

**CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y DE COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO
FAMILIAR DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DIVERSIDAD
FUNCIONAL AUDITIVA DE LA IEM SAN JOSÉ BETHLEMITAS DE LA CIUDAD DE
PASTO**

CRUZ STELLA IZQUIERDO GARCIA

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

PASTO

2014

**CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y DE COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO
FAMILIAR DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DIVERSIDAD
FUNCIONAL AUDITIVA DE LA IEM SAN JOSÉ BETHLEMITAS DE LA CIUDAD DE
PASTO**

CRUZ STELLA IZQUIERDO GARCIA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Magister en Educación

Asesor:

Mg. PATRICIA GONZALEZ

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PASTO**

2014

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones de la presente tesis de grado, son aportes exclusivos de los autores”.

Artículo 1° del acuerdo 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de
la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación

Fecha _____

Calificación: _____

Dra. GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA

Jurado

Mg. CARMEN EUGENIA CARVAJAL

Jurado

Mg. GRACIELA SALAS

Jurado

RESUMEN

En este sentido, la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, ha implementado desde el año 2003 el proyecto de educación inclusiva para estudiantes con diversidad funcional auditiva, el cual actualmente se desarrolla en transición, educación básica y media, trabajando con una población de 39 estudiantes sordos(as), en este caso, se han conseguido avances relevantes que paulatinamente han mejorado el servicio educativo para esta población. Sin embargo, continúan presentándose múltiples dificultades y necesidades que inciden en el bienestar de los(as) estudiantes sordos(as), entre ellas, se encuentran como las más relevantes las dificultades familiares (IEM San José Bethlemitas, 2012). Por lo tanto, el hecho de conocer y comprender la realidad y el contexto familiar de esta población facilita la construcción de alternativas que minimicen estas dificultades.

ABSTRACT

In this sense, San Jose Municipal Educational Institution Bethlemitas has implemented since 2003 the project of inclusive education for students with auditory functional diversity , which currently takes place in transition, primary and secondary education , working with a population of 39 students deaf (as), in this case , there have been significant advances that have gradually improved educational services for this population. However , continue to present many challenges and needs affecting welfare (as) deaf students (as), including found as the most important family difficulties (IEM San Jose Bethlemitas , 2012) . Therefore , the fact of knowing and understanding reality and the family context of this population facilitates the construction of alternatives that minimize these difficulties.

CONTENIDO

	Pág.
1. TITULO	18
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
2.1 Formulación del Problema	23
2.2 Sistematización del Problema.....	23
3. JUSTIFICACIÓN	25
4. OBJETIVOS	29
4.1 Objetivo General	29
4.2 Objetivos Específicos	29
5. MARCO REFERENCIAL.....	30
5.1 Marco Contextual	30
5.2 Marco Teórico– Conceptual	34
5.2.1 <i>Diversidad Funcional</i>	34
5.2.2 <i>Diversidad Funcional Auditiva</i>	35
5.2.3 <i>Componente comunicativo</i>	39
5.2.4 <i>Componente Emocional</i>	45
5.2.5 <i>Inteligencia Emocional</i>	47
5.2.6 <i>Educación Emocional</i>	48
5.2.7 <i>Desarrollo Socioemocional de los(as) Niños(as) Sordos(as)</i>	48
5.2.8 <i>El Vínculo Afectivo en el Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)</i> . 49	
5.2.9 <i>Consideraciones Iniciales sobre el Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)</i>	51

5.2.10 <i>Características del Contexto Familiar que inciden en el Desarrollo Socioemocional del(a) niño(a) sordo(a)</i>	52
5.2.11 <i>Dificultades en la Comunicación que inciden en el Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)</i>	52
5.2.12 <i>Características del Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)</i>	54
5.2.13 <i>Interacciones Comunicativas de los(as) Niños(as) Sordos(as) que inciden en su Desarrollo Socioemocional</i>	57
5.2.14 <i>Contexto Familiar</i>	59
5.2.15 <i>El Contexto Familiar y La Diversidad Funcional</i>	60
5.2.16 <i>El Contexto Familiar y Diversidad Funcional Auditiva</i>	61
5.2.17 <i>El Contexto Familiar y el Diagnóstico de Diversidad Funcional Auditiva</i>	63
5.2.18 <i>Contexto Familiar: Características de la relación de los Padres con sus Hijos(as) Sordos(as)</i>	65
5.2.19 <i>El Contexto Familiar y la Sobreprotección del(a) Niño(a) Sordo(a)</i>	67
5.2.20 <i>Contexto Familiar y Comunicación</i>	68
5.3 <i>Marco Legal</i>	69
6. MÉTODO	76
6.1 <i>Tipo de Estudio</i>	76
6.2 <i>Participantes</i>	78
6.3 <i>Instrumentos de recolección de información</i>	90
6.3.1 <i>Entrevistas Semiestructuradas</i>	90
6.3.2 <i>Taller participativo</i>	91
6.4 <i>Procedimiento</i>	92

7. INTERPRETACION DE RESULTADOS	94
7.1 Capítulo 1: Historia familiar de las estudiantes sordas	94
7.1.1 <i>Cuando me di cuenta que mi hija no oía</i>	94
7.1.2 <i>“En Bogotá en el colegio de oyentes le fue mal porque las niñas se le burlaban”</i>	96
7.1.3 <i>“Todo fue en Cali, porque aquí no había nada”</i>	101
7.1.4 <i>“Para que ella hable se han presentado dificultades”</i>	101
7.1.5 <i>“Es que parezco un mono”</i>	103
7.2 Capítulo 2: Formas de interacción comunicativa en el contexto familiar	104
7.2.1 <i>“Y no he aprendido la lengua de señas; sinceramente pues yo ahorita por el tiempo”</i>	104
7.2.2 <i>“Las sanciones que más hacemos con la niña, la verdad cuando se porta mal yo no le pongo castigo”</i>	105
7.2.3 <i>“Pero era muy difícil porque mis papás nada de señas manejaban”</i>	107
7.2.4 <i>“Antes era con señas naturales”</i>	108
7.2.5 <i>“Después del implante ya nos dijeron que no podíamos hablarle con señas, sino hablar un poco más” ... “Siempre la hemos tratado como una niña normal, hablamos igual”</i>	110
7.2.6 <i>“Entonces me toca hablar”</i>	112
7.2.7 <i>“Ahora yo le pido que hable”</i>	113
7.2.8 <i>“Con mi hermano poca comunicación”</i>	114
7.2.9 <i>“Comunicarme con señas y hablar”</i>	115
7.3 Capítulo 3: Debilidades en las formas de interacción comunicativa.....	117

7.3.1	<i>“Cuando ella quiere algo casi es muy poco lo que se le puede entender”</i>	117
7.3.2	<i>“La comunicación es difícil”</i>	119
7.3.3	<i>“De todas formas en lo de hablar hay debilidades”</i>	120
7.4	Capítulo 4: Fortalezas en la formas de interacción comunicativa	121
7.4.1	<i>“Ella es muy inteligente”</i>	121
7.4.2	<i>“Ella me tiene confianza, me cuenta muchas de las cosas que le pasan”</i>	122
7.4.3	<i>“Espacio está aprendiendo para escribir y entender los textos”</i>	123
7.4.4	<i>“La gran fortaleza es que ella se deja entender y yo me dejo entender”</i> ...	
	<i>“Pero sobre todo con mi mamá, ella me aconseja de todo y todos los días”</i>	124
7.5	Capítulo 5: Formas de interacción emocional en el contexto familiar: debilidades y fortalezas	126
7.5.1	<i>“Más el papá y la mamá... porque estamos pendientes”</i>	126
7.5.2	<i>“Mi papá no me deja decidir”</i>	127
7.5.3	<i>“De toda la familia, mi mamá”</i>	129
7.5.4	<i>“Mi papá, la atención la pone más en mí... a ella la quita del camino”</i>	130
7.6	Capítulo 6: Emociones de las estudiantes sordas en el contexto familiar	131
7.6.1	<i>“Las emociones en el rostro”</i>	131
7.6.2	<i>“Uno le mira los gestos y se da cuenta como esta”</i>	132
7.6.3	<i>“Cuando estoy brava o triste... como que se nota en la cara”</i>	132
7.6.4	<i>“Cuando esta temerosa, le da ansiedad”</i>	135
7.6.5	<i>“Si me da mucha rabia no puedo controlarlo”</i>	137
7.6.6	<i>“Sí me doy cuenta... reconozco el miedo... también sé cuándo estoy triste”</i> ...	138

7.7 Capítulo 7: Emociones de los padres y hermanos(as) de las estudiantes sordas en el contexto familiar.....	139
7.7.1 “Si sé cuándo los papás están preocupados”	139
7.7.2 “Ellos me quieren y me lo muestran porque están pendientes de mí”	140
7.7.3 “Trato de dialogar con ella”	141
7.7.4 “Interactuando con ella, de esa forma se demuestra el afecto”	141
7.7.5 “Mi papá era cariñoso antes...ahora ya no”	144
7.8 Capítulo 8: Reacciones emocionales de las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) en el contexto familiar	145
7.8.1 “Yo la animo, la aconsejo mucho”	145
7.8.2 “Si mi mamá me abraza yo también”	146
7.8.3 “Yo pues la escucho, me comunico con ella”	146
7.9 Capítulo 9: Pautas de crianza en las formas de interacción emocional.....	148
7.9.1 “Trato de corregirla y hablar con ella”	148
7.9.2 “No nos podemos comunicar”	149
7.9.3 “Por no verla llorar”	150
7.9.4 “No le hago caso y me voy”	150
7.9.5 “Ella es obediente”	151
7.10 Capítulo 10: Relación afectiva en las formas de interacción emocional.....	152
7.10.1 “Yo le doy cariño”	152
7.10.2 “Es peligroso, toca cuidarla... no hay buena comunicación”	154
7.10.3 “Actitudes infantiles de ella”	155
8. DISCUSIÓN	157

9. PROPUESTA ESCUELA DE FAMILIA: “COMPARTIENDO EL SILENCIO”	176
9.1 Presentación.....	177
9.2 Justificación.....	177
9.3 Objetivos.....	179
9.3.1 <i>Objetivo General</i>	179
9.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	179
9.4 Referentes Teóricos	180
10. CONCLUSIONES	195
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	198
ANEXOS	210

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según edad, sexo, residencia y estrato socioeconómico – Nivel primaria	79
Tabla 2. Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según edad, sexo, residencia y estrato socioeconómico – Nivel secundaria.....	79
Tabla 3. Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según el nivel educativo y el grado escolar2014 – Nivel primaria y secundaria	80
Tabla 4. Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según el nivel educativo y el tipo de comunicación – Nivel primaria y secundaria	80
Tabla 5. Caracterización Conformación familiar de los(as) estudiantes sordos(as).....	81
Tabla 6. Caracterización de la madre según edad, nivel educativo y ocupación.....	81
Tabla 7. Caracterización de la madre según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación.....	82
Tabla 8. Caracterización del padre según edad, nivel educativo y ocupación	82
Tabla 9. Caracterización del padre según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación.....	83
Tabla 10. Caracterización de los/as hermanos/as según presencia, cantidad y lugar que ocupan.....	83
Tabla 11. Caracterización de los/as hermanos/as según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación.....	84
Tabla 12. Caracterización del abuelo según convivencia y afinidad.....	84

Tabla 13.	Caracterización del abuelo según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación.....	84
Tabla 14.	Caracterización de la abuela según convivencia y afinidad	85
Tabla 15.	Caracterización de la abuela según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación.....	85
Tabla 16.	Caracterización de otro familiar según convivencia y afinidad.....	85
Tabla 17.	Caracterización de otro familiar según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación	86
Tabla 18.	Caracterización conformación familiar de los(as) estudiantes sordos(as).....	86
Tabla 19.	Caracterización de las estudiantes sordas participantes según sexo y edad	87
Tabla 20.	Caracterización de las estudiantes sordas participantes según residencia y estrato socioeconómico.....	87
Tabla 21.	Caracterización de las estudiantes sordas participantes según el grado escolar y el tipo de comunicación 2014.....	87
Tabla 22.	Caracterización Conformación familiar de las estudiantes sordas participantes.....	88
Tabla 23.	Caracterización de las madres participantes según edad, nivel educativo y ocupación.....	88
Tabla 24.	Caracterización de las madres participantes según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación	88
Tabla 25.	Caracterización de los padres participantes según edad, nivel educativo y ocupación.....	89
Tabla 26.	Caracterización de los padres participantes según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación	89

Tabla 27.	Caracterización de los(as) hermanos(as) participantes según edad, sexo, nivel educativo y ocupación	89
Tabla 28.	Caracterización de los(as) hermanos(as) participantes según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación.....	90
Tabla 29.	Caracterización conformación familiar de las estudiantes sordas participantes.....	90
Tabla 30.	Plan de Acción Escuela de Familia: “Compartiendo el Silencio”	188

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas.....	30

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO	211
ANEXO B. UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN.....	212
ANEXO C. UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN.....	214
ANEXO D. UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN	215
ANEXO E. PLAN DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	216

1. TITULO

“CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y DE COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA DE LA IEM SAN JOSÉ BETHLEMITAS DE LA CIUDAD DE PASTO”

Es relevante reconocer que la familia es un componente fundamental en el desarrollo integral (proceso escolar) de los niños, niñas y adolescentes, puesto que es en ella en la cual se configura el comportamiento de un sujeto, en este caso la dinámica familiar incide en la formación integral de una persona y puede llegar a fortalecer o debilitar el proceso educativo. Por lo tanto, en el caso de los(as) estudiantes con diversidad funcional auditiva, las dificultades generadas en su contexto familiar tanto en el componente emocional como en el proceso de comunicación inciden en su proceso escolar. Es así como la presente Investigación buscó comprender las formas de interacción emocional y de comunicación en el contexto familiar de los(as)estudiantes con diversidad funcional auditiva de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, institución que lidera el proyecto de educación para personas sordas en el municipio de Pasto; para lo cual se identificaron y analizaron las formas de interacción emocional y de comunicación y las debilidades y fortalezas emocionales y de comunicación presentes en su contexto familiar. La Investigación es Cualitativa, con un enfoque crítico – social puesto que buscó el análisis de la realidad a través de un proceso de reflexión crítica sobre los elementos que la constituyen, el tipo de método para el desarrollo del estudio es la Investigación – Acción, considerando que la situación problema es susceptible de cambio lo que posibilita su mejora a través de alternativas de solución, en este sentido, en la presente Investigación se elaboró una propuesta psicopedagógica preventiva denominada “Compartiendo el silencio” que

tiene como objetivo promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas, a través del fortalecimiento de canales de comunicación efectivos, proporcionando herramientas para que los padres apliquen prácticas de crianza adecuadas y propiciando espacios para la interacción emocional que potencien vínculos afectivos funcionales en el contexto familiar de los(as) estudiantes sordos(as). En este caso, para la recolección de información se utilizaron entrevistas semi estructuradas y un taller participativo, técnicas que permitieron el acercamiento a la realidad de la población participante, la cual estuvo conformada por tres estudiantes sordas pertenecientes a la IEM San José Bethlemitas, sus padres y hermanos(as).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La familia es considerada fundamentalmente como una de las instituciones más importantes en la sociedad; pero, debido a los cambios históricos, sociales, y culturales, la familia se ha ido modificando a lo largo del tiempo, uno de los principales cambios se presenta en los roles de padres y madres, como la salida de las mujeres al mercado laboral, la crianza de los hijos delegada a cuidadores, las nuevas clases de familia, entre otros (Pachón, 2006). Sin embargo, hasta la actualidad la familia todavía tiene un papel preponderante en la sociedad, ya que continúa siendo la base para el desarrollo y la formación integral de los seres humanos, puesto que en este contexto se construyen las relaciones afectivas y sociales; convirtiéndose la familia en un espacio esencial para la vida de las personas, en el cual se expresan diversidad de intereses y se establecen interacciones emocionales y comunicativas. En este sentido, la familia es “movilizada de normas, valores y sistemas sociales de representación” (Gil, 2010, p.24), desde donde se concibe un modo de vida de acuerdo a las necesidades de sus miembros, (entre las principales se encuentran: salud, recreación, alimentación, afecto, comunicación, participación, entre otras). Al pensarse la familia como grupo, ésta llega a desempeñar diferentes funciones, entre las más importantes están: la Comunicación, a través de la cual se transmite todo mensaje verbal y no verbal, se logran expresar los sentimientos, el afecto, y se constituyen las relaciones interpersonales; la Afectividad, como una función básica, puesto que las relaciones familiares que se establezcan van a depender en gran medida de las emociones y de los sentimientos que se experimenten entre los miembros de la familia, este componente es fundamental en el desarrollo integral de una persona, determinando su calidad de vida en el contexto familiar (Gil, 2010). Además se presentan otras funciones como el apoyo, (económico, afectivo, etc.); la adaptabilidad, (no solo a cambios internos como lo son nacimientos, muertes,

sino también a cambios sociales); la autonomía, (expresada en los límites que establece la familia con respecto a su independencia y dependencia, no solo en su espacio interno sino también social); las reglas y normas, (con la intención de conservar la armonía y el orden de los miembros de la familia facilitando las relaciones y el establecimiento de roles) (Gil, 2010). Las funciones que desarrollen los miembros de la familia también tendrán incidencia dependiendo de los problemas o acontecimientos que afecten a la familia, como, las dificultades socioeconómicas, pobreza, desocupación, precariedad laboral, desempleo, problemas de vivienda, educación, medio ambiente y salud (Gil, 2010).

En este sentido, la importancia del contexto familiar radica en que define la vida de una persona, ya que es en la familia en la que inicialmente se construyen las emociones, es en ella en la que se crean los primeros vínculos afectivos que dan lugar a la expresión emocional, que se manifiesta a través de una gran variedad de gestos, actitudes, y de la comunicación (verbal y no verbal), constituyendo relaciones interpersonales significativas para el desarrollo de un sujeto a lo largo de su vida (Brenlla, Carreras & Brizzio, 2001). En este proceso de comunicación pueden existir una gran variedad de barreras, inicialmente y la más difícil de mitigar es la incapacidad para comunicarse, es el caso de la diversidad funcional auditiva, en la cual la imposibilidad para escuchar y hablar abre una gran brecha entre la persona sorda y los demás integrantes de la familia. Por esta razón las familias con niños(as) y adolescentes sordos presentan una diversidad de problemáticas en su funcionamiento, alterando el clima emocional del hogar y la comunicación entre los familiares (Rodríguez, 2008). En este caso, las problemáticas tienen como base el ajuste emocional de la familia frente a la presencia de la persona sorda en el hogar, es decir, como asumen los padres, hermanos(as) y demás familiares el hecho de tener un hijo(a), hermano(a) o pariente en situación de diversidad funcional auditiva (Rozo, 2010). En la mayoría

de los casos las familias atraviesan diferentes etapas (negación, ira, depresión, culpa, frustración y confusión) (Rozo, 2010) hasta llegar a la *aceptación* de la realidad, es decir, aceptar lo que significa e implica la pérdida de audición; impedimento que restringe la comunicación limitando la posibilidad de interacción y relación, ya que la comunicación es considerada la más básica necesidad, (después del aire, el agua y la comida). Sin la audición, una persona no puede actuar recíprocamente, porque la falta de audición equivale a un impedimento en el habla, lo cual ocasiona limitaciones en la comunicación. De esta manera, se generan múltiples dificultades para la persona sorda en su contexto familiar (Rodríguez, 2008).

Es así como a medida que el(la) niño(a) sordo(a) va creciendo, el sentimiento de aislamiento se vuelve mayor, el(a) niño(a) es un extraño en su propia familia, “el eterno extraño” (Rozo, 2010, p.22) ya que no comparte la convivencia cotidiana, ni las experiencias diarias, no adquiere información sobre su familia y la historia de ella. Muchas veces este sentimiento de aislamiento dentro de la familia le afecta tanto que llega a sentir que la Comunidad Sorda es su verdadera familia, ya que conoce a otras personas sordas, mejor que a su propia familia. En este sentido, se considera que lo que sucede en el contexto familiar tiene gran importancia en el desarrollo y aprendizaje del niño(a) y adolescente sordo(a); ya que la influencia de este aspecto va formando el comportamiento de la persona sorda, el cual se evidencia precisamente en sus relaciones familiares (Rozo, 2010).

Las relaciones familiares, el clima emocional y social, el seguimiento de los progresos del(a) niño(a), las expectativas hacia él(ella), junto a otros factores como las pautas de sobreprotección de las familias, la escolarización o no en contextos de integración, la adquisición temprana de un código lingüístico para la comunicación, y el tipo de comunicación que se utiliza en el hogar, (la forma y el estilo de comunicación que utilizan los padres y otros miembros de la

familia para relacionarse con el(a) niño(a) sordo(a), porque el tipo de comunicación utilizado va a permitir o no la construcción de vínculos afectivos entre ellos/as), tienen gran influencia en el bienestar de estos(as) niños(as); ya que las implicaciones sociales y emocionales producidas por la falta de comunicación en la familia, generan en el niño(a) sordo(a) dificultades en sus procesos lingüísticos, cognitivos, relacionales e interpersonales, repercutiendo negativamente en su desarrollo emocional (Marchesi, 1987). Hay que destacar que las dificultades que se presentan en las diferentes áreas del desarrollo no se dan de forma aislada, sino que influyen unas en otras; en este sentido, las deficiencias emocionales y de comunicación vividas por los(as) niños(as) sordos(as) ocupan un papel primordial en su desarrollo integral y están en el origen de gran parte de sus dificultades familiares.

2.1 Formulación del Problema

¿Cuáles son las características emocionales y de comunicación en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas, con el fin de diseñar una propuesta psicopedagógica preventiva?

2.2 Sistematización del Problema

-¿Cuáles son las principales características de las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan en el contexto familiar en los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas?.

-¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades en las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan entre los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas y los miembros de su familia?.

-¿Cómo diseñar una propuesta psicopedagógica preventiva orientada a disminuir las debilidades emocionales y de comunicación y potenciar las fortalezas en las formas de

interacción comunicativa y emocional en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas?.

3. JUSTIFICACIÓN

La familia es un factor relevante para el ajuste emocional y social de los niños, niñas y adolescentes; ya que es en este contexto en el cual se aprenden modelos, valores, normas, roles y habilidades, desde las primeras etapas del desarrollo, configurándose de esta manera el comportamiento (Gil, 2010). Además, en el contexto familiar se presentan procesos emocionales y de socialización significativos; los primeros se manifiestan con el establecimiento de vínculos afectivos entre los miembros de la familia, en especial entre los padres y sus hijos(as), se pueden presentar vínculos afectivos positivos, caracterizados por relaciones que expresan seguridad, afecto, cuidado, confianza, apoyo y un adecuado manejo de autoridad, contribuyendo al desarrollo cognitivo y social de los niños (as) y adolescentes; sin embargo, también se presentan vínculos afectivos negativos, como los evitativos y ambivalentes, en los cuales, la privación afectiva (falta de afecto), el rechazo, la negligencia, la ansiedad, el maltrato y la sobreprotección son sus principales características; en este caso del tipo de vinculación que se establezca, depende en gran medida la estructura psicológica de una persona (Bowlby, 1982, citado por Brenlla et al., 2001). En el caso de los procesos de socialización, se debe partir del referente de que en la familia se desarrollan las primeras interacciones sociales, por lo tanto es en este contexto en el cual se aprenden distintas maneras de relacionarse con los demás, teniendo como base el proceso de comunicación, del que se derivan las habilidades o dificultades que se presentan en las relaciones sociales. La familia, cumple además la función de regulación social, a través del estilo educativo (pautas de crianza), la enseñanza de valores y la instauración de límites, normas, reglas y sanciones (Gil, 2010). La formación de la identidad también se desarrolla en el contexto familiar como parte del proceso de socialización; ya que son las figuras significativas, en especial los padres, los que se convierten en referentes y en modelos para la

formación de la identidad de sus hijos(as), quienes internalizan las pautas y experiencias adquiridas, constituyendo así su identidad (Rosete, Herrera & Campos, 2006). En el caso de las familias que tienen un integrante con diversidad funcional, los procesos emocionales y de socialización que se presentan difieren en sus componentes, es decir, en el tipo de vinculación afectiva que se establece, en el proceso de comunicación, en el estilo de crianza utilizado, en la regulación social, etc. De manera específica en el caso de la diversidad funcional auditiva, el funcionamiento familiar se debilita o fortalece de acuerdo a los cambios que se generen al interior de la familia, y a la adaptación que sus integrantes presenten ante la situación (Gil, 2010). En este sentido, se han realizado distintos estudios que presentan la caracterización de estas familias (Rodríguez, 2012) indicando elementos comunes que facilitan o por el contrario obstaculizan el adecuado desarrollo de los niños, niñas y adolescentes sordos(as); en este caso, se presentan algunos indicadores específicos que se deben tener en cuenta para el análisis de la dinámica intrafamiliar de estos(as) niños(as) y jóvenes, y las dificultades que en ella se generan (Rodríguez, 2012).

Entre los indicadores más importantes, se encuentran: las representaciones de los familiares respecto a las condiciones de vida del hogar; la composición de la familia y las relaciones que establecen sus integrantes; los ideales de los padres en torno a la familia y a su hijo(a) sordo(a); la comunicación entre los integrantes de la familia; la percepción sobre los prejuicios sociales y su incidencia en el proceso de socialización; la actitud de los padres respecto a la comunidad sorda; y el desempeño de la función educativa familiar (Rodríguez, 2012). Por lo tanto, el estudio del contexto familiar, es necesario para comprender las características emocionales y de comunicación de los niños, niñas y adolescentes sordos(as) y su incidencia en los distintos contextos, especialmente en el ámbito escolar; ya que en este contexto,

el proceso educativo de los(as) niños(as) depende en gran medida de su ajuste socioemocional, cuyas características se desarrollan básicamente en el contexto familiar y están determinadas por la dinámica que se presente en este contexto (Rodríguez, 2008), por lo tanto, la familia es un factor esencial en el proceso educativo de los(as) estudiantes, y por consiguiente es un componente fundamental de la comunidad educativa; en el caso de los(as) niños(as) sordos(as) esta situación se complica, puesto que se presentan mayores dificultades en sus relaciones familiares, derivándose un ajuste socioemocional disfuncional, que genera barreras que impiden lograr un proceso educativo adecuado (Rodríguez, 2008). En este sentido, la presente investigación buscó comprender las características en las formas de interacción emocional y comunicativa e identificar las debilidades y fortalezas emocionales y de comunicación que presentan los(as) estudiantes(as) con diversidad funcional auditiva en su contexto familiar, y diseñar una propuesta psicopedagógica preventiva denominada “Compartiendo el Silencio” que tiene como objetivo promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas, posibilitando el bienestar y la calidad de vida tanto de los(as) estudiantes sordos(as), como de sus familias.

Este aspecto además busca fortalecer el proceso de Inclusión Educativa en la Institución, ya que ha permitido que la población estudiantil con diversidad funcional auditiva y sus familias participen en la propuesta anteriormente mencionada, lo que implica identificar y conocer la calidad de este proceso, las fortalezas y las debilidades que se generan y las acciones que se aplican para su mejora. Es importante reconocer que la Inclusión Educativa, se ha hecho visible cada vez más, a través de la amplia normatividad que a nivel internacional y nacional existe; por lo tanto el carácter de obligatoriedad permite que el Ministerio de Educación Nacional y las

entidades territoriales (secretarías de educación), estén apoyando el diseño e implementación de propuestas en beneficio de la población estudiantil que necesita de estas acciones.

En este sentido, la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, ha implementado desde el año 2003 el proyecto de educación inclusiva para estudiantes con diversidad funcional auditiva, el cual actualmente se desarrolla en transición, educación básica y media, trabajando con una población de 39 estudiantes sordos(as), en este caso, se han conseguido avances relevantes que paulatinamente han mejorado el servicio educativo para esta población. Sin embargo, continúan presentándose múltiples dificultades y necesidades que inciden en el bienestar de los(as) estudiantes sordos(as), entre ellas, se encuentran como las más relevantes las dificultades familiares (IEM San José Bethlemitas, 2012). Por lo tanto, el hecho de conocer y comprender la realidad y el contexto familiar de esta población facilita la construcción de alternativas que minimicen estas dificultades.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Comprender las características comunicativas y emocionales en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas con el fin de diseñar una propuesta psicopedagógica preventiva.

4.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan en el contexto familiar en los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

Identificar las fortalezas y debilidades en las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan entre los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas y los miembros de su familia.

Diseñar una propuesta psicopedagógica preventiva orientada a disminuir las debilidades emocionales y de comunicación y potenciar las fortalezas en las formas de interacción comunicativa y emocional en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1 Marco Contextual

La presente Investigación se llevó a cabo en el municipio de Pasto, capital del Departamento de Nariño, el municipio de Pasto se encuentra ubicado al sur de Colombia, tiene una extensión de 1.181 Km², contando con una población estimada para el 2012 de 434.540 habitantes, de los cuales el 89.72% corresponde a los habitantes de las 12 comunas que constituyen la ciudad de San Juan de Pasto y el 10.28% a los habitantes de los 17 corregimientos que conforman el sector rural del municipio (Alcaldía de Pasto, 2013).

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas, la cual es de carácter oficial, su modalidad de educación es académica y su población estudiantil es mixta. Las Instalaciones de la Institución se ubican en la Zona oriental de la ciudad de Pasto, perteneciente a la comuna seis, en el Barrio Tamasagra – primera etapa.



Figura 1. Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas.

Fuente: Fotografía Lucía Sánchez.

La Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas trabaja desde el año 2003 con población estudiantil en situación de diversidad funcional auditiva, para el año lectivo 2014

cuenta con 39 estudiantes sordos(as) y 37 familias (son 37 porque se encuentran estudiando hermanos(as)sordos(as) que pertenecen a las mismas familias). Las familias de los(as) estudiantes sordos(as) residen en su mayoría en el sector urbano (77%) y en menor cantidad (9 familias) en el sector rural (23%). Respecto al estrato socioeconómico un mayor porcentaje de familias (61.53%) pertenecen a estrato 1, un 30.7% pertenecen al estrato 2 y únicamente el 7.7% (3 familias) pertenece al estrato 3, ninguna familia pertenece al estrato 4, 5 o 6.

De acuerdo a la conformación familiar la mayoría convive con sus padres (papá y mamá) (69%) y el 31% que corresponde a 12 estudiantes convive con un solo padre, de ellos 9 estudiantes (23%) convive únicamente con la madre y tan solo el 7% (3 estudiantes) convive con el padre. Referente a las edades de los padres y las madres, la mayoría oscila entre 32 y 49 años (79%), tan solo un 15% corresponde a edades entre 59 y 69 años de edad y únicamente el 2.5% (1) tiene más de 70 años de edad.

Referente al nivel educativo de las madres, en su mayoría (19) han terminado el bachillerato (48.7%), el 33.33% ha terminado la primaria (13), únicamente el 12.8% que corresponde a 5 madres ha realizado estudios universitarios y tan solo el 5% (2) no ha realizado ningún estudio. Con relación al nivel educativo de los padres, igualmente que en el caso anterior la mayoría (45.7%) han culminado el bachillerato, el 28.70 % (10) terminaron la primaria, el 17.1% que corresponde a 6 padres realizaron estudios universitarios y únicamente el 8.5% (3) no ha realizado ningún estudio.

Respecto a la ocupación desempeñada por las madres, en su mayoría (41%=16) son amas de casa, es significativo que la ocupación de empleada doméstica se agrupa en un 15% que corresponde a 6 madres que desempeñan dicha ocupación, 3 laboran como trabajadoras independientes (7.6%) y el 36.4% (14) restante son empleadas en diversas ocupaciones (como

vendedoras, docente, intérprete, empleadas, servicios generales y oficios varios). En el caso de los padres, la mayoría (68.33%) son empleados en diferentes ocupaciones, seguido de un 15.3% que se dedica a la agricultura, un 8.57% son trabajadores independientes, dos (5%) padres son pensionados y el 2.8% que corresponde a un padre que está desempleado.

Con relación al estatus auditivo de padres y madres el 100% de ellos/as son oyentes y el 74% (29) maneja LSC, en este sentido, frente al canal de comunicación utilizado por padres y madres se pudo constatar que efectivamente la LSC es el que más utilizan (41%=16), sin embargo cabe resaltar que son las madres las que más la utilizan, con un 31% que corresponde a 12 madres a diferencia de tan solo 4 (10%) padres que utilizan la LSC, como 2º canal de comunicación más importante se encuentra la oralización con un porcentaje significativo de 33.4%, este aspecto es relevante tenerlo en cuenta, ya que de los 39 estudiantes sordos(as) únicamente 4 son hipoacústicos quienes tienen la posibilidad clínica de oralizar, los 35 restantes son sordos(as) profundos(as) con una gran dificultad para oralizar. El 28% de los padres y madres utiliza señas naturales para comunicarse con su hijo/a sordo/a y el 10% de los padres y madres no se comunica con sus hijos/as.

Respecto a la presencia de hermanos(as) en el contexto familiar, el 92% (36) de los(as) estudiantes sordos/as tienen hermanos/as, en su mayoría (66.6%-26) entre 1 y 3 hermanos/as; con relación al lugar que ocupan entre sus hermanos/as, en mayor porcentaje (28%) ocupan el segundo lugar, el 25.6% el tercero y el 20.5% el primer lugar. La mayoría de sus hermanos(as) son oyentes (94%) y únicamente el 6% de ellos(as) son sordos(as); el 65.5% de sus hermanos(as) no maneja LSC, tan solo el 34.5% las maneja, en este sentido, el canal de comunicación que más utilizan con sus hermanos(as) son las señas naturales (28%) y en menor proporción (15%) la

LSC, de igual manera la oralización (15%); sin embargo se presenta un 2.5% que no utiliza ningún tipo comunicación.

En la conformación familiar los(as) estudiantes sordos(as) conviven también con abuelos(as), en este caso conviven con su abuelo únicamente el 15%, en mayor proporción con el abuelo materno (66.6%), el 100% de ellos (6) son oyentes, ninguno maneja LSC y los canales de comunicación que más utilizan en similar proporción son la oralización (33.3%), las señas naturales (33.3%) y la comunicación a través de intermediarios/as (33.3%). Con su abuela conviven el 41% de los(as) estudiantes sordos(as), en igual proporción conviven con su abuela materna (50%) y paterna (50%), en su mayoría (94%) son oyentes, únicamente el 2.5% que corresponde a una persona es sorda, por esta razón solo ella maneja LSC, en su mayoría (13%) se comunican a través de la oralización. Los(as) estudiantes sordos(as) conviven también con otros familiares (41%-16), en su mayoría con tíos/as (44%), primos (12.5%) y sobrinos (12.5%), de los cuales el 100% son oyentes, el 37.5% maneja LSC, el 10% señas naturales y en igual proporción (10%) no utilizan ningún tipo de comunicación. De los(as) integrantes de la familia con quienes más comparten los(as) estudiantes sordos(as) se encuentran en primer lugar la madre (36%), en segundo lugar los(as) hermanos(as) (18%) y en tercer lugar los padres (papá y mamá - 10%).

En la presente Investigación participaron tres (3) estudiantes sordas pertenecientes a la IEM San José Bethlemitas y sus familias, todas(100%) residen en el sector urbano de la ciudad de Pasto, respecto al estrato socioeconómico todas las familias pertenecen a estrato 2 (100%). De acuerdo a la conformación familiar, dos (67%) estudiantes sordas conviven con papá, mamá y hermanos(as) y una (33%) de ellas convive con sus padres (papá y mamá) y no tiene hermanos(as). Referente a la edad de los padres y las madres, el 60% oscila entre 25 y 45 años y

el 40% entre 45 y 65 años. Respecto al nivel educativo de madres y padres el 100% de ellos(as) ha terminado el bachillerato, teniendo en cuenta la ocupación de las madres dos (67%) de ellas se desempeñan como trabajadoras independientes, tan solo una (33%) de ellas es ama de casa; en el caso de los padres, todos (100%) son trabajadores independientes. Con relación al estatus auditivo el 100% de los padres y madres son oyentes; el 60% no maneja la LSC y únicamente el 40% (2) maneja la LSC; respecto al canal de comunicación que las madres utilizan con sus hijas sordas, se encuentra la LSC con la lengua oral (33%), las señas naturales con la lengua oral (33%) y la oralización (33%); en el caso de los padres uno de ellos usa la LSC y el otro padre utiliza la lengua oral.

Los(as) hermanos(as) que participaron en la investigación fueron dos (2), de sexo masculino y femenino (un hombre y una mujer), la edad oscila entre los 15 y 35 años, su nivel educativo es de bachillerato (uno de ellos en curso), respecto a la ocupación la hermana se desempeña como empleada de una empresa y el hermano es estudiante de bachillerato (décimo grado). Con relación al estatus auditivo, los dos hermanos(as) son oyentes, solo uno de ellos maneja la LSC, el canal de comunicación que utiliza el hermano es la LSC con la lengua oral y la hermana utiliza las señas naturales y la lengua oral.

5.2 Marco Teórico– Conceptual

5.2.1 Diversidad Funcional

En España surge el modelo de la diversidad funcional, igualmente que el modelo social, se gesta dentro del propio colectivo de personas con discapacidad y se inspira también en la Filosofía de la Vida Independiente; este discurso se opone, principalmente a la nominación de *dis*-capacitados, que considera a las personas sin capacidad o capacidades (Palacios & Románach, 2008). El concepto de diversidad funcional surge en 2005, a partir de la comunidad

virtual del movimiento por una Vida Independiente, que se creó en España en 2001, el movimiento de Vida Independiente busca suprimir las nominaciones negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad, en este sentido el concepto de diversidad funcional, no se inscribe en una carencia, sino que señala una *funcionalidad diferente* a lo que se considera usual, considerando que es esa funcionalidad diversa la que implica discriminación y que es el entorno social el que la produce (Palacios & Romañach, 2008). El movimiento por una Vida Independiente junto al concepto de diversidad funcional, reclaman el respeto a la dignidad integral de la persona humana. La diversidad funcional permite la comprensión de una realidad social comúnmente denominada “discapacidad”, y lo hace con clara pretensión emancipadora, para posibilitar el mejoramiento de las condiciones de vida de estas personas (Palacios & Romañach, 2008).

5.2.2 Diversidad Funcional Auditiva

La conceptualización de la diversidad funcional auditiva ha transitado por diferentes modelos, de los cuales se han derivado significaciones y prácticas específicas de acuerdo al momento histórico en el cual han surgido. En este sentido, en la segunda década del siglo XX, la teoría Histórico-Cultural de Vigotsky (1926) presenta planteamientos esenciales sobre los procesos del desarrollo Infantil, incluyendo el estudio del defecto como en su teoría denominó a la discapacidad infantil, generando planteamientos teóricos dentro del marco de la defectología, cuyo objeto de estudio no era la insuficiencia en sí misma, sino el(a) niño(a) agobiado(a) por la insuficiencia. La tesis de estos estudios estuvo referida a “que el niño cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño desarrollado, de otro modo, presenta un desarrollo cualitativamente distinto” (Vigotsky, 1926, p.29). En el desarrollo de su teoría Vigotsky (1926) da respuesta al interrogante

“¿qué significa por sí solo el defecto de la audición?”(p.41), en este caso se considera todavía el concepto de sordera, el cual es definido como “la falta de una de las vías para la formación de los enlaces condicionados con el medio” (Vigotsky, 1926, p.42).

Es importante destacar de los fundamentos teóricos establecidos por este autor, el de la compensación, entendido como un mecanismo que permite la superación del defecto; en este sentido, la línea deficiencia – compensación, es la línea principal del desarrollo del niño con defecto auditivo, del cual se derivan dificultades que se presentan o aparecen en la esfera social, por ejemplo, en las relaciones con las demás personas y en todas las funciones sociales como ser humano, las cuales en este caso se deben reorganizar (Vigotsky, 1926). El descenso de la función social debido al defecto, genera en el niño sordo, un sentimiento, que Adler (citado por Vigotsky, 1926) denomina, sentimiento de minusvalía, que es la “valoración psicológica *inferior* de la propia situación social” (p.38). En resumen, el defecto por sí solo no genera las dificultades (psicológicas), sino sus consecuencias sociales (Adler, citado por Vigotsky, 1926).

Se debe tener en cuenta además, el desarrollo cultural del niño, en palabras de Vigotsky (1926), “el proceso de arraigo del niño en la cultura” (p.45); en el caso del niño sordo, la ausencia del lenguaje humano, crea una de las complicaciones más graves en su desarrollo cultural. Si a nivel social la comunicación permite la interacción, a nivel cultural el lenguaje posibilita además de la interacción, el auto reconocimiento personal y la conciencia de la propia existencia, ya que las representaciones simbólicas se dinamizan en el proceso del lenguaje, que permite comprender que la palabra es un signo, que sirve como medio para nombrar, comunicar, e incrementa funciones fundamentales del desarrollo como el pensamiento (Stern, citado por Vigotsky, 1926); en este caso, Vigotsky (1926) planteó la necesidad del carácter social en la

educación de los niños sordos involucrando factores socioculturales del entorno para entender su desarrollo (Vigotsky, 1926).

El modelo propuesto por Vigotsky (1926) en su teoría de la defectología, a pesar de que estaba inmerso en el modelo médico, buscando reparar los daños o defectos en el desarrollo de los niños, avanzó a concepciones cercanas al modelo social; debido a que desde la definición, considera a la diversidad funcional auditiva en función de la conexión con el medio, además equipara el desarrollo de los niños sordos con el de los oyentes, evidenciando para los primeros, un modo diferente de desarrollo, y lo más relevante, su teoría incluye elementos culturales y sociales en el desarrollo de las funciones psicológicas de los niños, por lo tanto consideró que “todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales” (Vigotsky, citado por Ivic, 1999, p.58); en este caso el proceso de desarrollo en el(a) niño(a)sordo(a) se construye con la contribución de las interacciones sociales y los instrumentos culturales (como el lenguaje).

Avanzando en las concepciones de la diversidad funcional auditiva, el Instituto Nacional para sordos, INSOR (2003) en conjunto con el Instituto de migraciones y servicios sociales de España, IMSERSO (2003) en mesas de trabajo sobre discapacidad plantean que la discapacidad auditiva desde un sentido amplio se refiere a:

Todos los tipos de pérdida auditiva, a la falta o disminución en la capacidad para oír claramente debido a un problema en algún lugar del aparato auditivo. La pérdida de la audición puede fluctuar desde la más superficial hasta la más profunda, conocida comúnmente como sordera. Aparece como invisible, ya que no presenta características físicas evidentes, las personas sordas tienen a su disposición la vía visual, por esta razón su

lengua natural es visual gestual, como la lengua de señas y no la auditiva verbal, como el lenguaje oral. (INSOR & IMSERSO, 2003, p.43).

Cabe resaltar que desde una definición específica el INSOR (2004), concibe a la discapacidad auditiva como:

La pérdida de audición en algún grado, que altera la capacidad para la recepción, discriminación, asociación y comprensión de los sonidos tanto del medio ambiente como los sonidos que componen un código lingüístico de tipo auditivo-vocal como la lengua española. (p.47).

Las definiciones de *discapacidad auditiva* que presenta el INSOR (2003-2004), se derivan de la concepción médica, ya que continúan enfatizando la carencia de la capacidad auditiva sin involucrar el factor sociocultural; aunque si resaltan la importancia de la lengua de señas como la lengua natural (lengua materna) de las personas sordas.

En la conceptualización de la diversidad funcional auditiva se deriva del modelo social de la discapacidad, la *visión socio-antropológica de los sordos* (Paz, 2010). Desde esta perspectiva se considera que en la dimensión cultural (por la experiencia de la globalización cultural) se refleja actualmente una realidad de lo diverso; por lo tanto, esta concepción asume a la persona sorda como un sujeto social y político, el cual puede desarrollarse en distintas dimensiones (comunicativa, lingüística y cognitiva) sin ser afectado por el déficit auditivo, condición que en este modelo no se enfatiza, aunque si se reconocen sus particularidades (Skliar, citado por Paz, 2010), por tanto este modelo no se centra en el déficit, se centra en el hecho *del ser sordo* (Paz, 2010). En este escenario interviene la multiculturalidad, desde un discurso crítico como lo propone McLaren (citado por Paz, 2010) que permite comprender que el ser sordo se puede concebir desde una diferencia cultural que enfatiza la diversidad desde la experiencia de lo visual

como construcción de identidades biculturales (McLaren, citado por Paz, 2010). En este sentido las personas sordas han construido su lengua (la lengua de señas), de hecho la siguen construyendo, buscando formas de significar y comunicar; la lengua de señas, tiene una significación social y cultural que debe ser respetada, más allá del reconocimiento legal como una lengua particular, se impone el reconocimiento a la comunidad que la utiliza, con sus propios valores sociales y culturales (Paz, 2010). De acuerdo a estos planteamientos, para Grosjean (2000), los(as) sordos(as) se definen como bilingües y multiculturales porque poseen rasgos diferentes no sólo en el plano lingüístico, sino también cultural.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente Investigación es comprender las características comunicativas y emocionales en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes sordos(as), se expone de manera general el componente comunicativo y emocional para tener una visión más amplia de las características que se identificaron.

5.2.3 Componente comunicativo

Comunicación y Lenguaje: Al conceptualizar la diversidad funcional auditiva, es importante destacar los elementos de la dimensión comunicativa y del lenguaje que la configuran. Entendiendo que comunicación y lenguaje son dos procesos diferentes, que pueden desarrollarse de manera independiente; en este sentido, Sperber & Wilson (citados por Torres, 1995) plantearon la tesis de que los lenguajes no son imprescindibles para la comunicación, la cual se puede realizar a través de otros sistemas que no tengan la estructura formal de lenguaje. De igual manera el lenguaje como sistema de representación tiene una función relevante, más que para la comunicación, para los procesos cognitivos, ya que actúa como mediador simbólico de los procesos de pensamiento (Torres, 1995). En este caso, la adquisición del lenguaje implica entrar en un sistema altamente formalizado, constituido por múltiples códigos que lo estructuran;

esta adquisición se realiza de manera progresiva, cuando la función comunicativa no verbal, pasa a ser asumida por el lenguaje, convirtiéndose en el mejor sistema de comunicación, el cual se especializa en la transmisión (comunicación) de ideas, creencias, deseos e intenciones, es decir, su contenido es el contexto cognitivo y emocional de las personas (González & Martínez, 1998). En este orden de ideas es importante definir inicialmente la comunicación como un “tipo especial de interacción entre dos organismos, (seres humanos), en los que se transmiten contenidos mentales de manera propositiva” (Torres, 1995, p.53). Otras concepciones la limitan, como una función que únicamente permite el acceso a la información (Instituto del desempeño humano y la discapacidad –IDH, 2003). El MEN (2006), instaura el concepto de competencia comunicativa, que se refiere al “uso de los diferentes códigos comunicativos humanos; teniendo en cuenta las particularidades y especificidades de los contextos”(MEN, 2006); el desarrollo adecuado de esta competencia permite a su vez establecer interacciones sociales adecuadas, por lo tanto ha tomado mucho auge en los contextos escolares (MEN, 2006). En el caso de la competencia en el uso del lenguaje, no es suficiente la adquisición de códigos y el conocimiento de reglas gramaticales, fonológicas, etc., es necesaria la experiencia del entorno físico y social, ya que esta permite la formación del contexto cognitivo del sujeto (Gonzalez & Martínez, 1998).

Comunicación y Lenguaje en la Diversidad Funcional Auditiva: En el desarrollo lingüístico de los(as) niños(as) con diversidad funcional auditiva el paso de los sistemas de comunicación hacia el lenguaje verbal es más complejo, ya que ellos no adquieren espontáneamente este tipo de lenguaje, el cual no puede ser utilizado con fines comunicativos (como función comunicativa), proceso por el cual el(la) niño(a) adquiere de forma natural la lengua de su medio; esta incapacidad para adquirir y usar el lenguaje verbal como función comunicativa, puede llegar a generar una grave consecuencia en el desarrollo del(la) niño(a)

sordo(a), que el lenguaje no pueda convertirse en mediador simbólico del pensamiento (Marchesi, 1995) impidiendo el paso de los sistemas de representación primaria (pautas imitativas, dibujos, etc.) a los sistemas de representación elaborada (como el lenguaje) (Torres, 1995). En este caso, no se niega la inteligencia del(a) niño(a) sordo(a), sin embargo, la ausencia del lenguaje verbal (como sistema de representación elaborada) impide obtener el máximo provecho de su potencial cognitivo (Marchesi, 1995). Esto no significa que el(a) niño(a) carezca de la capacidad para adquirir el lenguaje, sino que ocurre una interrupción en la vía sensorial auditiva, que bloquea el canal de acceso a la información. En este sentido, se considera que si la *deficiencia auditiva* aparece desde el nacimiento o se adquiere en la temprana infancia (antes de los tres años de edad), se presenta una barrera biológica que no le permite al(a) niño(a) adquirir el lenguaje (INSOR, 2003). Esta dificultad derivada de la deficiencia auditiva representa una situación muy compleja desde una perspectiva psicolingüística, debido a que el(a) niño(a) sordo(a) no logra acceder a interacciones psicosociales que le permitan estructurar representaciones mentales y simbólicas del mundo que lo(a) rodea a través de las palabras (INSOR, 2003).

Con el fin de responder a las necesidades lingüísticas de la diversidad funcional auditiva, se fomenta un proceso natural de adquisición y desarrollo del lenguaje, a través del dominio de una lengua viso-gestual llamada lengua de Señas, que permite la interacción social y comunicativa con otros(as) usuarios(as) de esta lengua (INSOR, 2003). Es importante destacar la gran cantidad de variables que inciden en el desarrollo lingüístico de los(as) niños(as) sordos(as), la más relevante es el grado de pérdida o déficit auditivo, es decir, entre más grave el déficit, más limitado el desarrollo lingüístico, (siendo los más graves el déficit auditivo profundo, cuando es congénito o de adquisición en la etapa prelocutiva). Se presentan otras variables que también

inciden en dicho proceso, como la modalidad comunicativa que reciba el niño (oral, signada, bimodal, etc.), la edad de inicio en la estimulación lingüística, el nivel de participación de su entorno social, el tipo de programa que se aplica en su estimulación, el nivel de inteligencia de los(as) niños(as), y el nivel sociocultural de su entorno familiar (Marchesi, 1995).

El desarrollo del lenguaje se divide en dos modalidades comunicativas: gestual y oral. En primer lugar, es importante tener en cuenta que en la modalidad gestual, los gestos tienen un papel fundamental en el desarrollo comunicativo infantil, especialmente en la etapa prelocutiva, tanto en niños(as) sordos(as) como en oyentes (Bruner citado por Del Río, 1990). En esta etapa, los gestos son inicialmente presimbólicos (no representan la realidad), después (aproximadamente a los 12 meses de edad) se producen recursos con un cierto grado de representación simbólica, tanto orales (palabras) como gestuales, pero todavía unidos al contexto concreto, a los 18 meses aproximadamente, los gestos y algunas palabras se van desligando progresivamente del contexto concreto, iniciándose el proceso de representación para acceder a la función simbólica del lenguaje, pasando del prelenguaje (etapa prelocutiva) al lenguaje (etapa lingüística)(Bruner citado por Del Río, 1990). En el caso de los(as) niños(as) sordos(as), en esta etapa (lingüística), la adquisición del lenguaje oral decrece de manera significativa, manteniéndose los recursos gestuales como modalidad comunicativa imperante; por lo tanto el desarrollo de la lengua oral se realiza de modo más lento y limitado, dependiendo de una enseñanza prolongada (Fernández& Pertusa, 2004). En este sentido, Farkas (2007) sugiere que los(as) niños(as) sordos(as) deben tener estimulación temprana (entre los dos y cuatro años de edad) que favorezca su lenguaje oral; ya que posteriormente es muy difícil lograr resultados satisfactorios en el aprendizaje de esta modalidad lingüística. Sin embargo, la experiencia temprana no es el único factor que interviene en este caso, ya que el(a) niño(a) sordo(a) puede

llegar a adquirir la lengua oral, pero de modo muy limitado, puesto que su habla puede ser ininteligible y va a depender del entrenamiento auditivo que reciba y en mayor medida del grado de la pérdida auditiva que tenga (Kyle, Woll & Boothroyd citados por Fernández & Pertusa, 2004). Para la recepción de la lengua oral el método más conocido es la lectura labio facial, aunque esta puede presentarse confusa o imperceptible por vía visual, y además requiere de un gran esfuerzo en la atención del(a) niño(a) sordo(a) que puede llegar a cansarlo(a) rápidamente; en los(as) niños(as) sordos(as) con estimulación signada, la Lengua de señas se convierte en otra forma de recepción del lenguaje oral (Villalba, 1996).

En el desarrollo gestual de los(as) niños(as) sordos(as), es fundamental la estimulación signada (señas) que ellos reciban en su infancia temprana, si los(as) niños(as) no han recibido dicha estimulación, los gestos se constituyen hasta los tres o cuatro años de edad en los principales recursos comunicativos con los que cuenta (Valmaseda, 1987); hay que destacar que en este caso, según estudios de Meadow & Mylander (1990) se considera que son los(as) niños(as) sordos(as) quienes crean su propio sistema gestual conformando un auténtico sistema comunicativo, aunque muy limitado; en este sentido, surgen algunos fundamentos opuestos a la consideración de que los(as) niños(as) sordos(as) son creadores y partícipes de un sistema comunicativo, autores como Villalba (1996) más bien defienden la idea de que estos(as) niños(as) en sus primeros años de vida se comunican a través de recursos prelingüísticos. Sin embargo, los estudios realizados por Meadow & Mylander, (1990) permiten concluir que no necesariamente los(as) niños(as) sordos(as) deben estar expuestos a estimulación signada para que sus producciones gestuales puedan generar las propiedades características del lenguaje (discreción, concatenación, estructura y recurrencia) propuestas por Chomsky (1965, citado por Aguilar, 2004). Sin embargo, cuando los(as) niños(as) sordos(as) reciben efectivamente

estimulación signada, en especial de sus padres, sus producciones gestuales se desarrollan en un proceso semejante al del lenguaje oral en los(as) niños(as) oyentes, (etapa presimbólica, simbólica y combinaciones de elementos) (Farkas, 2007); aunque se debe tener en cuenta que en el desarrollo lingüístico los padres suelen atribuir significados (valor simbólico) a las producciones infantiles (gestos, balbuceos) de sus hijos(as) oyentes, antes de que estas tengan valor simbólico; del mismo modo los padres de niños(as) sordos(as), les atribuyen el valor de signo a las producciones gestuales de sus hijos(as), sin tenerlo aún (Torres, 1995); es decir, que en muchos casos el paso de la etapa prelocutiva a la lingüística no se da de manera efectiva, sino por atribuciones parentales. En este sentido se debe tener en cuenta que la adquisición del lenguaje es un proceso progresivo que se da a través de distintas etapas, tanto en el desarrollo de los(as) niños(as) oyentes como de los niños(as) sordos(as) y que depende de variables particulares para cada caso.

El desarrollo de la comunicación, implica la adquisición en la infancia de funciones comunicativas que permitan la interacción adecuada con los demás y su entorno. Estas funciones comunicativas se presentan inicialmente en la etapa prelocutiva, son funciones muy básicas, algunas expresan peticiones, mandatos, etc. (imperativas), otras buscan el control de la atención del receptor (reguladoras) y también el poder compartir la atención de los otros sobre un mismo referente (referenciales); se presentan también funciones comunicativas relacionadas con la transmisión de información sobre objetos y sucesos (declarativas, descriptivas y explicativas) y las que se refieren a peticiones de información (interrogativas), todas ellas se van generando simultáneamente con el desarrollo del lenguaje (Marchesi, 1995).

En el caso de los(as) niños(as) sordos(as) el desarrollo de las funciones comunicativas presentan limitaciones similares a las presentadas en el desarrollo lingüístico; en especial en el

caso de los(as) niños(as) sordos(as) oralistas (Marchesi, 1995). Meadow (2000 citado por Farkas, 2007) en sus estudios ha observado que los(as) niños(as) sordos(as) desarrollan menos funciones comunicativas referidas a información sobre objetos, funciones interrogativas y emisiones sobre sí mismos; presentándose más pasivos en la interacción comunicativa que sus pares oyentes, rompiendo con frecuencia estas interacciones cuando aparecen las dificultades comunicativas, aspecto que a su vez disminuye el fortalecimiento y el desarrollo de sus habilidades y funciones comunicativas. Sin embargo, cabe destacar que los(as) niños(as) sordos(as) signantes (hijos de padres oyentes y padres sordos) se presentan más activos y participativos en la interacción comunicativa y con un desarrollo superior en las funciones comunicativas (Meadow, 2000 citado por Farkas, 2007). En este sentido, se concibe a los(as) niños(as) sordos(as), diversos en el plano lingüístico y se enfatizan sus potencialidades y capacidades como seres humanos.

5.2.4 Componente Emocional

El componente emocional y/o afectivo es relevante en la vida de las personas, ya que es una dimensión constitutiva de los seres humanos, que se refleja en todo contexto (familiar, educativo, laboral, social, etc.). El componente afectivo está constituido por las emociones que se consideran “estados complejos del organismo caracterizados por una excitación o perturbación que predisponen a la acción. La emoción se genera como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (Bisquerra, 2000, p.34). Esta respuesta emocional está conformada por tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

El mecanismo por el cual se produce la respuesta emocional inicia con la exposición al estímulo (acontecimiento), continua con la evaluación del estímulo, que es la valoración que realiza la persona de la situación que experimenta, la cual se realiza inicialmente de manera automática (valoración primaria) para pasar a lo que Lazarus (1999) denomina valoración

cognitiva o secundaria. A partir de la evaluación realizada se activa la triple respuesta emocional (neurofisiológica, comportamental y cognitiva) (Bisquerra, 2009).

Es importante destacar que la psicología teniendo en cuenta sus diferentes enfoques, se ha encargado de conceptualizar el componente afectivo. Desde el enfoque conductual (que se centra en el estudio del aprendizaje) se resaltan algunos postulados de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), referentes a la conducta emocional (denominada así desde este enfoque), la cual de acuerdo a lo que propone el autor se puede aprender observando las reacciones emocionales (como expresiones faciales, comunicación verbal y no verbal, movimientos corporales, etc.) de otras personas (a las cuales se les llama modelos), aspecto que induce estados similares en el observador a través de la imitación de la respuesta observada; para que se presente este condicionamiento, el observador debe haber identificado la relación que el modelo establece entre estímulo y respuesta emocional; esta clase de aprendizaje se conoce con el nombre de modelamiento (Bandura, 1986). Teniendo en cuenta los anteriores postulados se logra evidenciar que la conducta emocional se puede aprender, por lo tanto estas premisas ofrecen aplicaciones en el campo de la psicopedagogía a través de la educación emocional (Elias, Tobias & Friedlander, 2000). El enfoque cognitivo ha abordado el estudio de las emociones, desde un planteamiento central que le asigna un papel fundamental a las cogniciones en la experiencia emocional, la cual se lleva a cabo a través de una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, entre otros) ubicados entre el estímulo y la respuesta emocional, siendo la actividad cognitiva la que determina esta respuesta. De estos planteamientos se derivan importantes aplicaciones para la práctica psicopedagógica relacionadas con la regulación y educación emocional (Álvarez, 2001).

5.2.5 Inteligencia Emocional

En este sentido, la psicopedagogía se incorpora al escenario de estudio de las emociones inicialmente, a partir de un constructo teórico denominado inteligencia emocional que logró articular la psicología de las emociones con la educación emocional (Álvarez, 2001). En este sentido, se exponen algunos fundamentos teóricos al respecto, considerados como los más representativos. Es el caso de la teoría de Gardner (1983-1995) quien desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, proponiendo diversos tipos de inteligencia: musical, cinético/corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal; posteriormente adiciona dos más, naturalista y existencialista (Gardner, 2001). En este caso, se consideran relevantes para el estudio del proceso emocional, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, la primera incluye la capacidad de comprender a los demás, la cual se ajusta al concepto de inteligencia social (Zirkel, 2000). La inteligencia intrapersonal por su parte, constituye “una habilidad correlativa —vuelta hacia el interior— que permite configurar una imagen exacta y verdadera de sí mismos que al utilizarla capacita para actuar en la vida de un modo más eficaz” (Gardner, 1995, p.107); en conclusión, se considera que la inteligencia interpersonal e intrapersonal constituyen la inteligencia emocional (Álvarez, 2001). Pero es con Goleman (1995) que se desarrolla y divulga ampliamente la teoría de la inteligencia emocional; sin embargo este autor toma algunos fundamentos de la teoría de Gardner (1995) para enmarcar su teoría de la inteligencia emocional, la cual se basa según este autor en el desarrollo de capacidades que permiten: a) conocer las propias emociones (autoconciencia emocional); b) autocontrol y auto regulación emocional; c) automotivación; d) empatía; y e) eficiencia interpersonal (Habilidades sociales) (Goleman, 1995-1998).

Es importante destacar la incorporación a la teoría de la inteligencia emocional el concepto de inteligencia social (denominada también como competencia social), el cual se hace visible en los fundamentos teóricos anteriores, en el caso de Gardner (1983) con el concepto de inteligencia interpersonal, y en Goleman (1995) con la concepción de eficiencia interpersonal de la que se deriva la noción de habilidades sociales, las cuales determinan dicha eficiencia; en este caso, se consideran una serie de habilidades que corresponden a esta categoría: liderazgo, comunicación, influencia, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración, cooperación y trabajo en equipo (Goleman, 1998).

5.2.6 Educación Emocional

La educación emocional tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida, y lograr potenciar el bienestar emocional y social (Segura, 2003); en este sentido la esencia de la educación emocional es fortalecer el desarrollo humano, entendido este como el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, social y emocional), es por tanto una educación que propende por la formación integral, enfatizando que la educación debe formar para la vida, este debe ser su propósito, es decir, que el objetivo de la educación debe orientarse hacia el desarrollo humano, la convivencia y el bienestar (Elias et al., 2000); teniendo en cuenta que las emociones son susceptibles de aprenderse y enseñarse (Elias et al., 2000).

5.2.7 Desarrollo Socioemocional de los(as) Niños(as) Sordos(as)

Es importante tener en cuenta que en los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) se presentan algunas características particulares en su desarrollo social y emocional como resultado de las interacciones con el medio social en el que crecen, derivadas de su diversidad funcional auditiva y de las relaciones afectivas en la infancia (Valmaseda, 2004).

5.2.8 El Vínculo Afectivo en el Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)

En este sentido, es relevante tener en cuenta que los vínculos parentales en la infancia son fundamentales, de esta manera, los planteamientos de Bowlby (1986) apuntan a la importancia que tiene el vínculo afectivo (denominado por los autores *apego*) establecido con los padres (o cuidador(a)) durante la infancia para el desarrollo de posteriores relaciones afectivas. La teoría del apego de Bowlby (1986) permite tener una visión más amplia acerca de cómo se instauran ciertos esquemas disfuncionales tempranamente a través de la interacción con las primeras figuras de apego, (que generalmente son los padres); teniendo este vínculo una doble función: de protección (seguridad proporcionada por el adulto capaz de defender al(a) niño(a) de fuentes de peligro) y de socialización (desplazándose las relaciones iniciales con los padres a las personas más próximas y de aquí a otros grupos más amplios). El vínculo afectivo se desarrolla a través de la *interacción* entre las demandas del(a) niño(a) y la respuesta de los padres a dichas demandas, (esta respuesta de acuerdo a la teoría del apego se entiende como la *disposición* que tienen los padres o cuidadores frente a las necesidades del(a) niño(a)) (Bowlby, 1986). Teniendo en cuenta esta interacción se describen tres tipos de apego: apego seguro, apego inseguro evitativo, y apego inseguro ambivalente (Bowlby, 1986). En el primero, los padres o cuidadores están disponibles y son sensibles a las necesidades de sus hijos(as), quienes estarán más capacitados para establecer relaciones emocionales funcionales y adecuadas. En el segundo, (apego inseguro-evitativo) la disposición parental se caracteriza por rechazo, hostilidad y algunas veces aversión al contacto afectivo, en este caso la respuesta de los padres es negligente, generándose en el(a) niño(a) desconfianza y ansiedad en las relaciones interpersonales, además de eludir en gran medida las interacciones afectivas (Tomás, 2008). El tercer tipo de apego, (apego inseguro ambivalente) se caracteriza por la inconsistencia y la ambigüedad que presenta la respuesta de los padres; ya que

algunas veces se muestran sensibles a las necesidades de sus hijos(as) y otras veces son totalmente indiferentes a ellas, en este caso la disposición de los padres es contradictoria, generando en sus hijos(as) un gran nivel de ansiedad e inseguridad en sus relaciones emocionales (Bowlby, 1986). En este sentido, el vínculo afectivo se constituye como la primera aproximación emocional que vive el(a) niño(a) y que le introduce en el grupo familiar (Tomás, 2008), siendo la familia el primer referente social, por lo que su papel es esencial para configurar los esquemas que regularán la interacción futura del(a) niño(a) con el entorno (Tomás, 2008).

En el caso de los(as) niños(as) sordos(as), el establecimiento de vínculos afectivos presenta una serie de limitaciones derivadas de su diversidad funcional auditiva, principalmente las dificultades de comunicación, las cuales se asocian a la falta de estimulación afectiva y social de los padres, lo que a su vez puede llegar a desarrollar un estilo de vínculo afectivo disfuncional, reforzado por la carencia de respuesta (conductual y sensorial) del(a) niño(a) (Tomás, 2008). Por lo tanto esta vinculación afectiva incide de manera significativa en el posterior comportamiento social y emocional que manifieste el(a) niño(a) sordo(a) (Tomás, 2008). En este sentido, es fundamental que los padres sustituyan la estrategia comunicativa que no es efectiva (como la lengua oral) por otras modalidades sensoriales que no hayan sido afectadas por la diversidad funcional auditiva (Valmaseda, 2004). Esto implica que los padres estén más conscientes de lo que supone la pérdida auditiva en sus(as) hijos(as) para que incrementen medios más eficaces en sus interacciones, como, las indicaciones táctiles, expresiones gestuales y de modo más formal la lengua de señas (Musitu & Cava, 2001). De hecho, cuando los padres están sensibilizados con el problema, se incrementa el contacto físico, dicha relación física frecuente con los(as) niños(as)sordos(as) puede desempeñar una función comparable a las vocalizaciones que desarrollan los padres con sus hijos(as) oyentes (balbuceo)

(Valmaseda, 2004); en el caso de los(as) niños(as) sordos(as), la estimulación que se brinde va a generar las primeras respuestas gestuales, conducta esencial para su desarrollo tanto interpersonal como emocional, porque implica la vivencia de las primeras aproximaciones hacia el mundo que lo rodea, aspecto importante en los procesos de estimulación temprana (Pabón, 2009). Cuando los padres tardan en detectar la diversidad funcional auditiva, o tardan en tomar decisiones educativas, o en asumir el problema con eficacia, no se presenta esta compensación estratégica perjudicando el desarrollo de la *interacción* entre padre e hijo(a) sordo(a), lo que a su vez afecta negativamente el desarrollo socioemocional del(a) niño(a) sordo(a) (Pabón, 2009); en este sentido, para avivar tal interacción se debe establecer un equivalente simbólico (signos, señas) que permita expresar contenidos comunicativos afectivos, para que el desarrollo socioemocional del(a) niño(a) sordo(a) no se perjudique de modo significativo (Tomás, 2008).

5.2.9 Consideraciones Iniciales sobre el Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)

Al abordar el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) sordos(as), es necesario destacar la importancia que tiene el sonido en sí mismo para provocar y transmitir emociones (Marchesi, 1987). Desde la más temprana infancia los(as) niños(as) aprenden a identificar de acuerdo a las características del sonido (tono, volumen, ritmo, etc.) emociones como el afecto, la ternura, el enojo, el temor, etc.; por ejemplo el(a) bebé oyente siente seguridad al oír la voz materna (Villalba, 1996); en el caso del(a) niño(a) sordo(a), la falta de audición lo aísla de estas experiencias dificultándose la comunicación y la comprensión de las emociones, en consecuencia, estos(as) niños(as) empiezan a experimentar una privación en su desarrollo lingüístico y comunicativo que tendrá implicaciones en su desarrollo emocional (Marchesi, 1995). Desde un modelo ecológico, el desarrollo de los(as) niños(as) sólo puede ser entendido en relación al carácter de las interacciones que se establecen entre el entorno familiar y social con

el(la) propio(a) niño(a) (Bronfenbrenner, citado por Pabón, 2009); en este sentido, desde el contexto familiar, las posibilidades que tienen los padres y demás familiares para proporcionar experiencias emocionales e interpersonales adecuadas (como demostraciones de afecto, comunicación y educación) son claves para fortalecer el desarrollo de estos(as) niños(as) (Pabón, 2009).

5.2.10 Características del Contexto Familiar que inciden en el Desarrollo Socioemocional del(a) niño(a) sordo(a)

Se resaltan algunas características relacionadas con el contexto familiar en el que los(as) niños(as) sordos(as) crecen, el cual aunque es susceptible de ser modificado ejerce una fuerte influencia en su desarrollo socioemocional (Valmaseda, 2004). Inicialmente se encuentra la carencia de adecuadas oportunidades de interacción comunicativa dentro de la familia; se encuentra también el aspecto relacionado con la aceptación de la familia de la situación de diversidad funcional auditiva del(a) niño(a); ya que si tal aceptación es negativa va afectar su desarrollo emocional (auto concepto y autoestima) y el pleno ejercicio de sus potencialidades. Otra característica que se presenta en el entorno familiar del(a) niño(a) sordo(a) es la sobreprotección, estilo de crianza parental que se considera inadecuado, ya que se acentúa un control exagerado por parte de los padres que afecta el desarrollo del(a) niño(a) (Rouche, 2002).

5.2.11 Dificultades en la Comunicación que inciden en el Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)

Teniendo en cuenta que los(as) niños(as) sordos(as) presentan dificultades en el aprendizaje del lenguaje verbal, se les dificulta también comprender y expresar conceptos emocionales y nombrar a las emociones (Simón, 2010); ya que los usos del lenguaje que se emplean con los(as) niños(as) sordos(as) están dirigidos básicamente a referentes externos y

concretos, que implican la experiencia visual, dando escasa importancia al repertorio interno del componente afectivo que se configura a partir de conceptualizaciones más abstractas, en las cuales la capacidad intrapersonal juega un papel muy importante (García, 2002); en este caso, los(as) niños(as) sordos(as) carecen de la experiencia que implica la verbalización de emociones, desconocen además las relaciones entre ciertas expresiones faciales o conductuales y las emociones que las generan y acompañan (Simón, 2010); por lo tanto a estos(as) niños(as) se les dificulta el desarrollo de nuevas y mejores formas de autocontrol y autoexpresión emocional (Pabón, 2009). A este aspecto se suman las dificultades que tienen los(as) niños(as) sordos(as) para adquirir adecuadas habilidades sociales y emocionales debido a la falta de experiencias variadas y significativas en su contexto familiar, lo que a su vez genera problemas para comprender y resolver tanto las situaciones interpersonales como las intrapersonales (Simón, 2010). En este caso, Marchesi (1987) resalta que el ajuste socioemocional satisfactorio de los(as) niños(as) sordos(as) está muy relacionado con su capacidad lingüística (Marchesi, 1987); sin embargo, en el trabajo de Weisel & Bar-Lev (1992, citados por Palacios, 1999) se plantea que la gran cantidad de vocabulario emocional que los(as) niños(as) sordos(as) tengan no se asocia a que estos(as) niños(as) entiendan mejor las emociones de los demás, en este caso, es la *experiencia interpersonal* aparejada al nivel de competencia lingüística lo que les permite conocer, expresar y regular sus propias emociones y las de los demás (Weisel & Bar-Lev, 1992, citados por Palacios, 1999), teniendo en cuenta que toda esta experiencia a nivel interpersonal y emocional se adquiere en las relaciones que el(a) niño(a) sordo(a) establezca en su contexto familiar, por tanto las relaciones familiares son cruciales en el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as).

5.2.12 Características del Desarrollo Socioemocional del(a) Niño(a) Sordo(a)

El componente emocional y comunicativo de los niños(as) sordos(as) se conforma por características que inciden en su desarrollo integral y en su comportamiento, las cuales hay que entenderlas en conjunto; en este caso, muchos de estos atributos del(a) niño(a) sordo(a) pueden ser considerados, efectos secundarios de su limitación, o bien derivados de su contexto familiar e intensificados por este (Marchesi, 1995). Entre estas características se encuentran, la carencia de madurez social, la tendencia a ser egocéntrico(a), la impulsividad y un bajo auto concepto (Marchesi, 1995), además de una acentuada afectividad, dependencia y una conducta agresiva (Pabón, 2009). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante conocer estas características, para comprender las dificultades que de ellas se pueden derivar. En el caso de la *madurez social*, se entiende como la habilidad para cuidar de sí mismo(a) y de los(as) demás, se relaciona con el grado de autonomía y con la capacidad para tomar responsabilidades sociales (Pabón, 2009), este autor afirma que a medida que aumenta la edad, las discrepancias en madurez social entre niños(as) sordos(as) y oyentes también se incrementan, manifestándose mayor inmadurez social en los(as) niños(as) sordos(as), lo que se puede explicar teniendo en cuenta el menor desarrollo de la *competencia comunicativa* en estos(as) niños(as), además de pautas parentales inadecuadas que adquieren en su medio familiar (Pabón, 2009); en este sentido, se considera que a nivel familiar la sobreprotección ejercida por los padres contribuye al atraso en el desarrollo comunicativo de sus hijos(as) sordos(as), ya que al estar limitados en sus relaciones interpersonales no les permite fortalecer sus relaciones comunicativas; además, a través de esta pauta educativa se impide el desarrollo de la autonomía e independencia, componentes esenciales para la madurez social (Blanco, 2002); otro aspecto que influye en el desarrollo de la madurez social del(a) niño(a) sordo(a) es la actitud de los padres ante la educación de su hijo(a)

sordo(as); por lo tanto, si su actitud es positiva, los padres le van a brindar a su hijo(a) sordo(a) herramientas que fortalezcan su proceso de socialización, comunicación e interacción con el entorno, por el contrario si es negativa, no le darán valor al proceso de aprendizaje de su hijo(a), al esfuerzo realizado, a los avances y logros alcanzados, convirtiéndose los padres en los principales obstáculos para la socialización adecuada de su hijo(a) sordo(a) (Simón, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar que la inmadurez social que manifiestan los(as) niños(as) sordos(as) no se debe a la diversidad funcional auditiva, como algo intrínseco a ella, sino más bien se genera por la falta de comunicación y de experiencias favorables en su contexto familiar(Simón, 2010).

Dentro de las características socioemocionales de los(as) niños(as) sordos(as) se destaca también la manifestación de una conducta impulsiva, que se presenta principalmente por una escasa mediación verbal, en este caso, las pautas educativas de los padres se expresan únicamente a través de acciones, recibiendo el niño sordo pocas explicaciones sobre las conductas inadecuadas, por lo tanto,, el(la) niño(a) sordo(a) al no internalizar el lenguaje como regulador de la acción no puede emplearlo como guía interna para mediar entre el impulso y la acción, generándose la conducta impulsiva (Valmaseda, 2004). Por esta razón mayores cotas de conducta impulsiva correlacionan con una limitada comunicación y viceversa (Valmaseda, 2004, p.153). Los estudios sobre la conducta impulsiva se han centrado en la variable reflexividad-impulsividad, entendiendo la impulsividad como la tendencia a tomar decisiones rápidas que conllevan a un gran número de errores (Arán & Richaud, 2012, citados por Rodríguez, 2012), por lo tanto la impulsividad se manifiesta con mayor inmadurez emocional, periodos cortos de atención, mínimo control de impulsos e inquietud constante, características que suelen presentarse generalmente en el comportamiento de los(as) niños(as) sordos(as),el cual puede

modificarse a través de prácticas educativas adecuadas implementadas por los padres en el contexto familiar (Arán & Richaud, 2012 citados por Rodríguez, 2012), que permitan ponerle límites a la conducta impulsiva del(a) niño(a) sordo(a), ya que de lo contrario éste(a) mantendrá sus demandas de manera reiterativa priorizando sus propios deseos e intereses, favoreciendo así la conducta Egocéntrica la cual deriva en una conducta egoísta y desafiante (Pabón, 2009).

Otra característica importante en el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) sordos(as) es el auto concepto, entendido como la percepción y valoración que una persona hace de sí misma basada directamente en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que hace de su propia conducta; y se encuentra constituido por componentes emocionales, sociales y físicos (Valmaseda, 2004); En la formación del auto concepto del(a) niño(a) sordo(a) inciden de manera significativa las actitudes inadecuadas de los demás, (que suelen considerarlo(a) como una persona enferma, discapacitada y poco inteligente); de esta manera se constituye un bajo concepto de sí mismo que se manifiesta frecuentemente en comportamientos de hostilidad, agresividad, temor, tristeza y aislamiento afectando negativamente su desarrollo integral (Pérez & Garaigordobil, 2007). El(a) niño(a) sordo(a) presenta en su desarrollo emocional una acentuada afectividad, por su situación de dependencia, aislamiento, dificultades en la comunicación y por sus relaciones interpersonales inadecuadas; por lo tanto, tiene mayor necesidad de afecto, amistad, aprecio, reconocimiento y consideración, manifestando una gran sensibilidad a las presiones y dificultades del medio que lo(a) rodea; siendo más vulnerable a éste, por lo cual se afecta emocionalmente con mayor frecuencia e intensidad perjudicando su desarrollo emocional (Pabón, 2009). Se presenta también en el desarrollo socioemocional del(a) niño(a) sordo(a) una mayor dependencia, la cual es evidente en gran medida en las relaciones comunicativas (el interlocutor deberá hablar más lento, vocalizar bien, pedir ayuda a un(a) intérprete, etc.).

Además, en este caso, la dependencia que manifiesta el(a) niño(a) sordo(a) se refuerza con la sobreprotección ejercida por los padres (Blanco, 2002). En el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) sordos(as) se presenta también la agresividad, que se genera en estos(as) niños(as) principalmente por su limitación en la comunicación, que los lleva en múltiples situaciones a no comprender y a no ser comprendidos(as) produciéndoles frustraciones que se reflejan en conductas agresivas y en irritabilidad (Rodríguez, 2012). Hay que resaltar que las conductas agresivas del(a) niño(a) sordo(a) se refieren en mayor medida, a la brusquedad en sus juegos y/o en su forma de contactarse con otras personas; aunque la agresión como ataque, también suele presentarse con menor frecuencia (Rodríguez, 2012). Cabe señalar que la conducta agresiva en el(a) niño(a) sordo(a) se destaca más, por tener que encauzarla a través del gesto o la expresión corporal (Pabón, 2009).

Es relevante tener en cuenta que las características socioemocionales antes expuestas son frecuentes en los(as) niños(as) sordos(as); sin embargo no deben considerarse como rasgos constitutivos de la “personalidad del sujeto sordo” (Villalba, 1996, p.28), sino más bien como características y comportamientos que son el resultado principalmente de la ausencia de un código comunicativo y lingüístico disponible a temprana edad que permita la regulación de su conducta; de la falta de estimulación e interacción familiar, de la falta de experiencias variadas; del desconocimiento de las razones asociadas al cumplimiento de normas, de la vivencia de valores; y de la exclusión social (Villalba, 1996)& (Paz, 2010).

5.2.13 Interacciones Comunicativas de los(as) Niños(as) Sordos(as) que inciden en su Desarrollo Socioemocional

Es fundamental resaltar que las dificultades a las que la persona sorda se enfrenta en su desarrollo lingüístico y comunicativo se ven reflejadas en su desarrollo social y emocional, en

especial en las interacciones comunicativas que el(a) niño(a) sordo(a) establece en su contexto familiar. Con relación al desarrollo de las interacciones en la infancia, hay que destacar que la mayor parte de los aprendizajes que el(a) niño(a) lleva a cabo se dan en contextos de procesos sociales dinámicos, en interacción (Marchesi, 1987);, privilegiando de esta manera el componente social como fuente y medio de aprendizaje para el(la) niño(a), entendiendo que tal componente se manifiesta y fortalece a través de las interacciones que el(la) niño(a) establece con su entorno. En el caso de los(as) niños(as) sordos(as), las interacciones dependen de elementos que se derivan de la diversidad funcional auditiva (Marchesi, 1987); uno de estos elementos, es la actitud de los padres ante la diversidad de su hijo(a), aspecto que se asocia al proceso de diagnóstico, el cual es difícil de asumir para los padres, en mayor medida, si son oyentes, ya que desconocen la realidad de la persona sorda, aspecto que afecta negativamente las interacciones del(a) niño(a) sordo(a) en su contexto familiar (Gil, 2010). En este caso, la situación comunicativa entre un(a) niño(a) sordo(a) y sus padres oyentes se caracteriza por el sentimiento de frustración de los padres ante la falta de respuesta por parte del(a) niño(a) a sus intentos comunicativos verbales; lo que puede llevar a una disminución en la frecuencia, duración y en la profundidad de los temas abordados y al incremento de la ansiedad parental, todo esto puede conducir al(a) niño(a) y a sus padres a una situación de tensión y distanciamiento (Gil, 2010); por lo tanto, la forma cómo los padres acepten y elaboren el hecho de tener un(a) hijo(a) sordo(a) será determinante para las interacciones que establezca el(a) niño(a), y para todo su desarrollo posterior (Gil, 2010).

Es importante tener en cuenta que la evolución de la comunicación tiene una especial incidencia en el desarrollo del(a) niño(a) sordo(a), en este sentido, todo lo que suponga niveles

de comunicación más adecuados permite avances positivos en sus interacciones y en su desarrollo integral (Marchesi, 1995).

5.2.14 Contexto Familiar

Familia: Aspectos Conceptuales: Entendiendo que la Familia, como lo afirma Palacios (1999), es:

Un sistema cambiante compuesto por personas y relaciones cambiantes. Que funcionan sobre la base de una compleja interdependencia en la que circunstancias negativas pueden incrementar las fuentes de tensión, en el mismo sentido que circunstancias favorables incrementan las de armonía, afectando las relaciones de la pareja, de los padres con los hijos, o entre los hermanos. (p.21).

A la complejidad de estas relaciones se une la complicada función de la familia: la crianza de los(as) hijos(as), a partir de pautas y marcos de referencia que guían su desarrollo (Palacios, 1999). En este sentido, es claro que la familia es el principal sistema en el que reside la persona, sistema que cumple importantes funciones que se modifican con el paso del tiempo, relacionadas de modo general con el cuidado físico, el abastecimiento de requerimientos materiales, el proveer afecto y comprensión; el brindar orientación sobre objetivos y posibilidades futuras; brindar educación, normas y valores (Palacios, 1999).

Desde la perspectiva de Derechos Humanos, se concibe a la familia, como:

El contexto fundamental de desarrollo del ser humano donde se cumplen las funciones que involucran la satisfacción de las necesidades, de protección, afecto y seguridad de cada uno de sus miembros, socialización de los niños y jóvenes, afirmación de la identidad cultural e individual. (Eroles, citado por Gil, 2010, p.24).

Este planteamiento, enfatiza el papel fundamental que tiene la familia en el ajuste socioemocional de una persona; ya que propende por el desarrollo integral del sujeto, en el sentido que es en la familia donde se establecen lazos de afecto y apoyo y se brindan las

posibilidades para la interacción con el entorno (Eroles, citado por Gil, 2010). Desde la psicología también se ha estudiado la importancia de la familia para el desarrollo humano, teniendo en cuenta principalmente los enfoques integradores o llamados sistémicos, que conciben a la familia como un “sistema conformado por múltiples interrelaciones” (González, 2007, p.63), este enfoque brinda referentes importantes que permiten comprender de manera más clara la relevancia que tiene la familia, y en especial los padres (padre y madre) en la formación psicosocial de los(as) hijos(as) (Tizón, 2011); en este sentido, se han tipificado distintas funciones parentales que se requieren para el adecuado desarrollo de los(as) hijos(as), entre estas funciones se encuentran: el cuidado y el sustento corporal básico, referidos a la provisión de alimento, vestido, refugio, etc.; las funciones emocionales, con la expresión de sentimientos positivos y negativos (amor, ternura, confianza, esperanza, temor, rencor, tristeza, etc.); funciones de contención, teniendo en cuenta la capacidad de integrar límites, el manejo de autoridad, la tolerancia a la espera y a la frustración, la capacidad de tomar decisiones y resolver problemas; la organización y desarrollo de la conciencia moral, respecto a la formación de valores, motivaciones, logros, y formas de apoyo; modelos de relación con el exterior; y modelos para el aprendizaje, como resultado de una función cognitivo-emotivo-relacional (Tizón, 2011).

5.2.15 El Contexto Familiar y La Diversidad Funcional

Cuando en el contexto familiar se presenta un integrante con diversidad funcional o discapacidad (como se denominaba anteriormente), se espera que encuentre en este contexto las posibilidades y oportunidades que necesita para crecer y desarrollarse de modo adecuado; sin embargo, la diversidad funcional, se considera un evento amenazante, una experiencia impactante que puede incrementar las fuentes de tensión y afectar negativamente las relaciones familiares, modificando su dinámica de forma temporal o permanente; en este caso, es frecuente

que estas familias se alejen y aíslen de sus familiares y amigos, reduciendo así los contextos extra familiares de apoyo (Palacios, 1999). De esta manera es difícil lograr una comunicación efectiva, por lo cual comienzan a verse afectadas las interacciones emocionales y comunicativas, las formas de cuidado y protección (Gil, 2010). Teniendo en cuenta la realización de diferentes estudios respecto a la relación entre el contexto familiar y la diversidad funcional, se derivan las siguientes conclusiones: a) Que aunque la respuesta de la familia no es homogénea, por lo general la diversidad en sí misma puede ser un factor estresante, pero por sí sola no explica el estrés familiar; b) que la ausencia de autonomía personal y las demandas de cuidado por problemas motores, de comunicación o cognitivos constituyen factores de riesgo significativos en la modificación del funcionamiento de la familia; c) que disponer de apoyo entre los miembros de la familia, de otros familiares o de amigos actúa como un factor protector y d) que a pesar que el proceso de adaptación de la familia a la diversidad funcional es un proceso lento y doloroso, si esta dispone de recursos y ayuda puede adaptarse y enfrentar las nuevas situaciones en el desarrollo del(a) niño(a), como el ingreso al colegio, la adolescencia, la elección de una ocupación, etc. (Palacios, 1999).

5.2.16 El Contexto Familiar y Diversidad Funcional Auditiva

En el contexto familiar aparecen paulatinamente conductas y facultades propias que van estructurando el comportamiento humano, el cual se encuentra motivado por la relación que establece el(a) niño(a) con su entorno y su familia; ya que este contexto es el primer ambiente que experimenta, por lo tanto es en donde ocurren sus primeras vivencias afectivas que influyen en sus experiencias posteriores (Gil, 2010); por lo cual las interacciones iniciales (en los primeros años) entre padres e hijos(as) son fundamentales en el desarrollo socioemocional, en la

adquisición del lenguaje, en la regulación conductual y en la consecución de hábitos y actitudes adecuadas (Gil, 2010).

Es importante tener en cuenta que los contextos familiares no son iguales, por lo tanto las familias abordan de manera distinta la presencia de un(a) hijo(a) con diversidad funcional auditiva, en este sentido, existen familias a) que tratan al(a) integrante sordo(a) como un hijo(a) sin dificultades, que se esfuerza por aprender una forma de comunicación, tienen la expectativa de que su hijo(a) sordo(a) llegue a ser un miembro importante de la familia y la sociedad; b) por otro lado hay familias que no esperan nada del hijo(a) sordo(a), ya que lo consideran inútil y poco inteligente y c) muchas otras se sienten culpables de haber tenido un hijo(a) sordo(a) y permiten que el(a) se convierta en una persona completamente indisciplinada, que no respeta normas, ni límites (Palacios, 1999). Esta serie de aspectos que se presentan crean conflicto en las relaciones intrafamiliares, que sin mediación, ni apoyo, puede llegar a desajustar seriamente a un grupo familiar (Gil, 2010).

De esta manera, Palacios (1990) plantea algunos estilos de respuesta disfuncional por parte de la familia ante la diversidad funcional del(a) niño(a) y del adolescente sordo(a), entre los cuales se destacan: a) la reorganización del grupo alrededor del(a) niño(a) sordo(a), quien ocupa el lugar central entre los vínculos familiares; b) la reorganización de la familia desconociendo la limitación auditiva, en este caso, la familia es indiferente ante la diversidad de su hijo(a), y toma una actitud de segregación y exclusión ante el niño(a) sordo(a); c) la reorganización grupal mediante la delegación de la crianza y el cuidado del(a) niño(a) sordo(a) a un solo miembro del grupo familiar, habitualmente la madre; d) disfuncionalidad en el subsistema fraterno, en este caso los(as) hermanos(as) aparecen con gran responsabilidad ante la situación generada por la diversidad funcional auditiva del(a) hermano(a), ya sea ocupando un lugar periférico con cierto

abandono y descuido por parte de sus padres; o bien, sobreprotegidos, mantenidos al margen de la situación y e) finalmente se encuentra la disfuncionalidad en el vínculo de la familia como grupo, con relación al medio externo (Palacios, 1999).

5.2.17 El Contexto Familiar y el Diagnóstico de Diversidad Funcional Auditiva

En el caso de las familias con niños(as) sordos(as) es fundamental tener en cuenta que cuando los padres oyentes se enfrentan a la noticia de la diversidad funcional auditiva de su hijo(a), las principales reacciones emocionales que manifiestan son: respuestas de negación (se resisten a aceptar que su hijo(a) tenga algún, tipo de dificultad), incredulidad, rechazo, sentimientos de incapacidad para enfrentar el problema (por lo tanto suelen delegar en los expertos la responsabilidad del desarrollo de su hijo(a)); algunas veces expresan sentimientos de hostilidad hacia los profesionales y generalmente terminan manifestando síntomas depresivos, (como desesperanza, frustración, culpa, etc.) (Rojas & Valencia, 2008). Además, como consecuencia de las reacciones frente al diagnóstico, se puede evidenciar tanto en los padres, como en los(as) niños(as), síntomas de indefensión, término utilizado por Seligman (1983, citado por Rodríguez, 2008) para referirse a la “situación a la que se ve abocada una persona cuando se da cuenta de que sus acciones no tienen efecto en el entorno, lo que produce una disminución en las iniciativas y en las respuestas voluntarias” (Seligman, 1983, citado por Rodríguez, 2008, p.77);sin embargo, las reacciones iniciales ante el diagnóstico no son necesariamente predictivas del posterior funcionamiento familiar con el(a) niño(a) sordo(a) (Rodríguez, 2008).

En esta situación, los padres experimentan una especie de duelo por la pérdida del(a) hijo(a) deseado o imaginado y el inicio de un proceso de aceptación del(a) hijo(a) real, deben elaborar progresivamente este proceso que implica el fortalecimiento de su papel como padres,

cambiando la forma de ver a su hijo(a), ya no como un discapacitado(a) o un enfermo(a), sino más bien como un ser humano con capacidades y potencialidades (Valmaseda, 2009).

Teniendo en cuenta que la respuesta de los padres frente al diagnóstico de diversidad funcional auditiva de su hijo(a) es fundamental para su desarrollo socioemocional, se cita un estudio de Villalba (1996) en el que se identificaron varias reacciones que los padres oyentes manifiestan ante el diagnóstico de su hijo(a) sordo(a), las cuales se desarrollan progresivamente en mecanismos de defensa ante una situación que les resulta intensamente estresante (la diversidad funcional de su hijo(a) sordo(a)), entre los principales mecanismos de defensa presentados por los padres se encuentran los mecanismo de negación, el mecanismo de las falsas esperanzas, la represión del dolor, delegar en los expertos médicos el desarrollo y la crianza del(a) hijo(a) sordo(a) y las repercusiones orgánicas (Villalba, 1996). Aspecto que puede producir ansiedad e inseguridad en los padres, favoreciendo el desarrollo de relaciones sobreprotectoras y dependientes, retrasando la autonomía y la madurez social del(a) niño(a) sordo(a) (Simón, 2007).

Es fundamental comprender que a menudo el diagnóstico de diversidad funcional auditiva puede ocasionar cambios en las relaciones familiares, dificultando dichas relaciones o por el contrario favoreciendo la cohesión familiar como vía de apoyo para enfrentar las dificultades planteadas (Gil, 2010). Por esta razón, es necesario que los padres y la familia comprendan las consecuencias que implica la pérdida auditiva y acepten que es irreversible para lograr enfrentar eficazmente la diversidad funcional auditiva de su(a) hijo(a), en este caso solo cuando los padres entienden realmente en qué consiste esta diversidad funcional, pueden conocer y aceptar las limitaciones que va a representar en su vida, y en la de su hijo(a). Por lo tanto, es fundamental destacar que la actitud que asuma la familia, y en especial los padres, ante la limitación auditiva de su hijo(a), influye en gran medida, y puede determinar la actitud que el(a)

niño(a) adopte ante su limitación (Gil, 2010); además incide en la formación de su auto concepto y en el modo en que se comunique y relacione con su entorno familiar y social (Musitu & Cava, 2001). En este sentido, es fundamental tener en cuenta que el dominio que tenga la familia de un sistema de comunicación capaz de asegurar interacciones de calidad con el(a) niño(a) y joven sordo(a), les va a permitir, regular sus reacciones y su comportamiento con el entorno y de éste hacia ellos(as); mejorar la comunicación espontánea, ya que no va a ser interferida por la insatisfacción y la angustia; aumentar la cantidad y el tiempo de las interacciones; y lograr mayor información sobre el entorno que les rodea; por lo tanto los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) pueden regular su conducta de forma más coherente y adecuada (Gil, 2010).

5.2.18 Contexto Familiar: Características de la relación de los Padres con sus Hijos(as) Sordos(as)

Entre las características del contexto familiar que inciden en el desarrollo socioemocional del(a) niño(a) sordo(a) se destaca la relación que establece con sus padres, en este sentido, influyen principalmente el grado de implicación familiar, entendida como aceptación y nivel de información acerca de la diversidad funcional auditiva; la elección de la modalidad lingüística en la que se van a comunicar con el(a) niño(a); la disposición en tiempo para trabajar con él(ella) y motivarlo(a); así como el estatus auditivo de los padres. En este caso, es importante la detección precoz de la diversidad funcional auditiva y la incorporación a un programa de estimulación temprana con asesoramiento a la familia (Suárez & Torres citados por Palacios, 1999).

En las relaciones con los padres se producen algunas variantes que es necesario destacar, es el caso de los padres que al establecer un canal de comunicación efectivo con sus hijos(as) sordos(as), se sienten más competentes, más tranquilos y ejercen menos control en las interacciones con sus hijos(as), igualmente estos(as) niños(as) experimentan relaciones

gratificantes que les proporcionan bienestar y un desarrollo más funcional (Musitu & Cava, 2001). Sin embargo, se considera que no es determinante el desarrollo formal del lenguaje para establecer un vínculo de apego seguro entre padres y niños(as) sordos(as); por lo tanto, independientemente del canal de comunicación (canal que debe estar presente) que se utilice con los(as) niños(as) sordos(as), lo que es decisivo para el(a) niño(a) es sentirse afectivamente seguro en las relaciones con sus padres (Valmaseda, 2004).

Es importante tener en cuenta que si se busca que los(as) niños(as) sordos(as) logren un desarrollo socioemocional adecuado, los padres deben establecer normas y límites para regular el comportamiento de sus hijos(as) sordos(as) (Rodríguez, 2012). En este proceso de regulación conductual el lenguaje juega un papel predominante como vía de control (por parte de los padres), y como canal de expresión de los impulsos y demandas (por parte del(a) niño(a)); en este sentido, Shipman (citado por, Rodríguez, 2008) identificó dos tipos de estrategias parentales para la regulación conductual del(a) niño(a) sordo(a). En primer lugar, la cognitiva-racional que trata de ofrecer al(a) niño(a) razones que explican la presencia de reglas, exigencias, y refuerzos futuros, etc., incorporando la mediación comunicativa de la conducta; y la segunda, la imperativa-normativa que plantea reglas sin ninguna justificación (Shipman, citado por Rodríguez, 2008); en este caso, los padres oyentes de niños(as) sordos(as), tienden a utilizar más esta última pauta educativa; ya que se encuentran limitados en su comunicación, y poseen menos recursos en cuanto a técnicas de control, lo que les lleva a emplear un lenguaje restrictivo e imperativo (Rodríguez, 2012); pero este tipo de control no le brinda independencia al(a) niño(a), coartando sus posibilidades de explorar el entorno y de aprender de la experiencia (Blanco, 2002). A esta situación se suma el hecho de que los padres ante las dificultades de regular verbalmente la conducta de su hijo(a) sordo (a) tienden a permitirle todas sus demandas; en este

sentido, estas pautas de crianza contradictorias asumidas por los padres, provocan patrones de conducta ambivalentes para el(a) niño(a) sordo(a), quien puede manifestar conductas de desafío, agresividad e impulsividad o un exceso de pasividad, con consecuencias en su desarrollo socioemocional (Castellanos & Rodríguez, 2003). Por lo tanto, es relevante la existencia de unos límites claros y razonables dentro del contexto familiar que le proporcionen al(a) niño(a) y adolescente sordo(a) estabilidad, seguridad y bienestar (Simón, 2010).

5.2.19 El Contexto Familiar y la Sobreprotección del(a) Niño(a) Sordo(a)

La Sobreprotección es otro aspecto que se debe tener muy en cuenta en el contexto familiar; ya que los padres asumen este estilo educativo inadecuado en la crianza de sus hijos(as) sordos(as), la cual se produce por el temor que tienen los padres de que sus hijos(as) puedan tener algún accidente como consecuencia de su limitación, o sean fuente de rechazo y burla por parte de otros(as) niños(as) o adultos (Castellanos & Rodríguez, 2003). La sobreprotección en el ámbito familiar se origina también por las dificultades en la comunicación, en este caso los padres no logran dar explicaciones claras a sus hijos(as) sordos(as), asumiendo un comportamiento permisivo hacia ellos(as), reflejado en la carencia de normas, ya que los padres no establecen reglas, y si las fijan no exigen su cumplimiento, por lo tanto no se presentan límites o son muy pocos los que se utilizan para regular la conducta de sus hijos(as) sordos(as) (Blanco, 2002). De la misma manera las escuelas suelen ser sobreprotectoras al no exigir el cumplimiento de normas, y no permitir de que sean los(as) alumnos(as) sordos(as) los(as) que tomen decisiones por sí mismos(as) brindando muy pocas oportunidades para desarrollar su autonomía y madurez social (Rodríguez, 2012). En este sentido, se debe tener en cuenta que la sobreprotección como pauta educativa genera un sentimiento de dependencia estrechamente

ligado a la inmadurez en todo sentido y a la sensación de ser poco eficaz, aspecto que afecta negativamente el desarrollo integral del(a) niño(a) sordo(a) (Rodríguez, 2012).

5.2.20 Contexto Familiar y Comunicación

La mayoría de las dificultades que el(a) niño(a) sordo(a) presenta en la dimensión socioemocional se relacionan con su competencia lingüística y la competencia comunicativa de su familia (Palacios, 1999). La existencia de un código temprano de comunicación facilita un mayor nivel de información, y acercamiento afectivo hacia el(a) niño(a) sordo(a) favoreciendo el control interno de la propia conducta y permitiendo un control externo correcto a través de interacciones adecuadas, en las cuales el(a) niño(a) aprenda a expresar sus exigencias y a aceptar las frustraciones (Villalba, 1996). Por lo tanto, en el contexto familiar lo que hay que establecer y restablecer es la comunicación. En este sentido, los miembros de la familia deben realizar un esfuerzo para adquirir un conjunto de aprendizajes específicos que faciliten la comunicación efectiva con el(a) niño(a) sordo(a) en el nivel que se requiera de acuerdo a su edad y a sus posibilidades (Clemente & Valmaseda citados por Valmaseda, 2004); por lo tanto, se busca que las interacciones sean efectivas y espontáneas, que se logre la adaptación a los momentos de juego y de intercambio afectivo, procurando que el niño(a) sordo(a) estimule su imaginación y disfrute con el contacto y con la comunicación (Clemente & Valmaseda citados por Valmaseda, 2004). Es necesario que las informaciones que reciba sean elaboradas y complejas como permitan su edad y su capacidad de comunicación, con el fin de fortalecer dicho proceso, de igual modo es relevante que conozca con precisión las relaciones de su entorno, para facilitarle al(a) niño(a) entender secuencias temporales, alejarse de lo concreto, y planificar los sucesos (Castellanos & Rodríguez, 2003). Si se tiene en cuenta que la comunicación con el(a) niño(a) sordo(a) es fundamental para su desarrollo se pueden entender las razones del porque los(as)

niños(as) y adolescentes sordos(as), hijos(as) de sordos(as) encuentran menos dificultades en el componente comunicativo, controlan mejor sus impulsos y muestran mejor adaptación social; ya que tienen modelos claros y adecuados de identificación; desarrollan expectativas realistas sobre el futuro y disponen, además desde muy pequeños de un sistema eficaz de comunicación: el lenguaje de signos o también llamado lengua de señas, facilitando las relaciones familiares (Rodríguez, 2008).

En este sentido, los padres oyentes también deben contar con un sistema de comunicación mutuamente satisfactorio, que le permita a la familia comunicarse y relacionarse con el(a) niño(a) sordo(a) (Grosjean, 2000); ya que cuando la comunicación es eficaz, los padres pueden regular el comportamiento de sus hijos(as), favoreciendo en ellos(as) el autocontrol (Rodríguez, 2008). Asimismo, conviene evitar, correcciones excesivas y enfrentarlos a lo que desconocen, es mejor hacer visible sus capacidades y potencialidades; esta es la mejor forma de fomentar su autoconfianza (Simón, 2010). En este caso, se debe contar con información clara sobre las normas y los valores que rigen el entorno familiar; buscando que los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) fortalezcan su desarrollo integral y mejoren su calidad de vida (Gil, 2010).

5.3 Marco Legal

A nivel internacional, *la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas, ONU*, cuyos postulados están planteados en la *ley 1346 de 2009*, es un referente fundamental para la promoción y protección de los derechos humanos para las personas con discapacidad, enfatizando en principios de igualdad y respeto de su dignidad; esta ley propende por la presencia de entornos favorables para su bienestar, su integridad física y mental. Para la presente Investigación es necesario tener en cuenta el artículo 23 de esta norma, en el cual se estipula la garantía que el Estado debe

asegurarles a los niños y niñas con discapacidad para que tengan los mismos derechos respecto a la vida en familia; y velar porque se proporcionen servicios y apoyo a los menores con discapacidad y a sus familias (ONU, 2009).

En Colombia existe una amplia reglamentación con referencia a los derechos que tienen las personas con discapacidad. Inicialmente la *Constitución Nacional* otorga a todas las personas, sin distinción, el goce de los derechos, “El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad” (Constitución Nacional de Colombia, 1991, art. 5º, p.2). Además en el artículo 13, en el que se declara el derecho de igualdad, el Estado se compromete a proteger a las personas, en especial, a las que se encuentran en situación de debilidad manifiesta (económica, física o mental). En el artículo 47, el Estado aparece como el garante, para la rehabilitación, integración social y atención especializada, de las personas con discapacidad (física, sensorial y psíquica) (Constitución Nacional de Colombia, 1991).

De igual manera, *la ley General de Educación, ley 115 de 1994*, que es la encargada de regular el servicio educativo en el país, en su artículo 7º, estipula los deberes que tiene la familia como primer responsable de la educación de los hijos y como parte de la comunidad educativa. En el artículo 46, de la presente ley, se garantiza “el servicio educativo a las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales” (Ley 115 de 1994, p.17), es importante destacar que en este mismo artículo (art. 46), se estipula que “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de estos educandos” (Ley 115 de 1994, p.17). Es relevante tener en cuenta que para la aplicación de la reglamentación de la normatividad en Colombia (principalmente los

artículos mencionados de la Constitución Nacional y la Ley General de Educación) en las acciones que se diseñen e implementen en beneficio de la población con discapacidad, y para este caso, específicamente la población sorda, es necesario de la articulación y la corresponsabilidad de las Instituciones Educativas, la familia, y el Estado; ya que de esta manera se facilita y posibilita la puesta en práctica de la normatividad existente.

La ley 324 de 1996, se considera un avance en el ámbito legal para la población sorda; ya que reconoce la Lengua de Señas Colombiana (o como en la norma la denominan, lengua manual colombiana) como el principal canal de comunicación de esta población, implicando con el reconocimiento de su lengua, visibilizar a la comunidad sorda que la usa a nivel sociocultural. Sin embargo, en los primeros apartes de la norma se presenta el concepto de sordo como “aquella persona que presenta una pérdida auditiva mayor de noventa decibeles (90) que le impide adquirir y utilizar el lenguaje oral en forma adecuada” (Ley 324 de 1996, p.1), definición enteramente limitada al aspecto médico acentuando su importancia en elementos puramente cuantitativos. Hay que destacar de esta norma el artículo 11, que implica la protección legal para los padres o cuidadores de personas sordas, en el sentido de que tengan facilidades en sus horas laborales para que sus hijos(as) reciban la atención médica, terapéutica y educativa que requieran (Ley 324, 1996).

En la *Ley 361 de 1997*, que vela por la realización personal y la total integración social de las personas con limitaciones, en el artículo 36 se reglamentan los servicios de orientación familiar, que tienen como objetivo informar y capacitar a las familias, así como entrenarlas para atender la estimulación de aquellos miembros en la familia que tengan algún tipo de limitación, con miras a lograr la normalización de su entorno familiar, como uno de los elementos preponderantes de su formación integral (Ley 361, 1997). De manera específica, ya es en la *Ley*

982 de 2005, en el Capítulo VI, que se evidencian los Derechos Humanos del Sordo y Sordociego y la integración de su familia, en los artículos 21, 25, 28 y 34, se estipula en primer lugar, el respeto a su particularidad lingüística y comunicativa con el derecho inalienable de acceder a una forma de comunicación; en segundo lugar, la garantía del Gobierno Nacional para el apoyo a las familias, en especial programas para que los padres oyentes de niños sordos y sordociegos que usan la Lengua de Señas para comunicarse puedan disponer de tiempo para aprender esta Lengua y lograr convivir con la comunidad de sordos y sordociegos y mejorar las relaciones familiares; en tercer lugar, el derecho a la libre expresión y utilización de la Lengua de Señas, tanto en espacios públicos como en espacios privados, y finalmente la no discriminación de un sordo o sordociego señante en virtud de su identidad lingüística o cultural, o de un sordo hablante o semilingüe en virtud de su condición de sordo (Ley 982, 2005). Cabe resaltar que en esta norma se considera a la persona sorda como “todo aquel que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le pueda practicar” (Ley 982, 2005), en este sentido, pese a los derechos que esta norma expresa, se continua entendiendo a la persona sorda como un problema médico y se acentúa su clasificación (hipoacúsico, o sordo: señante, hablante, semilingüe, bilingüe y monolingüe), aunque en este caso, la diferenciación lingüística que se realiza es importante en la concepción de la diversidad funcional auditiva, puesto que incide en la educación, y en las relaciones familiares y sociales de la persona sorda; sin embargo, es importante que las normas tengan en cuenta y logren enfatizar los aspectos emocionales y sociales de su ser integral.

En el año 2007, se hace visible una vez más a la población con discapacidad, a través de la Ley 1145, por la cual se organiza el Sistema Nacional de discapacidad, que busca la

“formulación e implementación de la política pública en discapacidad” (Ley 1145, 2007, art. 1°, p.1). Además en su artículo 17 estipula “la gestión y ejecución de acciones” (Ley 1145, 2007, p.14) para “la promoción de entornos protectores y prevención de la discapacidad, habilitación, rehabilitación, y equiparación de oportunidades” (Ley 1145, 2007, p.14). De igual manera, el *Decreto 366 de 2009*, promulga en su artículo 5°, la Atención a estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC), con todos los requerimientos para la prestación del servicio educativo.

En la actualidad, la *Ley 1618 de 2013*, que tiene como objeto “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad”; en su artículo 8°, referente al acompañamiento a las familias, tiene en cuenta:

Las medidas de inclusión de las personas con discapacidad que adoptarán la estrategia de rehabilitación basada en la comunidad – RBC, integrando a sus familias y a su comunidad en todos los campos de la actividad humana, en especial a las familias de bajos recursos, y a las familias de las personas con mayor riesgo de exclusión por su grado de discapacidad, en concordancia con el artículo 23 de la Ley 1346 de 2009, para lo cual se adoptarán las siguientes medidas:

- a. Las entidades nacionales, departamentales, municipales, distritales y locales competentes, así como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, deberán apoyar programas orientados a desarrollar las capacidades de la persona, la familia y la comunidad en el autocuidado y en la identificación de los riesgos que producen discapacidad.

- b. Las entidades nacionales, departamentales, municipales, distritales y locales competentes, así como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, deberán establecer programas de apoyo y acompañamiento a las familias de las personas con discapacidad, que debe articularse con otras estrategias de inclusión, desarrollo social y de superación de la pobreza.
- c. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, o el ente que haga sus veces, deberá establecer programas de apoyo y formación a los cuidadores, relacionados con el cuidado de las personas con discapacidad, en alianza con el SENA y demás instancias que integran el Sistema Nacional de Discapacidad.
- d. Implementar estrategias de apoyo y fortalecimiento a familias y cuidadores con y en situación de discapacidad para su adecuada atención, promoviendo el desarrollo de programas y espacios de atención para las personas que asumen este compromiso.
- e. En los planes, programas y proyectos de cooperación nacional e internacional que sean de interés de la población con discapacidad concertados con el gobierno, se incluirá la variable de discapacidad y atención integral a sus familias, para garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos. (Ley 1618, 2013, p.4-5-6).

Es relevante tener en cuenta que en la normatividad vigente, la familia de la persona con discapacidad toma un lugar central para el ejercicio y el restablecimiento de sus derechos; además, se asume el apoyo brindado a las familias como un derecho fundamental de estas y una obligación del Estado garantizarlo; por lo tanto la integración de las familias a los procesos psicoeducativos y psicopedagógicos de las personas con discapacidad, preferentemente para este caso, diversidad funcional auditiva, debe ser entendida como un componente esencial que parte desde la construcción hasta la implementación de las acciones; en este sentido la participación en

estos procesos debe ser permanente, para lograr una mejora en la calidad de vida tanto de las personas con diversidad funcional auditiva y de sus familias.

6. MÉTODO

6.1 Tipo de Estudio

La Investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo; porque parte de una perspectiva integradora y relacional que considera la realidad como un proceso dinámico y global e indaga sobre su forma y la relación de los elementos sociales que la constituyen, teniendo como objetivo la captación y reconstrucción de significados, a partir de la identificación de la naturaleza profunda y de la estructura dinámica de la realidad, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. La situación problema, especialmente en el área de las ciencias humanas, es percibida y evaluada por el alto nivel de complejidad estructural y sistémica producida por el conjunto de variables biopsicosociales que la constituyen (Martínez, 2006). La presente investigación al fundamentarse en una perspectiva cualitativa permitió comprender las características emocionales y de comunicación presentes en el contexto familiar de los(as) estudiantes sordos(as) de la IEM San José Bethlemitas, acercándose a los múltiples elementos vivenciales en torno a las debilidades y fortalezas de comunicación y emocionales en este contexto.

El enfoque de la Investigación es Crítico - Social, puesto que buscó el análisis de la realidad a través de un proceso de reflexión crítica sobre los elementos que la constituyen, es decir, los sujetos participantes y como estos se relacionan en su contexto, en este caso particular en su contexto familiar. En este enfoque la investigación se construye en y desde la realidad de los sujetos implicados en las situaciones problema que se buscan solucionar, por lo tanto, se asume una visión global y dialéctica de la realidad que permite la formulación de estrategias de acción participativa para resolver dichas situaciones problema que forman parte de su

experiencia cotidiana produciendo conocimientos que sean útiles para que los individuos actúen como agentes de cambio (Martínez, 2006).

El método escogido para el desarrollo de este trabajo fue la Investigación Acción (IA) puesto que este método buscó analizar las acciones humanas y las situaciones sociales profundizando en la comprensión del problema para lograr reconocer e interpretar la realidad; en este tipo de método se considera que la situación problema es susceptible de cambio posibilitando la mejora de la realidad estudiada (Bisquerra, 2004). Por lo tanto, el fin principal de este tipo de investigación no es externo a la misma, se orienta principalmente hacia la concienciación de los participantes identificando sus significaciones e interpretaciones de la realidad, las cuales pueden llegar a convertirse en experiencias concretas de acción, orientándose así la investigación hacia la solución del problema (Bisquerra, 2004). Este proceso de investigación se caracteriza además porque tiene muy en cuenta el contexto de la situación problema y es un proceso participativo, es decir, que los sujetos investigados participan a través de la reflexión sobre sí mismos, las relaciones con los demás y la identificación de los elementos del problema que constituyen la realidad investigada para contribuir en su solución (Williamson, 2002). Es relevante destacar que el proceso de investigación – acción constituye un proceso continuo, un espiral, en el cual se presentan diferentes fases las cuales son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere (Williamson, 2002).

En este sentido, se describen las fases de la Investigación – Acción: a) problematización se inicia con la identificación y formulación de la situación problema a través de la profundización en su significado, sus características, el contexto en que se produce y los diversos aspectos de la situación, así como también las diferentes perspectivas que del problema pueden

presentarse; b) diagnóstico, se realiza a través de la recopilación y búsqueda de información que permita un análisis reflexivo en el cual se exprese y se de una información de modo introspectivo sobre las personas implicadas, es decir, como viven y entienden la situación que se investiga, la cual se describe, explicando los elementos que la constituyen);c) acciones de mejora, se realizan por medio de la formulación y diseño de propuestas, en este sentido, a partir de la comprensión de la situación problema se piensan diversas alternativas de actuación orientadas a minimizar las dificultades identificadas (Bisquerra, 2004). Cabe resaltar que uno de los criterios fundamentales de la IA es que a medida que avanza el propio proceso de investigación, este supone un proceso de cambio (Bisquerra, 2004).El presente estudio al basarse en la Investigación - Acción permitió profundizar en la comprensión de las características emocionales y de comunicación que se presentan en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes sordos(as) de la IEM San José Bethlemitas, y diseñar una propuesta psicopedagógica preventiva para disminuir las debilidades y potenciar las fortalezas en las formas de interacción emocional y de comunicación presentes en este contexto.

6.2 Participantes

La unidad de análisis que se tomó para esta investigación es la comunidad estudiantil sorda de la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas conformada por 39 Estudiantes Sordos(as) y sus familias. Se presenta a continuación la caracterización de la unidad de análisis, teniendo en cuenta aspectos de los(as) estudiantes sordos(as) y de la conformación de sus familias (como edad, sexo, nivel educativo, grado escolar, estatus auditivo, canal de comunicación, estrato socioeconómico, ocupación de los padres, etc.).

Tabla 1.

Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según edad, sexo, residencia y estrato socioeconómico – Nivel primaria

SEXO	Hombres	%	Mujeres	%	TOTAL	%				
	9	64.28%	5	35.72%	14	100%				
EDAD	4 a 7	%	8 a 12	%	13 a 16		17 a 20	%	TOTAL	
	2	14.28%	6	42.86%	5	35.72%	1	7.14%	14	100%
SECTOR	Urbano	%	Rural	%	TOTAL	%				
	11	78.57%	3	21.43%	14	100%				
ESTRATO ECONOMICO	0	%	1	%	2	%	3	%	TOTAL	
	2	14.28%	8	57.14%	4	28.58%	0	0%	14	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 2.

Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según edad, sexo, residencia y estrato socioeconómico – Nivel secundaria

SEXO	Hombres	%	Mujeres	%	TOTAL	%				
	12	48%	13	52%	25	100%				
EDAD	13 a 16	%	17 a 20	%	20 o más	%	TOTAL			
	9	36%	14	56%	2	8%	25	100%		
SECTOR	Urbano	%	Rural	%	TOTAL	%				
	19	76%	6	24%	25	100%				
ESTRATO ECONOMICO	0	%	1	%	2	%	3	%	TOTAL	
	2	8%	12	48%	8	32%	3	12%	25	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 3.

Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según el nivel educativo y el grado escolar 2014 – Nivel primaria y secundaria

Nivel Grado	Primaria	Grado	Secundaria	TOTAL			
Transición	2	5%	6°	5	12.99%	7	
2°	4	10.25%	7°	4	10.25%	8	
4°	4	10.25%	8°	4	10.25%	8	
5°	4	10.25%	9°	6	15.38%	10	
			11	6	15.38%	6	
	14	35.75%		25	64.25%	39	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 4.

Caracterización de los(as) estudiantes sordos(as) según el nivel educativo y el tipo de comunicación – Nivel primaria y secundaria

Tipo de comunicación	Primaria	Secundaria	TOTAL			
Iniciándose LSC	6	15.38%	3	7.69%	9	
LSC	8	20.51%	22	56.41%	30	
	14	35.89%	25	64.11	39	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 5.

Caracterización Conformación familiar de los(as) estudiantes sordos(as)

¿CON QUIÉN O QUIÉNES CONVIVE?	Total
Papá	25
Mamá	32
Hermanos/as	32
Abuelo	4
Abuela	11
Tíos/as	10
Primos/as	3
Otros	4
Quiénes? Sobrinos/as	4

Fuente. Este estudio

Tabla 6.

Caracterización de la madre según edad, nivel educativo y ocupación

EDAD	%	NIVEL EDUCATIVO	%	OCUPACION	%			
23-31	2	5%	Primaria	13	33%	Ama de casa	16	41%
32-40	12	30.7%	Bachillerato	19	48.7%	Empleada doméstica	6	15.3%
41-49	16	41%	Universitario	5	12.8%	Vendedora	2	5%
50-58	6	15.3%	Ninguno	2	5%	empleada empresa privada	3	7.6%
59-69	1	2.5%				Servicios grales.	1	2.5%
No sabe	2	5%				Intérprete	1	2.5%
						Docente	1	2.5%
						Empleada no especificada	3	7.6%
						No sabe	2	5%
						trabajadora independiente	3	7.6%
						Oficios varios	1	2.5%
Total	39	100%	Total	39	100%	Total	39	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 7.

Caracterización de la madre según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

ESTATUS AUDITIVO		%	MANEJA LSC		%	CANAL DE COMUNICACIÓN		%
Oyente	39	100%	Si	22	56.4%	LSC	12	30.7%
Sorda	0	0%	No	17	43.6%	Señas naturales	9	23%
						Oraliza	7	17.9%
						Lectura labiofacial	1	2.5%
						Escribe	1	2.5%
						Intermediario/a	1	2.5%
						LSC y lectura labiofacial	1	2.5%
						LSC, gestos y lectura labiofacial	1	2.5%
						LSC y oraliza	1	2.5%
						Gestos y señas	1	2.5%
						No se comunica	1	2.5%
						Oraliza y señas naturales	1	2.5%
						Escribe y señas naturales	1	2.5%
						Ninguno	1	2.5%
Total	39	100%	Total	39	100%	Total	39	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 8.

Caracterización del padre según edad, nivel educativo y ocupación

EDAD		%	NIVEL EDUCATIVO		%	OCUPACION		%
23-31	2	5%	Primaria	10	28.70 %	Ingeniero agroforestal	1	2.8%
32-40	8	20.5%	Bachillerato	16	45.7%	Empleado empresa privada	4	10.2%
41-49	10	25.6%	Universitario	6	17.1%	Vigilante	2	5%
50-58	7	18%	Ninguno	3	8.5%	Pensionado	2	5%
59-69	5	12.8%				Latonería y tapicería	1	2.8%
70 o más	3	7.6%				Agricultor	6	15.3%
Fallecido	2	5%				Albañil	1	2.8%
Abandono	2	5%				Vendedor	1	2.8%
						Ebanista	1	2.8%
						Conductor	2	5%
						Fabricante de colchones	1	2.8%
						Desempleado	1	2.8%
						No sabe	2	5%
						Artesano	1	2.8%
						Oficios varios	2	5%
						Trabajador independiente	3	8.57%
						Técnico electrónica	1	2.8%
						Soldador	1	2.8%
						Jornalero	1	2.8%
						Taxista	1	2.8%
Total	39	100%	Total	35	100%	Total	35	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 9.

Caracterización del padre según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

ESTATUS AUDITIVO		%	MANEJA LSC		%	CANAL DE COMUNICACIÓN		%
Oyente	35	100%	Si	7	20%	LSC	4	10.2%
Sordo	0	0%	No	28	80%	Señas naturales	5	14.28%
						Señas y oraliza	2	5%
						Lectura labiofacial	1	2.8%
						Escribe	1	2.8%
						Gestos	1	2.8%
						LSC y lectura labiofacial	1	2.8%
						Escribe y señas	1	2.8%
						Gestos y señas naturales	2	5%
						Escribe y gestos	1	2.8%
						Oraliza e intermediario/a	1	2.8%
						Oralizando	8	22.85%
						No se comunica	4	10.2%
						Intermediario/a	1	2.8%
						No sabe	2	5%
Total	35	100%	Total	35	100%	Total	35	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 10.

Caracterización de los/as hermanos/as según presencia, cantidad y lugar que ocupan

Tiene hermanos/as		%	Cuántos?		%	Qué lugar ocupa entre sus hnos/as.?		%
Si	36	92.3%	1 a 3	26	72.2%	1°	8	22.22%
No	3	7.7%	4 a 6	10	27.8%	2°	11	30.5%
			7 o más	0	0%	3°	10	27.8%
						4°	5	13.8%
						5°	1	2.77%
						6°	0	0%
						7°	1	2.77%
Total	39	100%	Total	36	100%	Total	36	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 11.

Caracterización de los/as hermanos/as según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

ESTATUS AUDITIVO	%	MANEJAN LSC	%	CANAL DE COMUNICACIÓN	%			
Oyentes	79	94%	Si	29	34.5%	LSC	6	16.6%
Sordos/as	5	6%	No	55	65.5%	Señas naturales	11	30.5%
						Oraliza	6	16.6%
						LSC y oraliza	1	2.77%
						Gestos	3	12.55%
						Intermediario/a	1	2.77%
						Señas naturales y oraliza	1	2.77%
						Señas naturales, gestos y lectura labiofacial	1	2.77%
						Oraliza y lectura labiofacial	1	2.77%
						Oraliza e intermediario/a	2	5.5%
						Gestos, escritura y deletreo	1	2.77%
						LSC y señas naturales	1	2.77%
						No se comunica	1	2.77%
Total	84	100%	Total	84	100%	Total	36	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 12.

Caracterización del abuelo según convivencia y afinidad

¿Convive con el abuelo?	%	Materno o paterno	%		
Si	6	15.3%	Materno	4	50%
No	33	84.7%	Paterno	2	50%
Total	39	100%	Total	6	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 13.

Caracterización del abuelo según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

ESTATUS AUDITIVO	%	MANEJAN LSC	%	CANAL DE COMUNICACIÓN	%			
Oyente	6	100%	Si	0	0%	Oraliza	2	33.3%
Sordo	0	0%	No	6	100%	Intermediario/a	2	33.3%
						Señas naturales	2	33.3%
Total	6	100%	Total	6	100%	Total	6	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 14.

Caracterización de la abuela según convivencia y afinidad

¿Convive con la abuela?		%	Materna o paterna		%
Si	16	52%	Materna	8	50%
No	23	48%	Paterna	8	50%
Total	39	100%	Total	16	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 15.

Caracterización de la abuela según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

ESTATUS AUDITIVO	%	MANEJAN LSC	%	CANAL DE COMUNICACIÓN	%
Oyente	15	93.7%	Si	1	6.3%
Sorda	1	6.3%	No	15	93.7%
				LSC	1
				Intermediario/a	3
				Oraliza	5
				Gestos	4
				Gestos y señas naturales	1
				Poca comunicación	1
				Señas naturales	1
Total	16	100%	Total	13	100%
				Total	16
					100%

Tabla 16.

Caracterización de otro familiar según convivencia y afinidad

¿Convive con otro familiar?		%	Cuál o cuáles?		%
Si	16	41%	Tíos/as	7	43.75
No	23	59%	sobrinos/as	2	12.5%
			Cuñado/a	1	6.3%
			Tíos/as y sobrinos/as	1	6.3%
			Tíos/as y primos/as	2	12.5%
			Nueva pareja de la mamá	1	6.3%
			Primos/as	2	12.5%
Total	39	100%	Total	16	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 17.

Caracterización de otro familiar según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

ESTATUS AUDITIVO	%	MANEJAN LSC	%	CANAL DE COMUNICACIÓN	%
Oyentes	16	100%	Si	6	37.5%
Sordos/as	0	0%	No	10	62.5%
				Señas naturales	4
				Gestos	1
				Oraliza	2
				Intermediario/a	2
				Oraliza y señas naturales	2
				No hay comunicación	4
				LSC	1
Total	16	100%	Total	16	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 18.

Caracterización conformación familiar de los(as) estudiantes sordos(as)

¿Con qué miembro/s del hogar es con quién o (quiénes) más comparte?	
	%
Mamá	14
Papá	0
Papá y mamá	4
Hermanos/as	7
Abuelo	0
Abuela	0
Tíos/as	2
Primos/as	3
Sobrinos/as	0
Papá y hermanos	1
Papá, mamá y hermano	1
Mamá y hermano/a	5
Mamá y abuelos maternos	1
Mamá, papá y abuelo	1
Total	39

Fuente. Este estudio

Para la selección de la unidad de trabajo con la cual se desarrolló el proceso de investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: a) deseo de participar en la investigación, b)

compromiso de asistencia y c) firma del consentimiento informado por parte de los padres. El número total de las personas que participaron en la investigación fueron 3 Estudiantes sordas y sus familias pertenecientes a la Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas.

Tabla 19.

Caracterización de las estudiantes sordas participantes según sexo y edad

sexo edad	H	%	M	%	TOTAL	
5-15 AÑOS	0	0%	1	33%	1	33%
15-25 AÑOS	0	0%	2	67%	2	67%
TOTAL	0	0%	3	100%	3	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 20.

Caracterización de las estudiantes sordas participantes según residencia y estrato socioeconómico

residencia estrato socioeco- nómico	Urbano	%	Rural	%	TOTAL	
1	0	0%	0	0%	0%	
2	3	100%	0	0%	3	100%
3	0	0%	0	0%	0%	
TOTAL	3	100%	0	0%	3	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 21.

Caracterización de las estudiantes sordas participantes según el grado escolar y el tipo de comunicación 2014

Tipo de comunicación	Transición	7°	8°	TOTAL		
Iniciándose LSC	1	33%	0	0%	1	33%
LSC	2	67%	1	33%	2	67%
TOTAL	3	100%	1	33%	3	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 22.

Caracterización Conformación familiar de las estudiantes sordas participantes

¿CON QUIÉN O QUIÉNES CONVIVE?		%
Papá y mamá		1 33%
Papá, mamá y hermanos/as		2 67%
Solo Mamá		0 0%
Total		3 100%

Fuente. Este estudio

Tabla 23.

Caracterización de las madres participantes según edad, nivel educativo y ocupación

Edad	%	Nivel educativo	%	Ocupación	%
25 -45	2 67%	Primaria	0 0%	Ama de casa	1 33%
45-65	1 33%	Bachillerato	3 33%	Trabajadora independiente	2 67%
total	3 100%		3 100%		3 100%

Fuente. Este estudio

Tabla 24.

Caracterización de las madres participantes según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

Estatus auditivo	%	Maneja LSC	%	Canal de comunicación	%
Sordas	0 0%	Si	1 33%	LSC y oraliza	1 33%
Oyentes	3 100%	No	2 67%	Oraliza y señas naturales	2 67%
total	3 100%		3 100%		3 100%

Fuente. Este estudio

Tabla 25.

Caracterización de los padres participantes según edad, nivel educativo y ocupación

Edad		%	Nivel educativo		%	Ocupación		%
25 -45	1	50%	Primaria	0	0%	Trabajador independiente	2	100%
45-65	1	50%	Bachillerato	2	100%			
total	2	100%		2	100%		2	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 26.

Caracterización de los padres participantes según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

Estatus auditivo		%	Maneja LSC		%	Canal de comunicación		%
Sordos	0	0%	Si	1	50%	LSC y oraliza	1	50%
Oyentes	2	100%	No	1	50%	Oraliza	1	50%
total	2	100%		2	100%		2	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 27.

Caracterización de los(as) hermanos(as) participantes según edad, sexo, nivel educativo y ocupación

Edad	%	Sexo	%	Nivel educativo		%	Ocupación	%
15-25	1	50%	H	1	50%	Primaria	1	50%
25-35	1	50%	M	1	50%	Bachillerato	1	50%
Total	2	100%		2	100%		2	100%

Fuente. Este estudio

Tabla 28.

Caracterización de los(as) hermanos(as) participantes según estatus auditivo, manejo de LSC y canal de comunicación

Estatus auditivo	%	Maneja LSC	%	Canal de comunicación	%
Sordos(as)	0	0%	Si	1	50%
Oyentes	2	100%	No	1	50%
total	2	100%		2	100%

LSC y oraliza 1 50%
Oraliza y 1 50%
señas naturales

Fuente. Este estudio

Tabla 29.

Caracterización conformación familiar de las estudiantes sordas participantes

¿Con qué miembro/s del hogar es con quién o (quiénes) más comparte?	
	%
Mamá	3 100%
Papá y mamá	0 0%
Mamá, hermanas y sobrinos/as	0 0%
Total	3 100%

Fuente. Este estudio

6.3 Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos para la recolección de la información se escogieron de acuerdo con las características de la población a estudiar y los objetivos propuestos en esta investigación.

6.3.1 Entrevistas Semiestructuradas

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas se elaboró previamente un formato de preguntas tanto para las estudiantes sordas como para sus padres y hermanos(as), el primero (anexo 2) estuvo conformado por 13 preguntas, el de los padres por 12 (anexo 3) y el de los hermanos(as) por 10 preguntas, las cuales se dividieron de acuerdo a las formas de

interacción comunicativa y emocional. La entrevista semiestructurada se realizó inicialmente a las madres de las estudiantes sordas, seguido de las estudiantes sordas, en este caso, las entrevistas se realizaron con la colaboración de una intérprete de la IEM San José Bethlemitas, y posteriormente se realizó la entrevista a los(as) hermanos(as) y a los padres. Las entrevistas se realizaron de forma individual respetando la confidencialidad y privacidad de la información ofrecida por los participantes, a quienes se les solicitó previamente su autorización para grabar las entrevistas con el propósito de obtener toda la información disponible y requerida para la investigación; en este sentido todos los participantes dieron su permiso para la grabación, por lo tanto las entrevistas realizadas se encuentran sistematizadas en registros de audio.

6.3.2 Taller participativo

Se realizó un taller participativo que tuvo como objetivo el análisis de las características, debilidades y fortalezas de las formas de interacción emocional y comunicativa presentes en el contexto familiar de las estudiantes sordas. Para la realización del taller se contó con la participación de las estudiantes sordas, de sus madres, sus padres y hermanos(as), se tuvo además la colaboración de la intérprete. En el desarrollo del taller se estableció un espacio integrador y reflexivo que facilitó y permitió en primer lugar, el análisis de los elementos que constituyen la investigación (características, debilidades y fortalezas de las formas de interacción emocional y comunicativa presentes en el contexto familiar de las estudiantes sordas), en segundo lugar, los participantes propusieron alternativas de mejora ante la situación problema, en tercer lugar, a partir de las ideas propuestas se llegó a un consenso colectivo, en el que se estableció la formulación de una propuesta orientada por acciones preventivas, que estaría dirigida a las familias de los(as) estudiantes sordos(as) de la IEM San José Bethlemitas con el objetivo de mejorar las relaciones emocionales y de comunicación en las familias. En cuarto

lugar, los participantes propusieron temáticas, actividades y estrategias específicas para la formulación de la propuesta preventiva teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas identificadas. De esta manera entonces se constituyó la propuesta psicopedagógica preventiva “Compartiendo el Silencio” la cual se elaboró a partir de la participación de la población objeto de estudio.

6.4 Procedimiento

A nivel general la realización de la investigación se desarrolló en cinco momentos: a) Identificación de las principales características en las formas de interacción comunicativa y emocional en los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva; b) reconocimiento de las principales debilidades y fortalezas en las formas de interacción comunicativa y emocional entre los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva y los miembros de su familia; c) análisis e interpretación de la información; d) reflexión por parte de todos(as) los(as) participantes y e) diseño de una propuesta psicopedagógica preventiva orientada a promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

Para la primera y segunda fase de la investigación se aplicó un instrumento de recolección de información, la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a las estudiantes sordas, sus madres, padres y hermanos(as) de manera individual.

Para el análisis de la información recolectada, se recurrió a un análisis matricial siguiendo el proceso que se menciona a continuación: inicialmente se realizó la construcción de la Matriz de Información en la cual se identificaron las recurrencias en los testimonios de los(as) participantes, posteriormente se elaboró la Matriz de Triangulación por fuentes (anexo 3) de la

cual se destacó aquella información más importante y que se presentó con mayor frecuencia, obteniendo las recurrencias integradas. Después se realizó la interpretación de la información a través de una triangulación que contrastó la teoría sobre la que se fundamenta la investigación, la percepción de la investigadora y la información obtenida en la investigación. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se realizó un taller participativo con las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) en el cual se abrió un espacio reflexivo, donde se realizó el análisis de las características, debilidades y fortalezas de las formas de interacción comunicativa y emocional identificadas, en el taller, los participantes de la investigación lograron establecer la formulación de una propuesta preventiva que estaría dirigida a las familias de los(as) estudiantes sordos(as) de la IEM San José Bethlemitas con el objetivo de mejorar las relaciones emocionales y de comunicación en las familias. Por lo tanto, en la investigación se diseñó la propuesta psicopedagógica preventiva denominada “Compartiendo el silencio” que está orientada a promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

7. INTERPRETACION DE RESULTADOS

Los resultados de la investigación se obtuvieron a través de la aplicación de una entrevista semiestructurada a las estudiantes sordas, sus madres, padres y hermanos(as); la información obtenida se organizó en 10 capítulos, la cual está relacionada en primer lugar (1er capítulo) con la historia familiar de las estudiantes sordas, en el segundo, tercero y cuarto capítulo se agrupan los resultados obtenidos sobre las características, debilidades y fortalezas de las formas de interacción comunicativa en el contexto familiar de las estudiantes sordas. En quinto lugar (5° capítulo), los resultados obtenidos se refieren a las características, debilidades y fortalezas de las formas de interacción emocional y el tipo de vinculación afectiva establecida por los padres con sus hijas sordas. El sexto y séptimo capítulo contienen información sobre las características de las emociones tanto de las estudiantes sordas como de sus padres y hermanos(as). En el octavo capítulo se organizó la información sobre las reacciones emocionales que presentan las estudiantes sordas, padres y hermanos(as) en su contexto familiar; el capítulo noveno presenta resultados a cerca de las pautas de crianza en las formas de interacción emocional y el último capítulo (capítulo 10°) presenta resultados sobre las características de la relación afectiva entre las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) en el contexto familiar.

7.1 Capítulo 1: Historia familiar de las estudiantes sordas

7.1.1 Cuando me di cuenta que mi hija no oía

Los padres de las estudiantes sordas (participantes de la investigación) manifiestan en sus relatos referidos a la historia familiar, que en la mayoría de los casos el diagnóstico de diversidad funcional auditiva de sus hijas se presentó en sus primeros años de vida, además expresan lo difícil que fue conocer el diagnóstico. Así se confirma con algunos relatos:

“Me di cuenta que era sordita cuando la niña tenía 1 año, yo era madre sustituta, fue bien difícil; pero a la hora del té yo cometí un error porque no quería aceptar que la niña era sorda, yo quería que ella aprenda como los demás, es muy duro eso”.

“Nosotros nos dimos cuenta que la niña no escuchaba cuando ella tenía 2 años”.

“Nosotros teníamos la esperanza de que si escuchara y sea algo pasajero”.

“Pero igual es una situación muy dura, así sea por más pequeña que sea la limitación es duro para uno”.

“Bueno cuando nos enteramos de la niña que era sorda, el inicio fue muy duro, y en el momento ya que supimos fue un golpe duro, sinceramente siente uno que se le cae algo por dentro, no sé, es un dolor, es una noticia muy dura”.

En este caso es relevante tener en cuenta las reacciones que presentaron con mayor frecuencia los padres de las estudiantes sordas ante el diagnóstico de sus hijas, entre estas reacciones se encuentran: La no aceptación de la limitación auditiva de sus hijas, por lo tanto conciben que su desarrollo debe ser normal como el de los otros niños, además se generaron expectativas de que sus hijas lograrían escuchar y hablar, es decir, que iban a dejar de ser sordas, sin aceptar la diversidad funcional auditiva como una situación permanente en su vida; en este caso, es importante tener en cuenta como lo plantea Simón (2010) que la aceptación de los padres de la diversidad funcional auditiva de los(as) hijos(as) es un aspecto significativo en su desarrollo integral; ya que la no aceptación va a afectar su desarrollo emocional (autoconcepto y autoestima) y el pleno ejercicio de sus potencialidades; puesto que uno de los aspectos que más contribuyen al desarrollo adecuado en un(a) niño(a) y en un(a) adolescente según Simón (2010) es el sentirse querido(a) y aceptado(a), este aspecto se traduce en multitud de mensajes tanto

verbales como no verbales que se reciben desde edades tempranas, primero en el ámbito familiar y, más tarde, en el social y escolar (Simón, 2010).

Es importante tener en cuenta que de acuerdo a algunos autores como Valmaseda (2009) la etiología de la diversidad funcional auditiva, incide de manera significativa en la forma en que los padres asumen el diagnóstico, ya que si esta es adquirida, el sentimiento de culpa experimentado por los padres es mayor, puesto que se presentan varios factores que ellos pudieron haber controlado o minimizado para evitar la limitación de su hijo(a); situación que puede llevar al padre o a la madre a desarrollar síntomas depresivos. Por el contrario si las causas de esta diversidad son innatas, al presentarse la dificultad de controlar directamente su aparición los padres no van a experimentar culpa, por consiguiente van a tener mayor tranquilidad y menor riesgo de desarrollar depresión (Valmaseda, 2009). Sin embargo, como lo plantea Rodríguez (2008) las reacciones iniciales ante el diagnóstico no son necesariamente predictivas del posterior funcionamiento familiar con el/la niño/a o adolescente sordo(a) (Rodríguez, 2008), es decir, que las reacciones negativas ante el diagnóstico pueden ser o transitorias o permanentes, ante lo cual el funcionamiento familiar puede cambiar significativamente, como también puede suceder que se ajuste a la situación de la diversidad funcional auditiva.

7.1.2 “En Bogotá en el colegio de oyentes le fue mal porque las niñas se le burlaban”

Los padres además manifiestan las dificultades que se han presentado en la escolarización de sus hijas sordas, situación que se puede atribuir a las falencias que se presentan en la inclusión educativa, con relación a los mecanismos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje con estudiantes sordos/as, ya que muchas Instituciones Educativa no cuentan con docentes capacitados para la atención a esta población, inclusive no se cuentan con docentes que tengan conocimiento en lengua de señas colombiana (LSC), siendo muy escaso el personal

especializado. De igual manera las estudiantes sordas en sus relatos manifiestan las múltiples dificultades que tuvieron en su proceso de escolarización, derivadas básicamente de las dificultades de comunicación y del insuficiente manejo de las Instituciones Educativas en procesos de inclusión para esta población. Así se confirma con algunos relatos tanto de los padres como de las estudiantes sordas:

“Luego pasó al Goreti, no aprendió mucho porque allá no sabían señas”.

“En Bogotá en el colegio de oyentes le fue mal porque las niñas se le burlaban, no tenía conocimientos académicos, ella solo copiaba no tenía conocimientos, en este colegio no había paciencia para Tania, ella tenía problemas de agresividad, por todo esto yo la retiré”.

“Yo fui al CEHANI y allí tocaba aprender a oralizar y la verdad fue muy difícil porque a mí no me gustaba ya me dolía la garganta, era muy difícil”.

“La verdad fue como difícil, no conocía muchas señas y a veces me aclaraban los conceptos porque a veces me hablaban y yo no sabía que decían, la verdad fue muy confuso”.

“Porque cuando estaba en el INEDAN la verdad no quería ir allá, porque no sabía cómo comunicarme, entonces para mí ese fue el peor lugar, yo les decía que no quería estar en ese colegio; la verdad un año estuve sin estudiar muy aburrida solo haciendo oficio esperando a ver que se hacía.”

En este caso desde la perspectiva educativa como lo plantea Warnock (citado por Bueno, 1991) se han reformulado las concepciones sobre la discapacidad y la educación especial a través de dos principios fundantes, en primer lugar, se propone el concepto de *necesidades educativas especiales* (NEE), para hacer referencia a todo estudiante que durante su vida escolar presenta *dificultades de aprendizaje*, que pueden manifestarse como permanentes o transitorias de acuerdo al grado y al tipo de dificultad (Warnock citado por Bueno, 1991). En este sentido, se

sustituye el término de deficiencia por el concepto de problemas de aprendizaje, enfatizando como lo expone Bueno (1991) en que la escuela es la institución que debe ofrecer los requerimientos educativos generales teniendo en cuenta las diferencias y las necesidades de cada estudiante (Bueno, 1991); en este orden de ideas, como consecuencia de los postulados anteriores se establece la *integración escolar*, que es definida por Hegarty, Hodgson & Clunies (2004) como un proceso que asume la escolarización de todos(as) los(as) estudiantes en las escuelas regulares, lo que implicó que en el sistema educativo se reformulen las políticas de acceso y permanencia de los(as) estudiantes, y que en el contexto escolar se resignifiquen los objetivos y elementos curriculares para responder a las diferentes necesidades educativas de los(as) estudiantes, como lo señalan, Hegarty, Hodgson & Clunies (2004).

“Nos dijeron el otólogo, todas las terapeutas que el implante era lo mejor para ella”

En los relatos de los padres se evidencia también la percepción positiva que ellos/as tienen ante opciones médicas como el implante coclear y el uso de audífonos, ya que este hecho se presenta como una alternativa viable para que sus hijas logren escuchar y aprendan a hablar, permitiendo el incremento de la audición en sus hijas y por consiguiente la oralización. Así se confirma con algunos relatos:

“La lleva a los médicos y uno hace todo lo que ellos digan, lo mejor para ella, yo la hice implantar para que tenga una mejor vida”.

“Nos dijeron el otólogo, todas las terapeutas que el implante era lo mejor para ella y mirando esa oportunidad uno no niega esa posibilidad y fue algo para uno hacerla más feliz, con esa intención de que ella hable, sí, es que es verdad, si nos dijeron que había la posibilidad de que ella inicie a hablar”.

“Afortunadamente en esos días salió lo del implante coclear en donde nos explicaron cómo funcionaba y lo tomamos con mucha alegría”

“Pero con lo de la niña nos estaba yendo bien, el diagnóstico era de hipoacusia por eso me dio alegría porque yo miraba sordos que si hablaban o con audífonos, que no la veían como bicho raro”.

La alternativa de la utilización de técnicas (como implante y audífonos) que permitan la oralización es positiva para los padres porque conciben que esta opción médica les va a permitir a sus hijas tener una mejor vida, puesto que consideran que al ser el lenguaje oral el que la mayoría de personas utiliza y el que se acepta socialmente, es el lenguaje que sus hijas deben utilizar, por lo tanto el aprender a hablar para las estudiantes sordas se ha convertido en una obligación social que les permitirá según sus padres ajustarse a la sociedad y ser felices. De acuerdo a este aspecto, se puede decir que las percepciones de los padres responden a una postura que continua vigente, el modelo médico, que considera como lo expone Barnes (1998 citado por Palacios & Romañach, 2004) que el déficit sensorial auditivo (como llama a la diversidad funcional auditiva), lleva por sí mismo, deficiencias lingüísticas, cognoscitivas y emocionales, que necesitan rehabilitación y educación especial (Barnes, 1998 citado por Palacios & Romañach, 2004). Derivada de esta postura se realiza la planeación formal de la enseñanza de la lengua auditiva/vocal a los(as) niños(as) sordos(as) a través de procesos de habilitación auditiva que actualmente se pueden utilizar con metodologías asistidas como ayudas electroacústicas (implante coclear, audífono, etc.), encaminadas a lograr que estos(as) niños(as) se apropien del código lingüístico utilizado en su entorno.

Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones de la oralización en las personas sordas, ya que según Bruner (citado por Del Río, 1990) al inicio del desarrollo

comunicativo infantil, tanto en niños sordos como en oyentes, los gestos tienen un papel fundamental; en este sentido, según lo planteado por Fernández & Pertusa (2004) en el caso de los(as) niños(as) sordos(as), en la etapa lingüística, la adquisición del lenguaje oral decrece de manera significativa, manteniéndose los recursos gestuales (señas naturales) como modalidad comunicativa imperante y en la mayoría de los casos como único canal de comunicación; por lo tanto el desarrollo lingüístico oral se realiza de modo más lento, inclusive se tiene en cuenta más como comunicación oral, la cual es limitada y depende de una enseñanza intensiva y especializada. En este caso, como lo establecen Kyle, Woll & Boothroyd (citados por Fernández & Pertusa, 2004) el(a) niño(a) sordo(a) puede llegar a adquirir el lenguaje oral, pero de modo muy limitado, puesto que su habla puede ser ininteligible y va a depender del entrenamiento auditivo que reciba y en mayor medida del grado de pérdida auditiva que tenga (Kyle, Woll & Boothroyd citados por Fernández & Pertusa, 2004). Por lo tanto, es importante que los padres y la familia de las personas sordas tengan en cuenta que los gestos y la lengua de señas se constituyen en la primera lengua para estas personas, en este sentido, es relevante entender que es posible para una persona sorda oralizar; pero es mucho más difícil, ya que inciden múltiples variables que si no se presentan y manejan de forma adecuada (como el residuo auditivo, habilitación auditiva, estimulación temprana, refuerzo del entorno, etc.) el proceso de oralización de una persona sorda no se puede desarrollar.

En este sentido, también es relevante la influencia en las familias de la visión normalizadora-asistencialista de la diversidad funcional auditiva, la cual como lo exponen Egea & Sarabia (2004), de manera similar al modelo médico, centra su esquema en la oposición entre lo *normal* y lo *anormal*, en esta oposición, la situación de discapacidad tiene en cuenta la particularidad conductual, o sea las formas de funcionar y los estilos de vida; ubicando lo

normal, como el funcionamiento adecuado y acorde a la mayoría de la población, por lo tanto considerado superior y mejor; y lo anormal como lo desviado e inferior, sujeto de asistencia y exclusión (Egea & Sarabia, 2004). Por esta razón muchos padres a partir de esta perspectiva han construido sus percepciones, considerando a su hijo(a) sordo(a) como una persona “anormal” que debe normalizarse, es decir, que debe adoptar formas de vida homogéneas a la mayoría de la población, por lo tanto su forma de comunicarse debe ser la lengua oral, logrando así el estatus de normalidad para sus hijas.

7.1.3 “Todo fue en Cali, porque aquí no había nada”

Los padres de las estudiantes sordas con implante coclear y uso de audífonos, manifiestan en sus relatos las dificultades estructurales que se presentan para la realización de la habilitación auditiva en nuestra región, ya que no se cuenta con centros de salud que ofrezcan de manera óptima este tipo de servicio médico que necesita de una intervención especializada e intensiva. Así se confirma en sus relatos:

“Por eso decidieron mandarla a Cali para exámenes más avanzados” “todo fue en Cali, porque aquí no había nada”.

“Como todo el proceso de la niña se realizó en Cali yo si pensé en irme a vivir a Cali porque si hay los médicos, aquí es muy difícil”.

7.1.4 “Para que ella hable se han presentado dificultades”

Los padres de las estudiantes sordas con implante coclear y uso de audífonos, manifiestan en sus relatos las dificultades del proceso de habilitación auditiva teniendo en cuenta que el proceso en sí mismo es muy complejo. Así se confirma en los relatos de los padres:

“Yo la estímulo para que hable en la casa como refuerzo, no es mucho lo que se ha logrado, porque ella la lengua de señas la mantiene y me hace señas. De todas formas en el

proceso para que ella hable se han presentado dificultades, como el reconocer los sonidos, hay veces que sí, veces que no”.

“Igual la fonoaudióloga dijo que ese proceso es lento es como si ella empezara a hablar, como los niños pequeños, por eso ella va al proceso de fonoaudiología 2 veces por semana”.

“Pero en ese tiempo del implante, pues había cosas que las comprendía otras que no, pues fue un proceso largo”.

“Después del implante tuvo terapias para habilitación del lenguaje oral, y en ese tiempo todo solo era oral, fue durito”.

En este caso es muy importante precisar en qué consiste la habilitación auditiva para entender las implicaciones y posibles dificultades que de dicho proceso se deriven. En primer lugar, Maggio (2003) define que la habilitación auditiva o terapia auditivo verbal como también se denomina “es un enfoque terapéutico para la educación de los niños sordos donde se enfatiza el desarrollo de las habilidades auditivas para desarrollar el lenguaje a través de la audición. Para ello, los niños son identificados, diagnosticados y equipados con la amplificación óptima lo más tempranamente posible. Se les enseña a los padres a crear un ambiente en donde su hijo aprenda a escuchar, a procesar el lenguaje verbal y hablar” en este caso, Maggio (2003) señala también los elementos fundamentales de la metodología: “la identificación precoz, el diagnóstico e intervención audiológica, asesoramiento a padres, ambiente de aprendizaje auditivo, enseñanza individual, monitoreo de la voz, aprendizaje secuencial, evaluación constante y educación en integración”. En este sentido, se deben entender dos aspectos, primero, que el proceso es intensivo y que debe realizarse por profesionales especializados, y segundo como lo explica Dornan (citado por Maggio 2003) que en este proceso intervienen distintas variables que inciden significativamente en el progreso de la habilitación auditiva, como el nivel de participación y

compromiso de la familia, la edad de diagnóstico, la etiología, el grado de pérdida auditiva, la efectividad de los dispositivos de amplificación (audífono o implante coclear), la efectividad del manejo audiológico, el potencial auditivo del(a) niño(a) y estado de salud general, el estado emocional de la familia, las habilidades del terapeuta y de los padres, la inteligencia del niño y su estilo de aprendizaje (Dornan citado por Maggio 2003). Por lo tanto al someterse a este proceso los padres de niños(as) y adolescentes sordos(as) deben estar conscientes del riesgo que asumen, teniendo en cuenta las distintas variables que influyen en su efectividad; además, dentro de este proceso no hay manejo de LS por lo tanto si este proceso no es efectivo, el niño sordo tendría que recurrir a canales de comunicación menos formalizados como las señas naturales. En este caso también se evidencia que dentro de la habilitación auditiva los padres no necesitan aprender LS; ya que contrario a esto deben estimular el habla; por tanto este aspecto se convierte en una fuerte razón para que los padres de las estudiantes sordas con implante y uso de audífonos no aprendan la LSC.

7.1.5 “Es que parezco un mono”

Otro aspecto expresado por una de las estudiantes sordas en su relato fue las dificultades que tuvo para aceptarse como sorda señante, puesto que ella tiene implante coclear, por consiguiente puede oralizar. Así se evidencia en su relato:

“Después fui aprendiendo señas y pensaba, no es que parezco un mono yo no quiero aprender y fue la verdad bien difícil aceptar aprender señas, respetar y pertenecer a la comunidad sorda de Pasto”.

En este caso, es importante abordar una posición discursiva que surge de la visión socio-antropológica de los(as) sordos(as) (Paz, 2010), la cual considera que la dimensión cultural está constituida actualmente por la realidad de lo diverso (Domínguez, 2009) y en palabras de

Castells (citado por Paz, 2010) por lo multicultural, que interviene en este escenario desde un discurso crítico como lo propone McLaren (citado por Paz, 2010) al comprender que el ser sordo se puede concebir desde una diferencia cultural, que de acuerdo a los planteamientos de Paz (2010) busca formas de significar y comunicar a través de la construcción de su propia lengua (lengua de señas), lo cual implica que se reconozca a la comunidad que la utiliza con sus propios valores sociales y culturales (Paz, 2010). De acuerdo a estos planteamientos, para Grosjean (2000), los(as) sordos(as) se definen como bilingües y multiculturales porque poseen rasgos diferentes no sólo en el plano lingüístico, sino también cultural; en este sentido, para las personas sordas identificarse con la comunidad sorda puede ser difícil, ya que implica no solo la adquisición de la lengua de señas, sino también aceptar los valores culturales inherentes a esta comunidad.

7.2 Capítulo 2: Formas de interacción comunicativa en el contexto familiar

7.2.1 “Y no he aprendido la lengua de señas; sinceramente pues yo ahorita por el tiempo”....

Los padres también expresan las debilidades y las dificultades en la comunicación presentadas en la historia familiar con sus hijas sordas, en especial el hecho de que como padres no manejan la LSC, y que quienes la manejan están en un nivel básico impidiendo que la comunicación sea efectiva. Así se confirma con algunos relatos:

“Es una niña muy especial, aunque no fue fácil, era muy difícil comunicarnos con la niña enseñarle lo que ella quería, pero poco a poco fuimos aprendiendo algo de señas, sirvió un poco”.

“Porque hay momentos que sinceramente uno no sabe que nos está diciendo, más o menos ella se hace entender y ella nos enseña y nos dice que aprendamos las señas, yo más bien poco”.

“Y en el transcurso de los años si afectó un poco la comunicación, ya que en el caso mío muchas veces por tiempo y otras por pereza no he podido aprender el lenguaje de señas para comunicarme con mi hija”.

“No he podido asistir a los cursos que dan de lengua de señas, pero es que no tengo tiempo yo soy muy ocupada”.

“Y no he aprendido la lengua de señas; sinceramente pues yo ahorita por el tiempo”.

Esta situación señala de acuerdo a los relatos presentados que algunos padres no han aprendido la LSC por falta de tiempo y disposición. En este sentido, es evidente el desconocimiento de los padres sobre la importancia que tiene el aprendizaje de la LSC para sus hijas sordas; ya que las personas sordas como señala Marchesi (1995) presentan una incapacidad evidente para adquirir y usar el lenguaje estructurado como función comunicativa, generándose en su desarrollo una grave consecuencia, el hecho de que el lenguaje no pueda convertirse en mediador simbólico para el desarrollo del pensamiento (Marchesi, 1995) impidiendo como lo plantea Torres (1995) el paso de los sistemas de representación primaria (pautas imitativas, dibujos, etc.) a los sistemas de representación elaborada (como el lenguaje) (Torres, 1995). Además, teniendo en cuenta lo que establece el INSOR (2003) estas dificultades en la comunicación le impiden a la persona sorda acceder a interacciones psicosociales que le permitan estructurar representaciones mentales y simbólicas del mundo que la rodea a través de las palabras (INSOR, 2003).

7.2.2 “Las sanciones que más hacemos con la niña, la verdad cuando se porta mal yo no le pongo castigo”

En las respuestas de los padres también se tienen en cuenta aspectos relacionados con las pautas de crianza ejercidas con sus hijas, aquí se presenta un aspecto que se debe resaltar, el

manejo de autoridad con sus hijas sordas, ya que en algunos casos los padres expresan que por tener dificultades en la comunicación con ellas y por evitar conflictos con la pareja no asumen su rol de padres y delegan la autoridad en un solo padre (generalmente la madre), situación que afecta el desarrollo integral de sus hijas y genera un distanciamiento en la relación parental. Así se confirma con algunos relatos:

“Lo único es un poquito no más que el papá es muy celoso, con amigos es muy estricto pues la niña ya es una adolescente pero para él es todavía una niña, la niña ya tiene edad para amigos y de pronto tener su novio pero él no lo acepta”.

“Las sanciones que más hacemos con la niña, la verdad cuando se porta mal yo no le pongo castigo”.

“Mi esposa muchas veces no permite que se les diga algo a ellos porque de una vez sale a interpelarlo a uno, que no, que mire, por último yo tome una decisión pues yo le dije a ella que yo no me meto más en la vida de ellos, responda usted yo respondo en lo que es la comida, vivienda, porque es un problema, entra uno a discusiones y peleas, entonces yo para evitarme eso tome la opción de no volver a decirles nada, de vez en cuando les digo algo, todo eso para evitar inconvenientes con mi esposa”.

“Pues nosotros, los papás, siempre estamos pendientes de ella, siempre la llevo y la recojo donde tenga que ir porque no me gusta que ande sola por la calle porque es muy peligroso y sobre todo ella que no escucha”.

Entre estas pautas de crianza se evidencia la sobreprotección (exceso de cuidado y protección de los padres) aspecto que se debe tener muy en cuenta en el contexto familiar de las estudiantes sordas; ya que como lo plantean Castellanos & Rodríguez (2003) los padres con hijos(as) sordos(as) asumen de forma frecuente este estilo educativo inadecuado, debido al temor

que tienen de que sus hijos(as) puedan tener algún accidente como consecuencia de su limitación auditiva, o sean fuente de rechazo y burla por parte de compañeros(as), y demás personas, evaluando de esta manera el entorno como un estímulo amenazante (Castellanos & Rodríguez, 2003). En este sentido, se debe tener en cuenta también lo señalado por Rodríguez (2008) que plantea que la sobreprotección como pauta educativa genera un sentimiento de dependencia asociado a una sensación de ser poco eficaz, lo que conlleva a una menor asunción de responsabilidad y de autonomía, afectando negativamente la formación del autoconcepto del(a) niño(a) y adolescente sordo(a) (Rodríguez, 2008). Además de la sobreprotección, los padres ejercen con sus hijas sordas pautas de crianza permisivas las cuales se originan por dificultades en la comunicación, en este caso, de acuerdo a lo planteado por Blanco (2002), los padres al no lograr dar explicaciones claras a sus hijos(as) sordos(as), asumen pautas permisivas hacia ellos(as), reflejadas en la carencia de normas y reglas, y si las fijan no exigen su cumplimiento, por lo tanto no se presentan límites o son muy pocos los que se utilizan para regular la conducta de sus hijos(as) sordos(as) (Blanco, 2002).

7.2.3 “Pero era muy difícil porque mis papás nada de señas manejaban”

En los relatos las estudiantes sordas resaltan de su historia familiar las dificultades de comunicación que han tenido con sus padres debido a un insuficiente manejo de la LSC y el énfasis en la utilización de la oralización por parte de ellos/as; así se confirma con algunos relatos:

“La comunicación con mi mamá era muy difícil porque nunca ha utilizado señas y solamente era hablar. Pero era muy difícil porque mis papás nada de señas manejaban”.

“Fue muy difícil la situación sobre todo con mi papá con él la comunicación era nula, es difícil por la comunicación, no me siento muy cómoda. Yo tengo más contacto con mi mamá, aunque siempre es hablando”.

En este caso es importante resaltar que según Palacios (1999), la competencia lingüística de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) y la competencia comunicativa de su familia se relaciona e incide en la presencia de la mayoría de sus dificultades socioemocionales (Palacios, 1999); por lo tanto Palacios (1999) considera que al presentarse barreras en la comunicación se generan a su vez barreras para la expresión y reconocimiento de emociones. En este sentido, Villalba (1996) explica que la existencia de un código de comunicación (de preferencia a edad temprana) facilita un mayor nivel de información, y acercamiento afectivo de la familia hacia el(a) niño(a) y el adolescente sordo(a), favoreciendo interacciones adecuadas, en las cuales los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) aprendan a expresar y reconocer sus emociones y aceptar las frustraciones (Villalba, 1996). Por lo tanto como lo establece Grosjean (2000) la familia debe contar con un sistema de comunicación mutuamente satisfactorio, que les permita especialmente a los padres, comunicarse y relacionarse con el(a) niño(a) y adolescente sordo(a) para considerar sus manifestaciones emocionales y disminuir de modo significativo los conflictos (Grosjean, 2000).

7.2.4 “Antes era con señas naturales”

En los relatos de los padres y los(as) hermanos(as) es recurrente el hecho de que la principal forma de comunicación con sus hijas y hermanas sordas antes del aprendizaje de la LSC fue la utilización de señas naturales seguido de la oralización y la lectura labiofacial. Así se confirma en los relatos tanto de los padres como de los(as) hermanos(as):

“La comunicación era lectura labiofacial y señas naturales”.

“Con señas naturales, con gestos, ella entendía bien”.

“Yo me acuerdo nosotros jugábamos, pero era con señas básicas como las que sabe todo mundo, osea señas naturales, también yo le hablaba y ella me entendía y yo algunas cosas también le entendía a ella”.

“Por señas naturales porque nosotros desde pequeñita la acostumbramos así”

En este caso, es importante reconocer como lo señalan Sperber & Wilson (citados por Torres, 1995) que la comunicación y el lenguaje son dos procesos diferentes y que pueden desarrollarse de manera independiente; por lo tanto, plantearon la tesis de que los lenguajes no son imprescindibles para la comunicación, la cual se puede realizar a través de otros sistemas que no tengan la estructura formal de lenguaje; es así como Bruner (citado por Del Río, 1990) señala que el desarrollo comunicativo infantil inicia con la modalidad comunicativa gestual, en la cual *los gestos* tienen un papel preponderante en la etapa prelocutiva, tanto en niños(as) sordos(as) como en oyentes (Bruner citado por Del Río, 1990). El mismo autor expone que en esta etapa, los gestos son inicialmente presimbólicos (no representan la realidad), después (aproximadamente a los 12 meses de edad) se producen recursos con un cierto grado de representación simbólica, tanto orales (palabras) como gestuales, pero todavía unidos al contexto concreto, a los 18 meses aproximadamente, los gestos y algunas palabras se van desligando progresivamente del contexto concreto, iniciándose el proceso de representación para acceder a la función simbólica del lenguaje, pasando del prelenguaje (etapa prelocutiva) al lenguaje (etapa lingüística) (Bruner citado por Del Río, 1990). En el caso de los(as) niños(as) sordos(as), Fernández & Pertusa (2004) afirman que es en esta etapa, la lingüística, en la cual la adquisición del lenguaje oral decrece de manera significativa, manteniéndose los recursos gestuales como modalidad comunicativa imperante. Estos aspectos explican el hecho de que sean las señas

naturales el principal canal de comunicación que las estudiantes sordas utilizaron con sus padres y su familia.

En el caso de la lectura labiofacial, la cual es conceptualizada por Villalba (1996) como la capacidad de comprender la palabra interpretando los movimientos de los labios y el resto de gestos con los que el interlocutor acompaña la emisión de la palabra (gestos de la cara, ojos, cuello, e, incluso el cuerpo). De acuerdo a estos autores este canal de comunicación constituye la forma más natural para la persona sorda de percibir el habla y no exige al emisor conocimientos ni preparación especial; por estas razones se cree que tanto padres como personas sordas lo utilizan con frecuencia; sin embargo este canal de comunicación es insuficiente ya que es incapaz de llevar por sí solo la cantidad de información que se necesita con la rapidez requerida; por lo tanto en la mayoría de los casos las personas sordas lo utilizan acompañado de otro canal comunicativo como la LSC o la oralización (Villalba, 1996).

7.2.5 “Después del implante ya nos dijeron que no podíamos hablarle con señas, sino hablar un poco más”...“Siempre la hemos tratado como una niña normal, hablamos igual”

En las expresiones manifestadas por algunos padres y hermanos(as) en sus relatos se pudo evidenciar un trato homogéneo para sus hijas y hermanas sordas, es decir, que no ejercen un trato diferencial por su diversidad funcional auditiva, porque según su concepción ellas no son diferentes, lo cual se deriva del principio de no discriminación; sin embargo, este tipo de relación generó que las estudiantes sordas tengan que utilizar como canal de comunicación la oralización, debido a que este canal es el que manejan y utilizan la mayoría de personas (percepción de sus padres y hermanos(as)), en este caso, no se utilizó un canal de comunicación diferente con sus hijas y hermanas sordas, ya que según la concepción de los padres y familiares ellas no son diferentes, lo que implicó que necesariamente las estudiantes sordas oralicen para

poder comunicarse con su familia, ratificándose en sus relatos el hecho de que antes del aprendizaje de la LSC, la oralización fue el canal de comunicación más utilizado. Además los padres enfatizan la necesidad de oralizar con las estudiantes sordas con implante coclear como recomendación médica, dejando en segundo lugar el aprendizaje y el manejo de la LSC. Así se confirma en los relatos de los Padres y hermanos/as:

“Ahora yo le pido que hable, después del implante ya nos dijeron que no podíamos hablarle con señas, sino hablar un poco más”.

“Después del implante, ya se trataba con ella de hablarle más porque incluso los terapeutas donde íbamos y le hacíamos la terapia nos decían que le habláramos mucho que tratáramos de evitar las señas para que aprenda a hablar”.

“Porque nos decían que teníamos que hablarle, hacer eso por el implante para que ella se fuera adaptando”.

“Siempre la hemos tratado como una niña normal, hablamos igual, la hacemos partícipe de las cosas que uno está hablando”.

Teniendo en cuenta lo anterior Palacios & Romañach (2008), explican la concepción de la diferencia desde la perspectiva de la diversidad funcional que busca suprimir las nominaciones negativas que se han aplicado tradicionalmente a las personas con discapacidad, por lo tanto esta concepción no se inscribe en una carencia, sino que señala una *funcionalidad diferente* a lo que se considera usual, por lo tanto el concepto de diversidad funcional reclama el respeto a la dignidad integral de la persona humana, y lo hace con clara pretensión emancipadora, para posibilitar el mejoramiento de las condiciones de vida de estas personas (Palacios & Romañach, 2008).

7.2.6 “Entonces me toca hablar”...

Precisamente en los relatos de las estudiantes sordas y de los padres, alguna de ellas manifiesta que su padre no aceptaba la LSC exigiéndole que oralice; en este sentido se puede señalar que algunos padres no aprenden la LSC por las razones señaladas anteriormente, o porque no aceptan la LSC como canal de comunicación con sus hijas sordas, ya que tampoco aceptan su situación de diversidad funcional auditiva, puesto que esta situación no está acorde a sus expectativas ni a la de sus familias. Así se confirma en los relatos de las estudiantes sordas y de sus padres:

“Cuando aprendí señas se dificulta la situación, porque mi papá no acepta las señas, él se acostumbró a que yo hablara, entonces me toca hablarle a él y a la familia de mi papá, porque tampoco aceptan las señas entonces me toca hablar”.

“El papá antes se comunicaba con señas, ahora no, ahora le habla, él es más exigente, cuando ella empieza con sus señas no le gusta, la profesora nos mandó hacer un curso de señas y él ya me dijo que no vayamos que no le gustaba”.

De acuerdo a lo anterior es importante citar un estudio realizado por Villalba (1996) en el que se logró identificar que las reacciones que los padres oyentes manifiestan ante el diagnóstico y la situación de diversidad funcional auditiva de su hijo(a) se evidencian como mecanismos de defensa ante esta situación que les resulta intensamente estresante. En este sentido, los principales mecanismos de defensa presentados por los padres son: *mecanismo de negación*, que se manifiesta a través de la incredulidad y la apatía ante la realidad que implica la pérdida de audición de su hijo(a), por lo tanto no se adelantan ningún tipo de exámenes, ni consultas médicas, retrasando así el diagnóstico y el inicio de la estimulación temprana, inclusive crece la desconfianza de los primeros diagnósticos y se inicia un recorrido arduo en busca de la

información deseada; pero no real y *el mecanismo de las falsas esperanzas*, está muy ligado al anterior, ya que a pesar de tener el conocimiento del diagnóstico, las técnicas y métodos para fortalecer el desarrollo del(a) niño(a), siguen albergando esperanzas irreales. Lo anterior explica el hecho de que los padres no asuman el aprendizaje de la LSC, y además no lo hagan oportunamente, debido a que no aceptan la situación de diversidad funcional auditiva de sus hijas.

7.2.7 “Ahora yo le pido que hable”

Se evidencia en los relatos de los padres que la principal forma de comunicación actualmente con sus hijas sordas es la oralización, seguido de la LSC y la lectura labiofacial, además continúan utilizando señas naturales.

Es relevante tener en cuenta que de acuerdo a los relatos de los padres y de las estudiantes sordas, se puede evidenciar que actualmente los padres utilizan la LSC como la segunda forma de comunicación. En este sentido, las estudiantes sordas afirman que sus madres en especial y un familiar (hermano) conocen y manejan la LSC, aunque no refieren explícitamente si este aspecto ha facilitado la comunicación; sin embargo, afirman que la oralización continúa siendo el canal de comunicación más utilizado por su familia. Así se confirma en los relatos de los padres y de sus hijas sordas:

“Ahora hablando y con señas, algunas veces lectura labiofacial”.

“Actualmente la comunicación en la familia continúa con señas naturales, o si no hablando”.

“Actualmente la comunicación es en su mayoría con LSC, pues yo si tengo conocimiento en señas entonces si me puedo comunicar sin problema con ella y ella también hace lectura labiofacial”.

“Mi mamá maneja ambas, señas y habla, más habla, ellos saben más o menos señas”.

“Ahora mi mamá y mi hermano saben señas, a veces hablo, a veces señas”.

En este caso, a pesar de que la oralización continua siendo el canal de comunicación que más utilizan las familias con las estudiantes sordas, cabe destacar que actualmente se está utilizando también la LSC, en este sentido y de acuerdo a los planteamientos de Fernández & Pertusa (2004) es importante tener en cuenta la naturaleza lingüística de este canal de comunicación, en primer lugar, la lengua de señas es una modalidad no-vocal del lenguaje humano, desarrollada de forma natural y espontánea a partir de una experiencia visual del entorno. En segundo lugar, es una lengua viso-gestual, se comprende a través del canal visual y se expresa principalmente por la configuración, posición y movimiento de las manos, además de la expresión corporal y facial. En tercer lugar, posee coherencia interna y se estructura en los mismos niveles lingüísticos que cualquier lenguaje oral (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) capaces de transmitir todo tipo de expresiones y significados (Fernández & Pertusa, 2004). Por lo tanto los aportes de la LSC para los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) son significativos desde el punto de vista de la comunicación y además del desarrollo socioemocional; ya que como lo señalan Fernández & Pertusa (2004) la LS es un “instrumento para conocer, pensar, comunicar, relacionarse con otras personas y representar la realidad”; con una particularidad, es totalmente accesible para las niñas y niños sordos desde edades muy tempranas.

7.2.8 “Con mi hermano poca comunicación”

En el caso de la comunicación con sus hermanos(as), las estudiantes sordas mencionan que a pesar de que ellos(as) manejan un canal de comunicación efectivo, (en el caso de una de ellas no es LSC, es oralización y escritura) refieren que el poco contacto, la falta de tiempo y

disposición de los(as) hermanos(as), ha afectado negativamente la comunicación, convirtiéndose estas variables en barreras para una comunicación efectiva. En este sentido se puede observar que no solo el hecho de tener un canal de comunicación insuficiente e inadecuado puede generar barreras en la comunicación, sino también variables diferentes como en este caso en particular.

Así se confirma en los relatos de las estudiantes sordas y de sus hermanos(as):

“Mis hermanas tienen poco tiempo para compartir conmigo porque la mayoría del tiempo trabajan”.

“Con mi hermano poca comunicación porque el casi no se comunica en la casa vive pendiente del Facebook”.

“Con lengua de señas colombiana, pero también oral con ella porque ha avanzado con el implante”.

“Ella coge y me escribe, a través de la escritura y hablando, pero bien”.

En este caso, de acuerdo a Barker (2001) se entiende como barreras en la comunicación a las causas de interferencia en el proceso comunicativo, es decir, son los obstáculos que impiden que el acto comunicativo se lleve a cabo de forma óptima, por ejemplo la utilización de un canal de comunicación inadecuado; sin embargo surgen barreras de comunicación que no interfieren directamente en el acto comunicativo, sino que impiden que éste se presente, como en el caso manifestado por las estudiantes sordas, en este sentido, los obstáculos como la falta de tiempo, de disposición y de contacto presentados por sus hermanos(as) se consideran barreras en la comunicación, puesto que están impidiendo la presencia de interacciones comunicativas.

7.2.9 “Comunicarme con señas y hablar”

En los relatos de los padres y de las estudiantes sordas se manifiesta la situación de que las estudiantes sordas con implante coclear y uso de audífonos, manejan LSC y oralizan. Además

algunos padres afirman que este aspecto es una fortaleza en la comunicación con su hija sorda, quien expresa que a través de este medio puede complementar su comunicación, teniendo mayor facilidad y claridad en el mensaje emitido y recibido. Así se confirma en los relatos de los padres y de sus hijas sordas:

“También tengo que entenderla si es la decisión de ella más grandecita quedarse con las señas, yo la voy a entender, y con la posibilidad de que ella hable y las señas, si yo como mamá estoy de acuerdo, muy de acuerdo”.

“Actualmente yo le hablo, ella escucha, ella me escucha y pues señas ya muy poco, ella conmigo trata de oralizar porque ese ha sido el reto que nos pusieron los doctores quien la opero, lo máximo pues que todo sea oral; actualmente maneja dos lenguajes, yo estoy de acuerdo, porque si le sirven a ella, si claro, eso es como otro idioma que aprendió, y la mayoría de amigos que ella tiene son no oyentes entonces ella se comunica más con ellos que con las personas oyentes”.

“Ella actualmente maneja dos lenguajes, pero el oral más con la familia. Actualmente con ella yo me comunico con los dos tipos de lengua, pero más hablando”.

“Comunicarme con señas y hablar, pues las dos cosas son mejores, yo me siento contenta con los sordos, es como tener 2 roles, entonces yo con ellos me comunico bien y con la familia siempre hablo pero normal, no veo problema en ambas me queda muy fácil hacerlo, y a mí me gustan ambos tipos de comunicación”.

En este caso es importante tener en cuenta la comunicación bilingüe en personas sordas, para lo cual es relevante que se expliquen sus características. Fundamentalmente como lo señalan Ramirez & Castañeda (2003) se debe partir de que el bilingüismo es una modalidad de comunicación de las personas sordas en la cual se utilizan dos lenguas diferentes, con la premisa

de que no pueden usarse de manera simultánea, ya que esto altera la estructura gramatical de las dos lenguas y genera confusión; por lo tanto de acuerdo a lo expuesto por Ramirez & Castañeda (2003) el bilingüismo para el caso de Colombia, en la educación de las personas sordas lo constituyen las dos lenguas que están en su entorno: el castellano y la lengua de señas colombiana (LSC). Teniendo en cuenta que estas dos lenguas son diferentes no solo por la forma como se producen sino porque su gramática es independiente una de la otra, se pueden utilizar en espacios y con funciones bien diferenciadas (Ramirez & Castañeda (2003); en este sentido, las estudiantes sordas que utilizan dos lenguas, la LSC y el castellano (ya sea oral o escrito) manejan la modalidad comunicativa bilingüe que les permite condiciones que garantizan el desarrollo del lenguaje y facilitan su desarrollo cognoscitivo, social y emocional (Ramirez & Castañeda, 2003).

7.3 Capítulo 3: Debilidades en las formas de interacción comunicativa

7.3.1 “Cuando ella quiere algo casi es muy poco lo que se le puede entender”

Las estudiantes sordas manifiestan en sus relatos que antes se presentaban dificultades en la comunicación, especialmente porque tenían que oralizar y no lograban entenderse con sus familiares, refiriendo que se presentaron fuertes barreras en la comunicación por no tener un canal de comunicación efectivo con su familia. Los padres y las estudiantes sordas en sus relatos expresan que actualmente se continúan presentando dificultades en la comunicación, siendo la principal dificultad el insuficiente manejo de la LSC por parte de sus padres y hermanos(as), ante esta situación las estudiantes sordas tienen que seguir utilizando la oralización, la lectura labiofacial, e incluso en algunos casos el uso de la escritura. Así se confirma en los relatos de los padres y de las estudiantes sordas:

“Ahora hay debilidades, en parte sí, porque como le digo hay cosas que no sabemos, y a veces nos sentimos como mal por no poder entenderle, el sentirse mal es cuando yo no le puedo explicar, y sobre todo es que no le entiendo, porque no se señas”.

“Por lo menos cuando ella quiere algo casi es muy poco lo que se le puede entender, hay señas que yo no las entiendo. Hay otras que no le logró entender porque no sabemos”.

“La principal dificultad es la mía porque no he aprendido el lenguaje de señas. Lo difícil es pues si por lo que le decía hay cosas que ella no entiende y la dificultad mía de no manejar el lenguaje de señas entonces no hace que la comunicación sea al cien por ciento”.

“Que no sabemos bien la LSC, entonces esperamos que ella todo hable y hay cosas que no se le entiende”.

“Antes me tocaba hablar mucho y eso no me gustaba. Ahora hay problemas, me toca estar pendiente de lo que dicen, hablando para entender y con deletreo pero es confuso, si también lectura labiofacial, porque la mayoría saben poco la lengua de señas”.

“Antes la comunicación era terrible, no se podía, porque era como estar estancado en eso y si afectaba mucho, ahora la mayor debilidad es la comunicación con mi papá porque no sabe nada de lengua de señas”.

En este caso es importante resaltar que canales de comunicación como la lectura labio facial, la escritura e incluso la oralización no son suficientes para la comunicación de las personas sordas, ya que como lo exponen Ramirez & Castañeda (2003) el centro del desarrollo lingüístico para los(as) niños(as) sordos(as) es la lengua de señas, la cual por ser visual es la lengua de natural adquisición por parte de las personas sordas siguiendo un proceso natural y dinámico cuando el(la) niño(a) es expuesto(a) a ella. Por lo tanto como lo señala el INSOR (2003) se considera que la LS es la primera lengua de los niños(as) sordos(as), además sus

usuarios han surgido al interior de la comunidad sorda, cumple con la función de desarrollar la capacidad del lenguaje en estos(as) niños(as) mediante su uso regular, y cumple con la función comunicativa (INSOR, 2003), por esto es relevante que los padres y las familias de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) reconozcan en la LSC una posibilidad significativa para el desarrollo integral de sus hijos(as) y a su vez reconozcan la necesidad de aprenderla y manejarla.

7.3.2 “La comunicación es difícil”

Las estudiantes sordas refieren también que se presenta exclusión en la familia, y menor comunicación con sus padres (hombres). Así se confirma en sus relatos:

“La comunicación es difícil, a veces no me tienen en cuenta, me hacen a un lado”.

“Con el papá era igual, antes fue igual porque él desde siempre solo oraliza. Ahora la mayor debilidad es la comunicación con mi papá tal vez es regular puede ser porque mi papá no sabe nada de lengua de señas y la verdad trabaja mucho, el contacto es poco”.

En este caso es pertinente tener en cuenta lo que plantea Palacios (1999), la presencia de algunos estilos de respuesta inadecuada por parte de la familia ante la diversidad funcional auditiva del(a) niño(a) o adolescente, los cuales se generan a partir de dos posiciones opuestas: la primera que se relaciona con la reorganización del grupo alrededor del(a) niño(a) sordo(a), quien ocupa el lugar central entre los vínculos familiares, y la segunda, la reorganización de la familia desconociendo la limitación auditiva, en este caso, la familia es indiferente ante la diversidad de su hijo(a), tomando una actitud de segregación y exclusión del niño(a) sordo(a); siendo esta última la más nociva para el desarrollo socioemocional del(a) niño(a), ya que va a afectar negativamente su autoconcepto, autoestima, ajuste social y posibilidades de comunicación.

Además, con relación a la vinculación afectiva de los padres (hombres) con sus hijas sordas, de acuerdo a lo señalado por Tomás (2008), se presenta una disposición parental

caracterizada por rechazo y algunas veces aversión al contacto afectivo, en este caso la respuesta de los padres es negligente asociada a un vínculo afectivo inseguro y evitativo, generándose en los(a) hijos(as) sordos(as) desconfianza y ansiedad en las relaciones interpersonales, perjudicando de esta manera la comunicación (Tomás, 2008).

7.3.3 “De todas formas en lo de hablar hay debilidades”

Los padres manifiestan en sus relatos el manejo inadecuado que tienen sus hijas sordas de la lengua oral, convirtiéndose este aspecto en una barrera para la comunicación. Sin embargo, variables como la disposición de tiempo para el aprendizaje de canales de comunicación efectivos inciden en la presencia de estas barreras de comunicación. Así se confirma en sus relatos:

“De todas formas en lo de hablar hay debilidades; por eso se puede decir que no hay buena comunicación con la niña, por ejemplo al sonido de la voz no hay respuesta, yo la llamo y no responde, que uno le vocalice algunas palabras es muy poquito”.

“Y ella trata de vocalizar, de hablar. Para ella si viene a veces la confusión en algunas palabras que no las maneja bien”.

“Cuando habla no se le entiende bien, entonces ella recurre a la LSC pero si no sabemos bien, entonces las cosas se ponen difíciles”.

En este sentido, es evidente el hecho de las dificultades que tienen las estudiantes sordas en el manejo de una forma de comunicación como la oral, que de acuerdo a Farkas (2007) es considerada como segunda lengua para las personas sordas, y que según Kyle, Woll & Boothroyd (citados por Fernández & Pertusa, 2004) implica una serie de requerimientos, tales como, estimulación temprana, tener en cuenta el grado de pérdida auditiva, los canales para la recepción del lenguaje oral, la necesidad de contar con medios de amplificación del sonido como

implantes y el uso de audífonos, habilitación auditiva y la claridad en la expresión del lenguaje oral, por lo tanto como resultado de este proceso se puede desarrollar un habla ininteligible y necesite como apoyo otro medio de comunicación.

7.4 Capítulo 4: Fortalezas en la formas de interacción comunicativa

7.4.1 “Ella es muy inteligente”

Los padres resaltan además la inteligencia de sus hijas sordas como una fortaleza para el aprendizaje de los canales de comunicación requeridos. Así se confirma en los relatos:

“Si lo que le digo, en el colegio aprende señas muy rápido porque ella es muy inteligente, es demasiado inteligente”.

“Pero realmente ella es muy pila, es muy inteligente por eso pudo aprender los dos lenguajes”.

“Primero que todo la inteligencia de la niña, porque ella capta todo, así era desde pequeñita, entendía todo lo que nosotros le decíamos y ella se hacía entender con señas y gestos, después aprendió ya rápido la LSC”.

En este sentido, caben destacar algunas características del desarrollo cognitivo de las personas sordas; entre las más importantes están los planteamientos de Vigotsky (citado por Salamanca, 2007) quien refiere que la función reguladora del lenguaje es lo que permite que el pensamiento se distancie progresivamente de lo concreto y particular y llegue a alcanzar la abstracción y la generalidad propias del saber cultural y científico (Vigotsky, citado por Salamanca, 2007). En este caso en particular es relevante y necesario tener en cuenta que el desarrollo lingüístico de los(as) niños(as) sordos(as) está relacionado estrechamente con el desarrollo cognitivo, de esta manera, Marchesi (1987) señala que “el niño sordo obtiene mejores resultados si dispone de un código de comunicación que le posibilite la formulación de hipótesis,

la representación mental y la planificación de estrategias”, de ahí entonces la importancia de la lengua de señas en el desarrollo intelectual de las personas sordas. Lo anterior explica la evidente correlación que se presenta entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo en los(as) niños(as) sordos(as), puesto que el desarrollo lingüístico favorece el cognitivo y viceversa. Por lo tanto, la formación integral de la persona sorda debe ir orientada al fortalecimiento de canales de comunicación y al desarrollo cognitivo, procesos que no pueden avanzar de manera independiente y aislada, ya que su efectividad depende del desarrollo integrado que se lleve a cabo.

7.4.2 “Ella me tiene confianza, me cuenta muchas de las cosas que le pasan”

Es relevante tener en cuenta también que algunos padres expresan que existe confianza en la relación comunicativa con sus hijas sordas, concibiendo este aspecto como una fortaleza en la comunicación con sus hijas sordas. Así se confirma en sus relatos:

“A mí me tiene confianza porque yo se la he dado”.

“Ella me tiene confianza, me cuenta muchas de las cosas que le pasan, tenemos una buena relación”.

“Siempre me cuenta porque si me tiene confianza, pues yo trato de animarla y ayudarle”.

“La relación es buena, es positiva, lo más importante que me tiene confianza y me cuenta todo”.

Lo anterior se relaciona con lo planteado por Bowlby (1982, citado por Brenlla et al., 2001) que en el contexto familiar se presentan procesos emocionales significativos que se manifiestan con el establecimiento de vínculos afectivos entre los miembros de la familia, en especial entre los padres y sus hijos(as), en este caso, algunos padres han instaurado con sus hijas sordas vínculos afectivos positivos, caracterizados por relaciones que expresan seguridad, afecto,

cuidado, confianza, apoyo y un adecuado manejo de autoridad, contribuyendo al desarrollo cognitivo y social de sus hijas; (Bowlby, 1982, citado por Brenlla et al., 2001) aspecto que permite entender que no es suficiente tener un manejo óptimo y adecuado de un canal de comunicación para que este proceso sea efectivo, sino además tener una relación de confianza para que la comunicación se presente, es decir, que la efectividad de la comunicación depende del manejo del canal comunicativo y del grado de confianza que los padres le brinden a sus hijos(as) sordos(as), si se presenta alguno de los dos aspectos, la comunicación se puede dar pero no va a ser efectiva, en cambio sí se presentan los dos aspectos conjuntamente hay mayor probabilidad de que la comunicación sea un proceso adecuado y efectivo (Tizón, 2011).

7.4.3 “Despacio está aprendiendo para escribir y entender los textos”

Los padres conciben como fortaleza el hecho de que sus hijas sordas aprendan el castellano escrito, ya que este aspecto les facilita los procesos de aprendizaje en el aula de clase y mejorar su desempeño académico, lo que permitiría también un mejor acompañamiento escolar por parte de los padres. Así se confirma en sus relatos:

“Además así despacio está aprendiendo para escribir y entender los textos, allí una vez aprenda eso, ella vuela, porque eso es lo único que le falta, entender los textos escritos”.

En este caso es relevante tener en cuenta los planteamientos de Lapenda (2013) con relación a la lengua escrita, el autor señala que en su carácter de lengua, la escrita ha sido desde siempre un medio de constitución, expresión y comunicación entre los seres humanos, un proceso vinculado con “contextos que la significan y la nutren de sentido”(Lapenda, 2013); por tal motivo la lengua escrita para las personas sordas debe enseñarse en un contexto de educación bilingüe, cuyo objetivo fundamental sea como lo propone Lapenda (2013) “el uso, mantenimiento y desarrollo de su lengua natural; que permita un acercamiento más sencillo a la

segunda lengua; a través de una concientización de su significado y de las funciones que cada una cumple en su vida”, en este caso, la lengua escrita debe constituirse en un elemento posibilitador de intercambios comunicativos y significativos que le permitan a la persona sorda la movilización del pensamiento y la construcción de sentido.

7.4.4 “La gran fortaleza es que ella se deja entender y yo me dejo entender”...“Pero sobre todo con mi mamá, ella me aconseja de todo y todos los días”

Los(as) hermanos(as) de las estudiantes sordas consideran como fortaleza el hecho de que los canales de comunicación (LSC y oralización) que utilizan son efectivos, porque les permite entender los pensamientos, emociones y establecer una relación de comunicación basada en la reciprocidad y empatía con sus hermanas sordas; la primera va a permitir que la comunicación sea en doble vía, facilitando la fluidez y la autoeficacia de los(as) interlocutores, y la segunda permite la comprensión de las emociones y los pensamientos tanto de las estudiantes sordas como de los familiares oyentes que interactúan en la relación de comunicación.

Las estudiantes sordas resaltan también como fortaleza en la comunicación el hecho de poder compartir con sus padres, en especial con las madres, valorando la posibilidad que a través de la comunicación sus padres y madres las aconsejan y les enseñan valores. Así se confirma en los relatos de las estudiantes sordas y sus hermanos(as):

“Si ha mejorado mucho antes no tenía tanto la percepción de lo que ella estaba sintiendo así, eso es básicamente entenderla más a profundidad que era lo que antes no se podía tanto, porque antes no se la entendía mucho y ella se sentía a veces incomprendida. Yo he sido como una fortaleza, sí, porque osea todo en lo que ella ve que necesita cosas, primero me dice a mí porque sabe que yo le puedo ayudar más y si ya no puedo ya yo le comunico a mi mamá pero

siempre va primero es hacia mí, también como intermediario con mis papás, si también mis papás muchas veces me dicen que yo le tengo que aconsejar a ella”.

“La gran fortaleza es que ella se deja entender y yo me dejo entender”.

“Cuando compartimos con la familia, cuando vamos a paseos largos y nos llevan a conocer, porque tenemos más contacto. Además mis papás, pues si saben un poco de señas eso así sea poco ayuda porque nos podemos comunicar, pero sobre todo con mi mamá, ella me aconseja de todo y todos los días”.

Es importante tener en cuenta que la comunicación como lo plantea Barker (2001) tiene unas funciones claras: a) la Transmisión de información, b) Intento de influir en los otros, y c) Expresión de emociones y/o pensamientos, permitiendo el desarrollo de relaciones afectivas, en las cuales si bien son importantes los canales de comunicación que se utilicen, es más relevante el tipo de vínculo afectivo que se establezca (Barker, 2001). En el caso de las relaciones familiares (especialmente padres e hijos(as)), esta vinculación es fundamental, ya que si la relación afectiva es adecuada se va a proporcionar seguridad, cuidado, afecto, y la comunicación va a tener como elementos centrales la reciprocidad, confianza, empatía, entre otros (Barker, 2001); en este caso, no se refiere únicamente a la comunicación verbal, puesto que la comunicación de acuerdo a la definición del Instituto Americano Nacional para la necesidad comunicativa de las personas con discapacidades severas, (1992)

“Es cualquier acto por el cual una persona da o recibe de otra persona información acerca de las necesidades personales, deseos, percepciones, conocimientos o estados afectivos. La comunicación puede ser intencional o no intencional, puede o no involucrar signos convencionales o no convencionales, puede tener formas lingüísticas o no lingüísticas y puede

ocurrir a través del habla o de otras formas” (Instituto Americano Nacional para la necesidad comunicativa de las personas con discapacidades severas, 1992).

En las personas sordas es importante el uso de canales de comunicación adecuados y este proceso de comunicación es fundamental en las relaciones afectivas. Por lo tanto, en el caso de los(as) niños(as) sordos(as) como señala Valmaseda (2004) es fundamental también el tipo de vínculo afectivo que se establezca; ya que este autor considera que el desarrollo estructural de la comunicación y el lenguaje no es determinante para establecer un vínculo afectivo seguro entre padres y niños(as) sordos(as); por lo tanto, independientemente del canal de comunicación que se utilice con los(as) niños(as) sordos(as), lo que es decisivo para el(a) niño(a) es sentirse afectivamente seguro en las relaciones con sus padres (Valmaseda, 2004).

7.5 Capítulo 5: Formas de interacción emocional en el contexto familiar: debilidades y fortalezas

7.5.1 “Más el papá y la mamá... porque estamos pendientes”

Los padres coinciden en afirmar que sus hijas sordas han establecido los principales vínculos afectivos en la familia con ellos(as), en especial con las madres, porque están pendientes de sus hijas y las apoyan. Seguido en algunos casos, de los(as) abuelos(as), a quienes como lo afirman sus padres, las estudiantes sordas les manifiestan afecto, puesto que tienen relaciones muy cercanas y son vínculos afectivos importantes para ellas. Así se confirma en sus relatos:

“Más el papá y la mamá y los abuelos maternos, porque estamos pendientes, las abuelas la quieren mucho y ella también”.

“Nosotros sus padres, y los abuelos paternos. Pero también los maternos, pero ella muestra demasiado cariño con ellos. Tienen una relación muy cercana, demasiado para ella son muy importantes”.

“Creo que la mamá ha sido un apoyo porque pues ella ha sido la que ha estado todo el tiempo con ella, apoyándola”.

“La persona más importante en la vida de mi hija he sido yo, su mamá, ya que estoy siempre pendiente de todo lo que tiene que ver con su vida, siempre ha sido así”.

En este sentido, es relevante tener en cuenta que los vínculos parentales en la infancia son fundamentales, de esta manera, los planteamientos de Bowlby (1986) apuntan a este mismo hecho, la importancia que tiene el vínculo afectivo (denominado por el autor *apego*) establecido con los padres (o cuidadores(as)) durante la infancia, ya que de este tipo de vínculo depende el desarrollo de las posteriores relaciones afectivas de los(as) hijos(as) tanto oyentes como sordos(as). Hay que destacar que la teoría del apego de Bowlby (1986) permite tener una visión más amplia acerca de cómo se instauran ciertos esquemas disfuncionales tempranamente a través de la interacción con las primeras figuras de apego, (que generalmente son los padres), teniendo en cuenta que este vínculo tiene una doble función: de protección (seguridad proporcionada por el adulto capaz de defender al(a) niño(a) de fuentes de peligro) y de socialización (desplazándose las relaciones iniciales con los padres a las personas más próximas y de aquí a otros grupos más amplios) (Bowlby, 1986).

7.5.2 “Mi papá no me deja decidir”

En el relato de uno de los padres se alcanza a evidenciar pautas educativas basadas en la sobreprotección, ya que expresa que ha establecido los vínculos afectivos más importantes con su hija en el sentido de que la cuidan y no la dejan salir sola, porque es muy peligroso para ella,

sobre todo porque es sorda, limitando su movilidad, su independencia y su autonomía por la diversidad funcional auditiva que ella presenta y mostrando el entorno más peligroso para su hija por su diversidad funcional. En los relatos expresados por una de las estudiantes sordas se evidencia también la presencia de pautas de sobreprotección ante las cuales ella muestra desagrado porque refiere que con estas pautas sus padres no la dejan asumir su independencia, ni enfrentar y superar los peligros. Así se confirma en el relato del padre y de la estudiante sorda:

“Pues nosotros, los papás, siempre estamos pendientes de ella, siempre la llevo y la recojo donde tenga que ir porque no me gusta que ande sola por la calle porque es muy peligroso y sobre todo ella que no escucha, siempre ha sido así”.

“Yo no puedo estar sola en la casa, por eso yo me pierdo en la ciudad, tengo que aprender a ser responsable, qué peligros, pero como no me dejan manejar nada la situación”.

“Porque no me dejan salir, como si me quisieran tener encerrada mi papá por todo”.

“Pero lo malo es que casi no me dejan salir sola, mi papá sobre todo le da miedo que yo salga sola porque dice él que es muy peligroso, por eso me llevan a todo en el carro”.

“Mi papá no me deja decidir, siempre tengo que hacer lo que él me dice”.

La sobreprotección en el caso de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) según Rouche (2002) se suele presentar a través de un exagerado control del tutor adulto (padres o cuidadores), impidiendo con ello el desarrollo del propio control del(a) niño(a) y del adolescente que luego puede manifestarse en comportamientos poco sociables o disruptivos (Rouche, 2002). Esta situación puede llevarlos, de acuerdo a los planteamientos de Valmaseda (2004, p.34) a que muchos niños(as) y jóvenes sordos(as) crezcan con el pensamiento de “soy sordo(a) y van a cuidar de mí”, que después se traduce en “soy sordo(a), luego no soy responsable” o “no soy

suficientemente listo(a) como para ser responsable, por eso los demás tienen que cuidar de mí” desarrollando un autoconcepto negativo y una baja autoeficacia (Valmaseda, 2004, p.34).

7.5.3 “De toda la familia, mi mamá”

Las estudiantes sordas refieren que han establecido vínculos afectivos significativos con sus padres, principalmente con sus madres. Las estudiantes coinciden en que sus madres son las personas más importantes para ellas, porque están pendientes de manera integral en todos los aspectos de su vida, les brindan confianza, fortaleciendo su relación emocional con la expresión permanente de afecto. Una de las estudiantes sordas expresa también tener aparte de la vinculación con su madre, vínculos afectivos significativos con otros miembros de la familia (tíos y primo maternos), con quienes ha establecido también una relación de confianza y afecto.

Además, los(as) hermanos(as) afirman que sus hermanas sordas han establecido los principales vínculos afectivos con sus padres, y en un caso con su hermano, por el hecho de que con los padres comparten más tiempo y a su vez pueden tener mayor comunicación, a través del manejo de canales como la LSC y la oralización, lo que permite la construcción de vínculos afectivos más cercanos. Aunque también una de las hermanas afirma que le expresan y brindan afecto a su hermana sorda, favoreciendo la vinculación afectiva con ella. Así se confirma en sus relatos:

“Mi mamá, porque ella es pendiente de todas mis cosas, me da mucha ropa, me da para lo que necesite, para salir, ella si confía en mí”.

“De toda la familia, mi mamá, ya lo dije yo a ella la amo mucho y ella a mí, por eso es muy importante para mí”.

“Las personas más importantes en mi familia han sido mi tía materna, porque ha sido pendiente de mí, yo la quiero mucho, ella y su esposo, de mi familia ellos han estado muy

pendientes, también un primo de parte de mi mamá, del lado de la familia de mi mamá que son más afectuosos conmigo”.

“Los principales vínculos afectivos de mi hermana han sido con mi mamá y yo (hermano(a)), pues es con los que más se comunica y más ha compartido”.

Es importante exponer que el vínculo afectivo de acuerdo a Bowlby (1986) se desarrolla a través de la *interacción* entre las demandas del(a) niño(a) y la respuesta de los padres a dichas demandas, (esta respuesta de acuerdo a la teoría del apego se entiende como la *disposición* que tienen los padres o cuidadores frente a las necesidades del(a) niño(a)) (Bowlby, 1986). Teniendo en cuenta esta interacción se describen tres tipos de apego (apego seguro, apego inseguro evitativo, y apego inseguro ambivalente) (Bowlby, 1986). En este caso, de acuerdo a lo expresado por las estudiantes sordas y sus hermanos(as), se hace referencia al apego seguro, en el cual los padres y cuidadores están disponibles y son sensibles a las necesidades de sus hijos(as), los cuales estarán más capacitados para establecer vínculos afectivos funcionales y adecuados (Bowlby, 1986).

7.5.4 “Mi papá, la atención la pone más en mí... a ella la quita del camino”

Alguno(a) de los(as) hermanos(as) manifiesta que se presenta exclusión por parte de uno de los padres a su hija sorda, evidenciada en no salir y compartir con ella. Así se confirma en su relato:

“Mi papá la atención la pone más en mí, eso también aleja a mí hermana, eso me disgusta que todo quiera hacer conmigo y a ella la quite del camino, digamos muchas veces salimos a comprar ropa, siempre piensa en mí, no piensa en ella, comprarme a mí, eso es lo que a veces a mí me da rabia, dice después le compro y nunca lo hace, eso es lo que recalca mucho él, no sé si es preferencia o es porque ella no escucha, aunque algunas veces si se quiere acercar a ella”.

En este caso, se hace referencia al tercer tipo de apego (apego inseguro ambivalente) propuesto por Bowlby (1986), el cual se caracteriza por la inconsistencia y la ambigüedad que presenta la respuesta de los padres; ya que algunas veces se muestran sensibles a las necesidades de sus hijos(as) y otras veces son totalmente indiferentes a ellas, en este caso la disposición de los padres es contradictoria, generando en sus hijos(as) un gran nivel de ansiedad e inseguridad en sus relaciones emocionales (Bowlby, 1986).

7.6 Capítulo 6: Emociones de las estudiantes sordas en el contexto familiar

7.6.1 “Las emociones en el rostro”

Los padres afirman que sí reconocen las emociones de sus hijas sordas (principalmente la tristeza, la alegría y la ira) a través de los gestos especialmente de su rostro; y por medio del llanto, sobre todo cuando están tristes o tienen rabia. Los(as) hermanos(as) expresan también que reconocen las emociones de sus hermanas sordas, en especial emociones como el enojo, ante el cual ellas responden con actitudes de victimización; además refieren que la mayoría de las emociones que manifiestan sus hermanas (ira, tristeza, miedo, alegría) las reconocen porque las expresan a través de sus gestos, en especial de su rostro, y en el caso de la rabia a través del llanto. Así se confirma en los relatos de sus padres y hermanos(as):

“Las emociones en el rostro, en los gestos. Cuando ella está triste llora y yo trato de animarla y calmarla. Cuando está feliz ella salta encima de la cama, es cuando está feliz”.

“Si las reconozco, cuando está contenta ella salta. El llanto, a través de su carita. Si es tristeza ella expresa con señas, gestos, mímica, si es rabia también a través de gestos; cuando esta triste se agarra a llorar”.

“Cuando está brava también llora, y cuando esta triste igual”.

“Si, ella si no le gusta algo siempre toma la actitud de ser la víctima, que todo el mundo se va contra ella y expresa como el dolor que siente, que no le gusta que le digan las cosas”.

“Esa felicidad se le nota en el rostro. Todas las emociones en general las expresa a través de gestos; con relación a la rabia ella la expresa a través del llanto”.

7.6.2 “Uno le mira los gestos y se da cuenta como esta”

En este caso, el aspecto anterior se ratifica con los relatos de los padres que afirman que la forma principal en que sus hijas sordas les expresan sus emociones de afecto, alegría, ira, temor y tristeza es a través de los gestos y algunas demostraciones de afecto, como abrazos, besos y acciones como lograr un rendimiento académico alto. Estableciéndose así el lenguaje gestual como el principal canal de comunicación que las estudiantes sordas utilizan para expresar sus emociones. Así se confirma en los relatos de sus padres:

“Ella siempre nos va a dar la bendición con abrazo, beso, con el papá con un poco de miedito pero lo hace”.

“Ella expresa sus emociones mediante señas y mímica; ella hace como mímica con sus peluches”.

“Por los gestos uno se da cuenta que ella está contenta, o esta triste. El temor también con gestos, uno le mira los gestos y se da cuenta como esta”.

“Ella cuando está brava uf, se le nota en la cara, es bien exagerada para sus gestos, y cuando esta triste también”.

7.6.3 “Cuando estoy brava o triste... como que se nota en la cara”

De la misma manera, las estudiantes sordas en sus relatos afirman que expresan sus emociones principalmente a través de los gestos de su rostro, del llanto, buscando estar solas, quedándose calladas, de esta manera en especial expresan emociones como el enojo, la tristeza y

el miedo. El afecto a sus padres lo expresan tanto con detalles materiales como con mensajes de gratitud. Además hay que destacar también que las estudiantes sordas afirman que expresan sus emociones por medio de la relación de confianza con su madre, aunque no especifican el canal de comunicación que utilizan. Aspectos que se confirman en sus relatos:

“Cuando tengo preocupación le digo a mi mamá y ella me ayuda y me aconseja y siempre me calma. Cuando estoy brava o triste, a veces me callo y estoy sola”.

“El amor a mi mamá le digo con cartas, con dulces, yo ahorro y cuando ya tengo suficiente le voy a comprar algo de sorpresa y mi mami, se ríe, contenta y sabe llorar de contenta. Al papá a veces le expreso afecto con mi mamá cuando le regalamos las cosas”.

“Cuando estoy contenta, o con otros sentimientos igual es como una urgencia contarle a mi mamá las cosas, porque con ella tengo mucha confianza. Cuando estoy brava o triste yo no sé, como que se nota en la cara”.

“A mi mamá le expreso afecto yo le agradezco por todo el tiempo que me brinda y todo; a mi papá le expreso el afecto en fechas especiales, cuando le doy cosas”.

En este caso es importante resaltar los planteamientos de Mejía (1983, citado por Oviedo 2001) en los cuales el término “gestos” hace referencia al “conjunto de expresiones no lingüísticas que acompañan al habla a modo de apoyo de lo dicho y que no conforman un código productivo, esto es, carecen de la posibilidad de construir significados complejos” (Mejía, 1983 citado por Oviedo 2001). En este sentido, el reconocimiento de las emociones de una persona sorda a través de los gestos, puede ser impreciso, ya que los gestos por sí solos no son capaces de transmitir significados elaborados, puesto que únicamente tienen una función de apoyo en la comunicación; por el contrario en la lengua de señas como lo menciona Mejía (1983, citado por Oviedo 2001) los movimientos de la cara, de las manos y del cuerpo funcionan como

articuladores, son sistemas lingüísticos, capaces de codificar de manera más precisa cualquier clase de información. Por ejemplo, en el caso de la tristeza hay gestos en el rostro de cualquier persona tanto oyente o sorda que puede expresar esta emoción, pero es a través de la verbalización, en el caso de los oyentes, y de la seña, en el caso de los(as) sordos(as), que se reconoce con mayor precisión tal sentimiento; por lo tanto puede presentarse ambigüedad cuando se reconocen las emociones de las personas sordas únicamente a través de los gestos, en este caso la LS funciona como una forma de comunicación estructurada que permite precisar el tipo de emoción que la persona sorda está expresando realmente (Mejía, 1983 citado por Oviedo 2001).

Sin embargo, hay que resaltar de acuerdo a lo expuesto por Rodríguez (2008) que en toda interacción afectiva el reconocimiento de las emociones es un aspecto positivo y muy importante (Rodríguez, 2008); en el caso de los padres y hermanos(as) de las estudiantes sordas la posibilidad de que a través de los gestos del rostro de su hija y de su hermana logren reconocer la mayoría de las emociones que ella experimenta es un aspecto muy relevante y funcional para el establecimiento de relaciones afectivas, que permite evidenciar además que el hecho de que los padres y hermanos(as) establezcan relaciones cercanas con sus familiares sordos(as) posibilita que se derriben las barreras de comunicación que afectan las relaciones afectivas (Rodríguez, 2008); es decir, que puede llegar a ser más importante con los(as) hijos(as) y hermanos(as) sordos(as), el mantener una interacción afectiva cercana y estrecha que manejar una forma de comunicación óptima. Para explicar lo anterior se retoman los planteamientos de Valmaseda (2004) enunciados ya en el presente texto, en los cuales este autor menciona que independientemente del canal de comunicación (canal que debe estar presente) que se utilice con

los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as), lo que es decisivo para ellos(as) es sentirse afectivamente seguros en las relaciones con sus padres y con su familia (Valmaseda, 2004).

7.6.4 “Cuando esta temerosa, le da ansiedad”

En este orden de ideas los(as) hermanos(as) de las estudiantes sordas refieren que ellas les expresan la mayoría de sus emociones a través de gestos, pero también regalando detalles, como en el caso del afecto, la alegría por medio del humor, en el caso del temor con conductas ansiosas como intranquilidad, la tristeza y la ira, alejándose de la situación que la provocó y también la expresan por medio de conductas impulsivas. Así se confirma en los relatos de sus hermanos(as):

“Cuando esta triste y brava también toma la actitud de alejarse, a veces empieza a desordenar todo creo que con eso se desahoga llega, coge y vota las cobijas de la cama, desordena todo; cuando esta triste ella siempre se refugia en mi mamá; cuando esta temerosa, le da ansiedad, risa como impotencia de no saber qué hacer”.

“Lo abraza a uno, escribe cartas, le da besos, es muy detallista, ella no deja pasar un día de cumpleaños, día de la madre, a su forma pero expresa; la tristeza, el temor los expresa también en gestos, todo es gestos. Cuando esta alegre, ahí le gusta imitar a otras personas, se pone toda chistosa”.

De acuerdo a Sandín (1999) la respuesta ansiosa ante estímulos que se perciben como amenazantes y que generen miedo es una respuesta que se puede presentar en cualquier persona tanto oyente como sorda, y depende en gran medida de la evaluación cognitiva que la persona realiza de los estímulos de su entorno (Sandín, 1999). En este sentido, es importante tener en cuenta el componente cognitivo en la expresión emocional (Lazarus, & Folkman, 1986 citados por Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003); ya que según Lazarus, & Folkman (1986 citados por Sierra,

Ortega & Zubeidat, 2003) tanto la evaluación que se realiza de una determinada situación, como la capacidad reflexiva que una persona desarrolle se relacionan con este componente (Lazarus, & Folkman, 1986 citados por Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003). En el caso de las personas sordas Restrepo & Clavijo (2004) destacan que debido a la falta de experiencias variadas y significativas con su entorno, pueden presentar debilidades para desarrollar habilidades interpersonales y sociales adecuadas, por tanto el(a) niño(a) y adolescente sordo(a) tiende a percibir el entorno como amenazante llevándolo a generar conductas ansiosas ante un mayor número de estímulos y a responder a dichos estímulos con un alto nivel de ansiedad (Restrepo & Clavijo, 2004).

De la misma manera, Pabón (2009) afirma que por el déficit informativo y experiencial que vivencian las personas sordas con su entorno, presentan dificultades en la expresión de emociones como la ira y la tristeza, las cuales se manifiestan a través de conductas impulsivas (Pabón, 2009). En este sentido, algunos autores como Lesser y Easer (1972, citados por Suarez, 1996) señalan que la impulsividad en muchos de los(as) niños(as) sordos(as) es el resultado de su incapacidad lingüística para expresar necesidades y sentimientos (Lesser y Easer, 1972 citados por Suarez, 1996), puesto que de acuerdo a lo planteado por Villalba (1996) las personas sordas experimentan retrasos y dificultades en la autorregulación y planificación de la conducta, ya que el lenguaje juega un importante papel en el control de la propia conducta y en la planificación de las acciones, por esta razón el(la) niño(a) y adolescente sordo(a) se muestra menos reflexivo, se autoinstruye menos, dialoga menos consigo mismo y tiende a actuar de forma inmediata (Villalba, 1996).

7.6.5 “Si me da mucha rabia no puedo controlarlo”

Es importante también tener en cuenta que los(as) hermanos(as) de las estudiantes sordas en sus relatos reconocen las dificultades que ellas presentan para el control de la ira, manifestando conductas bruscas e impulsivas; además una de las estudiantes sordas ratifica lo manifestado por sus hermanos(as), ya que reconoce ser muy explosiva ante situaciones desagradables. Así se confirma en los relatos:

“Con la rabia o la ira, es difícil para ella es muy difícil controlar la ira porque a ella le da rabia y toca dejarla ahí a ella tranquila”.

“Con relación a la rabia ella la expresa a través del llanto, y también es brusca, en el sentido de que por ejemplo se encerró en la pieza y tiró la puerta”.

“La rabia también, si yo soy así, tengo ese carácter desde que yo era niña, a mí me molestaba algo y siempre he sido explosiva, me molesta que me toquen o agarren sin mi permiso o que me halen entonces si exploto mucho, no me gusta, siempre soy explosiva en esa parte; osea estoy bien pero si me da mucha rabia no puedo controlarlo, si es imposible”.

Autores como Rieffe, Terwotk y Smit (2003 citados por Pérez & Garaigordobil, 2007) sostienen que los(as) niños(as) sordos(as) poseen una lógica diferente para exteriorizar sus emociones, puesto que presentan dificultades para reconocer sus propias emociones y especialmente los estados emocionales de las demás personas debido a retrasos en el desarrollo lingüístico y a la falta de experiencias sociales mediadas por el lenguaje (Rieffe, Terwotk & Smit, 2003 citados por Pérez & Garaigordobil, 2007) que de acuerdo a Calderon & Greenberg (2003 citados por Díaz, 2010) generan brechas importantes en la flexibilidad cognitiva y en el desarrollo socioemocional, ya que el uso de signos lingüísticos para etiquetar experiencias emocionales internas es un proceso importante que permite no sólo entender, sino también

regular y expresar las propias emociones y comprender las de los otros, permitiendo llevar a cabo interacciones sociales exitosas (Calderon & Greenberg, 2003 citados por Díaz, 2010).

En este sentido, Seligman (1975 citado por Simón, 2003) sostiene que aquellos(as) niños(as) que no cuentan con las herramientas apropiadas para expresar sus emociones de forma adecuada se encuentran ante dos opciones: expresarlas a través de otras formas (agresividad, la más utilizada según estos autores, o el llanto) o dejar de intentarlo. En el caso de la agresividad en particular, Rieffe, Meerum & Tergwogt (2004 citados por Pérez & Garaigordobil, 2007) exponen que los(as) niños(as) sordos(as) no esconden su enojo y lo expresan de forma inmediata ante situaciones amenazantes o estresantes, sin regular dicha emoción y sin predecir las consecuencias de sus actos sobre su comportamiento, sus emociones y el/las de los demás.

7.6.6 “Sí me doy cuenta... reconozco el miedo...también sé cuándo estoy triste”

Las estudiantes sordas refieren que sí reconocen sus propias emociones, en especial el miedo, el enojo y la tristeza, las cuales se generan especialmente ante situaciones estresantes que impliquen conflicto ante el cual reaccionan con ansiedad. Así se confirma en sus relatos:

“Si me doy cuenta, siempre pasa eso por algo, no porque si, cuando me regañan, me dan nervios en la casa, porque no me dejan salir. Estoy brava por cualquier cosa a veces me voy a dormir brava, y me asusto mucho por todo”.

“Si sé siempre, reconozco el miedo como cuando hay críticas muy duras y amenazas, eso lo lleva a uno a miedos, también se cuando estoy triste, por ejemplo cuando murió mi abuela porque sentí mucho dolor”.

En el caso de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) el reconocimiento de sus propias emociones es un aspecto positivo en sus interacciones afectivas y por ende en su desarrollo socioemocional (Steiner & Perry, 1997). Es importante destacar que este aspecto de acuerdo a lo

que señalan Steiner & Perry (1997) tiene una estrecha relación con variables como: los vínculos afectivos que se han establecido a lo largo de la infancia y la adolescencia, la experiencia significativa con el entorno (a nivel familiar, escolar, social), además de un proceso de comunicación adecuado. En este sentido, el establecimiento de un vínculo afectivo apropiado, le brinda al(a) niño(a) la seguridad emocional que le permite explorar su entorno, unido a la vivencia de experiencias variadas y significativas con las personas más próximas, como la familia, todo esto articulado con canales de comunicación accesibles al(la) niño(a) y adolescente sordo(a) que les permita identificar, regular y expresar sus propias emociones (Steiner & Perry, 1997). Sin embargo, Valmaseda (2004) plantea que en el desarrollo socioemocional el reconocimiento de las propias emociones se da a partir de la identificación de las emociones de los otros (Valmaseda, 2004). De esta manera, la persona sorda puede llegar a comprender que las acciones de los demás pueden predecirse o ser explicadas en base a lo que esas personas piensan o sienten (Simón, 2004); en este caso, Astington (1993 citado por Valmaseda, 2004) señala que este tipo de conocimiento le permite al(la) niño(a)sordo(a) comprender muchos aspectos de las relaciones interpersonales que van a fortalecer su desarrollo socioemocional, para lo cual es fundamental la experiencia comunicativa que los padres y hermanos(as) le ofrecen a los niños(as) y adolescentes sordos(as) en su contexto familiar (Valmaseda, 2004).

7.7 Capítulo 7: Emociones de los padres y hermanos(as) de las estudiantes sordas en el contexto familiar

7.7.1 “*Sí sé cuándo los papás están preocupados*”

Las estudiantes sordas en sus relatos afirman que reconocen las emociones de sus padres y hermanos(as) a través de los gestos de su cara, por conductas como la indiferencia para

expresar emociones de rabia y tristeza, también reconocen en sus padres la emoción de la alegría y la asocian con la risa y la tranquilidad. Así se confirma en sus relatos:

“Sí, en la cara, mi mamá cuando está brava pone una cara fea y es callada, mi papá siempre es bravo; mi sobrina también se pone brava y no me habla nada. Mi mamá cuando está feliz, es como perfecto porque me dice todo bien, y está tranquila”.

“Sí sé cuándo los papás están preocupados, o bravos, pero a mí no me dicen nada, ellos se ponen callados”.

“Sí, mi mamá por lo general es muy brava ella tiene dos caras, osea gestos de la cara cuándo es malgeniada pero a veces se ríe, cuando está bien. A mi papá se le nota en la cara artísimo, cuando está bravo o cuando es bien; mi hermano cuando esta bravo ignora”.

“Cuando están preocupados sí, pero a mí no me dicen nada, a veces callados y yo no sé qué pasa, o a veces bravos y no sé qué pasa”.

7.7.2 “Ellos me quieren y me lo muestran porque están pendientes de mí”

Además las estudiantes sordas refieren que sus padres les expresan emociones como el afecto a través de demostraciones cariñosas (como abrazos y besos), por medio del apoyo que les brindan en su vida, y también con detalles materiales. Así se confirma en sus relatos:

“Mi mamá cuando está preocupada se le nota por la cara y no me mira; a mi mamá en la cara se le ve también cuando está brava, mi papá también, pero conmigo casi nunca mi mamá está brava”.

“Están muy contentos cuando me va bien en notas, y salimos en el carro, me llevan a pasear a centros comerciales; ellos me quieren y me lo muestran porque están pendientes de mí, me ayudan y me compran ropa”.

“Mi mamá también me expresa cariño, cuando hay plata vamos a comer, a comprar, me abraza, se ríe”.

7.7.3 “Trato de dialogar con ella”

El aspecto anterior se ratifica con los relatos de los padres, que manifiestan que les expresan a sus hijas sordas el afecto con gestos cariñosos, demostraciones de afecto como abrazos, besos y sonrisas; además en algunos casos utilizan el diálogo para brindarles consejos y palabras de ánimo. Sin embargo, en este caso la efectividad del diálogo como forma de interacción afectiva depende de los canales de comunicación que se utilicen. Además los padres afirman que la principal forma de expresar el enojo a sus hijas es a través de gestos y conductas de indiferencia. Así se evidencia en sus relatos:

“Cuando estoy brava ella me reconoce a través de mi expresión de la cara”.

“Pero cuando estoy brava. No le hablo”.

“Trato de dialogar con ella. Todo con gestos y abrazos, eso sí palabras le digo para animarla”.

“Yo le demuestro el amor que le tengo, con gestos cariñosos, abrazos”.

7.7.4 “Interactuando con ella, de esa forma se demuestra el afecto”

En este sentido, los(as) hermanos(as) también manifiestan en sus relatos que les expresan afecto a sus hermanas sordas a través de la interacción y el acercamiento directo, además expresan su afecto por medio de demostraciones cariñosas como abrazos y besos, ante las cuales responden con expresiones afines. Así se confirma en sus relatos:

“Mi forma de expresarle el afecto es que yo la molesto a ella y ella también, allí la forma de expresar es interactuando con ella de esa forma se demuestra el afecto hacia ella; cuando voy

donde ella me sabe abrazar y yo también la abrazo, ella siempre es con la iniciativa de darme un abrazo entonces yo se lo sigo”.

“Siempre le doy besos y abrazos”.

Las emociones experimentadas por los padres oyentes de hijos(as) sordos(as), se relacionan con la situación de diversidad funcional auditiva de sus hijos(as), pero también con las vivencias cotidianas de los padres en su entorno familiar, laboral, social, etc. En este sentido, es importante precisar las emociones que presentan los padres por la diversidad funcional auditiva de sus hijos(as) sordos(as), entre las principales se encuentran el miedo, la tristeza y la ira, reacciones emocionales que se presentan inicialmente ante el diagnóstico de la diversidad funcional auditiva de sus hijos(as) y pueden continuar acompañando a los padres en los años posteriores (Rodríguez, 2008). De acuerdo a Rodríguez (2012) la tristeza y la ira tienen como base el miedo, en este caso miedo al futuro, a no controlar las situaciones, miedo por el bienestar de su hijo(a), etc. Por esta razón entonces el miedo se convierte en la emoción fundamental que los padres experimentan ante la diversidad funcional de su hijo(a), la cual se caracteriza según Chóliz (2005) por ser una reacción emocional que se experimenta ante situaciones amenazantes, en este caso la limitación auditiva de sus hijos(as); además se experimenta ante situaciones desconocidas (Chóliz, 2005), para el caso de los padres, la incertidumbre sobre la vida de sus hijos(as) sordos(as), dudas comunes que se resumen en interrogantes como: ¿Hablará mi hijo?, ¿Será independiente?, ¿Recibirá una educación? y ¿Seré capaz de criarlo?, etc.

Es relevante que se tengan en cuenta los planeamientos de Chóliz (2005), en los cuales el miedo se convierte en una respuesta disfuncional en el sentido de que las reacciones son desproporcionadas ante la situación que lo provoca, es decir, que no correspondan con el estímulo amenazante (Chóliz, 2005). En el caso de los padres oyentes con hijos(as) sordos(as), la

diversidad funcional auditiva es un estímulo que se percibe como amenazante, ya que de acuerdo a Rodríguez (2008) los padres no tienen las herramientas para enfrentarlo, pero las pueden adquirir a lo largo de la vida, asumiendo su rol de padres, como en el caso de los padres de hijos(as) oyentes, obviamente teniendo en cuenta particularidades asociadas a la diversidad, principalmente el canal de comunicación para el establecimiento de pautas de crianza e interacciones afectivas adecuadas (Rodríguez, 2008). Las dificultades surgen en el caso de que los padres de hijos(as) sordos(as) experimenten y perciban sus capacidades muy inferiores (minimizan sus capacidades) al estímulo (diversidad funcional auditiva) que deben enfrentar, el cual se percibe con un alto grado de amenaza (maximizan el estímulo amenazante) (Rodríguez, 2008).

En el caso de los(as) hermanos(as) de las personas sordas, de acuerdo a Nuñez & Rodríguez (2004) el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional están relacionadas con distintos aspectos como: la respuesta de la familia ante la situación de diversidad funcional auditiva, el tipo y el grado de discapacidad (pérdida auditiva), la edad del(a) hermano(a), el orden de nacimiento, el intervalo de edad entre ambos(as) hermanos(as), el número de hijos(as) de la familia, etc. Para Nuñez & Rodríguez (2004) es importante resaltar que los(as) hermanos(as) de las personas sordas experimentan emociones tanto positivas como negativas hacia ellas, las negativas con mayor dificultad para expresarse, ya que pueden llegar a perjudicar la dinámica familiar; en este caso según Nuñez & Rodríguez (2004) los(as) hermanos(as) tienden a reprimirlas, por lo tanto ante situaciones negativas con sus hermanos(as) sordos(as) reaccionan con indiferencia, la cual para los(as) niños(as) y adolescentes sordos es fácil reconocerla, ya que para ellos(as) la vista es el lazo que los(as) une con el entorno, convirtiéndose el canal visual en el principal canal de comunicación, en este sentido, el hecho de que sus hermanos(as) no

establezcan contacto visual es una muestra evidente de indiferencia; por el contrario, (en este caso en particular) se convierte en muestra de afecto, el hecho de que los(as) hermanos(as) establezcan con sus hermanas sordas interacciones cercanas, directas y positivas (Nuñez & Rodríguez, 2004).

7.7.5 “Mi papá era cariñoso antes...ahora ya no”

Las estudiantes sordas coinciden en sus relatos en afirmar que sus padres (hombres) no les expresan cariño y que son muy serios con ellas. Así se evidencia en sus relatos:

“Mi papá era cariñoso antes me consentía, ahora que soy grande ya no, muy bravo”.

“Mi papá es muy serio, cariñoso el no, es como normal cómo estás hija bien, bien, si lo hace pero es como duro, como serio”.

De acuerdo a los planteamientos de Lamas (1996) debido a las construcciones socioculturales de género, se han asignado roles tradicionales a cada sexo, en el caso de los hombres el rol de fuerza y de protección; en este sentido, los condicionantes socioculturales asocian la expresión de emociones a debilidad y falta de control, por lo tanto a los hombres les resulta difícil expresar sus emociones, en especial tristeza y afecto (Lamas, 1996), ya que según este autor a los hombres les es más permitido socialmente sentir y expresar rabia que tristeza o afecto; junto con esto, se tiende a asociar a las mujeres con la afectividad y a los hombres con la razón o el pensamiento (Lamas, 1996). La principal consecuencia de esta posición según Gasteiz (2008) es que tanto mujeres y en especial los hombres tienen que reprimir sus emociones. De esta manera, dichas construcciones socioculturales se presentan de manera directa en la familia, asumiendo cada padre y madre su rol correspondiente, por lo tanto los padres (hombres) tienden a reprimir las demostraciones de afecto con sus hijos(as), asignándole a la madre la función afectiva (Gasteiz, 2008). Es así como en algunas familias los hijos(as) perciben estas diferencias,

es el caso particular de las estudiantes sordas, quienes perciben la falta de demostraciones de afecto por parte de sus padres (hombres) como evidente carencia de afecto hacia ellas, en este caso se pueden presentar más dificultades al no tener la posibilidad de una comunicación eficaz, por lo tanto la presencia de interacciones tanto comunicativas como afectivas entre padres (hombres) e hijas sordas puede debilitarse (Gasteiz, 2008). De esta manera entonces, Lamas (1996) afirma que el peso de la cultura y de las pautas de crianza derivadas de estos condicionantes sociales son muy significativos para hombres y mujeres en el momento de construir una familia y en la dinámica de la misma. Por lo tanto es necesario que padres y madres para lograr mejorar sus interacciones familiares reflexionen sobre estas formas de percibir la expresión emocional e interacciones afectivas con sus hijos(as) sordos(as).

7.8 Capítulo 8: Reacciones emocionales de las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) en el contexto familiar

7.8.1 “Yo la animo, la aconsejo mucho”

Los padres afirman que ante la alegría y el afecto expresados por sus hijas sordas responden igualmente con demostraciones de afecto afines a las emociones expresadas por ellas, además los padres expresan que ante la tristeza de sus hijas sordas responden animándolas, apoyándolas, con consejos y mensajes de ánimo, tratando de dar alguna solución para superar las dificultades. Así se confirma en sus relatos:

“También me pongo contenta si la nena está contenta”.

“Cuando esta triste o preocupada yo la animo, la aconsejo mucho”.

“Cuando esta triste la abrazo, trato de animarla”.

“Mirar que se puede hacer, si yo trato de dar alguna solución, o a veces alguna orientación directamente”.

7.8.2 “Si mi mamá me abraza yo también”

Las estudiantes sordas responden ante las emociones (afecto y alegría) manifestadas por sus madres con expresiones afectivas afines (como abrazos, besos), con el interés de ayudar a solucionar sus problemas. Además ellas expresan que en el caso de sus padres (hombres), la emoción de enojo es la que más prevalece en ellos, ante la cual responden con pasividad, miedo y alejándose de ellos. Los(as) hermanos(as) afirman que sus hermanas sordas responden ante sus emociones de tristeza y miedo dejándolos solos porque entienden que esa es la manera como ellos/as enfrentan dichas emociones; asumiendo de esta manera conductas empáticas. Así se confirma en sus relatos:

“Ella ya sabe que a mí no me gusta que me molesten cuando estoy mal, entonces ella trata de dejarme solo”.

“Ella capta lo que a uno le pasa y lo que uno le quiere decir; cuando la corrijo, ella es calladita, calmada y hace caso, y obedece, ella no es rebelde”.

“Si mi mamá me abraza yo también”.

“Mi papá a veces siempre tiene cara de bravo o preocupado, el sí explica a veces las cosas, y otras veces dice no me moleste porque es malgeniado, mucho, entonces yo me voy, me alejo”.

7.8.3 “Yo pues la escucho, me comunico con ella”

Sus hermanos(as) afirman que responden al afecto expresado por sus hermanas sordas, con comunicación recíproca, apoyo y comprensión expresada en la orientación que se da a través de consejos y la relación de confianza entre ellos(as). Lo que se evidencia en sus relatos:

“El afecto con la interacción que se da entre los dos. En el caso de ella, a veces me cuenta sobre todo cuando es algo bueno, cuando está contenta, yo pues la escucho, me comunico con ella, le digo bien, le doy consejos”.

En la respuesta de los padres a las emociones (afecto y tristeza) expresadas por sus hijas sordas, se puede evidenciar características de un vínculo afectivo seguro; ya que según Tomás (2008) al responder con emociones afectiva afines a las recibidas y con demostraciones de apoyo y ánimo, se logran establecer relaciones de proximidad, contacto y de comunicación afectiva, brindándole a sus hijas seguridad y tranquilidad en sus relaciones emocionales, por lo cual ellas también responden de manera asertiva con emociones afines a las expresadas por sus padres (afecto y alegría); fortaleciéndose de esta manera su desarrollo socioemocional (Tomás, 2008). Sin embargo, ante la emoción de enojo de sus padres (hombres) ellas responden con conductas ansiosas de evitación y de miedo, conductas disfuncionales que impiden el establecimiento de un vínculo afectivo seguro debilitando sus interacciones emocionales (Tomás, 2008). Con relación a las emociones expresadas por sus hermanos(as) (tristeza y miedo) las estudiantes sordas responden con empatía, ya que comprenden y respetan la conducta que ellos(as) asumen (estar solos) cuando experimentan este tipo de emociones, aspecto fundamental para su desarrollo socioemocional (Castanyer, 1997), ya que implica que las estudiantes sordas han logrado interiorizar sus propias emociones para comprender las emociones de los otros (en este caso de sus hermanos(as)) (Suarez, 1996), además es una muestra de que las formas de interacción afectiva con sus hermanos(as) son positivas, aspecto que se ratifica con la respuesta adecuada de los(as) hermanos(as) ante la emoción de afecto expresada por sus hermanas sordas, respuesta que está formada por tres de las características más relevantes de la respuesta asertiva, comunicación recíproca, apoyo y comprensión (Castanyer, 1997).

7.9 Capítulo 9: Pautas de crianza en las formas de interacción emocional

7.9.1 “Trato de corregirla y hablar con ella”

En sus relatos los padres afirman que con sus hijas sordas ejercen pautas educativas en las cuales brindan y restringen estímulos de acuerdo al tipo de conducta que se presente, si el comportamiento es adecuado se brindan estímulos como regalos materiales, salidas y paseos; pero si la conducta que se presenta es inadecuada se restringen actividades como la televisión u objetos electrónicos (como la Tablet); además los padres enfatizan la importancia de la comunicación en el establecimiento de pautas de crianza, ya que ésta permite fijar normas claras y efectuar correctivos. Así se confirma en sus relatos:

“Las sanciones que más hacemos con la niña es por ejemplo que se le quita su tablet y no mira televisión”.

“Hemos también tratado de darle premios, a, si, si, se le compran juguetes, su papá le compra demasiadas cosas, por ejemplo se la lleva a chachagüí, le gusta mucho nadar, al parque porque le gustan mucho las palomas, le gusta nadar, se le regalan cosas que ella quiere”.

“Pegarle no, yo trato de hablarle, animarla, la aconsejo”.

“Trato de corregirla y hablar con ella cuando se presentan los problemas”.

Es relevante tener en cuenta que con relación a las pautas de crianza los padres resaltan la importancia de la comunicación, ya que según Simón (2007) para establecer pautas educativas adecuadas deben haber canales de comunicación efectivos entre los padres y sus hijos(as) sordos(as), en este sentido, un(a) niño(a) sordo(a) que realice una conducta inadecuada debe recibir explicaciones sobre las consecuencias de tal conducta a través de medios de comunicación accesibles (Simón, 2007).

7.9.2 “No nos podemos comunicar”

En este sentido, los padres en sus relatos afirman que las principales debilidades que se presentan en las pautas educativas con sus hijas sordas son las barreras en la comunicación; lo cual se confirma en sus relatos:

“También hay veces que para regañarla creo también que es muy difícil ella si sabe que la estamos regañando, pero no sabe ni qué ni por qué le estamos diciendo las cosas”.

“La principal debilidad es la mía que no se LSC como ya le comenté, esto hace que se dificulte cuando uno quiere poner esas pautas porque no nos podemos comunicar al 100%”.

“En debilidades la comunicación si es una barrera, si, las barreras de la comunicación, no se puede decirle muchas cosas, no y sobre todo que ella las entienda tal y como uno quiere que las entienda, porque a veces no entiende bien lo que uno le quiere explicar o aconsejar, nos damos nuestros modos, pero no es lo mismo”.

En este orden de ideas, de acuerdo a lo que plantea Valmaseda (2004) cuando los padres no tienen la posibilidad de la mediación verbal por la condición de sus hijos(as) sordos(as), y no tienen canales de comunicación efectivos, como la LSC, los padres ejercen pautas de crianza disfuncionales basadas únicamente en la imposición de acciones, (golpes, gritos), generando dificultades para el(a) niño(a) y el adolescente sordo(a) como la imposibilidad para diferenciar las conductas adecuadas de las inadecuadas, y para reconocer la influencia de su comportamiento en las demás personas, aspectos que afectan negativamente su desarrollo socioemocional (Valmaseda, 2004).

Por lo tanto, en el caso de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as), la regulación conductual que deben ejercer los padres es más difícil, puesto que implica la presencia de canales de comunicación efectivos para lograr regular las conductas de sus hijos(as); en este sentido,

Shipman (citado por Rodríguez, 2008) propone el estilo educativo cognitivo-racional en el cual se le brinda al(a) niño(a) sordo(a) razones que explican la presencia de reglas, exigencias, y refuerzos futuros, incluyendo el uso y la restricción de estímulos como un mecanismo de refuerzo que le permite al(a) niño(a) aprender conductas adecuadas y les facilita a los padres la regulación de su conducta (Shipman, citado por Rodríguez, 2008).

7.9.3 “Por no verla llorar”

Algunos padres manifiestan además que una debilidad en las pautas educativas es la manipulación que ejercen sus hijas sordas a través del llanto, lo cual se evidencia en sus relatos:

“Hay manipulación a ambos, a veces por no verla llorar, nos dejamos manipular, por el llanto”.

“No se le puede decir nada porque todo es a llorar”.

En este caso se pueden evidenciar algunas pautas de crianza que se generan precisamente en la interacción entre padres e hijos(as) sordos(as), como la c (Blanco, 2002).

7.9.4 “No le hago caso y me voy”

Los padres refieren también que utilizan como pauta educativa con sus hijas sordas, conductas de indiferencia, como expresión de descontento y enojo cuando sus hijas no cumplen con las normas establecidas, así se confirma en sus relatos:

“En las pocas veces que ella no ha cumplido con las reglas puestas, allí a veces yo son como indiferente con ella para que entienda mi enojo o descontento”.

“Cuando no quiere obedecer a veces sí, yo no le hago caso y me voy, pero la indiferencia no me ha servido mucho”.

En el caso de la utilización de la indiferencia como pauta de crianza, de acuerdo a lo que afirma Suarez (1996) esta puede cumplir funciones de refuerzo negativo, es decir, convertirse en

una conducta sancionatoria ante comportamientos inadecuados de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as). Sin embargo si no está acompañada de mediación comunicativa la indiferencia puede ser percibida por los(as) niños(as) sordos(as) como carencia de afecto, en este sentido, en la presente investigación este aspecto se puede tomar como una debilidad en las pautas de crianza ejercidas por los padres con sus hijas sordas. Por lo tanto es fundamental que las pautas educativas ejercidas por los padres tengan como componente principal canales de comunicación efectivos, aspecto que se corrobora en los relatos de los padres de las estudiantes sordas, en los cuales se afirma que la comunicación ya sea LSC o comunicación oral es una fortaleza para poder establecer pautas educativas. Así se confirma en sus relatos:

“Entre las fortalezas está que uno a ella si le puede hablar si entiende, eso ayuda para darle las pautas que necesita”.

“Pues si manejo lo básico de la LSC y esa si es una fortaleza, ella hace las señas despacio y entonces si se le entiende y así se puede comunicarnos con ella para todo, y también en las normas que uno le pone”.

7.9.5 “Ella es obediente”

Los padres en sus relatos refieren la obediencia como la principal fortaleza en las pautas educativas con sus hijas sordas, lo cual se evidencia en sus relatos:

“Las fortalezas de la niña es que es obediente, hace caso a los consejos, me respeta mucho, y todo lo que le decimos, y obedece las normas que se ponen por ejemplo la hora de llegada”.

“En las fortalezas, pues, ella es una persona que ahí mismo sabe que tiene que obedecer cuando la regañan”

“Llamarle la atención, casi no lo tengo que hacer porque como le digo ella es obediente”.

En el contexto familiar de acuerdo a Adams & Laursen (2001 citados por González, 2007) la naturaleza obligatoria y originalmente jerárquica de las relaciones padre e hijo(a) induce a la coerción y contribuye a la generación de conflictos; no obstante un manejo positivo de la relación permite el desarrollo de estrategias de negociación y la búsqueda de acuerdos hacia el logro de metas compartidas, es el caso particular de las niñas y adolescentes sordas, quienes en las relaciones con sus padres han logrado establecer conductas proactivas y desarrollado habilidades sociales que de acuerdo a Libet y Lewinsohn (1973 citados por Suarez, 1996) se asocian a la “capacidad para comportarse de una forma que sea positivamente reforzada” como es el caso de la obediencia de normas ante la autoridad parental, lo que implica que una conducta socialmente hábil de un(a) niño(a) genere como resultado consecuencias positivas en sus relaciones interpersonales y por ende familiares. Cabe destacar que este tipo de habilidades sociales son el resultado de pautas educativas asertivas en las cuales se ejerce autoridad con normas claras, acompañada de afecto y confianza (Suarez, 1996).

7.10 Capítulo 10: Relación afectiva en las formas de interacción emocional

7.10.1 “Yo le doy cariño”

Los padres en sus relatos describen como positiva la relación afectiva con sus hijas sordas ya que existe apoyo, afecto y confianza. Los padres afirman además que las principales fortalezas en la relación afectiva con sus hijas sordas son el cariño, la comprensión, el afecto y la confianza que se presentan de forma recíproca. Por su parte las estudiantes sordas refieren que la relación con su familia es positiva (en especial con la mamá y las hermanas), sobre todo porque comparten tiempo y actividades, situación que les agrada y les da tranquilidad. Los(as) hermanos(as) refieren como principal fortaleza en la relación afectiva con sus hermanas sordas la efectividad del canal de comunicación utilizado, en este caso la LSC y la oralización, lo que

posibilita la comprensión y la confianza, facilitando la expresión emocional. Así se confirma en sus relatos:

“La relación es muy buena, estoy siempre con ella, pendiente de lo que le pasa, yo le doy cariño y ella también responde así, ella como es sensible es tierna también”.

“La relación es buena, es positiva, lo más importante que me tiene confianza, siempre trato de subirle el ánimo y ayudarla”.

“Me gusta cuando salimos a comer, lo que compartimos, que están pendientes de mí, me regalan ropa y lo que comparto con mi sobrina”.

“La relación es positiva, sea como sea pienso en lo positivo, porque compartimos en paseos, en eso estamos bien en la familia; porque el contacto con mi familia es como más agradable y me siento más tranquila”.

“Por eso en las fortalezas está la comunicación, la unión que hemos tenido en todo este tiempo, que más, la cercanía con ella de no querer estar como muy alejados, igual yo he sido un gran apoyo para ellas dos como un intermediario”.

Los padres al ofrecer un ambiente socioemocional enriquecedor a sus hijos(as) sordos(as) a través de la expresión de emociones positivas como lo afirman Boutin & Durning (1997) permiten a su vez potenciar en ellos(as) el reconocimiento, la regulación y la expresión de emociones afines favoreciendo el desarrollo integral del(a) niño(a) (Boutin & Durning, 1997). En este sentido, la seguridad afectiva que los padres pueden brindar en el contexto familiar posibilita la creación de lazos afectivos adecuados, estableciendo un escenario de intercambio recíproco de emociones positivas que fortalecen el desarrollo emocional de todos(as) los miembros de la familia (Giné, 1995 citado por Freixa & Pastor).

7.10.2 “Es peligroso, toca cuidarla... no hay buena comunicación”

Los padres afirman que las principales debilidades en la relación afectiva con sus hijas sordas son las barreras en la comunicación y el distanciamiento con ellas. Las estudiantes sordas refieren que presentan debilidades en la relación con sus padres, principalmente porque no hay confianza de parte de ellos ya que las salidas son muy restringidas y no se estimula la independencia, asociado este último aspecto a pautas de sobreprotección que los padres ejercen con sus hijas sordas. Así se confirma en sus relatos:

“Ya la cojo descuidada y ya no, y las señas que apenas las está aprendiendo, por eso se puede decir que no hay buena comunicación con la niña”.

“La comunicación también es una debilidad porque sea como sea es diferente y es difícil dominar la LSC y para ella el hablar”.

“Pero ahora ella quiere ser más independiente, pero no se puede mucho porque es peligroso, toca cuidarla, pero ella a veces no se deja, conmigo es como alejada”

“Lo más difícil de la casa mi papá”.

En el caso del(a) niño(a) y del adolescente sordo(a), Villalba (1996) menciona que la falta de audición lo aísla de las experiencias sociales dificultando la comunicación y la comprensión de las emociones, desconociendo su origen, su complejidad y los matices que las acompañan, lo que puede generar dificultades en la comprensión de sus propias emociones y de las de los demás (Villalba, 1996). Estas dificultades de acuerdo a García (2002) se presentan especialmente en contextos familiares oyentes, ya que los niños(as) sordos(as) no tienen acceso a las conversaciones espontáneas que suceden a su alrededor, incluso en aquellos casos en que los padres acompañan sus producciones orales con signos o señas, la comunicación sólo se produce

cuando los mensajes se dirigen directamente hacia el(la) niño(a) sordo(a) en una relación unidireccional generándose limitaciones y barreras en la comunicación (García, 2002).

Es importante destacar que a nivel familiar pautas como la sobreprotección ejercida por los padres contribuyen al atraso en el desarrollo social y emocional de sus hijos(as) sordos(as), reflejado en la carencia de interacciones comunicativas, e impidiendo el desarrollo de la autonomía, elemento esencial para la madurez social (Blanco, 2002).

Es relevante tener en cuenta los planteamientos de Marchesi (1995) en los cuales sostiene que el desarrollo socioemocional del(a) niño(a) sordo(a) no es independiente de los otros aspectos del desarrollo, en este caso, la evolución de la comunicación tiene una especial incidencia en el desarrollo socioemocional.

En este sentido, todo lo que suponga niveles de comunicación adecuados genera avances positivos en el desarrollo afectivo, tales como: expresar sentimientos, controlar los impulsos, planificar la conducta, interactuar con los demás, confrontar opiniones e incluso llegar a utilizar conductas más asertivas, como la mediación, evitando el enfrentamiento y el conflicto (Marchesi, 1995). De esta manera, López (2011) considera que la mejor forma de favorecer el desarrollo interpersonal del(a) niño(a) sordo(a) es proporcionándole un sistema de comunicación adecuado que le permita establecer interacciones sociales y emocionales apropiadas para su estatus auditivo, su contexto y su edad (López, 2011).

7.10.3 “Actitudes infantiles de ella”

En el caso de la relación afectiva con sus hermanas sordas, sus hermanos(as) manifiestan que las principales debilidades se generan porque ante alguna situación de conflicto ellas presentan actitudes infantiles, como manipulación a través del llanto. Además estas debilidades también están relacionadas con la sobreprotección, en la cual se minimizan las capacidades de

sus hijas para manejar su independencia en aspectos como salir solas, tener novio, lo que conlleva a que se presente una relación de desconfianza y protección excesiva. Así se confirma en sus relatos:

“Por eso la principal debilidad son las actitudes infantiles de ella, que algunas veces no le agrada que la corrijan. Muchas veces no le gusta que le digan cómo se hacen las cosas; algunas veces si me hace caso pero prácticamente son muy pocas”.

Como una característica del componente socioemocional de los niños sordos se ubica la carencia de madurez social, que de acuerdo a Pabón (2009) es la falta de habilidades para cuidar de sí mismo(a) y de los(as) demás, se relaciona con la conducta adaptativa del individuo, con el grado de autonomía y con la capacidad para tomar responsabilidades sociales (Pabón, 2009), este autor afirma que a medida que aumenta la edad, las discrepancias en madurez social entre niños(as) sordos(as) y oyentes también se incrementan, manifestándose de acuerdo a Pabón (2009) mayor inmadurez social en los(as) niños(as) sordos(as), ya que al carecer de audición el niño no tiene la posibilidad de experimentar lo que ocurre a su alrededor (a través del sonido, las voces, el diálogo, las conversaciones en familia, etc.), por las dificultades en el desarrollo de su *competencia comunicativa*; además a este aspecto se suman pautas parentales inadecuadas, como la sobreprotección que impide el desarrollo de la autonomía, generándose en la persona sorda la presencia de conductas infantiles las cuales sin un manejo apropiado pueden permanecer a lo largo de su vida (Pabón, 2009).

8. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta el primer objetivo de investigación que consistió en la caracterización de las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan en el contexto familiar en los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas. Se identifica en la historia familiar de las estudiantes sordas (participantes de la investigación) la presencia de dificultades de comunicación como la principal característica en las formas de interacción comunicativa, debido a que algunos padres no manejan canales de comunicación efectivos, en especial la LSC, y otros padres tienen un manejo mínimo de ésta lengua; teniendo en cuenta el estudio de Marchesi (1995) esta situación genera consecuencias negativas para el desarrollo sociemocional de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as). Las dificultades de comunicación limitan también el manejo de autoridad en las pautas de crianza que ejercen los padres con sus hijas sordas, en este caso de manera similar a los resultados de la investigación de Valmaseda (2009) se originan pautas permisivas por la carencia de mediación comunicativa.

Se identificó también como característica en las formas de interacción comunicativa que antes del aprendizaje de la LSC los canales de comunicación que más se utilizaban en el contexto familiar eran las señas naturales, la oralización y la lectura labiofacial y actualmente los canales de comunicación más utilizados son la oralización, LSC, lectura labiofacial y en menor medida señas naturales. En este sentido, se reconoció que el énfasis en la utilización del lenguaje oral en las formas de interacción comunicativa en el contexto familiar por parte de las estudiantes sordas se presenta por: a) el insuficiente manejo de la LSC por parte de sus padres; b) porque padres y hermanos(as) consideran que sus hijas y hermanas sordas no presentan ninguna diversidad, por ende ninguna dificultad, por lo tanto no necesitan un canal de comunicación diferente; c) por

recomendación médica en el caso de las estudiantes sordas con implante coclear y uso de audífonos; y d) porque algunos padres no aceptan la LSC. Aspectos que se relacionan con la investigación de Rodríguez (2012) en la cual se evidencia el insuficiente dominio de la LS por parte de los padres, pero también los deseos y aspiraciones de estas familias con respecto a que sus hijos(as) se comuniquen como las demás personas (Rodríguez, 2012).

Se identificó además que la forma de interacción comunicativa de las estudiantes sordas con sus hermanos(as) se basa en el poco contacto, la falta de tiempo y disposición por parte de ellos(as), resultados que se relacionan con la investigación de Strada, Trevisán, Franco & Buchhammer (2008) en la cual estas dificultades se consideran barreras de comunicación puesto que impiden la interacción comunicativa (Strada, Trevisán, Franco & Buchhammer, 2008).

Teniendo en cuenta el primer objetivo de la investigación, se caracterizaron las formas de interacción emocional que se presentan en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas. En este sentido entonces se identificaron las principales características en los vínculos afectivos establecidos por las estudiantes sordas, en primer lugar, el vínculo afectivo más significativo lo han establecido con sus padres, en especial con las madres. En segundo lugar, se identificaron en los vínculos afectivos algunas pautas sobreprotectoras ejercidas por los padres con sus hijas sordas en el contexto familiar. En tercer lugar, se reconoció el establecimiento de vínculos afectivos disfuncionales entre los padres (hombres) y sus hijas sordas. La investigación de Mesa (2013) se relaciona con la presente investigación; ya que en este estudio también se reconoce que en los vínculos afectivos entre padres e hijos(as) sordos(as) se generan desajustes que pueden traer como consecuencia la sobreprotección del(a) hijo(a) sordo(a) o por el contrario genere reacciones como el rechazo y la exclusión por parte de los padres (Mesa, 2013).

De acuerdo al primer objetivo de la investigación (características de las formas de interacción emocional) se identificaron las principales características de las emociones que presentan las estudiantes sordas en su contexto familiar; inicialmente se identificó que el lenguaje gestual es la forma más frecuente para reconocer las emociones de sus hijas y hermanas sordas por parte de sus padres y hermanos(as), siendo el principal canal de comunicación que las estudiantes sordas utilizan para expresar sus emociones. Sin embargo, el lenguaje gestual puede ser impreciso y ambiguo para reconocer las emociones de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as), este aspecto se relaciona con los resultados que se evidencian en la investigación de Oviedo (2001) en cuanto que los gestos son únicamente apoyo en la comunicación, por sí solos no pueden transmitir significados elaborados (Oviedo, 2001).

Se identifica además que las estudiantes sordas expresan la emoción de miedo a través de conductas ansiosas, ya que al tener menos experiencia con el entorno, tiende a percibirlo como amenazante; resultados similares se encuentran en investigaciones como la de Restrepo & Clavijo (2004) en la cual los(as) niños(as) sordos(as) llegan a generar conductas ansiosas ante un mayor número de estímulos y a responder a dichos estímulos con un alto nivel de ansiedad (Restrepo & Clavijo, 2004). Se reconocen también las dificultades que las estudiantes sordas presentan para el control de la ira, emoción que expresan a través de impulsividad; a sí mismo Pabón (2009) en su investigación manifiesta que el niño sordo puede presentar dificultades en la expresión de emociones como la ira y la tristeza, respondiendo igualmente a través de conductas impulsivas; ya que presenta dificultades para la regulación y expresión emocional (Pabón, 2009), planteamiento que ratifica en su estudio Simón (2008) al señalar que los(as) adolescentes y adultos sordos(as) tienen mayor tendencia a responder de manera agresiva a situaciones estresantes (Simón, 2008). Por su parte, Rieffe, Terwogt & Smit (2003 citados por Pérez

&Garaigordobil, 2007) en su investigación concluyen que los(as) niños(as) sordos(as) muestran mayor tendencia a ignorar el control de las situaciones y por ende de las emociones que se generen. En este mismo sentido, en la investigación adelantada por Rieffe, Meerum & Tergwogt (2004 citados por Pérez & Garaigordobil, 2007) se sostiene que el(la) niño(a) sordo(a) enfrenta muchas dificultades para controlar sus emociones, en especial la ira, sin generar agresividad (Rieffe, Meerum & Tergwogt, 2004 citados por Pérez & Garaigordobil, 2007).

Se identifica también el reconocimiento por parte de las estudiantes sordas de sus propias emociones, especialmente miedo, enojo y tristeza, las cuales se generan ante situaciones estresantes, resultado que se comparte con el estudio de Steiner & Perry (1997), en tanto que el reconocimiento de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) de sus propias emociones es un aspecto positivo en su desarrollo emocional que fortalece las interacciones afectivas en el contexto familiar.

De acuerdo al primer objetivo de investigación, (características de las formas de interacción emocional) se identificaron también las principales características de las emociones que presentan los padres y hermanos(as) de las estudiantes sordas en el contexto familiar. En este sentido, se identificó que el miedo es la emoción fundamental que los padres experimentan y expresan ante la diversidad funcional de su hijo(a), asociado a los resultados del estudio de Rodríguez (2012), los padres expresan miedo al futuro, a no controlar las situaciones, miedo por el bienestar de su hijo(a), etc. Se reconoce también que los(as) hermanos(as) de las estudiantes sordas a través de conductas de indiferencia expresan sus emociones negativas hacia ellas, complementando este hecho, la investigación de Nuñez & Rodríguez (2004) explica que esto se presenta porque los(as) hermanos(as) de las personas sordas reprimen sus emociones negativas hacia ellas.

Siguiendo con las características de las formas de interacción emocional (primer objetivo) se identificaron las reacciones emocionales de las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) en el contexto familiar. En este sentido, los padres responden ante las emociones de afecto y tristeza expresadas por sus hijas con emociones afines y con consejos y palabras de ánimo, componentes de un vínculo afectivo seguro, que de acuerdo al estudio de Tomás (2008) este tipo de vinculación afectiva le brinda a los(as) hijos(as) sordos(as) de padres oyentes, seguridad y tranquilidad en las relaciones emocionales intrafamiliares. Por otro lado las estudiantes sordas responden ante las emociones (de afecto y alegría) manifestadas por sus madres con expresiones afectivas afines; y ante las emociones de tristeza y miedo expresadas por sus hermanos(as) con conductas empáticas, aspecto que fortalece su capacidad asertiva en las interacciones emocionales con su familia.

Respecto al primer objetivo se identificaron también las características en las formas de interacción emocional presentes en las pautas de crianza ejercidas por los padres en el contexto familiar. En este caso se identificaron pautas de crianza adecuadas relacionadas con la entrega y restricción de estímulos, se reconoció también la importancia de la comunicación efectiva para establecer pautas de crianza apropiadas, respecto al papel que tiene la comunicación en las pautas de crianza con hijos(as) sordos(as), de acuerdo al estudio de Palacios (1999) los resultados apuntaron a que las dificultades en la comunicación inciden negativamente en la relación afectiva entre padres e hijos(as) sordos(as) (Palacios, 1999).

Además se identificó que los padres utilizan conductas de indiferencia como expresión de descontento ante sus hijas sordas cuando no cumplen con las normas establecidas; sin embargo en investigaciones como la de Suarez (1996) y Valmaseda (2009) se establece que si no está acompañada de mediación comunicativa la indiferencia puede ser percibida por los(as) niños(as)

sordos(as) como carencia de afecto; por esta razón en la presente investigación se considera la conducta de indiferencia como una debilidad en las pautas de crianza ejercidas por los padres con sus hijas sordas.

En la presente investigación se logró identificar que las relaciones afectivas entre las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) son positivas, ya que existe apoyo, afecto y confianza, además se comparte tiempo y actividades en familia; sin embargo en los resultados de la investigación realizada por Villalba (1996) lo esencial para lograr relaciones afectivas adecuadas entre las personas sordas y su familia es la comprensión de las consecuencias que se derivan de la pérdida auditiva, aceptar su irreversibilidad y las limitaciones que va a imponer en el estilo de vida de cada integrante de la familia.

Teniendo en cuenta el segundo objetivo de la investigación, que consistió en identificar las principales debilidades y fortalezas en las formas de interacción comunicativa y emocional en el contexto familiar de las estudiantes sordas. Se determinó en las formas de interacción comunicativa que la principal debilidad que se presentó antes y después del aprendizaje de la LSC es la dificultad en la comunicación, antes porque las estudiantes sordas y sus padres no contaban con un canal de comunicación efectivo como la LSC, y ahora, porque a pesar de que ellas manejan la LSC, los padres tienen un insuficiente manejo de esta lengua, la cual es una posibilidad significativa para el desarrollo integral de sus hijos(as) sordos(as); ya que de acuerdo a los resultados del estudio de Ramirez & Castañeda (2003) se identificó que el centro del desarrollo lingüístico para los(as) niños(as) sordos(as) es la lengua de señas.

Se identificó también como debilidad en las formas de interacción comunicativa, el inadecuado manejo de la lengua oral por parte de las estudiantes sordas, esto se presenta porque para las personas sordas la lengua oral es considerada su segunda lengua, ya que existen mayores

dificultades para que esta lengua se desarrolle de manera espontánea, por lo tanto se necesitan recursos adicionales; de acuerdo a este aspecto en los resultados de la investigación de Kyle, Woll & Boothroyd (citados por Fernández & Pertusa, 2004) se reconocen los requerimientos para la adquisición de la oralización sin los cuales esta lengua no se puede desarrollar, entre los más importantes se encuentran, estimulación temprana, grado de pérdida auditiva, canales para la recepción del lenguaje oral, medios de amplificación del sonido como implantes, audífonos y habilitación auditiva.

Cabe destacar que en los resultados de la investigación de Mesa (2013) se establece que la persona sorda debe aprender el lenguaje oral de su entorno ya que por medio de éste va a tener una mayor interacción y participación en la sociedad. Sin embargo en el estudio realizado por Ordoñez (2014) la LS es la base que le permite al(a) niño(a) desarrollar sus capacidades intelectuales, su bienestar físico y emocional, ya que es la lengua de natural adquisición para ellos(as) (su primera lengua) posibilitándoles la adquisición y fortalecimiento de todo tipo de interacciones, ya sean comunicativas, sociales, afectivas, etc.

Entre las fortalezas que se reconocieron en las formas de interacción comunicativa en el contexto familiar de las estudiantes sordas se encuentran, la posibilidad del manejo tanto de la LSC como del castellano (oral o escrito) por parte de las estudiantes sordas que tienen implante coclear y uso de audífonos, es una fortaleza porque la presencia de más canales de comunicación, permite mayores posibilidades de comunicación. De acuerdo a los resultados de investigación de Ramírez & Castañeda (2003) se pudo comprobar que el uso de dos lenguas, la LSC y el castellano (oral o escrito) por parte de las personas sordas les permite condiciones que garantizan y facilitan el desarrollo del lenguaje, además del desarrollo cognitivo, social y emocional (Ramírez & Castañeda, 2003). Se identificó también como fortaleza, la inteligencia

de las estudiantes sordas, ya que esta condición les facilita el aprendizaje de canales de comunicación efectivos (como la LSC y el castellano escrito). Se identificó como fortaleza en las formas de interacción comunicativa la confianza en la relación de los padres con sus hijas sordas, de acuerdo a la investigación de Tizón (2011) se confirmó que si se presenta una relación de confianza en el proceso de comunicación hay mayor probabilidad de que este proceso sea adecuado y efectivo (Tizón, 2011).

Con relación al segundo objetivo de investigación, las principales fortalezas que se presentan en las formas de interacción emocional, se identificó la obediencia de las estudiantes sordas ante las normas parentales como la fortaleza más importante en las pautas de crianza en su contexto familiar, esto implica que las estudiantes sordas han adquirido habilidades sociales que les genera como resultado consecuencias positivas en sus relaciones familiares con la expresión de conductas proactivas y/o asertivas como la obediencia. En cuanto a las principales fortalezas que se presentan en la relación afectiva de los padres con sus hijas sordas están el cariño, la comprensión, el afecto y la confianza que se brindan de forma recíproca. De manera contraria en las conclusiones de la investigación de Rodríguez (2012) se establece que el funcionamiento familiar en los hogares de padres con hijos(as) sordos(as) suele estar distorsionado debido a las exigencias de la atención al(a) hijo(a) sordo(a) y a los desequilibrios que surgen en ese proceso, lo que les dificulta a los padres adoptar una posición que contribuya al desarrollo de la familia.

Por otro lado, se reconocieron que las principales debilidades de los padres en la relación afectiva con sus hijas sordas son las barreras en la comunicación y la sobreprotección. Se identificó también como debilidad la presencia de conductas infantiles en las estudiantes sordas en la relación afectiva con sus hermanos(as), generadas ante situaciones de conflicto; las cuales

deben manejarse adecuadamente para que no perjudiquen el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as).

Teniendo en cuenta los dos primeros objetivos de la investigación, respecto a las características de las formas de interacción comunicativa en el contexto familiar de las estudiantes sordas e identificación de debilidades y fortalezas en este tipo de interacción, se deriva como categoría inductiva la presencia de *barreras en la comunicación* en el contexto familiar de las estudiantes sordas, estas barreras impiden establecer interacciones comunicativas adecuadas entre los padres y sus hijas sordas, puesto que no se utilizan canales de comunicación efectivos como la LSC, especialmente por parte de sus padres, quienes no han aprendido este canal de comunicación por falta de disposición y de tiempo (como ellos(as) lo afirman) generando desconocimiento e insuficiente manejo de la LSC, razón por la cual la oralización continúa siendo la principal forma de comunicación que utilizan tanto padres como hermanos(as) en el contexto familiar.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación realizada por Rodríguez (2012), se encuentran aspectos similares a los descritos en la presente investigación, ya que este autor señala que las familias con niños(as) y adolescentes sordos(as) presentan dificultades en la comunicación, porque desde temprana edad se afecta en el(a) niño(a) sordo(a) el proceso de comunicación y disminuye la estimulación del desarrollo del lenguaje por parte de los padres, debido a que no utilizan canales de comunicación acordes con la limitación auditiva de sus hijos(as), como la lengua de señas (LS). En este caso, Rodríguez (2012) señala que algunas familias rechazan la lengua de señas, expresando que prefieren el empleo de la lengua oral, este autor interpreta el anterior aspecto como una expresión de la no aceptación de la diversidad funcional auditiva por parte de la familia. Por lo tanto, la comunicación con el(a) hijo(a) sordo(a)

en las familias del estudio referenciado se produce mediante la comunicación oral, sólo algunas indican el empleo de la lengua de señas.

En este sentido, Simón (2010) indica en su investigación que las familias oyentes usualmente utilizan un código lingüístico que no es totalmente accesible a los(as) niños(as) sordos(as) (Simón, 2010). Además, Brubaker & Szakowski (2000 citados por Simón, 2010) señalan que el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) sordos(as) es menos problemático en las relaciones en las que los padres adaptan sus métodos de comunicación al modo de comunicación de sus hijos(as) sordos(as) que en las que no hay dicha adaptación (Brubaker & Szakowski, 2000 citados por Simón, 2010).

Las debilidades en la comunicación (como el distanciamiento, el poco contacto, la falta de tiempo y disposición) que presentan los(as) hermanos(as) en la relación con sus hermanas sordas se han convertido en barreras de comunicación, puesto que impiden la comunicación y afectan negativamente las relaciones comunicativas entre ellos(as). En este sentido se puede evidenciar que no solo el hecho de tener un canal de comunicación insuficiente puede generar barreras en la comunicación, sino también variables diferentes como en este caso. Sin embargo, en los resultados de la investigación de Ordoñez (2014), el canal de comunicación continua siendo el aspecto más importante en las interacciones comunicativas de las personas sordas con sus hermanos(as), evidenciado en que el 66% de los(as) hermanos(as) han establecido una comunicación excelente (38%) y buena (28%) con sus hermanos(as) sordos(as).

Como barrera en la comunicación desde la posición de los padres se considera también que el inadecuado manejo que tienen sus hijas sordas de la lengua oral impide una comunicación efectiva; sin embargo en este caso es importante resaltar que la lengua de señas se constituye en la primera lengua para las personas sordas, por lo tanto es mucho más difícil para ellas aprender

a oralizar; ya que inciden múltiples factores que si no se presentan y manejan de forma adecuada (como el residuo auditivo, habilitación auditiva, estimulación temprana, refuerzo del entorno, etc.) el proceso de oralización para una persona sorda no se puede desarrollar. Aunque también es importante tener en cuenta que las barreras de comunicación no se presentan únicamente por el inadecuado e insuficiente manejo de una forma de comunicación, sino también por variables como el acercamiento y la confianza brindada a la persona sorda (Kyle, Woll & Boothroyd citados por Fernández & Pertusa, 2004).

Teniendo en cuenta los dos primeros objetivos de la investigación, respecto a las características de las formas de interacción comunicativa y emocional en el contexto familiar de las estudiantes sordas e identificación de debilidades y fortalezas en este tipo de interacciones, surge como categoría inductiva *la sobreprotección*, que es la pauta de crianza utilizada con mayor frecuencia por los padres con sus hijas sordas; ya que los padres asumen que la limitación auditiva de sus hijas supone peligros adicionales, por lo tanto ejercen control y cuidados excesivos que terminan por impedir su independencia y autonomía, aspectos centrales en el desarrollo socioemocional, especialmente en el caso del adolescente sordo(a), ya que como lo señala en su estudio Rodríguez (2012) en las familias aparecen preocupaciones propias asociadas a esta etapa de desarrollo, como las relativas a la búsqueda de independencia de los(as) hijos(as), sus primeras experiencias afectivo-sexuales, entre otras (Rodríguez, 2012).

Con relación a la sobreprotección, Meadow & Dyssegaard, (1983 citados por Simón, 2010) hallaron que los(as) niños(as) sordos(as) en general muestran falta de motivación e iniciativa, lo que atribuyen a la sobreprotección que no les permite asumir acciones y responsabilidades de manera independiente, concluyen que si no hay confianza suficiente en la

capacidad de transformar el propio ambiente, es difícil hallar motivación para actuar y dinamizar su vida (Meadow & Dyssegaard, 1983 citados por Simón, 2010).

Por otra parte en la investigación realizada por Rojas & Valencia (2008) se presenta una tipificación de los conflictos psíquicos encontrados en los padres que tienen hijos(as) sordos(as), entre ellos se presenta un tipo de conflicto relacionado con la sobreprotección, llamado Atender/Ignorar, en el cual los padres asumen posturas contradictorias a la hora de relacionarse con su hijo(a) sordo(a), generándose ambivalencia afectiva, ya que bien pueden volcar toda su atención en el(a) niño(a) cuando están presentes para acompañar su desarrollo, para consolar y para permitir con su presencia, cercanía y cuidados, construir una relación afectuosa, en ocasiones desmesurada y de sobreprotección, esto es evidente en el presente trabajo, lo cual llama la atención de la investigadora, puesto que se demuestra la facilidad con que una relación afectiva entre padres e hijos(as) sordos(as) puede convertirse en una relación disfuncional. El tipo de conflicto mencionado Atender/Ignorar es ambivalente porque los padres al contrario de lo anterior, pueden ser aprensivos y no atender las necesidades emocionales de sus hijos(as) sordos(as) negándoles expresiones de afecto, aislándose de ellos(as), evitando cualquier alternativa que los invite asumir la discapacidad y a adaptarse a la situación que ella conlleva (Rojas & Valencia, 2008).

Hay que resaltar que en la investigación de Simón (2010) la sobreprotección se presenta como una de las principales causas de las debilidades (carencia de motivación, de iniciativa, falta de independencia, baja autoconfianza) que inciden negativamente en el desarrollo socioemocional de los(as) niños(as) sordos(as). Igualmente sucede en la investigación realizada por Rojas & Valencia (2008), en la cual la sobreprotección se encuentra inmersa en los conflictos parentales que se manifiestan a nivel intrafamiliar. En la presente investigación también se

considera la sobreprotección como una pauta inadecuada que ejercen los padres con sus hijos(as) sordos(as) perjudicando la interacción emocional en el contexto familiar. Se asocian a este aspecto además las reacciones de estrés y tensión que los padres experimentan ante el diagnóstico de su hijo(a) sordo(a) lo que les genera ansiedad e inseguridad favoreciendo de esta manera el desarrollo de relaciones sobreprotectoras y dependientes, retrasando la autonomía y la madurez socioemocional del(a) niño(a) y del adolescente sordo(a) (Blanco, 2002).

Teniendo en cuenta los dos primeros objetivos de la investigación, respecto a las características de las formas de interacción comunicativa y emocional en el contexto familiar de las estudiantes sordas e identificación de debilidades y fortalezas en este tipo de interacciones, se deriva como categoría inductiva el *establecimiento por parte de las estudiantes sordas de vínculos afectivos más cercanos con la madre*, para esta investigación es un hecho evidente que la relación de las estudiantes sordas es más significativa con la madre que con el padre; ya que ellas (estudiantes sordas) resaltan como fortaleza en la comunicación el hecho de poder compartir mayor tiempo con sus madres, valorando la posibilidad de que en ese tiempo compartido sus madres les brindan consejos, a pesar de que el manejo de la LSC por parte de ellas sea mínimo; en este sentido, si bien con las personas sordas es fundamental el uso de canales de comunicación adecuados, en el caso de los(as) niños(as) sordos(as) como señala Valmaseda (2004) es fundamental también el tipo de vínculo afectivo que se establezca; ya que este autor considera que el desarrollo estructural de la comunicación y el lenguaje no es determinante para establecer un vínculo afectivo seguro entre padres y niños(as) sordos(as); por lo tanto, independientemente del canal de comunicación que se utilice, lo que es decisivo para el(a) niño(a) sordo(a) es sentirse afectivamente seguro en las relaciones con sus padres (Valmaseda, 2004).

En este mismo sentido, las estudiantes sordas refieren que han establecido vínculos afectivos positivos principalmente con sus madres, ya que las estudiantes coinciden en que sus madres son las personas más importantes para ellas, porque están pendientes de manera integral en todos los aspectos de su vida, brindándoles confianza y fortaleciendo su relación emocional con la expresión permanente de afecto, ante el cual las estudiantes sordas responden con expresiones afectivas afines (como abrazos, besos) y a su vez les expresan a sus madres sus emociones por medio de la relación de confianza que han establecido con ellas. Teniendo en cuenta la primacía de la relación con la madre, Rodríguez (2012) en su investigación señala que la preferencia comunicativa de los(as) niños(as) sordos(as) es en un 90% con la madre y solo en un 10% refirieron a los(as) hermanos(as), otros familiares, o el papá. En esta misma investigación, se identificó que las estrategias familiares para enfrentar las dificultades del hijo(a) sordo(a) suelen recargar a la madre, lo que evidencia desigualdad entre los padres en las responsabilidades y establecimiento de relaciones comunicativas y afectivas con sus hijos(as) en el contexto familiar. En este caso, las madres no sólo se encargan de los cuidados tempranos y de la salud de los(as) niños(as), también se ocupan del vínculo con la escuela y del desempeño académico de su hijo(a); siendo principalmente ellas quienes emprenden el estudio de la lengua de señas. En este sentido, los(as) niños(as) sordos(as) refieren que en sus hogares con quien mejor se comunican es con su mamá (Rodríguez, 2012).

Es importante señalar que en la presente investigación se logra identificar una mayor y mejor interacción comunicativa y afectiva con las madres, y se reconocen también las debilidades que se presentan en la relación con sus padres (hombres) con los cuales las estudiantes sordas refieren que tienen menos comunicación. En el caso de la interacción afectiva, tanto las estudiantes sordas como sus hermanos(as) afirman que se evidencia exclusión por parte

de los padres (hombres) al no salir ni compartir tiempo con sus hijas sordas, estableciendo vínculos afectivos disfuncionales caracterizados por ambivalencia afectiva, por lo cual los padres pueden en un momento dado ser descuidados y negligentes pero a la vez poner toda su atención y responder inclusive con sobreprotección, generando en sus hijas ansiedad e inseguridad en sus relaciones emocionales. Además a este aspecto se suma el hecho de que las estudiantes sordas manifiestan que en el caso de sus padres (hombres) la expresión de enojo es la emoción que prevalece en sus interacciones afectivas, ante la cual sus hijas sordas responden con pasividad, miedo y alejándose de ellos(as), conductas ansiosas de evitación que impiden el establecimiento de un vínculo afectivo seguro debilitando sus interacciones emocionales. Las estudiantes sordas coinciden también en afirmar que sus padres (hombres) no les expresan cariño y que son muy serios con ellas.

En este caso, en las debilidades que presentan los padres (hombres) en la relación con sus hijas sordas (como la falta de comunicación, el no compartir tiempo con ellas, la falta de expresión de afecto y la manifestación permanente de enojo) pueden incidir las construcciones socioculturales de género, que asigna diferentes roles a hombres y mujeres, en este caso la fuerza y el trabajo para los hombres y la afectividad y la crianza de los(as) hijos(as) para las mujeres, impidiéndoles a los hombres la expresión de emociones como el afecto y aceptando la expresión de rabia o enojo como muestra de fuerza, delegando además en la madre toda la responsabilidad de la educación de los hijos(as), generándose como consecuencia interacciones afectivas inadecuadas, sumándose a esto las dificultades en la comunicación con sus hijas sordas. En este mismo sentido, en las debilidades que presentan los padres (hombres) en la relación con sus hijas sordas influye la emoción prevalente de enojo que ellos expresan, ante la cual sus hijas sordas responden con conductas ansiosas, de evitación y de miedo, conductas disfuncionales que

impiden el establecimiento de un vínculo afectivo seguro debilitando las interacciones emocionales entre padres(hombres) e hijas sordas (Tomás, 2008).

De la misma manera Gil (2010) en su estudio explica la relación del padre y la madre con su hijo(a) en situación de diversidad funcional, a partir de determinantes sociales que generan una división rígida y tradicional de roles entre los miembros de la pareja. En este caso se afirma que la relación de la madre con su hijo(a) responde a fuertes mandatos sociales que le atribuyen a la madre un rol de renuncia a todos los intereses y actividades personales para dedicarse exclusivamente al cuidado y crianza de su hijo(a), obligándola a asumir el rol de cuidador primario por su condición de mujer, aspecto que es reforzado tanto por profesionales como por miembros del entorno familiar; de esta manera la madre debe asumir la mayor parte de las responsabilidades de la crianza de su hijo(a).

Sin embargo, con relación a este aspecto, Rojas & Valencia (2008) en su investigación señalan que en la dinámica familiar se presentan factores externos(sociales, culturales, etc.) que inciden en las relaciones entre padres e hijos(as), pero también se presentan distintos conflictos internos relacionados con el manejo por parte de los padres de la diversidad funcional auditiva de su hijo(a), en los cuales se tienen en cuenta las reacciones de los padres ante el diagnóstico y su responsabilidad en la crianza de su hijo(a) sordo(a). En este caso, para Rojas & Valencia (2008) el conflicto denominado **CRIANZA COMPARTIDA/MADRE PROTECTORA Y PADRE APARTADO** explica desde otra perspectiva porque las relaciones de los(as) hijos(as) sordos(as) son más cercanas con la madre que con el padre. En este sentido, se afirma que la diversidad funcional auditiva del hijo(a) produce, generalmente, un gran impacto en el plano de la pareja, muchas salen fortalecidas, ya que el(a) niño(a) sordo(a) los une; para otras, la situación es promotora de malestar y ruptura vincular, en ocasiones, el espacio de la pareja aparece reducido

como consecuencia del predominio de las funciones como padres, en especial, la madre quien es generalmente la que se dedica al cuidado del hijo(a) estableciendo una relación muy estrecha que no le permite al padre incorporarse a este tipo de relación, es decir que se excluye al padre del proceso de crianza y de cuidado del niño(a) negándole a este último la posibilidad de la compañía y afecto parental, situación muy conveniente para el padre, pues este prefiere actuar como si la situación no existiera. Así el padre suele depositar todas sus energías en actividades laborales, autoexcluyéndose de la relación vincular.

Es importante resaltar que en investigaciones relacionadas con el vínculo afectivo en personas sordas, como el estudio de Mesa (2013) se han encontrado resultados en los cuales las familias en donde las madres tienen una mayor comunicación con sus hijos(as) sordos(as), estos presentan una autoestima más alta, igualmente si las madres son cariñosas y apoyan sus necesidades, los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) podrían empoderarse de estrategias de afrontamiento que les permitan fortalecer su calidad de vida. En este sentido, en el estudio de Herrera (2009) se expone que la madre es más elegida que el padre como figura principal de apego, principalmente como refugio emocional y como base de seguridad. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en las formas de interacción comunicativa y emocional tanto padres como madres deben establecer relaciones funcionales en las que se utilicen canales de comunicación efectivos y se establezcan vínculos afectivos seguros que posibiliten un desarrollo integral y positivo en los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as), presentándose como fortaleza dentro del contexto familiar.

De acuerdo a las características de las formas de interacción comunicativa y emocional, las fortalezas y debilidades identificadas, se elaboró una propuesta psicopedagógica preventiva orientada a disminuir las debilidades y a potenciar las fortalezas en las formas de interacción

comunicativa y emocional en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas. En este sentido, las debilidades que se buscan disminuir son las barreras de comunicación que se presentan en la interacción comunicativa intrafamiliar, las pautas de crianza inadecuadas ejercidas por los padres; y las fortalezas que se quieren potenciar son los vínculos afectivos positivos en la interacción emocional dentro del contexto familiar. En este caso, la intervención psicopedagógica en las familias se realizará a través de la formación de padres de niños(as) sordos(as), con el propósito de lograr optimizar las prácticas educativas de los padres permitiendo mejorar la calidad de vida para toda la familia, a través de la promoción de formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas. De acuerdo a este aspecto, en la investigación realizada por Beltrán & David (2010) se estructuró una propuesta pedagógica dirigida a las familias con niños(as) en situación de diversidad funcional, fundamentada en las competencias ciudadanas y en base a la implementación de una escuela de padres denominada “PAMA PROFESA” que logró apoyar a los padres y madres de familia en el fortalecimiento de habilidades y potencialidades hacia la convivencia pacífica, la concertación, el respeto y la valoración de las diferencias (Beltrán & David, 2010). En este mismo sentido, Gil (2010) formuló una propuesta dirigida a las familias con algún integrante en situación de diversidad funcional, fundamentada en la contención social, logrando así, la orientación sobre las acciones que los padres pueden seguir para el beneficio familiar, el fortalecimiento de las familias para lograr condiciones emocionales y de comunicación favorables y la inserción social que propicie una mejor calidad de vida de sus integrantes (Gil, 2010). De la misma manera, Simón (2008) en su estudio presenta la compilación de varias propuestas enfocadas al desarrollo integral de los(as) niños(as)

sordos(as), entre ellas sobresalen los programas de apoyo y educación familiar para padres con hijos(as) sordos(as), logrando que a nivel intrafamiliar se fortalezcan la comunicación y la regulación emocional, estableciendo de esta manera un ambiente socioemocional enriquecedor para las familias, en especial para los padres y sus hijos(as) sordos(as) (Simón, 2008).

PROPUESTA ESCUELA DE FAMILIA:

“COMPARTIENDO EL SILENCIO”

CRUZ STELLA IZQUIERDO GARCIA

MAAESTRIA EN EDUCACION

FACULTAD DE EDUCACION

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

SAN JUAN DE PASTO

2014

9. PROPUESTA ESCUELA DE FAMILIA: “COMPARTIENDO EL SILENCIO”

9.1 Presentación

La propuesta psicopedagógica denominada “Compartiendo el silencio” es resultado de la investigación titulada “Características emocionales y de comunicación en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas de la Ciudad de Pasto” en la cual se evidenció la necesidad de abrir un espacio de formación y reflexión para padres, hermanos(as), niños(as) y adolescentes sordos(as) que permita fortalecer el funcionamiento familiar y establecer interacciones comunicativas y emocionales adecuadas.

En este sentido, la propuesta anteriormente mencionada tiene como objetivo fundamental promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas, por medio de la propuesta que se ha planteado a través de una escuela de familia en la cual se han establecido tres ejes temáticos: a) fortalecimiento de la comunicación; b) manejo de emociones y c) mejoramiento de pautas de crianza; esta propuesta está fundamentada en la educación emocional que permite lograr el bienestar emocional y social a partir del desarrollo de competencias emocionales, buscando incidir positivamente en el contexto familiar de la población estudiantil en situación de diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

9.2 Justificación

Teniendo en cuenta que en el contexto familiar de los(as) estudiantes con diversidad funcional auditiva se presentan debilidades y fortalezas en las formas de interacción comunicativa y emocional, se elaboró una propuesta psicopedagógica preventiva para disminuir las debilidades que impiden un funcionamiento familiar adecuado y potenciar las fortalezas que

actúan como factores protectores para prevenir la presencia de interacciones disfuncionales (a nivel comunicativo y emocional) en las familias de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as). De esta manera, en la presente investigación se elaboró una propuesta denominada “Compartiendo el silencio” que tiene como objetivo promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

La propuesta mencionada se fundamentó en la educación emocional la cual tiene como objetivo fortalecer el bienestar emocional y social a través del desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida (Segura, 2003); en este caso la educación emocional se constituyó como la principal estrategia para lograr minimizar debilidades y potenciar fortalezas básicamente en el proceso de comunicación, en los estilos de crianza, en la regulación emocional y en el tipo de vinculación afectiva establecida en el contexto intrafamiliar de los(as) estudiantes sordos(as).

La presente propuesta se realizó desde la psicopedagogía, la cual es una alternativa de apoyo a los procesos que implican atención a la diversidad funcional de los(as) estudiantes en el contexto escolar (Sanchiz, 2009); sin embargo, es muy relevante tener en cuenta que la psicopedagogía ha logrado trascender el contexto escolar a otros contextos, como el familiar; por lo tanto la intervención psicopedagógica en el contexto familiar recibe cada vez más atención; debido a que se ha evidenciado la necesidad de incidir en la mejora de prácticas educativas familiares, en este caso en especial la intervención en familias con hijos(as) en situación de diversidad funcional auditiva; por lo tanto, se hacen prioritarios los programas de apoyo hacia estas familias que permitan minimizar sus dificultades y potenciar sus fortalezas (Vila, 1997 citado por Palacios, 1999). Es relevante tener en cuenta que las intervenciones que brindan

orientación a las familias con hijos(as) en situación de diversidad funcional auditiva presentan unas necesidades específicas relacionadas principalmente con la respuesta familiar que implica la aceptación del(a) niño(a) sordo(a), además de las expectativas y actitudes que los padres construyen respecto a las posibilidades en el desarrollo cognitivo, emocional y social de su hijo(a) sordo (Giné, 1995 citado por Freixa & Pastor).

Teniendo en cuenta la evaluación de este tipo de intervenciones psicopedagógicas se ha podido evidenciar que la participación de las familias desarrolla acciones de formación adecuadas de los padres hacia sus hijos(as) sordos(as), se alcanza una mejor calidad en sus interacciones por el incremento de su competencia comunicativa, generándose mayor confianza y seguridad en el desempeño de su rol como padres, optimizando sus prácticas educativas, lo que permite fortalecer el desarrollo integral de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) y mejorar la calidad de vida para toda la familia (Sanchiz, 2009). Representando también ventajas para la escuela, ya que se mejoran sus relaciones, se incrementa y optimiza la comunicación con las familias, fortaleciéndose la articulación entre estos dos contextos fundamentales (Sanchiz, 2009).

93 Objetivos

9.3.1 Objetivo General

Promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

9.3.2 Objetivos Específicos

Fortalecer canales de comunicación efectivos para disminuir las barreras de comunicación presentes en las formas de interacción comunicativa en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

Proporcionar herramientas para que los padres apliquen prácticas de crianza adecuadas a los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

Propiciar espacios para la interacción emocional que potencien vínculos afectivos funcionales en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

9.4 Referentes Teóricos

El contexto familiar es la base para el desarrollo y la formación integral de los seres humanos, puesto que en este contexto se construyen las relaciones afectivas y sociales y se configura el comportamiento de un sujeto; convirtiéndose la familia en un espacio social, en el cual se establecen relaciones de interacción y de comunicación. La familia llega a desempeñar diferentes funciones, entre las más importantes están: la Comunicación, a través de la cual se transmite todo mensaje verbal y no verbal, se logran expresar los sentimientos, el afecto, y se logran formar las relaciones interpersonales; la Afectividad, como una función básica, puesto que las relaciones familiares que se establezcan van a depender en gran medida de las emociones y de los sentimientos que se experimenten entre los miembros de la familia, este componente es fundamental en el desarrollo integral de una persona, determinando su calidad de vida en el contexto familiar (Gil, 2010).

La importancia del contexto familiar radica en que define la vida de una persona, ya que es en la familia en la que inicialmente se crean y desarrollan los primeros vínculos afectivos que dan lugar a la expresión emocional, que se manifiesta a través de una gran variedad de gestos, actitudes, y de la comunicación (verbal y no verbal), constituyendo relaciones interpersonales significativas para el desarrollo de un sujeto a lo largo de su vida (Brenlla, Carreras & Brizzio,

2001). De acuerdo al establecimiento de vínculos afectivos en el contexto familiar, en especial entre los padres y sus hijos(as), se pueden presentar vínculos afectivos positivos, caracterizados por relaciones que expresan seguridad, afecto, cuidado, confianza, apoyo y un adecuado manejo de autoridad, contribuyendo al desarrollo cognitivo y social de los niños (as) y adolescentes; sin embargo, también se presentan vínculos afectivos negativos, como los evitativos y ambivalentes, en los cuales, la privación afectiva (falta de afecto), el rechazo, la negligencia, la ansiedad, el maltrato y la sobreprotección son sus principales características. Es importante resaltar que del tipo de vinculación que se establezca, depende en gran medida la estructura psicológica de una persona (Bowlby, 1982, citado por Brenlla et al., 2001). Por lo tanto es en este contexto en el cual se aprenden distintas maneras de relacionarse con los demás, teniendo como base el proceso de comunicación, del que se derivan las habilidades o dificultades que se presentan en las relaciones interpersonales.

Es importante resaltar que en el contexto familiar, el(a) niño(a) con diversidad funcional auditiva inicia tardíamente el proceso de vinculación afectiva, además con temor y dificultad porque no ha desarrollado aún las capacidades necesarias (cognitivas, motrices, o sensoriales) para recibir y expresar afecto de manera adecuada, situación que llega a generar tensión tanto para el integrante con diversidad funcional auditiva como para su familia (Gil, 2010). En este sentido, las familias con niños(as) y adolescentes sordos(as) presentan dificultades en su funcionamiento, alterando el clima emocional del hogar y la comunicación entre los integrantes de la familia, en especial, los padres y sus hijos(as) sordos(as) (Rodríguez, 2008). En la presente investigación, las principales debilidades que se presentan en el contexto familiar de las estudiantes sordas tienen como base las dificultades y las barreras de comunicación, puesto que no se manejan canales de comunicación efectivos por parte de los padres, presentando un manejo

insuficiente de la LSC. Se considera también como debilidad la utilización del lenguaje gestual como principal canal de comunicación para la expresión y reconocimiento de emociones, ya que los gestos son únicamente apoyo en la comunicación, por sí solos no pueden transmitir significados elaborados (Oviedo, 2006); por lo tanto, este lenguaje puede ser impreciso y ambiguo en el momento de reconocer y expresar las emociones por parte de los(as) niños(as) y adolescentes sordos(as) y su familia.

Con relación a las interacciones emocionales, las debilidades que se presentan se basan principalmente en el establecimiento de vínculos afectivos disfuncionales, las dificultades en la regulación emocional, relacionadas especialmente al control de la ira, la presencia de conductas ansiosas e impulsividad, pautas de crianza basadas en la sobreprotección y en la indiferencia. Se presentan además fortalezas en las formas de interacción comunicativa y emocional, como el manejo de dos canales de comunicación por parte de las estudiantes sordas (LSC y castellano oral y/o escrito) generándose mayores posibilidades de comunicación. Se observan también pautas de crianza positivas debido a la obediencia que las estudiantes sordas manifiestan con sus padres. Además se presenta como fortalezas los vínculos afectivos adecuados establecidos con las madres, en los que prevalece la relación de confianza con ellas, también las relaciones emocionales positivas caracterizadas por demostraciones de afecto recíproco entre padres e hijos(as) sordos(as). Las fortalezas anteriormente mencionadas se convierten en factores de protección que van a permitir promover en el contexto familiar de los(as) estudiantes sordos(as) formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas.

Es importante enfatizar que la educación debe formar para la vida, este debe ser su propósito, es decir, que el objetivo de la educación debe orientarse hacia el desarrollo humano, la convivencia y el bienestar (Elias et al., 2000); por lo tanto, la presente propuesta se fundamentó

en la educación emocional (considerada como innovación psicopedagógica) que se caracteriza porque ha surgido de la orientación psicopedagógica, de manera específica del área de orientación para la prevención, donde el desarrollo emocional es un aspecto integrante fundamental (Álvarez, 2001). Es necesario precisar que la educación emocional, se concibe como un “proceso educativo, continuo, y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Álvarez, 2001, p.23); de esta manera, la educación emocional tiene como objetivo desarrollar las competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida, las cuales logran potenciar el bienestar emocional y social (Segura, 2003), por lo tanto la educación emocional se hace visible con las aplicaciones prácticas que promueven el bienestar de la persona (Segura, 2003).

La esencia de la educación emocional es fortalecer el desarrollo humano, entendido este como el desarrollo integral de la persona (físico, intelectual, social y emocional), es por tanto una educación que propende por la formación integral y por la educación para la vida para lograr responder a las necesidades y dificultades que actualmente se manifiestan en la familia (Segura, 2003). Cabe destacar que la educación emocional enfatiza la importancia de la prevención, como elemento constitutivo de este tipo de educación (Ruiz, 2001), el cual aborda la naturaleza del componente emocional, sus características y perspectivas, a partir de las cuales se establece la posibilidad de que las emociones son susceptibles de aprenderse y enseñarse (Carr, 2004).

La educación emocional acopia postulados desde diferentes perspectivas y los integra en una estructura organizada que fundamenta su accionar. Entre los más importantes se encuentran, los postulados de los movimientos de renovación pedagógica (con sus derivaciones: escuela

nueva, activa, educación progresiva, etc.), en los cuales aparecen ilustres teóricos como Pestalozzi, Froebel, Montessori & Rogers, entre otros (citados por Bisquerra & Pérez, 2007) quienes proponían una educación para la vida, en la cual el componente emocional era considerado relevante destacándose así la dimensión afectiva de los(as) alumnos(as) como una dimensión fundamental en los procesos educativos (Bisquerra, 2000). La educación emocional también recoge aportes de los movimientos recientes de innovación educativa, los cuales tienen una evidente influencia de la educación emocional, entre los aportes más influyentes están la educación para la carrera, el movimiento de las habilidades sociales, y el desarrollo humano (Bisquerra, 2000). Además retoma los lineamientos de la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) los cuales también integran y orientan la estructura y la práctica de la educación emocional, con la incorporación de las inteligencias interpersonal e intrapersonal, las cuales posibilitan el desarrollo de la inteligencia emocional, que de acuerdo a Goleman (1995-1998) se basa en el desarrollo de capacidades que permiten: conocer las propias emociones (autoconciencia emocional y reconocimiento de los sentimientos en el momento en que ocurren); manejar las emociones a fin de que se expresen los sentimientos de forma apropiada (autocontrol y autoregulación emocional); motivarse a sí mismo, ya que una emoción tiende a impulsar una acción, por esto emoción y motivación están íntimamente relacionadas (automotivación); reconocer las emociones de los demás, logrando identificar lo que los demás necesitan y desean (empatía); por último, lograr establecer buenas relaciones con las demás personas, es decir lograr la eficiencia interpersonal para interactuar de forma efectiva (Habilidades sociales) (Goleman, 1995-1998).

Igualmente tiene en cuenta la concepción de las habilidades sociales (Segura, 2003) como un aspecto clave en la educación emocional, ya que estas habilidades se consideran competencias

sociales y por lo tanto, parte importante de las competencias emocionales (Segura, 2003), que al desarrollarse de manera adecuada inciden positivamente en el contexto familiar de los(as) estudiantes(as) sordos(as).

La presente propuesta denominada “compartiendo el silencio” tomó supuestos de la intervención psicopedagógica en la familia, la cual se realiza a través de programas de *formación de padres*, que son considerados como “un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar prácticas existentes, con el fin de promover comportamientos positivos” (Vila, 1997 citado por Palacios, 1999, p.502); estos programas se diferencian de acuerdo a los objetivos, la población, la metodología y al ámbito de intervención que se establece. Es importante destacar que la intervención psicopedagógica se distingue de otro tipo de intervenciones en familia como la terapia familiar la cual se hace desde una perspectiva clínica (Vila, 1997 citado por Palacios, 1999). La intervención psicopedagógica en cambio tiene un propósito esencial que se centra en la orientación y educación a la familia, especialmente a los padres; en este caso, un programa psicopedagógico enfatiza la intervención preventiva acentuando la formación en prácticas de crianza desde la infancia, dicha intervención es colectiva y se puede dirigir a un conjunto de familias de una población determinada (Sanchiz, 2009). Sin embargo, estos programas abordan algunos elementos de la concepción sistémica, (los cuales se originan del modelo clínico), que consideran que las múltiples interrelaciones familiares son el centro de la atención e intervención psicopedagógica; en este sentido, la formación se realiza para toda la familia, y no únicamente para los padres (Sanchiz, 2009). Por lo tanto, se presentan diferentes tipos de programas, algunos dirigidos exclusivamente a padres, que pretenden un aprendizaje explícito de contenidos específicos que les ayuden a la mejora de

prácticas educativas concretas y a la adquisición de determinadas habilidades educativas; entre los ejemplos se encuentran las escuelas de padres, los folletos y/o revistas de divulgación e información acompañados de conversatorios explicativos, etc. (Planas, 2011). Dentro de los programas psicopedagógicos se encuentran también aquellos que brindan orientación a las familias con hijos(as) en situación de diversidad funcional auditiva; en este caso, se presentan unas necesidades específicas relacionadas principalmente con la respuesta familiar que implica la aceptación del(a) niño(a) sordo(a), las expectativas y actitudes que la familia construye y desarrolla respecto a las posibilidades evolutivas de su hijo(a) (Giné, 1995 citado por Freixa & Pastor). En este sentido, Giné (1995 citado por Freixa & Pastor) establece algunos criterios que deben tenerse en cuenta para la realización de dichos programas, según este autor es importante: aumentar la sensibilidad de la familia hacia las posibilidades y competencias de sus hijos(as); desarrollar actitudes y valores en la propia familia, sensibles a la diferencia, que permitan la defensa de su dignidad y de sus derechos; estimular la participación del(a) niño(a) sordo(a) en las actividades cotidianas de la familia y desarrollar actitudes y expectativas positivas hacia ellos(as) (Giné, 1995 citado por Freixa & Pastor).

En este sentido, en la presente investigación se elaboró una propuesta psicopedagógica que toma como base la formación de padres, niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva y sus hermanos(as), propuesta que se plantea a través de una escuela de familia, que es un espacio de aprendizaje donde el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva se convierten en herramientas que permiten mejorar los recursos educativos, formativos y sociales de las familias participantes (Tenorio y Ortega, 2006). En la propuesta psicopedagógica “compartiendo el silencio” se pretende orientar a las familias en la adquisición de pautas saludables para el fortalecimiento de la dinámica familiar que faciliten la convivencia,

la comunicación, la interacción emocional, y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva (Tenorio y Ortega, 2006). Para las familias de los(as) estudiantes sordos(as) de la IEM San José Bethlemitas, la escuela de familia, como un espacio de aprendizaje y reflexión, les ofrece un recurso de apoyo para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras, y superar situaciones de necesidad y riesgo relacionadas con la diversidad funcional auditiva de su hijo(a); además es un programa de carácter preventivo que contribuye a la detección temprana de dificultades, a la promoción de factores protectores y a la modificación de comportamientos disfuncionales e inadecuados presentes en el contexto familiar.

Tabla 30.

Plan de Acción Escuela de Familia: “Compartiendo el Silencio”

Eje temático	Objetivo	Sesiones	Estrategias
		<p>Sesión Inicial: ¿Qué es y para qué sirve el espacio de formación de la escuela de familia?</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evaluar los aprendizajes previos a la escuela de familia, a través de la aplicación de un cuestionario y de la socialización de experiencias positivas que hayan favorecido el fortalecimiento de la regulación emocional y conductual de los(as) participantes. -Reconocer los aspectos positivos que permiten la apertura de espacios de 	<p>Apertura, Evaluación inicial, dinámicas de integración, reflexión grupal y plenaria.</p>

		aprendizaje como la escuela de familia.	
FORTALECIMIENTO DE LA COMUNICACIÓN	Fortalecer canales de comunicación efectivos que permitan reducir las barreras de comunicación y potenciar las formas de interacción comunicativa en el contexto familiar de los(as) participantes.	<p>SESION 2: ¿Cómo nos comunicamos?</p> <p>SESION 5: Aprendamos la LSC.</p> <p>SESION 8: Habilidades sociales y relaciones interpersonales.</p> <p>SESION 11: Aprendamos la LSC.</p>	<p>Taller participativo.</p> <p>Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.</p> <p>Taller participativo.</p> <p>Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.</p>

		SESION 14: ¿Y toca hablar?	Actividad informativa, foro de expertos y plenaria.
		SESION 17: Aprendamos la LSC.	Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.
MANEJO DE EMOCIONES	Propiciar espacios para la interacción emocional que potencien vínculos afectivos funcionales a través del desarrollo de competencias emocionales en el contexto familiar de los(as) participantes.	SESION 3: Aprendamos la LSC.	Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.
		SESION 6: Eduquemos nuestras emociones.	Entrenamiento asertivo y en habilidades sociales.
		SESION 9: Aprendamos la LSC	Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.

		SESION 12: Taller de fortalecimiento de vínculos afectivos.	
		SESION 15: Aprendamos la LSC.	Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.
		SESION 18: Comunicación asertiva.	Entrenamiento asertivo y habilidades sociales.
MEJORAMIENTO DE PAUTAS DE CRIANZA	Proporcionar herramientas para que se apliquen prácticas de crianza adecuadas en el contexto familiar de los(as) participantes.	SESION 4: Menos gestos, más señas. Duración: Un día.	Actividades de sensibilización y convivencia.
		SESION 7: Aprendamos la LSC.	Refuerzo curso de señas, aprendizaje de señas básicas.
		SESION 10: Alas y raíces	Video foro y estudio de casos.
		SESION 13: Aprendamos la LSC.	Refuerzo curso de señas,

aprendizaje de
señas básicas.

SESION 16: “Por no Taller
verla llorar”: participativo.
sobreprotección, causas y
consecuencias.

SESION 19: Mediación Evaluación
comunicativa. estilos
Duración: Una hora para educativos,
asesoría individual. estudio de
casos, asesoría
individual.

SESION FINAL: Evaluación
CLAUSURA final, Plenaria
Objetivo: Evaluar los y Ceremonia
aprendizajes adquiridos de clausura.
en la escuela de familia, a
través de la aplicación de
un cuestionario y de la
socialización de
experiencias positivas
que hayan favorecido el
fortalecimiento de la

regulación emocional y
conductual de los(as)
participantes.

ESTRATEGIA	La propuesta está dirigida a todas las familias de los niños, niñas
METODOLOGICA	y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San
DE LA PROPUESTA	José Bethlemitas. Sin embargo, el cupo será limitado; ya que se trabajarán con un cupo máximo de 20 familias, que si el interés por participar es de la mayoría, entonces se realizarán dos grupos. La escuela de familia se desarrollará durante todo el año escolar, está constituida por 20 sesiones, que se llevarán a cabo cada quince días, realizándose dos sesiones mensuales con una duración de 2 horas cada una, a excepción de una convivencia que se desarrollará durante todo un día. Cabe resaltar que para cada sesión se han propuesto las estrategias que se pueden utilizar para la consecución de los objetivos. La propuesta se encuentra conformada por tres ejes temáticos: a) fortalecimiento de la comunicación; b) manejo de emociones y c) mejoramiento de pautas de crianza, que se desarrollarán en 6 sesiones cada uno, las cuales están orientadas a cumplir con los objetivos propuestos para cada eje temático. Se presenta una temática que es transversal a toda la propuesta que es el aprendizaje de la LSC, en este caso lo que se busca es que las familias participen de forma simultánea a un curso de LSC

(ofrecido por la Institución o la entidad territorial) para que en la escuela de familia lo que se realice sea un refuerzo de lo aprendido y la adquisición de conocimientos básicos. Además se plantea la realización de asesorías individuales a las familias participantes, las cuales tendrán que llevarse a cabo en un horario diferente. Se proponen además dos sesiones independientes a los ejes temáticos establecidos, la primera y última sesión que tendrán como objetivo principal la apertura y la clausura de la escuela de familia, con el desarrollo de una evaluación al inicio y al final de la propuesta para determinar qué cambios se han presentado al terminar la propuesta respecto a las formas de interacción comunicativa y emocional en el contexto de las familias participantes.

Fuente. Este estudio

10. CONCLUSIONES

La Lengua de Señas Colombiana (LSC) es considerada por las estudiantes sordas como un canal de comunicación efectivo; puesto que les permite lograr interacciones comunicativas adecuadas en su contexto familiar.

El lenguaje gestual es el principal canal de comunicación que utilizan las estudiantes sordas, sus padres y hermanos(as) para reconocer y expresar sus emociones en las formas de interacción emocional en su contexto familiar.

Las dificultades y barreras de comunicación en el contexto familiar de las estudiantes sordas se generan principalmente porque los padres no utilizan canales de comunicación efectivos como la LSC, ya que no han aprendido este canal de comunicación por falta de disposición y de tiempo, presentándose un insuficiente manejo de la LSC por parte de los padres, razón por la cual la lengua oral continúa siendo la principal forma de comunicación utilizada. Situación que les impide a las estudiantes sordas establecer interacciones comunicativas adecuadas en su contexto familiar.

Teniendo en cuenta los relatos de sus hermanos(as), las estudiantes sordas expresan de manera inadecuada las emociones de miedo y de ira, a través de conductas ansiosas e impulsivas, dificultándose el control emocional. Sin embargo, en las formas de interacción emocional incide positivamente el hecho de que las estudiantes sordas logren reconocer sus propias emociones, lo que les va a permitir identificar, regular y expresar adecuadamente sus emociones.

Los padres de las estudiantes sordas manifiestan que el miedo es la principal emoción que experimentan ante la diversidad funcional auditiva de sus hijas, ya que para ellos(as) es amenazante la limitación auditiva de sus hijas y la dificultad de asumir de manera adecuada su rol de padres.

En el contexto familiar, las estudiantes sordas han establecido vínculos afectivos más cercanos y significativos con su madre, ya que con ellas comparten mayor tiempo lo que favorece la interacción comunicativa y emocional, logrando establecer relaciones de proximidad y confianza; han instaurado un vínculo seguro con sus madres, quienes responden ante las necesidades de sus hijas sordas con demostraciones de ayuda y de ánimo, además sus madres les brindan apoyo y fortalecen su relación emocional con la expresión permanente de afecto y por medio de la relación de confianza que han establecido con sus hijas sordas, brindándoles seguridad y tranquilidad en sus relaciones emocionales.

En el contexto familiar, se presentan vínculos afectivos disfuncionales entre los padres (hombres) con sus hijas sordas caracterizados por ambivalencia afectiva, ya que si bien los padres en un momento dado pueden volcar toda su atención hacia sus hijas sordas y responder inclusive con sobreprotección, a la vez pueden ser negligentes y no atender las necesidades emocionales de sus hijas, generando en sus hijas sordas ansiedad e inseguridad en sus relaciones emocionales.

En el contexto familiar de las estudiantes sordas se presentan pautas de crianza inadecuadas que se generan por la falta de mediación comunicativa, lo cual impide establecer normas claras; sin embargo también se presentan pautas de crianza funcionales que han logrado regular la conducta de las estudiantes sordas, reconociendo la importancia de la comunicación efectiva para establecer pautas de crianza adecuadas.

La sobreprotección es considerada la pauta de crianza utilizada con mayor frecuencia por los padres con sus hijas sordas; ya que los padres asumen que la limitación auditiva de sus hijas supone peligros adicionales, por lo tanto ejercen control y cuidados excesivos que terminan por impedir su independencia y autonomía, aspecto que incide negativamente en su desarrollo

socioemocional, por lo cual la sobreprotección se considera también como una de las principales debilidades en las formas de interacción emocional presentes en el contexto familiar de las estudiantes sordas.

Teniendo en cuenta las características, debilidades y fortalezas que se presentan en las relaciones emocionales y de comunicación en las familias participantes, se diseñó una propuesta psicopedagógica preventiva denominada “Compartiendo el Silencio” que busca promover formas de interacción comunicativa y emocional adecuadas en el contexto familiar de los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguilar, M. (2004). Chomsky la gramática generativa. *Investigación y Educación*, 3(7),1-7.
Recuperado de
http://www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/spanishlinguistics/chomsky%20y%20la%20gramatica%20generativa.pdf
- Alcaldía de Pasto. (2013). *Nuestro municipio*. Recuperado de
<http://www.pasto.gov.co/index.php/nuestro-municipio>.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Barker, A. (2001). *Cómo mejorar la comunicación*. España: Gedisa.
- Beltrán, J. & David, A. (2010). *Escuela de padres PAMA PROFESA: espacio de participación de padres y madres de familia en la formación de competencias ciudadanas de los niños y niñas en situación de discapacidad adscritos al centro educativo PROFESA*. Tesis de Pregrado. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/viewer.aspx?&var=83266>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: praxis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La muralla.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: síntesis.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos Afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, España: Morata.

- Boutin, G. & Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid, España: Narcea.
- Blanco C. (2002). *La sobreprotección: causas y soluciones*. Argentina: San Pablo.
- Brenlla, M., Carreras, M. & Brizzio, A. (2001). *Evaluación de los estilos de apego en adultos*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Carr, A. (2004). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad y las fortalezas humanas*. Londres, Inglaterra: Brun ner-Routledge.
- Castellanos R. & Rodríguez, X. (2003). *Actualidad en la educación de niños sordos*. Ciudad de la Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Castanyer, O. (1997). *La asertividad expresión de una sana autoestima*. 6ª Ed. Bilbao, España: Esclee de Brouwer.
- Congreso de Colombia (1996). Ley 324: Normas a favor de la población sorda, Artículo 1. República de Colombia.
- Congreso de Colombia (1997). Ley 361: Mecanismos de integración social de las personas con limitación, Título 3º, Artículo 36. República de Colombia.
- Congreso de Colombia (2005). Ley 982: Normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas, Capítulo VI, Artículos 21, 25 y 28, Capítulo VII, Artículo 34. República de Colombia.
- Congreso de Colombia (2007). Ley 1145: Organización del Sistema Nacional de Discapacidad, Capítulo I, Artículos 1º, Capítulo 5, Artículo 17. República de Colombia.
- Congreso de Colombia (2013). Ley 1618: Establecimiento de las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, Título IV, Artículo 8. República de Colombia.

Constitución Nacional de Colombia. (1991). *Derechos económicos, sociales y culturales*.

Capítulo 2. República de Colombia.

Constitución Nacional de Colombia (1991). Título 1, Artículo 5°, Título II, Capítulo 1, Artículo 13, Capítulo 2, Artículo 47. República de Colombia.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de www.uv.es/=cholz

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones UNESCO

Del Río, N. (1990). *El desarrollo del lenguaje en la interacción social*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

Díaz, A. (2010). Teoría de las emociones. *Innovación y Experiencias Educativas*, (29), 1-9.

Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/ALVARO_DIAZ_1.pdf

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61. Recuperado de

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>

Egea, C. & Sarabia, A. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART7589/VisionDis.pdf>

Elias, J., Tobias, E. & Friedlander, S. (2000). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona, España: Plaza y Janés.

Farkas, Ch. (2007). Comunicación gestual en la infancia temprana: una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psyke*, 16(2), 107-115. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v16n2/art09.pdf>

Fernández, M. & Pertusa, E. (2004). *El Valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: España: Universidad de Barcelona.

García S. (2002). *Lenguaje de señas entre niños sordos de padres sordos y oyentes*. Tesis de pregrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias Múltiples*. México D.C, México: FCE.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.

Gasteiz, V. (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. España: Instituto Vasco de la Mujer.

Gil, M. (2010). *Reconstrucciones en la familia ante el reto de la discapacidad*. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Cuyo, Perú.

Giné, C. (1995). *La familia y el desarrollo de los niños y niñas con necesidades especiales. Algunas propuestas en torno a la intervención de los profesionales*. En: M. Freixa & C. Pastor. *Familia e intervención en las necesidades educativas especiales*. Barcelona, España: AEDES.

Goleman, D. (1995-1998). *Inteligencia emocional*. New York: Kairós.

González J. (2007). La familia como sistema. *Medicina Familiar*, 4(6), 111-114. Recuperado de http://www.mflapaz.com/Revista_6/revista_6_pdf/4%20LA%20FAMILIA%20COMO%20SISTEMA.pdf

Grosjean, F. (2000). *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Suiza. Recuperado de

http://www.francoisgrosjean.ch/Spanish_Espagnol.pdf

Hegarty, S., Hodgson, A. & Clunies, L. (2004). *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid, España: Morata.

Herrera, V. (2009). *Intervención temprana en niños sordos y sus familias un programa de atención integral*. Recuperado de

<http://valeria-herrera.blogspot.com/2009/09/intervencion-temprana-en-ninos-sordos-y.html>

Instituto Americano Nacional para la Necesidad Comunicativa de las Personas con Discapacidades Severas. (1992). Recuperado de <http://www.asha.org/NJC/>

Instituto del desempeño humano y la discapacidad–IDH. (2003). *Inclusión social de las personas con discapacidad: reflexiones, realidades y retos*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.

Instituto de Migraciones y Servicios Sociales de España - IMSERSO. (2003). Recuperado de <http://www.mesadiscapacidad.cl/pdf/ManualCap%203.pdf>

Institución Educativa Municipal San José Bethlemitas. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. San Juan de Pasto, Colombia: IEM San José Bethlemitas.

Instituto Nacional para Sordos - INSOR. (2003-2004). *Estudiantes sordos en la educación superior: equiparación de oportunidades*. Bogotá D. C. recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-81728_archivo.pdf

Ivic, I. (1999). Vygotsky. *Perspectivas: revista de educación comparada*. Paris, Francia: Oficina Internacional de Educación – UNESCO.

Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa.

- Lapenda, M. (2013). *Lengua de señas argentina (LSA) y español en la alfabetización de alumnos sordos. Aportes para la práctica educativa*. Recuperado de http://www.uv.es/normas/2013/ARTICULOS/Lapenda_2013.pdf
- Lazarus, R.S. (1999). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- López, Y. (2011). *Bilingüismo: la comunicación perfecta para la comunidad sorda*. Centro Universitario Latinoamericano de Morelos, Cuernavaca, México.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico en el niño sordo*. Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (1994). *Desarrollo psicológico y educación: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico en el niño sordo*. Madrid, España: Alianza.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238247.pdf
- Meadow, S. & Mylander, C. (1990). El papel del niño en la adquisición del lenguaje. *Lenguaje*, 66(2), 323-355. Recuperado de http://es.scribd.com/doc/80333705/Goldin-Meadow-Mylander-1990-Language_
- Mesa, L. (2013). *El Apago en Personas con Discapacidad Auditiva: Revisión Teórica*. Tesis de pregrado. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. República de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115: Ley General de Educación, Título I
Artículos 7° y 46. República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía número seis: estándares básicos de
competencias ciudadanas. recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Programa de educación inclusiva con calidad:
“Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Recuperado de
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320693_Pdf_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de 2009: Organización del servicio de
apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades
o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, Capítulo 2, Artículo
5. República de Colombia.
- Musitu, G. & Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Núñez, B. & Rodríguez, L. (2004) *Los hermanos de personas con discapacidad: una asignatura
pendiente*. Recuperado de
http://www.feaps.org/familias/documentos/amar_castellano.pdf
- ONU. (2006- 2009). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ordoñez, G. (2014). *Las formas de comunicación en los hogares de los estudiantes sordos de la
I.E.M. San José Bethlemitas*. San Juan de Pasto, Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas (2009). *Convención sobre los derechos de las personas con
discapacidad*. Recuperado de
http://www.elabedul.net/Documentos/Leyes/2009/Ley_1346.pdf

- Oviedo, A. (2001). Sobre lingüística, lenguas de señas y este libro. En: Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana. Cali, Colombia: Universidad del Valle, Instituto Nacional para Sordos - INSOR.
- Pabón, S. (2009). La discapacidad auditiva. ¿cómo es el niño sordo?. *Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-10. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SABINA_PABON_2.pdf
- Palacios A. & Románach, J. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37-47. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/download/2712/2122>
- Palacios, J. (1999). *La familia como contexto de desarrollo humano*. Sevilla, España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Palmero, F. (2002). Emoción. Breve reseña del papel de la cognición y el estado afectivo. *Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(2-3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/apalmf245161299/texto.html>
- Paz, A. (2010). *Exclusiones amparadas en el discurso de la inclusión educativa desde la perspectiva socioantropológica de los sordos: análisis crítico del discurso de seis estudiantes sordos en instituciones educativas distritales integradoras de la Ciudad de Bogotá D.C.* Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C., Colombia.
- Pérez, J. & Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(148), 159-183. Recuperado de [http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Analisis33\(148\).pdf](http://www.sc.ehu.es/ptwpefej/publicaciones/Analisis33(148).pdf)

- Planas J. (Marzo, 2011). Propuestas psicopedagógicas para las familias. En J. Planas (Presidencia), Simposio llevado a cabo en la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Zaragoza, España.
- Ramírez, P. & Castañeda, M. (2003). *Educación bilingüe para sordos*. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0032/0022/02690022.pdf>
- Restrepo M. & Clavijo L. (2004). *La construcción de la identidad del adolescente sordo*. Tesis de Pregrado. Universidad de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia.
- Rouche, R. (2002). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra, España: Universidad Autónoma de Barcelona Publicaciones.
- Rodríguez, B. (2012). La caracterización de la familia con niños sordos. *IPLAC*, (3). Recuperado de http://www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?option=com_content&view=article&id=290:la-caracterizacion-de-la-familia-con-ninos-sordos&catid=27&Itemid=269
- Rodríguez, B. (2008). *La familia del niño sordo. En: El maestro y la familia del niño con discapacidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Rojas, S. & Valencia, L. (2008). *Caracterización de situaciones conflictivas emocionales de un grupo de padres de niños y adolescentes deficientes auditivos asociadas a la discapacidad de sus hijos*. Tesis de Pregrado. Universidad del Valle, Guadalajara de Buga, Colombia. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos66/conflictos-psiquicos-asociados-discapacidad-hijos/conflictos-psiquicos-asociados-discapacidad-hijos.shtml>

- Rosete, C., Herrera, F. & Campos, M. (2006). Familia e identidad personal en un ámbito comunitario. *Psicología y Ciencia Social*, 8(002), 8-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/314/31480202.pdf>
- Rozo, M. C. (2010). *Manual para familias con hijos sordos y sordociegos*. Bogotá D.C, Colombia: CFS.
- Ruiz, J. (2001). *La interpretación cognitiva de Ellis y Beck*. Ubeda: Psicología Online. Recuperado de <http://www.psicologia-online.com/ESMUbeda/Libros/Suenos/suenos5.htm>
- Salamanca, S. (2007). *La inteligencia y los sordos: derribemos mitos*. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Salamanca_la+inteligencia_y_los_sordos_derribando_mitos_2007.pdf
- Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castello de la Plana, España: Universitat de Jaume.
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid, España: Klinik
- Schlesinger, H. & Meadow, K. P. (1972). *Sonido y señal: sordera infantil y salud mental*. Universidad de California, Berkeley, USA.
- Segura, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid, España: Narcea.
- Sierra & Zubeidat. (2003). *Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Simón, M. (2010). *Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos*. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, Argentina. Recuperado de <http://orientauditivos.files.wordpress.com/2010/03/educacion-y-desarrollo-emocional-en-los-ninos-sordos.pdf>

- Steiner, V. & Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara.
- Strada, V. Trevisán, A. Franco, L.& Buchhammer, M. (2008). *Aportes para una comunicación accesible*. Recuperado de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Strada_Trevisan_Franco_Buchhammer_comunicacion_accesible.pdf
- Suarez, M. (1996). *Las habilidades sociales en niños sordos profundos*. Tesis Doctoral. México: Universidad de la laguna.
- Tenorio, J. & Ortega, R. (2006). La formación de familias. *Investigación y Educación*, 3(26), 7-34.
- Tizón, J. L. (2011). Crianza de los hijos y actividad laboral: ¿Cómo aproximarnos hacia la necesaria conciliación? (I Parte). *Psicopatología y salud mental del niño y el adolescente*, (17), 27-37. Recuperado de <http://www.fundacioorienta.com/nousumari/R18-Tizon.pdf>
- Tomás, J. (2008). *Vínculo, apego y pérdida. Carencia afectiva*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Bowlby_Vinculo_Apego_Perdida.pdf
- Torres, S. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Valmaseda, M. (1987). *Interacción, desarrollo social y características de personalidad del niño sordo*. En: A. MARCHESI (Ed.). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- Valmaseda, M. (2004). *El desarrollo socio-emocional de los niños sordos. Intervención desde la escuela*. En: A.B. Domínguez y P. Alonso. *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

Valmaseda, M. (2009). Alfabetización emocional. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 147-163. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3->

[num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf)

Vigotsky, L. (1926). *Fundamentos de defectología*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y

Ciencia. Generalitat Valenciana. Recuperado de

<http://www.aeivalencia.com/DesarrolloCognitivo.pdf>

Williamson. (2002). *Metodología*. Puebla, México: Recuperado de

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/carino_s_md/capitulo3.pdf

Zirkel, S. (2000). *Inteligencia social: el desarrollo y mantenimiento del comportamiento*

intencional. San Francisco, USA: Jossey-Bass.

ANEXOS

ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____

He comprendido las explicaciones de la participación de mi hijo/a en la Investigación denominada “Características Emocionales y de Comunicación en el Contexto Familiar de los Niños, Niñas y Adolescentes con Diversidad Funcional Auditiva de la IEM San José Bethlemitas de la Ciudad de Pasto”. He podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También he sido informado/a de que los datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente para el desarrollo de la Investigación.

Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, **CONSIENTO** la participación de mi hija en la investigación y que los datos que se deriven de su participación sean utilizados para cubrir los objetivos de la investigación.

En _____ a los ____ días del mes de _____ de 2014

Firma:

ANEXO B. UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN

Formato de Entrevista Semiestructurada para Estudiantes Sordas

1. ¿Cómo ha sido su historia familiar?

Relaciones Intrafamiliares

Interacción comunicativa

2. ¿Cómo se comunicaba antes de aprender LSC con sus padres y hermanos(as) con quienes convivía?
3. ¿Cómo se comunica actualmente con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?
4. ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?
5. ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?

Interacción emocional

6. ¿Cuáles son las personas en su familia (con quienes convive o ha convivido) más importantes para usted? ¿por qué? ¿Cómo es su relación con ellas?
7. ¿Reconoce sus propias emociones?
8. ¿Reconoce las emociones de sus padres y hermanos(as) con quienes convive?
9. ¿De qué forma expresa sus emociones (afecto, temor, ira, alegría) a sus padres y hermanos(as) con quienes convive?
10. ¿De qué forma sus padres y hermanos(as) con quienes convive le expresan sus emociones (afecto, temor, ira, alegría)?
11. ¿Cómo responde ante las emociones expresadas por sus padres y hermanos(as) con quienes convive?

12. ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la relación con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?

13. ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en la relación con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?

ANEXO C. UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN

Formato de Entrevista Semiestructurada para Padres y Madres de las Estudiantes Sordas

1. ¿Cómo ha sido la historia familiar de su hija?

Relaciones Intrafamiliares

Interacción comunicativa

2. ¿Cómo se comunicaba con su hija sorda antes de que ella aprendiera LSC?

3. ¿Cómo se comunica actualmente con su hija sorda?

4. ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con su hija sorda?

5. ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con su hija sorda?

Interacción emocional

6. ¿Cuáles han sido los principales vínculos afectivos que ha establecido su hija sorda en la familia? ¿por qué?

7. ¿Reconoce las emociones de su hija sorda?

8. ¿Cuál es la forma de expresar sus emociones (afecto, temor, ira, alegría) a su hija sorda?

9. ¿Cuál es la forma en que su hija sorda le expresa sus emociones?

10. ¿Cómo responde ante las emociones expresadas por su hija sorda?

11. ¿Cómo establece pautas educativas con su hija sorda? ¿Qué debilidades se presentan? ¿Qué fortalezas se presentan?

12. ¿Cómo es la relación afectiva con su hija sorda? ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en esta relación? ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en esta relación?

ANEXO D. UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN

Formato de Entrevista Semiestructurada para Hermanos(as) de las Estudiantes Sordas

Relaciones Intrafamiliares

Interacción comunicativa

1. ¿Cómo se comunicaba con su hermana sorda antes de que ella aprendiera LSC?
2. ¿Cómo se comunica actualmente con su hermana sorda?
3. ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con su hermana sorda?
4. ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con su hermana sorda?

Interacción emocional

5. ¿Cuáles han sido los principales vínculos afectivos que ha establecido su hermana sorda en la familia? ¿por qué?
6. ¿Reconoce las emociones de su hermana sorda?
7. ¿Cuál es la forma de expresar sus emociones (afecto, temor, ira, alegría) a su hermana sorda?
8. ¿Cuál es la forma en que su hermana sorda le expresa sus emociones?
9. ¿Cómo responde ante las emociones expresadas por su hermana sorda?
10. ¿Cómo es la relación afectiva con su hermana sorda? ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en esta relación? ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en esta relación?

ANEXO E. PLAN DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

MATRIZ DE TRIANGULACION POR FUENTES

OBJETIVO ESPECIFICO 1: Caracterizar las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan en el contexto familiar en los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas.

PREGUNTAS	PADRES	ESTUDIANTES SORDAS	HERMANOS(AS)	RECURRENCIAS INTEGRADAS
P1 ¿Cómo ha sido la historia familiar de su hija sorda?	Los sujetos (padres de familia) 1, 2, 3 y 4, en su relato sobre la historia familiar de sus hijas sordas coinciden en que conocer el diagnóstico de la diversidad funcional auditiva de sus hijas fue muy difícil. Se dieron cuenta del problema en los dos primeros años de vida. En este sentido se	Los sujetos 1 y 2 (adolescentes sordas) resaltan como relevante en su historia familiar las dificultades de comunicación que han tenido con sus padres relacionadas con un insuficiente manejo de la LSC, y el énfasis en la utilización de la oralización por parte de ellos/as, situación que ha afectado negativamente	Solo padres y estudiantes sordas.	No hay nada que se parezca.

puede observar que su relación afectiva; ya fue similar la reacción que el canal de de los sujetos ante el comunicación que ellas diagnóstico de sus manejan principalmente hijas y se evidencia la es la LSC, por lo tanto percepción positiva de este hecho genera los padres frente al barreras en la implante coclear como comunicación generando una alternativa para a su vez barreras para la que ellas logren expresión de emociones. hablar.

<p>P2 ¿Cómo se comunicaba con su hija sorda antes de que ella aprendiera LSC?</p>	<p>Las recurrencias encontradas en la totalidad de los sujetos se relacionan con las formas de comunicación que ellos/as (padres de familia) establecían con sus hijas sordas antes del aprendizaje de la lengua de señas;</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 coinciden en que la oralización fue el canal de comunicación que más utilizaban con su familia antes del aprendizaje de la LSC.</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 manifiestan que antes de que sus hermanas sordas aprendieran LSC, se comunicaban principalmente con señas naturales, seguido de la oralización y dibujos.</p>	<p>La totalidad de los sujetos afirman que antes del aprendizaje de la LSC se comunicaban principalmente a través de las señas naturales y la oralización, situación que coincide con el hecho de que los</p>
<p>P2 ¿Cómo se comunicaba antes de aprender LSC con sus padres y hermanos(as) con quienes convivía?</p>	<p>Las recurrencias encontradas en la totalidad de los sujetos se relacionan con las formas de comunicación que ellos/as (padres de familia) establecían con sus hijas sordas antes del aprendizaje de la lengua de señas;</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 coinciden en que la oralización fue el canal de comunicación que más utilizaban con su familia antes del aprendizaje de la LSC.</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 manifiestan que antes de que sus hermanas sordas aprendieran LSC, se comunicaban principalmente con señas naturales, seguido de la oralización y dibujos.</p>	<p>La totalidad de los sujetos afirman que antes del aprendizaje de la LSC se comunicaban principalmente a través de las señas naturales y la oralización, situación que coincide con el hecho de que los</p>
<p>P1 ¿Cómo se</p>	<p>de la lengua de señas;</p>			

comunicaba con su en este sentido es hermana sorda antes de recurrente el hecho de que ella aprendiera que la principal forma de comunicación con sus hijas sordas fue la utilización de señas naturales seguido de la lectura labiofacial.

Además se puede observar también que en los testimonios de los sujetos 3 y 4 es recurrente el hecho de que ellos/as estimularon la oralización en su hija después del implante coclear como recomendación médica para que aprenda a

padres estimularon este canal de comunicación por recomendación médica debido al implante coclear que dos de las personas sordas tienen.

Se evidencia además que tanto los padres como los hermanos/as se comunicaban con sus hijas y hermanas sordas por medio de señas naturales.

hablar.

<p>P3 ¿Cómo se comunica actualmente con su hija sorda?</p>	<p>Se evidencia en los relatos de los sujetos 1, 2 y 5 que la principal forma de comunicación con sus hijas sordas es la oralización, seguido de la LSC y la lectura labiofacial y además continúan utilizando señas naturales.</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 afirman que sus madres y otro familiar (hermano) conocen y manejan la LSC, aunque no refieren si este aspecto ha facilitado la comunicación.</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 afirman que actualmente se comunican con sus hermanas sordas a través de la LSC, oralizando y por medio de la escritura.</p>	<p>Los padres, hermanos/as y las personas sordas se comunican actualmente a través de la oralización, y con menor frecuencia utilizan la LSC como canal comunicativo.</p>
<p>P3 ¿Cómo se comunica actualmente con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?</p>	<p>Los sujetos 3 y 4 refieren que su hija maneja dos formas de comunicación, la oralización y la LSC, pero a pesar de esto ellos/as utilizan principalmente la oralización, es decir,</p>	<p>Además refieren que la oralización continúa siendo el canal de comunicación más utilizado por su familia. Los sujetos 1 y 2 afirman que en el caso de la comunicación con sus hermanos/as, éstos manejan un canal</p>		
<p>P2 ¿Cómo se comunica actualmente con su hermana sorda?</p>				

que hablan más con comunicativo efectivo; ella y menos la pero refieren que el poco práctica de señas. contacto con ellos/as, la falta de tiempo y disposición de ellos/as, ha afectado negativamente la comunicación, convirtiéndose estas variables en barreras para la comunicación. En este sentido se puede observar que no solo el hecho de tener un canal de comunicación insuficiente o inadecuado puede generar barreras en la comunicación, sino también variables diferentes como en este caso en particular.

<p>P6: ¿Cuáles han sido los principales vínculos afectivos que ha establecido su hija sorda en la familia? ¿por qué?</p>	<p>La totalidad de los sujetos coinciden en expresar que los principales vínculos afectivos para sus hijas</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 refieren que han establecido vínculos afectivos significativos principalmente con sus</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 afirman que sus hermanas sordas han establecido sus principales vínculos afectivos con sus</p>	<p>Los padres, las estudiantes sordas y sus hermanos/as coinciden en afirmar que los principales</p>
<p>P6: ¿Cuáles son las personas en su familia (con quienes convive o ha convivido) más importantes para usted? ¿por qué? ¿Cómo es su relación con ellas?</p>	<p>sordas han sido sus padres, porque están pendientes de ellas y las apoyan. Seguido de los/as abuelos/as para el caso de los sujetos 1 y 2, a quienes sus hijas les manifiestan afecto.</p>	<p>madres. Ellas (sordas) coinciden que sus madres son las personas más importantes en su vida, porque están pendientes de manera integral en todo los aspectos concernientes a</p>	<p>hermano, por el hecho de que con ellos/as tienen mayor comunicación; ya que manejan de manera más efectiva canales de comunicación como la LSC y la oralización y además porque comparten más tiempo con ellos/as.</p>	<p>vínculos afectivos para sus hijas y hermanas sordas han sido sus padres, en especial sus madres, por el hecho de estar pendientes en todos los aspectos de su vida y porque</p>
<p>P5: ¿Cuáles han sido los principales vínculos afectivos que ha establecido su hermana sorda en la familia? ¿por qué?</p>		<p>la vida de sus hijas, les brindan confianza fortaleciendo su relación emocional y les expresan de forma permanente afecto.</p>		<p>comparten más tiempo con ellas, lo que a su vez ha permitido tener mayor disposición de tiempo para comunicarse con sus hijas, disposición que es utilizada en mayor medida por las madres.</p>

<p>P7: ¿Reconoce las emociones de su hija sorda?</p>	<p>La totalidad de los sujetos afirman que sí reconocen las</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 refieren que sí reconocen sus propias emociones,</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 reconocen las emociones de sus hermanas sordas, en especial</p>	<p>En este caso, la totalidad de los sujetos refieren que sí</p>
<p>P7: ¿Reconoce sus propias emociones?</p>	<p>emociones de sus hijas sordas a través de los gestos de su rostro,</p>	<p>en especial el temor, el enojo, la tristeza y el miedo, en especial ante</p>	<p>emociones como el enojo en situaciones que intentan resolver con actitudes de</p>	<p>reconocen las emociones de sus familiares (hijas</p>
<p>P8: ¿Reconoce las emociones de sus padres y hermanos(as) con quienes convive?</p>	<p>principalmente la tristeza, la ira y la alegría.</p>	<p>situaciones estresantes y que impliquen conflicto ya sea familiar o en sus relaciones</p>	<p>victimización; reconocen además las dificultades que presentan para el control de</p>	<p>sordas, hermanos/as y padres) principalmente la</p>
<p>P7: ¿Reconoce las emociones de su hermana sorda?</p>	<p>Los sujetos 1, 2, 4 y 5 manifiestan que a través del llanto reconocen si ellas están tristes o tienen rabia.</p>	<p>interpersonales. Pgta. 2</p>	<p>la ira, por lo cual manifiestan conductas bruscas e impulsivas; además afirman que la mayoría de las</p>	<p>tristeza, la ira, la alegría y el miedo y las reconocen a través de los gestos,</p>
	<p>Además los sujetos 1 y 2 reconocen en la acción de saltar una muestra de alegría de sus hijas.</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 si reconocen las emociones de sus padres, hermanos/as y familiares; sobre todo se dan cuenta por los gestos de su cara, y por conductas como el mutismo y la</p>	<p>emociones que manifiestan sus hermanas (ira, tristeza, miedo, alegría) las reconocen porque son expresadas de manera muy evidente a través de sus gestos.</p>	<p>especialmente del rostro.</p>

indiferencia para expresar emociones de ira y tristeza, las cuales se relacionan directamente con el enojo y la preocupación, además de estas emociones también reconocen la alegría y la asocian a la risa y la tranquilidad.

<p>P8: ¿Cuál es la forma de expresar sus emociones (afecto, temor, ira, alegría) a su hija sorda?</p>	<p>Los sujetos 1, 2 y 3 manifiestan que la principal forma de expresar su enojo a sus hijas es a través de los gestos.</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 expresan sus emociones principalmente contándole a su madre, aunque no especifican el canal de comunicación que utilizan. También expresan sus emociones a través de su rostro, con el llanto, buscando estar solas, quedándose</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 les expresan a sus hermanas sordas una de las emociones más relevantes como lo es el afecto a través de la interacción y el acercamiento directo con ellas y por medio de demostraciones de afecto como abrazos y besos, ante las cuales ellas responden</p>	<p>Los padres y las personas sordas coinciden en que la principal forma en que expresan emociones como el enojo, la tristeza y el miedo es a través de los gestos.</p>
<p>P9: ¿Cómo expresa sus emociones (afecto, temor, ira, alegría) a sus padres y hermanos/as con quienes convive?</p>	<p>Sin embargo los sujetos 2 y 4 afirman también que el enojo</p>	<p>solas, quedándose</p>	<p>Los padres y los/as</p>	<p>Los padres y los/as</p>
<p>P7: ¿Cuál es la forma de</p>	<p>también que el enojo</p>	<p>solas, quedándose</p>	<p>Los padres y los/as</p>	<p>Los padres y los/as</p>

<p>expresar sus emociones (afecto, temor, ira, alegría) a su hermana sorda?</p>	<p>lo expresan con indiferencia.</p> <p>La totalidad de los sujetos expresan el afecto hacia sus hijas con gestos cariñosos, demostraciones de afecto como abrazos, besos y sonrisas; además utilizan el diálogo para dar consejos.</p>	<p>calladas, de esta manera en especial expresan emociones como el enojo, la tristeza y el miedo. El afecto a sus padres lo expresan tanto con detalles materiales como con mensajes de gratitud.</p>	<p>con expresiones afines.</p>	<p>hermanos/as afirman que expresan el afecto por medio de demostraciones cariñosas como abrazos y besos.</p>
<p>P9: ¿Cuál es la forma en que su hija sorda le expresa sus emociones?</p> <p>P10: ¿De qué forma sus padres y hermanos(as) con quienes convive le expresan sus emociones</p>	<p>Los sujetos 1, 2, 3 y 4 coinciden en que la forma principal en que sus hijas expresan sus emociones de afecto, alegría, ira, temor y tristeza es a través de los gestos y algunas</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 refieren que sus padres les expresan emociones como el afecto a través de demostraciones cariñosas (como abrazos y besos), por medio del apoyo que les brindan en</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 refieren que sus hermanas sordas expresan la mayoría de sus emociones a través de gestos, pero también las expresan regalando detalles, como en el caso del afecto, la alegría por medio del humor, en el</p>	<p>Los padres y las personas sordas afirman que la principal forma que ellas utilizan para expresar afecto es a través de demostraciones</p>

(afecto, temor, ira, alegría)?	demostraciones de afecto.	su vida, y también con detalles materiales. Los dos sujetos coinciden en referir que sus padres (hombres) no les expresan cariño y que son muy duros y serios con ellas.	caso del temor con conductas ansiosas como aprensión, tensión e intranquilidad, la ira, alejándose de la situación que la provocó y también la expresan por medio de conductas impulsivas.	cariñosas como abrazos y besos. Además los padres y los/as hermanos/as de las personas sordas refieren que los gestos son la principal forma que usan para expresar emociones como afecto, alegría, ira, temor y tristeza.
P8: ¿Cuál es la forma en que su hermana sorda le expresa sus emociones?				
P10: ¿Cómo responde ante las emociones expresadas por su hija sorda?	Los sujetos 1 y 2 afirman que ante la alegría y el afecto expresados por sus hijas sordas responden con demostraciones de afecto afines a las emociones expresadas	Los sujetos 1 y 2 responden ante las emociones (afecto y alegría) manifestadas por sus madres con expresiones afectivas afines (como abrazos, besos), con el interés de ayudar a solucionar sus	Los sujetos 1 y 2 afirman que sus hermanas sordas responden ante sus emociones de tristeza y miedo dejándolos solos porque entienden que esa es la manera como ellos/as enfrentan dichas emociones; asumiendo de esta manera	Los padres responden ante las emociones de afecto y alegría expresadas por sus hijas sordas con demostraciones afectivas afines; de la misma manera responden las personas
P11: ¿Cómo responde ante las emociones expresadas por sus padres y hermanos(as)				

con quienes convive?	por ellas.	problemas, a veces con	conductas empáticas.	sordas
P9: ¿Cómo responde ante las emociones expresadas por su hermana sorda y ella ante las suyas?	La totalidad de los sujetos responde ante las emociones de sus hijas con consejos y mensajes de ánimo, tratando de dar alguna solución para superar las dificultades.	conductas de evitación para que ellas no se alteren. Los dos sujetos expresan que en el caso de sus padres, la emoción de enojo es la que más prevalece en ellos, ante la cual responden con pasividad, miedo y alejándose de ellos.	Los sujetos 1 y 2 afirman que para responder a las emociones expresadas por sus hermanas sordas, lo hacen a través de una interacción afectiva con ellas, que está conformada por comunicación recíproca, apoyo y comprensión expresada en la orientación que se da a través de consejos, la confianza para que logren expresar sus temores y miedos emociones ante las cuales se las apoya y se las anima a seguir adelante.	ante estas emociones (afecto y alegría) expresadas en su mayoría por sus madres. Además los padres como los/as hermanos/as responden ante las emociones de temor expresadas por sus hijas y hermanas sordas con consejos y mensajes de ánimo.
P11 ¿Cómo establece pautas educativas con su	Los sujetos 1 y 2 afirman que las pautas	Solo padres	Solo padres	

hija sorda?

educativas que les brindan a sus hijas sordas están relacionadas con la restricción de estímulos, como quitarle la televisión, los objetos electrónicos como la tablet.

Las pautas educativas que los sujetos 1, 2, 3 y 4 establecen con sus hijas sordas enfatizan en la importancia de la comunicación con ellas la cual posibilita fijar normas claras y realizar acciones correctivas; además tienen en cuenta como pauta educativa el uso

de estímulos, como los regalos materiales, las salidas y los paseos.

Los sujetos 1 y 2 refieren que utilizan como pauta educativa con sus hijas sordas, conductas de indiferencia, como expresión de descontento y enojo cuando sus hijas no cumplen con las normas dadas.

P12 ¿Cómo es la relación afectiva con su hija sorda?

Los sujetos 1, 2, 4 y 5 describen como positiva la relación afectiva con sus hijas sordas ya que existe comunicación, apoyo, afecto y confianza.

Solo padres y hermanos(as).

P10: ¿Cómo es la relación afectiva con su hermana sorda?

Los sujetos 1 y 2 no afirman directamente si la relación afectiva con sus hermanas sordas es positiva o negativa, sin embargo mencionan algunas actitudes de sus hermanas que los afectan

Los padres como los/as hermanos/as mencionan que la relación afectiva con sus hijas y hermanas sordas es positiva ya que existe confianza y

negativamente, como el se han establecido hecho de que ellas suelen canales de estar a la defensiva y la comunicación que les presencia de actitudes permiten la interacción infantiles; pero también afectiva. mencionan características positivas en la relación afectiva con ellas, como el hecho de que existe confianza y comprensión, relación que se fortalece con una comunicación efectiva que permite un acercamiento que tiene como base la expresión emocional, aspecto que refuerza dicha relación.

OBJETIVO ESPECIFICO 2: Identificar las fortalezas y debilidades en las formas de interacción comunicativa y emocional que se presentan entre los niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional auditiva de la IEM San José Bethlemitas y los miembros de su familia.

P4 ¿Qué debilidades La totalidad de los Las sujetos 1 y 2 El sujeto 1 manifiesta La totalidad de los sujetos, es se presentan (antes y sujetos (padres de expresan que antes se que las principales decir, padres, hermanos/as y

actualmente) en la familia) refieren que presentaron dificultades debilidad en la las personas sordas refieren comunicación con su las debilidades en la en la comunicación, en comunicación con su como principal debilidad en hija sorda? comunicación con sus especial porque les hermana sorda se la comunicación el hijas sordas se tocaba oralizar y no relacionan con el canal insuficiente manejo de la presentan logran entenderse, de comunicación LSC por parte de los padres. principalmente por la ellas refieren que se utilizado que en este falta e insuficiente presentaron fuertes caso es la LSC; ya que a manejo de la LSC por barreras en la veces ella maneja las señas de forma muy parte de sus padres. comunicación por no rápida y su hermano no tener un canal de alcanza a entender; comunicación efectivo además las debilidades con su familia. Sin que se presentan están relacionadas con el insuficiente manejo de la oralización se siguen presentando insuficiente manejo de la lengua de señas de su convierte en una debilidad en la madre y el hecho de que barrera en la comunicación relacionadas su padre no maneja este canal de comunicación Los sujetos 2, 3 y 4 afirman que en el caso de sus hijas sordas el embargo, manifiestan que actualmente se (LSC). se presentan en la comunicación principalmente con el canal de comunicación insuficiente manejo de la comunicación. refieren también como debilidad en la LSC por parte de sus comunicación con sus padres y demás La sujeto 2 no refiere debilidades en la

hijas sordas la falta de familiares, por lo cual comunicación con su tiempo para el tienen que hacer lectura hermana sorda, ya que aprendizaje de la LSC labiofacial, además menciona que la por parte de ellos/as refieren que se presenta comunicación oral con (padres de familia). exclusión en la familia, y ella es adecuada puesto que su hermana puede realizar lectura labiofacial, y sus gestos le ayudan a entenderla más; también afirma que nunca ha considerado a su hermana ni la considera diferente por lo tanto piensa que no es necesario utilizar un canal de comunicación diferente con ella.

P5: ¿Qué fortalezas Los sujetos 2, 3 y 4 Las sujetos 1 y 2 Los sujetos 1 y 2 Las personas sordas tienen se presentan (antes y afirman que una coinciden en que manifiestan como una percepción positiva de la actualmente) en la fortaleza en la actualmente la fortaleza en la comunicación con sus padres comunicación con sus por que a pesar de que ellos/as comunicación con su comunicación con sus comunicación con sus hermanas sordas el no manejan la LSC hijas sordas es el hecho padres y madres ha

<p>hija sorda?</p> <p>P5: ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?</p> <p>P4: ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la comunicación con su hermana sorda?</p>	<p>de que ellas manejen tanto la LSC como la oralización.</p> <p>Los sujetos 2, 3 y 5 resaltan la inteligencia de sus hijas sordas como una fortaleza para el aprendizaje de los canales de comunicación utilizados.</p> <p>Los sujetos 1, 2 y 5 refieren la obediencia como la principal fortaleza en las pautas educativas con sus hijas sordas.</p> <p>Los sujetos 4 y 5</p>	<p>mejorado, porque hay mayor contacto y conocen un poco de LSC; coinciden también en que hay mayor comunicación con las madres, y consideran como fortaleza el hecho de que sus padres y madres a través de la comunicación las aconsejen y les enseñen valores.</p> <p>Solo padres</p>	<p>hecho de que manejan un canal de comunicación efectivo con ellas, que les permite entender y comprender sus pensamientos y emociones estableciendo así una relación de comunicación basada en la reciprocidad y empatía.</p> <p>Solo padres</p>	<p>totalmente, ahora ellos/as tienen mayor conocimiento de la LSC. Igualmente los hermanos/as de las personas sordas perciben la comunicación con ellas como positiva afirmando que los canales de comunicación (LSC y oralización) que utilizan son efectivos.</p>
---	---	--	--	---

coinciden que la comunicación ya sea LSC o hablando es una fortaleza para poder establecer pautas educativas.

P11:	¿Qué debilidades se presentan en las pautas educativas que establece con su hija sorda?	Los sujetos 2, 3 y 4 se refieren como una de las principales debilidades en las pautas educativas con sus hijas sordas las barreras que se presentan en la comunicación.	Solo padres.	Solo padres.
		Los sujetos 2 y 5 afirman que una debilidad en las pautas educativas es la manipulación que ejercen sus hijas sordas		

a través del llanto.

<p>P12 ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la relación afectiva con su hija sorda?</p>	<p>Los sujetos 1, 2, 3 y 4 afirman que las principales fortalezas en la relación afectiva con sus hijas sordas</p>	<p>Las sujetos 1 y 2 refieren que la relación con su familia en general es positiva (en especial con la mamá y las</p>	<p>Los sujetos 1 y 2 refieren como principal fortaleza en la relación afectiva con sus hermanas sordas la</p>	<p>La totalidad de los sujetos, afirman que la relación afectiva es positiva porque existe comprensión y confianza.</p>
<p>P12 ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la relación afectiva con sus padres y hermanos(as) con quienes convive?</p>	<p>son el afecto, el cariño, la comprensión y la confianza que se presentan de forma recíproca.</p>	<p>hermanas), sobre todo porque comparten tiempo y actividades juntos como familia, situación que les agrada y les da tranquilidad.</p>	<p>efectividad del canal de comunicación utilizado en este caso la LSC y la oralización, lo que posibilita la comprensión y la confianza, facilitando la expresión afectiva.</p>	
<p>P10 ¿Qué fortalezas se presentan (antes y actualmente) en la relación afectiva con su hermana sorda?</p>				
<p>P12 ¿Qué debilidades se presentan (antes y</p>	<p>Los sujetos 2 y 4 afirman que una de las</p>	<p>Las sujetos 1 y 2 refieren que presentan</p>	<p>En el caso de la relación afectiva con sus</p>	<p>Las personas sordas y sus hermanos/as coinciden en que</p>

<p>actualmente) en la relación afectiva con su hija sorda?</p>	<p>principales debilidades en la relación afectiva con sus hijas sordas</p>	<p>debilidades en la relación con sus padres, principalmente porque</p>	<p>hermanas sordas, los sujetos 1 y 2 refieren que las principales</p>	<p>las principales debilidades en la relación afectiva se presentan por conflictos</p>
<p>P13 ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en la relación afectiva con sus padres, hermanos(as) con quienes convive?</p>	<p>son las barreras en la comunicación. Los sujetos 3 y 5 refieren el distanciamiento con sus hijas sordas como una principal debilidad</p>	<p>no hay confianza de parte de ellos ya que las salidas son muy restringidas y no se estimula la independencia, asociado este último aspecto a pautas de</p>	<p>debilidades se generan porque ellas presentan actitudes infantiles, como manipulación a través del llanto; pero además estas debilidades también</p>	<p>familiares y por las pautas de sobreprotección ejercidas por los padres sobre sus hijas sordas.</p>
<p>P10 ¿Qué debilidades se presentan (antes y actualmente) en la relación afectiva con su hermana sorda?</p>	<p>en la relación afectiva con ellas.</p>	<p>sobreprotección que los padres ejercen con sus hijas. Además el manejo de autoridad se realiza de manera inadecuada, puesto que se utilizan palabras groseras y amenazas. También refieren los problemas en la relación de pareja</p>	<p>están relacionadas con conflictos familiares, como la inadecuada relación que sus hermanas tienen con sus padres, debido a que las pautas educativas que ellos/as establecen se basan en la sobreprotección, minimizando las capacidades de sus hijas</p>	

de sus padres, por las
continuas discusiones
que se presentan sobre
todo por dificultades
económicas.

para manejar su
independencia en
aspectos como salir
solas, tener novio, lo
que conlleva a que se
presente una relación de
desconfianza y
protección excesiva.