quien dijo lo hace rápido y muy bien).

¿Cuáles han sido los avances que ha demostrado en este periodo de tiempo?

-Perfeccionó el lijado de las piezas (un poco)

-Perfeccionó el teñido y barnizado de las piezas (=) R: Lo hace bien, aunque a veces quedan pequeños detallitos, son mínimos pero le digo que los cuide, que son muy importantes a veces se mecaniza, está distraído, ¡pensando en la novia seguro! (se burla, Pablo lo niega y se apena) y luego cuando veo le digo mira ahí te falta, estos detallitos, ahí mira, aquí le puedes hacer de esta otra manera, lo superviso.

-Inició tomando medidas (+ o -) R: Necesita hacer bien las operaciones con decimales, le falta (en eso le pregunta a Pablo y él contesta que no sabe muy bien como realizar esas operaciones) Comenta que con números enteros si toma medidas y que no tiene problemas.

-Inició en el corte de piezas de madera (✓) R: Sí sólo le digo que lo haga "con mucho cuidado" (Pablo comenta que hasta el momento no ha tenido ningún accidente, que a Ricardo, el otro

empleado, a veces le duele la muñeca de la mano pero que a él no). ES IMPORTANTE DECIR QUE HASTA HACE UN MES NO LO HACÍA

-Inició clavando piezas (✓) R: Sólo una vez, hace tiempo le dije que le iba enseñar pero no quiso, no le he vuelto a decir. También dan las 4: 30 PM y se va, no quiere quedarse más tiempo. (Ante algunas respuestas de Paco Pablo reclama, pero no molesto, más bien apenado, por ejemplo cuando dice que le da flojera, en esta respuesta no recuerdo la expresión de Pablo).

-Inició en la elaboración de muebles (×) R: Sólo no, nada, sólo con ayuda, por ejemplo, las patas de una mesa le quedan chuecas pero poco a poco. Yo le digo que está bien ahora que tiene 17 años, pero que tiene que aprender más, poco a poco, así irá dominando las técnicas, cuando tenga 19 ya sabrá muchas cosas y quizá a los 20 sea ya independiente y entonces se vaya.

¿Le gusta el trabajo que hace Pablo? R: Pues está bien, necesita ser menos flojo,

¿Qué habilidades o competencias necesita desarrollar Pablo para hacer su trabajo mejor? R: Saber bien cómo hacer cuentas sumas y multiplicaciones con decimales. Tiene que ser más activo así podrá hacer más cosas, aprender más y ganar más dinero, incluso ahorrar. Si sólo le gusta lijar o pintar así se va quedar, pero tiene que aprender más a los 20 años ya sabrá como ganar más dinero, pero poco a poco, no se puede aprender tan rápido. Ahorita está bien tiene que pensar a futuro.

Paco comenta que Pablo a aprendido a hacer más cosas pero que es poco lo que ha aprendido. Pablo por su parte comenta que ya sabe muchas cosas: lijar, pintar, cortar y tallar piezas de los barandales, que también a aprendido un poco de cómo clavar (aunque ya que Paco no le reconoce esta parte imagino que el aprendizaje al que Pablo se refiere es sólo visual y que no lo ha practicado).

Lunes 09 de junio y martes 10 del mismo mes, sin registro en memoria, participan Francisco (el empleador) y Pablo (el empleado).

REFERENCIAS

Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos (2007) **Taller de defensores de los Derechos Humanos**. Pachuca.

Aimard, P. y Morgon, A. (1989) **El niño sordo** (pp. 14-32; 63-70; 93-100) Madrid: Narcea.

Andolfi, M, C. Angelo, P. Nenghi, A. M. (1995) **Detrás de la máscara familiar**. Buenos Aires: Amorrortu.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Aprendizaje y desarrollo de personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Asesoría y trabajo con grupos**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Diagnóstico socioeducativo**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Elementos básicos de investigación cualitativa**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Evaluación educativa**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Evaluación de personas con necesidades educativas específicas**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: La familia ante las necesidades educativas específicas**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Planeación y evaluación institucional**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (Comp.) (s/f) **Antología: Proyectos laborales y sus adaptaciones**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Anónimo (2008) Dignidad Humana. Apuntes de clase en: **Diplomado Universitario en Derechos Humanos: 60 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos.

Claros, R. (s/f) La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. **Revista latinoamericana de Educación Inclusiva**, 63-75.

Consejería de Salud y Servicios Sociales (2003) **La intervención familiar en los servicios sociales comunitarios**. La Rioja: Consejería de salud y servicios sociales.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes y Coordinación Nacional de Teatro (2006) **El rey que no oía pero escuchaba**. Programa. México.

Cruz, M. (2008) **Gramática de las lenguas de señas**. Tesis Doctoral (pp. 222-281; 861-1008) México: El Colegio de México/Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Cunningham C., Hilton D. (1998) **Trabajar con los Padres. Marcos de Colaboración**. México: Siglo XXI.

Dabas, E (2003) **Redes sociales, familias y escuela**. Buenos Aires: Paidós.

Diccionario de términos (S/F) Disponible en: <http://translate.googleusercontent.com>), consultado en noviembre de 2010.

Fridman, B. (1999) La comunidad silente de México. **Viento del sur, 14**. México.

_____ (2000) **La realidad bicultural de Sordos e hispanohablantes**. Universidad de Colima.

_____ (2003) **Los ropajes de la sordera**. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Freire, P. (2000) **Pedagogía del oprimido** (pp. 69-95; 111-171) México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1976) Los cuerpos dóciles, en: **Vigilar y Castigar**. México: Siglo XXI

Guajardo, E. (2009) La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, 10. Disponible en: http://www.rinace.net/rlei/números/vol3-num1/art1_hm.html, consultado en junio de 2010.

Hernández, A. (2008) **Los Derechos Humanos de primera generación y su tutela**. Taller impartido en la Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos. Trabajo inédito.

Juárez, M. M. (Comp.) (2009) **Antología: Atención a niños con ceguera o baja visión**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Martínez, D. (Comp.). (2006) **Antología: Lengua de Señas Mexicana**. Pachuca: Secretaría de Educación Pública/ Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.

Minuchin, S. (2004) **Familias y terapia familiar** (pp. 78-107) Barcelona: Gedisa.

Nava, M. y Flores J. (2009) **La Logogenia, una alternativa en la educación bilingüe de niños y adolescentes sordos**. México: Amalgama.

Rascón, G. **Soy sorda, no oigo, pero...** Iguala. Conferencia dictada en el 1er. Congreso Regional "La educación bilingüe para el niño sordo".

Rey, M. (1997) **Estrategias de identidad de los sordos en el ámbito de la plata**. Disponible en: <http://www.naya.org.ar>, consultado en mayo de 2008.

Triado, C. (1991) **El desarrollo de la comunicación en el niño sordo**. Barcelona: Universidad de Barcelona/Facultad de psicología.

Salamanca, M. y Picón C. G. (2008) **Psicoterapia en familias con miembros sordos: un modelo sistémico**. Disponible en: <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en enero de 2009.

Segura, L. (2007) **La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902.** Disponible en <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en marzo de 2008.

Skliar, C. (s/f) **Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.**

Suárez, M. (2007) **Atención a la familia.** Curso CMP-IDEFIPERU. Tópicos elementales en medicina familiar. Instituto para el desarrollo familiar integral y social del Perú y Colegio Médico del Perú.

UNESCO (1994) Vigotsky. **Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, 24,** pp. 773-799. Disponible en: <http://www.educare.org/>, consultado en noviembre de 2010.

Vain, P. y Rosato, A. (Coord.). (2005) **La construcción social de la normalidad.** Buenos Aires: Noveduc.

Veinberg, S. (2007) **La perspectiva socioantropológica de la Sordera.** Disponible en <http://www.cultura-sorda.eu>, consultado en septiembre de 2009.

Zurbano, J. L. (1997) ¿Qué entendemos por contenidos de la enseñanza? **Programa de formación adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria. Guía de trabajo.** México: PRONAP, biblioteca digital.