



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**ELABORACIÓN DE PROGRAMA DE  
ATENCIÓN SOCIOAFECTIVA A PADRES, Y  
ESPECIALISTAS DEL NIÑO HIPOACÚSICO**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :  
MARICARMEN RAMÍREZ LUNA

JURADO DE EXAMEN

TUTORA: MTRA. ALMA LIDIA MARTÍNEZ OLIVERA  
COMITÉ: DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI  
LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMÍREZ  
MTRA. ANA LILIA MUÑOZ CORONA  
LIC. OTILIA AURORA RAMÍREZ ARELLANO



MÉXICO, D. F.

ENERO 2012



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# AGRADECIMIENTOS

*A Dios, por permitirme llegar a una meta más de mi vida, por estar presente en mis buenos y no tan gratos momentos, y ser la persona que soy. Pero principalmente, por darme la vida, una familia, amigos y compañeros.*

*A mis Padres, por darme la vida, por su amor brindado, sus enseñanzas, valores, consejos, su confianza, su motivación en cada una de las metas logradas, por enseñarme a luchar sin desistir y por estar en todo momento de mi vida personal y profesional. Por ello, éste trabajo se los dedico con mucho cariño y admiración.*

*A mis Hermanos: Pedro, Irene y Elizabeth, por todo ese cariño, confianza, apoyo y por esas palabras de aliento dadas en cada momento de mi vida, ya que sin ellas, no hubiese llegado a dónde estoy. Y agradezco mucho a Dios, que me haya dado grandes personas como ustedes, los quiero mucho y recuerden que ocupan un lugar muy especial en mi corazón.*

*A mi Amiga Lety, por los años de una larga y grata amistad, por aquellos momentos compartidos, las palabras dichas, su compañía y apoyo incondicional, siendo parte primordial en el desarrollo de mi persona y en la realización de éste trabajo.*

*A mi Amigo Alberto, por una linda amistad, llena de experiencias compartidas, por esas pláticas largas, por sus consejos dados que fomentaban mi esencia, por ser además de un compañero, un gran amigo invaluable y en especial por haber estado en cada momento difícil de mi vida. ¡Gracias!*

*A Ivon, por esas sonrisas y por haber sido amiga y compañera durante la Universidad. Agradezco la confianza brindada y las experiencias compartidas, que me han dejado mucho aprendizaje y una mayor fortaleza interior.*

*A Juanita, por los momentos y experiencias compartidas a lo largo de la carrera y porque a pesar de la distancia, no ha sido un obstáculo para seguir*

fomentando más nuestra amistad. ¡Muchas Gracias por permitirme ser parte de tu vida.

*A Leslie, ya que me ha dejado grandes enseñanzas, y que aunque pasen los días y la distancia sea mayor, la amistad está cimentada en cuestión de calidad y apoyo mutuo. ¡Gracias por todo!*

*A Gabriel, por sus consejos, los buenos momentos durante el transcurso de la Universidad y por ser un gran amigo y compañero.*

*Alexs, de todo corazón agradezco el apoyo que me brindaste en la realización de este trabajo, puesto que sin tu apoyo hubiese sido difícil. Además aprendí, que la amistad se puede lograr y mantener a pesar de la lejanía.*

*A Rosa, por enseñarme que no se necesitan muchos años para crear y cultivar una bonita amistad. También por cada aprendizaje, consejo y apoyo brindado.*

*A Nicte-ha, por esa gran calidad humana que tiene, por hacer de ésta amistad una experiencia grata, llena de momentos agradables y aquellos momentos donde se necesita una mano amiga. ¡Mil gracias!*

*A Donovan, Sofi, Anallely, Omar y Tania, por los instantes agradables que pasé a lo largo de la carrera, por su compañía y permitirme ser parte de su vida.*

*A mis amigas Diana, Esmeralda y Yadira; porque a pesar de varios años no dejan de ser parte importante en mi vida.*

*A Ismael, por ser un buen y gran amigo.*

*A mis compañeros y compañeras de grupo, que hicieron de mi estancia en la Universidad los momentos más inolvidables.*

*Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, por dejarme adquirir conocimiento a nivel profesional y personal.*

*A mi tutora Alma, por creer en mí desde el inicio de este proyecto, por su tiempo, compromiso, conocimiento, dedicación y apoyo brindado hasta el final. Y agradezco, su comprensión y consejos que me permitieron crecer a nivel personal y profesional.  
¡Muchas Gracias!*

*A la Dra. Acle Tomasini, por enriquecer este trabajo con sus valiosos comentarios. ¡Mil Gracias!*

*Al Lic. Eduardo A. Contreras, por su apoyo y sugerencias en la realización de este proyecto.*

*A la Mtra. Ana Lilia, por contribuir en este trabajo con sus comentarios,*

*A la Lic. O. Aurora, por su gran apoyo, disposición y comentarios para mejorar éste trabajo.*

*Al Centro de Atención Múltiple (CAM) #50 "Frida Kahlo" por el apoyo brindado y confianza para la realización de este proyecto. En especial agradezco al Profesor Juan, por darme la oportunidad de efectuar la investigación en la escuela; así como Docentes, Padres de Familia, Niños y demás personal que participaron.*

## ÍNDICE

|                   |   |
|-------------------|---|
| Resumen.....      | 8 |
| Introducción..... | 9 |

### CAPÍTULO I

|   |    |
|---|----|
| 1. Educación Especial.....                              | 12 |
| 1.1. Definición.....                                    | 12 |
| 1.2. Antecedentes.....                                  | 13 |
| 1.3. La Educación Especial en México. ....              | 13 |
| 1.4. La Educación Especial en el Estado de México. .... | 15 |
| 1.5. Necesidades Educativas Especiales .....            | 16 |

### CAPÍTULO II

|  |    |
|--|----|
| 2. Hipoacusia. ....                              | 18 |
| 2.1. La audición. ....                           | 18 |
| 2.2. Estructura del oído. ....                   | 19 |
| 2.3. Origen y causas de la sordera.....          | 20 |
| 2.4. Clasificación. ....                         | 22 |
| 2.5. Diagnóstico.....                            | 25 |
| 2.5.1. Métodos para diagnosticar la sordera..... | 26 |
| 2.6. Rehabilitación del oído. ....               | 28 |
| 2.7. Efectos psicológicos en el niño.....        | 30 |
| 2.8. Dinámica psíquica del niño sordo.....       | 32 |
| 2.9. Relación con sus pares. ....                | 37 |

### CAPÍTULO III

|   |    |
|---|----|
| 3. Familia y discapacidad.....                      | 39 |
| 3.1. La Familia. ....                               | 39 |
| 3.2. Confirmación del diagnóstico. ....             | 40 |
| 3.3. Estilos de respuesta de la familia. ....       | 47 |
| 3.4. Los vínculos familiares y sus conflictos. .... | 48 |

|  |    |
|--|----|
| 3.4.1. El vínculo fraterno cuando uno de los hermanos tiene discapacidad ..... | 50 |
| 3.4.2. Actitudes de la familia. ....   | 51 |
| 3.4.3. Necesidades y demandas de las familias con niños sordos .....           | 52 |

#### CAPÍTULO IV

|  |    |
|--|----|
| 4. Especialistas y Educación.....  | 54 |
| 4.1. Fundamentos psicológicos en la educación de los niños sordos. ....            | 54 |
| 4.2. El papel del especialista/ rehabilitador del niño sordo en su educación... .. | 58 |
| 4.3. Importancia de los padres en la educación del niño.....                       | 60 |
| 4.4. Trabajo con los padres. ....  | 61 |
| 4.5. El desarrollo del programa para los padres. ....                              | 61 |

#### CAPÍTULO V

|  |    |
|--|----|
| 5. Desarrollo socioafectivo.....   | 65 |
| 5.1. El Apego.....   | 65 |
| 5.1.1. Definición.....   | 66 |
| 5.1.2. Formación y desarrollo del apego.....   | 66 |
| 5.1.3. Conducta de apego.....  | 66 |
| 5.1.4. Tipo de apego.....  | 68 |
| 5.1.5. Funciones.....  | 69 |
| 5.2. La Emoción.....   | 69 |
| 5.2.1. Definición.....   | 69 |
| 5.2.2. La emoción y la organización del desarrollo .....   | 70 |
| 5.2.3. Desarrollo emocional y adaptación individual .....  | 71 |
| 5.2.4. Etapas en el desarrollo del afecto.....   | 71 |
| 5.2.5. ¿Por qué es importante forjar autodisciplina, responsabilidad y salud emocional en el niño? ..... | 72 |

#### CAPÍTULO VI

|                          |    |
|--------------------------|----|
| 6. Metodología .....     | 74 |
| 6.1. Justificación ..... | 81 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.2. Planteamiento del problema.....   | 81  |
| 6.3. Objetivos.....  | 82  |
| 6.4. Hipótesis.....  | 82  |
| 6.5. Diseño de investigación.....  | 82  |
| 6.6. Categorías de análisis .....  | 82  |
| 6.7. Población.....  | 83  |
| 6.8. Instrumentos.....   | 84  |
| 6.8.1. Escalas de diferencial semántico.....   | 84  |
| 6.8.1.1. Descripción del instrumento .....   | 85  |
| 6.8.1.2. Elaboración .....   | 85  |
| 6.8.1.3. Instrucciones de aplicación. ....   | 89  |
| 6.8.1.4. Procesamiento e interpretación de los datos. ....                                 | 89  |
| 6.8.2. Entrevistas a profundidad .....   | 90  |
| 6.8.2.1. Descripción del instrumento .....   | 90  |
| 6.8.2.2. Procedimiento de análisis .....   | 92  |
| 6.8.3. Familiograma .....  | 94  |
| 6.8.4. Materiales .....  | 96  |
| 6.8.5. Procedimiento .....   | 97  |
| <b>CAPÍTULO VII</b>  |     |
| 7. Resultados.....   | 98  |
| 7.1. Análisis .....  | 116 |
| <b>CAPÍTULO VIII</b>   |     |
| 8. Conclusiones.....   | 118 |
| 9. Sugerencias y Limitaciones .....  | 121 |
| Referencias.....   | 122 |
| Anexo “A” Instrumentos .....   | 130 |
| Anexo “B” Programa “Educando a mi oído para aprender a escuchar”.....                      | 138 |
| Anexo “C” Material de apoyo para el desarrollo del programa y Formatos de Evaluación ..... | 256 |



# RESUMEN

Esta investigación de tipo descriptivo con un diseño de corte cuantitativo y cualitativo, identificó necesidades socioafectivas mediante una Escala de Diferencial Semántico y la Entrevista a Profundidad, de éstas, se derivaron datos para la realización de familiogramas de la población, comprendida por 1 matrimonio, 4 madres y sus respectivos hijos (5), niños que cursan el nivel básico de educación entre los 6 y 12 años y 3 especialistas que acuden al Centro de Atención Múltiple (CAM) #50, ubicado en el Municipio de Amecameca, Estado de México, los datos permitieron la elaboración del Programa “Educando a mi oído para aprender a escuchar” para fomentar un mejor desarrollo socioafectivo en los niños.

# INTRODUCCIÓN

Esta tesis tuvo como propósito indagar necesidades socioafectivas de los padres con un hijo hipoacúsico, del propio niño y de los especialistas que están a cargo de ellos, que permitió elaborar una propuesta de programa ajustado a las inquietudes acerca de una educación que fomente un adecuado desarrollo emocional y social en el niño con una pérdida auditiva.

Por ende, cabe mencionar las estadísticas que existen actualmente acerca del déficit auditivo, según datos del INEGI, en el año 2010 se menciona que a nivel nacional hay 498,640 personas con discapacidad auditiva siendo 17 664 hombres y 14,039 mujeres de 0 a 14 años de edad. Mientras que en el Estado de México son 57,792 personas con discapacidad auditiva, de las cuales solo 4,457 son niños y 1,967 niñas entre los 0 a 14 años de edad. Finalmente, con respecto al municipio de Amecameca se encontró que el número de niños hipoacúsicos son 12 niños y 8 niñas.

En la literatura se describe en un primer momento la importancia de la Educación Especial y como se ha ido desarrollando a través de los tiempos hasta la actualidad, así como los inicios de la Educación Especial en el país y en el Estado de México, posteriormente se hace referencia al mecanismo de audición que constituye uno de los procesos fisiológicos del ser humano para tener la capacidad de oír, éste fenómeno también involucra componentes psicológicos que se relacionan con el acto consciente de escuchar. Además tiene una doble función sensorial, una es el papel en la audición y la otra como órgano del sentido del equilibrio.

Comúnmente, se ha utilizado la palabra sordera para designar pérdidas parciales o totales de la audición, sin embargo, en la actualidad se le denomina debilidad auditiva o hipoacusia. Entre los orígenes y causas más frecuentes de la hipoacusia, se encuentran: las aplasias, la obstrucción del canal auditivo o tubárico, traumatismos, intoxicaciones medicamentosas, infecciones generales y etiologías genéticas. Aunado a esto, ha surgido la rehabilitación del oído, que implica la aplicación de ciertos principios y técnicas de conducta a seguir a individuos con deterioros auditivos. Estas técnicas incluyen: lectura de labios, conservación del lenguaje y adiestramiento auditivo.

Núñez (1991) menciona que al ser los hipoacúsicos denominados socialmente como diferentes a los demás por tener un impedimento auditivo, se les generan sentimientos de inferioridad, falta de confianza en sí mismos, negatividad, rebeldía o una excesiva dependencia. Y en el caso de los niños y adolescentes poseen una autoestima frágil y sus distintas situaciones vividas llegan a ser decodificadas en términos de valer mucho o, por el contrario no valer nada.

También se señala el rol de la familia como un entorno donde por excelencia se debe dar el desarrollo integral de las personas, especialmente de los niños, pues más allá del cuidado y apoyo mutuo, es el espacio donde se llevan a cabo las más profundas experiencias humanas.

La presencia de una discapacidad auditiva en el individuo, provoca modificaciones muy importantes en el conjunto de sus interacciones con los demás y, a su vez un impacto muy significativo en su desarrollo cognitivo, social, afectivo y lingüístico. Y cuando se confirma la hipoacusia del niño esto se convierte en una situación de crisis accidental familiar.

Es por eso, que los padres con un niño con discapacidad auditiva, no pueden elaborar fácil y naturalmente las conductas más apropiadas para asegurar la educación de sus hijos: la ansiedad combinada con la falta de información, puede incluso llevarles a adoptar comportamientos que contribuyan a incrementar las consecuencias de la discapacidad.

Ante todo esto, la importancia de desarrollar un programa centrado en los padres, se caracteriza porque el impulso primario de la atención terapéutica va dirigido hacia el padre, en oposición a un programa centrado en el niño. Tomando en cuenta que el desarrollo del individuo social, avanza a través de un proceso significativo en su crecimiento socioemocional, es la transición de la dependencia total del bebé al funcionamiento autónomo posterior del niño.

Por tal motivo, esta investigación fue de tipo descriptivo, ya que se evaluó y se obtuvieron datos respecto a aquellas necesidades de padres, hijos hipoacúsicos y especialistas, y posteriormente se elaboró un Programa llamado “Educar a mi oído para aprender a escuchar” de atención a los mismos; con un diseño cuantitativo y cualitativo. Éste se realizó con la participación de 1 matrimonio, 4 madres y sus respectivos hijos (5), niños que cursan el nivel básico de educación entre los 6 y 12 años y 3 especialistas que acuden al Centro de Atención Múltiple (CAM) #50, ubicado en el Municipio de Amecameca, Estado de México.

Primeramente, la evaluación de carácter cuantitativo se efectuó por medio de una Escala de Diferencial Semántico diseñada previamente para su aplicación a padres y especialistas y así, obtener las representaciones cognitivas con que más se identifican en su interacción con la hipoacusia. Posteriormente se diseñó el protocolo de la Entrevista a Profundidad cuyo objetivo fue conocer las necesidades y significados desde el ámbito de la subjetividad en padres, niños y especialistas. Finalmente, se recopilaron los datos obtenidos de la aplicación.

Por lo tanto, la importancia de realizar esta investigación radicó en indagar a través de los padres, los niños hipoacúsicos y especialistas, las necesidades reales y actuales que se demandan ante la presencia de una pérdida auditiva en un niño en base a la metodología cuantitativa y cualitativa planteada, lo que permitió la elaboración de un programa que cubriera dichas necesidades, sin dejar

de lado, aquellos aspectos relacionados con la hipoacusia, tales como: la audición, la estructura del oído, las causas y orígenes de la sordera, su clasificación, la rehabilitación del oído, la gama de efectos psicológicos desencadenados, la dinámica psíquica, la importancia de la familia ante la confirmación del diagnóstico de sordera y sus estilos de respuesta, los vínculos familiares y sus conflictos, los fundamentos psicológicos en la educación de los niños sordos, las necesidades y demandas de las familias con niños sordos, el desarrollo de un programa para padres y el desarrollo socioafectivo de los niños así como la importancia de forjarles autodisciplina y responsabilidad.

El enfoque teórico utilizado fue el ecológico, ya que permite explicar el desarrollo como una adaptación continua, y la constante relación entre el individuo y el entorno que lo rodea, permitiendo que la misma persona descubra, sostenga o modifique su alrededor. Y en este trabajo el enfoque ecológico puso de manifiesto la interrelación que el niño hipoacúsico tiene con sus padres, los especialistas y otros sistemas como la comunidad, la escuela y la sociedad en sí.

Contando con las características generales para la elaboración de un programa, su estructura y el desarrollo de las fases A (padres), B (especialistas), C (niños) y D (padres, especialistas y niños) distribuidas en 31 sesiones con 2 horas de duración cada una; se obtuvo como resultado el programa de atención socioafectiva “Educando a mi oído para aprender a escuchar” respondiéndose así a las necesidades socioafectivas que padres, especialistas y niños demandaron.

# CAPÍTULO I

## 1. Educación Especial.

### 1.1. Definición.

Gisbert (1985) define la educación especial como un proceso integral flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación individualizada comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que ésta se configura como la modalidad educativa destinada a aquellas personas cuyo desarrollo evolutivo, sensorial, de lenguaje, dificultades de aprendizaje y de ajuste social dificultan, con respecto al medio en que viven, su independencia personal, económica, social y su integración educativa, laboral y social.

Para Molina (2003) la educación especial es una respuesta socioeducativa que pretende compensar dificultades y deficiencias siempre en un ambiente normalizado evitando acciones discriminatorias. Aunado a que incluye un conjunto de acciones que inciden en factores tales como el currículo, los recursos didácticos y la metodología, que influyen en el hecho educativo y que contribuyen a resolver en forma eficaz las necesidades educativas especiales que pueda presentar algún alumno en particular.

Además menciona que este proceso puede realizarse tanto en centros de educación especial como en la escuela regular. Y dichas acciones educativas especiales requieren ser diseñadas para que tengan repercusiones socio-adaptativas comunitarias.

Así mismo, debe tener un enfoque integral que tome en cuenta acciones pedagógicas, psicológicas, médicas y laborales para cumplir con los postulados de una educación con miras a la autonomía personal de los educandos, apoyándose en una filosofía del respeto y del derecho a la diferencia y a la aspiración universal de lograr una sociedad para todos.

## **1.2. Antecedentes.**

Los inicios de la educación especial, según Bautista (2002) se sitúan hasta finales del siglo XVIII, caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales. Se describe que durante la Edad Media, la iglesia condenaba el infanticidio, y por otro lado alentaba la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anormalidades que padecían las personas. En los siglos XVI y XVIII, los deficientes mentales eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones y otro tipo de instituciones estatales.

A mediados del siglo XVI, el fraile Pedro Ponce de León, había llevado a cabo el Monasterio de Oña, la educación de doce niños sordomudos, con sorprendente éxito. Ponce escribió un libro con el título de "Doctrina para los mudos-sordos", siendo así reconocido como el iniciador de la enseñanza para los sordomudos y creador del método oral.

A finales del siglo XVIII y primeros del XIX, se inicia el periodo de la institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando se considera que surge la Educación Especial, el cuál, la sociedad toma conciencia de la necesidad de atender a este tipo de personas, aunque dicha atención se concibió más con carácter asistencial que educativo.

A lo largo del siglo XIX se crearon escuelas para ciegos y sordos, hasta finales del siglo se inició la atención a deficientes mentales en instituciones creadas para ello. Tal es el caso de varios personajes como: Philippe Pinel (1745-1826), emprendió el tratamiento médico de los retrasados mentales; Esquirol (1722-1840) estableció la Dictionnaire des sciences medicales. Itard (1774-1836) trabajó durante seis años en el caso del niño salvaje de Aveyron. Voisin planteó el tipo de educación necesaria para niños con retraso mental. Seguin (1812-1880) se dedicó a elaborar un método para la educación de los "niños idiotas" que denominó método fisiológico, fue el primer autor de Educación Especial que hizo referencia en sus trabajos a las posibilidades de aplicación de los mismos a la enseñanza en general.

## **1.3. La Educación Especial en México.**

En un libro publicado por la SEP (1991) se describen los inicios de la Educación Especial en México mencionando que la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos de Educación Especial corresponde a Don Benito Juárez, quién en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos.

En 1914 el doctor José de Jesús González, precursor de la Educación Especial para deficientes mentales, comenzó a organizar una escuela para débiles

mentales en la ciudad de León, Guanajuato. Durante el período que transcurre entre 1919 y 1927 se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para varones y mujeres. Además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Posteriormente el doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, que comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizan como Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar lo que hasta esa fecha era la sección de Higiene Escolar dependiente de Educación Pública. El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se abocó al estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos.

En 1935 el doctor Roberto Solís Quiroga, que fue gran promotor de la Educación Especial en México y América, planteó al entonces ministro de Educación Pública, Licenciado Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país.

En 1941 el entonces ministro de Educación, Licenciado Octavio Vejar Vázquez, vivamente interesado en la experiencia realizada por la citada escuela y accediendo a una petición del doctor Solís Quiroga, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en Educación Especial. En diciembre de ese mismo año, se envió a las cámaras legislativas el proyecto de reforma de la ley, dicha reforma entró en vigencia el año siguiente, y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para maestros en Educación Especial. La nueva institución quedó a cargo Solís Quiroga y contó inicialmente de las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores. Y en 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos.

En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

Posteriormente el entonces oficial mayor de la SEP, profesor Manuel López Dávila, se interesó en el problema de la educación especial y creó la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas.

Hacia el año de 1962 se inauguró la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba, Veracruz. En 1966 se crearon dos escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoloxtlán. Durante los siete años en que la profesora Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación de Educación Especial logró la apertura de diez escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país, según el siguiente detalle: Monterrey, Aguascalientes,

Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial.

Por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias; significó, un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países reconocen la educación de estas personas y la formación de maestros especialistas.

En el período 1976-1978 fue directora general la profesora Guadalupe Méndez Gracida. Se consolidó la experiencia de los Grupos integrados y los CREE, y continuó la instalación de Coordinadores en el Distrito Federal y los estados.

En diciembre de 1978 se hizo cargo de la Dirección General de Educación Especial la doctora Margarita Gómez Palacio.

#### **1.4. La Educación Especial en el Estado de México.**

La educación especial en el Estado de México, señala García (1991) que a sólo dos años de distancia de que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), celebrará el año de 1981 como año Internacional del Minusválido. El estado de México a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, la Dirección General de Educación Pública, despliegan las acciones necesarias, con el propósito de extender de manera decidida la atención a la población considerada como atípica.

Se crea el departamento correspondiente en el mes de junio de 1983, de esta manera, el Estado se apresta a abordar un área en gran medida inédita entre los cometidos educativos que ha venido ofreciendo a la población mexiquense.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cuál se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial.

Para el año de 1975, el edificio construido para la escuela ORIEM, y la atención a la educación especial en el Estado, pasa a control federal a través de la dirección General de Educación especial de la SEP, en virtud de un convenio tripartido entre la SSA, la Dirección General de Educación Especial y el DIF del Estado de



México, dando esto lugar a la creación del Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

La concepción que se tiene de la educación especial en el Estado de México, es aquella que incide en propiciar la igualdad de oportunidades para la educación, en consonancia con los principios fundamentales que en materia educativa contempla la legislación mexicana.

La educación especial en el Estado de México, concibe como su objetivo general: Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial, para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.

En términos conceptuales, “Se entiende por Educación Especial, la atención médico-psicopedagógica y social que se da a los sujetos que por sus características físicas, psíquicas, educativas y/o sociales, presentan necesidades particulares en su formación y que les permitirá integrarse y/o normalizarse a la sociedad”.

### **1.5. Necesidades Educativas Especiales.**

Brennan (1988; en Sánchez, 1997) se refiere a N. E. E. “cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) que afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todas las ayudas especiales al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda: puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno”; en cualquiera de los supuestos anteriores, Hegarty (1988; en Sánchez, 1997), se refiere a los alumnos que presentando graves deficiencias requieren de un “Currículum general con modificaciones significativas”. Además Cardona, Arambula y Vallarta (2005) hacen referencia a las necesidades educativas especiales de atención para las diferentes discapacidades tales como:

Discapacidad intelectual.- Para decir que las N. E. E. de algún niño se asocian con algún grado de discapacidad intelectual, es necesario que se encuentre con una evaluación que así lo determine. Esto es, que como parte de la evaluación psicopedagógica del alumno se haya aplicado una prueba de inteligencia, cuyo resultado permita determinar un grado de discapacidad intelectual. Así mismo, se requiere que existan limitaciones en dos o más áreas de las conductas adaptativas.

Discapacidad visual: Debilidad visual.- Cuando presenta una disminución de la ayuda o del campo visual limitada a 20° o menos. Ceguera.- Cuando el niño presenta pérdida total de la vista.

Discapacidad motora.- La discapacidad motora solo física tiene una localización muy específica, por ejemplo, problemas para mover alguna de las extremidades. Los niños que la presentan tienen su capacidad intelectual íntegra y no tienen problemas perceptuales. Mientras que los niños con discapacidad motora asociada a daño neurológico tienen problemas tono muscular, problemas perceptuales y problemas de coordinación. Además también pueden tener dificultades en su capacidad intelectual.

Discapacidad múltiple.- Las N. E. E. de un niño se asocian con discapacidad múltiple cuando presenta más de una de las discapacidades anteriores mencionadas.

Problemas de lenguaje.- Cuando el niño tiene problemas sólo de pronunciación de algunos fonemas, o bien, tiene problemas de voz, como la tartamudez, es cuando sus N. E. E. pueden estar asociadas con problemas de lenguaje en la articulación. Para decir que las N. E. E. de un alumno se asocian con problemas de comunicación, es porque ésta no es funcional. El niño tiene serios problemas para comprender o darse a entender por la forma en que estructura lo que comunica, el sentido que le da, o bien, por el uso inadecuado de su comunicación en situaciones específicas.

Problemas de conducta:

Agresividad, TDA-H, Inhibición.- Un alumno presenta N. E. E. asociadas con un problema de conducta cuando el factor fundamental por el que presenta dificultades en el aprendizaje se debe a que se muestra demasiado agresivo, demasiado activo o demasiado inhibido.

Autismo.- Cuando el alumno muestra un repertorio marcadamente restrictivo de actividades e intereses afectando la comunicación verbal, no verbal y la interacción social.

Problemas del ambiente social y familiar.- Cuando el niño presenta dificultades en sus habilidades adaptativas producto de un ambiente socio-familiar inadecuado.

Problemas de aprendizaje.- Para decir que las N. E. E. se asocian con problemas de aprendizaje, y por lo tanto, su necesidad de contar con los recursos extras o distintos, no se relacionan con ninguno de los factores antes mencionados.

Discapacidad auditiva: Hipoacusia.- Se debe indicar que las N. E. E. del alumno se asocian con hipoacusia cuando su pérdida auditiva es menor de 70 dB. Sordera.- Se debe indicar que las N. E. E. del alumno se asocian con hipoacusia cuando su pérdida auditiva es mayor a 70 dB.

# CAPÍTULO II

## 2. Hipoacusia.

La Organización Mundial de la Salud define como persona sorda a aquella que no es capaz de percibir los sonidos con ayuda de aparatos simplificadoros y subraya que es vital importancia la detección y el diagnóstico temprano de la deficiencia auditiva.

Así mismo Schorn (1998) hace referencia a los niños hipoacúsicos como: niños cuya audición presenta alguna dificultad pero con ayuda de prótesis, la misma resulta funcional para la vida diaria. Este menor grado de pérdida auditiva permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque pueden producirse ciertas dificultades en la articulación, en el léxico y en la estructuración.

### 2.1. La audición.

La audición constituye uno de los procesos psico-fisiológicos que posee todo ser humano para tener la capacidad de oír. Este proceso implica tantos procesos fisiológicos que son derivados de la estimulación de los órganos que componen la audición; y a su vez, procesos psicológicos que están relacionados con el acto consciente de escuchar un sonido.

Ramírez (1990) señala que la audición tiene un efecto más tardío. Aunque limitada por el tiempo, suministra una información no sólo de la circunstancia urgente (cuando suena el claxon de un automóvil, cuando cruzamos descuidadamente la calzada etc.), sino que además es una fuente de información codificada para el desarrollo de la inteligencia humana.

Para cada persona el hecho de tener la audición implica una manera de adaptarse a su medio ambiente, ya que a diario se emiten sonidos que van desde la voz de las personas, sonidos de los automóviles, de los animales, e incluso del propio cuerpo.

No obstante, la pérdida de la audición puede afectar la vida cotidiana de diversas maneras, como por ejemplo, pueden perderse las charlas con amigos y familiares; al hablar por teléfono, puede descubrir que es difícil escuchar lo que dice la

persona que llama; o simplemente no escuchar el sonido de un carro al pasar por una calle; y así, cada aspecto se ve deteriorado.

Sin embargo, ésta pérdida también afecta el aspecto emocional de la persona, haciéndolo sentir apenado, molesto y solitario. Y así mismo se generan conductas que le perezcan ser fáciles como el retraerse cuando no se puede captar una conversación en el comedor o en un restaurante; también que amigos y familiares lleguen a pensar que están confundido, o que no están interesados por las cosas, hasta que sean problemáticos. Aunque detrás de esto proviene el problema que imposibilita escuchar bien.

Aunado a esto, es importante mencionar que cada aspecto que involucra el oír y escuchar, implica un desarrollo emocional adecuado, y es por esto que no solo los adultos o personas mayores son las que tienen pérdida de la audición, ya que, se ha visto que niños recién nacidos o a muy temprana edad, también padecen déficit en la audición, y esto llega a generar en los pequeños un impedimento en su próximos años de desarrollo emocional y social.

## **2.2. Estructura del oído.**

La sensibilidad del oído humano es tan notable como su importancia. El centro auditivo es tan activo como sensible, ya que durante las horas de vigilia recibimos una ininterrumpida corriente de mensajes del mundo exterior, dichos mensajes audibles que deberán ser separados y clasificados, archivados u obedecidos (Stevens y Warshofsky, 1982).

Además el oído tiene una doble función sensorial, lo cual menciona Tibodeau y Patton (2000) que además de su papel en la audición, funciona también como órgano del sentido del equilibrio. La estimulación, o “disparador” responsable de la audición y del equilibrio implica la activación mecanorreceptores especializados denominadas células ciliadas. Las ondas sonoras y el movimiento son las fuerzas físicas que actúan sobre las células ciliadas, generando potenciales receptores que el cerebro al final percibe como sonido o equilibrio.

El oído se divide en tres partes anatómicas:

- a) **OÍDO EXTERNO:** El oído externo consta de dos partes, la oreja o el pabellón auricular al lado de la cabeza, llamada también aurícula y pinna; y el tubo que conduce de la oreja al hueso temporal, denominado conducto auditivo externo. Las glándulas sudoríparas modificadas del conducto auditivo segregan cerumen (cera), que a veces es espesa y obstruye el conducto, causando dolor y sordera temporal. La membrana timpánica se extiende por el extremo interno del conducto auditivo y los separa del oído medio.

- b) OÍDO MEDIO: El oído medio (caja del tímpano), una pequeña cavidad excavada en el hueso temporal, contiene los tres huesecillos del oído: el martillo, el yunque y el estribo. Los nombres de estos huesecillos describen sus formas. El “mango” del martillo está unido a la cara interna de la membrana timpánica, en tanto que la “cabeza” está unida al yunque que, a su vez se une al estribo.
- c) OÍDO INTERNO: El oído interno se denomina también laberinto por su complicada forma. Consta de dos partes principales, el laberinto óseo y, dentro del mismo, el laberinto membranoso. EL laberinto óseo comprende de tres partes: vestíbulo, caracol y conductos semicirculares. El laberinto membranoso se compone del utrículo y el sáculo dentro del vestíbulo y los conductos semicirculares membranosos dentro de los óseos. El vestíbulo y los conductos semicirculares intervienen en el equilibrio; el caracol interviene en la audición. Además la trompa de Eustaquio o auditiva, tiene la función de permitir igualar la presión sobre las caras interna y externa de la membrana timpánica.

### **2.3. Origen y causas de la sordera.**

Generalmente se ha utilizado la palabra sordera para designar pérdidas parciales o totales, es por esto que actualmente al grado de pérdida auditiva se ha introducido el término débil auditivo o hipoacusia. La hipoacusia, del griego HYPO (disminución) y AKQÚEIN (oír); se refiere al trastorno que manifiesta una audición funcional para la vía ordinaria, y la adquisición del lenguaje por vía auditiva, aunque sea un lenguaje en el que se noten algunas deficiencias de articulación, léxico y estructuración mayores o menores en función del grado de pérdida, éste grado define por el número de decibeles (dB) más bajo que escucha la persona. (Tibodeau y Patton, 2000)

La etiología o causa de la sordera es también un factor de variabilidad importante que tiene relación con la edad de la pérdida auditiva, con posibles trastornos asociados, con la reacción emocional de los padres y posiblemente también con el desarrollo intelectual de los niños sordos. Hay dos grandes tipos de causas: las de base hereditaria y las adquiridas, aunque aproximadamente en un tercio de las personas sordas el origen de su sordera no ha podido ser diagnosticado con exactitud (Marchesi, 1991).

Tibodeau y Patton (2000) afirman que las causas más frecuentes que pueden originar una deficiencia auditiva son:

- ❖ Aplasias: Malformaciones producidas durante el crecimiento embrionario.
- ❖ Obstrucción del canal auditivo o tubárico: Se produce por tapones de cera o por obstrucción de la trompa de Eustaquio en el caso de la tubárica.
- ❖ Traumatismos: por una brusca descompresión o un fuerte ruido.
- ❖ Intoxicación medicamentosa: Se produce una pérdida auditiva en función de dosis y duración del tratamiento.
- ❖ Por infecciones generales: Puede causarlas la rubéola (prenatal), gripe, meningitis, entre otras (postnatal). Y ante esas infecciones Perelló y Tortosa (1992) mencionan que dentro ellas, podemos encontrar:
  - a) Encefalitis: Es un episodio gripal que dura tres o cuatro días. Luego sigue una fase, caracterizada por una elevación de la temperatura y signos de localización nerviosa.
  - b) Meningitis cerebroespinal: Meningococo es uno de los agentes patógenos que con más frecuencia ataca el aparato auditivo.
  - c) Rubéola.
  - d) Sífilis: La sífilis produce sordera en sus formas congénitas, precoces y tardías.
  - e) Otitis: algunas enfermedades infecciosas óticas producen panotitis con graves destrucciones timpánicas muy frecuentemente complicadas con destrucción del laberinto, por laberintitis supurada o por necrosis ósea. La escarlatina es la enfermedad que más tendencia tiene a producir estas otitis necrosantes.
  - f) Tuberculosis: Las lesiones tuberculosas asientan en la base del cerebro y en el nervio acústico en su vaina aracnoidea.
  - g) Parotiditis: El virus de la parotiditis produce una meningoneuritis del nervio acústico. Afortunadamente es unilateral y no produce sordomudez.
  - h) Zoster: El herpes zoster es producido por un virus neutropo que ataca preferentemente al ganglio geniculado.
  - i) Toxoplasmosis: Es producida por un protozoo de talla muy pequeña que se observa aislado o en grupos. Los síntomas clínicos son: microcefalia, hidrocefalia; placenta de gran peso; convulsiones clónicas

y tónicas; alteraciones de fondo de ojo; calcificaciones intracraneales; retraso mental.

- j) Laberintitis: Tiene un comienzo y sus síntomas son: fiebre alta, cefalea variable, convulsiones, sordera bilateral total, sufrimiento vestibular, hipotonía muscular generalizada extrema e imposibilidad de mantenerse de pie, con ausencia de hiperestesia y de afectación intelectual.
  - k) Citomegalovirus: La infección puede ser asintomática y parece que su acción es esencialmente tóxica sobre el oído interno.
  - l) Ototóxicos: La acción tóxica de ciertas sustancias sobre el oído, que provocan sordera, como el efecto que produce el beleño.
  - m) Estreptomina y derivados
  - n) Kanamicina
  - o) Neomicina
  - p) Otros tóxicos: Quinina; el alcohol; Viomicina y la Vancomicina; Talidomida; Ácido Etacrínico; Furosemida; Gentamicina; Manganeso.
  - q) Ototóxicos.
- ❖ Genéticas: Causada por la aportación de uno de los padres del niño de una alteración cromosómica (Tibodeau y Patton, 2000).

## 2.4. Clasificación.

Antes de mencionar las clasificaciones, dice Calvo (1999) que aunque sordera y deficiencia auditiva se consideran sinónimos, hay una distinción en los términos utilizados comúnmente, por ejemplo:

- Sordera: Es la percepción de los sonidos a un umbral elevado, designa cualquiera alteración de la percepción del sonido.
- Deficiencia auditiva: Es el trastorno sensorial auditivo de la percepción de las formas acústicas, independientemente de si hay sordera o no.
- Hipoacusia: Es la audición deficiente. Pero funcional.
- Cofosis: Ausencia total de restos auditivos. Hasta el límite técnico de los audiómetros. Como norma general se sitúa en 120 dB.

- Sordo funcional: El que adquiere la función, en relación directa con el nivel de adaptación de audifonos o prótesis auditivas e implica una incorporación inmediata y positiva al mundo sonoro.
- Deficiente auditivo/sordo profundo: Es aquel cuya audición no es funcional. No se adquiere el lenguaje oral por vía auditiva funcional, corresponde a pérdidas mayores de 90 dB.
- Sordomudo: Son múltiples las acepciones aplicadas a la palabra indicada de forma impropia. Definiéndose como el síndrome producido por una enfermedad causal donde la palabra puede ser recuperada.
- Hipoacúsico: Sujeto que percibe la palabra sin agudeza suficiente para reconocer su forma.
- Sordo: Sujeto que tiene la agudeza auditiva disminuida sean cuáles sean los grados que sean, de acuerdo a cada autor.

Dentro de las Hipoacusias, Medina (2001) menciona éstas se clasifican en:

- ◆ Hipoacusia de conducción: Debidas a una alteración en la función de conducción o transmisión por vía aérea del sonido, están localizadas generalmente en el oído externo o medio.
- ◆ Hipoacusia de percepción: Estas alteraciones son denominadas hipoacusias cocleares, por presentar alteraciones en la función de la transducción del sonido en las células ciliadas. Puede darse también alteración en la función de la percepción de la sensación sonora a nivel del sistema nervioso central por afección de alguna región de la vía auditiva, en este caso se denominan hipoacusias netrococleares.
- ◆ Hipoacusia mixta: Se encuentran afectados simultáneamente los oídos externos, medio e interno. En estos casos la pérdida es superior a los 20 dB.
- ◆ Hipoacusia central: Se produce por una malformación o disfunción en las vías auditivas, también definida como hipoacusia neurosensorial.

Schorn (1998) señala que de acuerdo con la edad de comienzo de la sordera se distinguen en:

- ⊕ Pre-linguales: antes de la aparición del lenguaje.
- ⊕ Post-linguales: después de la aparición del lenguaje.



Y en relación con el entorno comunicativo familiar es posible distinguir:

- ❑ Niños sordos con padres oyentes.
- ❑ Niños sordos con padres sordos.

Torres, Rodríguez, Santana y Gonzáles (1995), señalan que la sordera profunda prelocutiva, sin otras deficiencias añadidas, se podría definir como un déficit perceptivo, que por el material al que afecta, el habla natural, y por el momento en que aparece, tiene ramificaciones que alcanzan a todo el sistema cognitivo. La percepción es un proceso activo, en el sentido de que el sujeto en cada acontecimiento perceptivo pone a prueba sus experiencias anteriores o se adueña de nuevas experiencias.

Distinguir entre niños sordos hijos de sordos y niños sordos hijos de padres oyentes es irrelevante para la madurez acústico-fonética-fonológica, que precede a la comprensión y producción del habla, pero dicha distinción es importante a la hora de considerar la eficacia del clima comunicativo en el que los niños sordos se ven inmersos durante los primeros meses o incluso los primeros años de su vida.

Además, indican Fernández y Perstusa (1995) la importancia de la interacción social en los encuentros entre los adultos y los niños para asegurar la transmisión del conocimiento y de la cultura, desde el más capaz hacia el menos competente, en la denominada Zona de Desarrollo Próximo del niño (Vigostky, 1979; en Fernández y Perstusa, 1995), ofrecen una perspectiva relevante para la aproximación al estudio de la comunicación de los niños sordos o hipoacúsicos.

Para Gregory y Mogford (1981 en Fernández y Perstusa, 1995) describen la realidad cotidiana de las producciones lingüísticas orales de los niños sordos o hipoacúsicos del siguiente modo: los sonidos que se aproximan a las palabras, no existen en la interacción de los niños sordos con sus madres antes de que forme la palabra correcta. Aunque puedan vocalizar y dichas vocalizaciones tengan funciones en la interacción, no existe la impresión de que sus vocalizaciones puedan ser palabras. Las primeras palabras de los niños sordos son deliberadamente elicitadas y entrenadas.

Las deficiencias auditivas pueden ser clasificadas en dos tipos de definiciones:

Las que se basan en el grado de deterioro auditivo, es decir de tipo cuantitativo, que puede ser medido audiométricamente en decibeles (db) y las de tipo psicológico, educativo y social (Cualitativas).

Referente a lo anterior, Telford (1973; Cervantes, 1999; en Acle, 1999) considera 5 definiciones y categorías representativas de las deficiencias auditivas:

|              |   |
|--------------|---|
| Duro de oído | Clase 1.- Pérdidas leves (20-30 db).- Las personas con esta clase aprenden a hablar oyendo a los otros en la forma ordinaria, pudiéndose encontrarse a los individuos con defectos auditivos serios y a los normales.                               |
|              | Clase 2.- Pérdidas marginales (30-40 db). Éstas personas tienen con frecuencia cierta dificultad para oír en el lenguaje a una distancia relativamente grande y para seguir una conversación de grupo. Pueden aprender a hablar oyendo a los demás. |
|              | Clase 3.- Pérdidas (40-60 db).- Pueden aprender auditivamente el lenguaje con ayuda tanto de amplificadores de sonido, como con ayuda de la vista.  |
| Sordo        | Clase 4.- Pérdidas graves (60-75 db).- Estas personas no adquieren el lenguaje sin la utilización de técnicas especializadas, y a muchas de ellas se les considera “sordos educables”.  |
|              | Clase 5.- Pérdidas profundas (más de 75 db).- Estas personas rara vez aprenden el lenguaje solamente oyendo a los demás, aunque se amplifique el sonido al máximo.  |

## 2.5. Diagnóstico

En un artículo publicado por Gerber (2007) en relación a la edad de diagnóstico de los lactantes, se menciona que en el primer mes de vida, a medida que van creciendo, ocurren dos cosas: en primer lugar, responden más fácilmente en general, y en segundo lugar, hacia los 7 meses de edad, la diferencia de la señal ya no influye tanto en si hay o no respuesta. Así pues, en algún momento alrededor del séptimo mes de vida, la estructura de la señal empieza a tener importancia. Por otra parte, una de las cosas que se descubrió primero es que los lactantes prácticamente no responden nunca en las primeras 24 horas de vida, pero esos mismos lactantes responden perfectamente después de este tiempo.

La edad en donde comienza la sordera es una importante variable, ya que cuando la pérdida auditiva se produce después de los dos-tres años, los niños han adquirido ya una cierta competencia en el lenguaje oral y una extensa experiencia con los sonidos que influye posteriormente en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Uno de los datos más llamativos que aparecen en algunos estudios es que antes de la edad de los tres años las experiencias en el lenguaje oral no parecen tener gran influencia en la evolución lingüística posterior. Jensema (1975;

en Marchesi, 1991) comprobó, a partir de los datos recogidos en el Survey realizado por el Gallaudet College, que los niños cuya sordera se había producido después de los tres años, tenían mucho mayor vocabulario y comprensión lectora.

Los niños sordos desde su primer año de vida deben aprender un lenguaje que es totalmente nuevo para ellos sin apenas haber tenido experiencia con los sonidos. Los niños cuya sordera se ha producido en el segundo y tercer año han podido tener más experiencias con el sonido y alcanzar una mayor competencia lingüística, pero su estructuración es todavía muy débil por lo que debe seguir manteniéndose como objetivo la adquisición de un sistema lingüístico organizado. Cuando el niño pierde el oído después de los tres años se debe intentar mantener el lenguaje oral que ya ha adquirido y enriquecido a partir del conocimiento que ya posee sobre el lenguaje (Marchesi, 1991).

El impedimento auditivo puede ser tan leve que simplemente no se nota, o tan grave que puede constituir una pérdida total o casi total de la función auditiva (habitualmente, aunque no siempre afecta a ambos oídos). Con pérdida media o moderada (41 a 60dB) puede oírse el lenguaje pero no claramente, y los auxiliares auditivos se hacen necesarios. Con pérdida severa (61 a 90 dB), el nivel del lenguaje en una conversación es completamente inaudible, a menos que se lleven auxiliares auditivos. Cuando se usan auxiliares auditivos con pérdida profunda (más de 90 dB) algo de habla permanecen inaudibles (Ling y Moheño, 2005).

Durante la infancia, la hipoacusia o sordera es una patología relativamente frecuente en todo el mundo. Y quienes suelen descubrir los primeros síntomas son los padres, abuelos o personas que normalmente cuidan al pequeño, lo cual resulta muy interesante porque pueden acudir precozmente al médico (Magriñá, 1991).

Gracias al uso de las computadoras, se puede probar las respuestas cerebrales al sonido. Entre un enorme rango de aparatos auditivos para niños podemos seleccionar los más apropiados y adaptarlos para que satisfagan las necesidades individuales por medio de mediciones directas de niveles de presión del sonido en el oído, etc. Los auxiliares auditivos y los implantes cocleares son los mejores métodos y los más usados entre las ayudas sensoriales existentes, para la mayoría de los niños con impedimento auditivo que aceptan como fin el lenguaje hablado (Ling y Moheño, 2005).

### **2.5.1. Métodos para diagnosticar la sordera.**

Para efectuar una correcta valoración de la sordera, Magriñá (1991) comenta que es necesario tener en cuenta una serie de puntos:

- La unilateralidad o bilateralidad.
- La intensidad (grado de la sordera).
- La localización (tipo de sordera).

- Los mecanismos compensatorios.

Existen algunas pruebas para valorar la intensidad la localización y el tipo de sordera, tales como:

- ⊕ Pruebas informales.
- ⊕ En la infancia (repuesta frente a algunos ruidos y retraso del habla).
- ⊕ En edad escolar (falta de concentración, frecuentes dolores de oído y alergias).
- ⊕ En edad adulta (pérdida progresiva de audición).
- ⊕ En la vejez (signos indirectos como el aislamiento y cambio de carácter).
- ⊕ Pruebas clínicas.
- ⊕ Exploración del oído con otoscopio u otomicroscopio.
- ⊕ Análisis del líquido del oído.
- ⊕ Test de los diapasones.
- ⊕ Pruebas especiales:
- ⊕ Audiometría tonal.
- ⊕ Audiometría verbal.
- ⊕ Timpanometría.
- ⊕ Potenciales evocados auditivos.

Además ante un estudio realizado por Mijares, Gaya, Savío, Pérez, Eimil y Torres (2006) para el desarrollo de un programa de cribado auditivo en la población infantil, se han empleado diversas técnicas diagnósticas, entre las que se reconocen tradicionalmente, los métodos conductuales (subjetivos y objetivos), las OEA y los potenciales evocados auditivos.

*Técnicas Conductuales (Subjetivas):* Es la forma más sencilla de cribado auditivo, se basa en la observación de la conducta auditiva del niño, por parte de sus padres, es posible realizar la prueba a partir de los 9 meses de edad, por lo que el diagnóstico de la pérdida auditiva se realiza, aproximadamente, al año de edad, teniendo en cuenta que hay que esperar entre 3-4 meses después de la primera prueba para la confirmación del diagnóstico. Con esta técnica se consigue una sensibilidad del 79 % y una especificidad del 97 % (Hirasing y cols., 1991; en Mijares et al., 2006).

*Objetivas (automatizadas):* Ésta es posible realizarse en recién nacidos enfermos, además tienen la ventaja de explorar toda la vía auditiva, no son invasivas, y resultan relativamente rápidas (duran menos de 30 min, si se tiene en cuenta la preparación del niño en la cuna), pudiendo realizarse fácilmente por personal no calificado. Sin embargo, tiene la desventaja de utilizar estímulos de elevada intensidad (85 dB SPL) y, por tanto, no permite detectar pérdidas auditivas ligeras y moderadas.

*Otoemisiones acústicas:* Las OEA representan la energía acústica generada en las células ciliadas externas de la cóclea, que viaja a través de las estructuras del oído medio recorriendo el camino inverso a la conducción del sonido normal, haciendo vibrar la membrana timpánica y pudiendo registrarse con un micrófono en el oído externo.

*Potenciales evocados auditivos:* Los potenciales evocados auditivos son fluctuaciones del voltaje en el tiempo que ocurren como respuesta a estímulos sonoros de determinadas características, y que representan, la activación de diferentes subpoblaciones neurales a diferentes niveles de la vía auditiva, desde la cóclea hasta la corteza.

Una correcta valoración permitirá evaluar correctamente las posibilidades de los modernos audífonos digitales y del implante coclear. Así mismo, establecer un pronóstico de rehabilitación. Se expone la degeneración del sistema auditivo por la edad, analizando las causas y presentando nuevos métodos de rehabilitación para aumentar el potencial endococlear. Así como la posibilidad de nuevos avances en el diseño de los audífonos digitales y de los implantes cocleares está íntimamente ligada a un mejor conocimiento de la función auditiva. Por otra parte, la expectativa de vida aumenta (Salesa, 2007).

## **2.6. Rehabilitación del oído.**

La Organización Mundial de la Salud manifiesta la importancia de la rehabilitación integral, ya que incluye todas las medidas con el objetivo de disminuir el efecto de la discapacidad en las personas y lograr su integración social. El objetivo de la rehabilitación no es sólo el entrenamiento de las personas con discapacidad para adaptarse al medio, sino también su integración en el ambiente inmediato y en el conjunto de la sociedad (Amate y Vásquez, 2006).

Por tanto, señala Jerger (1977) que en la rehabilitación del oído implica la aplicación de ciertos principios y técnicas de conducta a seguir en individuos con deterioros auditivos. Estas técnicas normales incluyen: lectura de labios, conservación del lenguaje y adiestramiento auditivo.

La lectura de los labios, al principio, describía lo que parecía ser la preocupación básica (traducir el movimiento de los labios a una comunicación plena de significado). Mason (1943; en Jerger, 1977) amplió este concepto por su defensa del concepto de audición visual, que creyó era más descriptivo. Consideró que este proceso se componía de elementos fonéticos y mentales. El punto de vista más reciente (Oneil & Oyer, 1961; en Jerger, 1977) resalta el concepto de comunicación correcta de pensamientos transmitidos a través de los componentes visuales del discurso oral.

La conservación del lenguaje, el enfoque está en la “retención” de la palabra y la capacidad de hablar que puede deteriorarse a causa del trastorno auditivo. Además, el interés se centra en asegurar que tanto la palabra como el lenguaje se desarrollen como debieran, ya que se intenta mejorar unos patrones de voz y del lenguaje deteriorado, más que ocuparse de unas habilidades deterioradas (Bergman, 1964; en Jerger, 1977).

Al principio, el término de adiestramiento auditivo implicaba la estimulación o educación del mecanismo auditivo. Esta definición involucraba que los individuos con deterioros auditivos debían estar atentos a los sonidos de su alrededor y que debían ser capaces de discriminar de forma adecuada sonidos con características acústicas de nivel similar. Todavía este concepto se amplió más con el desarrollo de otro; era una forma especial de adiestramiento que se daba a los que presentaban impedimentos acústicos y que lograba por su parte de éstos una percepción y producción más afectiva de la palabra, que a su vez afectaba el desarrollo del lenguaje.

La comprensión y adquisición del lenguaje por un niño, según Davis (1985) depende de su capacidad para escuchar los mensajes hablados de otras personas, así como de percibir sus propios intentos para la imitación. Una pérdida auditiva en un niño pequeño pone en riesgo estos procesos y puede retardar o inhibir su desarrollo del lenguaje. El objeto de adiestramiento auditivo es ayudar al niño con perturbación auditiva para que utilice su audición perturbada hasta su mayor capacidad en la comunicación por el lenguaje, independientemente del daño al sistema auditivo, esto incluye la producción de su propio lenguaje.

Por otro lado, la pérdida gradual de la audición se acompañará de una imposibilidad de apreciar aquellos aspectos del sonido que se han vuelto más difícil de escuchar. Tales pacientes, recién equipados con auxiliares auditivos, no deben ser enviados a desembrollar por sí mismos la misma confusión sonora a la que ahora se enfrentan. Se debe enfocar la atención a los sonidos débiles, ahora recién escuchados, y adiestrarse cuidadosamente la discriminación y el reconocimiento toscos.

Con respecto a la percepción del habla, se deben tener presentes diversos objetivos. Esta información, además de los resultados de la evaluación cuidadosa por el clínico de la audición, mostrará qué claves auditivas están disponibles para el oyente, cuáles pueden ser puestas a su disposición a través del adiestramiento, y cuáles no son tan factibles que lleguen a estar disponibles.

Los ejercicios y tareas resultan particularmente útiles, es especial cuando los aspectos contienen elementos contrastantes basados en claves que el paciente tiene que aprender. El reconocimiento basado en tales datos debe ser cuidadosamente adiestrado a través de diversas etapas. Al principio, la clave puede ser usada aislada y con suficiente lentitud para que el oyente pueda tener éxito. Después de la rapidez se vuelve importante, en especial a medida que la clave es introducida en contextos silábicos y de palabras. Finalmente la

disponibilidad de la clave tiene que ser demostrada y adiestrada tal como ocurre en los intercambios rápidos de conversación.

Por ende, sugiere Ramírez (1990) que desde el primer momento en que se diagnostique la sordera y se plantee la reeducación, se ha de iniciar la labor de potenciar la comunicación táctil. Mediante juegos táctiles, como son los balanceos, movimientos rítmicos de brazos y piernas al cambiarlo de ropa o al bañarlo, las expresiones exageradas de risa, lloro, enfado, admiración, placer, etc. ante sus actividades espontáneas, y estos serán el principio para que asocien comentarios hablados, al objeto de que el niño no fundamente su comunicación exclusivamente en el gusto.

También el beneficio para la calidad vocal se desprende del uso de unos audífonos digitales de alta gama por parte de los niños sordos con pérdidas auditivas severas y profundas de primer grado es superior al beneficio que se puede obtener mediante los audífonos analógicos.

De igual forma parece importante resaltar que la vigencia de las descripciones clásicas de los parámetros acústicos que suelen caracterizar la voz de las personas sordas podría ser revisable. Valero, Gou y Casanova (2006) concluye que están convencidos de que con la mayor precocidad en el diagnóstico, las prácticas logopédicas adecuadas y el uso de audífonos digitales de última generación, actualmente estarían en condiciones de incidir muy favorablemente sobre la mayor normalización de la voz de los niños sordos (Valero , et al. 2006).

## **2.7. Efectos psicológicos en el niño.**

Amate y Vásquez (2006) describen que a lo largo del desarrollo de la humanidad, y tal vez como consecuencia del mismo, las ideas sobre las personas con discapacidad se han modificado sustancialmente. Las tradiciones y creencias han jugado un papel importante, así como el avance de las ciencias en sus distintas expresiones, al mismo tiempo que se enriquecieron los enfoques de intervención.

Considera Castillo (2007) en relación con la persona que tienen una discapacidad, que es ella la protagonista de su propia vida en limitación, y que a veces sin tomar esa referencia se desnaturaliza lo que ocurre, e incluso se desprecian sus sentimientos. Menciona el caso de Mariví, que nació con una hipoacusia severa, el cual se le apoyó desde pequeña con programas de atención temprana y logopedia y usa un audífono que le permite oír y seguir su clase con atención, con apoyos lleva un buen ritmo escolar, participa en todas las actividades de clase, le gustan mucho las actividades manipulativas, quiere ser peluquera ¿La vida de esta niña quedaría reflejada en la expresión “la sorda de la clase”?.

El anecdotario está lleno de situaciones grotescas que reflejan cómo al ver a la persona por su discapacidad, la vemos diferente, la tratamos de distinta forma, o no sabemos como dirigirnos hacia ella. Creamos con ello una diferencia que se

convierte en distancia y, consiguientemente, en obstáculo. Muchas personas, por tener discapacidad, se encuentran atrapadas en una especie de condena social, nadie espera nada de ellas. “Y si no espera nada de mí como persona que puede aportar valores, conocimientos, trabajo... tampoco se ponen medios a mi disposición para que me forme íntegramente como cualquier otra persona”.

Ante la situación de aprendizaje en los niños con trastornos auditivos Fisher (1981) refiere lo siguiente:

- La falta o reducción de excitaciones acústicas tiene una influencia duradera sobre el desarrollo general de la percepción. Muy a menudo resulta difícil para los niños reconocer las distintas situaciones percibidas en su ambiente directo, su secuencia, sus condiciones y la relación de los hechos.
- La comunicación lingüística afectada tanto por la percepción de información como para la evaluación de opiniones, etc., dificulta en el niño muchas veces la comprensión de lo que ve.
- Los niños tienen a menudo movimientos extraños.
- Frecuentemente no pueden percibir los síntomas acústicos que acompañan a sus movimientos corporales.
- La permanente tensión al hablar sin poder oírse a sí mismo, al leer el lenguaje de los labios, o al tener que aprovechar permanentemente los restos auditivos mínimos de la comunicación, además de la inseguridad en el lenguaje, pueden provocar espasmos y también descargas repentinas en la motricidad corporal.
- En un trastorno auditivo, las dificultades en el ámbito de los afectos y en el social presentan distintos grados cuantitativos y cualitativos de gravedad, según el tipo de trastorno auditivo. El lenguaje suficiente o afectado limita las posibilidades de “descarga” a través del habla. La toma de distancia con respecto a los otros se modifica; es “tímido” o “apegado”. El hecho de estar casi permanentemente dependiendo de la ayuda lingüística que le prestan los demás, crea una conciencia yoíca disminuida, menor estabilidad, un sentido de responsabilidad afectado, un sentimiento de solidaridad reducida, miedo ante las iniciativas, etc.

De acuerdo con Maiz (2003), la falta de medios normales de comunicación, y el hecho de que se sienten diferentes a los demás por tener un impedimento, hace que el niño sordo sea más vulnerable a los impactos psicológicos. Las dificultades de comprensión y adaptación le hacen desarrollar sentimientos de inferioridad, falta de confianza en sí mismo, negatividad, rebeldía o una excesiva dependencia hacia los adultos.



Por ende, hay ciertos puntos que requieren especial atención en la educación del niño, y que los padres de niños sordos deben conservar siempre en mente:

- *Hábitos de higiene personal y trato social.* El primer paso para el niño dentro de la civilización consiste en recibir enseñanza sobre hábitos de higiene, buena presentación, costumbres, y modales aceptables por el grupo social donde vive.
- *Independencia y confianza en sí mismo.* Los padres progresan más rápidos disculpando al niño, al mismo tiempo que le hacen ver que sus fallas se deben, seguramente, a sus propias limitaciones, pero que no debe desanimarse, sino seguir aprendiendo para llegar al éxito.
- *La socialización y consideración hacia otras personas.* Es necesario en enseñarle al niño sordo a guardar ciertas consideraciones hacia las demás personas.
- *El desarrollo de la destreza manual y la habilidad física.* Estas actividades tienen un gran valor formativo y creador, ya que lo que aprenda a realizar con sus manos le producirá gran satisfacción y contribuirá al desarrollo de su iniciativa y de su poder de concentración.
- *Estímulo y orientación de la curiosidad intelectual.* Es importante tratar de interesarlo en diversas actividades, estimulándolo a hacer preguntas, y echando mano, al enseñarle cualquier tema, de ilustraciones en libros o de visitas instructivas a museos, fábricas, bibliotecas infantiles, exposiciones, obras en construcción, etc.
- *El desarrollo de la iniciativa y la habilidad creadora.* Para que responda a tal estímulo es necesario que tenga confianza en sí mismo, más el deseo de realizar labores originales que pongan en juego su propia iniciativa y que estén basadas en los conocimientos intelectuales, artísticos y manuales que puedan proporcionársele.

Aunque cabe mencionar que una realidad es que a muchos padres oyentes les cuesta trabajo ponerse “en lugar del hijo” y “descolocarse de lo conocido” es decir de ese lugar sabido y compartido por toda la familia para ir delante de ellos y abrirles nuevos horizontes de comprensión a través de una lengua de señas o una lengua gestual familiar. Al no darse esto naturalmente, los padres oyentes retrasan la función reguladora del lenguaje pensando que esa decisión marginará al hijo del resto de la sociedad (Schorn, 2008).

## **2.8. Dinámica psíquica del niño sordo.**

En relación al desarrollo del bebé y niño con deficiencia auditiva Schorn (1997; 2008) señala que desde bebé lo describen como dormilón, tranquilo, al que nada perturba su sueño. Sin embargo, el sentido visual rápidamente se sobredimensiona y se presenta casi siempre como un bebé "en estado de alerta o de inspección". Al comenzar el gateo busca apartarse de su madre para reconocer lo que hay más allá de su espacio visual. La mayor posibilidad de movimiento, ese ir y venir fuera de la mirada materna, preocupa en demasía a los padres de dichos niños. Y alrededor del año de edad, algunos de estos niños deambuladores asumen dos tipos de conductas bien distintas:

- Un excesivo apego a la madre.
- Manifestaciones de prematura independencia.

La voz de la madre es la que lo envuelve al niño oyente al nacer. Por ello *"el continuo de la comunicación no va a establecerse desde el silencio al habla sino desde la comunicación no verbal a la comunicación verbal, y esto indica ya que el niño sordo que no puede percibir la riqueza de estos matices va a comenzar a responder o a comportarse de manera diferente ante las manifestaciones de su madre oyente y va a enfrentarse con diferentes problemas en sus relaciones interpersonales desde el comienzo"* (Fernandez, 2005; en Schorn, 2008, p. 35).

Por lo tanto, Schlesinger (1972; en Schorn, 2008) menciona que el diálogo pobre, la comunicación deficiente entre madre e hijo no sólo genera limitación intelectual, sino también timidez, pasividad y otras secuelas, tales como impulsividad.

No obstante el bebé y el niño sordo desarrollan fundamentalmente otras vías de comunicación, basadas en lo visual, lo táctil y lo olfativo.

La información que él toma de lo real, las formas de la construcción de la causalidad, el análisis de las formas y de la categorización de los objetos internos, la manera de encarar los conceptos espacio-temporales se hacen casi exclusivamente sobre preceptos visuales.

Por otra parte, en relación al aspecto emocional Nuñez (1991), indica que los niños y adolescentes tienen una autoestima frágil y las distintas situaciones vividas son decodificadas en términos de *valer mucho* o, por el contrario, no valer nada. Además de que son dependientes del medio, en cuanto a una búsqueda permanente de signos de aprobación, reconocimiento, confirmación, y necesitan muchas veces una atención exclusiva y elogios tranquilizadores; llegan a ser susceptibles a las separaciones, sensibles a las críticas, celosos, desconfiados en su relación con el ambiente, proclives a la idea de ser burlados y criticados.

También se manifiesta en muchos momentos falta de capacidad para atrasar la satisfacción de una necesidad; tienen dificultad para tolerar la tardanza y la frustración; muestran una gran sensibilidad a los fracasos, desilusiones, desaires, pérdidas, mínimas manifestaciones de rechazo; tienen tendencia a la ensoñación.

De igual forma, las fallas de autoestima que presentan estos niños, cabe mencionar que éstas se manifiestan en una representación del yo descalificado, por ejemplo: la imagen de sí que presentan es de *tonto, loco, malo, deforme, monstruoso, ridículo, diferente, extraterrestre, pobre, y desamparado*. En general, en esos niños se ve una distancia muy grande entre la representación ideal del yo y la representación que tienen de sí mismos, debida, básicamente, a que el ideal es muy elevado y que está vinculado con el ser oyente-parlante, es decir, está revestido de un valor inalcanzable, por lo cual se vuelve tiránico, y ante lo mismo el niño va buscando compensaciones mediante la adquisición de atributos positivos que le permitan ubicarse imaginariamente en el lugar del ideal: obtener éxitos, logros, fama, poder, posesiones, fuerza, ser protagonista de hazañas. Y como consecuencia de esta falla en la valoración de sí mismo se muestra dependiente en el vínculo con los otros y buscador de reconocimiento y elogios, es decir, es demandante insaciable de suministros narcisistas que alimentan esta falta de valía.

Con referencia a lo anterior, Marchesi (1991) menciona que en la investigación de Schlesinger y Meadow (1972), los profesores clasificaban a un 12% de niños sordos con problemas emocionales severos y a un 19.6% con algún tipo de conducta problemática y que en otra investigación realizada por Rainer et. al. (1963) en los sordos adultos se encontró mayor porcentaje de impulsividad con baja tolerancia a la frustración.

Gran parte de los estudios relacionados con características de personalidad se han encontrado en la variable reflexividad-impulsividad y el tema de la impulsividad tiene relación con las estrategias paternas para el control conductual del niño sordo.

Además expone Suriá (1982) que el niño sordo se mueve en un universo que aún no comprende. Por tanto, los padres y ser conscientes de que todavía el niño percibe tan sólo el aspecto global de las cosas; las registra muy paulatinamente y le resultan muy complicado al principio poner en orden a toda esa amalgama interior de pensamientos e ideas. En general el deficiente auditivo es mal comprendido.

El ambiente social que le rodea e incluso el entorno familiar no le ayudan ni colaboran demasiado con él; y como contrapartida, son muchos los sordos que tienden, a encerrarse en sí mismos, a concentrarse en sus juegos como refugio, y evadirse solo con “sus” actividades. La familia debe colaborar con él y hacer que participe de todo y con los demás. El niño necesita sentirse aceptado, seguro de sí mismo y experimentar la interrelación y comunicación con su alrededor. La falta de medios de información y comunicación, provocan en él una íntima adaptación al medio y una falta de confianza en sí mismo.

Ramírez (1990) describe que el camino de la marcha vital del niño por la vida se manifiesta mediante la conducta, por medio de la cual toma actitudes ante circunstancias externas en forma de una protección de su conjunto psicofísico hacia el mundo que lo rodea. Cuando la atención del niño normal es atraída por

un asunto dominante, su personalidad se encuentra en constante relación con el ambiente mediante el oído. El mismo niño no dispone de esta información adicional pero necesaria, por lo que constantemente interrumpe su actividad para controlar de forma visual el ambiente, por lo que la continuidad de su conducta llega a tener interrupciones reflejas. Afortunadamente, aun las sorderas más importantes suelen respetar el componente táctil, íntimamente relacionado con el de la audición, por lo que el sujeto puede valerse de él para recibir las vibraciones de su alrededor.

Es un hecho comprobado que el sordo es una persona más concreta que el oyente, aunque su defecto no interviene sobre todos los procesos de la abstracción, sino particularmente sobre aquellos en que se precisa una deducción o en tareas en que las pistas para conseguir la solución no son observables.

La personalidad se va desarrollando a lo largo de la vida como un cúmulo de cualidades; unas precedentes de la herencia; otras del ambiente, y otras, reactivas al encuentro de las dos primeras. Desde un punto de vista general, el sordo se caracteriza por un sentimiento de aislamiento importante, que a veces intenta superar mediante una multiplicación de sus relaciones interpersonales.

En cuanto a la expresión verbal de los sentimientos en el niño con trastornos auditivos, Fisher (1981) relata que es difícil sin embargo, se pueden hacer algunas cosas para incentivar a los niños con trastornos auditivos a reaccionar acorde con sus sentimientos no solamente en forma motora, gestual, mímica, con gritos y risas salvajes, para tal tarea, se sugiere:

- Tratar de reconocer la importancia de las emociones en el niño con trastornos auditivos.
- Tratar de no rechazar las expresiones de sentimientos.
- Tratar de desaprobar las expresiones de sentimientos negativos no solamente con la orden de portarse bien. Los sentimientos que no pueden ser expresados, se acumulan y luego explotan, liberándose de manera violenta. Esto trae serias dificultades al niño con trastornos auditivos, tal vez se ponga muy violento o se acurruque mudo en un rincón. Ante esto, se recomienda un acercamiento afectivo, cariñoso, con aproximación corporal y una espera paciente.

El pensamiento de los niños con trastornos auditivos parece estar impregnado de la carencia lingüística, debido a que:

- Tienen dificultades con las tareas de pensamiento que estén relacionadas con el lenguaje, debido a que no disponen de la capacidad auditiva o solamente disponen en forma limitada, poseen también menos lenguaje y sufren por eso de una falta de experiencias.

- Hay muchos hechos que desconocen.
- Les falta información.
- Tienen menos oraciones para pensar.
- Tienen práctica de pensamiento.
- Están menos estimulados a pensar que los oyentes, debido a la discapacidad auditiva.

Por lo general no les resulta difícil a los niños etiquetar lingüísticamente a los objetos con la ayuda de ejemplos gráficos. La comprensión, retención y producción de palabras que no pueden ser graficadas, traen dificultades.

Para hacer más flexible la actitud de pensamiento muchas veces rígida del niño con trastornos auditivos, es necesario darle en la conversación, por ejemplo, posibilidades de:

- Plantear suposiciones.
- Reflexionar.
- Clasificar.
- Seguir una propia línea de pensamiento.

Remontar en sentido inverso el camino que llevó a un resultado, etc.

El niño con deficiencias auditivas congénitas está en un doble peligro: nace con una estructura auditiva deficiente, que también le reduce la capacidad del medio para actuar sobre él. Esto limita el aprendizaje de las reglas del lenguaje, que son tan importantes para facilitar los procesos de traducir las señales acústicas del habla. Pero si queremos prevenir que la sordera funcional sea causada por la sordera audiométrica, debemos:

- ✓ Garantizar que se brinde la amplificación tan pronto como se diagnostique una deficiencia auditiva de orden periférico.
- ✓ Asegurar que la amplificación funcione siempre en forma óptima mientras el niño está en la escuela.
- ✓ Exponer al niño repetidas veces al tipo auditivo de todos los conceptos nuevos del lenguaje.
- ✓ Poner énfasis en los componentes segmentales y suprasegmentales del habla.

- ✓ Procurar que la mayor unidad con la que trabaja sea la oración y no la palabra.
- ✓ Buscar que los materiales para las lecciones siempre se extraigan de la experiencia y las necesidades del niño y sean importantes para éstas.
- ✓ Lograr que la recepción, discriminación y percepción de los tipos de sonidos del habla estén relacionados a la vez con la producción hablada de esos sonidos (fonemas, palabras y frases).
- ✓ Asegurar que la estimulación auditiva sea siempre un componente de la enseñanza del lenguaje.

Las deficiencias auditivas reducen la capacidad del canal. A menos que se tomen medidas para mantener en funcionamiento el sistema perceptual auditivo, muchos niños con capacidad para utilizar el resto auditivo crecerán para luego funcionar como sordos. El término “sordo” define a un tipo de comportamiento comunicativo.

Los parámetros del medio incluidos en el punto de vista de la máxima participación cultural se basa en que, a partir del nacimiento, el niño comienza una búsqueda interminable para relacionarse de modo satisfactorio y significativo con otros seres humanos (Gary, 1978).

Ante estas circunstancias nuevamente el niño se muestra con impulsos agresivos. Grita, no acepta la falta de presencia de sus padres para poder dormir, les exige estar con ellos al lado de su cama, o se traspasan a la noche al lecho de ellos, teniendo ya más de tres años.

Además, en cada encuentro entre madre e hijo, repetición e imitación se dan continuamente. Este proceso es el que le permite a la madre repetir los gestos y sonoridades del niño y al bebé la imitación de lo que su madre dice, verdadera secuencia interactiva que posibilita un verdadero juego social (Schorn, 2008).

## **2.9. Relación con sus pares.**

Al referirse a la adaptación social general de los niños dentro de su grupo de pares, Spidal y Sheridan (1972; en Gary, 1978) llegaron a la conclusión de que todos ellos tienen la oportunidad de poner a prueba sus fuerzas y debilidades. Comparan sus valores y aptitudes con las de sus compañeros y, por último, estructuran su propio sistema de valores. Por tanto, la escuela puede y debe desempeñar un papel crucial, al brindarles la oportunidad de este tipo de relación, para una experiencia mutua.

Weinstein (1968; en Gary, 1978) advirtió, que algunos de los niños sordos se relacionan más fácilmente con otros compañeros de su misma edad que con adultos. Por tanto, existe una natural soltura del lenguaje entre niños. Algunos

maestros sostienen que los niños deficientes auditivos dependen en menor grado de las figuras de autoridad para la conducción y que su adaptación a situaciones sociales es mejor la que se da entre los niños cuyos compañeros de clase son todos sordos.

Para López (1999) lograr relaciones adecuadas con los iguales permite satisfacer una de las necesidades emocionales básicas de la especie humana, la de sentirse aceptado por los compañeros, integrado en el grupo y vinculado afectiva, entre con los iguales a través de las relaciones de amistad, puesto que:

- Los niños refuerzan frecuentemente a los compañeros con muestras de aprobación, alabanza, acercamiento amistoso hacia ellos, imitando sus acciones y compartiendo las actividades.
- La importancia del aprendizaje por observación de modelos y del refuerzo vicario de cara a la adquisición de nuevas conductas y a la consolidación y perfeccionamiento de las ya existentes, tal como lo plantea la teoría de Bandura (1986; en López, 1999).
- \* Los niños aprenden a conocerse a sí mismos comparándose con los demás. Las relaciones con los coetáneos ofrecen un contexto en el que los niños pueden compararse con los demás, autoevaluarse mediante comparaciones con los compañeros, crear su concepto de autosuficiencia en las relaciones sociales y, por consiguiente, llegar a un mejor conocimiento de sí mismo.
- Los niños se convierten en importantes agentes socializadores recíprocos, especialmente a medida que avanza el desarrollo, aumenta el tiempo que pasan con sus compañeros, amigos, y disminuye el tiempo que están con los adultos, incluyendo los padres.

# CAPÍTULO III

## 3. Familia y discapacidad.

Adroher (2004) Las familias son el primer y principal agente que impulsa el desarrollo y la integración de la persona con discapacidad. Por ello son importantes todos los pasos que lleven a buscar vías para un trabajo en colaboración eficaz, en el que impliquen: los ámbitos administrativos, institucionales y profesionales.

### 3.1. La Familia.

De acuerdo con Núñez (2007), el concepto de la familia es muy complejo y difícil de delimitar, la palabra “Familia” viene del latín *famulus* que significa sirviente, esclavo. El significado etimológico de familia es “conjunto de esclavos y criados que sirven a un señor”. Esta significación se mantuvo durante muchos siglos donde la autoridad del padre en familia, que era asimilada a la autoridad del rey.

Y una definición partiendo de la Organización Panamericana de la Salud (OPS): *“La familia es el entorno donde por excelencia se debe dar el desarrollo integral de las personas, especialmente de los niños. Pero la familia es mucho más que cuidado y apoyo mutuo; es el espacio donde realizamos nuestras más profundas experiencias humanas. Los más profundos sentimientos tienen fuente en la familia; lo mejor y lo peor tienen lugar en ella”* (Nuñez, 2007, p. 22).

La familia tiene en sí el potencial para enfermar o para curar. O sea, puede ser un entorno íntimo, confiable, de amor, apoyo, contención, compasión, felicidad, crecimiento y desarrollo integral de sus miembros. También puede ser fuente de miedo, inseguridad, infelicidad, odio, dolor profundo, y hasta ser un entorno peligroso para la salud mental y/o física de quienes forman parte de ella. En su seno puede tener cabida tanto lo mejor como lo peor de los sentimientos humanos.

Para Estrada (1989), la familia es en esencia un sistema vivo de “tipo abierto”, tal como lo describió Bertalanffy en 1968, dicho sistema se encuentra ligado e intercomunicado con otros sistemas como el biológico, el psicológico, el social y el



ecológico. Además, la familia pasa por un ciclo donde despliega sus funciones: nacer, crecer, reproducirse y morir.

La familia, en este nuevo enfoque puede verse como la unidad fundamental de la sociedad, recorriendo su “ciclo vital” entre penas y alegrías, donde puede seguir armónicamente su camino, por el cual se describe, como una unidad de personalidades interactuantes que forman un sistema de emociones y necesidades engarzadas entre sí, de la más profunda naturaleza. Por ello se supone que tanto niños como adultos en algún momento buscan dentro de su seno la satisfacción casi total de sus necesidades emocionales.

En realidad, muchas veces la familia permanece junta, en momentos cuando la separación puede ser necesaria, debido a que sus miembros están demasiado enfermos, debilitados o asustados para hacer algo acerca de sus problemas y relaciones de dependencia malsana con los otros.

Sin embargo, existen algunas categorías útiles para investigar una familia:

- a) La capacidad para reconocer y resolver problemas emocionales.
- b) La intensidad y calidad de la comunicación.
- c) La clase y graduación de la expresión afectiva.
- d) El nivel de autonomía que se permite a sus miembros.
- e) La presencia o ausencia de problemas psicopatológicos en tres o más miembros de una familia.

### **3.2. Confirmación del diagnóstico.**

Núñez (1991) señala que la confirmación de la sordera del hijo es una situación de crisis accidental. En esta situación de crisis, la familia se halla con el diagnóstico confirmado, e inmediatamente se ve dirigida a la selección y colocación de la prótesis, que es la evidencia externa del déficit. Esta crisis que atraviesa la familia implica una pérdida, un duelo. ¿Qué es lo que se pierde? El hijo ideal cargado con las expectativas, deseos, esperanzas de la pareja y de la familia en general. Esta familia debe afrontar un proceso de duelo que le permita aceptar esa pérdida, para poder recién conectarse con el hijo real deficitario que tiene adelante.

Dentro de los factores que inciden en la modalidad de elaboración de esta situación de crisis están los siguientes:

- 1) *El modo de resolución de duelos anteriores en la historia de la familia y en la historia particular de cada uno de los padres.- Esta crisis reactiva crisis previas, ya que una mala elaboración de las mismas actúa como una carga adicional a la situación presente haciendo que se instrumenten los mismos recursos fracasados entonces.*

- 2) *El momento de ciclo vital por el cuál está atravesando la familia.- Ya que cuando el hijo sordo es el primero, la pareja debe afrontar dos situaciones nuevas: por un lado, el hecho común a otras parejas de pasar de una situación de dos a la inclusión de un tercero, que implica el tener que comenzar a asumir un rol nuevo que es el rol parental, pero cuando hay otros hijos sanos anteriores a la situación es distinta y el proceso de adaptación al déficit abarca a todo el grupo familiar y no solamente a la pareja parental.*
- 3) *El lugar asignado al hijo.- Todo hijo tiene un lugar asignado de acuerdo a las características de cada pareja y al sistema de parentesco al que corresponden, Ya que hay un lugar preparado de antemano, preexistente, armado desde afuera por la fantasía parental, es lo pensado, lo deseado. Y sobre ese hijo pesan valores, creencias, ideologías propias de la familia y de la cultura a la que pertenece; sobre el que depositan expectativas, deseos y esperanzas.*
- 4) *El grado de discrepancia entre el hijo deseado y el hijo real. Cuantos mayores hayan sido las expectativas, deseos, ilusiones y esperanzas proyectadas en el hijo, más difícil será la aceptación de la deficiencia.*
- 5) *La personalidad de los padres.- Una de las características de los padres que son de personalidad narcisistas es que se les dificultará seriamente el proceso de duelo, puesto que lo que acontece es codificado en términos de valer mucho o no valer nada, y el tener un hijo con déficit implica un fuerte ataque a ellos, porque significa la confirmación de no valgo, no sirvo, por lo cual no creen ser merecedores del reconocimiento de los otros.*
- 6) *Las características del vínculo de la pareja matrimonial.- Todo lo que pasa en la pareja puede ser referido, así, a la discapacidad del niño, la sordera en este caso sirve para mantener un statu quo familiar.*
- 7) *La actitud que toma la pareja parental ante la situación crítica.- Adquiere importancia la elaboración del duelo, el hecho de que ambos padres puedan permanecer unidos ante la situación, en una actitud de apoyo mutuo, comunicación y responsabilidad compartida frente al niño deficitario.*
- 8) *La posibilidad de la familia de contar con sostenimientos del entorno. Es decir, de la familia ampliada, los amigos, los vecinos, los distintos grupos sociales a los que pertenece, entre ellos los grupos de padres con hijos de igual patología.*
- 9) *La capacidad de la familia para recurrir y/o aceptar los sostenimientos externos. Es un índice, de buen pronóstico familiar en la resolución del*

*duelo, la capacidad para utilizar con provecho a otras personas, amigos, parientes, y los recursos que el medio le ofrece.*

10) *El nivel social, económico y cultural de la familia. Las familias de clase baja se enfrentan a la crisis con una actitud de mayor resignación, de sometimiento a los dictámenes del destino, una prueba más que debe afrontar, mientras que las familias de clase media o alta y con nivel cultural más elevado, tienen procesos de duelo más complicados debido a la frustración ante el alto nivel de expectativas y deseos depositados en el hijo.*

11) *Las características del déficit:*

- a) *Grado de pérdida auditiva.*
- b) *Los factores etiológicos de la pérdida.*
- c) *La presencia de otros problemas concomitantes asociados.*
- d) *Las posibilidades de intervención quirúrgica*
- e) *La progresión de la pérdida.*
- f) *En el caso de que haya otros miembros afectados del mismo déficit en la familia, ésta parece estar más preparada para la elaboración (p. 45).*

Ante la crisis, Corless, Germino, y Pittman (2005) describen como el duelo, que es un proceso psicosocial variado cuyas complejidades se derivan en parte del hecho de que la pérdida de algo y éste se refleja a diversos niveles en la vida de una persona. Mencionan tres componentes estrechamente interrelacionados que conforman el proceso de duelo:

- La pérdida se refiere a la separación de una parte de la propia vida con la cual se tiene un vínculo emocional.
- La aflicción alude a las complejas reacciones emocionales, cognitivas y perceptuales que acompañan a la pérdida, es factible suponer una variedad de trayectorias y expresiones cuyo carácter puede moldearse en función de la naturaleza e intensidad de las pérdidas que se experimentan.
- La resolución es el componente en sobrevivir la muerte de un ser amado. Cada uno es un proceso que puede surgir lenta y gradualmente y, quizá es posible que nunca desplace por completo al proceso que lo precedió.

Aunado a esto Tizón (2004) señala que los duelos, las reacciones ante la pérdida y la frustración, suelen comenzar con un impacto, ya que generalmente las personas no esperamos dicha pérdida. En el duelo y los procesos de duelo, el sentimiento predominante es la pena, la tristeza, la protesta y el enfado, de los sentimientos de culpa, autorreproches, añoranza, soledad, también de los sentimientos iniciales propios de la primera fase de duelo: impotencia, fatiga, obnubilación y estado de shock, insensibilidad.

Las reacciones ante la pérdida afectiva son componentes psicológicos fundamentales al menos por las siguientes razones:

- ✘ Ponen en marcha las primeras emociones humanas.
- ✘ Son una respuesta cognitivizada y socializada de dichas reacciones humanas ante la pérdida y la frustración afectiva.
- ✘ Son moldeadores del desarrollo y el psiquismo.
- ✘ Son moldeadores de la personalidad y de sus instancias o componentes fundamentales.
- ✘ Contribuyen de forma destacada a moldear lo posible psicopatología y conflictos humanos individuales y microsociales.
- ✘ Contribuyen a mantener en continuo cambio los sistemas neurobiológicos de personalidad, microgrupales y grupales humanos.
- ✘ Conforman la reacción dialéctica fundamental de la psicopatología: los duelos graves y reiterados favorecen la psicopatología y ésta facilita la inmersión en nuevos duelos y pérdidas afectivas por los trastornos relacionales.

En relación a la compleja gama de emociones que se presentan cuando se vive con una discapacidad, tanto para la persona como su familia, según Ehrlich, De Uslar, Molina, Carvajal y Corzo (2002) el aprender a identificar y expresar los sentimientos es una tarea que requiere atención, esfuerzo y paciencia, puesto que, si no entienden lo que sienten se verán rebasados por las emociones y la conducta será impulsiva, y generalmente inadecuada.

Ante esto, parece que muchos padres pasan demasiado tiempo enojados sintiéndose culpables por permitir que el enojo esté fuera de su control, o ambas cosas. Se pueden distinguir dos categorías: el enojo constructivo y el egoísta. El primero se manifiesta sin indignación, es un sentimiento acompañado de la certeza de estar haciendo lo correcto, es una emoción paciente en la que somos capaces de medir nuestras palabras y nuestras reacciones. En cambio el enojo egoísta surge de la frustración, y por él nuestras acciones se ven rebasadas por el deseo de controlar y dominar; es un enojo usado para humillar, insultar y herir.

También la ansiedad se manifiesta como nerviosismo, preocupación, desolación e inseguridad desorientadora de no saber dónde están parados en la vida y hacia dónde van. Tiene su raíz en el concepto que se tiene de sí mismo.

Además se suma la angustia de ser padres de un hijo con discapacidad obligándolos a confrontar valores, creencias y filosofías acerca del significado de sus vidas; siendo un proceso difícil pero esencial en el camino hacia la aceptación.

La tristeza también es resultado de las inevitables comparaciones que se hace entre un niño (el que se imaginan) y el otro (el que se tiene); entre aquello que se tiene ahora y lo que podrían haber tenido.

En otros casos se llega a sentir vergüenza precedida de una experiencia inadecuada y fácil de criticar.

Y en último de los casos suele ocurrir la depresión, siendo una compleja combinación de aspectos fisiológicos, sentimientos, actitudes e ideas, manifestándose de la siguiente manera:

- Estado de ánimo persistentemente triste, ansioso y un sentimiento de “vacío”.
- Sentimientos de culpa, inutilidad e incapacidad.
- Desórdenes del sueño (insomnio, despertar temprano o dormir más de la cuenta).
- Pérdida del apetito, de peso o ambos.
- Comer en exceso y aumentar de peso.
- Pensamientos constantes relacionados con la muerte o el suicidio.
- Dificultad para concentrarse, recordar y tomar decisiones.
- Síntomas físicos persistentes que no responden al tratamiento: dolor de cabeza, desórdenes digestivos, dolor crónico.

Una de las emociones más comunes es la culpa, ya que ésta conduce a la parálisis de los deseos, a una disminución en el interés por las actividades normales y el alejamiento por completo de los otros. Se sienten culpables por algo de lo que son totalmente inocentes, como el hecho de haber tenido un hijo con discapacidad. Paradójicamente, el culparse por algo que estaba absolutamente fuera de control en ocasiones tiene el efecto de “regresarse dicho control”.

Hay otros autores como Bravo (2000) que dentro de las múltiples emociones desfavorables en el proceso de duelo, es posible dividirlos en tres grandes grupos:

- Primordiales
- Enojo: Con sus variantes (bronca, cólera, ira, rabia o resentimiento) suele estar presente en el duelo de forma inconsciente o consciente. Si el enojo no es consciente con el objeto prohibido, suele ser introyectado sobre sí mismo o proyectado hacia terceros.
  - Temor: Éste puede o no estar presente, depende de la sensibilización previa del deudo y de los aspectos simbióticos depositados en el ser querido. Producto de la emoción hay sensación de ansiedad y de angustia.
  - Depresión: Es considerado como un estado y no como una emoción, se observa con mayor frecuencia en los duelos crónicos.
  - Culpa: Por lo general este tipo de culpas suelen ser irracionales y de constante presencia en individuos que padecen una culpa reiterada.

- Secundarias
- Vergüenza: Cuando la emoción es fuerte no sólo se oculta el hecho sino que se lo niega, con consecuencias desfavorables para la vida social.
  - Impotencia: Siente que le falta algo (sin saber qué) para poder realizar lo que hacía antes.
  - Soledad: Debido a la pérdida de aspectos simbióticos.
  - Alivio asociado con culpa: Es aquel alivio espontáneo que casi siempre se encuentra acompañado de culpa.
- Terciarias
- Envidia.
  - Celos.
  - Otras de menor presencia.

Para el proceso de aceptación, que es uno de los obstáculos más difíciles de vencer, siendo más el escuchar objetivamente la voz crítica que su interior. La discapacidad de su hijo no es un castigo, tampoco es resultado de algo que hicieron o dejaron de hacer, ni una situación que invocaron. Es solo un hecho. Y una vez que abandonen la idea que la discapacidad es algo que “me pasó a mí” y la transforman en algo que simplemente “sucedió”, llegaran a entender su presencia y comenzarán a dar los primeros pasos hacia la verdadera misión como padres: dar a sus hijos las herramientas necesarias para desarrollarse física, emocional y psicológicamente (Ehrlich et al., 2002).

Por ende, una vez confirmada la sordera o hipoacusia y que ésta no tiene solución por vía médica o quirúrgica, lo más conveniente es poner en contacto a la familia con otros padres que, con más experiencia en el tema, le puedan aconsejar; con asociaciones de padres. Así mismo que procurar los recursos técnicos y profesionales necesarios, tales como, que le adapten unos buenos audífonos, al mismo tiempo, tendrá que buscar un centro a un profesional que le dé las oportunas orientaciones y que trabaje al niño (Bravo, 2000).

Por tanto menciona Schorn (2008) que la manera en que los padres hacen frente a esa situación crítica es extremadamente variable y dependerá de un sinnúmero de factores intervinientes, tales como:

- ④ Personalidad de la madre.
- ④ Personalidad del padre.
- ④ Estructuras familiares pre-existentes.
- ④ Duelos anteriores hayan sido o no elaborados.
- ④ Causas de la sordera.
- ④ Momento de instauración de la misma (Schorn, 1997; 2008).

Sin embargo el mismo Núñez (1991), describe las variadas etapas de duelo por el cual atraviesa la familia:

- Etapa de shock, conmoción: se da como respuesta ante la información de la deficiencia del hijo (*"Fue un golpe terrible"*; *"es como el fin del mundo"*). Esta situación está teñida de un estado general de embotamiento de la sensibilidad, como estar viviendo una situación de irrealidad.
- Etapa de negación: implica percibir, aunque sea en forma episódica, la realidad de la pérdida, pero acompañada de un intento de no admitirla, de una actitud general de descreimiento; se expresa por: *"No puede ser, no puedo creerlo"*. Esta actitud se caracteriza por sentimientos de anhelo y búsqueda del hijo sano, una esperanza de que todo ha de arreglarse. En esta fase de búsqueda de lo perdido aparecen accesos de cólera que pueden volverse contra el destino que les falló, o contra el hijo que los frustró, contra el otro miembro de la pareja, contra sí mismos y, lo que es muy frecuente, contra aquellos que los asistieron o asisten. También como padres llegan a expresar sentimientos de culpa, puesto que la sordera de un hijo puede ser vivida a nivel de fantasía como un castigo por alguna mala acción: no haberse cuidado en el embarazo, haber fumado, haber tenido una vida sexual demasiado frecuente, haber trabajado en exceso, etc. Que muchas veces aparecen interpretaciones irracionales.
- Etapa de recuperación, de equilibrio: Se caracteriza por una atenuación gradual de las intensas reacciones emocionales que distinguieron las etapas anteriores. Es momento en el que se llega a un lento reconocimiento y aceptación de lo irreparable de la pérdida, tal como encontrarse con el hijo real deficitario y pueden tener una mayor confianza en sí mismos para cuidarlo.
- Etapa de reorganización: implica por parte de los padres una renuncia a la esperanza de recuperar al hijo perdido y una actitud de aceptación del hijo sordo con sus posibilidades y sus limitaciones. Hay una redefinición de la situación, de los roles familiares, de las reglas que gobiernan la conducta de los miembros de la familia.

### 3.3. Estilos de respuesta de la familia.

Así como existen fases por las cuales pasan también se manifiestan distintos estilos de interacción en la familia del niño sordo tal y como lo señala Nuñez (1991):

- Estrecha relación madre-hijo discapacitado con dependencia mutua.

Es en la madre, por la mayor permanencia junto al niño, en quién recae frecuentemente ese rol decodificar; a la larga esto llega a conducir a una situación en la cual ella es la única que habla con el niño, por ser la que más comprende su lenguaje y a quien que, permanentemente, lo vaya introduciendo en esta realidad. Y la importancia de esta función de la madre, hace que el niño establezca una relación de mucha dependencia respecto a ella y le produzca ansiedad el temor a perderla.

- El padre y los hermanos, figuras periféricas.

El padre puede presentar dificultades para funcionar como un agente activo de pasaje de la relación exclusiva materno-filial a la triangular, quedando relegado a un rol de tercero excluido. La pareja se presenta cumpliendo roles rígidos, el padre es quien aporta económicamente y la madre es la encargada de la crianza.

Por tanto, el tener un hijo con déficit suele producir en el padre sentimientos de castración, desilusión, fracaso, desesperanza, culpa entre otros. Y esta falta de contacto hace que el padre se sienta en el papel del deudor en relación al hijo. Además el distanciamiento del hogar lo lleva a enfrentarse con los reproches y quejas permanentes de su esposa, abrumada por deberes a cumplir con el niño, en respuesta a lo cual el padre adopta una actitud aplacatoria momentáneamente y luego hace una toma mayor de distancia para liberarse de las acusaciones.

También los hermanos están excluidos de la díada madre-hijo sordo, que generalmente se presentan como niños sobreadaptados, independientes, que han debido arreglárselas solos desde muy pequeños, a causa de una madre sobreexigida por los cuidados hacia el niño discapacitado. Con esto, aparecen muchas veces postergados, renunciando a necesidades propias a favor de su hermano, lo que los lleva al deseo de ocupar su lugar, aunque sea al precio de padecer un defecto y tales sentimientos contrastan con otros –de culpa- surgidos en la relación con el hermano, por tener ellos lo que a él le falta: audición y lenguaje. Pero también los hermanos pueden sufrir de sentimientos de inseguridad, soledad, desamparo, depresión.

Suriá (1982) alude que la madre constituye esencialmente el principal fundamento en toda esta compleja edificación del lenguaje del niño, ya que es el enlace entre él y su mundo. Por tanto la que debe procurar que se establezca entre ella y su



hijo, una relación afectiva llena de comprensión y cariño. Es muy posible encontrar un equilibrio satisfactorio entre el trabajo de casa y el de fuera del hogar; siempre y cuando el niño quede atendido debidamente por otro personaje familiar en casa o cuando el padre dispone de un horario más flexible que le permita dedicar algún tiempo a su hijo.

Y lo que el padre es, hace y dice; su forma de reaccionar, sentir y comportarse, tiene una importancia extraordinaria para la educación del deficiente auditivo y para todo niño en general. Las preocupaciones materiales, intelectuales y familiares pueden alterar la conducta del padre originando actitudes de desánimo, agresividad o rechazo que harán desconcertantes las relaciones familiares y en consecuencia las relaciones con su hijo.

### **3.4. Los vínculos familiares y sus conflictos.**

Las características de cada díada comunicativa dependen de múltiples factores, entre los que encontramos características de personalidad de los interlocutores. Uno de estos factores es la actitud paterna ante el déficit auditivo del hijo. El proceso de diagnóstico de la sordera es frecuentemente traumático para los padres.

La presencia de un soporte referencial modifica considerablemente el intercambio de lenguaje entre los interlocutores. Cuando se da un acceso directo y común al contexto de referencia, la comunicación (el lenguaje) está generalmente menos elaborado. El lenguaje de lo no presente tienen una mayor complejidad, a la vez que posibilita al niño separarse del contexto y operar mentalmente con él. La limitación al “aquí y ahora”, además de repercusiones cognitivas, puede crear mayor ansiedad comunicativa en el niño junto a una mayor pobreza (Marchesi, 1991).

Las distintas situaciones de conflicto en los diferentes vínculos familiares según Nuñez (1991) son:

#### *A) Vínculo conyugal ( interacciones entre los miembros de la pareja)*

Entre los factores se puede rescatar la existencia de no conflictos:

- ⊕ Cuando en la pareja existían conflictos previos.- Se pueden agravar los conflictos anteriores que tenían, o bien la situación sirve de telón o excusa que encubre esa relación afectada anteriormente. El niño pasa a ser responsable del distanciamiento y desavenencia de la pareja, la única fuente de frustración y fracaso de los padres, alguien que los ata, quien trava cualquier cambio, etc.

- ⊕ Cuando en la pareja no existían conflictos previos.- Otras parejas con un funcionamiento previo sin conflictos pueden comenzar a mostrar signos de trastornos a partir del enfrentamiento a la problemática del hijo.

Además dentro de las situaciones de conflictos encontramos:

- Predominio de la vincularidad parental sobre la conyugal.
- División rígida de roles entre los miembros de la pareja.
- Alto nivel de recriminaciones, reproches (manifiestos o encubiertos).
- Intensos sentimientos de agobio y sobreexigencia ante las demandas de este hijo.
- Incomunicación y distancia entre los miembros de la pareja.
- Aislamiento con relación al afuera.

### *B) Vínculo parental (interacciones entre padres e hijos)*

En el vínculo paterno-filial, se moviliza una amplia gama de sentimientos ambivalentes, y surgen los conflictos cuando alguno de los sentimientos predominan en forma intensa en esta relación vincular.

### *C) Vínculo entre la familia nuclear y la familia extensa*

El diagnóstico de la discapacidad del niño provoca un impacto también en los abuelos y en los otros miembros de la familia ampliada. La relación con la familia extensa es importante ya que puede ser fuente de apoyo moral y físico. Mientras que para los abuelos este hecho significa un duelo por la pérdida del nieto esperado y deseado, y un dolor por el propio hijo; siendo sus respuestas emocionales de la misma manera que los padres- la abuela materna por lo regular, suele ser uno de los miembros de la familia extensa que ofrecen el mayor apoyo a los padres, ya que suele cumplir las funciones de cuidar del nieto disminuido o de sus hermanos, llevarlo a los tratamientos, compartir juegos, enseñarle habilidades con más dedicación, paciencia y tiempo que los padres, etc. aunque en otras veces un tío, una tía u otro pariente es el que asume estas funciones.

### *D) Vínculo de la familia con la comunidad.*

La actitud social hacia la discapacidad ejerce una gran influencia sobre la familia y sobre cómo ésta significa o afronta la situación, y como respuesta de ciertas actitudes sociales ante la discapacidad, la familia muchas veces queda relegada al ámbito de la casa, manteniendo una situación de aislamiento con relación a amigos y otras relaciones sociales que mantenían anteriormente. La familia se siente dominada por sentimientos de vergüenza, humillación, descalificación, y temor de exponerse ante la mirada de los otros, y por lo tanto se aísla.

### **3.4.1.El vínculo fraterno cuando uno de los hermanos tiene discapacidad.**

Además cabe mencionar que para Nuñez (2007) la denominación de vínculo fraterno se utiliza para referirse a las modalidades y visicitudes de la relación entre hermanos, ya que esa mutua relación, tiene su especificidad, es muy distinta de la que se mantiene entre padres e hijos, puesto que los hermanos sirven de modelos de identificación diferente al de los padres por el hecho de pertenecer a una misma generación.

Fisher (1981) indica que no debe olvidarse el peligro de una sobreexigencia para con los niños oyentes por medio de una carga exagerada, debido a que muchas veces se exagera la exigencia directa o simplemente la expectativa de que los niños oyentes le cedan tiempo libre y espacio libre a su hermano con trastornos auditivos. Sin contar esto, los niños oyentes tienen que reprimir o modificar muchas veces su conducta, para no provocar situaciones conflictivas previsibles con el niño con trastornos auditivos. Esto conduce a estados de tensión que luego se descargan con mayor fuerza, cuanto mayor es la exigencia de consideración. Afecta a los niños oyentes del grupo de hermanos e indirectamente también al niño con trastornos auditivos, si un falso manejo unilateral de la conducta por parte de los padres, provocan un clima molesto y falta de armonía entre los hermanos.

En relación al vínculo entre hermanos Ehrlich et al. (2002) señala que este depende de diversos factores, uno de los mas importantes es la etapa del desarrollo psicológico en la que cada uno se encuentre. No obstante, cuando un hermano tiene alguna discapacidad surgen otros factores que intervienen en la relación, tales como:

- ⊗ El orden cronológico de los hermanos en torno al hijo con necesidades especiales y la presencia de otros niños con alguna otra discapacidad en la familia.
- ⊗ Los cambios en la rutina familiar y en la vida cotidiana.
- ⊗ La habilidad de la pareja para asimilar y aceptar el hecho de tener un hijo con discapacidad.
- ⊗ El grado de apoyo de la familia y los amigos.
- ⊗ La eficacia de la ayuda práctica y la orientación profesional que reciban.

Sin embargo, cuando existen dificultades emocionales o interpersonales entre los niños, el patrón de interacciones negativas debe estarse repitiendo persistentemente, dichos patrones pueden originarse por:

1.- Cuando los padres están demasiados ocupados o son indiferentes a las necesidades específicas del desarrollo del niño.

2.- Cuando como resultado de los conflictos emocionales de los padres, el tiempo que se dedica a los hijos está denominado por tensión, impaciencia, intolerancia y/o restricciones excesivas.

3.- Cuando los padres son sobreprotectores y la atención que dan al niño es inapropiada, se corre el riesgo de provocar una dependencia excesiva.

### **3.4.2. Actitudes de la familia.**

Sin embargo Domínguez y Alonso (2004, p.130) aluden que las siguientes condiciones en las que crecen y se desarrollan estos niños y que pueden constituir obstáculos o factores de riesgo en su desarrollo:

- Menos experiencias

Muchos niños sordos tienen menos experiencias con las que realizar un aprendizaje incidental, es decir un aprendizaje no planificado, sino realizado a través de la observación, por modelado.

- Sobre-Protección

Ante el temor de que sus hijos sordos puedan sufrir algún incidente o ser rechazados por otros niños o adultos muchos, padres impiden a sus hijos realizar de manera independiente actividades que, sin embargo permiten y fomentan en hijos oyentes. Algo tan simple como que el niño o niña sorda juegue de manera independiente en el parque o que el joven sordo salga con amigos a pasear o al cine se convierten en muchos casos en experiencias un tanto excepcionales. Por otra parte, la sobre-protección en el ámbito familiar se refleja también en una menor consistencia en el establecimiento de límites a la conducta de los hijos (o de los nietos en el caso de los abuelos). Es clásico el trabajo de Gregory (1976; en Domínguez y Alonso, 2004, p.131) quién estudió 122 familias oyentes indicando que más de la mitad de las madres permitían mayores concesiones a sus hijos sordos que a sus hijos oyentes, y también en los rituales a la hora de acostarse y en los castigos.

También en las escuelas pueden ser a menudo sobre-protectoras en el sentido de ofrecer a los alumnos pocas oportunidades para tomar decisiones por sí mismos y por tanto para desarrollar autonomía y madurez social. De hecho la sobreprotección en la medida en que genera un sentimiento de dependencia, es un factor íntimamente ligado a la inmadurez y a la sensación de ser poco eficaz. Que conlleva a una menor asunción de responsabilidad y autonomía y del desarrollo de un autoconcepto negativo, vinculado a la “no capacidad”.

Otras de las actitudes presentadas por los padres, de acuerdo con Sánchez y Torres (2002) son:

- Rechazo. Se trata de una actitud que de forma más o menos inconsciente puede presentarse como reacción de los padres ante el hijo que presenta necesidades educativas especiales. El rechazo puede adquirir diversas formas:
  - *Negación de la evidencia. No se acepta la existencia del problema, lo que puede conducir a la visita de un especialista tras otro, produciéndose un retraso en la actuación educativa.*
  - *Dejar al niño al cuidado de otras personas. Por sentirse incapaces de afrontar el problema, o bien por evadirse a sí mismo, lo que dificulta el establecimiento de los lazos afectivos padres-hijos.*
  - *Exigencia excesiva. Se pide al niño más de lo que puede hacer, lo que le produce una gran frustración y un estado de ansiedad que va a repercutir en sus futuros aprendizajes.*
- Los padres frente a los otros hijos. Las actitudes adoptadas son, la de exigirles demasiado, o bien la de abandono, pues piensan que no necesitan tanta ayuda o atención como su otro hijo.
- Entre la pareja. Cuando la afectación se produce de forma congénita debido a causas prenatales, suelen aparecer sentimientos de culpabilidad, llegando a comprometer la estabilidad de la pareja. Se plantea la necesidad de reconducir la situación hacia la aceptación, alejándose de la idea de deficiencia y centrándose en el futuro de la familia en sus posibilidades terapéuticas y en las posibilidades educativas del niño.

### **3.5. Necesidades y demandas de las familias con niños sordos.**

La presencia de una discapacidad auditiva en un niño, según Adroher (2004) provoca modificaciones muy importantes en el conjunto de sus interacciones con los demás y, por lo tanto, tiene un impacto muy significativo en su desarrollo cognitivo, social, afectivo y lingüístico.

Al mismo tiempo, se produce en las familias reacciones de inquietud y desorientación, debido a que se enfrentan con un problema para el cual la gran mayoría de los padres no tienen ninguna o escasa información y preparación. Es por eso que los padres con un niño con discapacidad auditiva no pueden elaborar fácil y naturalmente las conductas más apropiadas para asegurar la educación de sus hijos: la ansiedad combinada con la falta de información puede incluso llevarles a adoptar comportamientos que contribuyan a incrementar las consecuencias de la discapacidad auditiva.

Es por ello, que el trabajo interdisciplinar y en colaboración con la familia es fundamental, máxime si tenemos en cuenta que la familia:

- Es el más natural y eficaz estímulo psicológico y didáctico de la persona con discapacidad en las etapas más genuinamente educativas y formativas.
- Es insustituible por las edades tempranas.
- Es motor esencial para su inserción laboral y social.

Los equipos encargados de la orientación a las familias con hijos con discapacidad auditiva deben asumir la responsabilidad de informar y formar para evitar o reducir las respuestas inadecuadas y, proporcionar a las familias las herramientas necesarias para asegurar una calidad suficiente de interacción comunicativa que les permita cumplir su papel de padres a todos los niveles: afectivo, social, cultural, moral.

Frente a perturbaciones en el desarrollo del niño, los problemas de comunicación pueden complicar seriamente las dificultades de interacción y emocionales. Así como el intento de interpretar las necesidades y demandas inmediatas de un niño pequeño resultando bastante difícil para cualquier padre, tomando en cuenta que los padres y las familias necesitan mucha ayuda para adaptarse al cambio.

Cabe recordar que el niño necesita calor emocional y seguridad, también la sensación de que los otros lo respetan y lo valoran, así como el reconocimiento de que esos adultos importantes para él aprecien sus adelantos y realizaciones.

Finalmente existen necesidades comunes al personal y a los padres. Ambas partes están interesados en el desarrollo óptimo del niño en todas las esferas, y se espera que el niño alcance el más alto nivel de adaptación. El personal abocado al programa necesita la cooperación y ayuda de los padres en varios sentidos (Lillie y Trohanis, 1978).

# CAPÍTULO IV

## 4. Especialistas y Educación.

Una de las necesidades que deberían cubrirse, y que es la fuente de conflicto en las relaciones entre familia y escuela es la formación de los profesionales en el ámbito familiar. Cada profesional tiene una buena preparación en su competencia, en su ámbito especializado, pero éste no abarca, generalmente, unos contenidos en profundidad sobre el ámbito familiar. Algunos profesionales no saben cómo debe ser su relación con la familia, cómo implicarla en los programas educativos y cómo afrontar los problemas que surgen (Sánchez y Torres, 2002).

Afirmando que como profesionales también es viable dar apoyo en el proceso de aceptación y rehabilitación de los niños con necesidades especiales, indicando a sus familias los recursos disponibles para un mejor desarrollo Ehrlich et al., 2002).

Autores como Lillie y Trohanis (1978) explican que la intervención educativa se producirá temprano en la vida del niño especial y el profesional se enfrentará a los padres muy poco después de la revelación del diagnóstico. El profesional puede estar dispuesto y ansioso de poner en práctica técnicas educativas o terapéuticas, mientras el padre está interesado en el impacto del diagnóstico de un efecto precoz, es un hecho doblemente traumático tanto para los padres, que se rehúsan a oír hablar de ello, como para los profesionales, que se rehúsan a hablar de ello.

### 4.1. Fundamentos psicológicos en la educación de los niños sordos.

Retomando el tema de la escuela Safa (1992) expone que en ella el niño comienza a tener contacto con el mundo de las instituciones; siendo un lugar donde aprenderá lo necesario o requerido para su incorporación al trabajo y a la sociedad en general.

Para ello, Vayer, Duval y Roncín (1993) señalan que el niño toma aquello que comprende, siendo un resultado de los intercambios entre él y su entorno activo, particularmente el de las personas. Dicha interacción sujeto-entorno, son por ejemplo, los otros niños, son también los espacios, con sus muebles y sus límites, son los objetos con los que se puede actuar o imaginar. Por lo tanto, es evidente

que los comportamientos espontáneos, a saber, las actitudes, los gestos, sus demandas y su satisfacción, se tratan de intercambios limitados a determinados momentos y en una determinada situación cara a cara.

Un objetivo fundamental de la educación consiste en implementar todas las medidas que permitan la maduración social del niño. Los niños con trastornos auditivos están por lo general atrasados o impedidos en su desarrollo social debido a la ausencia del lenguaje o a la capacidad limitada del lenguaje. Por tal, se contrarresta conscientemente ese retardo a través de medidas simples, tales como: permitirle al niño lo más tempranamente posible vestirse solo, comer solo, ir al baño solo, permitirle que colabore en las tareas del hogar, ocuparse de algo, poder llevar a cabo determinados objetivos, participar en la programación del día, etc. Cuanto antes acostumbre al niño a una cierta independencia, a experimentar la responsabilidad y los riesgos, a que socialice en la dirección de un niño normal, es decir que a pesar de su discapacitación se desarrolle como una persona independiente (Fisher 1981).

Para Morkovin (1963), es muy importante que el niño no perciba los desacuerdos o antagonismos que puedan existir entre sus padres, ya que eso podría hacer que pierda la confianza en ellos, confundiendo su juicio y amenazando su seguridad. También podría darse el caso de que llegara a rechazar a uno de los padres, apegándose demasiado al otro, actitud que puede ser perjudicial para su desarrollo emocional ulterior.

El querer a un hijo y demostrárselo no significa absorberlo, más bien, interesarse en él, en sus necesidades, tendencias y esfuerzos, y hacerlo en forma positiva, tratando de comprenderlo y de conquistar su cooperación voluntaria en su propio adiestramiento. Siempre es mejor celebrar sus éxitos y estimular sus esfuerzos constructivos que criticar sus fallas y errores. Es necesario enseñarle a que haga por sí mismo todo aquello que corresponda a su evolución cronológica, física y mental. El niño sordo requiere un constante estímulo para infundirle ánimo y confianza; ánimo para desarrollar su iniciativa y determinación propia, y confianza para convencerlo que puede llevar a cabo todo aquello que hacen otros niños de su misma edad.

Se mencionan seis puntos que requieren la atención en la educación del niño y que los padres de niños sordos deben conservar siempre en mente (p. 29):

- 1) *El adiestramiento de los hábitos de higiene personal y de trato social.*
- 2) *Estímulo de enseñanzas tendientes a la independencia y confianza en sí mismo.*
- 3) *La socialización y consideración hacia otras personas.*
- 4) *El desarrollo de la destreza manual y la habilidad física.*
- 5) *El estímulo y orientación de la curiosidad intelectual.*
- 6) *El desarrollo de la iniciativa personal y las habilidades creadoras.*



Fisher (1981) indica que a través de un cuidadoso y largo proceso hay que ofrecerle al niño con trastornos auditivos ocasiones de aprender, que existen señales acústicas en su medio ambiente, que son significativas e importantes. Del mismo modo en que le brinda al niño un “ambiente lingüístico” óptimo, debería brindarle también un ambiente acústico óptimo, en el cual su atención auditiva pueda ser constantemente despertada y estimulada (p. 76).

Cuando se dice que la familia, o mejor dicho, el hogar tiene mayores oportunidades de ejercer la educación auditiva que las escuelas especializadas. La “vida normal” en la familia, en la pieza o en el hogar hace que el niño preste atención a los tonos y ruidos. Es ésta una excelente oportunidad para los padres y hermanos mayores, no sólo de apoyar sino de ampliar considerablemente la tarea educacional auditiva y la formación auditiva de las escuelas para discapacitados auditivamente. El trabajo de ejercitación en la escuela no alcanza para influir posteriormente sobre la personalidad total del niño.

Ramírez (1990) refiere que la reeducación, cualquiera que sea el método empleado, puede ser efectuada en centros abiertos o en centros cerrados. Se entiende por centros abiertos aquellos en el que el niño disminuido asiste a las clases de los oyentes ayudado por un sistema de amplificación y, posteriormente, recibe clases por parte de profesores especializados, sobre todo en lo referente a temas de lenguaje. Son instituciones cerradas aquellas a las que asisten exclusivamente niños sordos.

Las directrices que se indican a continuación son teóricas y difíciles de llevar a la práctica en determinados ambientes por la carencia de centros adecuados y las dificultades de acceso a los existentes.

1º. Ante una hipoacusia o sordera de uno solo de los oídos, el niño debe hacer una vida absolutamente normal, salvo en una especial atención en cuanto al uso de ototóxicos y prevención de infecciones catarrales. Los padres han de procurar desdramatizar la situación para evitar en su hijo el desarrollo de una personalidad superprotegida.

2º. Una hipoacusia bilateral de grado justifica la asistencia a clases normales. Si se observa algún retraso escolar se comentará con los profesores el problema del niño, al objeto de que sea situado en las primeras filas de la clase, lugar donde la voz puede ser percibida con la intensidad suficiente.

3º. Si el niño contrajo una sordera importante una vez que ya había desarrollado el lenguaje (sordera postlocutiva) y su coeficiente intelectual es normal, debe ser educado en un centro abierto con ayuda especializada como complemento.

4º. Igual ocurre si el niño padece una sordera contraída antes de la adquisición del lenguaje (sordera prelocutiva), pero se instauró un

entrenamiento auditivo previo por medio de una prótesis. En tal caso debe intentarse su integración en un centro abierto.

5°. Si un niño psíquicamente normal presenta una sordera importante, pero no profunda, adquirida antes del habla, que le permita emplear prótesis con bastantes garantías de éxito, se puede intentar su asistencia a un centro abierto, aunque no haya sido entrenado previamente.

6°. Si la sordera prelocutiva es tan profunda que no permite el aprovechamiento de la ampliación ofrecida por el audífono, y no se había realizado un diagnóstico y entrenamiento previo y precoz, las posibilidades de adaptación a las clases de oyentes son prácticamente nulas, por lo que la educación de este niño ha de ser encomendada a un centro cerrado.

7°. Cuando el niño padece una sordera pre y postlocutiva profunda y su coeficiente intelectual está discretamente descendido, el colegio específico para niños sordos puede prestarle gran ayuda.

No obstante a pesar de los considerables esfuerzos que padres, madres, profesionales y niños con sordera realizan para que los infantes aprendan la lengua oral, muchos de ellos no alcanzan el nivel mínimo necesario o lo hacen a unas edades demasiado tardías pudiendo provocar un retraso en su desarrollo cognitivo, comunicativo, socioafectivo y académico. Aproximadamente el 90 % de los niños con sordera nacen en familias oyentes y, por tanto, la lengua oral será su lengua materna (Easterbrooks y Baker, 2002; en Rodríguez, 2005, p.32).

De esta manera, gran parte del éxito académico de los niños con sordera dependerá de su dominio de la lengua oral (Grosjean, 2001; en Rodríguez, 2005), así como las oportunidades de empleo que tengan en el futuro (Stewart y Kluwin, 200; en Rodríguez, 2005) porque tanto el éxito académico como las oportunidades de empleo requieren que las personas sordas alcancen un nivel de lectura eficaz y, precisamente, el dominio de la lengua oral guarda una estrecha relación con los niveles de lectura y escritura.

Pero el grupo de personas implicadas en la educación de los niños con sordera no se reduce al profesorado, sino que incluye a las familias de estos niños, al resto del alumnado; y al personal de administración y servicios. Los cursos de formación en lengua de signos serán muy necesarios pero, especialmente útiles cuando se adapten a las necesidades de comunicación de cada uno de los grupos anteriores. En este sentido hay que subrayar que en el caso de los padres y madres esos cursos no deben limitarse al aprendizaje de la lengua de signos, sino que deben servir también para adquirir destrezas generales de comunicación visual y de adaptación de la lengua oral al niño con sordera, recibir apoyo emocional, aprender estrategias de resolución de conflictos con sus hijos (especialmente en la adolescencia), compartir experiencias con otros padres y madres, etc. Se trata con todo ello de que el ámbito familiar pueda también responder a las necesidades de los niños y niñas con sordera (AA.VV., 2002; en Rodríguez, 2005).

## **4.2. El papel del especialista/ rehabilitador del niño sordo en su educación.**

Adroher (2004) indica que los equipos encargados de la orientación a las familias con hijos con discapacidad auditiva deben asumir la responsabilidad de informar y formar para evitar o reducir las respuestas inadecuadas y, proporcionar a las familias las herramientas necesarias para asegurar una calidad suficiente de interacción comunicativa que les permita cumplir su papel de padres a todos los niveles: afectivo, social, cultural, moral.

Por consiguiente Sánchez y Torres (2002) afirman que el profesional, debe conocer y comprender a la familia que tiene un hijo o hija con necesidades especiales, para huir y destruir la creencia popular de que “una familia con un hijo o una hija con minusvalía es una familia minusválida” (p.212). Además de este conocimiento sobre la dinámica familiar, el profesional de la educación debe tener una formación en las habilidades para interactuar con las familias, especialmente en las situaciones de entrevista, para poder afrontar las necesidades emocionales y psicológicas que, en muchas ocasiones surgen en los encuentros entre familia y profesional. Así mismo, las actitudes de los profesionales son primordiales para determinar si la familia participará, colaborará con la escuela o buscará apoyos adicionales. Evitando centrarse única y exclusivamente en las dificultades del alumnado, ya que de esta forma se está rechazando implícitamente la función educativa de la familia y desanimándola para asumir un rol igualitario en la educación de este hijo o hija con necesidades especiales (p.213).

Además hay que tomar en cuenta que las percepciones de los profesionales se ven influenciadas por las opiniones de otros profesionales, puesto que leen los informes anteriores o comentan las incidencias, a la vez que describen a la persona con necesidades especiales desde una perspectiva más positiva o más negativa

También existen expectativas por parte de los profesionales, pueden ser más altas o más bajas que las de la familia. Cuando son más altas, el profesional piensa que la familia no lo hace todo o no hace lo suficiente para ayudar a esta persona con necesidades especiales. Pero la razón incide en que la familia tiene un bajo nivel de expectativas. Entonces, el profesional no debe asumir rápidamente, como suele suceder, que la familia es apática, no cooperadora, sintiéndose frustrado/a. Muchas veces, también sucede que la persona con necesidades especiales no progresa más o incluso tiene una regresión. Sin embargo cuando las expectativas del profesional son más bajas que las de la familia, el profesional puede ver en la escuela la manifestación de una conducta de la persona con necesidades en un área en la que no ha trabajado (p. 217).

Por lo tanto, la familia y profesional deben trabajar en metas comunes y aceptables para llegar así a una relación de colaboración de usuario y no de experto. Comprendiendo que la persona con necesidades especiales no es la misma en el hogar que en la escuela, al igual que los propios profesionales y los distintos miembros de la familia (p. 218).

La tarea más importante del profesional es guiar a los padres de esos niños para dar óptimas oportunidades para su desarrollo espontáneo. Los niños están biológicamente adaptados para explorar y hacerse conscientes (obtener el significado) del mundo que los rodea, la primera responsabilidad de los padres es que el niño sea capaz de integrar el desarrollo conceptual del lenguaje y el habla. La percepción que tienen los niños sobre el significado del lenguaje hablado en casa, es la base que los llevará a hablar con otros y atender a lo que los demás tienen que decir. Ninguna intervención de tipo profesional, ni el ambiente de la clínica, ni la escuela, pueden proporcionar la diversidad del uso del lenguaje significativo que el niño puede experimentar a través de la vida familiar.

Los profesionales que trabajan el método auditivo-verbal no sólo deben conocer el desarrollo normal del niño, la acústica, la audiolgía, la lingüística, el asesoramiento y la educación; también deben estar capacitados para comprometerse y llevar hacia delante una evaluación objetiva de la eficiencia de los padres y de los niños y sus cambiantes necesidades (Ling y Moheno, 2005).

Además, Ramírez (1990) señala que en este proceso interviene no sólo el niño, protagonista involuntario, sino también un profesorado que no puede improvisarse, sino que tiene que estar formado en las líneas del momento que se hayan mostrado como útiles a través de la experiencia general. El profesor especializado mantiene una actitud dinámica que le permite, por una parte, recoger de los padres los aprendizajes espontáneos del niño, y por otra, les informa sobre su comportamiento hacia él, así como, los modos de actuar ante reacciones imprevisibles, contrariedades, formas de comunicación, etc.

La madre es la persona imprescindible para facilitar su adaptación a las circunstancias cotidianas, donde desarrollará sus actividades sociales, y que, difícilmente, pueden ser ensayadas en un medio artificial como es el colegio. Por otra parte la madre suele pasar por fases de desánimo y depresiones exógenas ante la sensación de sobrecarga de responsabilidades o de retrasos en la obtención de resultados de una labor tan tediosa como es la rehabilitación de su hijo. Una comprensión continua por parte de la familia y una terapia psicológica de apoyo mediante contactos periódicos con el psicólogo del centro de rehabilitación es imprescindible.

Los profesionales han sido tradicionalmente formados como “detectólogos” especialistas en encontrar los problemas de las personas, diagnosticar síndromes, patología. Por eso a veces se carece de hábitos y herramientas para buscar los recursos que la persona tiene. Son sus capacidades, y no sus limitaciones, las que van a contribuir en su progreso. Luego aprendamos a valorar a la persona en su

conjunto, para que la foto no esté deformada. Si sólo reflejamos las deficiencias, las cosas que no logra hacer, le ayudamos muy poco destacando sus discapacidades por encima de sus capacidades (Castillo, 2007).

En este sentido, resulta del todo necesario que los profesores en general, como los de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria en particular, así como los logopedas, los psicopedagogos y otros agentes educativos en contacto directo con niños pequeños o con sujetos que presentan necesidades educativas específicas (N.E.E.), conozcan el proceso que se sigue en la adquisición de la comunicación, el lenguaje y el habla. Es importante que todos estos agentes educativos conozcan no solamente el *qué* sino también el *cómo* los niños aprenden el lenguaje, y van progresando, por ejemplo, desde el dominio de palabras aisladas al uso de oraciones con varias palabras, de la utilización de determinados procesos fonológicos a una correcta organización del habla, o del uso de las sobreextensiones a la diferenciación progresiva de las palabras (Acosta, 2006).

Expresando así Johnson (1967; en Gary, 1978) que los educadores deben ver al niño como una persona, más que un prototipo que caracteriza a un tipo clínico particular de sordera con un grado definido de pérdida auditiva, centrando en saber cómo funciona el niño con problemas auditivos.

Así mismo, el papel del docente es invitar y animar a sus alumnos a lograr aprendizajes significativos en los cuales los alumnos se relacionan con el aprendizaje en forma sustantiva y no al pie de la letra, entrelazándose con diversos aspectos de la vida del niño, se integra a su vida cotidiana en forma natural y pasa a ser parte de la existencia misma del alumno, propiciando su interés por aprender cosas nuevas y fomentando así su seguridad y autoestima (Molina, 2003).

### **4.3. Importancia de los padres en la educación del niño.**

Recordar que la familia es el microsistema ecológico y natural del desarrollo del niño, por ello, es el lugar donde se puede proporcionar con mayor eficacia un amplio abanico de posibilidades de estimulación intensiva, integral, natural y significativa en todos los ámbitos de su personalidad. *Siendo “los padres, una forma exclusiva los principales educadores, puesto que desempeñan un papel crucial en las interacciones que se establecen entre ellos y el desarrollo posterior del niño”* (Ortí y Fortich, 1991:143; en Sánchez y Torres, 2002 p. 261-262).

Por tal, Bautista (2002) añade que el papel que juegan los padres es un rol decisivo en la rehabilitación de sus hijos, ya que es un ambiente de cariño y apoyo en el que mejor se desarrolla el niño. De esta afectividad, apoyo, aceptación de su hijo (no del problema) y del tiempo que se le dedique, dependerá en gran medida su evolución. Enfatizando que el niño necesita seguridad, entender y hacerse

entender, autoconcepto positivo, adquirir un conocimiento del mundo en que vive, iniciación en los hábitos familiares y culturales, junto a la autonomía e independencia necesarias para su desarrollo.

Querer, saber y poder son las tres actitudes destacables en toda participación y coordinación de los profesionales de la educación y los padres del alumno con necesidades especiales participación que vendría determinada por estas capacidades y deseos en ambos componentes y por el propio proceso de acercamiento y encuentro que ambos inicien a instancias de los profesionales (Sánchez y Torres, 2002).

#### **4.4. Trabajo con los padres.**

Lillie y Trohanis (1978) comentaban lo fundamental que es establecer una verdadera alianza con los padres, primordialmente el respeto mutuo, la honestidad y actitudes igualitarias por ambas partes. Además el comprender que hay necesidades y sentimientos de los que no son conscientes y que, aunque tengan escaso conocimiento formal del desarrollo infantil o de las funciones maternas, tiene mucho que ofrecer, y pueden aprender.

Cuando los padres son hostiles o escépticos es mejor dejar que sus sentimientos afloren en lugar de tratar de aplacarlos. También no deben tomarse a la ligera las preocupaciones de los padres, puesto que son importantes para ellos.

Aunado a esto, es substancial sugerirles modos de ser útil a los padres en términos de ayudarlos a poner en práctica los métodos educativos que los hacen sentir bien. Otra manera de proporcionar apoyo es darles una oportunidad de discutir la conducta de su niño y sus propias respuestas con un individuo receptivo, que no juzga y que por estar fuera de la familia se mantiene a una cierta distancia de los problemas cotidianos inmediatos que surgen en el hogar.

#### **4.5. El desarrollo del programa para los padres.**

De acuerdo, a lo que señala Luterman (1985), un programa centrado en los padres, se caracteriza porque el impulso primario de la atención terapéutica va dirigido hacia el padre, en oposición a un programa centrado en el niño, en el cual la mayor energía va dirigida sobre la criatura. Existen dos tipos de programas, uno está centrado en los padres, lo que proporcionan servicios para el niño, y el otro programa centrado en el niño proporciona servicios para los padres. La diferencia radica sobre quién recibe la mayor atención del profesional, ya que dichos programas tienen como objetivo lograr que el niño desarrolle su máximo potencial, y los padres se definen como las principales personas que atienden al niño.

Y dentro de algunas dificultades para desarrollar programas se encuentran las siguientes:

#### 🕒 Inseguridad profesional

Esto se debe a que los programas de adiestramiento profesional rara vez se proporcionan información o experiencia para que el estudiante aprenda a como tratar a los padres, y se centran en proporcionar considerable información y experiencia práctica en relación con el niño que sufre validez, y como resultado a este desequilibrio, el joven terapeuta se siente muy inseguro al tratar con los padres, quienes pueden ser mayor edad y más experimentados en la atención del niño.

#### 🕒 El síndrome de Annie Sullivan

Muchos maestros de niños sordos se ven así mismos como totalmente dedicados al niño, el cual constituye una “bola de barro” (quizá es una fantasía de Pigmalión). Guiados por esta fantasía, resulta muy difícil que los profesionales, dediquen parte de su tiempo a trabajar con los padres. Y para que el programa de educación de los padres tenga éxito, el profesional debe considerar a los padres como los receptores primarios del programa de educación.

#### 🕒 Los temores de los padres

Los padres también tienen problemas para aceptar programas enfocados sobre sí mismos. Aunque puedan participar en un programa centrado en los padres, su marco de referencia psicológica no se encuentra concentrado en ellos mismos debido a que:

- Están buscando un “salvador”, alguien que les diga qué hacer y los libere de la carga de tener que sacar a un niño inválido.
- Con frecuencia se acercan al maestro con todos los antiguos temores y estrategias que adoptaron en la escuela cuando eran niños. Tienen una fuerte resistencia a “volver a la escuela, y ser de nuevo relegado al papel subordinado de aprendices (p. 38).

Ling y Moheno (2005) señalan que ningún terapeuta o maestro puede dar el tiempo ni suplir la cantidad de experiencias auditivas significativas que los padres pueden proporcionar. Tanto padres como profesionales deben trabajar en equipo, pero compete a los profesionales: hacer que los padres conserven el control; evitar la distancia entre autoridad y lego en la materia; atender las prioridades y necesidades de los padres en la planeación, respetar los estilos individuales de la interacción padres-hijos; usar formas significativas de esfuerzo; y dar a los padres tiempo de descansar y para compartir sus sentimientos cuando no se obtienen respuestas.

El papel de la familia es trascendental en las relaciones, desarrollo y educación del niño sordo, hasta el punto que es imposible encontrar un adulto que fuera sordo desde la infancia, equilibrado y maduro, que se haya desenvuelto en una familia descompensada (Ramírez, 1990).

Sin embargo, Lillie y Trohanis (1978) manifestaron que existen cuatro dimensiones principales en el trazado de programas para padres que deben ser consideradas de modo preciso y sistemático:

- *Apoyo social y emocional.*

El objetivo es el aumento de las actitudes positivas de los padres hacia su rol como educadores de sus hijos y, lo que es más importante, la intensificación de la noción de su propia importancia como seres humanos dignos. Una vez identificadas, las necesidades sociales y emocionales de los padres pueden ser satisfechas de muchas maneras. Lográndose al:

- Disminuir las necesidades causadas por los sentimientos de culpa e impotencia en la familia.
- Proporcionar a los padres actividades socialmente estimulantes que refuerzen los sentimientos positivos hacia su familia como unidad y hacia sí mismos en su función de padres.

Durante las crisis una dotación de educadores puede desempeñar un rol decisivo en la existencia de los padres, tanto en su carácter como en su condición de individuos.

- *Intercambio de información.*

Hay muchos tipos diferentes de información que pueden y deben ser suministrados a los padres. Las discusiones bien planeadas o la información escrita acerca de lo que el centro espera llevar a cabo durante el año, son muy importantes para el mantenimiento de la atención y el interés paternos. Además de los intercambios de información de rutina, entre los padres y el personal del centro, fundamentalmente si la información está sujeta a cambios frecuentes, como los horarios de actividad, los acontecimientos especiales, las conferencias de padres y las listas de sueldos va a ser objeto de la atención de todos.

Las actividades en esta área deben estar destinadas:

- A dotar a los padres del conocimiento de las bases lógicas, de los objetivos y de las actividades del programa en el que el niño se halla involucrado.
- A ejercitar en los padres la comprensión del crecimiento y desarrollo de su hijo el hogar.



- A proveer al personal docente de información circunstancial sobre el niño, con el objeto de intensificar la eficacia del programa.

- *Participación de los padres.*

El objetivo es involucrarlos en las actividades regulares del programa. Al incorporarlos provechosamente en diversas actividades y roles, como la ayuda al maestro, intensificar el sentimiento paterno de autoestima, aumentar su comprensión general de los niños, les permitirá disponer de un repertorio mayor de experiencia y actividad que les será útil para interactuar con su propio hijo.

- *Interacciones padre-niño.*

Por consiguiente debe ser capaz de interactuar significativamente con el niño para estimular el desarrollo cognoscitivo, emocional y social. Para facilitar la interacción padre-niño, un programa educativo tiene que brindarles oportunidad de adquirir habilidades en lo que concierne a:

1. Prácticas generales de formalización del niño.
2. Promoción y fomento del desarrollo social y emocional.
3. Aliento e impulso del desarrollo idiomático y cognoscitivo (p.18-22).

# CAPÍTULO V

## 5. Desarrollo socioafectivo.

Tradicionalmente el término "afecto" ha sido empleado para denominar una amplia serie de experiencias sensibles: tanto de sentimientos desagradables de desamparo o tristeza, de amor, temor o cólera (Bowlby, 1998).

Mientras que el vínculo es la capacidad de relación emocional estable con el otro y, si bien está sustentada en los componentes biológicos de la conducta de apego, trasciende este origen y se manifiesta en el orden de lo simbólico (Vives, 1994).

### 5.1. El Apego.

La teoría de Bowlby (1998) postula que el vínculo que une al niño con su madre es producto de la actividad de una serie de sistemas de conducta, cuya conducta previsible es aproximarse a la madre. Dado que, en el bebé humano, la ontogénesis de esos sistemas es sumamente lenta y compleja y que el índice del desarrollo varía mucho de un niño a otro. Además Vives (1994) refiere que el mensaje que los padres, transmiten a sus hijos se lleva a cabo mediante la relación vincular que establecen con ellos, a través de su presencia, de la voz y las caricias; del manejo que hacen del cuerpo del recién nacido al alimentarlo, cargarlo, mecerlo y balancearlo; o bien, mediante la forma en que lo miran, y por las actitudes y formas como lo tratan.

Una vez iniciado el segundo año (periodo en que el niño adquiere mayor movilidad), casi siempre se advierte una conducta típica que refleja los vínculos de apego creados. Para entonces, en la mayoría de los niños, puede activarse fácilmente el conjunto de tales sistemas de conducta, en particular ante la marcha de la madre o a causa de cualquier hecho que les produzca temor.

A su vez, los estímulos que con más facilidad interrumpen el funcionamiento del sistema son el sonido, la vista o el contacto físico con la madre. Hasta los tres años los sistemas rigen activándose con suma rapidez. De ahí en adelante, su activación se vuelve más difícil en la mayoría de los niños. Éstos experimentan otros cambios que hacen menos imprescindible la proximidad de la madre. Durante la adolescencia y la vida adulta también tienen lugar cambios nuevos, como el que se refiere a las figuras hacia las que se dirige la conducta.

### **5.1.1. Definición.**

López (1999) define el apego como un “lazo afectivo” que se forma entre él mismo y cada una de estas personas, un lazo que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con ellas a lo largo del tiempo. Aunque este vínculo forma un todo, pueden distinguirse en él tres componentes básicos: conductas de apego, representación mental de la relación y sentimientos que conlleva.

### **5.1.2. Formación y desarrollo del apego.**

El vínculo del apego responde a una de las necesidades humanas más fundamentales: la necesidad de sentirse seguro, de sentirse protegido, con las espaldas cubiertas, con una o varias personas que sabemos incondicionalmente, disponibles y eficaces. Siendo así que entre todas las necesidades interpersonales el apego, vínculo afectivo con las personas que satisfacen las necesidades emocionales y cuidados básicos responde a la necesidad afectiva más fuerte y estable a lo largo del ciclo vital.

Aunque los niños en los primeros meses pasan gran parte del tiempo durmiendo o en estado de semiconsciencia, se puede afirmar que participan activamente en la formación del vínculo afectivo. El niño contribuye decididamente con su configuración facial, sus capacidades de procesamiento de la información, sus señales comunicativas y sus capacidades para participar en rutinas sincronizadas.

La formación del sistema de apego es el resultado de la interacción entre la actividad del niño en cuanto buscador de contacto y vinculación, y la actividad de los padres. Esta interacción se caracteriza por ser rítmica, recurrir a códigos informales de comunicación y estar cargada de interés y afecto mutuo, orientada a producir bienestar y a satisfacer las necesidades básicas.

A la edad de diez días los lactantes son capaces de reconocer el olor de su madre, orientándose de manera preferente hacia un algodón que ha estado en contacto con el pecho de su madre. A los quince establecen asociaciones claras entre el rostro y la voz de la madre, hasta el punto de intranquilizarse cuando se mezcla la voz o el rostro de la madre con estos mismos estímulos de una persona desconocida. Además, durante los primeros meses de vida, el niño asimila en buena medida la realidad a través de la boca. Además la succión cumple una importante función de contacto y seguridad (López, 1999).

### **5.1.3. Conducta de apego.**

Bowlby (1998) afirmaba que la conducta del apego es un tipo de conducta social de una importancia equivalente a la de apareamiento y a la paterna. Considerando que la conducta del apego tiene lugar cuando se activan determinados sistemas

de conducta. Y tales sistemas de conducta se desarrollan en el bebé como resultado de su interacción con el ambiente de adaptación evolutiva y, en especial con la principal figura de ese ambiente que es la madre. De acuerdo con esta teoría, la comida y el acto de alimentarse sólo cumplen un papel menor de importancia para su desarrollo.

Posteriormente su hipótesis de Bowlby postuló que en determinada etapa del desarrollo de los sistemas de conducta responsables del apego, la proximidad de la madre se convierte en una meta prefijada. En la versión anterior describía 5 pautas de conducta que contribuyen a forjar el apego: succión aferramiento, seguimiento, llanto y sonrisas, mientras que en la nueva versión siguen pereciendo importantes estas pautas pero sostiene además que entre los nueve y los dieciocho meses suelen quedar incorporadas en sistemas más complejos con metas corregidas. Tales sistemas se organizan y activan de tal manera que el niño tiende a mantenerse próximo a la madre (p. 132).

Por consiguiente, en un ambiente familiar, la mayoría de los bebés de alrededor de cuatro meses ya responden de manera diferenciada a la madre a comparación con otras personas. Al ver a la madre, el pequeño de esa edad sonríe y vocaliza con mayor prontitud y la sigue con la mirada, durante un tiempo mayor que el resto de la gente. La conducta dirigida a mantener esta proximidad resulta sumamente obvia cuando la madre abandona la habitación y el bebé rompe a llorar y, quizás intenta seguirla.

Entre los seis y los nueve meses todo niño cuyo padre regresara al hogar con regularidad lo saludaba lleno de placer, pero sólo después de los nueve meses el pequeño seguía a los familiares adultos que salían de la casa.

Al expandirse el campo perceptual del niño y aumentar su capacidad para comprender los hechos del mundo circundante, empero, se producen cambios en las circunstancias que provocan esa conducta. Uno de esos cambios reside en que el niño toma cada vez más conciencia de la partida inminente de uno de sus seres queridos. Durante el primer año el bebé protesta, sobretodo cuando se lo deja en la cuna o, poco después, al ver alejarse a la madre. Cuando la madre se separa de él advierte su ausencia al poco tiempo, y recién entonces protesta. De ahí no pierde de vista la figura de la madre: la observa gran parte del tiempo o, si no está al alcance de su mirada, presta atención al sonido de sus movimientos.

Bowlby (1998) mencionaba que en la mayoría de los niños, la conducta de apego se pone de manifiesto, con regularidad y gran fuerza, hasta casi el final del tercer año. Pero en ese momento se produce un cambio que ilustra muy bien la experiencia de los maestros de preescolar. Antes de los dos años y nueve meses, la mayoría de los pequeños que van al preescolar, muestran una gran angustia cuando la madre les deja. Aunque su llanto puede durar muy poco, se quedan son inactivos, pasivos, y exigen constantemente la atención del maestro, en notable contraste con el modo en que se portan en el mismo ambiente cuando la madre se queda a su lado. Sin embargo, una vez cumplido los tres años, suelen ser

mucho más capaces de aceptar la ausencia temporal de la madre y de ponerse a jugar con otros niños.

Dentro de las pautas de conducta más específicas que facilitan la formación del vínculo de afecto pueden clasificarse dentro de dos categorías centrales:

#### 👁️ Conducta de señales

Cuyo efecto es llevar a la madre hacia el hijo. Por ejemplo: el llanto, la sonrisa, el balbuceo y posteriormente el llamado y determinados gestos, pueden clasificarse como señales sociales. Así como el gesto de levantar los brazos puede advertirse en un bebé de unos seis meses cuando la madre se acerca a su cuna, y también en el niño que se comienza a gatear, tanto se aproxima a la madre como cuando ésta se acerca a él. Casi siempre la madre interpreta el gesto como deseo de ser levantado en brazos, y responde en consecuencia.

#### 👁️ Conducta de acercamiento

Cuyo efecto es llevar al niño hacia la madre. Dicho acercamiento en sí es una conducta que incluye la búsqueda y el seguimiento, utilizando en cualesquiera que fueren los medios de locomoción disponibles, y en segundo lugar, la conducta de aferramiento. Finalmente hay una tercera conducta, que es la succión no alimenticia o aferramiento al pezón (Bowlby, 1993).

### **5.1.4. Tipo de apego.**

Por estilo o patrón de apego se entiende un conjunto de características del sistema de apego que permanecen bastante estables a lo largo del tiempo. Partiendo de ciertos criterios como: la ansiedad por separación de la figura de apego, la reacción del niño en el reencuentro, la utilización de la figura de apego como base de exploración y la reacción e interacción del niño con una mujer desconocida.

*Se plantean tres patrones básicos:*

*1.- Apego seguro. En presencia de la figura de apego exploran activamente el entorno. En ausencia de la madre la exploración decae y la angustia por la separación es evidente, aunque puede mostrarse en diferentes grados. Cuando la madre vuelve el niño muestra señales de alegría y activa sus conductas de apego hacia ella.*

*2.- Apego ansioso ambivalente. La exploración del entorno en presencia de la madre es baja o nula, no se alejan de ella. Cuando la madre se va, la ansiedad por separación es muy intensa. En el reencuentro con la figura de apego se muestran ambivalentes, por una parte buscan y procuran*

*mantener la proximidad y el contacto con ella, pero a la vez, cuando la madre inicia un contacto, muestran oposición.*

*3.- Apego equitativo. Estos niños se muestran pasivos o indiferentes, manifiestan escasa o nula ansiedad ante la separación y evitan el contacto cuando la figura de apego vuelve. En relación con los extraños no muestran inquietud.*

*Aunque se habla de un cuarto patrón que es:*

*Ansioso-desorganizado. Donde el comportamiento de los niños puede entenderse como una combinación de patrones ambivalente y equitativo. Se muestran desorientados, se aproximan a la figura de apego con evitación de la mirada; cuando se asustan de la extraña se alejan de la madre (López, 1999 p. 57-58).*

### **5.1.5. Funciones.**

Dentro de las funciones del apego se mencionan las siguientes:

- ◆ Favorecer la supervivencia manteniendo próximos y en contacto a las crías y a los progenitores.
- ◆ Buscar seguridad en la presencia y contacto con las figuras de apego.
- ◆ Otras complementarias:
  - Ofrecer y regular la cantidad calidad de estimulación que necesita un niño para su desarrollo. Por, otra parte, las figuras de apego controlan, directa o indirectamente, durante los primeros meses y aún después, buena parte de los intercambios que el niño tiene con el entorno.

Teniendo en cuenta que las adecuadas relaciones de apego fomentan la salud física y psíquica, así como una influencia decisiva en el desarrollo social, donde el niño aprende a comunicarse con los demás. Además tienen un fin en sí mismas porque pueden convertirse en un juego placentero. Esta interacción lúdica juega un importante papel en la formación y desarrollo del apego (López, 1999).

## **5.2. La Emoción.**

### **5.2.1. Definición.**

Goleman (2001, p. 142) define a la emoción como un término sobre cuyo significado preciso los psicólogos y filósofos han dicho muchas sutilezas durante más de un siglo. Además el *Oxford English Dictionary* define la emoción como cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier

estado mental vehemente o excitado. Y por ello utiliza el término para referirse a un sentimiento y pensamiento característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar. Siendo los principales candidatos y algunos miembros de sus familias presentan:

- *Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.*
- *Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión grave.*
- *Temor: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.*
- *Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.*
- *Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).*
- *Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.*
- *Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.*
- *Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.*

Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana. Dado que estas situaciones se repiten una y otra vez a lo largo de la historia de la evolución, el valor de supervivencia de nuestro repertorio emocional fue confirmado por el hecho de que quedaron grabados en los nervios como tendencias innatas y automáticas del corazón humano.

### **5.2.2. La emoción y la organización del desarrollo.**

Menciona Fogel (1993; en Sroufe, 1995, p. 67) que gran parte de la emoción humana es social por naturaleza, y el desarrollo de la emoción no puede separarse de su contexto social, además, el cariño y la rabia tienen típicamente objetos sociales; la vergüenza requiere un público; la culpa se funda en la

interiorización de valores sociales; y desde el punto de vista de las perspectivas evolucionistas, la comunicación social es la función principal de todas las emociones. Y el estudio de la emoción implica t el estudio del desarrollo cognitivo.

La presencia de una discapacidad auditiva en un niño, según Adroher (2004) provoca modificaciones muy importantes en el conjunto de sus interacciones con los demás y, por lo tanto, tiene un impacto muy significativo en su desarrollo cognitivo, social, afectivo y lingüístico.

### 5.2.3.Desarrollo emocional y adaptación individual.

El desarrollo del individuo social, Sroufe (1995) hace referencia a que éste, avanza a través de una serie de fases, desde las primeras semanas, en las que hay poca conciencia incluso de que alguna estimulación temprana del ambiente exterior, a través de una conciencia inicial de sí mismo y de los demás, hacia las relaciones recíprocas, a un compañerismo lleno de interés en los años preescolares, en los que el niño ha interiorizado valores y posee los inicios del autocontrol. En este proceso uno de los aspectos más significativos del desarrollo socioemocional es la transición desde la dependencia prácticamente total del bebé al funcionamiento autónomo posterior del niño.

### 5.2.4.Etapas en el desarrollo del afecto.

Durante este periodo hay avances muy importantes en el concepto de objeto, la intencionalidad y una comprensión de la causalidad. En el sistema positivo del afecto, el término alegría se reserva para después de los seis meses, con el fin de capturar las capacidades de anticipación y la destreza activa que se manifiestan en esta fase. Tomando en cuenta que en una concepción integrada del desarrollo, el afecto y el conocimiento son interdependientes y las etapas del desarrollo son, por tanto, aplicables a ambos dominios.

EL SURGIMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA (Sroufe, 1995):

| Mes    | Problema de desarrollo          | Enojo/Frustración                                   | Cautela/miedo                     | Placer/alegría                 |
|--------|---------------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------------|
| 0      | Barrera absoluta ante estímulos | Malestar ante la sujeción física, molestia extrema. | Susto/dolor, atención obligatoria | Sonrisa endógena               |
| 1<br>2 |                                 |   |                                   | Se vuelve hacia, busca placer. |



|          |   |                         |                             |  |
|----------|---|-------------------------|-----------------------------|--|
| 3        | Regulación de la tensión (afecto positivo)                            | Reacción de frustración |                             |  |
| 4        |   |                         | Cautela                     | Deleite, risa activa                     |
| 5<br>6   | Desarrollo de la reciprocidad (participación activa)                  |                         |                             |  |
| 7<br>8   |   | Enojo                   |                             | Alegría                                  |
| 9        | Formación de una relación afectiva de apego                           |                         | Miedo (aversión a extraños) |  |
| 11<br>12 | Prácticas (exploración y destreza)                                    | Enojado, petulancia     | Ansiedad, miedo inmediato   | Júbilo                                   |
| 18       | Surgimiento del sí mismo  | Desafío, rabia          | Vergüenza                   | Valoración positiva de sí mismo, cariño. |
| 24       |   | Daño intencional        |                             |  |
| 36       | Destreza en el juego y la fantasía                                    |                         | Culpa                       | Orgullo, amor                            |
| 54       | Identificación, desarrollo del rol sexual y competencia con los pares |                         |                             |  |

### **5.2.5.¿Por qué es importante forjar autodisciplina, responsabilidad y salud emocional en el niño?**

Elias et. al. (2000) indica que algunas reglas ayudarán a que haya más paz y menos estrés, y la educación emocionalmente pueden ofrecer una gran contribución tanto a madres y padres, ya que con sus propias emociones y las de sus hijos de una forma inteligente, constructiva, positiva y creativa; trae consigo fuerza de pequeños cambios.

Por tanto, cabe mencionar los cinco principios de una crianza emocionalmente inteligente.

1. Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
2. Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás: primero debe ser uno consciente tanto de los sentimientos propios como de los de la otra persona.
3. Hacer frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta, y regularlos.
4. Plantear objetivos positivos y trazar planes para alcanzarlos: se debe reconocer el gran poder del optimismo y la esperanza.
5. Utilizar las dotes sociales positivos a la hora de manejar sus relaciones: esto implica dotes sociales tales como la comunicación y la resolución de problemas (p. 136).

Además propone Fisher (1981) que se quiere educar al niño con trastornos auditivos tempranamente hacia una determinada estabilidad interna y una adecuación afectiva, es necesario:

1. Proporcionar experiencias generales con criterio de realidad.
2. Abandonar la conducta educacional sobreprotectora.
3. Ejercitar hacia el logro de la independencia.
4. Posibilitar contactos amplios, permanentes, con otros niños.
5. Exponer al niño a cargos en forma escalonada y en aumento.
6. Preocuparse por una inmunización precoz y realista del trastorno auditivo, es decir, esclarecer los límites y las posibilidades del trastorno auditivo.

# CAPÍTULO VI

## 6. METODOLOGÍA

Delgado y Gutiérrez (1994) sitúan las bases de la polémica: sustantivismo pro-cualitativo versus formalismo pro-cuantitativo en la filosofía griega. Mencionan que en la Grecia Clásica el lugar y el momento en el que se inicia de una forma más clara la polémica entre lo “cualitativo” y lo “cuantitativo”. Sin entrar en el análisis de los llamados filósofos presocráticos, cuyas nociones y tomas de posiciones son esenciales en la historia de las relaciones entre lo “cualitativo” y lo “cuantitativo”, se puede esquemáticamente situar en Platón y Aristóteles. Así desde el punto de vista del par “sustantivista/formalista”, Aristóteles defiende una concepción y una aproximación de/a la naturaleza que podemos denominar más “pre-cualitativista” por lo que tiene de más “sustantivista”, “sensible” y “empírica”; Platón defiende, una aproximación más “pre-cuantitativista” de la Naturaleza por lo que tiene de más “formalista”, “idealista”, abstracta” y “matematizable”.

Aunque fue hasta la edad Media que se crearon las condiciones sociales, culturales, mentales, etc., que posibilitaron que el proceso de formalización-matematización-cuantificación de la Naturaleza diese los pasos necesarios para conformar el actual paradigma “cuantitativo” dominante. Entre los siglos XII y XVI se desarrollan en el Occidente europeo un conjunto de transformaciones económicas, sociales, ideológicas, culturales, etc., que van a crear las condiciones sociales y culturales para el nacimiento de la Ciencia Moderna y del paradigma “científico-positivo”.

Por otro lado, Álvarez-Gayou (2007) señala que durante muchos años e inspirados en las ciencias sociales junto con el paradigma predominante del positivismo, los científicos se enmarcaron en la corriente conocida como cualitativa. Históricamente, la investigación cualitativa se definía dentro del paradigma positivista, así algunos investigadores cualitativos de mediados del siglo XX (como Becker, Geer, Hughes y Strauss) reportaron hallazgos de observación participante en términos cuasiestadísticos.

Así mismo, algunos autores como Arthur Vidich y Stanford Lyman (1998; en Álvarez-Gayou, 2007) mencionan ocho periodos que no se definen con gran claridad en el tiempo:

- Etnografía temprana (hasta el silo XVII). Surge del interés de los occidentales por conocer los orígenes de la cultura y la civilización.

- Etnografía colonial (exploradores de los siglos XVII, XVIII y XIX). Se caracteriza por las descripciones de razas y culturas hechas por misioneros, exploradores, bucaneros o administradores coloniales.
- La evolución de la cultura y la sociedad: Augusto Comte y el método comparativo. En éste periodo los investigadores buscan comprender cómo se relacionan las formas de vida occidentales de los otros. Este planteamiento surge del método comparativo propuesto por Augusto Comte, en el que propone que todas las culturas se desarrollan en tres estadios a los que denominó *época del crecimiento moral*.
- La Etnografía del siglo XX. El comtismo y la guerra fría. El término primitivo cambia por el de subdesarrollo; se terminan los pueblos primitivos para ser estudiados y además las culturas liberadas se vuelven sumamente críticas de todas las prácticas coloniales, dentro de las cuales se engloban los estudios etnográficos realizados en sus poblaciones.
- Etnografía del indio americano como el otro (antropología de finales del siglo XIX y principios del siglo XX). En sus inicios, el estudio y las descripciones de las tribus de indios norteamericanos se asemejaron mucho a las descritas en las etapas de la etnografía colonial o incluso en la del método comparativo de Comte.

Mientras que Denzin y Lincoln (1998; en Álvarez-Gayou, 2007, p. 22-23) dividen la historia de la investigación cualitativa en cinco periodos, a los que llaman momentos:

- Período tradicional. Es la época del investigador solitario que se trasladaba a un lugar lejano, sufriendo las penurias y dificultades del trabajo de campo, y recogía sus datos para después regresar a escribir un reporte objetivo de sus hallazgos.
- Fase modernista. Los autores consideran que ésta fue la época de oro de la investigación cualitativa. Se desarrollan y se encuentran nuevas teorías y paradigmas interpretativos como la Etnometodología, la fenomenología, la teoría crítica y el feminismo. Surge la teoría fundamentada de Glasser y Strauss; se desarrolla la investigación cualitativa en educación; Herbert Blumer desarrolla el interaccionismo simbólico, y surge la concepción de la investigación naturalista.
- Fase de los géneros borrosos o vagos. Es un periodo en el que aun cuando los investigadores cuentan con una multitud de paradigmas interpretativos y metodologías para la obtención de información empiezan a desdibujarse los límites entre las disciplinas sociales y las humanidades.
- Periodo de la crisis de representación. Se ubica a mediados de los ochenta. Se caracteriza por reportes de investigación más reflexivos que hablan de una doble crisis: la representación, que se refiere al cuestionamiento respecto a que el investigador realmente capture la experiencia vivida y cree la experiencia en el texto; y la de legitimación, que se refiere al cuestionamiento de los criterios tradicionales para la evaluación e interpretación de la investigación cualitativa.

- El quinto momento. Se refiere al tiempo actual, en el que persiste la preocupación por la representación del otro, surgen nuevas epistemologías provenientes de grupos antes silenciados, y se visualiza un futuro de más investigación vinculada con la acción más activista, así como una mayor crítica social.

Cabe destacar que la investigación cuantitativa, *grosso modo*, busca medir y cuantificar y, a partir de ello, inferir o generalizar; el sustento filosófico se encuentra en el positivismo. La investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales.

Conjuntamente Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2003) refieren que la investigación cualitativa da profundidad a los datos, aunado de la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas. Además aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad. Mientras que la investigación cuantitativa ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de eso.

González (2007) dice que el sentido del término (epistemología cualitativa) quedó definido por el estatus epistemológico que cobró en las ciencias sociales el modelo cuantitativo, empírico y descriptivo, que caracterizó un positivismo ateoórico, cuyos protagonistas carecían completamente de conciencia epistemológica, pero imponían un concepto de ciencia centrado en la acumulación de datos cuantificables susceptibles de actos de verificación inmediata, sea a través de evidencias observacionales y/o estadísticas. Dicha epistemología defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, que implica comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad. Por ende, en la investigación cualitativa implica la inmersión del investigador en el campo de investigación considerando éste como el escenario social en que tiene lugar el fenómeno, estudiando dentro de todo el conjunto de elementos que lo constituyen y que a su vez, están constituidos por él.

Así mismo, las categorías de sentido subjetivo y de configuración subjetiva, representan modelos teóricos en el sentido en que nos permiten una representación de la realidad que estudiamos, abarcando tanto sus aspectos de organización como su procesalidad, sin que una de estas dimensiones sea absoluta en relación con la otra. Sin embargo los contenidos emocionales y simbólicos que aparecen en el estudio de ambas categorías, sólo pueden ser contruidos en el estudio singular de los diferentes sujetos o espacios concretos de la subjetividad social a ser estudiados.

Por consiguiente dentro de esta metodología, cabe mencionar que en la perspectiva ecológica, el desarrollo es la adaptación o ajuste continuos entre el individuo y su entorno. Se basa en la concepción evolutiva del ambiente ecológico

de la persona y su relación con éste, así como en la creciente capacidad de la persona para descubrir, sostener o alterar sus propiedades” (Bronfenbrenner, 1979, p. 9; en Shea, 2000). Thomas y Marshall (1977; en Shea, 2000) relacionan esta adaptación o desarrollos continuos con la función de la educación especial.

Ante esto explica Bronfenbrenner (1979) que un enfoque ecológico del estudio del desarrollo humano requiere una reorientación del punto de vista convencional de la relación adecuada entre la ciencia y la política oficial. En esta no se destacan los procesos psicológicos tradicionales de percepción, motivación, pensamiento y aprendizaje, sino su contenido, es decir, aquello que se percibe, se desea, se teme, se piensa, o se adquiere como conocimiento, y el modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición de la persona al ambiente y su interacción con él, así como su capacidad creciente para descubrir, mantener, o modificar sus propiedades.

Esta formulación está influenciada por Lewin (1935; en Bronfenbrenner, 1979) en especial de la importancia que le da a la interconexión y un isomorfismo estrechos entre la estructura de la persona y la de la situación. La concepción propuesta también se apoya considerablemente en las ideas de Piaget, expuestas en *The construction of reality in the child* (1954; en Bronfenbrenner, 1979) destaca la naturaleza evolutiva y el alcance de la realidad percibida, tal como surge y se expande en la conciencia del niño en un principio el bebé sólo es consciente de lo que ocurre en su entorno inmediato, en lo que he llamado el microsistema. Dentro de este campo proximal (p. 48).

El centro de atención y de la actividad de desarrollo tiende a estar limitado aún más, al principio, a los hechos, personas y objetos que afectan al bebé de forma directa. Al principio el bebé también es consciente de un solo entorno por vez, aquel que él ocupa en ese momento. Más adelante el niño pequeño se vuelve consciente de las relaciones entre los hechos y las personas en el entorno que no implican desde el comienzo su participación activa, de esta manera el niño en desarrollo comienza a reconocer la existencia y a desarrollar un sentido incipiente del mesosistema.

El reconocimiento de la posibilidad de las relaciones entre los entornos, junto con la capacidad de comprender el lenguaje hablado y escrito, le permiten entender la existencia y la naturaleza de hechos que ocurren en entornos en los que aún no ha entrado por sí mismo, como la escuela, o en otros en los que tal vez no entre nunca, con el lugar de trabajo de sus padres, un lugar en un país extranjero, o el mundo fantástico de otra persona, tal como se expresa en un cuento, una obra de teatro a una película.

Ante ello, Bronfenbrenner (1979) señala que el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas. El nivel más interno está en el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de tests. El paso siguiente ya nos conduce fuera del camino conocido porque nos hace mirar más

allá de cada entorno por separado, a las relaciones que existen entre ellos. Estas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro de un entorno determinado. El tercer nivel del ambiente ecológico nos lleva aún más lejos y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente.

Siendo así el mismo principio tríadico es válido para las relaciones entre entornos. Por lo tanto se considera que la capacidad de un entorno (hogar, escuela o lugar de trabajo) para funcionar de manera eficaz como contexto para el desarrollo depende de la existencia y la naturaleza de las interconexiones sociales entre los entornos, lo que incluye la participación conjunta, la comunicación y la existencia de información en cada entorno con respecto al otro

Además del hogar familiar, el único entorno que sirve como un contexto amplio para el desarrollo humano, a partir de los primeros años, es la institución infantil. La existencia de tal contexto es importante porque ofrece la oportunidad de investigar la influencia que un entorno primario contrastante produce en el curso del desarrollo, a través de la infancia, la adolescencia, la madurez y la ancianidad.

Aunado a esto, Shea (2000) dice que una perspectiva ecológica es aquella donde el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona toda su vida. Puede considerarse como una perspectiva ecológica debido a que se basa en la relación de los humanos con su entorno (Thomas y Marshall, 1977; en Shea, 2000).

Cualquier cambio individual debe verse dentro del contexto del sistema social y cultural más amplio (Riegel, 1975; en Shea, 2000). Desde una perspectiva de la educación especial, los escenarios específicos de mayor relevancia para el desarrollo del aprendiz con NEE son la escuela, la familia, el vecindario y la comunidad.

Por tanto la ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que se vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos. Por consiguiente Bronfenbrenner (1979) se refiere a tales contextos ecológicos como el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema:

Un **microsistema** es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares. Mientras que un entorno es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como el hogar, la guardería, el campo de juegos y otros. Los factores de la actividad, el rol

y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema.

Un **mesosistema** comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participativa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social). Así mismo se proponen cuatro tipos generales:

- ✓ Participación en entornos múltiples. Es la forma más elemental de conexión entre dos entornos, ya que se requiere por lo menos una de sus manifestaciones para un mesosistema. Tiene lugar cuando la misma persona realiza actividades en más de un entorno. Cuando la persona en desarrollo participa en más de uno de los entornos de un mesosistema, se le denomina primario. A las demás personas que participan en los mismos dos entornos se les denominan vínculos complementarios.
- ✓ Vinculación indirecta. Cuando la misma persona no participa de una manera activa entre ambos entornos, así puede establecerse una conexión entre ellos a través de un tercero, que funciona como vínculo intermediario entre las personas de los dos entornos. Las personas que participan en ellos ya no se encuentran cara a cara. De modo que se consideran miembros de una red de segundo orden entre los entornos.
- ✓ Comunicaciones entre entornos. Son mensajes que se transmiten de un entorno a otro, con la intención expresa de proporcionar información específica a las personas del otro entorno.
- ✓ El conocimiento entre entornos. Se refiere a la información o la experiencia que existen en un entorno con respecto al otro. Este conocimiento puede obtenerse a través de comunicaciones entre entornos o de fuentes externas a los mismos entornos en cuestión.

Un **exosistema** se refiere a uno más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

El **macrosistema** es la correspondencia, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden, (micro-, meso- y exo-) que existen o podrán existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

También Shea (2000) menciona aspectos como:



Las Relaciones interpersonales.- En el hogar, las relaciones ocurren entre el padre y el hijo, el hijo y cada hermano, y entre otros iguales de la misma familia. En la escuela, suceden entre el niño y el maestro, así como entre el niño y cada uno de sus semejantes. La canalización a educación especial por lo general comienza cuando se presenta un problema o falta de congruencia en la interacción niño-maestro o niño-semejante en el ámbito de tales relaciones interpersonales.

Relaciones entre escenarios.- Pueden incluir las interrelaciones entre el hogar y la escuela, el hogar y una institución de servicio, el hogar y el vecindario, y la escuela y el grupo de iguales. La colaboración entre padres y maestros y la participación de la familia y los servicios comunitarios se incluyen dentro de este contexto. Las relaciones entre escenarios incorporan la consideración de las transiciones, o los movimientos del aprendiz con NEE entre escenarios del aprendizaje.

Interacción grupal.- Los escenarios de interacción grupal no implican al individuo en forma directa, sin embargo los acontecimientos afectan o son afectados por lo que le sucede al individuo. Estos escenarios incluyen por ejemplo, el lugar de trabajo del padre, el salón de clases de un hermano y el sistema escolar. Factores como la disponibilidad de los programas de servicio de educación especial, las metas de los programas educativos en la comunidad y la selección de materiales instruccionales y libros de textos que abarquen todo el sistema escolar son escenarios de interacción escolar.

Sociedad.- Ésta incluye la mayor parte del sistema de creencias de la cultura. La perspectiva general de que la sociedad tiene para los aprendices con NEE, los maestros, la educación especial, la función social de los estudiantes y los valores de la comunidad, por ejemplo, repercuten en la educación de cada estudiante (Riegel, 1975; en Shea, 2000).

El aprendiz.- Belsky (1980; en Shea, 2000) sugiere que aunque los contextos ecológicos de Bronfenbrenner proporcionan un reconocimiento esencial de la complejidad del desarrollo humano, limitarse a ellos implica el no tomar en cuenta las diferencias o variaciones individuales que cada aprendiz aporta a sus escenarios primarios de relación interpersonal. Además incluye las características personales del individuo. Entre estas características se encuentran las capacidades cognitivas, comunicativas, sociales y físicas que los individuos ponen en práctica en los escenarios en los que funcionan. Cada individuo, tiene factores personales para afrontar el entorno, incluyendo atributos de personalidad, habilidades, capacidades y aptitudes.

Ante esto, es importante señalar que el desarrollo de un niño no puede explicarse de manera completa por factores biológicos o ambientales. Más bien, el desarrollo resultante y la conducta se deben a las interacciones recíprocas en curso entre el organismo individual y el entorno (Sameroff y Chandler, 1975; en Shea, 2000).

## **6.1 JUSTIFICACIÓN**

En los niños, la pérdida auditiva influye en su interacción con el mundo social, familiar y en su desarrollo socioafectivo. Además tienden los padres a padecer un impacto emocional que les ocasiona al enterarse de que su hijo no cumplió las expectativas de un hijo “sano”. Así mismo, se enfrentan los padres y la familia entera a la crítica de la sociedad, y a su vez la búsqueda de una solución desde el aspecto médico, psicológico y social. No obstante, hay padres que ante esta situación prefieren evadir, ignorar e incluso abandonar de alguna manera a esos niños con capacidades diferentes, quedando la responsabilidad de la educación en las madres o de algún otro familiar cercano al niño.

Es por ello, la importancia de una educación que logre fomentar el adecuado desarrollo emocional del niño, incluyendo para los padres quienes son los primeros pilares indispensables en la formación esencial del niño hipoacúsico, que se verá repercutido en sus relaciones familiares, interpersonales y escolares para una vida futura más independiente.

Además, es indispensable que los padres como primera fuente de aprendizaje y como personas que atienden al niño en todos los aspectos, es decir, afectivo, social, cultural y moral; tengan en cuenta herramientas para estimular un mejor desarrollo emocional que le permita adaptarse al medio en el que se encuentra.

Por esta razón surge la inquietud de investigar las necesidades socioafectivas de los padres con un hijo hipoacúsico, del propio niño y de los especialistas que están a cargo de ellos, para poder elaborar un programa que se ajuste a necesidades que los padres y especialistas buscan ante la incertidumbre de cómo educar a un hijo con una pérdida auditiva, tomando en cuenta que los medios para comunicarse son más complejos.

## **6.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la familia, ante la presencia de la discapacidad auditiva de un hijo, se produce un impacto emocional, social y económico muy importante en los padres, que manifiestan reacciones de inquietud y desorientación, porque se enfrentan con un problema del que no tienen ninguna preparación para educar a un hijo con hipoacusia. Aunado a esto, y el hecho de que estos niños sean considerados diferentes a los demás, genera que sean más vulnerables a conflictos psicológicos.

### **6.3 Objetivos generales**

1. Identificar necesidades socioafectivas en niños, padres y especialistas a través de los instrumentos (escalas de diferencial semántico y entrevistas a profundidad) que acuden al Centro de Atención Múltiple (CAM) No.50, ubicado en Amecameca, Estado de México.
2. Desarrollar una propuesta de programa para niños hipoacúsicos, padres y especialistas a partir de las necesidades socioafectivas detectadas.

### **6.4 Hipótesis de trabajo**

La detección de las necesidades socioafectivas en niños hipoacúsicos, padres y especialistas a través de la metodología utilizada, permitirá la elaboración del programa socioafectivo para padres, niños hipoacúsicos y especialistas que acuden al CAM No.50.

### **6.5 Diseño de la investigación**

Esta investigación fue tipo descriptivo, se obtuvieron datos con respecto a aquellas necesidades de padres, hijos hipoacúsicos y especialistas, para elaborar un programa de atención de éstos.

El diseño es cuantitativo y cualitativo, el cual señala Hernández et al. (2003) que en éste diseño se entremezclan el enfoque cuantitativo y el cualitativo durante todo el proceso de la investigación. Tomando en cuenta que el diseño cuantitativo (diferencial semántico) ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorgando control sobre los fenómenos y un punto de vista de conteo y magnitudes de eso; mientras que el cualitativo (entrevistas a profundidad) busca la subjetividad, explicar, comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales, dando profundidad a: los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas.

### **6.6 Categorías de análisis**

- 1.- Identificar las representaciones cognitivas de padres, niños hipoacúsicos, y especialistas.
- 2.- Funcionamiento familiar del niño hipoacúsico.
- 3.- Desarrollo emocional del niño hipoacúsico.

4.- Diversidad de prácticas de rehabilitación del niño hipoacúsico.

## 6.7 Población

Fueron 5 madres y 1 padre con un hijo con hipoacusia, 4 niños y 1 niña con hipoacusia en educación primaria de 6 a 12 años, que asisten en un Centros de Atención Múltiple (CAM) #50, ubicado en el Centro de Amecameca.

Padres

|           | ESCOLARIDAD         | TRABAJO/<br>OCUPACIÓN | EDAD |
|-----------|---------------------|-----------------------|------|
| 1 (Madre) | Primaria            | Hogar                 | 32   |
| 2(Madre)  | Preparatoria trunca | Hogar                 | 25   |
| 3 (Tutor) | Licenciatura        | Profesora             | 27   |
| 4(Madre)  | Secundaria          | Hogar                 | 29   |
| 5(Padre)  | Secundaria          | Policía               | 41   |
| 6(Madre)  | Secundaria          | Empleada              | 45   |

Niños

|   | ESCOLARIDAD      | TRABAJO/<br>OCUPACIÓN | EDAD |
|---|------------------|-----------------------|------|
| 1 | 1ro de primaria  | Estudiante            | 9    |
| 2 | 1ro de primaria  | Estudiante            | 9    |
| 3 | 4to. De primaria | Estudiante            | 10   |
| 4 | 4to. De primaria | Estudiante            | 12   |
| 5 | 5to. De primaria | Estudiante            | 12   |

Especialistas

|   | PROFESIÓN   | ESCOLARIDAD  | TRABAJO/<br>OCUPACIÓN |
|---|---|--------------|-----------------------|
| 1 | Lic. En educación especial (Esp. En Audición y Lenguaje)                              | Licenciatura | Profesor de grupo     |
| 2 | Lic. En educación especial (Esp. En Discapacidad visual)                              | Licenciatura | Profesor de grupo     |
| 3 | Lic. En educación física.<br>Lic. En educación especial (Esp. en Discapacidad mental) | Licenciatura | Profesor de grupo     |

## 6.8 Instrumentos

### 6.8.1 Escalas de Diferencial Semántico

Para la evaluación de carácter cuantitativo, se diseñó una escala de diferencial semántico, que de acuerdo con Díaz Guerrero (1975) se describe como los significados que diferentes personas tienen para los mismos signos o palabras, son distintos en la medida en que varíen: a) sus conductas hacia los objetos que representan, b) la frecuencia de la asociación de un signo con otros signos. Donde cada una de las palabras estímulo, se califican por medio de una serie de escalas bipolares de siete intervalos, y éstas están constituidas por adjetivos antónimos, el cuál el sujeto califica el estímulo según la percepción que tiene de la relación entre la palabra o frase estímulo. Éste método, denominado por Osgood método gráfico, permite la recolección de gran cantidad de datos con economía de tiempo y material.

Dicho instrumento se aplicó a padres y especialistas del niño hipoacúsico, para obtener las representaciones cognitivas con que más se presentan en la interacción de los padres y especialistas respecto a la hipoacusia.

Padua et al. (1979) menciona que el Diferencial Semántico ha sido el producto de la combinación de una serie de elementos teóricos y empíricos. Osgood, ha señalado dos fuentes principales: el estudio de la sinestesia y los trabajos de medida de las actitudes. De los trabajos de sinestesia, Osgood ha tomado la utilización de adjetivos bipolares para la medición del significado. (Karwoski, Odbert, Osgood, 1942). Los trabajos provenientes del campo actitudinal, llevaron al uso de las escalas bipolares (Stagner-Osgood, 1941; Osgood-Stagner, 1946). De la lingüística se derivan los procedimientos utilizados para la recopilación de adjetivos, selección de opuestos, etc. (Thorndike, 1944; Zipf, 1933), la relación entre ciertos elementos del lenguaje y su relación con índices objetivos como medios de inferir mecanismos psicológicos implícitos. (Carroll, 1938; Johnson, 1944; Border, 1940), o el estudio del significado mediante la utilización de escalas (Haagen, 1949 Mosier, 1941).

El DS no pretende ser un “test” psicológico, con un formato típico, con estímulos estándar aplicables a todos los sujetos y situaciones. Teniendo como propósito de medir el significado afectivo (connotativo), en consecuencia es un instrumento que permite registrar, cuantificar y comparar el significado de uno o varios conceptos, para uno o varios individuos en una o varias situaciones, mediante una o un conjunto de escalas.

A su vez, Hernández et al. (2008) Define el DS como una serie de pares de adjetivos extremos que sirven para calificar al objeto de actitud, ante los cuales se pide la reacción del sujeto, al ubicarlo en una categoría por cada par.

### 6.8.1.1 Descripción del instrumento

El diferencial semántico fue desarrollado originalmente por Osgood, Suci y Tannenbaum (1975, en Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2008) para explotar las dimensiones del significado. Hoy en día consiste en una serie de adjetivos extremos que califican al objeto de actitud, ante los cuales se solicita la reacción del participante. Es decir, éste debe calificar al objeto de actitud a partir de un conjunto de adjetivos bipolares; entre cada par de adjetivos, se presentan varias opciones y la persona seleccionada aquella que en mayor medida refleje su actitud.

Padua et al. (1979) describe el diferencial semántico como un método para medir el significado que tiene un objeto para un individuo. Osgood supone que existe un espacio semántico de dimensionalidad conocida y de naturaleza geométrica. El espacio está construido (o constituido) de escalas semánticas. Cada escala consiste de un par de adjetivos que son bipolares. Se supone que estas escalas forman una función lineal que pasa a través del origen. Para diferenciar el significado de un objeto, el individuo hace una elección entre las alternativas dadas. La función de cada elección es localizar el objeto en el espacio semántico, la validez de la localización en este punto en el espacio depende del número y representatividad de las escalas.

### 6.8.1.2 Elaboración

Padua et al. (1979) menciona que el diferencial semántico se toma al lenguaje como un índice empírico para inferir el significado. Para la utilización del lenguaje como índice del significado debe obtenerse una muestra de respuestas verbales, preferiblemente elicitadas por una estimulación precisa que sea representativa de la totalidad de variaciones que ocurren a nivel significado.

*El Espacio Semántico.*- Se puede suponer que los diferentes significados integran un campo o espacio multidimensional, de dimensiones desconocidas, donde el significado de cada concepto tiene una localización precisa. El espacio semántico es de naturaleza psicológica en cuanto a sus características geométricas.

Cada significado estará ubicado en un punto del espacio semántico. Este punto está delimitado por un conjunto de dimensiones que funcionan como un continuum experiencial, en términos de las cuales se han realizado los *juicios* que han definido al concepto (asignado al significado). Estas dimensiones estarían representadas por rectas, en cuyos extremos tendríamos un par de términos polares.

Estos términos polares son *opuestos* respecto al significado, si bien se mueven en la misma dimensión y la determinan. El centro de la recta pasará, por el *origen del espacio semántico*, que es una zona (o punto) *sin significado*.

Hernández et al. (2008) señalan que la aplicación del diferencial semántico puede ser autoadministrada (se le proporciona la escala al sujeto y éste marca la categoría que describe mejor su reacción o considera conveniente) o mediante entrevista (el entrevistador marca la categoría que corresponde a la respuesta del sujeto). En esa misma situación es muy conveniente mostrar una tarjeta al respondiente, que incluya los adjetivos bipolares y sus categorías respectivas.

Osgood, Suci y Tannenbaum (1957; en Clark-Carter, 2002) idearon el diferencial semántico como una manera de explotar cierta opinión sobre alguna identidad o, como lo expusieron, de medir cuantitativamente el significado. Sugirieron que hay un espacio semántico con muchas dimensiones, donde cabrá el significado que una identidad determinada tiene para alguien.

Clark-Carter (2002) indican que a los participantes se da una lista de pares de adjetivos bipolares como *bueno-malo*, *rápido-lento*, *activo-pasivo*, *seco-mojado*, *afilado.roma* y *duro-suave* y se les pide clasificar las entidades de una en una, en una escala de 7 puntos para cada par. La persona que clasifica coloca una cruz en el cuadro abierto que parece más adecuado a esa identidad para cada par de adjetivos. La diferencia de significado entre los conceptos se verá por su lugar en el espacio semántico. Luego se analizan las respuestas de cierta persona o grupo para ver si forman pautas (factores). Una pauta común es aquella en la que las clasificaciones forman tres dimensiones: Evaluación; Potencia y Actividad.

El diferencial semántico sirve por varios propósitos: explorar las actitudes de un individuo; comparar individuos para ver las diferencias existentes sobre los significados que las entidades tienen para ellos, o evaluar cambios después de una terapia o de una manipulación experimental.

Además Santoro (1975) menciona que para el psicólogo, la tarea se limita al sistema de conducta que media entre el signo y el significado, a definir los procesos mediacionales que intervienen (Morris, 1946; en Santoro, 1975). La psicología debe resolver dos problemas, que han sido caracterizados por Flavell (1961; en Santoro, 1975), a saber:

- Determinar la naturaleza general de la respuesta denominada “significado” y describir el proceso mediante el cual esa respuesta adquiere.
- Delimitada la respuesta el segundo aspecto es el de determinar el contenido específico a los componentes que la integran.

Osgood-Succi-Tannenbaum (1957; en Santoro, 1975) también trazan la historia del significado en psicología, distinguiendo cuatro concepciones: la mentalista, de naturaleza filosófica que acepta la diferencia entre dos elementos: uno de naturaleza física, constituida por el objeto y de otro tipo mental que es el signo. En Osgood, existen dos definiciones del “significado”, una en base a la teoría del aprendizaje y la otra desde el punto de vista de la operación de medida realizada con el Diferencial Semántico.

En la primera, lo considera como un proceso o estado de la conducta de un organismo que usa signos y se supone es una consecuencia necesaria de la recepción de un estímulo signo, antecedente a la producción de un signo respuesta (Osgood, 1955; en Santoro, 1975).

La concepción se basa en el aprendizaje y considera al significado como un estado cognitivo de mediación representacional. El significado es un proceso de mediación que se establece en base a un principio de aprendizaje. Si es aprendido y depende de la experiencia podríamos suponer significados diferentes para cada uno de los individuos; pero ciertas condiciones determinan la existencia de constantes, de “universales” en los seres humanos pertenecientes a una misma cultura y aun a culturas distintas (Osgood, Succi, Tannenbaum, 1975).

Por otro, Osgood considera que el significado de un concepto (aspecto de realidad) corresponde a un punto en un espacio semántico multidimensional. Este punto se determina por las respuestas dadas por el sujeto a un conjunto de escalas en el Diferencial Semántico.

Santoro, (1975) se refiere la utilización de respuestas verbales controladas, ante estímulos específicos, donde las respuestas están limitadas a un conjunto de alternativas que se suponen representativas y atingentes al significado que se desea estudiar. Este procedimiento, presenta un conjunto de conceptos, cuyo significado quiere determinar y los sujetos deben ubicarlo en continuum determinado por una escala formada por dos adjetivos opuestos (bipolares). Esta escala se divide en un conjunto de intervalos (generalmente 7).

Se supone que los diferentes significados integran un campo o espacio multidimensional, de dimensiones desconocidas, donde el significado de cada concepto tiene la localización precisa. El espacio semántico es de naturaleza psicológica en cuanto a sus características geométricas.

Cada significado estará ubicado en un punto del espacio semántico. Este punto está delimitado por un conjunto de dimensiones que funcionan como un conjunto de dimensiones que funcionan como un continuum experiencial, en términos de las cuales se han realizado los juicios que han definido un concepto (asignado el significado).

El diferencial semántico pretende medir el significado afectivo (connotativo), en consecuencia es un instrumento que permite registrar, cuantificar y comparar el significado de uno o varios conceptos, para uno o varios individuos en una o varias situaciones, mediante una o un conjunto de escalas.

La prueba trata de localizar cada concepto en el espacio semántico multidimensional, utilizando para ello ciertas dimensiones primarias, básicas, representadas por las escalas, que son su expresión operacional.



El sujeto localiza el concepto en cada una de las escalas. Estas escalas forman agrupamientos naturales cuando pertenecen a una misma dimensión, lo cual permite ubicar el concepto en el espacio semántico.

Según Abelson (Citado por Miron y Osgood, 1966; en Santoro, 1975) toda situación de medición puede considerarse como un proceso de discriminación (lo que se discrimina), los modos de discriminación (los criterios o factores que permiten la discriminación) y los agentes de la discriminación (quienes la realizan). En el diferencial semántico, estos elementos estarían representados respectivamente, por los conceptos, las escalas y los sujetos.

Los conceptos deben ser atinentes al problema de investigación. Deben por tanto permitir una exploración del espacio semántico del sujeto (o sujetos) respecto al tipo de fenómeno o situación que se investiga. En este sentido los conceptos deben ser representativos del problema, su escogencia por tanto representa un muestreo donde deben quedar incluidos los conceptos de distinto tipo que integren el área.

La primera pregunta que debe formularse el investigador es si los conceptos escogidos son representativos del espacio semántico de los sujetos a estudiar. Luego debe tener cierta seguridad de que esos conceptos son interpretados en la misma forma por los sujetos (denotativamente por supuesto), es decir, si todos los sujetos entienden el concepto en la forma como ha supuesto el investigador y no en otro.

Según Padua et al. (1979) el diferencial semántico está constituido por 3 fuentes de variación: el individuo, las escalas y los objetos (p.223).

Mientras que las dimensiones son:

- 1) La evaluación que hace el individuo del objeto o concepto que se está clasificando. Ejemplo de escalas bipolares: regular-irregular; limpio-sucio; bueno-malo; valioso-despreciable.
- 2) La percepción del individuo de la potencia o poder del objeto o concepto.
- 3) La percepción del Individuo de la actividad del objeto o concepto. Escalas: activo-pasivo; rápido-lento; frío-caliente.

Debe de ser visto como un método para reunir cierto tipo de información, el cual tiene que constituirse por las demandas que presenta cierto problema de investigación.

Además la selección del objeto (concepto): “objeto” se usa para determinar qué significa el “estímulo” que da “reacción” (respuesta) en el individuo a través de su indicación en las escalas de adjetivos.

### 6.8.1.3 Instrucciones de aplicación

El procedimiento consiste en señalar con una "X" en la escala el lugar en el cual usted ubicaría su opinión acerca del texto.

Por ejemplo: La palabra *fanático* podría ser evaluada en las siguientes escalas:

flexible \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: rígido  
negativo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: positivo  
delicado \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: rudo

Si alguien considerara que la palabra *fanático* indica rigidez, debería marcar en la escala el lugar que está más próximo al adjetivo rígido, de este modo:

flexible \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_:   X  : rígido

Si considerara que indica rigidez pero en menor grado, marcaría en:

flexible \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_:   X  : \_\_\_\_\_: rígido

O en cualquier otro lugar menos cercano al adjetivo rígido, según lo considerara.

Lo mismo haría con cada una de las otras escalas. Haga usted lo mismo con cada uno de los textos.

Recuerde señalar su opinión. No deje de hacerlo en ninguna de las escalas.

Si tiene preguntas fórmúlelas antes de comenzar a trabajar. Es conveniente trabajar en silencio y lo más rápidamente posible.

### 6.9.1.4 Procesamiento e interpretación de los datos.

Menciona Santoro (1975) que la calificación primaria es el puntaje por ítem. Un ítem es una respuesta para un concepto, dada por un sujeto. Estos puntajes pueden ser sometidos a distintos tratamientos según el tipo de comparación que se vaya a realizar.

Pueden utilizarse dos procedimientos de calificación: enteros positivos (1 a 7) o negativos (-3 a +3). El primero simplifica las operaciones de cómputo, pues se trabaja sólo con números positivos. El segundo supone un manejo algebraico de los datos, el cual puede producir más trabajo aunque permite representar más fácilmente la dirección de los puntajes.

Con cualquiera de ellos se asigna a la mayor puntuación al polo acorde con la dimensión o factor.

Si se califican escalas de evaluación se asignará el mayor puntaje a las escalas que evalúen positivamente, el menor puntaje o puntaje negativo según el caso se asignará al otro polo (opuesto al aspecto categorizado por el factor). En sentido estricto sus puntajes son medidas ordinales, las cuales no se distribuyen normalmente.

Además se les deberá asignar pesos a las diferentes alternativas de la escala: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7; o 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, dependiendo de cuál polo en el par de adjetivos debe ser considerado como alto para este factor (Padua et al., 1979)

## **6.8.2 Entrevistas a Profundidad**

Se diseñó un protocolo de la entrevista a profundidad cuyo objetivo fue conocer las necesidades y significados desde el ámbito de la subjetividad en padres, niños y especialistas. Tomando en cuenta que la entrevista a profundidad es una entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización ulterior, incluso se considera, en tal sentido, que la propia estructura, con que la persona entrevistada presenta su relato, es portadora en ella misma de ciertos significados que no deben alterarse con una directividad muy alta, particularmente, lo repetimos, al comienzo del proceso (Sandoval, 2002).

### **6.8.2.1 Descripción del instrumento**

Delgado y Gutiérrez (1994) refieren que la entrevista de investigación social es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta, y como todo sistema abierto no puede entenderse como la suma de sus partes, sino como el resultado de una circularidad de interacción cuyos resultados dependen de la organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicativas y no la simple programación del canal de información. En la entrevista, todo intercambio de mensajes manifiestos va retroalimentando el contexto interpersonal y marca los límites sobre la interacción posterior, por lo que no sólo resulta afectado el receptor sino toda la relación.

Según Álvarez-Gayou (2007) una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. Steinar Kvale (1996; en Álvarez-Gayou, 2007, p.111) define que el propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es *“obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”*.

Se mencionan los doce elementos siguientes para la comprensión de la entrevista cualitativa:

1. Mundo de la vida. Se considera que el tema de la vida de la entrevista es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.
2. Significado. La entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.
3. Cualidad. La entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.
4. Descripción. Busca descripciones ricas en los diversos factores de la vida de las personas.
5. Especificidad. Se persiguen descripciones específicas, y no opiniones generales.
6. Ingenuidad propositiva. El entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo.
7. Focalización. Se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente estructurada.
8. Ambigüedad. Las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.
9. Cambio. El proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, éste puede cambiar las descripciones o los significados respecto de cierto tema.
10. Sensibilidad. Diferentes entrevistadores propician diferentes propuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.
11. Situación interpersonal. El conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.
12. Experiencia positiva. Una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para que el entrevistado pueda obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida.

En la investigación cualitativa se realizan entrevistas semiestructuradas que tienen una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas. Kvale sostiene *que “ la preparación de antemano es esencial para la interacción y el resultado de una*

*entrevista. Una parte muy importante de la investigación debe haberse llevado a cabo antes de encender la grabadora en la entrevista”*

Así mismo Taylor y Bogdan (1986) mencionan que en las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formulan las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. La entrevista estructurada es flexible y dinámica.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan con sus propias palabras. Dichas entrevistas siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas ya que tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. Además trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

Ya que se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En ésta los interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Además se utiliza un guía de entrevista para asegurarse de que los temas claves sean explorados con un cierto número de informantes. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar. Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo, entrevistas preliminares u otra experiencia directa. Esta guía puede así mismo ser ampliada o revisada a medida que se realizan entrevistas adicionales.

El entrevistador debe crear un clima en el cual las personas se sientan cómodas para hablar libremente de sí mismas. En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal.

### **6.8.2.2 Procedimiento de Análisis**

Las entrevistas en profundidad requieren capacidad para relacionarse con otros en sus propios términos. No hay fórmula para entrevistar con éxito, pero los puntos siguientes dan el tono de la atmósfera:

### *No abrir juicio*

El mejor modo de evitar la apariencia de que se está juzgando a las personas consiste en tratar de aceptarlas por quienes son y por lo que son, sin abrir juicio tampoco mentalmente. Cuando no podemos adoptar esa actitud, es posible enunciar nuestra posición, pero amablemente y sin condenar a la persona como un todo.

### *Permitir que la gente hable*

La entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Es necesario no interrumpir al informante aunque no estemos interesados en el tema que toca. Por lo general se puede conseguir que una persona vuelva atrás mediante gestos sutiles, como dejarlo de asentir con la cabeza y de tomar notas (Patton, 1980), y cambiando amablemente de tema durante las pausas en la conversación.

### *Prestar atención*

Es fácil que la mente vague. Esto ocurre especialmente cuando se está grabando y uno no tiene la obligación de concentrarse para recordar cada palabra que se diga. Prestar atención significa comunicar un interés sincero en que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta.

### *Ser sensible*

Los entrevistadores siempre deben percibir el modo en que sus palabras y gestos afectan a los informantes. Deben saber cuando indagar, pero mantenerse alejados de las heridas abiertas. Deben ser amistosos, pero no como quien sólo trata de congraciarse. La sensibilidad es una actitud que uno debe llevar a las entrevistas y a la observación del participante (p. 156).

Para realizar el análisis de las entrevistas, se procedió primero a extraer los indicadores que son:

1. Diagnóstico.
2. Reacción al diagnóstico.
3. Duelo (proceso).
4. Familiograma.
5. Forma de solución de problemas.
6. Reacción familiar.
7. Solución del problema.
8. Apoyo emocional al niño.
9. Tratamiento:
  - a) Médico.
  - b) Especializado.
  - c) Uso de aparato.
  - d) Psicológico y/o psiquiátrico.
  - e) Otros.

10. Apoyo escolar (CAM No.50):

- a) Niño.
- b) Padres.

Estos dos instrumentos permitirán cubrir los objetivos generales de esta investigación.

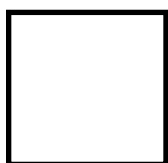
### 6.8.3 Familiograma

El Familiograma es un instrumento que ayuda a integrar información acerca de la estructura familiar. Éste permite identificar la composición del hogar, es decir, los miembros de una familia, sus características generales, sus dinámicas, relaciones, etapa del ciclo vital familiar, roles. Además, se puede visualizar el orden de nacimiento, género, edades y factores que influyen en la constelación paterna.

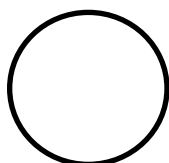
Éste instrumento implica la comprensión de las transiciones del ciclo vital de la familia en las que se encuentra la familia, permitiendo ver si éstas, se están dando dentro de las expectativas normativas (Irigoyen, 1993).

Para esto, MC Goldrick (2005) menciona que el trazado de la estructura familiar es la construcción de figuras que representan personas y líneas que describen sus relaciones. Muestra diferentes miembros de la familia en relación los unos con los otros.

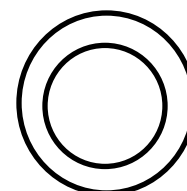
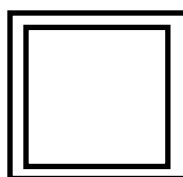
Cada miembro está representado por un cuadrado o un círculo según su género. Para la persona índice (o paciente identificado) alrededor del cuál se construye el genograma, las líneas son dobles. Para una persona fallecida se coloca una X dentro de la figura.



Masculino



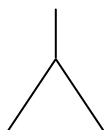
Femenino



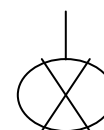
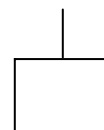
Femenino

Las fechas de nacimiento y de fallecimiento se indican a la izquierda y a la derecha por encima de la figura. La edad de la persona al morir se indica por lo general dentro de la figura. Además los embarazos, abortos y partos de un feto muerto se indican por medio de otros símbolos como los siguientes:

Embarazo



parto de un feto muerto



Aborto espontáneo



Aborto provocado



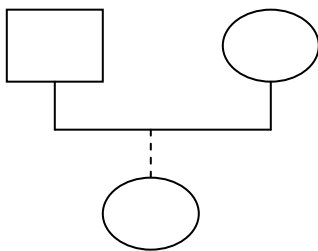
Las figuras que representan a los miembros de la familia están conectadas por líneas que indican sus relaciones biológicas y legales. Dos personas casadas están conectadas por líneas horizontales y verticales, con el marido situado a la izquierda y la mujer a la derecha. La “m” seguida a una fecha (dos últimos dígitos del año), cuando no existe lugar a confusión sobre el siglo adecuado. También en las barras inclinadas significan una interrupción en el matrimonio: una barra para la separación y dos para el divorcio.

Los casamientos múltiples se agregan a un grado de complejidad que a veces resulta complicado representar y se sitúa la relación más reciente al centro y los ex-cónyuges de cada uno de los costados del mismo.

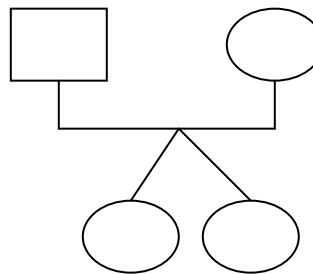
En caso de que una pareja tenga una relación o viven juntos pero no están legalmente casados, se ilustra su relación como con las parejas casadas pero se utiliza una línea con puntos y se coloca la fecha importantes es cuando se conocieron o comenzaron a vivir juntos.

Si una pareja tiene hijos, la figura de cada hijo depende de la línea que conecta a la pareja, y se sitúan los hijos de izquierda a derecha, desde el mayor al más joven. Y se utiliza una línea de puntos para conectar un niño adoptado a la línea de los padres. Por último, las líneas convergentes conectan mellizos a la línea de los padres, y si los mellizos son idénticos, éstos a su vez están conectados por una barra como se muestra a continuación:

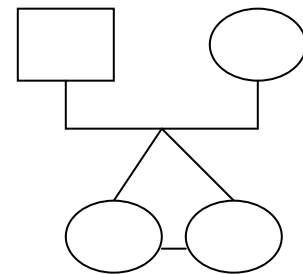
Hijos adoptivos



Mellizos



Dicigóticos Idénticos



Finalmente las líneas de puntos se utilizan para encerrar a los miembros de la familia que viven en el hogar inmediato, particularmente en las familias casadas en segundas nupcias donde los hijos pasan tiempo en diferentes hogares.

Se comienza a agregar información sobre la familia tomando en cuenta tres características:



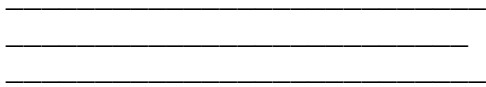
Información demográfica.- Ésta incluye edades, fechas de nacimientos y muertes, situaciones, ocupaciones y nivel educacional.

Información sobre el funcionamiento.- Incluye datos sobre el funcionamiento médico, emocional y de comportamiento de distintos miembros de la familia, pero también pueden incluirse signos de funcionamiento de mucho éxito.

Sucesos familiares críticos.- Incluyen transiciones importantes de cambios de relaciones, migraciones, fracasos y éxitos. Otros pueden ser casamientos, separaciones, divorcios, mudanzas y cambios de trabajo.

Dichas caracterizaciones están basadas en el informe de los miembros de la familia y en las observaciones directas. Se utilizan distintos tipos de líneas para simbolizar los diferentes tipos de relaciones entre dos miembros de la familia. A pesar de que ciertos tipos de descripción que se utilizan comúnmente en las relaciones tales como "fusionadas" o "conflictivas", son difíciles de definir en forma operativa, estos símbolos pueden resultar útiles en la práctica clínica.

Muy unidos o fusionados



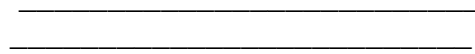
Fusionados y conflictivos



Pobre o conflictivo



Unidos



Apartados o separados



Distante



#### 6.8.4 Materiales

- ✓ Hojas Diferencial semántico.
- ✓ Protocolo de entrevista a profundidad para padres, especialistas y niño hipoacúsico.
- ✓ Lápiz
- ✓ Grabadora
- ✓ Cassette
- ✓ Video
- ✓ CD para video

### **6.8.5 Procedimiento**

Esta investigación se dividió en las siguientes fases:

1.- Primeramente se elaboraron los instrumentos a aplicarse, tales como la escala de diferencial semántico con veinte adjetivos bipolares para aplicarse a padres y especialistas, así como los protocolos de la entrevista a profundidad para padres, especialistas y niños hipoacúsicos (ver anexo "A").

2.- Posteriormente se contactó al Centro de Atención Múltiple #50 "Frida Kahlo" a la población (CAM 50), y se solicitó permiso y la autorización al personal correspondiente, así como a los padres de familia, para llevar a cabo la investigación y la recolección de los datos.

3.- Una vez adquirido el apoyo se recurrió a permanecer una semana en el CAM a manera que los especialistas, niños y padres se familiarizaran para dar inicio con la recolección de datos, así mismo se solicitaron los expedientes solo para leerlos de cada uno de los niños (del año pasado, debido a que apenas comenzaba el ciclo escolar), al personal del CAM correspondiente y bajo su cargo.

4.- Ya que se estructuró el tiempo y espacio se entregaron las hojas de diferencial semántico a los padres y especialistas, también se llevaron a cabo las entrevistas a profundidad con los padres, especialistas y niños hipoacúsicos para la consecución de los objetivos propuestos. Es importante mencionar que para guardar el anonimato de los participantes se utilizaron nombres ficticios.

5.- Se recopilaron los datos obtenidos de la aplicación del Diferencial Semántico y las Entrevistas a Profundidad.

6.- Después, se procedió a evaluar el diferencial semántico para conocer que adjetivos bipolares se encontraban en los padres y en los especialistas.

7.- Posteriormente se transcribieron las entrevistas a profundidad de padres y especialistas y se describieron las entrevistas con los niños.

8.- Acorde con la información recabada en las entrevistas se obtuvieron 9 indicadores para facilitar el análisis de los resultados.

9. Luego, se realizó el análisis e interpretación de los datos reportados en las Escalas de Diferencial Semántico y Entrevistas a Profundidad.

10.- Finalmente, se llevó a cabo la elaboración de una propuesta de programa dirigido a padres, niños y especialistas donde se aborden las necesidades socioafectivas de los hijos hipoacúsicos (Ver Anexo B).

# CAPÍTULO VII

## RESULTADOS

Los indicadores se seleccionaron acorde con los datos arrojados en la escala de diferencial semántico y las entrevistas a profundidad.

Los puntajes de frecuencia altos en las escalas de diferencial semántico en padres y maestros en relación a la categoría Hipoacusia coincidieron en 3 de los 40 adjetivos elaborados en dicho instrumento, tal como se muestra en la siguiente tabla:

### HIPOACUSIA

| ADJETIVOS     | PADRES |
|---------------|--------|
| GENEROSO      | X      |
| AMIGABLE      | X      |
| ALEGRE        | X      |
| ACTIVO        | X      |
| INMADURO      | X      |
| SOCIABLE      | X      |
| REFLEXIVO     | X      |
| INTELIGENTE   | X      |
| CARIÑOSO      | X      |
| COMPETITIVO   | X      |
| TRABAJADOR    | X      |
| FUERTE        | X      |
| INDEPENDIENTE | X      |
| RESPONSABLE   | X      |
| COMPENSIVO    | X      |
| ABSTRACTO     | X      |
| TOSCO         | X      |
| IMPULSIVO     | X      |
| DÉBIL         | X      |
| AISLADO       | X      |
| IRRESPONSABLE | X      |
| CONFORMISTA   | X      |
| CONCRETO      | X      |

Tabla 1. Diferencial semántico aplicado a padres.

NOTA: NO SE APLICÓ EL DIFERENCIAL SEMÁNTICO EN LOS ALUMNOS DEBIDO A QUE LA MAYORIA DE ELLOS NO TENIAN ALGUN CONOCIMIENTO DE ALGUNAS PALABRAS O A LO QUE SE REFERIAN.

| <b>ADJETIVOS</b> | <b>ESPECIALISTAS</b> |
|------------------|----------------------|
| INTELIGENTE      | X                    |
| COMPENSIVO       | X                    |
| CONCRETO         | X                    |

Tabla 2. Diferencial semántico aplicado a especialistas.

Los adjetivos encontrados se muestran tres contenidos semánticos coincidentes en padres y especialistas, dichas características son positivas, lo cual se refieren:

- Inteligente, las madres señalan que:

Gardner (1983; Shea & Bauer, 1999) plantea que la definición de inteligencia que la cultura estadounidense es demasiado estrecha, ya que por lo menos puede ser de siete tipos, y se relacionan más con la capacidad para resolver problemas y generar productos que con el desempeño de un examen. Las teorías de las inteligencias múltiples proporciona una manera de visualizar canales positivos que los aprendices con NEE leves puedan controlar.

- Comprensivo, este adjetivo fue atribuido por los papás como:

Acorde al Diccionario de la Real Academia Española, es un adjetivo que se refiere a la facultad o capacidad de comprender ya sea indicaciones, lo que se está enseñando, y dicho de una persona como una actitud de tolerante, por ejemplo la manera en como se relacionan con sus iguales.

- Concreto

La teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, argumentaba que los niños pasan por una serie de cuatro etapas, entre ellas se encuentra la etapa de las operaciones concretas, el cual los niños desarrollan su capacidad de una manera más lógica y empiezan a superar algo del egocentrismo característico del periodo preoperacional. Aunque presentan limitaciones debido a que están ligados a la realidad física, concreta del mundo (Feldman, 2003).

## INDICADOR 1. DIAGNÓSTICO.

Menciona Schorn (2008) que el diagnóstico de sordera es, inicialmente, algo desconocido para la mayoría de los padres, pero habitualmente intuido por muchos de ellos, y aquí se muestran algunos ejemplos de cómo las mamás se dieron cuenta:

*“...como de los 8 o 9 meses, porque ya me di cuenta que ya no escuchaba... ..y hablé con el, el pediatra... ..después ya le hicieron estudios y todo eso y si me dijeron efectivamente que sí, que ya no escuchaba de los dos oídos”*

O;

*“Fue al año y medio.” “...porque le hablaban y no, bueno hacía caso omiso a lo que decían, por su cuenta.”*

Otra mamá dice:

*“...me di cuenta cuando ella tenía dos años...” “porque nosotros aquí le hablábamos, le sonábamos la sonaja y normal, ella nos respondía normal, nada mas, pero ya cuando la operaron y como estaba en el hospital, le hablaba uno y ya no respondía, entonces el doctor dijo sabe que señora su hija no escucha, y nosotros que porque no escucha, ya la volteo de espalda y ya le hablaba, le sonaba las llaves y ella no respondía.” “... nos dijo que era... ..Hipoacusia profunda...”*

Así mismo algunos padres se dieron cuenta que algo diferente le sucedía a su hijo, sin embargo los primeros diagnósticos que les daban los médicos eran diversos, tal como lo mencionan a continuación:

*“Empezamos a darnos cuenta como a los dos años... porque una tía decía que lo tenía muy chiqueón, que su hijo ya hablaba hasta los siete años, entonces ahí empecé a darme cuenta...no escuchaba.” “...como también tuvo como un retrasito entonces no caminaba, ya camino grandecito mi hijo, no como los niños de su edad que se sentaba bien y cuando era bebé necesitaba apoyarse con algo para poder sentarse...”*

*“... entonces ya después de esa fecha, empezamos a llevarlo con diferentes doctores... ..como no sabíamos nada de este caso, nos decían una cosa, nos decían otra, nos decían otra, bueno nos envolvían y pues al final de cuentas no nos daban una, pues un resultado satisfactorio...”*

*“Que no iba a hablar, de plano que no iba a escuchar nada el niño, que iba a estar prácticamente como un vegetal...”*

Por ello es de suma importancia el diagnóstico oportuno y si es posible en el primer mes de vida del pequeño como lo refiere Gerber (2007), cabe mencionar

que a partir del diagnóstico ya nada es igual con relación a las expectativas o fantasías correspondientes a su hijo. En este proceso se entremezclan sentimientos habitualmente contradictorios, sentimientos de desgracia, de dolor, de incompetencia, de culpabilidad, de agresividad, de deseos de poder controlar todo (Schorn, 2008).

## **INDICADOR 2. REACCIÓN AL DIAGNÓSTICO.**

En muchos padres surge a partir de la confirmación del diagnóstico acerca de que el hijo no puede oír, un momento de gran desconcierto y angustia, resultándoles difícil entender que significa la falta de audición para su hijo (Schorn, 2002).

He aquí un claro ejemplo:

*“No pues yo me puse a llorar, porque pues sentía yo muy feo...” “... fueron muchas cosas que, que en ese instante se me vinieron a la mente y, y pues si yo me sentía muy mal...”*

*También se ve la reacción entre la pareja:*

*“...nos entristecimos mucho y dijimos pues, si es eso pus no hay nada que hacer no...” “...como papás, hubo un momento en el que decíamos la separación total, porque de hecho, bueno, yo lo culpaba a él, él me culpaba a mí...” “...hubo mucha tristeza, mucho enojo, tanto yo con el papá de mi hijo mucho enojo...”*

*E incluso ha quien sintió:*

*“Impotencia.”*

*“...es un sentimiento de impotencia, a lo mejor tristeza porque sabes que no le vas a durar toda la vida, y a la vez pues... optimismo en seguir diciendo, pues ni modos hay que echarle ganas, y que este, que siga estudiando y muchas cosas...”*

O;

*“...más que nada, creo fue tristeza.”*

Schorn (2002) señala que la manera de hacer frente a esta situación es extremadamente variada y depende del interjuego de un sinnúmero de factores intervinientes tales como:

- 1.- Personalidad de la madre.
- 2.- Personalidad del padre.

- 3.- Estructuras familiares preexistentes.
- 4.- Duelos anteriores según estén o no elaborados.
- 5.- Causas de la sordera.
- 6.- Momento de instauración de la sordera. Sordera prelingual y poslingual.

Respecto a la personalidad de la madre, las clasifica en:

a) Madres depresivas.- viven el diagnóstico de sordera como la confirmación de que todo les sale mal en la vida o que no son lo suficientemente buenas madres, debilitando con esto su frágil autoestima. Se siente agobiada, y su expresión facial es de profundo pesar.

b) Madres Narcisistas o infantiles.- ellas sienten que todo es algo muy complicado de resolver. Buscan continuamente ayuda con otros familiares, tales como sus esposos, sus propias madres y hasta profesionales. Su actitud es de delegación, no le dan importancia a lo que requiere su hijo, y se ocupa sólo de sus actividades profesionales o de recreación.

c) Madres maduras.- tratan de profundizar acerca del diagnóstico y las consecuencias de la sordera de su hijo. Se ocupan de las necesidades de ellos. Son respetuosas, contenedoras y colaboradoras con los profesionales y reeducadores que asisten a su hijo.

Y en relación al Padre expone que puede ser un excelente colaborador de la esposa e hijos pero también están aquellos que se presentan como extremadamente ocupados y toman distancia afectiva, dejando en manos de la madre tanto los estudios de diagnósticos como la reeducación (Schorn, 2002).

### **INDICADOR 3. DUELO (PROCESO).**

El proceso de duelo, es vivido por el niño hipoacúsico y su familia, Castro (2007) expone que dicho proceso es algo más que un cúmulo de sentimientos, es el conocimiento y ese "*darse cuenta*" de que han perdido algo importante, valioso y significativo de su vida.

Así mismo menciona Bravo (2000) que esa situación de pérdida, el individuo no se encuentra exento a la regla del concepto anterior. En personas con situaciones inconclusas, las emociones se encuentran ligadas al significado que le ha dado el deudo ante el estímulo de pérdida. Y las emociones desfavorables, producto de una interpretación distorsionada del significado de la pérdida, son las que alteran el proceso de duelo, impidiendo a los seres humanos contactarse de forma adecuada con el objeto perdido.

A continuación se plasman un sinnúmero de expresiones respecto al proceso de duelo por el cual pasaron la mayoría de las madres y los padres al saber de la hipoacusia de su hijo:

*“... yo decía como mi hijo por causa de un medicamento que le habían recetado, el iba a quedar pues sí, sordo no, para nunca en su vida oír... nada más me la pasaba llorando, o sea yo decía ¿porque?, y de hecho yo decía porqué Dios mío, o sea porque pasó esto, con mi niño si el estaba bien... ..yo decía, siendo mi único hombrecito que yo quería un niño y pues para que sí o sea y, pues para que haya quedado así y pues no, o sea yo no me hacía a la idea...”*

*“...cuando nos comentaron pues yo este, pues o sea yo, pues no me daba a la idea, entonces deje pasar prácticamente como medio año...”*

*“...después a los 6 meses de ese diagnóstico, bueno pasamos como dos meses en poder asimilarlo no, y ya después de eso, empezamos a buscar...”*

*“...nosotros decíamos que pues qué hicimos mal no o que nos salió mal...” “...te pones a pensar muchas cosas ¿que hice?”*

*“...yo decía bueno, como este mi hija le paso esto, o como le sucedió, eh que fue, ora si lo que le salió mal no más que nada, eh de hecho no, no los esperábamos.”*

*“...tardamos bastante tiempo en asimilarlo, porque no, no pudimos este, pues a acostumbrarnos a que los niños no escuchaban, más que nada porque... ..fue el primero... ..no nos cabía en la cabeza el por qué del niño que no escuchaba.”*

*“Sentí morir me salí con mi hijo dormido en brazos, llore y llore, luego me decían que te pasa, que tiene el niño yo nada, ya les platicué llegué llorando, llegamos con mi suegra de aquí de Ameca llore y llore me dijo que pasó y ya le dije y empezamos a peregrinar nuevamente a batallar para buscar aparatos...”*

*“...no podía entender que tenía un hijo con esa discapacidad, en primera porque en la familia no lo hay, y si hay pero ya por viejitos y ya no por jóvenes...”*

*“...cuando Rosa nació pues ya, ya le habíamos asimilado un poco de Ernesto y me decían está sano tu hijo, el único problema es que no escucha, pues sí pues nada más eso le digo, pero a mi me gustaría que me dijeran mamá paso esto mamá aquello tuve que hacer esto en la escuela, mamá esto mamá lo otro y no, me decía una tía tu tienes dos ángeles y le decía si tía pero mis angelitos no me hablan, pero por eso si dios te mando esos ángeles y así bromas y bromas pero sí, nos costó bastante...”*

*“...muchos me decían, había comentarios de que los niños con hipoacusia no podían estudiar, como escuchaban, como es posible que mi hijo vaya a ser un niño que tenga preparación y si me hacía a la idea y digo no, no, no, no, o sea muchos niños que no estudian porque ya no quieren o por X cosa, y yo no quiero*



*que sea de mi hijo porque no sabemos que futuro les espere el día de mañana, no vamos a ser eternos sus papás.”*

Señalaba Núñez (1991) respecto a estas crisis que atraviesa la familia por una pérdida, un duelo. Puesto que se pierde el hijo ideal con las expectativas, deseos, esperanzas de la pareja y de la familia en general.

También se observó que después de la noticia del niño con hipoacusia los padres pasaron por las primeras etapas de duelo que fue el shock, y en su mayoría hace alusión a la negación, que es una realidad de la pérdida no aceptada, acompañadas de actitudes y sentimientos de anhelar aún al hijo sano, y una constante búsqueda de aquella capacidad auditiva perdida de su hijo, sin embargo suelen aparecer emociones de enojo contra la pareja, si mismos, alguna fuerza superior e incluso alguna otra persona. También esa negación va acompañada de sentimientos de culpa, buscando el ¿Por qué? de la pérdida auditiva.

Es importante señalar que todos los padres y madres se forman unas expectativas sobre su futuro hijo o hija durante el embarazo. Cuando este bebé nace, el padre y la madre deben reconciliar unas nociones preconcebidas y sus sueños con la realidad, tarea difícil y que resulta mucho más difícil cuando este bebé presenta necesidades especiales (Sánchez y Torres, 2002, p.214).

A pesar de que ha pasado tiempo desde aquel momento el sentir actual de los padres se manifiesta de la siguiente manera:

*“Pues, ahorita este... pues a veces me siento bien, de verlo o sea que, ya todo lo que ha aprendido o de lo que está aprendiendo, que ya está grande, y pues a veces me, me siento mal, me da tristeza... ...y luego me pongo a pensar... ...si me llega a pasar algo, o sea que va a ser de él, que va a ser de él si prácticamente nada más me tiene a mí, a nadie más...”*

*“Satisfacción, es como todo, quién no quisiera que su hijo fuera ya un poco más, más independiente, y pues ahí va un poquito más avanzado.”*

*“...cuando llego a ver a mi hija, emociones pues que ya la veo grande, y este luego si digo, si mi hija estuviera bien ahorita ya estuviera en la secundaria no, o sea es una emoción...” “...al ver a J, más cuando baila que se presta y como si nada ella, es cuando mas me da emoción al ver a mi hija, que baila y que no hay ningún impedimento para que ella no deje de bailar, que lo puede hacer.”*

*“Yo creo que me siento contenta. Si, he compartido ahora si que muchas cosas con ella desde chiquita hasta la fecha y hasta ahorita estoy muy contenta.”*

*“Pues he tenido pocas buenas experiencias, pero los poquitos bien, lo estamos superando, todavía no esta superado pero lo estamos intentando.”*

*“Se siente bonito porque ya no es un niño que se aísla, de por sí no se ha aislado de los demás, siempre ha tratado de estar aunque no le entiendan pero si ha tratado de estar con los demás.”*

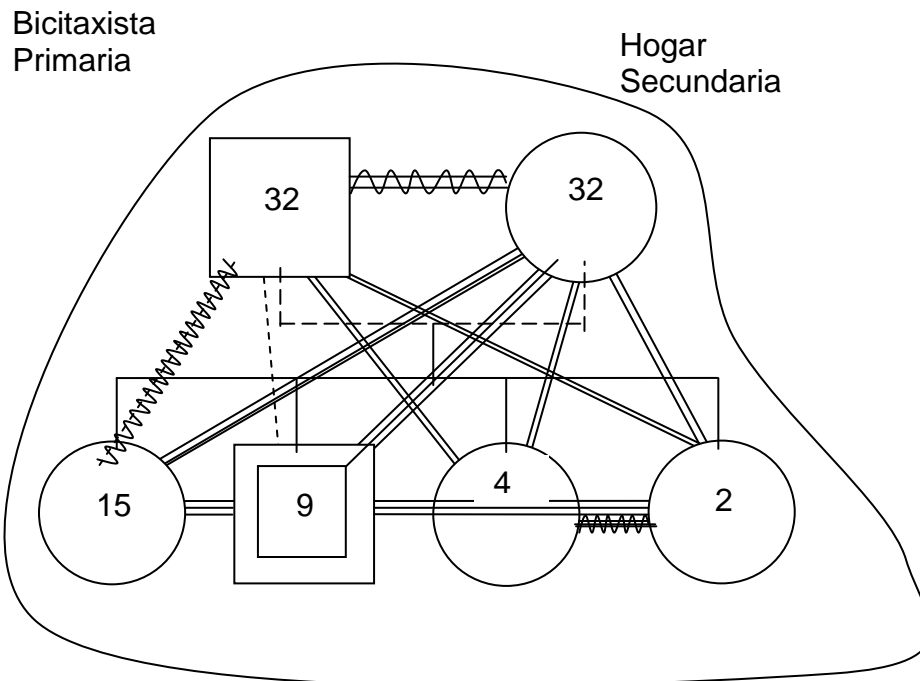
*“...nos sentimos más tranquilos, ya no es tanto por ejemplo ahorita platico todo ya no me da pena o sentía un nudo aquí al platicar fíjese que mi hijo es esto mi hijo tiene esto, no ahorita no como que ya lo aceptamos lo estamos asimilamos o será que también nos hizo a la idea de que ahora si diosito nos hizo angelitos y tenemos que tener...”*

Algunas de esas revelaciones se asemejan a lo que Núñez (1991, p. 23) clasifica como etapa de recuperación, el cual las reacciones emocionales se aminoran y comienzan los padres a reconocer poco a poco y aceptar la pérdida auditiva de sus hijos y así recuperar la confianza en si mismos para cuidar de ellos. Y una vez pasado esa etapa los padres podrían llegar a la etapa de reorganización que es aquella renuncia al ideal del hijo y aceptando al niño hipoacúsico con sus posibilidades y limitaciones, haciendo reajustes a los roles dentro de la familia.

Este proceso de ajuste, de adaptación, es dinámico, y por tanto, las percepciones variarán de acuerdo con la evolución de este proceso. Estas percepciones fluctuarán dependiendo del estadio en el que se encuentre el subsistema parental. La niña o niño es el mismo pero las percepciones parentales cambian, al mismo tiempo que las percepciones del padre y de la madre también cambian cuando cambia su hijo o hija.

Durante estos periodos de adaptación que son cíclicos y suelen coincidir con un cambio de servicio, las percepciones de la familia pueden variar considerablemente y constantemente respecto a los distintos métodos educativos, programas, entre otros (Sánchez y Torres, 2002).

## INDICADOR 4. FAMILIOGRAMA



Estudiante  
Secundaria  
Apoya a  
hermanos  
y mamá.

Cariñoso  
Tosco  
Risueño

**\*La familia nuclear, conformada por cuatro hijos, es decir, un niño y tres niñas. La madre delega parte de responsabilidad a la hija mayor para cuidar a sus hermanos. Padre que presenta conflictos con madre e hija mayor, es indiferente con sus hijos, más aún con el niño.**

La familia de Alfonso está compuesta por mamá, papá, y sus tres hermanas. Alfonso es único hijo varón, por tanto para su padre es causa de conflicto, ya que siendo el único hijo y con hipoacusia, no es tan fácil la aceptación del padre. La hermana mayor apoya a mamá en las actividades domésticas y cuidado de sus hermanas menores, auxiliando a Alfonso. El padre trabaja de bicitaxista y en otras ocasiones de albañil cuando llega haber trabajo. Su situación económica es baja, rentan y todos viven en un solo cuarto.

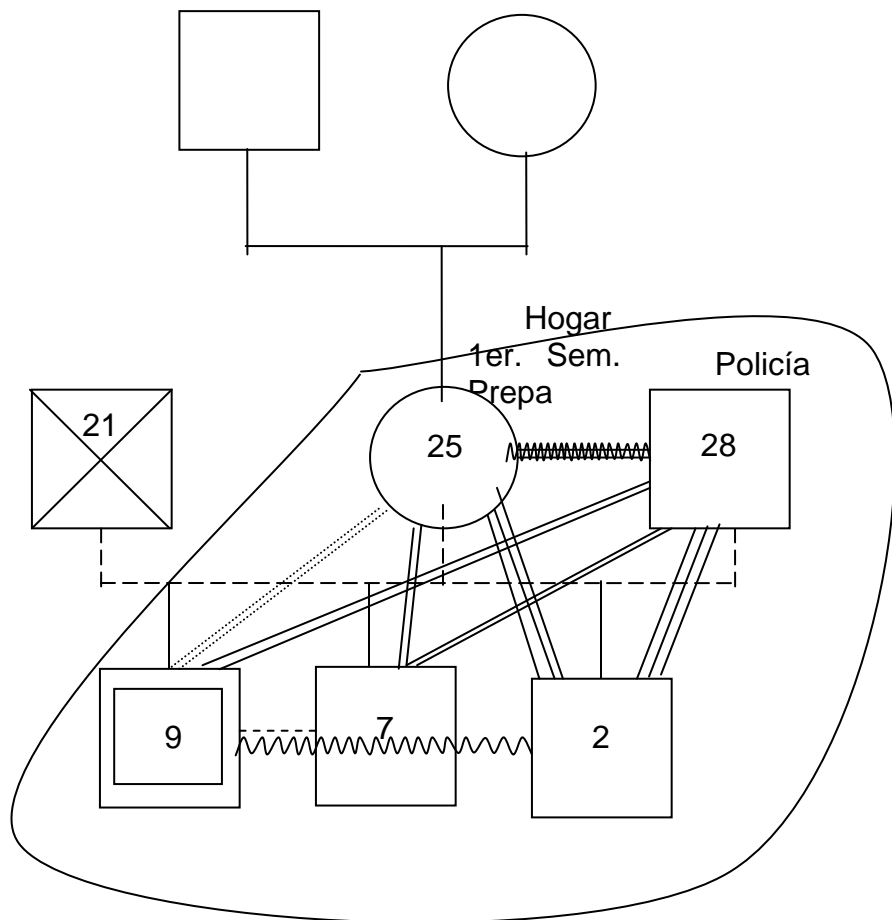
La relación que existe entre el papá con su hijo es muy distante y sólo en algunas actividades como andar en bicicleta, es mediante el cuál convive más con el niño. La mamá se ha dedicado al hogar, aunque mencionó que un tiempo estuvo separada de su pareja, tiempo en el que comenzó a buscar medios para apoyar a su hijo en especial, teniendo solo a su hija mayor, Alfonso y estando en su tercer embarazo. Después se comenta que regresa con el padre de sus hijos, y aunque actualmente conviven en la casa, existen muchas dificultades económicas. La hermana mayor también apoya a Alfonso en sus labores escolares.

La interacción que Alfonso lleva con sus tres hermanas es buena, pero es más estrecha la relación con las dos hermanas más pequeñas, ya que juega con ellas y en ocasiones llega a pegarle a una por defender a la otra, o cuando no ve a alguna de ellas pregunta y las busca hasta saber donde están o encontrarlas. La mamá infiere que Alfonso solo la tiene a ella y a nadie más, por tanto, desde pequeño la mamá ha estado pendiente de él, y la preocupación por lo que le pase es alta. Ante ello, Alfonso mantiene un gran apego hacia su mamá manifestándolo mediante abrazos, besos, e incluso no separarse mucho de ella, y en segundo término están sus dos hermanas pequeñas, después la mayor y finalmente el papá.

Además cabe mencionar que el padre solo mantiene una relación más unida con las dos hijas más pequeñas, a diferencia de Alfonso por su hipoacusia, y con su hermana mayor, puesto que con esta última no se habla ni mantiene algún tipo de comunicación, debido a que ella está comenzando un noviazgo y el padre se opone, siendo éste causa del conflicto y distanciamiento.

La manera de resolver los conflictos suelen ser gritos, peleas, distanciamientos, separaciones y dejarse de hablar. Siendo así que la comunicación del padre con sus hijos es muy pobre. La mamá por ende es la que tiene más comunicación con hijos. Describiendo así que la forma de comunicarse es por medio de mímica, e incluso comentan que cuando la mamá le da alguna indicación sencilla, Alfonso la entiende y la ejecuta posteriormente, y también su hermana mayor se comunica de la misma forma con el niño.

A pesar de que Alfonso no tiene un lenguaje aún muy articulado, se comunica con sus hermanas, madre y padre, compañeros y maestros mediante expresiones faciales, mímica y con sonidos aunque no son entendibles, por tanto significa que Alfonso tiene una gran intención comunicativa. En la escuela él convive mucho con Carlos, un compañero de su grupo, se abrazan, juegan en el recreo, se comunican mediante sus propios gestos formando así manera de comunicarse, no obstante aunque él intenta comunicarse con el resto de sus compañeros, estos no siempre logran entenderlo y por lo tanto convive poco con el resto de sus compañeros. Muestra gusto por la escuela, jugar, participar en actividades deportivas, recreativas dinámicas, de integración, juego, cantos y rondas, llega a ser distraído le gusta estar continuamente de pie, en ocasiones su juego es brusco. Además es obediente, le gusta apoyar en las actividades de ordenar material, repartirlo y asistir a sus compañeros.



Inteligente.  
 Distráido  
 Tosco.  
 Impulsivo.  
 Hiperactivo.  
 Alegre.  
 Jugueton.  
 Servicial.  
 Agresivo.

Estudiante  
 Primaria

**\*Familia compuesta, madre viuda con dos hijos, se une con nueva pareja el cual tiene un hijo de ambos. Madre se enfoca en el cuidado de su hijo menor, descuidando al niño mayor, dejan parte de responsabilidad al hijo mediano del mayor, generando indiferencia en el mediano hacia el mayor. La nueva pareja asume el rol de autoridad y figura paterna de los dos niños mayores.**

La familia de Carlos está compuesta actualmente por su mamá, su padrastro, su hermano de 7 años y su medio hermano de 2 años, viven en casa de los papás de la mamá, con cuartos independientes. El papá biológico de Carlos y su hermano de 7 años falleció hace 4 años. Viven en casas de sus abuelos maternos pero con cuartos independientes.

La mamá se dedica al hogar y al cuidado del hijo más pequeño, respecto a él, ésta se encarga de llevarlo a la escuela, traerlo, acudir a las juntas cuando le es posible y en la casa procura darle de comer, por tanto cuando sale de la escuela rumbo a la casa su hermano de 7 años se encarga de cuidarlo y vigilarlo, una vez estando en casa él hermano se hostiga, se retira hacia su cuarto, por tanto implica que no se relacionen mucho los dos. Menciona la mamá que cuando nació el medio hermano, Carlos sintió celos, posteriormente pasando el tiempo cuando intenta o llega a cargar al medio hermano éste lo rechaza.

En cuanto a la relación que existe entre Carlos y la actual pareja de su mamá, refiere ella, que desde un inicio supo de la hipoacusia de su hijo y éste acepta a su hijo, además comenta que su pareja ayuda a Carlos con su tarea, sale a jugar con él y lo ve como su hijo y él lo ve como una figura de autoridad, el cual respeta y obedece más que con la mamá. Aunque viven en la misma casa de los abuelos maternos, cuando Carlos va al cuarto de su abuelita es más independiente, para servirse de comer o tomar cualquier cosa. Éste, no sale mucho a la calle, siendo así que los únicos con los que convive son sus hermanos, su abuelita, sus primos, su mamá, su padrastro y su compañero de grupo, el cual vive cerca de su casa.

Es un niño tranquilo y sólo se pone agresivo cuando ve que agreden a su mamá o cuando ve que discute o comienzan a llevarse pesado su mamá y su pareja, e incluso en juego con su hermano.

AL parecer el vínculo más estrecho es el que tiene el niño con la abuelita, ya que la mamá no le da toda la atención que él necesita, el hermano mediano se distancia un poco, y solo juegan poco, debido a que en ocasiones no mide su fuerza y llega a pegarle, mientras que con el medio hermano por la diferencia de edad no conviven mucho, y con el padrastro es la cuestión escolar y cuando está en la casa.

La manera en que se comunican su mamá, su hermano, su padrastro y su abuela con el niño, es mediante mímicas, gestos y señas manuales muy, pero muy básicas, puesto que aun comienzan a conocer algunas de ellas. Carlos no emite palabras, y acaso solo unos sonidos, y se da a entender mediante la expresión de su cara o el lenguaje verbal. En la escuela, solo interactúa con Alfonso, es un poco aislado de los demás compañeros. A Carlos le agrada trabajar tanto individualmente como en equipo. Sin embargo en el momento de compartir a través del diálogo se muestra distraído y desinteresado. Comprende las instrucciones sencillas que se dan de forma individual, llega a ser impulsivo en sus repuestas.



La familia de Luis está compuesta por papá, tías, abuelo y prima. La mamá biológica de Luis lo dejó desde que tenía menos de tres años, quedándose bajo la tutoría del papá. Desde ese entonces Luis solo ha visto como tres veces a su mamá, ya que ella vive en otro lugar y con otra persona.

Luis vive con su abuelo y tías paternas, no tiene hermanos, pero muestra mucho afecto por los bebés, como es el caso de su prima, quién tiene un año de edad. Dos de las tías, el padre de Jesús y su abuelo son los responsables de sostener económicamente el hogar, sin embargo solo una de las tías administra el gasto familiar y se hace cargo de las actividades hogareñas.

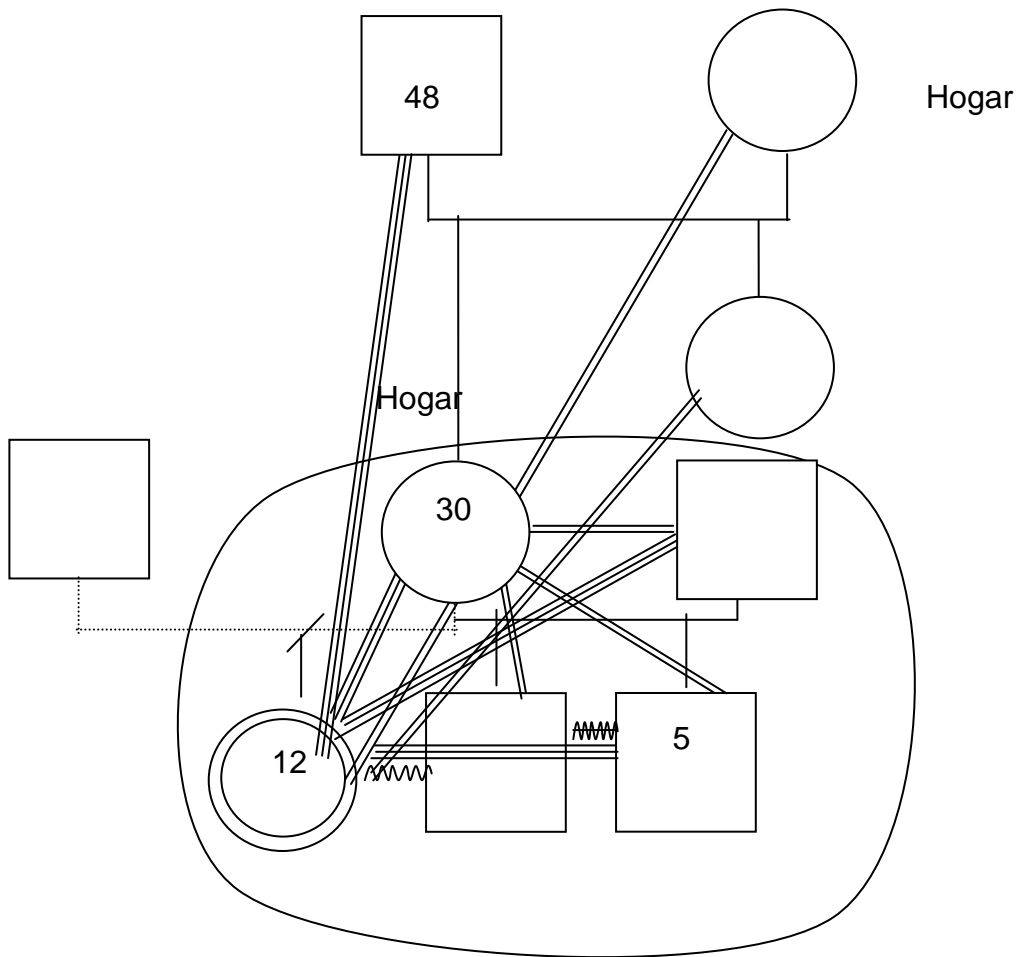
Por lo tanto, la tía ha estado como responsable total del niño y más en el aspecto escolar desde que éste tenía tres años, debido a que no había quién lo cuidara. Ella ha estado al tanto de sus tareas, el avance académico, y a su vez asume la figura materna del niño. Luis percibe a su tía como su mamá y la respeta como tal aunque sabe que es su tía, y esto hace que el vínculo más fuerte sea con ella, y con su papá. En la casa Luis colabora con actividades independientes. Juega y convive en la casa con su papá, y éste se involucra más en la casa que en la escuela. Muestra afecto hacia sus tías, padre, abuelo y primita.

Cuando hay alguna situación o problema en relación con Luis, se reúnen las tías, y el papá, platican y llegan a soluciones que sean lo mejor para el niño. Comentan que se apoyan mutuamente en familia, siendo así que la hipoacusia del niño no ha sido un impedimento para ellos.

A pesar que Luis es muy expresivo al comunicar algo, tiene dificultades en la articulación, sin embargo es capaz de emitir algunas palabras, se apoya en la lectura de los labios, y algunas señas manuales. Y aunque tiene ciertos rasgos auditivos, muestra mucho interés por entender las conversaciones de las personas, pregunta cuando desea saber algo, procura darse a entender por mímica, y gestos. En su casa, tanto sus tías, su abuelo y padre le hablan oralmente y en pocas ocasiones se apoyan de gestos.

En la escuela Luis es muy sociable, interactúa y tiene un lazo de amistad con Ernesto, durante el receso, juegan, se comunican entre sí, claro con sus herramientas existentes. También llega a respetar turnos para realizar su participación en una conversación. Y aunque su vocabulario es limitado alcanza la oralización y la interpretación labiofacial al sostener una conversación, manifiesta su estado de ánimo y logra terminar una conversación.





Aislada  
 Cerrada  
 Seria  
 Bailarina  
 Enojona  
 Cariñosa  
 Alegre

**\*Familia extensa donde viven hijos, madre, pareja de la madre, abuelos maternos y tía. La relación madre e hija es estrecha, la figura paterna la adopta como si fuese su hija. El hijo mediano tiene conflictos con su hermana y hermano. Por atender a la niña ha descuidado. Madre y pareja mantienen buena relación. Los que toman decisiones y llevan la autoridad en la casa son abuelo y padre.**

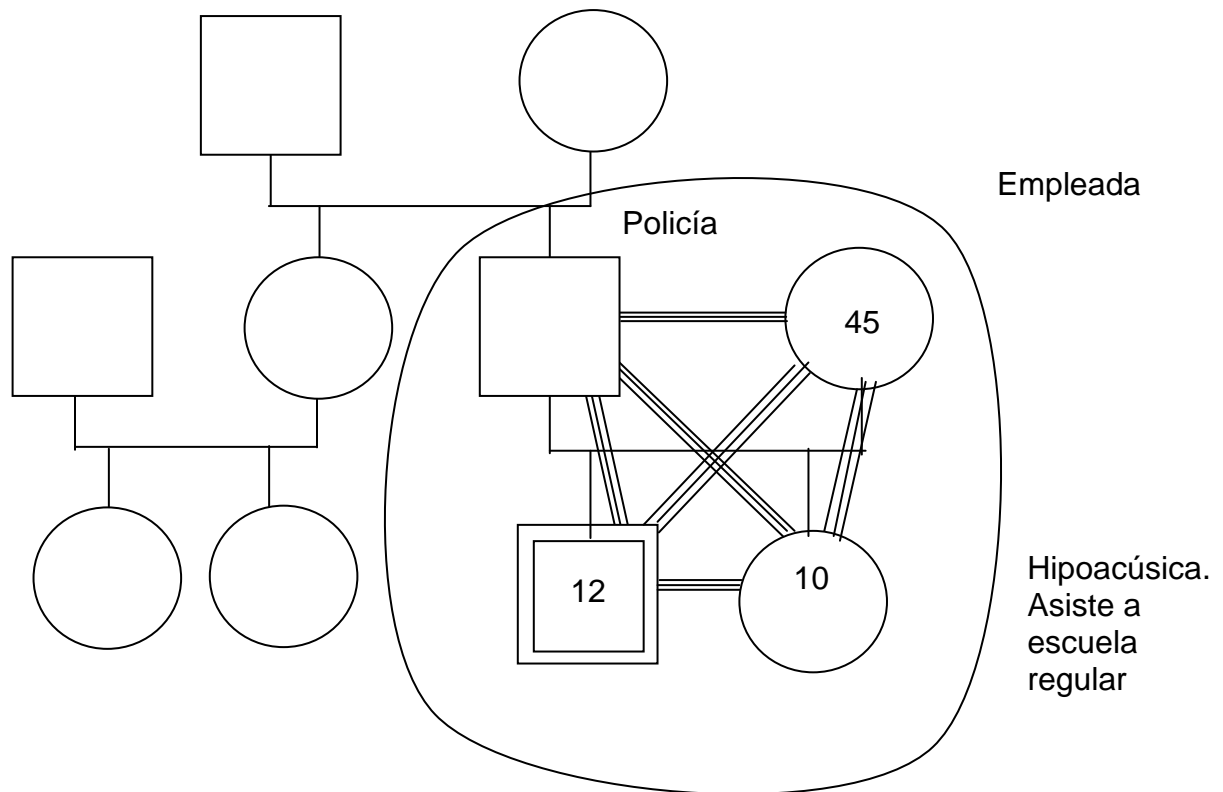
La familia de Daniela la conforman Mamá, Papá (adoptivo), y Hermanos, aunque también se relaciona mucho con sus abuelos y su tía. La madre se embarazó estando soltera a la edad de 17 años. El papá biológico de la niña no la apoyó. Viven en casa de los abuelos maternos pero con cuartos independientes.

La relación de pareja es favorable, la autoridad y las decisiones se centran más en el padre. Hay manifestaciones de afecto en la pareja y hacia sus hijos, son cariñosos, les ponen atención en sus actividades escolares. El esposo de la madre de Daniela no es su papá de la niña, sin embargo la acepta y la quiere, le expresa su afecto. Ambos marcan límites y reglas, se le llama la atención o se le sanciona retirándole sus muñecas cuando hace algo que no es adecuado. Los padres conviven y juegan con sus hijos. La mamá de Daniela está pendiente del desarrollo escolar, cumple con tareas, y procura que la niña no falte a la escuela a excepción de cuando enferma. Daniela interactúa mejor con el hermano menor ya que es más accesible para jugar, puesto que con el segundo no congenian mucho. Y en sus actividades personales es ordenada, cuidadosa y capaz de realizar por sí misma su arreglo personal u otras actividades.

Daniela ayuda en las labores de la casa como alzar los platos, lavar lo más sencillo que son platos y vasos, barrer, trapear y en ocasiones realizar compras pequeñas en la tienda cercana a su casa el cual, le escriben lo que va a comprar. Y cuando termina se pone a jugar e incluso se va con su tía a la computadora.

Se muestra más cariñosa con su papá y su abuelo. Le agrada asistir a la escuela y utiliza sus propias estrategias para saber que días es de escuela e incluso pone su alarma en su celular para despertarse y asistir a la escuela.

La comunicación que establecen en casa es oral, y le hablan como si fuese una niña normal y cuando Daniela no logra entenderlos lo hacen por medio de dibujos en una libreta, o ella se comunica así cuando no la entienden a ella, además muestra mucha curiosidad de saber qué es lo que platican entre los adultos. Es introvertida lo cual limita su comunicación con sus compañeros de salón.



Pasivo.  
 Obediente.  
 Terco.  
 Cariñoso.  
 Alegre.  
 Un poco rebelde.  
 Tranquilo.  
 Poco  
 Sociable.  
 Poco tolerante a  
 la frustración.

**\*Familia nuclear, conformada por pareja de padres e hijos. Ambos padres trabajan, cuando conviven todos llevan una estrecha relación. La madre es la que lleva el poder y autoridad. Y el padre consiente a sus hijos interactuando con ellos.**

En la familia de Ernesto está conformada por Mamá, Papá y Hermana, así mismo comparten patio con sus tíos, quienes también se quedan al pendiente del niño y su hermana cuando los papás se van a trabajar y ambos aportan al gasto familiar. Y debido a que los padres trabajan dejan a sus hijos bajo el cuidado de su abuelo para que los lleve a la escuela y los recoja.

Ernesto es el mayor, tiene una hermana menor que él también con hipoacusia. La autoridad y toma de decisiones está centrada en la madre, el padre es celoso, lo que crea, conflictos constantes entre ellos. Como padres han sido consentidores y permisivos con sus hijos, sobretodo con el niño. La madre es quién establece las reglas y límites en sus hijos pero no siempre se cumplen por parte del padre, éste consiente al niño y es más estricto con la niña.

La madre es quién apoya en las tareas escolares y está más al pendiente de las actividades escolares, el padre no se involucra en ellas, pero sí, en actividades como andar en bicicleta o jugar, especialmente con Ernesto. La madre es más expresiva en manifestar su aprecio por sus hijos, los abraza o besa. El niño es cariñoso con su papá, mamá, sus primas, tíos y abuelos paternos y maternos (cuando los llegan a visitar), también demuestra lo que siente a través del contacto directo u observando algún elemento que para él sea importante. Manifiesta su gusto a preferencia por sus amistades.

A Ernesto no le gusta mucho laborar en actividades que él cree son solo para mujeres, pero si al final termina participando, e incluso va los mandados, lleva sus aparatos y lleva algo escrito de lo que le debe traer. También es brusco al jugar, en ocasiones maldoso, berrinchudo con sus padres, caprichoso, voluntarioso.

Se comunican los padres con su hijo a manera que los alcance a comprender ya sea con algunas señas o hablándole, el cual ya responde con ayuda del aparato. El se apoya para entender lo que le dicen mediante la lectura labio facial, y al expresarse lo hace por medio de frases sencillas y palabras aisladas, apoyándose en lenguaje de señas manuales y convencionales.

El niño es sociable, abierto para relacionarse con adultos o niños que no conoce. Tiene atención comunicativa con ellos. En la escuela se relaciona casi con todos sus compañeros, maestros y en el receso tiene una mejor relación con Luis. Al salir al mercado él tiende a preguntar sin pena cuanto cuesta por ejemplo un carro y las personas le dicen cuanto cuesta e incluso si se encuentra a alguien de la escuela llega a saludar.

## 7.1 Análisis.

Antes de mencionar el aspecto socioafectivo en los padres, niños y especialistas del CAM 50, López (1999) describe que el desarrollo social y afectivo es la incorporación de cada niño y niña a la sociedad, dicha incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles, y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única.

Bowlby (1993) expresa que en el curso del desarrollo, la conducta de apego lleva al establecimiento de vínculos afectivos o apegos, al principio entre el niño y el progenitor y, más tarde entre adultos. La conducta de apego, está notificada por sistemas de conducta que a comienzos del desarrollo se van corrigiendo según las metas, para esto se hace uso de modelos representacionales tanto de las capacidades del sí mismo como los rasgos relevantes del medio. La meta es mantener ciertos grados de proximidad o de comunicación con la figura (las figuras) de apego distinguida (s).

También cuando ingresan los niños a la escuela, aprenden nuevas habilidades, conocimientos, comienzan a independizarse e interactuar con otros niños; el proceso de enseñanza no es tan sencillo ya que se presentan distintas expectativas de los padres en relación a su hijo y al maestro, las expectativas de los maestros hacia los padres y alumnos; y finalmente lo que esperan los niños.

En los resultados se puede observar que cuando los padres tuvieron conocimiento del diagnóstico de sus hijos, las respuestas en la mayoría ellos fue de desconcierto, tristeza, enojo, impotencia, y posteriormente algunos manifestaron estar en una etapa de negación, siendo ésta parte del proceso de duelo, debido a la pérdida del ideal de un hijo sano y la ausencia de una capacidad sensorial en los niños, sin embargo a la par de ellos, la relación de apego no era del todo completo como lo mencionaba Bowlby anteriormente, puesto que ellos estaban centrados en sus propias emociones, y conforme pasaron los años algunos padres asimilaban la situación y a los tres años lo comenzaron a llevar a un escuela especial (CAM 50), sin embargo otros por diversos factores y entre ellos la tristeza por sus hijos lo llevaron a partir de los 6 años, el cual su desarrollo afectivo y social abarcaba las relaciones entre su mamá, papá, hermanos(as) y las personas cercanas a la familia, en algunos casos existía una sobreprotección, en otros un descuido por ellos, produciéndoles aislamiento, inseguridad, timidez, conductas impulsivas, falta de límites.

Algunos autores como el caso de Schorn (2008) comentan que causa de dichas conductas en los niños es la falta de comunicación desde pequeños con sus madres y padres, ya que las primeras interacciones del vínculo afectivo lo llevan con sus padres, en especial con la mamá y en respuesta de ello se produce la

conducta de apego como llorar, sonreír, y cuando la mamá se aleja, ellos responden ante esa ausencia siendo parte esencial para formar su propio desarrollo afectivo. Y cuando las mamás en un inicio no interactúan en esos primeros meses, ya sea porque desconocen lo que tiene su hijo o porque una vez que lo saben creen que el hijo no los oirá y no tiene caso que ellas le hablen, sin embargo esos primeros momentos aunque los niños no pueden oír su voz, pueden ver las expresiones de sus rostros.

Además se observa que los niños desde pequeños sus padres los han sobreprotegido al desempeñarse en algunas actividades escolares tienden a ser inseguros y depender del docente, por otro parte, aquellos padres cuyo trato hacia ellos fue como un niño normal son mas sociables y los que su trato no ha sido de mucha atención se aíslan y muestran conductas impulsivas.

En las entrevistas, los padres hacían énfasis entre sus necesidades el manejo de lenguaje manual para poder comunicarse e interpretar lo que sus hijos le dicen y viceversa, sin embargo esa comunicación pareciera ser que es la falta y necesidad de comunicar emociones, sentimientos y actitudes, así mismo la aceptación de la hipoacusia de su hijo como lo que es, sin hacerlo más o menos que los demás niños e incluso hermanos.

Respecto a la escuela, los niños se sienten más atraídos en socializar entre los mismos niños que presentan hipoacusia por la forma en que se comunican, ya sea mediante gestos y en otros algunas señas manuales, son muy expresivos al demostrar su cariño con sus compañeros, maestras, maestros y demás personal del CAM, se enojan cuando se sienten agredidos y en ocasiones responden con empujones, también se alegran cuando alguna actividad escolar la realizan bien y son felicitados. La comunicación de los maestros con los niños hipoacúsicos es mediante lectura labial, algunas señas manuales y gestos, ambas parten se permiten dar y recibir afecto, además cuando hay situaciones de diferenciar los límites en los niños los maestros procuran darse a entender con sus alumnos.

# CAPÍTULO VIII

## CONCLUSIONES

1. El término Hipoacusia es un término que se ha utilizado actualmente para nombrar a aquella persona con algún déficit auditivo pero funcional, es decir que ante esa pérdida se puede adquirir el lenguaje aunque con algunas dificultades de articulación.
2. Esta tesis pretendió aplicar inicialmente un programa para los protagonistas del CAM #50, sin embargo, dificultades de carácter administrativo, laboral y de tiempo, impidieron su aplicación, por tal motivo los resultados obtenidos sólo permitieron la elaboración del programa “Educando a mi oído para aprender a escuchar”.
3. La problemática de la población evaluada no sólo es el diagnóstico del niño con hipoacusia, ya que los resultados arrojados señalan que existe un gran impacto socioemocional en los padres, en primer instancia es la incertidumbre por saber qué tiene su hijo, y al llegar el momento de la noticia con el médico especialista y conocer el diagnóstico definitivo, se genera en ellos una multitud de emociones.
4. Afecta el desarrollo individual, de pareja y el ámbito familiar, y como factor importante el aspecto económico que limita la adquisición de los aparatos auditivos y el tratamiento audiológico y rehabilitación educativa del niño y su familia.
5. Los padres aún permanecen en ciertas fases del duelo por la pérdida de su hijo ideal (sano) llegando en algunas ocasiones a negar la hipoacusia, otros aún sienten culpa o inclusive buscan explicaciones del ¿Por qué su hijo no oye?, lo que nos habla de la inexistencia de un trabajo de duelo, puesto que en la naturaleza de la hipoacusia o de cualquiera otra discapacidad se observan cambios cíclicos constantes de aceptación y no aceptación.
6. Según los resultados analizados no todos los padres y madres detectaron a tiempo la pérdida auditiva de sus hijos con el consecuente estancamiento en su desarrollo oral.

7. Las creencias, ideas, significados y valores de padres y especialistas forman barreras psicológicas que constituyen dificultades para la integración educativa e inclusión social, originando inconvenientes u obstáculos en una persona o en una sociedad y en su convivencia social.
8. Se encontró que en el CAM #50 de los profesionales que atienden a la población de hipoacúsicos sólo uno es especialista en el tema, otro en discapacidad visual y uno más en discapacidad intelectual, generando una rehabilitación incompleta y distorsionada que repercute en las necesidades socioafectivas del niño.
9. Las actitudes y necesidades de los padres apuntan a una comunicación, anteponiendo el lenguaje de señas.
10. El escenario educativo CAM #50 carece de espacios físicos, materiales y de vinculación entre padres-maestros y especialistas-niño hipoacúsico.
11. Los padres solicitaron para sus hijos, terapia de lenguaje, no discriminación, manejo de límites y reglas, manejo adecuado de emociones, consolidación de independencia, fortalecimiento de la autoestima y desarrollo de habilidades sociales. Y para ellos mismos, ayuda en el manejo adecuado de sus emociones.
12. Los especialistas demandaron mayor participación, involucramiento y atención de los padres hacia la educación de sus hijos, así como más flexibilidad para colaborar dentro de la escuela.
13. Al no ser resueltas las demandas de los especialistas hubo en ellos un sentimiento de frustración.
14. En el caso de los niños su interés se centró en sentirse aceptados, comunicar sus sentimientos y deseos a sus padres, especialistas y compañeros e interactuar con el resto de sus compañeros.
15. Durante la recolección de la información se encontraron trabajos de investigación enfocadas a la relación padres-niño sordo, hermanos-niño hipoacúsico, pero ninguna que incluyera al especialista como parte importante para mejorar la cuestión socioafectiva entre los padres-especialistas-niños. Por lo que es importante mencionar que su participación es pieza clave en el trabajo en equipo para obtener mejores resultados en el manejo del niño hipoacúsico.



16. Se identifican de las necesidades socioafectivas en niños hipoacúsicos, padres y especialistas a través de la metodología utilizada, obteniéndose como resultado la elaboración del programa socioafectivo para padres, niños hipoacúsicos y especialistas que acuden al CAM No.50.
17. El implementar las actividades planteadas en la Propuesta ayudará en el aspecto socioafectivo a padres, especialistas y al mismo niño para sensibilizar, apoyar, actuar y dar continuidad.
18. Aunque este trabajo esté estructurado acorde a las necesidades reales detectadas en la población del CAM 50, también es un apoyo para otras poblaciones siempre y cuando se adecue a sus propias necesidades.
19. El Programa puede ser de utilidad para aquellos especialistas involucrados y comprometidos en la rehabilitación del niño hipoacúsico, Psicólogos, Licenciados en Educación Especial, Especialistas en audición y lenguaje, Docentes de educación primaria de escuelas regulares, instituciones o asociaciones civiles u otro personal interesado en dicho déficit.
20. La Hipoacusia o déficit auditivo o sordera, es una condición de vida que más allá de ser un obstáculo para los padres, especialistas, niños y demás personas, es un reto más para luchar, trabajar, ser constantes y continuar pues no existe un manual o receta mágica que solucione la situación, cada niño, cada familia, cada situación emocional y cada contexto son distintos.

## SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Durante la realización de la investigación se presentaron algunas limitaciones, tales como la distancia para llegar al CAM, a pesar que no eran muchos los niños con hipoacusia, hubo una pareja de padres que no colaboró, debido a que no tenían tiempo para ello. Entre otras de las cosas, los tiempos y espacios para llevar a cabo las entrevistas dentro del aula de clases, ya que en algunos los grupos eran compartidos y no había esa privacidad para llevar a cabo las entrevistas, así que para los alumnos se programaron en 5 minutos de su horario de receso y para los especialistas fue a la hora de salida, siendo agendados previamente.

En un primer momento se había contemplado aplicar el diferencial semántico a los niños hipoacúsicos, pero debido a que la mayoría de ellos no tenían alguno conocimiento de los adjetivos o a lo que se refería, no se aplicó la escala. Sin embargo, si hubiese existido un mayor tiempo y lugar para aplicarse, podría haberse explicado cada concepto con imágenes para que ellos lo asimilaran y asociaran el dibujo con el adjetivo y tal vez obtenerse información respecto a que significado le dan a su hipoacusia.

Además, para que se logran las entrevistas, debido a la falta de espacio, se optó por realizarlas en las casas donde vivían cada uno de los niños, realizándose por la tarde a una hora disponible, el cuál pudieran las mamás y los papás, sin embargo no hubo buena respuesta de todos los papás de los niños, solo de un papá.

Y debido a la falta de espacio y tiempo solo se pudo obtener la información para elaborar el programa y plantearse como una propuesta que en un futuro puede aplicarse y ser de utilidad.

Cabe mencionar que el entrar a una institución pública como lo es la Secretaría de Educación Pública (SEP), no es tan fácil acceder a ella para la realización de una investigación y son pocos los lugares que permiten el acceso y brindan la oportunidad de aportar algo, siendo esto uno de los obstáculos que a veces se pueden encontrar, además que ante ellos requiere adaptarse a las situaciones y cuestiones que se presentan en el momento.

Por ello, sugeriría que la carrera nos permitiera tener y contar con asignaturas que apoyarán a los alumnos que deseen dedicarse a esta área, así como el apoyo de instituciones públicas para realizar investigaciones en ellas, y más allá de vernos como una amenaza, que nos vieran como un apoyo.

# REFERENCIAS

Acle, T. G (1999) *Educación especial: evaluación, intervención, investigación*. México: UNAM

Acosta, R. V. (2006) *Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 26, #1, 36-53

Adroher, B. S. (2004) *Discapacidad e integración: familia, trabajo y sociedad*. Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

Álvarez-Gayou, J. J. L. (2007) *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Amate, A. E. y Vásquez, A. J. (2006) *Discapacidad: lo que debemos saber*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud

Bautista, R. (2002) *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe

Benjamín, B. J. (2007) *Un niño especial en la familia: Guía para padres*. México: Trillas.

Bermejo, J. C. (2003) *La muerte enseña a vivir: vivir sanamente el duelo*. Madrid: San Pablo.

Bowlby, J. (1993) *El apego y la pérdida 3*. España: Barcelona: Paidós.

Bowlby, J. (1993) *El vínculo afectivo*. España: Paidós.

Bowlby, J. (1998) *EL apego: el apego y la pérdida*. Barcelona, España: Paidós.

Bravo, E. R. (2000) *Amor y pérdidas*. Buenos Aires: Biblos.

Bronfenbrenner, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Bustos, S. I. (1984) *Discriminación auditiva y logopedia: manual de ejercicios de recuperación*. España: ciencias de la educación preescolar y especial.

Calvo, P. J. (1999) *La sordera: Un enfoque socio-familiar*. Salamanca: Amarú

Cardona, E. A. L., Arambula, G. L. M, y Vallarta, S. G. M. (2005) *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades: manual para padres y maestros*. México: Trillas.

Castillo, A. T (2007) *Déjame intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Barcelona: Ceac.

Castro, G. M. (2007) *Tanatología de duelo: La inteligencia emocional y el proceso*. México: Trillas.

Chabot, D. y Chabot, M. (2009) *Pedagogía emocional: sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega.

Chávez, M. A. (2009) *Todo pasa... y esto también pasará: Cómo superar las pérdidas de la vida*. México: Grijalbo.

Clark-Carter, D. (2002) *Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.

Corless, I., Germino B. B., y Pittman M. A (2005) *Agonía, muerte y duelo: un reto para la vida*. México: Manual moderno.

Davis, H. y Silverman, R. S. (1985) *Audición y sordera*. México: la prensa médica mexicana.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis.

Díaz-Guerrero, R. (1975) *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas

Domínguez, G. A. B y Alonso, B. P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy: perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.

Ehrlich, M., De Uslar, E., Molinam, A., Carvajal, A. y Corzo R. (2002) *Discapacidad: enfrentar juntos el reto*. México: Trillas

Elias, M. J., Tobias, S. E, y Friedlander, B. S. (2000) *Educación con inteligencia emocional: como conseguir que nuestros hijos sean responsables y adquieran un grado óptimo de sociabilidad*. España: Plaza janés.

Estalayo, V. & Vega, M. R. (2005) *Inteligencia auditiva: técnicas de estimulación prenatal, infantil, permanente*. España: Biblioteca nueva.

Estrada, I. L (1989) *El ciclo vital de la familia*. México: Posada.

Feldman, R. (2003) *Psicología con aplicaciones en el habla hispana*. México: Mc Graw Hill.

Fernández, V. y Perstusa, E. (1995) *Primer vocabulario de dos niñas sordas con diferente modelo lingüístico familiar*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. XV #3, 155-165.

Fisher, B. (1981) *Niños con trastornos auditivos: Manual para padres*. Buenos Aires: Galerna.

Gan, F. (1998) *101 Habilidades emocionales para vivir y trabajar mejor*. España: Apóstrofe.

García, M. M. (1991) *La educación especial en el estado de México*. Universidad autónoma del estado de México. UAEM.

Garrido, L. J. (1996) *Programación de actividades para educación especial*. España: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Gary, W. N. (1978) *Corriente prevaleciente de educación para niños y jóvenes hipoacúsicos y sordos*. Argentina: Médica Panamericana.

Gerber, S. E. (2007) *El desarrollo del comportamiento auditivo*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 27, #1, 5-11

Gisbert, A. J. (1985) *Educación Especial*. Biblioteca de Psicología y educación. España: Cincel

Goleman, (2001) *La inteligencia emocional*. México: Vergara

González, R. F. L. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. India: Mc Graw-Hill Interamericana.

Güell, B. M. y Muñoz, R. J. (2000) *Desconóctete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*. España: Paidós.

Hernández, S. C., Fernández-Collado, C. y Baptista L. P. (2003) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill 3ª. Edición.

Hernández, S. R., Fernández-Collado C. y Baptista L. P. (2008) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Irigoyen, C. A. (1993) *Diagnóstico familiar*. México: Medicina Familiar Mexicana.

Jerger, J. (1977) *Últimos avances en audiología*. Barcelona: Toray-masson.

Kübler-Ross, E. (1985) *Una luz que se apaga: una obra que nos ayuda a encontrar la paz que viene de enfrentar, comprender y aceptar la muerte de un niño*. México: Pax.

Ling, D. y Moheno M. C. (2005) *El maravilloso sonido de la palabra: Programa auditivo-verbal para niños con pérdida auditiva*. México: Trillas

Lillie, D. L y Trohanis P. L. (1978) *Los padres aprenden a enseñar*. Buenos Aires: Las paralelas.

López, F. (1999) *Desarrollo afectivo social*. España: Pirámide.

Luterman, D. (1985) *El niño sordo: cómo orientar a sus padres*. México: La prensa médica mexicana.

Mc Aller, H. P. (2002) *Cómo ayudar a los niños con problemas de lenguaje y auditivos*. México: Aguilar.

Mc Goldrick, M. y Gerson, R. (2005) *Genogramas en la evaluación familiar*. México: Gedisa.

Maiz, L. B. y Güereca L. A. (2003) *Discapacidad y autoestima: actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física*. México: Trillas

Magriñá, C. (1991) *La sordera*. Barcelona: Emeká

Marchesi, A. (1991) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza

Martínez, O. A. (1999) Problemas emocionales y de conducta en el aula: una aproximación ecológica. Tesis de Maestría en Psicología en Educación Especial. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Martínez, P. A. y Marroquín, P. M. (1997) *Programa "Deusto 14-16" I. Desarrollo de habilidades sociales*. España: Bilbao.

Medina, R. (2001) Programa para generar habilidades de atención a padres con hijos hipoacúsicos en edad preescolar. Tesis de licenciatura en psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Pág. 8-15.

Mijares, N. E., Gaya V. J. A., Savío L. G., Pérez A. M. C., Eimil S. E. y Torres F. A. (2006) *Técnicas diagnósticas más utilizadas para la identificación temprana de las pérdidas auditivas*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 26, #2, 91-100.

Molina, A. E. (2003) *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales: guía práctica para padres y maestros*. México: Trillas.

Monjas, C. M. I. (1997) *El programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.

Morkovin, B. V. (1963) *Rehabilitación de niño sordo: orientación para integrarlo a la vida normal*. México: la prensa médica mexicana.

Newmark, G. (2002) *Cómo criar niños emocionalmente sanos*. México: Manual Moderno.

Núñez, B. (1991) *El niño sordo y su familia*. Argentina: Troquel

Núñez, B. A. (2007) *Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría*. Argentina: lugar.

Padua, J., Ahman I., Apezechea, H. y Borsotti, C. (1979) *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Culura Económica.

Paz, B. y Sánchez, G. P. (1986) *El adiestramiento auditivo en edades tempranas*. México: La prensa médica mexicana.

Ramírez, C. R. (1990) *Conocer al niño sordo*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial 3ª. Ed.

Rodríguez, O. I. (2005) *Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 25, #1, 28-37.

Perelló, J. y Tortosa, F. (1992) *Sordera: profunda bilateral prelocutiva*. Barcelona, España: Masson.

Safa, P. (1992) *¿Por qué enviamos a los hijos a la escuela?* México: Grijalbo.

Salesa, B. E. (2007) *Evolución actual del diagnóstico y tratamiento audiológicos*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 27, # 1, 1-4.

Sánchez, A. A. (1997) *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Sánchez, P. A. y Torres, G. J. A. (2002) *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Sandoval, C. C. (2002) *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. México: Arfo.

Santoro, E. (1975) *El diferencial semántico: una técnica de medida*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Schorn, M. E. (2002) *El niño y el adolescente sordo: reflexiones psicoanalíticas*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.

Schorn, M. (2003) *La capacidad en la discapacidad: Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo*. Buenos Aires: Lugar.

Schorn, M. (2008) *La conducta impulsiva del niño sordo*. Argentina: Lugar.

Segura, M. y Arcas, M. (2005) *Relacionarnos bien: Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.

SEP (1991) *La educación especial en México*. México: Dirección general de educación especial.

Shea, T. y Bauer, A. (1999) *Educación especial: un enfoque ecológico*. México: Mc-Graw Hill.

Simonetti, B. F. (2007) *Juegos de comunicación: experiencias en psicología de la interacción humana*. México: Alfaomega.

Sroufe, A. (1995) *Desarrollo emocional*. México: Oxford.

Stevens, S.S y Warshofsky F. (1982) *Sonido y audición*. México: Time-life 2ª. Ed.

Suriá, Ma. D. (1982) *Guía para padres de niños sordos*. Barcelona: Herder.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Thibodeau, G. A. y Patton, K. T. (2000) *Anatomía y fisiología*. España: Harcourt.

Tizón, J. L (2004) *Pérdida, pena, duelo: vivencias, investigación y asistencia*. España: Paidós.

Torres, M. S., Rodríguez, S. J., Santana, H. R. y González, C. A. (1995) *Deficiencia auditiva: aspectos psicoevolutivos y educativos*. España: Aljibe.

Valero, J., Gou J., y Casanova, C. (2006) *Calidad vocal en niños sordos. La influencia del tipo de audífono empleado*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, Vol. 26, # 2, 84-90.

Vayer, P., Duval A. y Roncín C. (1993) *Una ecología de la escuela*. España: Paidós.



Verduzco, A. I. y Murow, T. E. (2001) *Cómo poner límites a tus niños sin dañarlos: respuestas a los problemas de disciplina más frecuentes practicando una educación positiva*. México: Pax México.

Verduzco, A. I. M. y Moreno, L. (2001) *Autoestima para todos*. México: Pax México.

Vicente, C. A. (2008) *Enséñame a decir adiós: el duelo y la pérdida: problemas habituales*. Madrid: Grupo Gesfomedia.

Vives, R. J. & Lartigue, B. T. (1994) *Apego y vínculo materno-infantil*. México: Universidad de Guadalajara. Asociación psicoanalítica Jalisciense.

[http://america.volensarchive.org/dinamica?id\\_article=222&lang=es](http://america.volensarchive.org/dinamica?id_article=222&lang=es)

<http://dinamicasgrupales.blogspot.com/2008/06/dinmicas-de-creatividad-e-integracin.html>

<http://dinamicasgrupales.blogspot.com/2008/06/dinmicas-grupales-1-c-de-comunicacin.html>

<http://dinamicasgrupales.blogspot.com/2008/06/tcnicas-de-evaluacin.html>

<http://dinamicasgrupales.blogspot.com/search?updated-min=2010-01-01T00%3A00%3A00-03%3A00&updated-max=2011-01-01T00%3A00%3A00-03%3A00&max-results=2>

[http://members.fortunecity.com/dinamico/C5\\_10A.htm](http://members.fortunecity.com/dinamico/C5_10A.htm)

<http://redconsultoras.com/dinamicagrupos/Emociones.htm>

<http://redconsultoras.com/dinamicagrupos/Emociones2.htm>

<http://www.cogam.org/secciones/accion-joven/documentos/i/1122016/1849/dinamicas-rompehielo>

[http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos\\_paz/Castella/comunica/cuatesqu.htm](http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/Castella/comunica/cuatesqu.htm)

<http://www.mercaba.org/Catecismo/DINAMICAS/Dinámicas%20de%20presentación.htm>

<http://www.mercaba.org/Catecismo/DINAMICAS/Dinámicas%20rECREATIVAS.htm>

<http://www.mercaba.org/Catecismo/DINAMICAS/Juegos%20para%20niños%20de%208%20a%2011%20años.htm>

[http://www.pjcweb.org/Biblioteca/Dinamicas/NM\\_dinamicas\\_integracion\\_y\\_sent.htm](http://www.pjcweb.org/Biblioteca/Dinamicas/NM_dinamicas_integracion_y_sent.htm)

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>

<http://www.autoestima-y-exito-personal.com/actividades-de-autoestima.html>

<http://www.pjcweb.org/>

<http://redconsultoras.com/dinamicagrupos/Emociones.htm>

# **Anexo**

## **“A”**

# **Instrumentos**

## Protocolo entrevista a padres

¿Cómo se da cuenta de que algo diferente le sucedía a su hijo en comparación a otros niños?

¿Cuándo va usted al médico para que revisen a su hijo? Y ¿Qué le dijo el Dr.?

¿Cómo se sintió en ese momento?

¿Qué consecuencias se dieron en la familia al saber el diagnóstico del Dr.?

¿Y luego que hicieron ustedes con el niño, a dónde lo llevan?

¿Cómo ha visto la conducta o la forma de ser de su hijo y hay situaciones específicas dónde se porta de forma diferente?

¿Cuándo ve a su hijo, qué sentimiento o emociones siente?

¿De qué manera apoya a su hijo?

¿Cómo intenta o intentó comunicarse con su hijo?

¿El CAM cómo ayuda a su hijo y ha ayudado a usted como papá?

¿Qué le dice el maestro del rendimiento o el avance de su hijo?

¿Usted cómo apoya a CAM o los maestros que le piden?

¿Su hijo es cariñoso sí o no y con quiénes? ¿Cómo es?

¿Usted qué opina de la preparación o de la capacidad de los maestros para ayudar a su hijo?

¿Piensa o siente usted que los maestros deberían trabajar de otra manera?

¿Cómo los papás deberían trabajar con los maestros de CAM?

¿Su hijo se relaciona más con sus compañeros, cómo se comunica con ellos?  
¿A qué juega?

¿Su hijo aplica en la casa lo que aprende en el CAM? ¿Cómo qué cosas?

## Protocolo entrevista a especialistas

¿Cómo ha sido su formación como especialistas?

¿Cómo se siente trabajando aquí en el CAM?

¿Cuál ha sido su experiencia al trabajar con los niños hipoacúsicos?

¿Cómo describiría el comportamiento socio-afectivo de los niños con hipoacusia?

¿Cuáles es la conducta afectiva que se presenta frecuentemente en este tipo de niños?

¿Qué hace usted cuándo el niño no responde a sus actividades de aprendizaje?  
¿Usted cómo se siente?

¿Cómo han participado los padres de estos niños en las actividades de la escuela? Y ¿Cómo quisiera usted en lo personal que los padres apoyaran en el trabajo que usted hace con sus hijos?

Por favor, me podría describir ¿Cuáles son las actividades que realiza con los niños hipoacúsicos?

¿Cómo percibe la conducta interpersonal de los demás niños en relación con el niño hipoacúsico?

Bajo su experiencia, ¿qué o cómo mejoraría el desarrollo social y afectivo del niño hipoacúsico?

## Protocolo entrevista a niños

¿Por qué estás en esta escuela?

¿Te gusta estar aquí?

¿Quiénes son tus amigos?

¿Cómo se llaman?

¿A que te gusta jugar con ellos?

¿Te gusta hacer la tarea?

¿Te gustan tus maestros?

¿Cómo te gustaría que te tratara tu maestra?

¿Cómo te gustaría que te trataran en tu casa?

¿Cómo te gustaría que te trataran tus compañeros?

## INSTRUCCIONES

A continuación se presentan 20 palabras que simbolizan conceptos y objetos, los cuáles esperamos que los evalúe en base a lo que ellos significan o podrían significar para usted.

Debajo de cada concepto hay una serie de adjetivos opuestos separados por siete espacios, por ejemplo:

Impulsivo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: Reflexivo  
 Muy Bastante Ligeramente Ni impulsivo Ligeramente Bastante Muy  
 Impulsivo Impulsivo Impulsivo Ni reflexivo Reflexivo Reflexivo Reflexivo

Usted deberá colocar una “X” sobre la línea, tan lejos o cerca de los adjetivos en cada par, de manera que la posición sobre la línea refleje su sentir respecto a ese concepto.

Si el concepto HIPOACUSIA le parece bastante reflexivo, deberá colocar la “X” en la siguiente posición:

Impulsivo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_:  X : \_\_\_\_\_: Reflexivo

O si considera que la palabra *HIPOACUSIA* es ligeramente Impulsivo, deberá colocarlo así:

Impulsivo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_:  X : \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: Reflexivo

Lo mismo hará con cada una de las otras escalas.

No se detenga mucho para dar una respuesta, pues es muy importante que trate de plasmar **la primera impresión sobre el objeto o concepto**.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que lo importante es el significado que puede tener la palabra para usted.





## INSTRUCCIONES

A continuación se presentan 20 palabras que simbolizan conceptos y objetos, los cuáles esperamos que los evalúe en base a lo que ellos significan o podrían significar para usted.

Debajo de cada concepto hay una serie de adjetivos opuestos separados por siete espacios, por ejemplo:

Impulsivo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: Reflexivo  
 Muy Bastante Ligeramente Ni impulsivo Ligeramente Bastante Muy  
 Impulsivo Impulsivo Impulsivo Ni reflexivo Reflexivo Reflexivo Reflexivo

Usted deberá colocar una "X" sobre la línea, tan lejos o cerca de los adjetivos en cada par, de manera que la posición sobre la línea refleje su sentir respecto a ese concepto.

Si el concepto HIPOACUSIA le parece bastante reflexivo, deberá colocar la "X" en la siguiente posición:

Impulsivo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_:   X  : \_\_\_\_\_: Reflexivo

O si considera que la palabra *HIPOACUSIA* es ligeramente Impulsivo, deberá colocarlo así:

Impulsivo \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_:   X  : \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_\_: Reflexivo

Lo mismo hará con cada una de las otras escalas.

No se detenga mucho para dar una respuesta, pues es muy importante que trate de plasmar **la primera impresión sobre el objeto o concepto**.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ya que lo importante es el significado que puede tener la palabra para usted.



# **Anexo “B”**

## **Programa “Educando a mi oído para aprender a escuchar”**

## Características generales para la elaboración de un programa

Algunos autores como Martínez y Marroquín (1997) desarrollaron un programa llamado “Deusto 14-16” que se basan en el desarrollo de habilidades sociales, el cual toman en cuenta las siguientes características para elaborar un programa:

- OBJETIVO DEL PROGRAMA.
- JUSTIFICACIÓN.
- ESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA.
- DISEÑO DEL PROGRAMA.
  - Consta de “X” fases:
    - Fase I
    - Fase II
    - Fase III
    - Etc.....
- ORGANIZACIÓN DE LAS FASES
  - Cada fase consta de:
    - Objetivo general
    - Información previa
    - Sesiones
- ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES
  - Cada sesión consta de:
    - Presentación de la sesión
      - Objetivo general y objetivos específicos: Al principio de cada sesión se describen las metas, con el fin que se tenga una visión clara de lo que el grupo debe aprender o de cómo debe comportarse.
      - Conceptos principales: Se incluyen las definiciones de algunos conceptos claves, de forma que el profesor esté preparado para clarificar algunas dudas que puedan surgir en los alumnos.

## ○ Materiales

Desarrollo de la sesión o guía: Cada sesión es redactada en forma de diálogo o con indicaciones lo suficientemente precisas para que el tutor comprenda lo que debe hacer y resulten fáciles de usar.

Se presentan los diferentes apartados, precedidos por el símbolo correspondiente: discusión de grupo, representación de papeles, cierre, tareas de casa y extensiones.



### ○ Inicio

Es el comienzo de la sesión. Conviene siempre empezar repasando lo que se hizo en la lección o lecciones previas. Con este fin, el tutor se puede servir de las ideas principales que aparecen en la presentación de las lecciones o de las transparencias si se han utilizado.



### ○ Discusión de grupo

A menudo se requiere que los estudiantes y/o participantes expongan su opinión. Cada actividad de discusión en grupo se acompaña de algunas preguntas que se pueden hacer y de algunas respuestas que pueden ayudar al tutor. En cualquier caso, éste puede sentirse libre para modificar lo que aparezca oportuno o para reformular las preguntas con sus propias palabras.



### ○ Representación de papeles

Consiste en presentar al grupo ejemplos específicos (filmados o en vivo) en los que se muestra como un individuo o modelo representa las conductas que se han de aprender (modelamiento). Posteriormente, los alumnos tienen la oportunidad de ensayar esas conductas (representación de papeles) y mediante retroalimentación positiva se les alienta para que las conductas sean cada vez más parecidas a las del modelo (Goldstein et al., 1989; en Martínez y Marroquín, 1997).



○ Cierre

Supone el final de la lección. Se destinan unos minutos a repasar todo lo visto en la sesión. Se proporcionan preguntas para que sean los alumnos los que hagan el repaso.



Tareas para casa

El éxito del entrenamiento depende de la generalización de lo aprendido a otros contextos diferentes. Las tareas para casa tienen este objetivo.



○ Apéndices

Incluye material integrado en el desarrollo de la sesión, por ejemplo, situaciones a representar, ejemplos para trabajar un determinado contenido...



○ Extensiones

Este apartado incluye algunos ejercicios que el tutor puede emplear en el caso de que se desee alargar la sesión o continuar con el mismo tema en la reunión posterior.

- Características de la aplicación.
  - Número de alumnos
  - Población
  - Número de sesiones
  - Frecuencia de las sesiones
  - Duración de las sesiones

Además otros programas como los realizados por Monjas (1997) consta de las siguientes:

1. Características generales del programa.

- Interrogantes: ¿Qué conductas y habilidades se va a enseñar?, ¿A quién?, ¿Cómo?, ¿Quién lo va a enseñar?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?
  - Tener en cuenta:
    - 1) Las características, intereses, necesidades, motivaciones de los sujetos a los que va dirigido el programa.
    - 2) Las situaciones, contextos, y escenarios sociales relevantes a los que generalmente se enfrentan o pueden enfrentarse en su vida escolar, familiar y social.
    - 3) Las habilidades y repertorios de conducta necesarios para enfrentarse y desenvolverse de modo competente en las situaciones, contextos y escenarios señalados como importantes.
2. Los profesores, padres y compañeros en la enseñanza de habilidades sociales.
3. Objetivos.
4. Contenidos.
- Áreas: son categorías generales y amplias de habilidades sociales que comprenden dentro de un variado conjunto de habilidades y subhabilidades.
  - Habilidades: son conductas o complejos, conductuales que tienen entidad por ellas solas. Están formuladas en términos globales y, cada una incluye dentro de sí habilidades más específicas o subhabilidades.
5. Evaluación
- a) Evaluación inicial.
  - b) Evaluación continua.
  - c) Evaluación final.
- Procedimientos y técnicas de evaluación.
    - Procedimientos sociométricos.
    - Cuestionario de Habilidades de Interacción social (CHIS).
    - Código de observación de la Interacción social (COIS).
    - Registros individuales y de grupo: Hoja de Registro individual, Registro de Grupo, Tarjeta de Progreso Individual, tarjeta de autorregistro de progreso individual, Gráfica individual o de Grupo.
6. Implicaciones para la práctica.

## CADA SESIÓN

- Área.
  - Habilidad.
  - Objetivo.
1. Instrucción verbal, diálogo y discusión.
    - 1.1. Información conceptual.
      - a) Delimitación y especificidad de la habilidad.
      - b) Importancia y relevancia para el alumnado.
      - c) Aplicación
      - d) Componentes y pasos conductuales específicos de la habilidad.
  2. Modelado.
  3. Práctica.
    - 3.1. Role-playing/ Dramatización.
    - 3.2. Práctica Oportuna.
  4. y 5. Feedback y Refuerzo.
  6. Tareas.
  7. Observaciones.

Por tanto, las características anteriores utilizadas para la elaboración de un programa, han sido tomadas algunas de ellas para la elaboración y estructuración del programa socioafectivo, haciéndose así las adecuaciones necesarias acorde a la información recolectada, la población y el aspecto social.



## Desarrollo del Programa

# **“EDUCANDO A MI OÍDO PARA APRENDER A ESCUCHAR”**

### **Objetivo del programa**

Proporcionar un instrumento útil dirigido a padres, especialistas y niños , a través del programa, por medio del cuál adquirirán herramientas que les facilitaran un mejor desarrollo socio afectivo con ellos mismos y entre si, para así implementar habilidades que pueden ser útiles en los diversos entornos donde se desenvuelvan, ya sea el hogar, la escuela, y comunidad.

### **Aspectos de elaboración y propuesta del programa**

Las necesidades reales a trabajar y que fueron detectadas por parte de los padres, especialistas y niños son:

En los padres:

- Trabajar la fase de duelo.
  - Culpa
  - Vergüenza
  - Pena
  - Negación
- Aceptación del niño hipoacúsico.
- Como comunicarse con ellos.
  - Lenguaje no verbal.
  - Manifestación de emociones.
- Manejo de límites y reglas con amor.
- Manejo adecuado de sus emociones para con sus hijos.
  - Enojo
  - Temor
  - Tristeza
  - Alegría
  - Disgusto

- Ansiedad
- Enseñanzas tendientes a la independencia y confianza en sí mismos (autoestima en los niños).
- Desarrollo de la iniciativa personal y las habilidades creadoras.
- Propiciar más la socialización e interacción hacia otras personas, con las medidas preventivas.
- Incluirlos a las convivencias sociales y culturales.

A los especialistas:

- Aceptación de la hipoacusia.
  - Límites
  - Habilidades que se pueden desarrollar.
- Planteamiento de expectativas reales.
  - Profesionales.
  - Personales.
- Familiarización con el trato hacia los padres.
- Concientización del trabajo que pueden realizar (manejo de la frustración profesional)
- Propiciar habilidades creativas y de la socialización entre los compañeros de clase.
- Manejo de las emociones en los niños.
- Manejo de límites y reglas hacia sus alumnos.

En los niños:

- Trabajo ante la pérdida de una capacidad sensorial
- Autoestima.
  - Sentirse aceptado
  - Seguro de sí mismo
- Como comunicarse con padres y especialistas.
  - Lenguaje no verbal.
  - Manifestación de emociones.
- Reconocimiento de sus emociones.
- Manejo de cada una de las emociones.
- Motivación.
- Cómo comunicar lo que desean y sienten.
- Incitar la participación y trabajo en equipo.
- Socializar con sus compañeros.

## Población

Padres y madres con un(os) hijo(s) con hipoacusia, especialistas (docentes) que estén trabajando con niños hipoacúsicos, y niños con diagnóstico de Hipoacusia entre las edades de 6 a 12 años, que estén cursando el nivel básico de educación primaria.

## Estructura del programa

El programa está constituido por cuatro fases (A, B, C y D) dirigidos a padres y madres del niño hipoacúsico; Especialistas del niño hipoacúsico; Niño y niña con hipoacusia y por último se dará a esta triada. La fase A, B y C están formadas por 10 sesiones, y la fase D solo consta de una sesión, la numeración de las sesiones son de manera consecutiva dando un total de 31 sesiones. La duración de cada sesión es de 2 horas aproximadamente.

El cupo por cada sesión es un máximo de 15 y un mínimo de 6 personas.

Cada sesión está constituida por las siguientes características para su elaboración:

- Presentación de la sesión.
  - **Fase**
  - **Sesión**
  - **Tema**
  - **Objetivo general y objetivos específicos**
  - **Información previa**
  - **Materiales**
  
- Desarrollo de la sesión o guía, mediante algunas técnicas.

- **Inicio** 
-  Técnica
-  Duración
-  Desarrollo



- **Discusión de grupo**
- + Técnica
- + Duración
- + Desarrollo



- **Representación de papeles**
- + Técnica
- + Duración
- Desarrollo



- **Cierre**
- + Técnica
- + Duración
- + Desarrollo



- **Tareas**



- **Evaluación**

La evaluación se llevará a cabo por el instructor al final de cada sesión. Dicha evaluación será a partir de diez características en relación a cada sesión. El puntaje se obtendrá colocando un 1: si nunca lo realizó; 2: casi nunca; 3: bastantes veces; 4: casi siempre y 5: siempre lo realizó. Se obtiene el puntaje total, y según el rango en el que se encuentre el puntaje se generalizará su desempeño según su puntuación total obtenida, ya sea como: con alguna dificultad (AD); regular (R); bien (B) y muy bien (MB).

La evaluación general del programa se hará en la última sesión, tomando una característica de cada tema, el cuál se evaluarán a los padres, especialistas y niños. Siguiendo el mismo procedimiento anterior.

En el desarrollo de las sesiones se tomaron en cuenta actividades de varios autores como Simonetti (2007) en su libro *Juegos de comunicación*, donde se mencionan algunas técnicas como comunicación no verbal; Cardona et. al. (2005) proporcionan algunas estrategias para padres y maestros del niño con déficit auditivo; Segura y Arcas (2005) con algunas técnicas en relación a aprender a escuchar; Garrido (1996) independencia en el niño y actuar por consecuencias futuras; y Sánchez (1997) el cual menciona algunas consideraciones previas para dirigirse a niños con deterioro auditivo. Además se tomaron algunas técnicas de páginas de internet (se muestran en capítulo de referencias) ajustándolas en material, desarrollo y tiempo, acorde al objetivo de cada sesión.

## **Metas y beneficios del programa**

A través del programa socioafectivo, los padres, especialistas y el propio niño aprenderán herramientas que les facilite conocer y aceptar la hipoacusia; aumentar su autoestima en ellos mismos; conocer las maneras de comunicar afectiva y efectivamente; como marcar límites y reglas; el reconocimiento y manejo de emociones; e implemento de habilidades creativas y sociales.

## **Lugar de aplicación.**

Un aula amplia con espacio suficiente para llevar a cabo cada uno de las actividades. Que cuente con buena iluminación y contacto de corriente eléctrica.

## Diseño del programa.

| FASE  | DIRIGIDO A:                            | SESIÓN | TEMA                                    | OBJETIVO  |
|---|--|--------|---|---|
|  | Padres y madres con hijos hipoacúsicos | 1.     | Presentación y ¿Qué es hipoacusia?      | Iniciar el rapport con los padres y dar a conocer tanto límites como habilidades de un niño con hipoacusia.           |
|   |  | 2.     | Proceso de duelo.                       | Trabajar el proceso de duelo de los padres para lograr la aceptación de un hijo con hipoacusia.                       |
|   |  | 3.     | Autoestima en los Padres.               | Aumentar y fortalecer la autoestima en los padres.  |
|   |  | 4.     | Como brindar autoestima en los hijos.   | Conocer la manera de fortalecer la autoestima en sus hijos con déficit auditivo.                                      |
|   |  | 5.     | Comunicación hacia los hijos.           | Adquirir herramientas para comunicarse de manera asertiva con sus hijos, pareja y especialistas.                      |
|   |  | 6.     | Manejo de límites y reglas en el hogar. | Conocer e implementar las estrategias para manejar los límites y reglas su hijo con hipoacusia.                       |
|   |  | 7.     | Reconocimiento de emociones.            | Reconocer cada una de las emociones tanto propias como de los demás.  |
|   |  | 8.     | Manejo de emociones.                    | Adquirir herramientas que faciliten un manejo adecuado en cada una de sus emociones para así manejar la de sus hijos. |
|   |  | 9.     | Independencia en los hijos.             | Fomentar la independencia de sus hijos tanto en casa como en la escuela.  |
|   |  | 10.    | Habilidades sociales.                   | Implementar herramientas para que socialicen en ámbitos familiares, comunitario y escolar.                            |

|          |                                    |     |  |   |
|----------|------------------------------------|-----|--|---|
| <b>B</b> | Especialistas del niño hipoacúsico | 11. | Presentación e Hipoacusia.                   | Iniciar el rapport con los especialistas, así como reconocer aquellos límites y habilidades de un niño con hipoacusia.                      |
|          |                                    | 12. | Proceso de duelo al trabajar con hipoacusia. | Lograr la aceptación de los límites y fortalezas al trabajar con la pérdida de una capacidad sensorial.                                     |
|          |                                    | 13. | Autoestima en los especialistas.             | Fortalecer la autoestima en los especialistas (docentes).   |
|          |                                    | 14. | Cómo brindar autoestima a sus alumnos.       | Adquirir herramientas que fomenten una mejor autoestima en sus alumnos (niños con hipoacusia).  |
|          |                                    | 15. | Comunicación (Hacia padres y alumnos).       | Adquirir herramientas para comunicarse de manera asertiva con sus alumnos y padres del niño con hipoacusia.                                 |
|          |                                    | 16. | Límites y reglas en la escuela.              | Implementar las estrategias para manejar los límites y reglas del niño con hipoacusia en la escuela.  |
|          |                                    | 17. | Reconocimiento de emociones.                 | Reconocer cada una de las emociones propias como de los demás.  |
|          |                                    | 18. | Manejo de emociones.                         | Adquirir herramientas que faciliten un mejor manejo adecuado de sus propias emociones para así saber manejar las emociones en sus alumnos.  |
|          |                                    | 19. | Habilidades creativas.                       | Ampliar las habilidades creativas en los niños con hipoacusia a través del trabajo en equipo.   |
|          |                                    | 20. | Habilidades sociales.                        | Implementar estrategias que permitan una adecuada socialización del niño hipoacúsico con sus compañeros de salón de clases y de la escuela. |

|          |   |     |   |  |
|----------|---|-----|---|--|
| <b>C</b> | Niños y niñas con hipoacusia.               | 21. | Presentación.                                       | Iniciar el rapport con los niños hipoacúsicos a través de actividades lúdicas.   |
|          |   | 22. | Duelo ante la pérdida auditiva.                     | Lograr la aceptación ante la pérdida de una capacidad sensorial.   |
|          |   | 23. | Autoestima.   | Fortalecer la autoestima en los niños con hipoacusia.  |
|          |   | 24. | Cómo comunicarse.                                   | Adquirir herramientas para comunicarse de manera asertiva con sus padres, especialistas y compañeros de escuela.       |
|          |   | 25. | Autodisciplina.                                     | Conocer que se puede hacer y que no es permitido hacer.  |
|          |   | 26. | Reconocimiento de emociones propias y de los demás. | Reconocer cada una de las emociones propias como de los demás.   |
|          |   | 27. | Como comunico mis emociones.                        | Implementar las herramientas adquiridas para comunicar lo que siente.  |
|          |   | 28. | Manejo de emociones.                                | Fomentar las estrategias de manejar adecuadamente cada una de sus emociones.   |
|          |   | 29. | Habilidades sociales.                               | Conocer las herramientas necesarias para que logren socializar con el entorno que lo rodea (casa, escuela y comunidad) |
|          |   | 30. | Trabajo en equipo.                                  | Lograr un mejor trabajo en equipo con sus demás compañeros de clase.   |
| <b>D</b> | Padres, especialistas y niños hipoacúsicos. | 31. | Cierre.   | Aplicación de lo aprendido y finalización del programa.  |



SESIÓN 1

“¿PORQUÉ NO ME ESCUCHA?”

**Objetivo general**

Iniciar el rapport con los padres y dar a conocer tanto límites como habilidades de un niño con hipoacusia.

**Objetivos específicos**

- Que los padres se familiaricen entre sí y con el inicio del programa.
- Que los padres se lleven información más clara acerca de hipoacusia.
- Que los padres logren tener empatía con sus hijos, al discriminar las palabras claves con los oídos tapados y el ruido que interfiere.

**Información previa**




Schorn (1998) hace referencia a los niños hipoacúsicos como: niños cuya audición presenta alguna dificultad pero con ayuda de prótesis, la misma resulta funcional para la vida diaria. Este menor grado de pérdida auditiva permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque pueden producirse ciertas dificultades en la articulación, en el léxico y en la estructuración.

**Materiales**

- ✓ Un balón,
- ✓ Un gato de peluche, cojín u otro objeto que se pueda lanzar.
- ✓ Rotafolio o papel bond.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Grabadora.
- ✓ Disco de música.
- ✓ Tapones industriales.
- ✓ Lista PINO de asociación auditiva.



**Inicio**

-  **Técnica “Auto presentación con Balón”**
-  **Duración** 20 minutos.
-  **Desarrollo.**

Los participantes se sientan en círculo. Primeramente se lanzará el balón hacia alguien. El que lo recibe debe decir en voz bien alta su nombre, y volverlo a lanzar.

Cuando el balón haya recorrido a todos los participantes un par de veces, el que ahora reciba el balón debe decir el nombre de la persona que se lo ha lanzado. Si no lo recuerda, se lo pregunta al grupo, pero rápidamente porque el balón “quema las manos”. Al cabo de varias vueltas todos saben el nombre de los demás.

Finalmente todos cierran los ojos y uno comienza a nombrar correlativamente a las personas que están sentadas a su derecha hasta citar el círculo completo. Si falla, su vecino comenzará de nuevo a partir de la persona en que éste se equivocó. Luego se repite la operación comenzando por los de nuestra izquierda.



### Discusión de grupo

+ Técnica “El gato preguntón”

+ Duración 30 minutos.

+ Desarrollo

Se irá lanzando un gato de peluche al azar y a la persona que le caiga la pelota deberá responder lo primero que le venga a la mente acerca de Hipoacusia y ésta se irá anotando en el rotafolio o papel bond, y así sucesivamente a manera que participen todos los padres y madres. Finalmente todos discutirán lo que se escribió y entre todos elaborarán una definición de hipoacusia.



### Representación de papeles

+ Técnica “Aprender a escuchar”

+ Duración 45 minutos

+ Desarrollo

Se requiere solamente distinguir entre palabras con sonido semejante y con significado semejante. Por ejemplo, se les puede pedir que den una palmada al oír la palabra MIRAR. Entonces se leería una lista donde estuviera la palabra MIRAR mezclada con otras fonéticamente parecidas (tirar, pisar) y con otras similares semánticamente (ver, oíear). Las palabras se leen de una en una, con intervalos de dos segundos.

Para ello, antes de comenzar se colocarán lo participantes unos tapones industriales a manera que cubran sus oídos y a su vez se pondrá música con volumen alto. Y el instructor comenzará a decir las palabras que aparecen en la lista de PINO, posteriormente la otra lista con la palabra clave OJO (Está en Anexos) y los participantes darán palmadas cuando discrimen las palabras claves. Al finalizar la técnica comentarán cada participante como se sintieron, cuál es su opinión respecto a estar en el lugar de su hijo. También comentarán cuales son las fortalezas y debilidades de un niño con hipoacusia.



## Cierre

+ **Técnica** “Expectativas del programa”

+ **Duración** 20 minutos.

+ **Desarrollo**

Los participantes se colocarán en un círculo y tomados de la mano cada uno expresará lo que espera del programa. Y lo que se llevan de esa primera sesión.



## Tareas

- En caso de traer auxiliar auditivo, verificar que éste se encuentre en perfectas condiciones.
- Es importante llevar a cabo las actividades que educadores profesionales y terapeutas sugieran para realizarlas en casa y así evaluar y acelerar el progreso de su hijo.
- No descuidar las indicaciones médicas.
- Insistírle a su hijo en la valoración de su apariencia física o sea su imagen corporal personal.
- Comprometerse a acudir a los llamados de la escuela para la atención de su hijo (firmar reglamento escolar).
- Hacer las tareas escolares una prioridad (ayudarle a organizar el espacio para hacer sus tareas y tener los materiales necesarios).



## Evaluación

## SESIÓN 2

### "APRENDIENDO A DESPEDIRNOS"

#### **Objetivo general**

Trabajar el proceso de duelo de los padres para lograr la aceptación de un hijo con hipoacusia.

#### **Objetivos específicos**

- Que los padres identifiquen el sentimiento de pérdida.
- Los padres identificarán la pérdida del hijo ideal.
- Que los participantes logren despedirse de su hijo ideal, y liberarse de aquello que les provoca dolor, sufrimiento y/o culpa.
- Reconstruirán metas respecto a su vida a partir de liberarse aquello que les afecta.

#### **Información previa**

El duelo es el conjunto de sentimientos, pensamientos, estados de ánimo, comportamientos y reacciones fisiológicas que experimentamos cuando perdemos algo importante para nosotros. Está constituido por varias etapas que es necesario enfrentar; como si fuera un camino que nos condujera a ciertos lugares por los que debemos pasar; como un viaje que nos lleva a diferentes estaciones en las que hay que detenernos hasta llegar al final.

Y llegar al final significa volver a sentirse en paz, estar alegre, tener planes maravillosos para la vida, dejar de llorar, extrañar, sufrir. Sin embargo cuando las personas no se dan la oportunidad de vivir cada etapa de su duelo, pueden pasar años, o el resto de su vida, atrapadas en esos sentimientos dolorosos y limitantes producto de su pérdida, sin llegar al final del túnel y salir de nuevo a la luz (Chávez, 2009).

#### **Materiales**

- ✓ Objetos personales con un significado afectivo.
- ✓ Lecturas 1 y 2 (anexos).
- ✓ Paliacates
- ✓ Grabadora.
- ✓ CD Música instrumental.
- ✓ Libretitas de colores
- ✓ Lápices y/o bolígrafos
- ✓ Bote de basura
- ✓ Paliacates

- ✓ Hojas en forma de casas.



### Inicio

 **Técnica** “Encontrando el objeto perdido”

 **Duración** 20 minutos.


 **Desarrollo**

Se colocaran en círculo los participantes, expresando cada uno el significado del objeto que llevan. Después colocarán sus pertenencias al centro y con un paliacate se taparan los ojos, en seguida se pondrá la música instrumental (en ese momento se esconderán sus pertenencias el lugares donde no sea fácil localizarlos).

Transcurridos unos 5 minutos, se les indicará a los participantes que al abrir los ojos tomen sus pertenencias, y ante la sorpresa de no encontrarlo donde lo dejaron, deberán buscarlo en 1 minuto. Y al no encontrarlos se sentarán, expresando que se siente haber perdido algo significativo para ellos (objeto significativo).



### Discusión de grupo

 **Técnica** “Los principios de la vida”

 **Duración** 45 minutos.

 **Desarrollo**

Los participantes se sentaran en círculo, cerrando los ojos al escuchar la lectura 1 y la lectura 2 (en anexos). Una vez leídas cada una, ellos abrirán los ojos y discutirán:

¿Qué les hace recordar cada lectura?

¿Cuál de las dos fue más significativa y porqué?

¿Qué sentimiento sintieron?

¿Qué ideas se le vinieron a la mente al escucharlas?

¿En qué se identificaron con las lecturas?

¿Las lecturas le hicieron recordar algo en relación con sus hijos con hipoacusia?



### Representación de papeles



**Técnica** “Me despido”



**Duración** 30 minutos.



**Desarrollo**

Se les dará una libretita a cada participante, y se les pedirá que escriban algo que quisieran decir a su hijo ideal que perdieron, además escribirán aquellas expectativas que se crearon de un hijo ideal, y finalmente escribirán aquello que no han podido decir.

Después se les pedirá que se acerquen al bote (colocado al centro del salón) de manera simbólica, aquellas personas que estén dispuestos (as) a despedirse de su hijo ideal y aquello que les perturba, rompiendo en muchos pedazos esa libretita como un símbolo de compromiso. Finalmente expresaran como se sintieron.



**Cierre**



**Técnica** “Re-construyendo nuevas casas”



**Duración** 25 minutos.



**Desarrollo**

Cada participante tendrá una casita que corresponderá a una nueva casa el cuál se propondrán tres metas reales para aplicarlas a sus vidas y que herramientas necesitarán para lograr a ellas.



**Tareas para casa**

- No espere demasiado
- Tenemos que ser realistas en la valoración de si mismos y de sus hijos.
- Se debe estar consciente del gran esfuerzo que para ello se requiere.
- Ser realistas en cuanto a las capacidades de desarrollo de sus hijos.
- No establecer metas sin pensar en las habilidades de sus hijos y las exigencias que se requieren.
- Si no se espera que sus hijos prosperen, si no los desafían, nunca sentirán la necesidad de aprender a desarrollarse.
- Si uno no espera que pueda caminar y no le da la oportunidad de hacerlo, él no lo intentará.
- Siempre existe un arreglo entre nuestra comodidad y dar al niño la oportunidad de aprender, así como ajuste entre la necesidad de ayudarlo y la necesidad del niño de aprender lentamente, paso por paso.

- ☑ Al darle tiempo y sólo la cantidad de ayuda que necesita, usted le da la oportunidad de aprender, de desarrollar sus destrezas, de ser independiente y de sentirse orgulloso de sus logros.
- ☑ Si no se les da a sus hijos la ayuda necesaria para realizar una tarea, ésta se tornará muy difícil. Si para el niño son muy complicadas varias labores y nadie le brinda la ayuda necesaria para realizarlas, se dará por vencido.
- ☑ A medida que desarrolla nuevas habilidades, varía la cantidad de ayuda que el niño especial necesita para continuar aprendiendo.
- ☑ No haga comparaciones
- ☑ En lugar de invertir su limitada energía en preocuparse, actúe, busque alguna solución.
- ☑ El ponerse en el lugar de sus hijos, les permite darse cuenta de todos los medios que existen para ayudarlos. Se pueden diseñar equipos especiales y modificar el ambiente para motivar a sus hijos a aprender y desarrollar la comunicación.
- ☑ No olvidar disfrutar la satisfacción que un niño puede brindar. Jugar.
- ☑ Deben esforzarse por darle a todos los miembros de la familia amor, tiempo y atención, ya que todos son importantes.
- ☑ La relación padre-hijo es única y particular, ambos merecen experimentar esta relación de amor.

## Evaluación



## “Fortaleciendo mis fuerzas personales”

### Objetivo general

Aumentar y fortalecer la autoestima en los padres.

### Objetivos específicos

- Que los participantes se familiaricen con un juego común, asumiendo un clima de confianza y humor.

### Información previa

Gan (1998) dice que la autoestima produce:

- Mejorar su nivel de autoconocimiento.
- Aumentar su nivel de credibilidad ante los demás.
- Descubrir facetas de sí mismo en las que no había caído en cuenta.
- Crecer su confianza en los demás.
- Motivación puesto que es el motor que nos mueve a actuar, a hacer.
- Desarrollar acciones de apoyo para las personas que le rodean.
- Sentirse útil para los demás.
- Valorarse a sí mismo en silencio tras cada pequeño logro.

### Materiales

- ✓ Grabadora.
- ✓ CD Música diversa.
- ✓ Hojas en blanco.
- ✓ Tijeras.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Hoja con Preguntas.



### Inicio

 **Técnica** “Juego de las sillas”.

 **Duración** 15 minutos.

 **Desarrollo**

Primero se colocarán las sillas pegadas por el costado, en hilera una con el respaldo hacia un lado y la otra con el respaldo hacia el otro, después los participantes formarán un círculo.



Posteriormente se les explicará que tienen que caminar a su derecha, conforme escucharán la canción.

Una vez que no escuchen la música, se tienen que sentar para ganar lugar. Quitando por cada ronda un asiento. Siendo así, que aquellos que no alcancen lugar, se retirarán del juego con un fuerte aplauso de los demás. Y así sucesivamente hasta quedar un participante.



### Discusión de grupo

 **Técnica** “El repollo”

 **Duración** 45 minutos.

 **Desarrollo**

Cada participante tomará una hoja y la cortará en 10 trozos iguales. En cada trozo, escribe una cualidad o característica personal.

Al terminar, con los diez papeles, hace una especie de repollo, poniendo en el centro (corazón) las cualidades o características que él considera más positivas, y en la parte de afuera, las que considera más negativas.

Luego, cada uno elegirá a una persona –en lo posible que no conozca- y durante 15 minutos tratan de comunicarse, explicando al compañero cuál es su personalidad, representada en el “repollo”, que ha preparado.

En Plenario, cada uno presenta a su compañero y le comunica la o las características o cualidades que más le han llamado la atención en el otro. Al final, se evalúa la dinámica.



### Representación de papeles

 **Técnica** “Quién soy”

 **Duración** 45 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor expresará: “La vida merece vivirse, pero sólo viven los que luchan; los que saben quiénes son, los que quieren ser. Te invitamos a que reflexiones con la mayor seriedad”.

Se entrega una hoja con las siguientes características:

- Quién soy yo: Escribe cómo crees que eres tú; enumera todos tus valores, cualidades y habilidades, y tus antivalores y defectos.
- Qué quiero ser: Escribe qué pretendes en la vida, cuáles son tus metas, tus ilusiones, tus objetivos.
- Cómo actúo para llegar a ser lo que quiero ser: indica cómo actúas y cómo te comportas en:

- + Tu trabajo.
- + Con tu familia.
- + En las fiestas
- + Tiempo libre.

Una vez concluida la reflexión personal, se juntarán en subgrupos para comunicarse su radiografía, tratando de comprenderse y ayudarse. En plenario se trabaja sobre cómo se sintieron descubriéndose y después comunicándose.



### Cierre

 **Técnica** “Un abrazo para ti”

 **Duración** 10 minutos.

 **Desarrollo**

Cada participante sentado en su lugar, cerrarán los ojos y con música de fondo se le indicará que se den un abrazo fuerte y se digan a sí mismos que son especiales, únicos, capaces y que en este momento necesita un abrazo que solo ellos pueden darse a sí mismos (y deberán abrazarse a si mismos).



### Tareas

- Dedique algún tiempo para sí mismo.
- Organice sus actividades cotidianas.
- Adopte una actitud positiva.
- Identificar prioridades en la vida a corto, mediano y largo plazo, y recuerde revisarlas frecuentemente.
- Evite Autocompadecerse.
- Mayor aceptación de sí mismo.
- Mayor equilibrio emocional. Estado de ánimo más tranquilo y positivo.
- Identifique aspectos que no acepta de sí mismo o asuntos que no se atreve a afrontar.
- Analícelos. Si no tiene criterios claros, confíe en una persona amiga o en un profesional experto en el tema que usted no puede afrontar.
- Pida consejo. Acéptese a sí mismo.



### Evaluación

SESIÓN 4

“HIJO MÍO, TÚ PUEDES”

**Objetivo general**

Conocer la manera de fortalecer la autoestima en sus hijos con déficit auditivo.

**Objetivos específicos**

- Que los padres faciliten el desarrollo de la autoestima positiva hacia sus hijos.
- Que el niño identifique sus habilidades y que encuentre la manera de convertir sus actividades diarias en situaciones estimulantes e interesantes.
- Que el niño se automotive al reconocer que anteriormente ha tenido logros y puede tener otros si se lo propone.
- Que el niño elabore un regalo y sienta la importancia de darlo.

**Información previa**

Newmark (2002) menciona cinco necesidades vitales de los niños:

• **La necesidad de ser respetado**

Los niños necesitan sentirse respetados, y para lograrlo deben ser apreciados y valorados. Se les debe tratar con consideración, respeto y cortesía, como seres humanos independientes y no como apéndices de sus padres u objetos que se pueden moldear y manejar.

• **La necesidad de sentirse importante.**

El sentirse importante incluye la necesidad del niño de sentirse valioso, capaz, con control y útil, y que desde muy temprana edad puede decir “soy alguien”.

Si los niños no se sienten importantes y útiles, si no desarrollan su sentido de importancia de manera constructiva, quizá actúen negativamente para conseguir nuestra atención.

• **La necesidad de sentirse aceptado.**

Los niños tienen la necesidad de ser aceptados como individuos por su propio derecho y unicidad, no como simples reflejos de padres ni como objetos que se pueden moldear.

Los niños tienen derecho a experimentar sus propios sentimientos, opiniones, deseos e ideas. Necesitamos reconocer que los sentimientos no son ni buenos ni malos, simplemente son. Al aceptar los sentimientos de los niños simplemente reconocemos que, como todas las personas, también tienen sentimientos que no se deben suprimir o temer, sino entender, discutir y trabajar con ellos si es necesario.

- **La necesidad de sentirse incluido.**

Los niños necesitan ser incluidos, participar y saber que cuentan. Con demasiada frecuencia son excluidos o rechazados.

Es obvio que no se les puede incluir en todo, pero debemos esforzarnos honestamente para incluirlos en todas las actividades posibles, y cuando no sea posible, en algo que les guste y preferentemente dándoles una explicación.

- **La necesidad de sentirse seguro.**

Seguridad significa proporcionar a los niños un ambiente cariñoso, seguro, consistente y estable a fin de que se sientan protegidos y amados, y en el que las personas actúen sinceramente su mayor bienestar. El arte de criar y educar a los niños implica mantener un equilibrio entre control y libertad.

Los niños necesitan, sobre todo, un ambiente positivo, de concordia, en donde las personas se lleven bien, se protejan unas a otras y constantemente muestren amor y cariño con palabras y acciones.

## **Materiales**

- ✓ Hojas para cada padre “Cómo facilitar el desarrollo de la autoestima de nuestro hijos” (Anexos).
- ✓ Lápiz, pluma o marca textos.
- ✓ Cartulina.
- ✓ Marcadores, colores de madera o crayones.
- ✓ Cinta adhesiva.
- ✓ Una lata.
- ✓ Lustrina o papel lustre.
- ✓ Pegamento.



## **Inicio**

 **Técnica** “Cómo facilitar el desarrollo de la autoestima en nuestros hijos”

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

Se le entregarán a cada padre las hojas del texto “Cómo facilitar el desarrollo de la autoestima en nuestros hijos” y cada uno lo leerá y subrayarán las frases que más le llamen la atención a cada uno.

Posteriormente cada uno compartirá en grupo las frases subrayadas y los sentimientos vivenciados al leer el texto.



### Discusión de grupo

 **Técnica** “Piensa en grande”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Motivar al niño a escribir en grande, en la cartulina, una lista de cosas que puede hacer o pensar para convertir sus actividades rutinarias de estudio y de trabajo en casa, en actividades divertidas. “Felicítelo por su gran creatividad. Aliéntelo a revisar periódicamente su cartulina antes de realizar algunas de sus actividades.



### Representación de papeles

 **Técnica** “Elaborando metas”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Estimule al niño a describir un logro que tuvo en el pasado y cómo hizo para alcanzarlo. Posteriormente, que describa una meta que quisiera alcanzar en una semana y otra en un mes, y luego diseñe un plan para lograrlas. Concluya con un beso. No olvide dar seguimiento, a la semana y al mes, para verificar el logro de las metas, y felicítelo por ello.



### Cierre

 **Técnica** “Un lindo detalle”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

1. Proponer al niño que haga un florero con la lata.
2. Forrar la lata con la lustrina.
3. Acompañarlo al jardín y ayudarlo a cortar una flor para ponerla en el florero.
4. Sugíerale que regale el florero a la persona que él quiera. Comenten lo que sucedió al darlo. Prémio regalándole una flor para colocarla en su cuarto.



## Tareas

- ☑ Elogiar a su hijo cuando le vaya bien en la escuela; esto le ayudará a desarrollar su confianza.
- ☑ Proporcionarle un ambiente familiar óptimo para su desarrollo.
- ☑ Aprovechar todo momento hablarle a su hijo.
- ☑ Evite la sobreprotección, la tolerancia excesiva, hablar mucho y escuchar poco.
- ☑ Incluirlos en:
  - ☑ Actividades valiosas e interesantes.
  - ☑ Trabajo profesional, describiéndoles el lugar donde trabajan, lo que hacen y con quién colaboran.
  - ☑ Toma de decisiones.
  - ☑ Conversaciones familiares.
  - ☑ Reuniones de retroalimentación.
- ☑ No basta con querer a nuestros hijos; es necesario que ellos se sientan queridos y valorados, expresándose verbal y no verbalmente, con claridad.
- ☑ Si hacen algo bien, hay que reconocérselo y animarles. Si hacen algo mal, también hay que decírselo, corrigiendo sus fallos serenamente y sin descalificar a su persona.
- ☑ Esperar de sus hijos lo mejor que puedan de sí; creer en su capacidad para el bien y la verdad.
- ☑ Proponerles metas elevadas, para que tengan que esforzarse y descubran su capacidad de mayor rendimiento, pero también accesibles a sus posibilidades reales, y respetando su ritmo de maduración,
- ☑ No abrumar al hijo con alabanzas desmesuradas e infundadas, que pueden hacerle creer que es un ser superior y propiciar una dependencia morbosa de la aprobación de los demás.
- ☑ No proyectar en sus hijos sus propios temores y experiencias negativas.



## Evaluación

SESIÓN 5

"QUIERO DECIRTE QUE..."

**Objetivo general**

Adquirir herramientas para comunicarse de manera asertiva con sus hijos, pareja y especialistas.

**Objetivos específicos**

- Sensibilizar a los participantes frente a dos de los aspectos más básicos de la comunicación no verbal: los códigos no verbales y las funciones que cumple la comunicación no verbal.
- Que el niño mejore la comunicación con su familia.

**Materiales**

- ✓ Hoja de trabajo (en anexos).
- ✓ Marcadores.
- ✓ Pizarrón blanco o papel bond.
- ✓ Plastilinas de diferentes colores, una por persona.
- ✓ Media Cartulina.
- ✓ Una grabadora para acompañar con música suave.
- ✓ Dos vasos de foam, unicel o de papel.
- ✓ Una cuerda larga y no muy gruesa.
- ✓ Tijeras u otra herramienta para reforzar los vasos.



**Inicio**

 **Técnica** "Saludos Múltiples"

 **Duración** 15 minutos.

 **Desarrollo**

Se van a saludar entre todos de distintas maneras. Van a experimentar con todos los integrantes, distintas maneras de saludarse. Todos los participantes estarán de pie.

Una vez que están todos dispuestos se van proponiendo diferentes formas: con mano derecha, la izquierda atrás; con mano izquierda, la derecha atrás; con pie derecho; con rodilla izquierda, codo con codo; espalda con espalda; cabeza con

cabeza; etc., finalmente que se saluden como más les guste.



### **Discusión de grupo**

+ **Técnica** “Comunicación no verbal”

+ **Duración** 30 minutos.

+ **Desarrollo**

Consiste en que los participantes recuerden las interacciones no verbales que registran sus paseantes habituales y gente de paso, cuando acuden a alguna plaza, o parque.

La actividad consistirá en observar esas conductas no verbales en todos los niveles que sea posible encontrar en dicho contexto. Como una manera de ayudar al análisis se puede entregar una hoja de trabajo (en anexos).

Con los registros efectuados, se puede reunir posteriormente al grupo completo para reflexionar en conjunto la sensibilidad y profundidad de los análisis. Como una manera de hacer más didáctico el juego, el instructor cerrará la discusión presentando un cuadro donde se mencionen y describan brevemente los códigos no verbales más importantes junto a sus respectivas funciones.



### **Representación de papeles**

+ **Técnica** “Comunicación con objetos intermediarios”

+ **Duración** 45 minutos.

+ **Desarrollo**

Primer momento: cada uno va a amasar la plastilina, guardando la palabra, hasta construir un objeto que se relacione con el tema de comunicación.

Segundo momento: ahora van a intentar que esos objetos, construidos por ustedes, interactúen de manera tal que, armen entre todos una imagen de comunicación, que apoyarán sobre la cartulina, guardando la palabra.

Tercer momento: comentarios y ponerle un título. Se trabaja en grupos de 6 personas con acompañamiento musical.

Se discutirán al final los obstáculos que tuvieron al comunicarse con el objeto intermediario





## Cierre

 **Técnica** “Teléfono en línea”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

1. Hacer un pequeño agujero en el fondo de cada vaso.
2. Pasar cada extremo de la cuerda por cada agujero; anudar la cuerda en ambos extremos y estirla, manteniéndola tensa durante la actividad.
3. Invite al niño a colocar el vaso sobre su oreja y a escuchar mientras algún amigo o miembro de la familia habla en el otro extremo, luego animelo a comunicarse. Al estar comunicando puede aprovechar para reforzar.



## Tareas

- Cuando se habla se debe mirar a la cara del sujeto.
- Utilizar ademanes y gestos faciales pero sin exagerar.
- Si se trabaja con estos niños es preferible no utilizar barba para que distingan bien las diferentes posiciones de los labios.
- Al hablar con personas afectadas de deterioro auditivo se debe evitar hacerlo delante de ventanas u otras fuentes luminosas ya que ello dificulta la lectura de los labios.
- Para llamar la atención, puede tocárseles el hombro o agitar la mano.
- Prestar atención a su hijo, así notará que a usted le interesan sus ideas y a su vez le dará la razón para expresarse.
- Observar cuidadosamente todos sus intentos por comunicarse: debe poner atención a sus gestos y señales.
- Cuando hable con su hijo, proporciónale el tiempo suficiente para responder y no lo interrumpa.
- Mientras juega con su hijo, usted puede hablar acerca de las actividades y los objetos para mantener una “conversación”, incluso si no está seguro de lo que su hijo está diciendo.



## Evaluación

## SESIÓN 6

### "¡ALTO AHÍ!"

#### **Objetivo general**

Conocer e implementar las estrategias para manejar los límites y reglas su hijo con hipoacusia.

#### **Objetivos específicos**

- Introducir el tema de límites y reglas mediante un juego.
- 
- Enseñar al niño a seguir las normas y reglas establecidas en casa y que aprenda cuáles son los límites.

#### **Información previa**

Un límite quiere decir hasta dónde podemos llegar. En el caso de la educación, los límites señalan hasta dónde puede llegar un niño en su comportamiento. Establecerlos es una forma de decirle que nos preocupamos por él; es enseñarle cómo funciona el mundo que lo rodea y sobre todo, lo que queremos y respetamos.

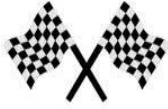
Poner límites es una labor de prevención, ya que en la medida que los adultos están al pendiente de las necesidades de edad, serán capaces de enfrentar nuevos retos.

Los puntos de la educación positiva son los siguientes:

- ⊕ Los adultos son educadores.
- ⊕ Los niños requieren de una presencia constante.
- ⊕ Los niños necesitan amor y aceptación incondicionales.
- ⊕ Los niños necesitan ser respetados.
- ⊕ Todos los niños son diferentes.
- ⊕ Los niños tiene diferentes necesidades según su etapa de desarrollo.
- ⊕ Crear un medio ambiente adecuado.
- ⊕ Enseñarle todo al niño.
- ⊕ Decir qué queremos y esperamos del niño.
- ⊕ Integrar al niño a las actividades de los adultos.
- ⊕ Enseñar al niño a enfrentar la vida de una manera positiva.
- ⊕ Es necesario utilizar el sentido común (Verduzco y Murow, 2001).

## Materiales

- ✓ Hojas o cartulinas de colores.
- ✓ Plumas o marcadores de colores.
- ✓ Hojas de papel bond.
- ✓ Marcadores.



## Inicio

 **Técnica** “Levántese y siéntese”

 **Duración** 20 minutos.

 **Desarrollo**

Todos sentados en círculo. El instructor empieza contando cualquier historia inventada. Cuando dentro del relato dice la palabra "quien" todos se deben levantar, y cuando dice la palabra "no", todos deben sentarse.


Cuando alguien no se levanta o no se siente en el momento en que se dice "quien" o "no", sale del juego.

El instructor puede iniciar la historia y señalar a cualquier participante para que la continúe y así sucesivamente.

El que narra la historia, debe hacerlo rápidamente para darle agilidad; si no lo hace, también pierde.



## Discusión de grupo

 **Técnica** “La pelota preguntona”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

El animador entrega una pelota a cada equipo, invita a los presentes a sentarse en círculo y explica la forma de realizar el ejercicio.


Mientras se entona una canción la pelota se hace correr de mano en mano; a una señal del animador, se detiene el ejercicio.

La persona que ha quedado con la pelota en la mano se presenta para el grupo: dice su nombre y comentará algún límite o reglas dentro del hogar.

El ejercicio continúa de la misma manera hasta que se presenta la mayoría. En caso de que una misma persona quede más de una vez con la pelota, el grupo tiene derecho a hacerle una pregunta.



## Representación de papeles

 **Técnica** “Siguiendo reglas y normas en casa”

 **Duración** 45 minutos.

 **Desarrollo**

Recortar las hojas o cartulinas para hacer “multas” (todas de color rojo) y “premios” (todas de diferente color sin utilizar el rojo). En cada papelito rojo escribir la palabra multa, y en cada papelito de color escribir la palabra premio. Se puede usar un dibujo, una inicial (M, P) o una textura.

Y los padres simularán una actuación, siendo alguna situación en particular, el cuál cada vez que no sigan las normas o reglas establecidas (por ejemplo, desobedecer, pegarle a su hermanito, no levantarse a la hora que debe, etc.) se le entregará una “multa” y si al final del mes o de la semana acumula cierto tipo de multas (fijar número), se le quitará algo que le gusta hacer (ver televisión, comer postre, salir a jugar, etc.)

\*\*\* Este se puede hacer con sus hijos, explicándole al niño que cada vez que no siga las normas o reglas establecidas, se le entregará una multa y aclararle que al cumplir las reglas establecidas, se le entregará un “premio”. Si al final del mes o de la semana acumula un cierto número de premios (fijar número), los podrá intercambiar por una actividad u objeto deseado. Se recomienda no prolongar mucho la actividad, pues puede que se le cree la mala costumbre de realizar las cosas solo por recibir premio.



## Cierre

 **Técnica** “Normas de convivencia”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Entre todos los integrantes del grupo formarán unas normas de convivencia para el resto del programa, y además construirán unas normas que puedan ser aplicadas en casa, retomando lo visto en esa sesión.



## Tareas

- ☑ Modelamiento: Propias acciones de los padres.
- ☑ El niño puede hacer berrinches, pero usted debe tener cuidado de no recompensar esa conducta.
- ☑ La mayoría de los expertos sugieren que se ignore el berrinche hasta que el niño termine con su exhibición y ser constante.
- ☑ Si usted ya no soporta ese comportamiento puede enviar al niño a su recámara hasta que termine con su actitud. Tal vez tenga que llevarlo usted mismo a su cuarto; cuando se haya controlado puede volver con usted y su familia.



## Evaluación

SESIÓN 7

“¿QUÉ EMOCIÓN ESTOY SINTIENDO?”

**Objetivo general**

Reconocer cada una de las emociones tanto propias como de los demás.

**Objetivos específicos**

- Que los participantes identifiquen cuales son sus emociones.
- Que los padres expresen lo que les genera recordar una persona, palabra o lugar.
- Ver la capacidad que tiene cada uno para depositar su confianza en el grupo.
- Acercamiento de sus integrantes en el ámbito emocional, evitando el uso de palabras.

**Información previa**

La palabra emoción se deriva del verbo emocionar, que significa poner en movimiento. Además comprende también el término de moción, que tiene la misma raíz que la palabra motor. Existen emociones primarias que menciona Paul Ekman citado en Chabot y Chabot (2009), tales como : el miedo, la cólera, la tristeza, la aversión, la sorpresa y la felicidad. Así como las secundarias y sociales como las siguientes:

| Miedo       | Cólera      | Tristeza      | Aversión      | Desdén        | Sorpresa     | Felicidad    |
|-------------|-------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|
| Angustiado  | Irritado    | Abatido       | Agrio         | Desmoralizado | Boquiabierto | Amoroso      |
| Culpable    | Agitado     | Agobiado      | Amargo        | Distante      | Aterrado     | Cómodo       |
| Temeroso    | Contrariado | Afectado      | Desagradable  | Herido        | Impaciente   | Confiado     |
| Asustado    | Acorralado  | Afligido      | Disgustado    | Desdeñoso     | Impresionado | Contento     |
| Molesto     | Rabioso     | Anonadado     | Herido        | Arrogante     | Incómodo     | Encantado    |
| Inseguro    | Exasperado  | Ofendido      | Contrariado   | Despectivo    | Agitado      | Agradado     |
| Indeciso    | Herido      | Apenado       | Acorralado    | Repugnado     | Estupefacto  | Entusiasmado |
| Inquieto    | Frustrado   | Decepcionado  | Desmoralizado | SUBLEVADO     | Turbado      | Eufórico     |
| Vulnerable  | Furioso     | Deprimido     | Ofendido      |               |              | Excitado     |
| Intimidado  | Agresivo    | Desilusionado | Penoso        |               |              | Alagado      |
| Horrorizado | Hostil      | Desorientado  | Humillado     |               |              | Alegre       |
| Celoso      | Impaciente  | Humillado     | Intimidado    |               |              | Feliz        |
| Desconfiado | Irritable   | Celoso        | Celoso        |               |              | Optimista    |
| Perplejo    | Celoso      | Melancólico   | Repugnado     |               |              | Apasionado   |
| Pillado     |             | Afligido      | SUBLEVADO     |               |              | Radiante     |
| Preocupado  |             | Nostálgico    |               |               |              | Fascinado    |
| Ridículo    |             | Tarciturno    |               |               |              | Satisfecho   |

|   |  |            |  |  |  |                      |
|---|--|------------|--|--|--|----------------------|
| Sobresaltado<br>Aterrado<br>Tímido<br>Atormentado |  | Vulnerable |  |  |  | Relajado<br>Aliviado |
|---|--|------------|--|--|--|----------------------|

## Materiales

- ✓ Tarjetas (fichas bibliográficas o de trabajo).



### Inicio



**Técnica** “La palabra clave”

**Duración** 20 minutos.

**Desarrollo**

Realizar ocho tarjetas por equipo; cada una tiene una palabra: miedo, cólera, tristeza, aversión, desdén, sorpresa, felicidad, etc. Las tarjetas se depositan en un sobre. El instructor forma los equipos y entrega el material de trabajo. Explica cómo realizar el ejercicio: los participantes retirarán una de las tarjetas del sobre; cada uno comenta el significado que, le atribuye.

Enseguida el equipo elige una de las palabras y prepara un grito alusivo. En plenario cada equipo se presenta: dicen el nombre de sus integrantes y el grito.



### Discusión de grupo



**Técnica** “Persona, palabra, lugar”

**Duración** 40 minutos.

**Desarrollo**

Se pide a cada participante que elija una persona, una palabra y un lugar que sean significativos para él y que emociones le generan.

Cuando todos han elegido, se busca a otro participante que, en lo posible no sea conocido. Comienzan a dialogar y cada cual escucha a su compañero procurando comunicarse con él y conocerlo.


Después de unos 10 minutos los dos se ponen de acuerdo en una sola persona, una sola palabra y un solo lugar.

Se forman luego grupos de seis participantes. Allí cada uno presenta a su compañero y procuran conocerse más entre todos. Al final los seis tratan de ponerse de acuerdo para elegir una persona, una palabra y un lugar. Finalmente, en plenario, cada grupo de seis presenta a sus participantes, y

comunican qué persona, palabra y lugar eligieron, así como el ¿por qué? y ¿qué emociones le generaron?



### Representación de papeles

 **Técnica** “Confianza en el equipo”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Los integrantes del grupo se colocan de pie y muy juntos, formando un pequeño círculo.

Pasa uno por uno al centro, cierra los ojos, y con los pies juntos se deja caer hacia atrás. El grupo lo sostiene, evitando que se caiga; pero lo apoya cuando ya sin equilibrio, está por caer. Se quiere que se perciba la sensación de depender del grupo.

Lo mismo se hace con cada uno de los integrantes del grupo. Terminada la experiencia, el grupo dialoga acerca de la confianza existente, a partir de algunos planteos:

- Emociones que se percibieron.
- Dificultades para depositar confianza en el grupo.
- En qué momento se da la confianza en el grupo.
- Sentimiento de que el grupo es un apoyo y sostén, en qué momentos.



### Cierre

 **Técnica** “Bebés”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor propicia la reflexión sobre las formas en que los bebés manifiestan sus emociones y sentimientos.

Después se les dice a los participantes que, procurando reproducir el comportamiento de un bebé: caminando a gatas, balbuceando y sin proferir palabra alguna, a lo mucho sonidos guturales, se muestren entre sí su afecto, a manera de identificación y presentación.

Se les dan ocho a diez minutos para la experiencia y se pasa a discutirla.

Es recomendable poner particular énfasis en cómo sintieron su papel individual y el de sus compañeros, en términos de representaciones o desempeños logrados, y qué sentimientos despertó esto mismo en cada participante.



El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.



### **Tareas**

- ✓ Reconocer cada una sus emociones cada vez que lo sientan.



### **Evaluación**

## SESIÓN 8

### “MANEJANDO MIS PROPIAS EMOCIONES”

#### Objetivo general

Adquirir herramientas que faciliten un manejo adecuado en cada una de sus emociones para así manejar la de sus hijos.

#### Objetivos específicos

- Que los participantes recuerden las emociones positivas, negativas.
- Que se visualicen en el otro como manifiestan sus emociones.
- Los padres acepten la emoción o estado de ánimo con la que se encuentren identificado.
- Vean las posibles alternativas de manejar emociones.

#### Información previa




La expresión de las emociones no es posible si no se han identificado previamente. Esto parece obvio, pero muchas personas tienen dificultad para reconocer sus emociones y tienen aún más problema para expresarlas. Otras no llegan a reconocer los que los demás sienten. Pero la capacidad para incitar a las personas con dificultad para que expresen sus emociones no es ni remotamente más fácil de adquirir. Las personas que verbalizan (hablan o escriben) lo que sienten inmediatamente después de una experiencia traumática mejoran su salud física, refuerzan sus funciones inmunitarias y tienen menos necesidad de visitar al médico ( Chabot y Chabot, 2009).

#### Materiales

- ✓ Segundero o cronómetro.
- ✓ Un folio con caras diferentes, representando los distintos estados de ánimo.



#### Inicio

-  **Técnica** “El mundo”
-  **Duración** 25 minutos.
-  **Desarrollo**

Se forma un círculo y el coordinador explica que se va a lanzar la pelota, diciendo uno de los siguientes elementos: AIRE (positivo), TIERRA (negativo), MAR (positiva o negativa); la persona que reciba la pelota debe decir el nombre de

alguna emoción que pertenezca al elemento indicado, dentro del tiempo de 5 segundos. En el momento en el que cualquiera de los participantes tira la pelota y dice "MUNDO", todos deben cambiar de sitio. Pierde el que se pasa del tiempo, o no dice el animal que corresponde al elemento indicado.

Ejemplo: se lanza la pelota a cualquiera de los participantes, al mismo tiempo que le dice "AIRE", el que recibe la pelota debe responder en cuestión de cinco segundos: "sonrisa".

Inmediatamente lanza la pelota a cualquier otro participante diciendo "MAR", por ejemplo, y así sucesivamente. El instructor controlará los cinco segundos y debe estar presionando con el tiempo.



### Discusión de grupo

+ Técnica "Abrir-cerrar"

+ Duración 35 minutos

+ Desarrollo

Se trabaja en parejas. Cada uno de los integrantes, a su tiempo, tendrá que contactarse a nivel corporal con el otro, como si estuviera trabajando con arcilla, y modificar su actitud de no comunicación, expresando emociones. Ambos se pondrán de acuerdo en quién comienza. Posteriormente se les pide a los participantes que comenten como se sintieron al momento de ser modelados por su compañero.



### Representación de papeles

+ Técnica "¿Con qué emoción o estado de ánimo te encuentras más identificado?"

+ Duración 30 minutos.

+ Desarrollo

El animador da una hoja con diversas caras que se corresponden con diferentes estados de ánimo. Posteriormente irá preguntando cara por cara quien del grupo se siente identificado con esos estados de ánimo que el animador apunta.

Posteriormente comentarán lo sucedido ya que puede ayudar con respecto a los sentimientos del tipo: ¿Cómo nos hemos sentido, una lluvia de ideas....



Cierre



**Técnica** “Superando las reacciones de irritabilidad ante la frustración”

**Duración** 30 minutos.

**Desarrollo**

Se representaran por equipo (4 equipos) cada una de las situaciones normales de frustración, que para un niño, como:

- Querer un juguete, golosina... y no tenerlo.
- Querer ir a algún sitio (circo, parque...) y no poder.
- No querer ir a algún sitio y tener que hacerlo (colegio, médico...)
- Querer algo útil, y no tenerlo.

Y posteriormente actúen las posibles soluciones como:

- Contarle cuentos, historietas..., en los que los personajes superan estas situaciones.
- Hacer escenificaciones con marionetas, proponiendo estas situaciones y superándolas correctamente.
- Que los niños escenifiquen situaciones de la vida real, infundiéndoles actitudes adecuadas de superación.
- Que el niño cuente experiencias de su casa, en las que se superan estas situaciones (bien por los padres, por los hermanos o por él mismo).
- Que el niño dibuje historias o situaciones inventadas por él, y las comente.
- Sugerir al niño que realice, dirigido por el profesor, diversos ejercicios de relajación.



### Tareas

- ☑ Es importante que usted comparta sus sentimientos con su hijo.
- ☑ Evaluar la situación que genera la emoción y fijarse un objetivo concreto.
- ☑ Evaluar objetivamente la manera inapropiada con que se enfrentan los problemas que se viven.
- ☑ Examinar el papel que juegan las emociones en la resolución de problemas.
- ☑ Examinar un caso preciso o el problema emocional surgido y analizar las circunstancias exactas en las cuales aparece.
- ☑ Fijarse en una meta realista en la relación directa con la situación.
- ☑ Referir el mayor número posible de soluciones al problema.
- ☑ Retomar cada una de las posibles soluciones y evaluarlas de manera que se escoja la más adecuada para las circunstancias.
- ☑ Aplicar la solución que más afecto produjo y evaluar su eficacia.
- ☑ En función de los resultados, si no son satisfactorios, se opta por otra solución.



### Evaluación

SESIÓN 9

"MI HIJO LO PUEDE HACER SOLO"

**Objetivo general**

Fomentar la independencia de sus hijos tanto en casa como en la escuela.

**Objetivos específicos**

- Que los padres enseñen a sus hijos a ubicar objetos de uso personal.
- Que los padres adquieran estrategias para que sus hijos repasen el autodomínio de los movimientos.
- Que el niño sienta que él también tiene poder sobre determinadas cosas en su casa.
- Los padres construirán materiales que puedan ser útiles para que sus hijos sean más independientes.

**Información previa**




Para propiciar la independencia es precisamente no seguir sobreprotegiéndolo, es decir, hacer todo para el niño, no permitir que tenga ninguna molestia ni que enfrente experiencias de la vida en las que pueda correr algún riesgo, podrían parecer actitudes que muestran que sentimos una gran preocupación por él, pero la realidad es que no se le está dando la oportunidad de que se desarrolle y adquiera experiencia por sí mismo, es como si fuera incapaz de hacer algo (Verduzco y Murow, 2001).

**Materiales**

- ✓ Objetos de uso personal (Peine, cepillo, pasta de dientes, etc.).
- ✓ Lápiz.
- ✓ Papel.
- ✓ Cartulinas
- ✓ Papel transparente (verde, rojo y amarillo).






**Inicio**

-  **Técnica** "La vitrina"
-  **Duración** 25 minutos.
-  **Desarrollo**

Se divide el grupo en subgrupos. El instructor invita a todos los participantes para que colaboren entregando objetos de uso personal. Quien dirige el juego los va detallando en voz alta, resaltando las características de cada objeto; los coloca sobre un escritorio y los tapa. Después de unos minutos (2 o 3) escoge un representante de cada sub-grupo, éstos deben tener lápiz y papel, ellos escribirán el mayor número de objetos que recuerden. Después se escoge un objeto al azar; el dueño debe cumplir un juego de "penitencia".






### Discusión de grupo

-  **Técnica** "Lavarse la cara"
-  **Duración** 25 minutos.
-  **Desarrollo**

Se divide el grupo en dos equipos formando cada uno una ronda o círculo cerrado. De cada equipo sale un jugador (los que encabezan la ronda). Estos deben hacer los ademanes de "lavarse la cara", desde sus puestos respectivos, luego deben "secarse la cara" con una "toalla" imaginaria, haciendo los ademanes de "abrirla" y "cerrarla" y luego "entregarla" al compañero; después hacen el recorrido de la ronda con gran rapidez, regresan a sus puestos respectivos; así harán todos los jugadores.






### Representación de papeles

-  **Técnica** "Voy a la tienda"
-  **Duración** 35 minutos.
-  **Desarrollo**

Se representará por parejas la siguiente situación: llevar al niño un día a la tienda y dejar que él decida qué artículo comprar. Puede sugerirle varias opciones, pero es preciso que él sienta que ha tomado una decisión importante. Posteriormente, darle las gracias por su buena elección.



### Cierre

-  **Técnica** "Caminando por las calles y usar medios de transporte"
-  **Duración** 35 minutos.
-  **Desarrollo**

Construir con cartulina un semáforo y con papel transparente (verde, rojo y amarillo) realizar las luces del mismo. Explicar al niño lo que significa cada uno de los colores.

Realizar escenificaciones de la calle con semáforos, cambiando los colores y realizando los niños las acciones que correspondan.

Si existe un parque infantil de tráfico, llevar a los niños y que practiquen en él las diversas conductas de acuerdo a las señales y lugares.

Antes de realizar una excursión u otra actividad en la que haya situaciones de las antedichas, preparar al niño con información y despertando actitudes adecuadas. Poner al niño ante estas situaciones de la vida real, dándole confianza y seguridad.



### **Tareas para casa**

- ☑ Darle responsabilidades dentro del hogar.
- ☑ Estimular su autonomía e independencia.
- ☑ Aprovechar las actividades del hogar para ampliar su vocabulario (por ejemplo, al hacer la comida mostrar y nombrar los ingredientes; al sacudir mostrar y nombrar los objetos, etc.)



### **Evaluación**

SESIÓN 10

“INTERACTUANDO CON MIS COMPAÑEROS”

**Objetivo general**

Implementar herramientas para que socialicen en ámbitos familiares, comunitario y escolar.

**Objetivos específicos**

- Que los participantes apliquen las diversas técnicas con sus hijos y en familia.

**Información previa**

El marco de las habilidades sociales es fundamental saber relacionarse con el otro, especialmente porque también es el momento de consolidación de las amistades, la pareja y en general de la futura “vida social”. También es aprender a iniciar una conversación, a respetar los turnos, a escuchar a los demás y cómo aprender a analizar las cosas desde el punto de vista del otro (Güell y Muñoz, 2000).

**Materiales**

- ✓ Sillas



**Inicio**

 **Técnica** “Conejito a tu madriguera”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Los jugadores, de dos en dos, unen las manos formando madrigueras. En cada una hay un conejito. Y hay un conejito y un cachorro sin madriguera. El cachorro comienza a perseguir al conejito, que se refugia en una de las madrigueras. El ocupante de la madriguera sale inmediatamente corriendo y va a refugiarse en otra madriguera, siempre perseguido por el cachorro. Así prosigue hasta que el cachorro logre atrapar a uno de los conejitos. En este momento se invierten los papeles. El cachorro pasa a ser conejito y el conejito aprisionado pasa a ser cachorro, continuando el juego.





## Discusión de grupo

- + Técnica "El cazador"
- + Duración 40 minutos.
- + Desarrollo

Se trazan tres círculos en el suelo (cuevas). Los jugadores (liebres) están todos en una de las cuevas. El cazador está en el campo.

Al comenzar el juego, las liebres procurarán cambiar de cueva, yendo cada una a la cueva que quiera. El cazador tratará de cazar el mayor número posible de liebres. Las liebres que sean atrapadas se transforman en cachorros que ayudarán al cazador. Cuando un cachorro agarre a una liebre, deberá gritar al cazador: "¡Cazador, una liebre!". El cazador, entonces, irá a tocar a la liebre, pues sólo él puede transformar una liebre en cachorro. La victoria será de la liebre que permanezca liebre hasta el fin. Las liebres deben cambiar de cueva continuamente.

Y al final de esta actividad se debatirá la importancia de la interacción social y mediante qué actividades puede lograrse.



## Representación de papeles

- + Técnica "Carrera por pares"
- + Duración 30 minutos.
- + Desarrollo

Los jugadores estarán círculo, con las manos cogidas, de dos en dos, formando pares. Un par queda fuera del círculo.

El par que está fuera, anda alrededor del círculo y toca en los hombros de cualquier otro par, y sale corriendo por la izquierda del círculo. El par tocado saldrá corriendo por la derecha. Los dos pares tratan de llegar al lugar vacío. Lo ocupa el que llegue primero. El otro, a su vez, tocará el hombro de otro par y proseguirá el juego, sin interrupción. Durante todo el tiempo de la carrera los pares permanecerán con las manos cogidas.



## Cierre

- + Técnica "El correo"



**Duración** 20 minutos.

**Desarrollo**

Se forman círculos con todas las sillas, una para cada participante; se saca una silla y el compañero que se quede de pie inicia el juego, parado en medio del círculo.

Este dice, por ejemplo: "traigo una carta para todos los compañeros que tienen bigotes"; todos los compañeros que tengan bigote deben cambiar de sitio. El que queda sin sitio pasa al centro y hace lo mismo, inventando una característica nueva, por ejemplo: traigo una carta para todos los que usan zapatos negros", etc.



**Tareas para casa**

- Aprovechar las salidas en familia para ampliar sus conocimientos.
- Cuanto mayor sea el número de experiencias auditivas y lingüísticas contribuiremos a aumentar su información y su desarrollo intelectual y social.



**Evaluación**

## SESIÓN 11

## "TRABAJANDO CON LA HIPOACUSIA"

**Objetivo general**

Iniciar el rapport con los especialistas, así como reconocer aquellos límites y habilidades de un niño con hipoacusia.

**Objetivos específicos**

- Romper el hielo y familiarizarse.
- Los especialistas discriminarán las palabras a pesar del ruido de interferencia, y así mismo lograr la empatía.

**Información previa**

Schorn (1998) hace referencia a los niños hipoacúsicos como: niños cuya audición presenta alguna dificultad pero con ayuda de prótesis, la misma resulta funcional para la vida diaria. Este menor grado de pérdida auditiva permite la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva, aunque pueden producirse ciertas dificultades en la articulación, en el léxico y en la estructuración.

++ Retomando la teoría descrita en el capítulo 2.

**Materiales**

- ✓ Un ovillo de hilo o estambre.
- ✓ Lista OJO de asociación auditiva
- ✓ CD Música
- ✓ Grabadora

**Inicio**

**Técnica** "Red de conocimiento".

**Duración** 30 minutos.

**Desarrollo**

Este ovillo de hilo o estambre tendrá que desenrollarse de tal manera que cada uno vaya conociendo al otro. Para ello, el primero que inicia el juego envolverá un trozo de hilo o estambre en un dedo o mano, de tal forma de quedar "enlazado", dirá su nombre y todos aquellos datos que el instructor crea conveniente para esa actividad. Una vez que la hizo tira el ovillo o estambre hacia otra persona y así sucesivamente hasta el último participante. Estos se ubican circularmente y pueden estar sentados o de pie. El instructor al presentar la técnica tendrá que advertir a los que participan que es necesario prestar mucha atención, porque al

enrollar nuevamente el ovillo o estambre, cada participante tendrá que recordar el nombre de cada persona a la inversa (de atrás hacia adelante).



### Discusión de grupo

 **Técnica** “Hecho, opinión, rumor”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor da una pequeña explicación sobre el tipo de información que se recibe y define tres formas de categorizar la información:

- Hecho: Una verdad específica acordada en un tiempo y espacio.
- Opinión: El punto de vista subjetivo de una persona o grupo.
- Rumor: Información sin base de una fuente no identificada.

Se formarán 3-5 equipos y cada uno elaborará un hecho, una opinión y un rumor respecto a su profesión respecto al trabajo con los niños hipoacúsicos. Luego comenzarán a leer lo que escribió cada equipo sin decir si es hecho, opinión o rumor. Y los demás deberá hacer lo siguiente según su criterio.

- Hecho: alzan la mano derecha.
- Opinión: Ponen las manos sobre la cabeza.
- Rumor: Cruzan los brazos sobre el pecho.

Al finalizar se discutirán la experiencia vivida y si eso les influye en el ejercicio de su profesión respecto a los niños con hipoacusia.



### Representación de papeles

 **Técnica** “Aprender a escuchar”

 **Duración** 45 minutos.

 **Desarrollo**

Se requiere solamente distinguir entre palabras con sonido semejante y con significado semejante. Por ejemplo, se les puede pedir que den una palmada al oír la palabra MIRAR. Entonces se leería una lista donde estuviera la palabra MIRAR mezclada con otras fonéticamente parecidas (tirar, pisar) y con otras similares semánticamente (ver, ojear). Las palabras se leen de una en una, con intervalos de dos segundos.

Para ello, antes de comenzar se colocarán lo participantes unos tapones industriales a manera que cubran sus oídos y a su vez se pondrá música con

volumen alto. Y el instructor comenzará a decir las palabras que aparecen en la lista de PINO, posteriormente la otra lista con la palabra clave OJO (Está en Anexos) y los participantes darán palmadas cuando discriminen las palabras claves. Al finalizar la técnica comentarán cada participante como se sintieron, cuál es su opinión respecto a estar en el lugar de su hijo. También comentarán cuales son las fortalezas y debilidades de un niño con hipoacusia y como está influenciado en su experiencia profesional.



### Cierre



**Técnica** “Expectativas del programa”



**Duración** 20 minutos.



**Desarrollo**

Los participantes se colocarán en un círculo y tomados de la mano cada uno expresará lo que espera del programa. Y lo que se llevan de esa primera sesión.



### Tareas para casa

- Utilizar estímulos visuales (carteles con oraciones sencillas, dibujos, palabras claves, etc.).
- Proveerle con antelación los materiales escritos.



### Evaluación

## SESIÓN 12

## "ACEPTANDO EL TRABAJO DE MI PROFESIÓN"

**Objetivo general**

Lograr la aceptación de los límites y fortalezas al trabajar con la pérdida de una capacidad sensorial.

**Objetivos específicos**

- Que los profesionales logren trabajar el duelo respecto al trabajo con los niños hipoacúsicos.
- Analicen las ventajas de su profesión.
- Se concienticen de la importancia de dejar cosas que les impiden seguir con su trabajo.
- Motiven a replantearse metas nuevas.

**Información previa**

La elaboración sana del duelo depende de muchos factores. Depende del modo como tiene lugar la pérdida, del significado de la misma, de los sentimientos que produce en los supervivientes, de los recursos personales con los que estos cuentan (particularmente la capacidad de vivir la frustración), del apoyo social que se recibe y la calidad de las relaciones de ayuda, de los recursos espirituales (valores, creencias, apertura a lo trascendente), de las experiencias previas y del entrenamiento en el arte de perder y separarse, etc.

Por eso al final de la vida, podemos aprender las tendencias a querer dar siempre (razones, palabras, cuidados...), y comprender la importancia de dejarse querer y cuidar, la importancia y elocuencia del silencio y de la escucha.

Además hay personas que no saben despedirse, que niegan las despedidas, que las posponen i que las viven sólo como experiencia negativa, con reacciones poco constructivas.

Aprender a despedirse significa ser capaces de verbalizar con quien se va, el significado de la relación (a veces con la necesaria solicitud de perdón por las ofensas), y asegurar a quien se va que seguirá vivo en el corazón del que queda (Bermejo, 2003).


Menciona Armendáriz (1999) que en su paso por la vida, tarde o temprano, todos nos encontramos con el dolor de una separación y entonces necesitamos comprender qué es lo que pasa; a lo largo de nuestra existencia tendremos que enfrentarnos, inevitablemente a diferentes pérdidas. La experiencia del duelo contempla en general dos grandes situaciones: el sentimiento de pérdida de las cosas compartidas en el pasado y la renuencia a dejar ir las expectativas deseadas para el futuro.

### **Materiales**

- ✓ Globos con gas.
- ✓ Hojas de colores.
- ✓ Lápiz o pluma.



### **Inicio**

 **Técnica** “Manejo de las pérdidas o duelo (primera parte)

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

- a. Selecciona la siguiente experiencia:
  - i. Una pérdida del alumno ideal. La representación debe ser sobre algo que valoras y no deseabas perder, pero no la persona. Una forma de asegurarnos esto es preguntándose “¿Cómo sé que perdí algo de valor para mí?”, “¿Cómo sé que esto es lo suficientemente valioso como para llorarle?”. Esta parte es de extrema importancia, investiga ¿cómo piensas en esta experiencia?
- b. Presencia  
Ahora piensa en una de las siguientes situaciones:
  - i. Una pérdida experimentada como una presencia. Piensa en alguien que ya no está en tu vida actual, pero que cuyo recuerdo te hace sentir bien al pensar en él o ella. Es decir experimentas a la persona que perdiste como si aún estuviera contigo y tienes la vivencia de plenitud y presencia cuando piensas en esta persona. Aun cuando en realidad se haya ido de tu vida, todavía la experimentas como un recurso para ti en el presente. Investiga ¿Cómo piensas en esa persona?
  - ii. Alguien significativo para ti, pero que no está presente en este momento. Piensa en una persona que ordinariamente está cerca de ti en tu vida actual, pero en este preciso momento no se encuentra aquí. Por ejemplo, tienes una amistad, tu pareja o un hijo que se encuentra física-mente de ti (por ahora), pero aun así, cuando piensas para ti.
- c. Compara  
Cuando piensas en la experiencia de “pérdida” y en la de “presencia”, ¿qué es lo que ves y escuchas en una y otra? Haz una lista de las características o submodalidades entre ambas experiencias. Presta especial atención a las

diferencias entre movimiento-estático, asociación-disociación, ubicación espacial, distancia y transparencia.

d. Prueba las diferencias en las características (submodalidades)

Usa cada una de las diferencias que hayas obtenido en tu lista, a fin de modificar la experiencia de pérdida y transformarla en una presencia. Prueba cuál es la característica o submodalidad que evoca al máximo la sensación de presencia, mientras disminuye la pérdida. Por ejemplo, si es una fotografía estática, transfórmala en una película en movimiento. Observa en qué medida la variación de esta característica o submodalidad modifica ese sentimiento de pérdida en uno de presencia. Cuando pruebes, asegúrate de hacerlo con uno a la vez, y de regresarlo a su estado original. En el caso de la película, asegúrate de que éste regrese a la fotografía original antes de experimentar otra característica o submodalidad. La característica o submodalidad que modifica automáticamente a las demás, es la más importante.

e. Revisión ecológica

Pregúntate si tienes alguna duda sobre la modificación de esa experiencia de pérdida, de manera que ahora puedas vivirla como una experiencia de recursos. ¿Tendrías alguna objeción en pensar en esa pérdida de esta nueva manera, viviendo los sentimientos buenos y gratos que pasaste con ella, en lugar de un vacío o sentimiento de pérdida?

f. Haz una comparación




Coloca las diferentes características o submodalidades de la experiencia de presencia en la de la pérdida. Al hacerlo, observa dónde ubicas tu experiencia en el tiempo.

g. Haz una prueba.

Piensa en la experiencia de pérdida ahora. Mientras lo haces, examina tus nuevas respuestas, que te indicarán si has logrado un cambio notable. ¿Puedes sentir como si esa persona perdida estuviera contigo, a pesar de que ya no está físicamente en tu vida?



### Discusión de grupo


-  **Técnica** “Debate”
-  **Duración** 25 minutos.
-  **Desarrollo**

En grupo se discutirán los pros y contras de su profesión en la práctica y la manera en como se están sintiendo respecto al ejercicio anterior.





## Representación de papeles

 **Técnica** “Manejo de las pérdidas o duelo (segunda parte)”

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

1. Accede a la experiencia que valoras

Toma la experiencia que anteriormente era la pérdida y que, en la fase anterior, transformaste. Representala en cualquier forma que sea natural y fácil para ti.

2. Identifica tus objetivos

Con esa imagen en tu mente, identifica y representa en una ubicación diferente las distintas cualidades, aspectos, objetivos o valores de la experiencia que la hacen especial para ti.

3. Transforma

Pregúntate: si ese tipo de relación, con estos valores, volviera a presentarse en el futuro, ¿qué forma tomaría?, ¿cómo podría yo experimentar esos valores y satisfacer esos objetivos de distintas maneras en el futuro? Ahora, preservando esos valores y objetivos, forma otra representación y ponla en una tercera ubicación separada. Esta imagen puede ser más simbólica, pero conservar la esencia de las experiencias especiales que tuviste con la pérdida. Pregúntate ¿cómo puedo satisfacer esos mismos valores ante otra circunstancia o persona? Imagina cómo puedes vivenciar esos mismos valores en el futuro aunque no tengas muy claro ante quién ni en qué momento específico. Procura que el momento que selecciones corresponda al futuro en tu línea imaginaria del tiempo, aunque el contexto (lugar) pueda quedar vago.

4. Revisión ecológica.

Pregúntate: ¿Hay alguna objeción dentro de mí para hacer este tipo de experiencias parte de mi persona en el futuro?, ¿alguna otra persona tendría objeción a esto? (ajusta esta representación hasta satisfacer tus metas-objetivos).

5. Instalación en el futuro.

Coloca esta experiencia en tu futuro de la manera que te parezca más apropiada para usarla y hacer tu vida más plena y satisfactoria. Asegúrate de guiar tu atención hacia el futuro.



## Cierre

 **Técnica** “Re-planteando metas nuevas”

 **Duración** 15 minutos



## Desarrollo

Los participantes con una hoja de color escribirán sus nuevas metas profesionales a seguir, así mismo cada participante enrollará el papel y lo amarrará con un globo de gas para después dejarlo ir.



## Tareas para casa

- Son agentes catalizadores, ayudantes que enseñan estrategias, que permiten al niño afrontar los requerimientos del mundo.
- No espere demasiado
- Tenemos límites y no se puede hacer todo.
- No espere poco
- No haga demasiado
- No haga muy poco
- No se preocupe
- Es importante que sean pacientes.



## Evaluación

## SESIÓN 13

### "¿CÓMO ESTÁ MI AUTOESTIMA?"

#### Objetivo general

Fortalecer la autoestima en los especialistas (docentes).

#### Objetivos específicos

- Que los participantes logren expresar sus cualidades.
- Concientizar a los participantes la importancia de tener una alta autoestima.
- Que los participantes definan quienes son.
- Que los participantes logren aceptarse.

#### Información previa

Gan (1998) La autoestima produce:

-Mejorar su nivel de autoconocimiento.

-Aumentar su nivel de credibilidad ante los demás.

-Descubrir facetas de sí mismo en las que no había caído en cuenta.

-Crecer su confianza en los demás.

-Más automotivación: es una fuerza/impulso que sale, desde dentro hacia afuera, se desata y se proyecta en las acciones e intenciones de la persona poniendo en ella una clara marca de su voluntad, como un sello personal, propio e intransferible. Se inicia en la mente de cada uno, y se despliega en todo lo que hacemos. Nuestra manera de hablar pero también de andar, y de mirar y reaccionar, tienen una identidad visible, que muestra a los demás nuestros motivos, nuestras causas, nuestras razones y nuestros objetivos.

#### Materiales

- ✓ Hojas de colores
- ✓ Lápiz o bolígrafos.
- ✓ Maskin tape o diurex
- ✓ Hojas de preguntas.



#### Inicio

 **Técnica** "Por cualidades"

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**



En una papeleta cada uno escribe el nombre de una de las personas del grupo (lo ha sacado a la suerte). Al lado del nombre escribe una cualidad bien característica de la persona.

Se colocan en la pared estas papeletas y por turno van pasando de modo que cada persona debe añadir alguna cualidad a la escrita en cada uno, o si le encuentra la misma, subrayarla.

El instructor hará resaltar si somos propensos a ver el lado bueno de los demás o no.






### Discusión de grupo

-  **Técnica** “Discusión”
-  **Duración** 20 minutos.
-  **Desarrollo**

Se discutirá lo que es la autoestima, aunado de las características de tener una alta autoestima.



### Representación de papeles

-  **Técnica** “Quién soy”
-  **Duración** 45 minutos.
-  **Desarrollo**

El instructor expresa: “La vida merece vivirse, pero sólo viven los que luchan; los que saben quiénes son, los que quieren ser. Te invitamos a que reflexiones con la mayor seriedad”.

Se entrega la siguiente hoja:

- Quién soy yo: Escribe cómo crees que eres tú; enumera todos tus valores, cualidades y habilidades, y tus antivalores y defectos.
- Qué quiero ser: Escribe qué pretendes en la vida, cuáles son tus metas, tus ilusiones, tus objetivos.
- Cómo actúo para llegar a ser lo que quiero ser: indica cómo actúas y cómo te comportas en:
  - a) tus estudios.
  - b) tu trabajo.
  - c) con tu familia.
  - d) en las fiestas.
  - e) tiempo libre.

Una vez concluida la reflexión personal, se juntarán en subgrupos para comunicarse su radiografía, tratando de comprenderse y ayudarse. En plenario se trabaja sobre cómo se sintieron descubriéndose y después comunicándose.



## Cierre

 **Técnica** “La línea de la vida”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor expresa que antes de comunicar a otro lo que soy, debo reflexionar sobre ello. Se pide que en una hoja con una línea se represente la línea de la vida, de modo que horizontalmente presente las diferentes edades. Verticalmente se colocará una escala de grados que puede empezar en la parte superior por la intensidad mayor: 100°, hasta llegar a 0°. La línea de la vida de cada cual, la elaborará de acuerdo a su propia vida, problemas, éxitos, etc., considerando la edad de cada acontecimiento y la intensidad con que se cree haberlo vivido. Luego en el trabajo en sub-grupos, se dan comentarios sobre las gráficas, motivados por el deseo de darse a conocer, de valorar al otro con su vida, respetando sus vivencias. El instructor puede plantear la pregunta: ¿La vida de los otros me cuestiona?



## Tareas para casa

- Desarrolle su sentido autocrítico. Identifique sus puntos débiles y fuertes. Al menos en dos niveles: Hábitos y costumbres personales y profesionales; y comunicación con los demás.
- Oriente su vida y su trabajo hacia acciones que le motiven.
- Si su trabajo no consigue motivarle, planifique (con tiempo y recursos sobre todo con formación y búsqueda activa) su cambio de manera o de lugar para ganarse la vida.
- Desarrolle su “motor” por el logro. Identifique con claridad qué es lo que desea conseguir y, póngase manos a la obra (otras emociones de este libro le aportan más vías en esta dirección).
- La clave de la automotivación está en el convencimiento de que usted necesita tener su motor dentro de sí mismo, y no esperar que lo muevan desde fuera. La búsqueda de los motivos y logros es, por tanto, la principal acción hacia la automotivación.
- Búsqueda de los motivos que nos impulsan a actuar.
- Selección de aquellos con los que nos identificamos.
- Claridad en los logros que nos interesa conseguir.



## Evaluación

## SESIÓN 14

### "ENSEÑANDO A MIS ALUMNOS A QUERERSE"

#### Objetivo general

Adquirir herramientas que fomenten una mejor autoestima en sus alumnos (niños con hipoacusia).

#### Objetivos específicos

- Que los especialistas realicen actividades reforzando adjetivos positivos para ellos y los demás.
- Que el niño comprenda que para llegar a realizar algo, antes tiene que seguir un plan o ciertos pasos.
- Que el niño aprenda a aceptar elogios
- Que el niño aprenda a plantearse metas a corto plazo.
- 

#### Información previa

Gan (1998) La autoestima produce

-Mejorar su nivel de autoconocimiento.

-Crecer su confianza en los demás.

-Más motivación

- Mejor valoración de sí mismo.
- Desplazamiento hacia afuera de las imágenes negativas.
- Estado de ánimo más positivo.

#### Materiales

- ✓ Periódico, hojas blancas o papel china.
- ✓ Estambre.



#### Inicio

 **Técnica** "Amo a mi amada con "A"

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**


Los participantes se sientan en círculo. El primero dice: "Amo a mi amada con 'A' porque es amable", el segundo debe decir: "Amo a mi amada con 'B' porque es 'bella" o cualquier adjetivo que empiece con B.

El tercero usará la letra "C" y así sucesivamente.

Quien no conteste en 5 segundos debe salir.



### Discusión de grupo

 **Técnica** “Echando porras”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

1. Platique con el niño sobre los porristas que alientan a sus equipos favoritos, pregúntele qué necesitaría él para hacer lo mismo.
2. Ayúdelo a recordar tiras largas de periódico o de las hojas para unirse con el estambre por uno de los extremos y formar unos “pompones” para echar porras.
3. Al terminar, puede ir a gritar porras a quien él quiera. ¡Refuércelo echándole una porra con los pompones nuevos!



### Representación de papeles

 **Técnica** “Cumplidos”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

1. Colocarse en dos filas, uno frente a otros, o sentarse en círculo.
2. Se turnan para decir cumplidos a otro (puede ser tan sencillo como “que lindo vestido”, o tan profundo como “me gusta tu manera de ser”).
3. Ayudar a cada niño a que escriba los cumplidos recibidos, para guardarlos. ¡No olvide reforzar su esfuerzo!



### Cierre

 **Técnica** “Metas”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Pedir al niño que todos los días, en la mañana, se proponga lograr una meta pequeña durante ese día en específico. Por ejemplo, acabarse toda la comida del plato, obedecer a su mamá, dormirse temprano. Alabarlo si, al final del día, cumplió su meta.



### **Tareas para casa**

- ☑ Elogie a su alumno cada vez que logre algo.
- ☑ Auxilie a su alumno para que se fije metas a corto plazo.
- ☑ Escúchelo cada vez que le quiera expresar algo.
- ☑ Refuerce sus cualidades y hágaselo saber.
- ☑ Sea constante con su alumno.



### **Evaluación**



## SESIÓN 15

## "COMUNICÁNDOME"

**Objetivo general**

Adquirir herramientas para comunicarse de manera asertiva con sus alumnos y padres del niño con hipoacusia.

**Objetivos específicos**

- Que los participantes visualicen la dificultad de transmitir ideas y la serie de factores de formantes que pueden actuar tanto en el transmisor como en el receptor.
- Que los especialistas descubran y analicen cómo damos a cada palabra que empleamos cuando nos comunicamos con los demás.
- Que los participantes empleen diversas maneras de comunicarse.
- 

**Información previa**

Comunicación asertiva:

Gan (1998) la falta de claridad de los mensajes que intercambiamos con los demás es uno de los problemas de comunicación más frecuentes.

Produce

- Una selección más fiable entre sus amistades y relaciones.
- Descarga de asuntos y problemas que no son suyos.
- Tranquilidad.
- Responda "no" con firmeza pero sin hostilidad. Mantenga silencio. No mencione los favores que anteriormente ha dispensado.

**Materiales**

- ✓ Cuestionario.
- ✓ Lápiz.

**Inicio**

 **Técnica** "Dictado de un dibujo"

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Este ejercicio, muy simple y hasta divertido en apariencia, tiene por objetivo demostrar gráficamente la dificultad de la comunicación. Esta dificultad se basa en que cada uno, a partir de su psicología, tiene una manera de ver las cosas, y además, al oírlas el otro, tiene una manera de entenderla. Muestra también lo difícil que es expresar algo, aunque sea sencillo, para hacerse entender como es. Uno ve claro que cuando habla todos le están entendiendo, y no es así.

El ejercicio tiene tres fases:

Uno dicta y otro copia en el tablero. Todos a su vez pueden ir dibujando lo que noten. El que dibuja no puede hacer preguntas.

El que dicta ve el dibujo y, aunque el que copia no puede preguntar, el que dicta sí puede corregir, tratando de que el dibujo represente lo más exactamente posible la imagen que se quiere transmitir.

Se repite otra vez, el ejercicio idéntico al anterior, procurando que la otra persona sea de distinto sexo, si el grupo es mixto, para comprender la diferencia de percepción. Y se puede inclusive hacer por tercera vez. En los tres casos se dicta del mismo dibujo.

El análisis final ayudará a sacar las conclusiones, que es lo que en realidad se pretende.

Un modelo sencillo puede ser el siguiente:

Una línea oblicua

Perpendicular en el extremo superior, de la misma longitud que la anterior.

Una los dos extremos.

Perpendicular cerca del primer ángulo.

Perpendicular cerca del segundo ángulo, etc...

Sería el dictado de una casa sencilla. Pero puede inventarse cualquier tipo de dibujo, tratando de que no sea demasiado complicado.



### Discusión de grupo

 **Técnica** “El naípe”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Se preparan 12 tarjetas como cartas de un juego de naipes. En cada una, se escribe una palabra (por ejemplo: AMA, PAZ, LIBRE, TERNURA, DOLOR, PIEDRA, HOGAR, NIÑO, FLOR, POBRE, GAVIOTA, FUEGO).

Al comenzar el primer participante deberá comunicar a su vecino (de izquierda a derecha) un breve mensaje, de sólo cinco palabras. Para eso, recibe todo el naípe, piensa el mensaje y elige cinco cartas con las que pretende expresarlo y se las pasa al compañero.

El que recibe las cinco cartas con las cinco palabras, escribe en una hoja lo que él cree que le quiere decir el compañero que le pasó las cartas.

Enseguida pide todo el naípe; piensa un mensaje, selecciona cinco cartas que expresen dicho mensaje y se las pasa a su vecino (siempre de izquierda a derecha). Por último, copia en una hoja lo que quiso decir.

Así, sucesivamente van haciendo los restantes participantes.


Terminada la entrega de los mensajes, se confronta lo que cada uno quiso decir y lo que el vecino interpretó. Se va haciendo en el mismo orden que se procedió para la entrega de los mensajes.

Finalizado el ejercicio, el grupo discute sobre la utilidad de la dinámica, y se pueden sugerir algunas preguntas:

- 1) ¿Hubo mensajes que lograron ser bien transmitidos y comprendidos? ¿Por qué?
- 2) ¿Hay mucha diferencia en el sentido que le dan a las palabras?
- 3) ¿Qué palabras dieron más lugar a equivocaciones o interpretaciones diversas?
- 4) ¿Hay palabras que el grupo usa y que se pueden prestar para malentendidos al interior del grupo?



### Representación de papeles

 **Técnica** “Distintos modos de comunicarse”

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

Los participantes comenzarán a hacer lo siguiente con su respectivo tiempo:

- a) Se van a encontrar de a dos con aquella persona que menos conozcan y van a buscar un espacio donde conversar cómodamente.
- b) Ahora van a seguir conversando, pero de espaldas (cada pareja va a juntar sus espaldas).
- c) Ahora lo van a hacer con mímica.

Frente a la primer consigna hay como temor de buscar a otro, de no ser buscado; hay inhibiciones en algunas personas; ansiedades en otras; pero, finalmente, cada pareja inicia el diálogo. Es preciso darle más tiempo a este momento que a los otros para que entablen una conversación. Hay que observar con atención la actividad del grupo, para saber cuando pasar a la segunda consigna. En el paso siguiente aparecen muchas resistencias: “que si no miro a la cara es difícil”, etc. Lo importante es que las espaldas estén juntas, como apoyadas para ver si en la puesta en común alguno descubre la comunicación corporal, no verbal. En el último paso se producen muchas risas y temor al ridículo. Algunos se enganchan y lo logran, otros no. En el plenario se promueve un intercambio intenso a partir de todos los sentimientos experimentados, que es necesario ir enlazando para realizar una devolución general, acompañada por contenidos teóricos que inviten a la articulación con los hechos.



## Cierre

 **Técnica** “¿Sabemos escuchar?”

 **Duración** 20 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor divide al grupo en parejas, le distribuye un cuestionario a cada participante y se le pide que lo responda.

Una vez contestado el cuestionario, cada pareja debe comentar entre sí, las respuestas.

El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida



## Tareas para casa

- Hablarle lo más cerca posible, colocándose a su misma altura y enfrente de él, siendo expresivo pero sin exagerar ni gesticular en exceso.
- Sentar al niño de espaldas a la luz natural (ésta debe estar de frente a la cara del hablante) y cerca de un compañero oyente que se distinga por empatía hacia él.
- Al caminar por el aula o escribir en el pizarrón no realizar explicaciones o dar informaciones básicas.
- Hablarle utilizando frases sencillas, pero completas y gramaticalmente correctas (no lenguaje indio- palabras sueltas- ni lenguaje telegráfico).
- Evitar colocar lápices, bolígrafos, papeles o las manos delante de los labios o junto a la cara.
- Al escribir en la pizarra, si se habla, debe girarse la cabeza y mirar directamente a la persona con déficit auditivo.
- Siempre que se vayan a introducir nuevos conceptos es necesario explicar previamente el vocabulario que vaya a dar soporte a los mismos.
- La auto instrucción verbalizada es muy adecuada para estos niños, junto con el empleo frecuente de audiovisuales.



## Evaluación

## SESIÓN 16

## "NO REBASE LAS LÍNEAS"

**Objetivo general**

Implementar las estrategias para manejar los límites y reglas del niño con hipoacusia en la escuela.

**Objetivos específicos**

- Que el especialista adquiera las herramientas para que sus alumnos sepan seguir instrucciones y comprenda que para llegar a una meta hay que hacerlo paso a paso.

**Información previa**

Gan (1998) La disciplina es un concepto antipático, acaso por sus resonancias militares. "Imponer disciplina" suena a autoritarismo de uniforme, a normas rígidas, a educación inflexible, a obediencia obligada. En una cultura individualista como la accidental, la disciplina occidental, la disciplina transmitida de forma directa por otros es difícilmente asumida de una manera libre. La cultura oriental sin embargo, refuerza el sentido de la disciplina a través de la enseñanza.

**Materiales**

- Cartulinas u hojas de colores.
- Tijeras.
- Cinta adhesiva.

**Inicio**

**Técnica** "El bum"



**Duración** 25 minutos.



**Desarrollo**

Todos los participantes se sientan en círculo, se dice que vamos a enumerarse en voz alta y que todos a los que les toque un múltiplo de tres (3- 6- 9- 12, etc.) o un número que termina en tres(13- 23- 33, etc.) debe decir ¡BUM! en lugar del número; el que sigue debe continuar la numeración. Ejemplo: se empieza, UNO, el siguiente DOS, al que le corresponde decir TRES dice BUM, el siguiente dice CUATRO, etc.

Pierde el que no dice BUM o el que se equivoca con el número siguiente. Los que pierden van saliendo del juego y se vuelve a iniciar la numeración por el número UNO.

La numeración debe irse diciendo rápidamente; si un compañero se tarda mucho también queda descalificado (5 segundos máximo).

Los dos últimos jugadores son los que ganan.

La actividad puede hacerse más complejo utilizando múltiplos de números mayores, o combinando múltiplos de tres con múltiplos de cinco por ejemplo.



### Discusión de grupo

+ Técnica “Seguimiento de instrucciones”

+ Duración 40 minutos.

+ Desarrollo

Recortar las cartulinas u hojas de colores para hacer figuras en forma de huellas. Colocar las “huellas” en el suelo, de manera que formen un camino que el niño pueda seguir. Acompañarlo a seguir el camino, halagándolo por su esfuerzo. Al final del camino puede colocar alguna frase motivadora para que el niño la encuentre.



### Representación de papeles

+ Técnica

+ Duración 25 minutos.

+ Desarrollo

Recuerda cinco situaciones en las que te pidieron algo que no querías hacer. Escribe cómo sería un comportamiento de baja autoestima (sometido o agresivo) y cómo sería uno de alta autoestima (seguro y confiado) y marca con un asterisco la respuesta que tuviste. Dicha hoja se encuentra en anexos.



### Cierre

+ Técnica “Normas de convivencia”

+ Duración 30 minutos.

+ Desarrollo

Entre todos los integrantes del grupo formarán unas normas de convivencia para el resto del programa, y además construirán unas normas que puedan ser aplicadas en casa, retomando lo visto en esa sesión.



### Tareas para casa

- ☑ Pedir algo que sea realmente importante para nosotros.
- ☑ Expresar abiertamente lo que queremos o no queremos de manera sencilla, para que la otra persona entienda.
- ☑ Pensar en alguna acción que pueda llevar a cabo en caso de que no se respete el límite que se definieron. Necesita demostrar con hechos concretos que lo que dicen es cierto.
- ☑ Ser firmes y constantes. No necesitan gritar ni utilizar la fuerza, sino actual de manera que sus acciones respalden lo que dicen.



### Evaluación

## SESIÓN 17

## "DÁNDOLE NOMBRE A MIS EMOCIONES"

**Objetivo general**

Reconocer cada una de las emociones propias como de los demás.

**Objetivos específicos**

- Tomar conciencia de las emociones que experimentan cotidianamente y de su actitud ante ellas.

**Información previa**

La palabra emoción se deriva del verbo emocionar, que significa poner en movimiento. Además comprende también el término de moción, que tiene la misma raíz que la palabra motor. Existen emociones primarias que menciona Paul Ekman citado en Chabot y Chabot (2009). Entre las emociones se mencionan algunas como:

El miedo: es una emoción desagradable y una sensación de amenaza ante un peligro actual, anticipado y fantástico. Para que se produzca el miedo, es necesaria una evaluación del hecho de que existe un peligro y un imperioso deseo de escapar de él. Los tipos de miedos dependen de la personalidad de cada uno, de su experiencia y vivencia y de la cultura.

Características:

- ⊕ Cejas levantadas y fruncidas al mismo tiempo.
- ⊕ Arrugas en el centro de la frente.
- ⊕ Párpado superior levantado y párpado inferior en tensión.
- ⊕ Boca abierta y los labios o bien tensos y estirados hacia atrás o bien estrechos y tirados también hacia atrás.
- ⊕ Aumento de la tensión muscular y de los ritmos respiratorios y cardiaco. Temblor general del cuerpo. Descarga de adrenalina. Tensión general.
- ⊕ Psicológicamente, el miedo comporta un malestar que bloquea el resto de las actividades psíquicas y ocupa por entero el interés psíquico de la persona.

Tristeza: se caracteriza por la sensación de pérdida de alguna cosa que valoramos o bien por la imposibilidad de realizar deseos, necesidades o proyectos. Ésta propicia actitudes de aislamiento y soledad y también apatía y ganas de no hacer nada.

Características:

- ⊕ Ángulos interiores de los ojos hacia arriba.
- ⊕ Frente arrugada y triángulos en la piel de las cejas.
- ⊕ Comisuras de los labios hacia abajo y labios temblorosos.



- ⊕ Tensión muscular general baja. Decaimiento global del cuerpo. Posible palidez. Ritmo respiratorio y cardíaco lentos.
- ⊕ Apatía, desinterés, desmotivación, desánimo general, falta de deseo.

Vergüenza: es una emoción que consiste en una sensación de humillación interior que afecta a la propia dignidad y que provoca un estado de derrota e inferioridad, y se produce cuando otros han visto su yo interior, su intimidad.

Características:

- ⊕ Bajar la mirada.
- ⊕ Dejar caer la cabeza.
- ⊕ Ponerse colorado.
- ⊕ Volver la cara para evitar mirar directamente.
- ⊕ Cruzarse de brazos y piernas (Güell y Muñoz, 2000).

## Materiales

- ✓ Papel.
- ✓ Bolígrafo.



### Inicio

- ⊕ **Técnica** “Emociones”
- ⊕ **Duración** 25 minutos.
- ⊕ **Desarrollo**

Se hablará de los estados de ánimo que experimentan a lo largo de una jornada cualquiera. Tomen una hoja y escriban, en tres minutos todas las emociones que recuerden. Miren ahora cuántos de los estados de ánimo que han enumerado están relacionados con la felicidad y el amor, y cuántos están más cercanos a la tristeza y a la ira.



### Discusión de grupo

- ⊕ **Técnica** “Reconociendo mis emociones”
- ⊕ **Duración** 60 minutos.
- ⊕ **Desarrollo**

Primeramente se trabajara esta actividad en relación al miedo.

1. Se colocan en el centro del aula dos mesas con una silla encima. Un miembro voluntario se sube encima de la silla y permanece de pie. El resto de los compañeros se colocan delante de las mesas y la silla, en fila de dos a dos con los brazos cogidos formando una especie de red. De acuerdo con una señal, el voluntario que estaba encima de la silla se deja caer estirado y con los ojos

cerrados sobre la red de brazos de sus compañeros, que evitan que se caiga al suelo.

Posteriormente se trabajará la tristeza mediante:

Una alternativa para salir de un estado de tristeza que dura demasiado es el análisis y la acción. O sea, reflexionar sobre la emoción y autoobligarse a llevar a cabo alguna conducta de resolución, realizar actividades que sean de nuestro agrado. Te proponemos posibles situaciones de tristeza sobre las que has de intentar elaborar una reflexión racional sobre la emoción en sí y un plan de acción para solventar dicha situación.



### Representación de papeles



**Técnica** “Expresando emociones”



**Duración** 20 minutos.



**Desarrollo**

Que el niño aprenda a expresar sus emociones, para que pueda llegar a la aceptación de sí mismo.

Pida a los niños que tomen turnos para representar (con gestos corporales) cómo les hacen sentir las siguientes oraciones. Pueden usar palabras que acompañen sus gestos.

- Tu mascota murió
- Todos fueron invitados a la fiesta, menos tú.
- Te ganaste la lotería.
- Te viene persiguiendo un león.
- En compañía de tu mejor amigo irás a una gran aventura.
- Vas a dar un discurso a toda la escuela.
- Te encuentras en un lugar nuevo y diferente y no conoces a nadie.
- Estás en una lancha y no sabes nadar.
- Estás navegando en el mar y te gusta mucho.
- Necesitas dos pesos para comprar lo que más te gusta en una tienda.
- Te encontraste un millón de dólares.
- Se van todos al cine menos tú.
- Vas a ir a una nueva escuela o vas a empezar un nuevo trabajo.

++ Refuerce su trabajo con una sonrisa.



### Cierre



**Técnica** “Actividad de síntesis”



**Duración** 15 minutos.



## Desarrollo

¿Qué emociones no tratadas consideras que son más habituales?

¿Qué ventajas e inconvenientes tienen las diversas emociones?

¿Qué artistas, poetas, músicos, directores de cine, novelistas, cantantes, creéis que provocan o generan más emociones entre personas de nuestra edad?

¿Hasta que punto consideráis positivo o nocivo el control de las emociones?



Tareas para casa



Evaluación

## SESIÓN 18

### "CONDUCIENDO MIS EMOCIONES"

#### Objetivo general

Adquirir herramientas que faciliten un mejor manejo adecuado de sus propias emociones para así saber manejar las emociones en sus alumnos.

#### Objetivos específicos

- Reforzaran la identificación de las emociones.
- Los participantes harán conciencia de sus respuestas ante situaciones de frustración.
- Adquirirán los participantes una forma de manejar sus emociones.

#### Información previa




La expresión de las emociones no es posible si no se han identificado previamente. Esto parece obvio, pero muchas personas tienen dificultad para reconocer sus emociones y tienen aún más problema para expresarlas. Otras no llegan a reconocer los que los demás sienten. Pero la capacidad para incitar a las personas con dificultad para que expresen sus emociones no es ni remotamente más fácil de adquirir. Las personas que verbalizan (hablan o escriben) lo que sienten inmediatamente después de una experiencia traumática mejoran su salud física, refuerzan sus funciones inmunitarias y tienen menos necesidad de visitar al médico ( Chabot y Chabot, 2009).

#### Materiales

- ✓ Hoja de Instrucciones para cada uno de los participantes ya sea A, B o C.
- ✓ Pizarrón y gis para el grupo.
- ✓ Papel y lápiz para el grupo.



#### Inicio

-  **Técnica** "El cartero"
-  **Duración** 15 minutos.
-  **Desarrollo**

Todos sentados en círculo, a excepción de un participante, que será el cartero y cuando este diga: Traigo cartas para los que estén alegres", los que se sientan alegres, se cambiarán de lugar y así sucesivamente, y en ese momento el cartero

se sentará en un asiento, y el que quede sin lugar será el nuevo cartero y dirá otra emoción, y así sucesivamente.



### **Discusión de grupo**

 **Técnica** “Frustración”

 **Duración** 60 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor pide a los participantes que formen tríos y señala que si alguien se siente excesivamente incómodo durante la actividad de sus compañeros, puede hacer un alto y esperar a que los otros terminen.

Se le pide a cada trío que seleccionen al miembro que participará como miembro A, B o C.

Se separan temporalmente a los participantes según el papel A, B o C que les haya tocado. Distribuye el instructor la Hoja de Instrucciones adecuada y hay una breve sesión de preguntas y respuestas acerca de las indicaciones. Cuando habla con los participantes A, el instructor sugiere una lista de temas probables para la discusión entre los tríos. Se les distribuyen las hojas de papel y los lápices a los participantes C para que sean ellos los que anoten. Los equipos reciben instrucciones en cuanto a que no deben mostrar sus indicaciones a los otros miembros de la triada.

Los participantes regresan para formar sus tríos originales y empezar el proceso según instrucciones. El proceso tiene una duración mínima de dos minutos y máxima de diez.

En el tiempo asignado, los miembros A, B y C sabedores ya de sus funciones regresan para reunirse con sus tríos. El instructor pide que todos los miembros de cada equipo compartan sus percepciones, sentimientos, pensamientos y observaciones acerca del proceso. Cada grupo recibe lápices y papel para hacer una lista de sentimientos mostrados por cada uno de sus miembros (este punto se lleva aproximadamente en diez minutos).

El instructor da indicaciones para que se vuelva a formar sólo un grupo.

Pide a los participantes A que hagan una lista de las conductas que observaron durante la actividad de su equipo. (Todos los participantes A pueden ayudar en la formación de la lista). Luego los miembros B hacen una lista de sus sentimientos y percepciones relacionadas con el proceso del equipo. Luego los participantes C ofrecen sus observaciones de los comportamientos no verbales. Se pide que los miembros A y B hagan una evaluación de los efectos de sus anotaciones.

El instructor explora las emociones que los participantes B experimentaron y discute otras situaciones en las que ellos hayan sentido lo mismo.

El instructor conduce una discusión sobre algunas de las causas que obstaculizaron la comunicación, la forma en que la frustración afecta las percepciones, cómo reacciona la gente cuando se siente frustrada, como maneja su propia frustración y la forma en que uno puede causar frustraciones.

Posteriormente el instructor solicita que los participantes nombren grupos o individuos que muestren comportamiento como participantes A, B y C. El instructor ayuda al equipo para que realice comparaciones entre personas de una misma profesión o en otros grupos diversos.

El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida



### Representación de papeles

 **Técnica** “Relajación”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

El método consiste en recorrer todas las partes del cuerpo y alternar ejercicios de tensión y relajación.

1. Estírate en el suelo en una posición cómoda. Lleva ropa holgada que no te apriete. Evita los ruidos y la luz excesiva. Va bien cerrar los ojos para concentrarse en el propio cuerpo. Respira lenta y profundamente. Nota que la espalda toca el suelo y que no hay tensión. Algunas personas necesitan tener la cabeza un poco más alta, como un cojín de unos 5 cm.
2. Cierra el puño derecho y observa la tensión. Relájalo. Vuelve a repetirlo. Ahora haz lo mismo con el puño izquierdo. Repite el ejercicio. Acaba tensando y relajando los dos puños a la vez.
3. Flexiona los codos y tensa los bíceps. Relájate y estira los brazos. Repite dos veces el ejercicio.
4. Frunce el ceño tanto como puedas. Relájate y alísalo. Tensa las cejas y relájalas. Cierra con fuerza los ojos y déjalos cerrados cómodamente. Aprieta fuertemente la mandíbula. Relájala. Aprieta la lengua contra el paladar superior. Relájala. Presiona los labios hasta formar una O. Relaja los labios están relajados.
5. Echa la cabeza hacia atrás hasta que no puedas más. Gírala a izquierda y a derecha. Nota la tensión. Vuelve a centrar la cabeza e inclínala hacia adelante, presionando la barbilla sobre el pecho. Nota la tensión en el cuello. Relájate y deja

que la cabeza permanezca en una posición cómoda. Estira hacia arriba los hombros, hacia la cabeza. Nota la tensión y relájate. Respira profundamente.

6. Descansa un poco respirando profundamente tal como te hemos explicado anteriormente, respirando por el vientre, lentamente. Ahora coloca una mano sobre el estómago y ténsalo. Nota la tensión en el estómago y relájate respirando profundamente y notando cómo la mano que tienes encima del estómago sube. Ahora haz un arco con la espalda, sin hacer esfuerzos violentos y manteniendo el resto del cuerpo relajado. Relájate y concentra tu interés en la zona lumbar.

7. Tensa las nalgas y los muslos. Flexiona los muslos haciendo fuerza hacia los talones. Relájate y nota la diferencia. Gira los dedos del pie, tensando las piernas. Relájate. Tensa los pies en dirección a la cara, estirando la espinilla. Relájate.

8. Nota cierta pesadez en toda la parte inferior del cuerpo. Relaja pies, piernas, rodillas, muslos. Deja que la relajación suba al vientre, al estómago. Respira profundamente. Busca una relajación profunda en los hombros, los brazos y las manos. Observa que cuello, mandíbula y todos los músculos de la cara están sueltos y relajados.



### Cierre



**Técnica** “Abrazo de emoción”



**Duración** 15 minutos.



**Desarrollo**

Los participantes se reunirán en un círculo abrazados uno con el otro y comenzarán a decir que emoción se llevan de esa sesión.



### Tareas para casa

No detenerse a expresar las emociones que sientan en su momento.



### Evaluación

## SESIÓN 19

## "HACIENDO ARTE"

**Objetivo general**

Ampliar las habilidades creativas en los niños con hipoacusia a través del trabajo en equipo.

**Objetivos específicos**

- Que el especialista refuerce actividades creativas de juego con sus alumnos.
- Que el especialista le de al niño la oportunidad de expresarse artísticamente.
- Que los especialistas refuercen en sus alumnos los valores sobre la unión y la pertenencia mediante una actividad de creatividad.
- Que el especialista le proporcione a su alumno una mejor integración al grupo.

**Información previa**

Se define la creatividad como "el proceso a través del cual un individuo o un grupo, situado en un contexto determinado, elabora un producto nuevo u original, adaptado a las condiciones y finalidad de la situación, a partir de elementos antiguos". También se ha definido la creatividad como "el proceso de presentarle un problema a la mente (sea visualmente, con la imaginación, meditando, etc.) y después originar o inventar una idea o un concepto según nuevas líneas".

Características del pensamiento creativo: Desordenado, holístico, flexibles, probabilísticos (Güell y Muñoz, 2000).

**Materiales**

- ✓ Crayones, marcadores o lápices de colores.
- ✓ Lugar amplio.
- ✓ Variedad de objetos.
- ✓ Cartulinas u hojas de colores.
- ✓ Tijeras
- ✓ Marcadores, colores o crayones.
- ✓ Pegamento y engrapadora.

**Inicio**

**Técnica** "Don Chucho"





 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor invita a los presentes a hacer un círculo y empieza cantando el siguiente estribillo: Don Chucho tiene un chino, que le saluda achí, achí, achí. Se ríe achí, achí, achí. Baja achí, achí, achí. Sube achí, achí, achí. Baila achí, achí, achí. Pelea achí, achí, achí.

Agregándose otras expresiones con los movimientos, representando un chino con gestos graciosos.



**Discusión de grupo**

 **Técnica** “Pintor”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Son estrategias que el profesor puede aplicar con sus alumnos. Y ellos mismo realizarán esta actividad. Pintarán con crayones, marcadores o lápices de colores un dibujo con los siguientes colores

- a) Color rosa o carne
- b) Color rojo
- c) Color azul
- d) Color negro



**Representación de papeles**

 **Técnica** “Obra de teatro”

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

Los especialistas realizarán la actividad en la sesión y posteriormente pueden aplicarlas con sus alumnos.

1. Seleccionar a dos adultos (niños) para que ellos escojan equipos.
2. Cada uno de los equipos debe realizar una “obra de teatro” en donde pretenderán ser familias grandes y unidas.
3. Comentar entre todos, las dos obras teatrales.



**Cierre**

 **Técnica** “Collage”



**Duración** 30 minutos.



### **Desarrollo**

1. Se repartirá un cuadrito de papel de color a cada adulto (niño).
2. Se pedirá que lo decoren a su manera y escriban su nombre.
3. Después se engraparán todos los cuadritos de manera que formen un collage grande para adornar el salón.



### **Tareas para casa**

- Aplicar algunas de estas actividades con sus alumnos.
- Recuerden elogiar a cada niño por sus habilidades artísticas.
- Buscar más alternativas de materiales para desarrollar la creatividad de sus alumnos.



### **Evaluación**

## SESIÓN 20

## "CONVIVENCIA ENTRE EL GRUPO"

**Objetivo general**

Implementar estrategias que permitan una adecuada socialización del niño hipoacúsico con sus compañeros de salón de clases y de la escuela.

**Objetivos específicos**

- Los especialistas adquirirán algunas estrategias para fomentar las habilidades sociales entre sus alumnos.
- Los especialistas discutirán las ventajas de adquirir habilidades sociales entre sus alumnos.

**Información previa**

El marco de las habilidades sociales es fundamental saber relacionarse con el otro, especialmente porque también es el momento de consolidación de las amistades, la pareja y en general de la futura "vida social". También es aprender a iniciar una conversación, a respetar los turnos, a escuchar a los demás y cómo aprender a analizar las cosas desde el punto de vista del otro (Güell y Muñoz, 2000).

**Materiales**

- ✓ Una bola.
- ✓ Sillas.

**Inicio**

- + **Técnica** "Bola"
- + **Duración** 25 minutos.
- + **Desarrollo**


Los participantes son numerados y permanecen en círculo; el que tiene la bola quedará en el centro.

El participante del centro grita un número y tira la bola hacia arriba. El participante llamado recoge la bola y todos los demás, inclusive el del centro, correrán, procurando distanciarse lo más posible. Al grito de "paren", dado por el participante que cogió la bola, todos se inmovilizan donde están. Este entonces, tirará la bola contra las piernas de cualquiera de los jugadores, que no podrá defenderse. El que sea tocado por la bola, quedará en posesión de ella e irá al

centro. Si ningún jugador es alcanzado por la bola, irá al centro el jugador que recogió la bola.



### Discusión de grupo

 **Técnica** "Saltos en línea"

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

Se formarán dos grupos con el mismo número de participantes. Los participantes formarán dos filas, colocarán la mano izquierda sobre el hombro izquierdo del compañero de enfrente y con la mano derecha le agarran el pie derecho. Al frente, a tres metros de cada fila, está una silla.

A la señal de comenzar, las filas se ponen en movimiento, saltando sobre un solo pie y dan la vuelta por detrás de la respectiva silla, y regresan a su lugar. Será vencedor el grupo que llegue primero sin haber cometido falta alguna. Es falta saltar el hombro o el pie del compañero.

Al finalizar la actividad se discutirán las ventajas de proporcionar habilidades sociales en sus alumnos.



### Representación de papeles

 **Técnica** "La red"

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Todos los participantes se sentarán en círculo. Y uno de ellos será "El pez dirigente", por lo tanto éste estará de pies en el centro. Recordando que debe haber espacio entre una y otra silla.

Cada participante recibe el nombre de un pez. El pez animador comienza a circular por entre las sillas y dice: "El pescador atrapó en su red el pez..." (dice el nombre de uno de los peces). El participante que tiene el nombre indicado se levanta y sigue al pez dirigente. Así continúa. La fila de peces se mueve por entre las sillas. En un momento determinado el pez dirigente dice: "Se rompió la red". Todos los peces tratan de tomar asiento en una de las sillas, inclusive el pez dirigente. El pez que quede sin silla será el próximo pez dirigente. Vencerá el participante que nunca quede como pez dirigente.



## Cierre

 **Técnica** “Las lanchas”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Todos los participantes se ponen de pie. El instructor contará la siguiente historia: "Estamos navegando en un enorme buque, pero vino una tormenta que está hundiendo el barco. Para salvarse, hay que subirse en unas lanchas salvavidas. Pero en cada lancha solo pueden entrar (se dice un número)... personas."

El grupo tendrá que formar círculos los que esté el número exacto de personas que puedan entrar en cada lancha. Si tienen más personas o menos, se declara hundida la lancha y esos participantes se tienen que sentar.

Inmediatamente, se cambia el número de personas que pueden entrar en cada lancha, se va eliminando a los "ahogados" y así se prosigue hasta que quede un pequeño grupo que serán los sobrevivientes del naufragio.



## Tareas

- Entrenarlos en la lectura de los labios para relacionarse con personas de audición y habla normal, aunque debería acostumbrarse a comunicarse tanto por métodos orales como por gestuales o lo que se le denomina la “comunicación total”.
- Aspectos básicos de aritmética en entornos naturales, a través de la compra de golosinas, viajes en autobús, visitas al mercado.
- Conocer las diferentes profesiones u oficios visitando diferentes tipos de establecimientos.
- Utilizar materiales multisensoriales a través de rincones, con objetos de la vida corriente.
- Desarrollar el sentido del tiempo: al comenzar una jornada escolar pedirle que explique lo que hizo ayer, lo que se va a hacer hoy y lo que se hará mañana. Iniciarles en el calendario de la semana y poco a poco introducirle en el del mes y del año.
- Representar las actividades semanales a través de ilustraciones, dibujos y dramatizaciones.
- Explicar comportamientos de las personas y las reglas que rigen la interacción entre las personas, mediante la mímica, representaciones, lenguaje oral. Los cuentos, los mitos y las historias son muy apropiados para encarnar valores, actitudes, modos de vida, sentimientos.

- ☑ Iniciarlos en la lectura de imágenes a través de cromos, periódicos, revistas, cuentos...
- ☑ Propiciar su participación en todas las actividades que se realicen (cívicas, deportivas, sociales, etc.)
- ☑ Explíquele en forma práctica las actividades o el mensaje que desea transmitirle.
- ☑ Si el niño no entiende una palabra, busque otra que signifique lo mismo.
- ☑ Disminuir el nivel de ruidos en el salón –abrir solamente las ventanas necesarias para la ventilación-, cubrir el piso del aula con tapetes- o forrar las patas de las sillas o mesabancos con hule espuma).
- ☑ Antes de iniciar una explicación, asegúrese de que le esté mirando; si es necesario, tóquele el hombro para que le preste atención.
- ☑ Evitar reírse, comer, fumar, masticar chicle, mover exageradamente la cabeza mientras habla.
- ☑ Procurar hablar con entusiasmo utilizando el lenguaje corporal y los gestos de forma natural.
- ☑ Revisar constantemente la comprensión del niño, observando su conducta o verificando el contenido del trabajo por medio de preguntas.
- ☑ Utilizar lenguaje oral, lectoescrito, gráfico o manual de acuerdo a las necesidades comunicativas del niño. Emplear vocabulario de uso cotidiano con frases sencillas.
- ☑ No dar instrucciones cuando el niño esté a la mitad de una tarea, esperar hasta tener su atención.
- ☑ Mantener el aula bien iluminada.



## Evaluación

## SESIÓN 21

## "NO TE OIGO, PERO PUEDO ESCUCHARTE"

**Objetivo general**

Iniciar el rapport con los niños hipoacúsicos a través de actividades lúdicas.

**Objetivos específicos**

- Que los participantes se familiaricen con sus demás compañeros de grupo.

**Información previa****Materiales**

- ✓ Sillas
- ✓ Cuento "La ranita sorda" (en anexos)
- ✓ Imágenes de apoyo para el cuento.

**Inicio**


 **Técnica** "Ensalada de frutas"

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Todos los participantes sentados en círculo. Cada uno elige una fruta en voz alta. Cada vez que su fruta es nombrada tiene que cambiarse de lugar y frente a la frase "ensalada de frutas", todos los integrantes se cambian de lugar

**Discusión de grupo**

 **Técnica** "Presentación por pareja"

 **Duración** 35 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor dará la indicación de que se van a presentar por parejas y que éstas deben intercambiar determinado tipo de información que es de interés para todos, por ejemplo: el nombre, el interés por el curso, sus expectativas, objeto favorito, su procedencia y algún dato personal.



## Representación de papeles

 **Técnica** "Saludos"

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Los niños estarán todos en círculo con las manos atrás. Fuera del círculo está un jugador que será el primero en correr.

El participante que está fuera del círculo comenzará a andar por la derecha, y en determinado momento toca las manos de uno de los participantes del círculo. Este inmediatamente sale corriendo por el lado opuesto. En el punto en que los dos se encuentren, hacen una reverencia mutua, se aprietan las manos y se preguntan: "¿Cómo estás?" En seguida continúan la carrera al que primero ocupe el lugar que quedó libre. El que llegó tarde, comienza nuevamente el juego. Si un jugador queda tres veces consecutivas sin un lugar en el círculo, irá al centro hasta que sea sustituido por otro.



## Cierre

 **Técnica** "La ranita sorda"

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor comenzará a contar el cuento de la ranita sorda (ya sea con lenguaje de señas, mímica, o imágenes) a los niños. Y al final se le preguntará si la ranita tiene algo de similitud con ellos.



## Tareas para casa

- Que comenten con sus papás y especialistas el cuento de la ranita sorda.



## Evaluación



## SESIÓN 22

## "ACEPTANDO LO QUE PERDÍ"

**Objetivo general**

Lograr la aceptación ante la pérdida de una capacidad sensorial.

**Objetivos específicos**

- Que los niños conozcan el significado de una pérdida.
- Que logren asimilar la pérdida mediante un cuento y reconozcan en ellos lo que han perdido.
- Que expresen sus sentimientos o emociones que les genera el perder algo.
- Que los niños acepten que ante su pérdida sensorial, hay cosas positivas que pueden lograr.

**Información previa**

Determinados factores como la edad, el desarrollo mental y emocional, la comprensión del significado de la muerte, entre otros, influyen en la manera en que el niño o adolescente se enfrentará ante la pérdida.

Los niños sufren las pérdidas y, desde periodos muy tempranos, desarrollan una idea sobre la muerte. A lo largo de su desarrollo el niño va ampliando su comprensión del significado de la muerte y superando una serie de pensamientos mágicos presentes en las etapas iniciales.

Aunque el duelo está a menudo identificado con la expresión de tristeza, es más adecuado considerar el duelo como un proceso que se manifiesta o espresa a través de pensamientos, emociones, conductas y sensaciones físicas. Además, en lo que respecta a la respuesta de los menores ante una situación de pérdida, es necesario recordar que:

⊕ Los niños y adolescentes pueden experimentar la misma gama emocional que los adultos, desde negación, hasta ira, tristeza, alivio, o culpa, aunque en muchas ocasiones no son capaces de reconocer estas emociones y tiene dificultades para "ponerles un nombre".

⊕ La mayor parte expresa su dolor a través de cambios en sus patrones de comportamiento habitual (alteraciones de sueño, cambio en sus hábitos de alimentación, problemas de conducta, dificultades de concentración, etc.). También es común la aparición de dolencias físicas, como dolores de cabeza o malestar de estómago.

⊕ Cada niño es único y tiene una manera peculiar de reaccionar ante la pérdida, dependiendo de sus aprendizajes previos, del entorno, de su grado de maduración personal, etc.

- ⊕ La mayoría de los menores consiguen adaptarse al cambio, aprender de la pérdida y recuperar su nivel de actividad de una manera saludable.
- ⊕ El entorno cercano (familiares, profesores e iguales) juega un papel fundamental en el proceso de recuperación tras la pérdida en niños y adolescentes (Vicente, 2008).

## Materiales

- ✓ Cuento “Lo perdido”
- ✓ Pinturas
- ✓ Plastilina



## Inicio

⊕ **Técnica** “Lo perdido”

⊕ **Duración** 20 minutos.

⊕ **Desarrollo**

El instructor contará esta historia. Lo importante es comprender que las técnicas para la elaboración de la situación emocional de los niños y niñas, deben partir de un elemento lúdico-literario.



## Discusión de grupo

⊕ **Técnica** “Discusión”

⊕ **Duración** 40 minutos.

⊕ **Desarrollo**

Una vez que se ha expuesto el cuento, el instructor(a) debe proceder a verificar que se entendió o comprendió el mensaje o contenido de los mismos; y se reiterará de ese modo lo que quiere expresar. Para ello debe preguntar abiertamente:

- ¿Qué fue lo que pasó en este drama?
- ¿Qué más ocurrió?
- ¿Quiero que me digan que vieron ahí?
- ¿Que pasó cuando ella se dio cuenta que los juguetes se habían perdido definitivamente?
- ¿Qué hizo Pedrito, su amigo?



## Representación de papeles

⊕ **Técnica**

⊕ **Duración** 45 minutos.

⊕ **Desarrollo**

Se les motiva a los niños y niñas a expresar sus sentimientos, y revivirlos, en relación a las diversas situaciones y personajes que aparecen en el cuento. Y se les preguntará:

¿Quién de ustedes ha perdido algo en la vida?

¿Como te sentiste?

¿Te duró mucho ese estado de tristeza?

Posteriormente se les proporcionará materiales para que pinten o trabajen con plastilina, dibujando algunas de las cosas o seres que se les ha perdido.

Finalmente debe inducirse a los niños y niñas a que *reflexionen* y *saquen conclusiones positivas aplicables a su vida*, de esas situaciones y experiencias.



### Cierre

+ **Técnica** “El manejo de las pérdidas”.

+ **Duración** 15 minutos.

+ **Desarrollo**

Los niños se tomarán de las manos, sentados en el suelo, formando un círculo. Y el instructor comentará lo siguiente: “Las pérdidas son las cosas que no podremos recuperar jamás; son cosas que dejamos de tener definitivamente. Es aquello que perdemos circunstancialmente. No hay vida sin que ocurran pérdidas. Por tanto las pérdidas son naturales. De modo que si ocurren debemos aceptarlas y seguir adelante. Es decir que mientras estamos vivos hay esperanza, y si luchamos y nos esforzamos, las cosas materiales se pueden conseguir. Por dura que sea la pérdida, con el tiempo nosotros aceptamos mejor la realidad, la vida sigue y el dolor de la pérdida va disminuyendo.



### Tareas

- Indicarle expresamente que él no es culpable de la pérdida auditiva.
- Decirle que llorar no es malo, que está bien que lo haga.
- Tomarse en serio las pequeñas pérdidas.
- Tomarse tiempo para sentir.
- Encontrar formas sanas de descargar el estrés.
- Dar sentido a la pérdida.
- Confiar en alguien.
- Ritualizar la pérdida de un modo que tenga sentido para nosotros.
- No resistir al cambio.



### Evaluación

SESIÓN 23

"APRENDIENDO A QUERERME"

**Objetivo general**

Fortalecer la autoestima en los niños con hipoacusia.

**Objetivos específicos**

- Reconocerán cosas que pueden apreciar de ellos y de los demás.
- Demostrar que sí es aceptable expresar oralmente las cualidades positivas que se poseen.
- Que los niños logren elogiarse a sí mismos.
- Lograr que las personas puedan derribar las barreras impuestas por ellas mismas debido a que no les permiten tener un buen concepto propio; mejorar la imagen de ellas mismas mediante el intercambio de comentarios y cualidades personales.

**Información previa**

La autoestima es, básicamente una evaluación que hacen de cada uno. Para llegar a una conclusión de lo que son, generalmente se toma en cuenta las características y se revisan a la luz de lo que les gustaría ser. A partir de ahí deciden cuán valiosas son las partes que integran a cada uno y cuán valiosos son. (Verduzco, 2001).

Maiz y Güereca (2003) mencionan que los niños con autoestima elevada crean y manejan de manera natural estrategias adaptativas que promueven crecimiento, además perciben como dependientes de sus propios esfuerzos, recursos y habilidades. Así mismo perciben sus errores como experiencias de las cuales pueden aprender.

Un niño con autoestima positiva según Nuttal (1991), Cleamens y Bean (1998) y Pierangelo y Jacoby (1998):


- Puede hacer amigos con facilidad y es capaz de influir en los demás.
- Se muestra entusiasta al enfrentar retos y actividades nuevas.
- Es capaz de cooperar, asumir responsabilidades y seguir las reglas si éstas son justas.
- Juega solo o acompañado.
- Disfruta siendo creativo y teniendo sus propias ideas.
- Se siente orgulloso por sus logros.
- Busca ser independiente.
- Sabe aceptar las frustraciones.
- Muestra sentimientos y emociones variadas.

## Materiales

- ✓ Hojas.
- ✓ Lápiz.
- ✓ Bolsa de dulces.



## Inicio

 **Técnica** “La racha de apreciación”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Consiste en encontrar cualquier cosa que tenga algo de valor. Y cada niño dirá al menos 10 cosas que pueda apreciar.

Primero comentarán las cosas que pueda apreciar de su cuarto.

Por ejemplo: *“Me gusta mi cama, disfruto este silencio, me gusta como ladra mi perro, ese juguete es genial, la música de XX es buenísima, este es mi pantalón preferido, disfruto jugar a...”*

Después dirán lo que pueden apreciar de una persona en su presencia o su ausencia. Por ejemplo: *“Me gusta tu sonrisa, aprecio cómo te vistes, valoro mucho lo que me dijiste aquella vez, eres honesta, simpática y linda, aprecio que buscas siempre la justicia, tu mirada es transparente, vistes muy alegre, siento tu energía constructiva, siempre andas buscando algo mejor...”*

Finalmente expresarán las cosas que aprecio de mí mism@. Por decir, *“Soy bienintencionado, soy responsable, me gusta mi pelo, soy capaz de amar, soy bueno en las matemáticas, sé ahorrar por poco que sea, conduzco bien, cuido las plantas con cariño, acepto mis debilidades, disfruto la compañía de tales amigos, lavo los platos muy bien...”*



## Discusión de grupo

 **Técnica** “Concepto positivo de sí mismo”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Se divide a los asistentes en grupos de dos. Se le pedirá a cada niño escribir o dibujar en una hoja de papel cuatro cinco cosas que realmente les agradan en sí mismas.

Después de 3 ó 4 minutos, pida a cada niño que comparta con su compañero los conceptos que escribieron o dibujaron.

Se les aplicará unas preguntas para su reflexión:

¿Se sintió apenado con esta actividad? ¿Por qué?

¿Fue usted honrado consigo mismo, es decir, no se explayó con los rasgos de su forma de ser?

¿Qué reacción obtuvo de su compañero cuando le reveló sus puntos fuertes? (por ejemplo, sorpresa, estímulo, reforzamiento).



### Representación de papeles



**Técnica**



**Duración** 30 minutos.



**Desarrollo**

Se formarán equipos de dos personas para que compartan algunas cualidades personales entre sí. En este ejercicio cada persona le dará a su compañero la respuesta a una, dos o las tres siguientes dimensiones sugeridas.

- Dos atributos físicos que me agradan de mí mismo.
- Dos cualidades de personalidad que me agradan de mí mismo.
- Una capacidad o pericia que me agradan de mí mismo.

Después se les preguntará:

- ¿Cuántos de ustedes, al oír el trabajo asignado, se sonrió ligeramente, miró a su compañero y le dijo, "Tú primero"?
- ¿Fue difícil señalar una cualidad al iniciar el ejercicio?
- ¿Cómo considera ahora el ejercicio?



### Cierre



**Técnica** "¡Qué dulce!"



**Duración** 30 minutos.



**Desarrollo**

Se abrirá una bolsa de dulces y da unos cinco a cada niño. Se les pedirá a los niños dar sus dulces en la siguiente forma: cuando le den un dulce a un compañero(a) deberán decirle un atributo positivo a él o ella.

Cuando niño haya recibido 10 dulces (o el número recibido originalmente) y haya entregado todos los suyos, deberá sentarse para que los demás terminen con el mismo número de dulces.



### **Tareas para casa**

- ☑ Dedicarse tiempo.
- ☑ Ser honestos consigo mismos.
- ☑ Hacer un trabajo individual.
- ☑ Estar dispuestos a cambiar las ideas predeterminadas que tienen de sí mismos.
- ☑ Actuar.
- ☑ Tener paciencia y constancia.
- ☑ Empezar.
- ☑ Trabajar en: Seguridad, aceptación, respeto, límites, sentimientos, valores y habilidades personales.



### **Evaluación**

## SESIÓN 24

### “¿CÓMO ME COMUNICO?”

#### Objetivo general

Adquirir herramientas para comunicarse de manera asertiva con sus padres, especialistas y compañeros de escuela.

#### Objetivos específicos

- Los niños buscarán la manera de comunicarse con otra persona y a la vez visualizando como se expresan.
- Favorecer la comunicación del grupo.

#### Información previa

La capacidad comunicativa es una herramienta fundamental de cara al equilibrio emocional. Aumentar la capacidad de comunicar, de escuchar y, sobre todo, la capacidad de analizar las cosas desde el punto de vista de los otros facilita que el alumno resuelva los conflictos tradicionales derivados de la relación con los adultos. La mejora de la capacidad comunicativa comporta automáticamente una mejora de los estados emocionales (Güell y Muñoz, 2000).

#### Materiales

- ✓ Música instrumental muy suave.
- ✓ Grabadora.
- ✓ Tarjetas.
- ✓ Cuatros esquinas o marcas que las simulen como árboles, rayas, etc.



#### Inicio



**Técnica** “Espejo”

**Duración** 20 minutos.

**Desarrollo**

Se formarán parejas, ambos participantes se ubican frente a frente. Cada uno se vuelve la imagen en espejo del otro, jugando a nivel físico con todo el cuerpo y las palmas de las manos hacia delante. Primero iniciará el trabajo uno y el otro intentará devolver la misma imagen, al mismo tiempo. Luego se invierten los roles.

A través del espejo se puede advertir las distintas posibilidades que tienen las personas para comunicarse y la flexibilidad que ponen de manifiesto en la experiencia; ayuda también a tomar confianza con el otro. No puede aplicarse esta



técnica en un taller de comunicación en el cual las personas todavía no se conozcan, ya que promueve sensaciones ridículas. En la reflexión, recuperar las emociones puestas en juego y llevarlos a darse cuenta de las actitudes reflejadas en y con el otro.



### **Discusión de grupo**

 **Técnica** “Jugando con las manos”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

Los participantes estarán sentados en ronda y con el fondo musical serán llevados con un acaloramiento dirigido a descubrir sus manos.

Recordar a los participantes que es muy importante permitirse registrar las sensaciones, sentimientos, placer o displacer. Es fundamental hablar con voz baja, con tono cálido, pausado, guiando la tarea hacia el reconocimiento de las manos: el tamaño, los dedos, si son largos, cortos, anchos; el calor, la temperatura, la transpiración, si son manos jóvenes o viejas, ásperas o suaves, etc. hasta que tomen conciencia de sus manos. Se continúa con la intención de que ambas manos dialoguen entre sí, en una comunicación secreta.

Una vez que se observa a todos los integrantes insertos profundamente en el tema se los invita a buscar a otras manos para que se comuniquen de a dos; luego de a 4, y así sucesivamente hasta encontrarse en grupo. Sería bueno que se levantaran a buscar a otro más alejado y no al que tienen al lado. Desde este instante se les pide que cierren los ojos y traten de encontrar aquellas manos que más les atrae, los contiene y se dejen sentir.

Es muy interesante observar cómo van construyendo una red: enlazados, superpuestos, algunos respirando aceleradamente, otras manos más frías, rígidas. Este juego de manos los lleva a tocarse con mucho cuidado. Antes de que se rompa este hechizo, guiarlos para que se vayan despidiendo de los otros con una palabra, y así volver a sus asientos.

En el espacio reflexivo incentivar la motivación para que aparezcan todas las verbalizaciones posibles, ir tomando nota de ellas para cerrar con una síntesis que muestre qué pudieron, qué no pudieron y cómo se sintieron en el proceso de comunicación, aportando algunos elementos teóricos.



### **Representación de papeles**



**Técnica** “Ver una tarjeta o cuadro”

**Duración** 30 minutos.

**Desarrollo**

Dos personas ven la misma tarjeta o cuadro ante todo el grupo. Hay seis personas fuera. Cada una de las personas que vieron el dibujo, por separado, llaman a uno de los tres que les corresponden y le explican lo que vieron. Esta a la otra. Y la segunda a la tercera. Todo se hace ante el grupo.



**Cierre**



**Técnica** “Las cuatro esquinas”

**Duración** 40 minutos.

**Desarrollo**

Cada participante se coloca en una esquina y otro se colocará en el centro. Cuando cambien de esquinas el que esta en el centro intentará llegar a una de las esquinas antes que los demás.

El que esta en el centro da una palmada y todos deben cambiar de esquina. Y durante el juego el que se queda sin esquina pasa al centro

Los que están en las esquinas intercambian posiciones y el del centro intenta ocupar alguna esquina libre.

La actividad consiste en que los participantes tengan el grado de comunicación gestual como la mirada o la voz entre los que están en las esquinas indicando la complicidad en los cambios.



**Tareas para casa**

- Buscar alternativas de comunicación no verbal como dibujos, palabras o gestos.
- Insistir cada vez que la otra persona no los entienda.
- Expresar si algo les gusta o algo no les gusta.
- No reprimir la emoción que están sintiendo.



**Evaluación**

## SESIÓN 25

## "AUTODISCIPLINA"

**Objetivo general**

Conocer que se puede hacer y que no es permitido hacer.

**Objetivos específicos**

- Que el niño se habitúe a seguir instrucciones.
- Que el niño aprenda a esperar su turno y a jugar en orden.
- Ayudar a que el niño observe las consecuencias de su conducta, así como las posibles soluciones que puede tener.
- Que ellos mismos se comprometan a cumplir las normas dentro de su casa y escuela.

**Información previa**

Gan (1998) La autodisciplina; es decir, la disciplina creada por uno mismo y aplicada hacia sí mismo, nace en la propia mente y se proyecta en la conducta. Pero sin duda crea algo más importante, un código de pensamiento.

Desarrollar autodisciplina no es fácil. En muchas ocasiones no somos conscientes de cómo pensamos ni siquiera de lo que pensamos. La mente vaga asociada a lo que estamos haciendo, guiando la acción de forma casi automática.

La autodisciplina crea un código de normas de pensamiento y acción. Estas pautas sirven de referencia a la propia persona para interpretar su propia vida, tomar decisiones y reaccionar a los estímulos de los entornos personales, sociales y profesionales. Es una autorregulación, una toma de conciencia respecto a uno mismo, respecto a unas pautas básicas a las que la persona decide adherirse.

Autodisciplinarse para ser flexibles conlleva a evitar sistemáticamente los prejuicios e ideas preconcebidas. Existiendo dos factores comunes: el respeto a los demás y el compromiso consigo mismo.

**Materiales**

- ✓ Cartas de juego de mesa
- ✓ Tarjetas.

**Inicio**

**Técnica** "Canasta revuelta"

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**


Todos los participantes se forman en círculos con sus respectivas sillas. El coordinador queda al centro, de pie.

En el momento que el coordinador señale a cualquiera diciéndole ¡Piña!, éste debe responder el nombre del compañero que esté a su derecha. Si le dice: ¡Naranja!, debe decir el nombre del que tiene a su izquierda. Si se equivoca o tarda más de 3 segundos en responder, pasa al centro y el coordinador ocupa su puesto.

En el momento que se diga ¡Canasta revuelta!, todos cambiarán de asiento. (El que está al centro, deberá aprovechar esto para ocupar uno y dejar a otro compañero al centro).



### Discusión de grupo

 **Técnica** “Esperando turno”


 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Que varios niños se sienten en círculo. Después repartir las cartas entre los niños. Finalmente explicar que cada uno de ellos, en orden y, en su turno, va a poner en el centro una carta; el primero que termine sus cartas gana, junta todas las cartas y las vuelve a repartir para continuar el juego. Elogie cada vez que los niños respeten su turno.










### Representación de papeles

 **Técnica** “Actuando por consecuencias”

 **Duración** 45 minutos.

 **Desarrollo**

Los niños actuarán por equipos de tres niños las siguientes situaciones:

-  No hacer la tarea.
-  Tirar los juguetes en todo su cuarto y/o casa.
-  No ayudar en las labores de la casa.
-  Empujar a un compañero.
-  Hacer berrinches.
-  No seguir las normas en la escuela.
-  Etc.

Posteriormente podrán actuar en base a las siguientes posibles soluciones:

-  Actuar por consecuencias futuras y no solo por las instancias del momento.

- ⊕ Proponerle, a través de cuentos, historias, imágenes, películas..., consecuencias que se derivan de una determinada conducta.
- ⊕ Comentar con los niños situaciones en donde se quede reflejadas las consecuencias de una determinada conducta y aprenda a valorar los aspectos positivos y negativos de la misma.
- ⊕ Habituarle a criticar su propia conducta (observar, analizar, valorar y proponer para otra ocasión).
- ⊕ Habituarle a que valore las conductas de sus compañeros, hermanos, padres y otras personas que conoce).
- ⊕ Proponerle, con frecuencia, varias opciones entre las que deba elegir.
- ⊕ Proponerle situaciones hipotéticas y que incluya las soluciones más apropiadas.
- ⊕ Hacer ejercicios de fracaso, habituarle a analizar el porqué del mismo.
- ⊕ Ejercicios de autoevaluación de tareas y controles.



## Cierre

⊕ **Técnica “Normas de convivencia”**

⊕ **Duración** 25 minutos.

⊕ **Desarrollo**

Entre todos los niños formarán unas normas de convivencia para el resto de las sesiones del programa y armarán unas reglas para su casa y escuela, el cuál ellos se comprometan a cumplir.



## Tareas para casa

- La autodisciplina se apoya en normas o principios que la persona valora como líneas básicas de su ser, como respuestas seguras a sus diálogos consigo mismo y en los encuentros con los demás.
- Algunas normas o principios de autodisciplina que los neutralicen.
  - Levantarse pronto.
  - No levantar la voz, no gritar.
  - No perder los nervios.
  - Asumir y reconocer fracasos y errores.
  - No tener deudas.
  - Cumplir los compromisos.
  - No usar excusas.
  - No olvidar las prioridades personales.



## Evaluación

SESIÓN 26

“¿QUÉ NOMBRE LE DOY A LO QUE SIENTO?”

**Objetivo general**

Reconocer cada una de las emociones propias como de los demás.

**Objetivos específicos**

- Que el niño se dé cuenta de que todos tenemos emociones diferentes y aprenda a distinguirlas.
- Hacer que los niños compartan sus emociones a partir de escenas de la vida ordinaria.
- Que el niño aprenda a describir y a expresar emociones.
- Que amplíen su campo visual para permitirse sentir sus emociones.

**Información previa**

La palabra emoción se deriva del verbo emocionar, que significa poner en movimiento. Además comprende también el término de moción, que tiene la misma raíz que la palabra motor. Existen emociones primarias que menciona Paul Ekman citado en Chabot y Chabot (2009), tales como: el miedo, la cólera, la tristeza, la aversión, la sorpresa y la felicidad. Así como las secundarias y sociales como las siguientes:

| Miedo        | Cólera      | Tristeza      | Aversión      | Desdén        | Sorpresa     | Felicidad    |
|--------------|-------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|
| Angustiado   | Irritado    | Abatido       | Agrio         | Desmoralizado | Boquiabierto | Amoroso      |
| Culpable     | Agitado     | Agobiado      | Amargo        | Distante      | Aterrado     | Cómodo       |
| Temeroso     | Contrariado | Afectado      | Desagradable  | Herido        | Impaciente   | Confiado     |
| Asustado     | Acorralado  | Afligido      | Disgustado    | Desdeñoso     | Impresionado | Contento     |
| Molesto      | Rabioso     | Anonadado     | Herido        | Arrogante     | Incómodo     | Encantado    |
| Inseguro     | Exasperado  | Ofendido      | Contrariado   | Despectivo    | Agitado      | Agradado     |
| Indeciso     | Herido      | Apenado       | Acorralado    | Repugnado     | Estupefacto  | Entusiasmado |
| Inquieto     | Frustrado   | Decepcionado  | Desmoralizado | Sublevado     | Turbado      | Eufórico     |
| Vulnerable   | Furioso     | Deprimido     | Ofendido      |               |              | Excitado     |
| Intimidado   | Agresivo    | Desilusionado | Penoso        |               |              | Alagado      |
| Horrorizado  | Hostil      | Desorientado  | Humillado     |               |              | Alegre       |
| Celoso       | Impaciente  | Humillado     | Intimidado    |               |              | Feliz        |
| Desconfiado  | Irritable   | Celoso        | Celoso        |               |              | Optimista    |
| Perplejo     | Celoso      | Melancólico   | Repugnado     |               |              | Apasionado   |
| Pillado      |             | Afligido      | Sublevado     |               |              | Radiante     |
| Preocupado   |             | Nostálgico    |               |               |              | Fascinado    |
| Ridículo     |             | Tarciturno    |               |               |              | Satisfecho   |
| Sobresaltado |             | Vulnerable    |               |               |              | Relajado     |

|                                   |  |  |  |  |  |          |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|----------|
| Aterrado<br>Tímido<br>Atormentado |  |  |  |  |  | Aliviado |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|----------|

## Materiales

- ✓ Hojas de papel.
- ✓ Pluma o lápiz.
- ✓ Tijeras.
- ✓ Recipiente o caja.
- ✓ Fotografías, recortes de periódico, láminas sobre situaciones y personas.
- ✓ Hojas de rotafolio.



## Inicio

 **Técnica** “Emociones”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Escribir, en trozos de papel, palabras diferentes que expresen emociones y colocarlos en el recipiente.

Que los niños se turnen para tomar un papel y representar la emoción escrita, mientras los demás intentan adivinar de qué emoción se trata.

Algunas palabras que pueden incluirse son las siguientes:

Hambriento

Maternal

Contento

Indiferente

Temeroso

Orgullosa

Enojado

Avergonzado

Aburrido

Disgustado

Triste

Culpable

Melancólico

Misterioso

Fastidiado

Ansioso



### Discusión de grupo

+ Técnica “Foto-lenguaje”

+ Duración 25 minutos.

+ Desarrollo

Buscar fotografías, recortes de periódico, láminas sobre situaciones y personas. Organizar los niños por equipos de trabajo, 5 integrantes aproximadamente. Entregar a cada grupo unas 4 láminas.

(El equipo debe elegir un representante). Observarán las láminas y compartirán sus impresiones más o menos durante 15 minutos.

Seguidamente se hace la plenaria. Los representantes de cada grupo presentan el trabajo del equipo: las dos láminas que más les impactaron y por qué.



### Representación de papeles

+ Técnica “Cómo expreso mis emociones”

+ Duración 40 minutos.

+ Desarrollo

El instructor pide a los participantes que digan las emociones que experimentan con más frecuencia (Tormenta de Ideas).

El los anota en hoja de rotafolio. Estos suelen ser: Alegría, Celos, Coraje Miedo, vergüenza, etc. El instructor integra subgrupos de 5 personas y les indica que cada uno de los miembros deberá expresar a las otras personas tantas emociones como pueda (10 minutos). Al terminar de expresar las emociones todos los miembros del subgrupo se analizan cuáles son las emociones que mejor expresan y en cuales tienen mayor dificultad.



### Cierre

+ Técnica “Ampliando el campo visual”

+ Duración 30 minutos.

+ Desarrollo

Para hacer la ampliación del campo visual, los alumnos ponen las manos aproximadamente a 30 cm de la cara, a la altura de los ojos, con los índices erguidos hacia arriba.



Luego, invítelos a desplazar los dedos hacia el exterior, de manera que se amplíe el campo visual periférico al máximo.

Ampliación de otros sentidos: Invítelos a cerrar los ojos a intentar percibir la mayor cantidad de sonidos posibles; a percibir gustos que se tienen en la boca o a sentir sus vestidos sobre la piel, así como sus joyas, su reloj, la sensación de la silla en su espalda, etc.

Se ha probado que cuando se está tenso o emotivo, el campo perceptual disminuye.

El ejercicio de ampliación del campo perceptual tiene como efecto provocar la distensión, permite ver mejor las posibilidades que se ofrecen y, sobre todo, facilita alejarse de las pequeñas preocupaciones.



### **Tareas para casa**

Puede aplicarse en el marco de una relación destinada a ayudar a alguien con el manejo de las emociones.



**Evaluación**

## SESIÓN 27

### “¿CÓMO COMUNICO MIS EMOCIONES?”

#### Objetivo general

Implementar las herramientas adquiridas para comunicar lo que siente.

#### Objetivos específicos

- Que el niño comience a expresar sus emociones mediante un juego.
- Que el niño exprese las emociones positivas y negativas que ha vivido a través de las experiencias.

- 

#### Información previa

Para la expresión eficaz de las emociones se debe saber cuándo es necesario decir algo y no suponer que la gente ya sabe lo que piensas o quieres. Comunicar de forma directa y clara quiere decir y no suponer nada.

#### Materiales

- ✓ Hojas de colores.
- ✓ Tarjetas con personas con un estado emocional determinado.



#### Inicio



**Técnica** “Y si no hay oposición”

**Duración** 20 minutos.

**Desarrollo**

Y si tienes muchas ganas de reír, ¡Ja! ¡Ja!. Y si tienes la ocasión y si no hay oposición, no te quedes con las ganas de reír, ¡Ja!, ¡Ja!

Y si tienes muchas ganas de cantar, ¡Ja!, ¡Ja!, y si tienes la ocasión y si no hay oposición, no te quedes con las ganas de cantar, la, la.

Posteriormente se continúa reemplazando la acción: aplaudir, silbar, zapatear.



#### Discusión de grupo



**Técnica** “Confidencias”

**Duración** 30 minutos.

## **Desarrollo**

El instructor entrega el material de trabajo y explica la forma de realizar el ejercicio. Se divide la hoja de papel. En el lado derecho se anota como título: el momento más feliz e en el lado izquierdo: el momento más triste.

Cada niño anota en su hoja el momento más feliz y el más triste de su vida. Finalmente los niños dan a conocer sus respuestas. Primero comentan el momento más triste. Para seguir cierto orden, se participa de izquierda a derecha del instructor.



## **Representación de papeles**

 **Técnica** “Estados emocionales”

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

Los niños representarán los distintos estados emocionales. Primero observarán y describirán los distintos estados emocionales.

Después irán sacando una tarjeta de varias donde hay diversos dibujos con personas con un estado emocional. Una vez observada, el niño escenifique distintos estados emocionales.

Que el niño opine, juzgue y valore el estado emocional habitual de determinadas personas (padres, profesores...).

Que describa como sería un estado emocional controlado en una situación determinada.

Que describa reacciones emocionales desproporcionadas ante diversas situaciones y valore cual sería la correcta.

Realizar ejercicios de respiración y relajación en momentos en que se sienta más turbado emocionalmente.



## **Cierre**

 **Técnica** “Dominio de la risa”

 **Duración** 20 minutos.

 **Desarrollo**

Dos jugadores en el centro. Se saludan muy seriamente así: "Tomás te saludo", dice uno y el otro responde: "Te saludo Tomás".

El primero que se equivoque, o sonría, debe pagar penitencia nuevamente.



### **Tareas para casa**

- ☑ En todo momento hay que tener claro el mensaje que se quiere transmitir y hacerlo de forma directa.
- ☑ De ninguna manera se debe preguntar lo que se desea afirmar.
- ☑ Se debe mantener cierta congruencia entre lo que se dice y la comunicación no verbal.
- ☑ Los mensajes deben ser relativamente inmediatos, después de que la situación se enfríe lo suficientemente como para expresarlos.



### **Evaluación**

## “SIENDO EL CONDUCTOR DE MIS EMOCIONES”

### Objetivo general

Fomentar las estrategias de manejar adecuadamente cada una de sus emociones.

### Objetivos específicos

- Que los se motiven a expresar sus emociones mediante un juego.
- Permitir el intercambio emocional gratificante en los niños.
- Que los niños aprendan estrategias para expresar sus emociones de manera adecuada.
- Disminuir la activación fisiológica producida por el desarrollo de las emociones en los niños.

### Información previa

La educación emocional tiene como objetivo dotar al individuo de recursos y estrategias conductuales, cognitivas, emocionales y de interacción social que le permitan un mayor control de la presión, interna y externa, y así evitar que se traduzca en estrés, prevenir daños y mejorar su salud psicológica.




Una función preventiva y mejoradora de los estados emocionales mediante el aprendizaje, entrenamiento y práctica de recursos y estrategias para amortiguar y minimizar las emociones excesivas o excesivamente negativas y para promover y aumentar la presencia de las positivas (Salmurri, 2004).

### Materiales

- ✓ Cajas o dados grandes.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Hojas tamaño carta.
- ✓ Lápices.
- ✓ Mesas de trabajo.



### Inicio

-  **Técnica** “La caja de música”
-  **Duración** 20 minutos.
-  **Desarrollo**

Se prepara con anterioridad una caja con 4 lados iguales; puede servir un dado grande. A quién le toque dirigir el juego, dibuja los números del 1 al 4, uno para un lado, dos para otro, tres para otro lado y por fin 4 para el 4o. lado.

Luego dice a qué equivale cada número: 1 para "reír", 2 para "llorar", 3 para "silbar", 4 para "cantar" (o estar serio); se toma la cajita, se tira a rodar y cuando se detenga, todos los que están en el círculo del juego deben hacer lo que indique, según el número. Quien se equivoque, sale del juego, al final se reúnen los eliminados para un juego de "penitencia".



### Discusión de grupo

 **Técnica** "Caricias por escrito"

 **Duración** 35 minutos.

 **Desarrollo**

Se les pedirá a los participantes que tomen dos o tres hojas carta y las doblen en ocho pedazos, cortándolas posteriormente lo mejor que puedan.

En cada uno de los pedazos tienen que escribir por el inverso, uno a uno, los nombres de sus compañeros.

Por el reverso, escriben en dos líneas o renglones, un pensamiento, buen deseo, verso, o una combinación de estos, dirigido al compañero designado en cada pedazo de papel.

Al terminar son entregados a los destinatarios en propia mano.

Se forman subgrupos de 4 ó 5 personas para discutir la experiencia y como expresaron sus emociones.

Cada subgrupo nombra a un reportero para ofrecer en reunión plenaria sus experiencias.



### Representación de papeles

 **Técnica** "Expresando mis emociones de manera correcta"

 **Duración** 35 minutos.

 **Desarrollo**

Cada participante hará las siguientes acciones:

- ⊕ Para expresar y desahogar emociones es importante en ocasiones poder hablar, escribir, rayar, garabatear o pintar.
- ⊕ Expresando todo lo que se siente, sin controlar nada.
- ⊕ Se vale todo: insultos, lisuras y después se quema el papel.
- ⊕ Gritar. No a otro sino como un desahogo, que puede ser en un lugar aislado.
- ⊕ Caminar, hacer ejercicio hasta cansarse, relajarse con alguna imagen o paisaje.
- ⊕ Respirar profunda y lentamente.
- ⊕ Llorar solo (a) o junto a alguien.

Para sonreír se colocará un lápiz entre los dientes de tal manera que esto sugiera una sonrisa. Enseguida, hacen un ejercicio físico como el jumping-jack (salto de marioneta).

La imitación de la expresión facial y corporal de una emoción contribuye a acentuar los sentimientos que le son propios



### Cierre

- ⊕ **Técnica** “Respiración”
- ⊕ **Duración** 30 minutos.
- ⊕ **Desarrollo**

Se les pedirá a los niños que se instalen cómodamente sobre sus sillas y hagan algunos buenos ejercicios de aspiración y expiración.

Esta respiración debe hacerse lo más profunda posible, sin provocar tensión. Es importante que la respiración se haga adecuadamente, inflando el abdomen sin fruncir los hombros.



### Tareas para casa

- Expresiones no verbales (faciales y corporales).



### Evaluación

## SESIÓN 29

## "APRENDIENDO A SOCIALIZAR"

**Objetivo general**

Conocer las herramientas necesarias para que logren socializar con el entorno que lo rodea (casa, escuela y comunidad).

**Objetivos específicos**

- Fomentar en los niños un mayor acercamiento entre los miembros de su grupo.
- Que los niños vean las ventajas de adquirir habilidades sociales para su interacción con sus compañeros.
- Fomentar en los niños la colaboración con sus compañeros, así como solución de problemas en grupo.




**Información previa**

El marco de las habilidades sociales es fundamental saber relacionarse con el otro, especialmente porque también es el momento de consolidación de las amistades, la pareja y en general de la futura "vida social". También es aprender a iniciar una conversación, a respetar los turnos, a escuchar a los demás y cómo aprender a analizar las cosas desde el punto de vista del otro (Güell y Muñoz, 2000).

**Materiales**

- ✓ Una bola.

**Inicio**

-  **Técnica** "Trinchera"
-  **Duración** 25 minutos.
-  **Desarrollo**

Los niños se sentarán en círculo, con los pies separados, de manera que el pie derecho de uno toque el pie izquierdo del otro niño. Cuerpo curvado hacia adelante, manos sobre las rodillas. Un jugador en el centro del círculo.

Dada la señal de comienzo, el jugador del centro intentará pasar la bola entre las piernas de los otros jugadores. Estos procurarán evitarlo, empujándola con las manos, volviendo siempre a la primera posición.



El que deje pasar la bola reemplaza al jugador del centro del círculo. El niño que vaya dos veces al centro, deberá pagar un reto.



### Discusión de grupo

 **Técnica** “Elegir temas pescando”

 **Duración** 40 minutos.

 **Desarrollo**

Entre los integrantes del grupo se formarán equipos y elegirán un tema relacionado con las habilidades sociales, por ejemplo: cooperar, compartir, solidaridad, interacción, etc.

Esto lo harán mediante pescaditos (se cortarán formas de pescado en cartulinas), sobre cada pescado se escribirá un tema y amarrará un anillo. Un representante de cada grupo, con un hilo al final del cual está un pequeño alambre, pesca un tema.

Finalmente cada grupo discutirá los temas que hayan elegido.



### Representación de papeles

 **Técnica** “Gatos y ratones por pares”

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

Los niños se colocarán en dos columnas paralelas vueltos en direcciones opuestas. Una fila será la de los gatos y otra la de los ratones. Cada gato tiene su ratón determinado.

A una señal, las filas avanzan hacia adelante, avanzando la una en sentido contrario de la otra, separándose cada vez más. A una nueva señal, todos corren, cada gato tratando de atrapar a su ratón.

Cuando un gato logra agarrar a su ratón, éstos vuelven a la posición inicial hasta que llegue el último par. Cuando lleguen todos, se comienza nuevamente el juego, invirtiendo los papeles: los gatos serán ratones y los ratones serán gatos.



## Cierre



**Técnica** “El nudo”



**Duración** 30 minutos.



**Desarrollo**

Todos los participantes se colocarán en círculo, salvo una persona que tendrá que salir. Los participantes que formaron el círculo se agarrarán de la mano. No hay que soltarse hasta el final de la dinámica. Después, todos se enredarán, haciendo un gran nudo. Mientras que la persona que salió entra y tendrá que desenredar el nudo sin separar las manos.

Pero en dado caso que la persona encargada no consigue solucionar el nudo, el instructora pedirá a las personas que formaron el nudo que la apoyen.



## Tareas para casa

- Realizar juegos de mesa con su familia.



## Evaluación

## SESIÓN 30

## "LA UNIÓN HACE LA FUERZA"

**Objetivo general**

Lograr un mejor trabajo en equipo con sus demás compañeros de clase.

**Objetivos específicos**

- Que el niño aprenda a trabajar en equipo.
- Que el niño comience a interactuar en equipo con sus compañeros.
- Que el niño fortalezca sus relaciones entre sus compañeros para lograr un objetivo.

**Información previa**

Las habilidades de interacción son aquellas estrategias que debemos aprender y practicar en nuestra relación con los demás para disponer de una mejor educación emocional. (Salmurri, 2004).

**Materiales**

- ✓ Hoja seca u hoja de papel.
- ✓ Tijeras.
- ✓ 2 cucharas.
- ✓ 2 papas o huevos cocidos.
- ✓ Dos obstáculos.

**Inicio**


 **Técnica** "Rompecabezas"

 **Duración** 25 minutos.

 **Desarrollo**

1. Corte la hoja en varios pedazos, según el número de participantes.
2. Que cada niño coloque su pedazo, para unirlos y así tomar de nuevo la hoja (como si fuera un rompecabezas). ¡No olvide reforzar!

**Discusión de grupo**

 **Técnica** "El huevo de la cuchara"



**Duración** 25 minutos.



### **Desarrollo**

Se formarán dos grupos con igual número de participantes en fila, detrás de la línea de partida, a diez metros de los obstáculos.

El primero de la fila tendrá el cabo de la cuchara entre los dientes, y en ésta la papa o el huevo.

A la señal, el primero de cada fila sale caminando o corriendo, da la vuelta al objeto que sirve de obstáculo y entrega la cuchara al segundo. Este repite la misma acción, y así sucesivamente.

Vencerá el equipo cuyo primer corredor esté nuevamente sobre la línea de partida. Si el huevo o la papa se cae al suelo, el corredor debe volver a comenzar su camino.



### **Representación de papeles**



**Técnica** “Comunicación en Estrella”



**Duración** 40 minutos.



### **Desarrollo**

Si hay participantes observando se les integra al grupo de 5 personas que participará en esta parte de la dinámica y se pide al Líder y a alguno de los participantes del grupo anterior que se sitúen en rol de observación. Es importante el cambio de Líder y nuevamente debe ser seleccionado por el instructor.

Se dispone a las personas en un círculo, con el Líder en el centro y una mesa de soporte que le permita armar el rompecabezas. Se le entrega dos piezas a cada participante y el resto al Líder.

Se consigna al grupo: Armar el rompecabezas es tarea de todos, y lo realizarán observando las siguientes reglas:

- No se puede hablar en ningún momento
- Cada persona podrá entregar de a una las piezas al Líder, siempre y cuando este se lo solicite.
- El líder deberá entregar una pieza a cambio si tiene piezas que no están ensambladas con otra.
- No se podrán entregar dos piezas al mismo tiempo.
- Se contará con 15 minutos para la realización de la tarea.



## Cierre

 **Técnica** “El amigo secreto”

 **Duración** 30 minutos.

 **Desarrollo**

El instructor motivará el ejercicio haciendo notar que es importante actuar con sinceridad y evitar hacer bromas pesadas; de esta manera favorecerá la integración del grupo.

Cada persona debe sacar una ficha con el nombre de un compañero y guardarla en secreto. A esta persona debe brindarle su amistad durante el tiempo de la experiencia (un mes, si el grupo se reúne semanalmente) sin que éste lo descubra.

Estas muestras de amistad pueden ser: tarjetas con mensaje, regalos, algún servicio, etc.

Al final del tiempo, cada persona descubre a su amigo secreto. Se puede hacer de esta manera: el grupo se sienta en círculo: el animador pide un voluntario para iniciar la identificación.

Le cubre la vista y lo ubica a su lado el amigo secreto. El instructor interroga al voluntario sobre la identidad de su amigo según las pistas que ha recibido. Después lo invita a descubrirse la vista y conocer a su amigo. Puede haber un intercambio de regalos.



## Tareas para casa

- Llevar a la práctica este tipo de actividades ligadas a la casa por ejemplo, levantar los trastes, barrer, hacer limpieza, etc.



## Evaluación

## SESIÓN 31

### "COLORIN COLORADO"

#### Objetivo general

Aplicación de lo aprendido y finalización del programa.

#### Objetivos específicos

- Convierte una clausura o cierre de encuentro de un intercambio formal a una reciprocidad más íntima al grupo.
- Dar una oportunidad para una valoración propia y del grupo.
- Tener una actividad para dar retroalimentación a los demás de una manera constructiva y útil.
- Evaluar tanto lo virtuoso como lo corrompido de los aprendizajes e interacción del grupo.

#### Materiales

- ✓ Diplomas o Constancias de participación.
- ✓ Hojas de instrucciones de trofeo de oro.
- ✓ Marcadores.
- ✓ Alfileres de seguridad.
- ✓ Tijeras.
- ✓ Cinta para pegar.
- ✓ Diana.
- ✓ Post-tit.
- ✓ Bolígrafo.



#### Inicio

- ✚ **Técnica** "Canasta revuelta"
- ✚ **Duración** 20 minutos.
- ✚ **Desarrollo**

Todos los participantes formarán un círculo con sus respectivas sillas. El instructor queda al centro, de pie.

En el momento que el instructor señale a cualquiera diciéndole ¡Banana!, éste debe responder el nombre del compañero que esté a su derecha. Si le dice: ¡Naranja!, debe decir el nombre del que tiene a su izquierda. Si se equivoca o tarda más de 3 segundos en responder, pasa al centro y el coordinador ocupa su puesto.

En el momento que se diga ¡Canasta revuelta!, todos cambiarán de asiento. (El que está al centro, deberá aprovechar esto para ocupar uno y dejar a otro compañero al centro).



### Discusión de grupo

✚ **Técnica** “Mensajes positivos”

✚ **Duración** 30 minutos

✚ **Desarrollo**

El instructor anuncia el término del programa e invita al grupo a participar en una clausura más cordial y calurosa y pasa a explicar en qué consiste. El tomará un Diploma y se lo entregará a la persona designataria del mismo.

Al entregarlo le dirá al interesado lo que aprendió gracias a su participación. Destacando los aspectos más sobresalientes de este aprendizaje en términos de descubrimientos personales significativos.

Así mismo, éste lo entregará al siguiente participante, expresándole su aprendizaje particularizado y así sucesivamente hasta el último que le referirá a todo el grupo, en conjunto, su aprendizaje.

Hay que hacer hincapié al grupo de que se esfuerce en encontrar estos elementos de aprendizaje proporcionados por sus compañeros.

VII. Se aclara que el orden de los diplomas está dispuesto por el puritito azar y que cualquier paradoja en la entrega de diplomas es pura coincidencia.



### Representación de papeles

✚ **Técnica** “Trofeos de oro”

✚ **Duración** 40 minutos.

✚ **Desarrollo**

Se formarán grupos de cuatro a seis miembros que previamente hayan trabajado juntos y le da a cada grupo una Hoja de Instrucciones y también los marcadores, los alfileres de seguridad, la cinta para pegar y las tijeras.

El primer candidato del grupo se retira a un lugar privado para reflexionar sobre el trofeo que se daría a si mismo y el premio que cree le dará el grupo, mientras el equipo decide el trofeo que le darán al miembro que le darán al miembro que no está y lo fabrican.

El grupo le pide al miembro ausente que regrese. Le presentan el trofeo de oro y las razones que tuvieron para esa recompensa en especial; el que lo recibe da a conocer sus propios sentimientos y lo que esperaba. (Cinco minutos).

La actividad continúa hasta que todos los miembros han pasado y recibido su trofeo de oro.

Se darán instrucciones a los participantes para que caminen alrededor del aula llevando sus trofeos de oro y que los puedan enseñar a los demás e intercambiar comentarios y sentimientos.

El instructor conduce una discusión envolvente sobre los sentimientos generados en la actividad.

El instructor guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicar lo aprendido en su vida.



### Cierre



**Técnica** “La Diana”



**Duración** 30 minutos.



**Desarrollo**

El instructor dibujará una diana en el suelo, y al alcance de los integrantes del grupo deja post-its. Se propondrá como tema de aprendizaje “Qué ha sido lo que más me ha ayudado en el programa”).

Los integrantes comenzarán a valorar esos aprendizajes, los escribimos en los post-its y seguidamente, lo que les haya resultado más importante lo pondrán más cerca de la diana o más lejos lo menos, depende de la valoración de cada uno de los integrantes.



### Tareas para casa

- Formar un equipo de trabajo (maestro regular-maestro especialista y padres de familia).
- Establecer conjuntamente un código de comunicación.



### Evaluación



**Anexo**

**“C”**

**Material de apoyo  
para el desarrollo  
del programa y  
Formatos de Evaluación.**

## Sesión 1 y 11

### LISTA PINO

|        |        |        |
|--------|--------|--------|
| Planta | pino   | planta |
| Hoja   | hoja   | hierba |
| Vino   | planta | hoja   |
| Pino   | vino   | piña   |
| Hierba | piña   | pico   |
| Pila   | pino   | vino   |
| Piña   | hierba | pino   |
| Pino   | pico   | pico   |
| Vino   | hierba | pino   |
| Hoja   | vino   | hierba |
| Piña   | piña   | planta |
| Planta | hoja   | pila   |

### LISTA OJO

|        |        |        |
|--------|--------|--------|
| Ojal   | ojal   | ojal   |
| Oído   | oído   | nariz  |
| Cabeza | ojo    | ojo    |
| Ojo    | nariz  | piojo  |
| Rojo   | cabeza | oído   |
| Nariz  | piojo  | rojo   |
| Piojo  | nariz  | ojo    |
| Rojo   | oído   | ojal   |
| Piojo  | piojo  | cabeza |
| Cabeza | ojo    | ojal   |
| Oído   | cabeza | rojo   |
| Nariz  | rojo   | ojo    |

## Sesión 2

### Lectura 1

“El principio de la vida”

Y una mujer que tenía un bebé apretado contra su pecho, dijo: Háblanos de niños.

Y él dijo:

Vuestros hijos no son vuestros hijos  
Son los hijos e hijas de la vida anhela para sí misma.  
Llegan a través de ti, pero no de ti.  
Y aunque están contigo, no te pertenecen.  
Tú puedes darle tu amor, pero no tus ideas,  
Porque ellos tienen sus propias ideas.  
Tú puedes albergar sus cuerpos, pero no sus almas,  
Porque sus almas moran en la casa de la mañana, que tú no puedes visitar ni aun  
en sueño.  
Tú puedes esforzarte para ser como ellos, pero no trates de hacerlos como tú.  
Porque la vida no retrocede ni se detiene en el ayer.  
Tú eres el arco del que tus hijos, como flechas vivientes, son lanzados.  
El arquero ve la marcha en la senda del infinito y él te curva con su poder, para  
que sus flechas puedan ir veloces y lejos.  
Deja que tu curvatura por mano del arquero sea motivo de gozo;  
Porque lo mismo que él ama a las flechas que lanza, también ama el arco que  
sostiene.

Kahlil Gibran El profeta

### Lectura 2

Perder a un ser amado  
Oración para un bebé  
Nunca haberte conocido sino haberte amado  
Nunca haberte tenido, en la forma en lo que lo hacen las madres.  
Contigo entierro mis esperanzas y mis sueños por un niño desconocido a quien  
nunca vi.  
Pero también entierro el amor en mi corazón y la tristeza de saber que debemos  
separarnos.  
Y ruego a Dios que haga por ti  
Todo aquello que hubiera querido hacer.  
Y para mantener a mi bebé a salvo de daño  
Para que ría y retoce en brazos de la primavera.

(Kübler-Ross, 1985)

## Sesión 3

### “QUIÉN SOY”

¿Quién soy yo?

¿Qué quiero ser?

Cómo actúo para llegar a ser lo que quiero ser:

Tu trabajo:

Con tu familia:

En las fiestas:

Tiempo libre:

## Sesión 4

### “CÓMO FACILITAR EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DE NUESTROS HIJOS”

Todos, querámoslo o no, tenemos una influencia, positiva o negativa, en aquellos con quienes convivimos, sobre todo en nuestros hijos, para quienes solemos ser figuras significativas por excelencia. Es el efecto Pigmalión: cuando nos relacionamos con una persona, le comunicamos las esperanzas que abrigamos acerca de ella, las cuales pueden convertirse en realidad; las expectativas que una persona concibe sobre el comportamiento de otra pueden convertirse en una "profecía de cumplimiento inducido".

Los padres son para sus hijos espejos psicológicos a partir de los cuales ellos van construyendo su propia imagen. Desde que nace, el hijo se mira en sus padres y va aprendiendo lo que vale por lo que siente que ellos le valoran. Si tú, padre o madre, crees de verdad que tu hijo es "más torpe que los demás" y que "no tiene iniciativa", le comunicarás, aún sin pretenderlo, estas expectativas negativas a través de tus gestos y de tus palabras. No te extrañe, pues, que tu hijo acabe comportándose torpe y sin maña. Por el contrario, si eres una persona que confía en su hijo y estás convencido de que puede crecer y mejorar, tu "espejo" le infundirá confianza y seguridad en sí mismo, y tu hijo asimilará positivamente tu mensaje: "Puedes hacerlo si lo intentas seriamente... Verás cómo lo consigues". Aprenderá a confiar en sus propios recursos y en sí mismo.

## Sesión 5

### Hoja de trabajo

“Pauta de observación de comunicaciones no verbales”

Individuos:

- que efectúan movimientos diversos
- que tratan de comunicarse con otros (s)
- que intentan realizar alguna conducta

Díadas:

- interacciones entre vendedor-comprador.
- relaciones de atracción-rechazo
- manifestaciones de sentimientos (enojo, ternura, etc.)

Grupos:

- Reunión de personas bajo un propósito común.
- Personas reunidas por asunto azaroso (que miran algún hecho extraño o atienden algún sonido desconocido)

## Sesión 15

### ¿SABEMOS ESCUCHAR?

Conteste este cuestionario de acuerdo con la clave. La primera columna es para responder acerca de la situación personal. La segunda columna es para contestar lo que estime de su alumno.

- 5 Totalmente cierto.
- 4 Cierto.
- 3 Puede ser.
- 2 Falso.
- 1 Totalmente falso.

|   | YO | HIJ@ |
|---|----|------|
| 1. Me gusta escuchar cuando alguien está hablando.  |    |      |
| 2. Acostumbro animar a los demás para que hablen.   |    |      |
| 3. Trato de escuchar aunque no me caiga bien la persona.  |    |      |
| 4. Escucho con la misma atención sí el que habla es hombre o mujer, joven o viejo.  |    |      |
| 5. Escucho con la misma o parecida atención si el que habla es mi amigo, mi conocido o si es desconocido.   |    |      |
| 6. Dejo de hacer lo que estaba haciendo cuando te hablo.  |    |      |
| 7. Miro a la persona con la que estoy hablando.   |    |      |
| 8. Me concentro en lo que estoy oyendo ignorando las distintas reacciones que ocurren a mi alrededor.   |    |      |
| 9. Sonrío o demuestro que estoy de acuerdo con lo que dicen. Animo a la persona que está hablando.  |    |      |
| 10. Pienso en lo que la otra persona me está diciendo.  |    |      |
| 11. Trato de comprender lo que me dicen.  |    |      |
| 12. Trato de escudriñar por qué lo dice.  |    |      |
| 13. Dejo terminar de hablar a quien toma la palabra, sin interrumpir.   |    |      |
| 14. Cuando alguien que está hablando duda en decir algo, lo animo para que siga adelante.   |    |      |
| 15. Trato de hacer un resumen de lo que me dijeron y pregunto si fue eso realmente lo que quisieron comunicar.  |    |      |
| 16. Me abstengo de juzgar prematuramente las ideas hasta que hayan terminado de exponerlas.   |    |      |
| 17. Sé escuchar a mi interlocutor sin dejarme determinar demasiado por su forma de hablar, su voz, su vocabulario, sus gestos o su apariencia física. |    |      |
| 18. Escucho aunque pueda anticipar lo que va a decir.   |    |      |
| 19. Hago preguntas para ayudar al otro a explicarse mejor.  |    |      |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 20. Pido, en caso necesario, que el otro explique en qué sentido está usando tal o cual palabra. |  |  |
|--|--|--|

**Sesión 16**

| Qué te pidieron | Respuesta sometida o agresiva | Respuesta segura y confiada |
|-----------------|-------------------------------|-----------------------------|
|                 |                               |                             |
|                 |                               |                             |
|                 |                               |                             |
|                 |                               |                             |

¿Generalmente qué tipo de respuesta tienes ante las demandas de los demás?

---

¿Cuáles son los límites que son importantes para que te sientas bien y cuáles son los obstáculos que tienes para ponerlos?

| Límites importantes | Obstáculos |
|---------------------|------------|
|                     |            |
|                     |            |
|                     |            |
|                     |            |
|                     |            |

¿Los límites que definiste son los suficientemente importantes como para que trates de superar los obstáculos?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En cada uno de los límites que quieras poner trata de analizar lo siguiente:

Si No

- ¿Realmente es importante para mí este límite?
- ¿Me voy a sentir más seguro y más respetado después de ponerlo?
- ¿Tengo derecho a pedir lo que quiero?
- ¿Estoy ignorando los derechos de alguien?
- ¿Expreso lo que deseo claramente?
- ¿Puedo poner alguna consecuencia en caso de que no se dé lo que pido?
- ¿Poner este límite me trae más problemas que beneficios?

Anota si es conveniente establecer ese límite y cómo te sientes al pensar en ponerlo. Ensayá una y otra vez este procedimiento con cada límite que quieras poner. No olvides que no hay que ponerlos todos al mismo tiempo, sólo escoge los que sean realmente importantes.



## Sesión 17

### Situación

Tu pareja te ha dejado.  
Has suspendido una prueba muy importante.  
Has perdido un objeto o recuerdo personal que valoras mucho.  
Un amigo se marcha a vivir a otra ciudad.  
No te han admitido en un club deportivo en el que deseabas entrar.

### Reflexión

### Acción

## Sesión 18

### HOJA DE INSTRUCCIONES DE FRUSTRACIÓN

#### Participante A. MISIÓN

Su función en el trío es relacionar su punto de vista sobre uno de los temas sugeridos por el Instructor. Debe hablar continuamente en un tono de voz normal, durante dos a diez minutos. Usted NO contestará preguntas. Cuando otro miembro de la triada le haga preguntas usted deberá ignorarlas por completo o hacer un gesto de negación con la cabeza. Recuerde que usted va a hablar en forma continua durante el periodo de tiempo asignado.

La función del participante B es romper la secuencia de sus pensamientos e interrumpirlo para que el participante A deje de hablar.

La función del participante C es la de calificarlo con base en el siguiente criterio:

¿Habló todo el tiempo?

¿Habló claramente?

¿Fue capaz, el participante B de interrumpir al participante A? ¿El participante A contestó las preguntas?

#### **NOTA:**

Recuerde que como participante A, está siendo calificado.

HOJA DE INSTRUCCIONES DE FRUSTRACIÓN  
**Participante B.**  
**MISIÓN**

Mientras el participante A habla sobre uno de los temas, su función será hacerle preguntas a él. Puede realizar preguntas aclaratorias o preguntas de asuntos lógicos. Usted DEBE detener al participante A y hacer que le aclare su posición, porque usted puede ser seleccionado para aclarar su punto de vista al grupo.

La función del participante A es la de explicar su punto de vista. Medite la contestación a sus preguntas, él lo va aclarar perfectamente.

La función del participante C es observarlo a usted. Él anotará la frecuencia y la calidad de sus preguntas así como las explicaciones que reciba del participante A. Si la explicación no es clara, usted no recibirá crédito alguno por la pregunta.

**NOTA:**

Recuerde que usted, como Participante B, está siendo calificado.

HOJA DE INSTRUCCIONES DE FRUSTRACIÓN  
**Participante C.**  
**MISIÓN**

Usted es un observador. Asegúrese de que los Participantes A y B se sitúen frente a frente en un espacio no mayor de dos metros. Usted se colocará a una distancia similar de cada uno, y lo suficientemente lejos como para que no vean lo que esta escribiendo.

Durante la interacción del trío, anote los comportamientos o conductas no verbales que muestren ambos Participantes. Por ejemplo, cuando uno sonría o haga una señal de negación con la cabeza, haga anotaciones al respecto. No se preocupe por el contenido de la discusión. Tome tantas notas como le sea posible. Estas serán necesarias en la discusión posterior.

## La ranita sorda

Un día un grupo de ranitas salieron a jugar, advertidas por sus padres de que no se alejaran mucho, porque podía pasarles algo.

No hicieron caso y de repente se encontraron en una cubeta de leche, se entusiasmaron y de inmediato se echaron a nadar, el nivel de la leche en la cubeta se encontraba en la mitad.

Una de las ranitas era sorda.

Las demás ranitas al verse imposibilitadas para salir comenzaron a pedir ayuda y al cabo de un buen rato, sus gritos fueron escuchados por ranas y sapos que acudieron en su ayuda, sin embargo cuando se asomaron al borde de la cubeta empezaron a decir:

“Ya ven.....les dijimos que no se alejaran porque podía pasarles algo, ahora por necias se van ahogar”.

Las ranitas al escuchar esto dejaron de luchar para mantenerse a flote, pero la sorda al voltear hacia arriba solo veía enormes bocas que se abrían y cerraban al unísono, entonces pensó:

¡Que bueno que están echando porras, eso quiere decir que yo puedo!  
Mientras que las otras desistían y se ahogaban, la sorda continuo brincando, con tal insistencia, que la leche se cuajó y de un salto salió.

**Anthony de Mello**

## Sesión 22

*«Margarita sabía que desde ayer en la tarde el sol se había escondido bajo inmensas nubes grises y que se hizo de noche muy temprano. Desde entonces, del cielo había caído toda el agua del mundo, en gruesas gotas que la tormenta arrojaba sobre su techo de zinc. Con mucha fuerza.*

*Aunque sintió un poco de miedo. Sus padres dormían con ella y con Luis y con su hermanita, todos juntos en la misma cama y en el mismo cuarto. Se sintió acurrucada y protegida, y sus padres le dijeron que no le pasaría nada, que llovería mucho, pero que luego todo se calmaría y que no se apurara pues, ellos estaban protegidos.*

*Sin embargo, cuando al otro día se levanta de la cama vio que había entrado el agua a la casa y que muchos árboles se habían caído fuera. Y se le encogía el corazón de pena cuando veía que su muñeca Bamby y su carterita verde que le había traído su tía Lupita de España, se habían roto y maltratado con el agua y el lodo. Pedrito, su amigo, trataba de consolarla, pero ese día ella no quiso ni siquiera comer.*

*Los recogió y trató de arreglarlos, pero en realidad se habían dañado totalmente. Mientras todo el mundo se lamentaba por los daños del “Delan”. Margarita no dejaba de llorar todo el día y se sentía bien triste. Pues eran los dos juguetes que mas quería.»*

## Sesión 31

### HOJA DE INSTRUCCIONES DE TROFEOS DE ORO.

Durante esta actividad, usted (y por turno todos los demás participantes) recibirá un trofeo de parte del resto del grupo.

Usted estará solo unos quince minutos en los que reflexionará sobre el trofeo que merece de acuerdo a sus contribuciones personales y también en que espera recibir.

Mientras está separado del grupo, los demás miembros preparan un trofeo para ilustrar, simbolizar o reflejar adecuadamente las contribuciones profesionales.

El trofeo puede incluir cosas como sus características de conducta, cualidades personales, valores, aptitudes sociales, etc.

El grupo tendrá quince minutos para diseñar y construir su trofeo, después de los cuáles regresará con ellos para recibir el premio, el grupo también le dará las razones que tuvieron para darle ese estilo de trofeo y usted compartirá con ellos sus sentimientos y lo que esperaba.

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 1

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se presenta ante los demás.               |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa para hablar.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias vividas.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones.                        |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Discrimina palabras.                      |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce acerca de la hipoacusia.           |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma actitud positiva ante la hipoacusia. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra empatía con su hijo hipoacúsico.    |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa expectativas para el programa.    |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total                                     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 2

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica significado de "pérdida".                     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su sentir ante la pérdida.                       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su pensar acerca de la pérdida.                  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Relaciona la pérdida con su hijo hipoacúsico.            |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma conciencia de la pérdida de su hijo ideal.          |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma la iniciativa para liberarse de culpa.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa para liberarse del dolor.                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra aceptar lo que es su hijo.                         |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se compromete a reconstruir metas propias.               |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Colabora en la reconstrucción de metas para con su hijo. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 3

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.            |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Define su autoestima                     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce cualidades                      |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa cualidades propias.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sus cualidades con otra persona. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce habilidades propias.            |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica metas en la vida.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones.                       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se permite darse afecto a si mism@.      |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se compromete a cultivar su autoestima.  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total                                    |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)



## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 4

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Está consciente de la autoestima en sus hijos.     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica como está la autoestima en su hijo.     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica habilidades de su hijo.                 |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce habilidades de su hijo.                   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa desarrollar autoestima en su hijo. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Menciona estrategias para motivar a su hijo.       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elogia a su hijo ante logros.                      |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Estimula a su hijo para fijarse metas.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Propone estrategias para lograr metas.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Fomenta la autoestima positiva en su hijo.         |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Puntuación**

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 5

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Tiene iniciativa crear saludos.                       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                         |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sentir al saludar de manera distinta.         |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica la importancia de comunicarse.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce la comunicación no verbal.                     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa ventajas de la comunicación no verbal.        |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica características de comunicación no verbal. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra comunicarse mediante objetos.                   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su sentir de una buena comunicación.          |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora estrategias para una adecuada comunicación.   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 6

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica un límite.                                 |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica una regla.                                 |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica límites en casa.                               |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Construye reglas en casa.                             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Sigue instrucciones.                                  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica instrucciones adecuadas.                       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su pensar respecto a límites y reglas.        |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa ventajas de aplicar límites y reglas.         |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Colabora en la construcción de normas de convivencia. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                         |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 7

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Sabe que es una emoción.                     |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica emociones positivas.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica emociones negativas.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce emociones propias.                  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce emociones de los demás.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sus emociones                        |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra atento a las emociones de los demás. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra confianza en los demás.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Puede expresar lo que siente ante el grupo.  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Total</b>                                 |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 8

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Recuerda las emociones positivas y negativas.               |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica las emociones en otras personas.                 |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Acepta emociones que siente.                                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones al momento.                               |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias manejo de emociones.                   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Manejo de frustración.                                      |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Visualiza opciones para expresar emociones.                 |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Diseña estrategias para manejo de emociones.                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica las estrategias en el manejo de emociones negativas. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                               |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 9

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica concepto de independencia.                  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce importancia de la independencia.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Enseña a sus hijos a ubicar objetos personales.        |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Enseña a sus hijos a ir a la tienda.                   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Enseña a sus hijos a hacerse responsable de sus cosas. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencia respecto a independencia.          |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Permite a sus hijos ser independientes.                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora estrategias de independencia con sus hijos.    |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Estimula independencia en sus hijos.                   |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                          |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 10

Instructor (a): \_\_\_\_\_

- 1 Nunca.                      3 Bastantes veces                      5 Siempre.  
 2 Casi nunca.                      4 Casi siempre

|  | Padres |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Define habilidades sociales.                             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica importancia habilidades sociales en su hijo.  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Realiza actividades para relacionarse con su hijo.       |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias de habilidades sociales en su hijo. |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se relaciona su hijo con los demás niños.                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Permite a su hijo interactuar con los demás.             |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ejemplifica situaciones para interactuar.                |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora estrategias para fomentar habilidades sociales.  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica estrategias de habilidades sociales.              |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                            |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

- Puntuación  
 1-8 Con Alguna Dificultad (AD)  
 9-22 Regular (R)  
 23-36 Bien (B)  
 37-50 Muy Bien (MB)

HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 11

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se presenta ante los demás.               |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa para hablar.              |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias vividas.             |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones.                        |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Discrimina palabras.                      |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce acerca de la hipoacusia.           |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma actitud positiva ante la hipoacusia. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra empatía con su alumno hipoacúsico.  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa expectativas para el programa.    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.             |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total                                     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)



## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 12

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica significado de "pérdida".                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su sentir ante la pérdida.                         |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su pensar acerca de la pérdida.                    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Relaciona la pérdida con su alumno hipoacúsico.            |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Está consciente de la pérdida de su alumno ideal.          |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma la iniciativa para liberarse de culpa.                |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa para liberarse del dolor.                  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra aceptar a su alumno.                                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se compromete a reconstruir metas propias.                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Colabora en la reconstrucción de metas para con su alumno. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 13

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Define su autoestima.                    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce cualidades.                     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa cualidades propias.              |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sus cualidades con otra persona. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce habilidades propias.            |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica metas en la vida.             |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones.                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se permite darse afecto a si mism@.      |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se compromete a cultivar su autoestima.  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.            |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total                                    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 14

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Está consciente de la autoestima en sus alumnos.     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica como está la autoestima en su alumno.     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica habilidades de su alumno.                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce habilidades de su alumno.                   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa desarrollar autoestima en su alumno. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Menciona estrategias para motivar a su alumno.       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elogia a su alumno ante logros.                      |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Estimula a su alumno para fijarse metas.             |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Propone estrategias para lograr metas.               |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Fomenta la autoestima positiva en su alumno.         |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 15

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Tiene iniciativa crear saludos.                     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sentir al saludar de manera distinta.       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica la importancia de comunicarse.           |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce la comunicación no verbal.                   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa ventajas de la comunicación no verbal.      |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra comunicarse con otros medios.                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su sentir de una buena comunicación.        |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora estrategias para una adecuada comunicación. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica estrategias de comunicación.                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 16

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica un límite.                                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica una regla.                                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica límites en la escuela.                         |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Construye reglas en la escuela.                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora instrucciones a seguir.                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica instrucciones adecuadas.                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su pensar respecto a límites y reglas.        |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa ventajas de aplicar límites y reglas.         |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Colabora en la construcción de normas de convivencia. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                         |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 17

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Sabe que es una emoción.                     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica emociones positivas.              |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica emociones negativas.              |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce emociones propias.                  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce emociones de los demás.             |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sus emociones.                       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra atento a las emociones de los demás. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra confianza en los demás.              |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Puede expresar lo que siente ante el grupo.  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 18

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Recuerda las emociones positivas y negativas.               |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica las emociones en otras personas.                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Acepta emociones que siente.                                |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones al momento.                               |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias manejo de emociones.                   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Manejo de frustración.                                      |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Visualiza opciones para expresar emociones.                 |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Diseña estrategias para manejo de emociones.                |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica las estrategias en el manejo de emociones negativas. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                               |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 19

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Tiene conocimiento de habilidades creativas.     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora materiales creativos.                    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Motiva a sus alumnos para crear arte.            |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Permite que su alumno se exprese artísticamente. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Fomenta la creatividad en sus alumnos.           |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se involucra en las actividades con sus alumnos. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Echa a volar su imaginación.                     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Maneja diversos materiales para crear cosas.     |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elogia a sus alumnos en actividades artísticas.  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)



## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 20

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Especialistas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Define habilidades sociales.                               |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica importancia habilidades sociales en su alumno.  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Realiza actividades para relacionarse con su alumno.       |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias de habilidades sociales en su alumno. |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se relaciona su alumno con los demás niños.                |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Permite a su alumno interactuar con los demás.             |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ejemplifica situaciones para interactuar.                  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Elabora estrategias para fomentar habilidades sociales.    |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica estrategias de habilidades sociales.                |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                              |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 21

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se presenta ante los demás.               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa para hablar.              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Está en confianza con el grupo.           |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias vividas.             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones.                        |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce acerca de la hipoacusia.           |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Comenta acerca de su hipoacusia.          |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma actitud positiva ante la hipoacusia. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa expectativas para el programa.    |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Total</b>                              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 22

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica significado de "pérdida".                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su sentir ante la pérdida.                  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su pensar acerca de la pérdida.             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Relaciona la pérdida con él.                        |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma conciencia de la pérdida de ser un niño ideal. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma la iniciativa para liberarse de culpa.         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Toma iniciativa para liberarse del dolor.           |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra aceptar lo tiene.                             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se compromete a reconstruir metas propias.          |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                       |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Total</b>  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 23

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Define su autoestima                     |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce cualidades                      |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa cualidades propias.              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sus cualidades con otra persona. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce habilidades propias.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica metas en la vida.             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones.                       |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se permite darse afecto a si mism@.      |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se compromete a cultivar su autoestima.  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total                                    |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 24

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Tiene iniciativa crear saludos.                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sentir al saludar de manera distinta.  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica la importancia de comunicarse.      |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce la comunicación no verbal.              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa ventajas de la comunicación no verbal. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Logra comunicarse mediante objetos.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Busca la manera de comunicarse.                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su sentir de una buena comunicación.   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa lo que le gusta y no le gusta.         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 25

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica un límite.                                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica una regla.                                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Acata límites en casa y escuela.                      |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Colabora en las reglas de la casa y escuela.          |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Sigue instrucciones.                                  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Asume consecuencias ante límites y reglas.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa su pensar respecto autodisciplina.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa ventajas de autodisciplina.                   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Colabora en la construcción de normas de convivencia. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 26

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Sabe que es una emoción.                     |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica emociones positivas.              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica emociones negativas.              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce emociones propias.                  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Reconoce emociones de los demás.             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa sus emociones.                       |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra atento a las emociones de los demás. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Muestra confianza en los demás.              |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Puede expresar lo que siente ante el grupo.  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 27

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se permite expresar emociones.                     |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias positivas vividas.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias negativas vividas.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones mediante gestos.                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones mediante dibujos.                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones con lenguaje manual.             |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Manifiesta su sentir al instante.                  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Coincide lo q siente con lo que expresa su cuerpo. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Busca alternativas para dar a entender su sentir.  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                      |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)



## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 28

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|   | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Recuerda las emociones positivas y negativas.               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica las emociones en otras personas.                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Acepta emociones que siente.                                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa emociones al momento.                               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias manejo de emociones.                   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Maneja la frustración.                                      |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Visualiza opciones para expresar emociones.                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Diseña estrategias para manejo de emociones.                |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Aplica las estrategias en el manejo de emociones negativas. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 29

Instructor (a): \_\_\_\_\_

- |               |                   |            |
|---------------|-------------------|------------|
| 1 Nunca.      | 3 Bastantes veces | 5 Siempre. |
| 2 Casi nunca. | 4 Casi siempre    |            |

|  | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Conoce habilidades sociales.                         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica importancia habilidades sociales.         |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Realiza actividades para relacionarse.               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Expresa experiencias de habilidades sociales.        |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se relaciona con los demás niños.                    |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Interactúa a la primera oportunidad.                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Ejemplifica situaciones para interactuar.            |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Busca la manera para interactuar con sus compañeros. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Se involucra en eventos culturales o actividades.    |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                        |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Total</b>   |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

- Puntuación
- 1-8 Con Alguna Dificultad (AD)
  - 9-22 Regular (R)
  - 23-36 Bien (B)
  - 37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 30

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

|  | Niños |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|-------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Identifica a sus compañeros de grupo.          |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Interactúa con sus compañeros.                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Coopera ante alguna actividad.                 |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Comparte materiales durante el trabajo.        |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Espera su turno.                               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Apoya a quien lo necesite.                     |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Es responsable del trabajo que le corresponde. |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Motiva a sus compañeros.                       |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Trabaja adecuadamente en equipo.               |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Participa en las actividades.                  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total  |       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)

## HOJA DE REGISTRO GRUPAL

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión 31

Instructor (a): \_\_\_\_\_

1 Nunca.

3 Bastantes veces

5 Siempre.

2 Casi nunca.

4 Casi siempre

| a) Padre.<br>b) Especialista.<br>c) Niño | Temas  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
|--|--|--------------------|---------------------------|---|--------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
|  | Conoce fortalezas y debilidades de la Hipoacusia | Acepta la pérdida. | Expresa querer a sí mism@ | Se involucra con (hijo, padre o especialista) | Aplica estrategias para comunicarse. | Aplica reglas y límites | Reconoce y expresa sus emociones. | Maneja emociones (frustración). | Se involucra en actividades grupales. | Participa en las actividades. |
| A1                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A2                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A3                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A4                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A5                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A6                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A7                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A8                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A9                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A10                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A11                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A12                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A13                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A14                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| A15                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B1                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B2                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B3                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B4                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B5                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B6                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B7                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B8                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B9                                       |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B10                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B11                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |
| B12                                      |  |                    |                           |   |                                      |                         |                                   |                                 |                                       |                               |

|     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| B13 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| B14 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| B15 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C1  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C2  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C3  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C4  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C5  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C6  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C7  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C8  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C9  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C10 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C11 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C12 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C13 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C14 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| C15 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Puntuación

1-8 Con Alguna Dificultad (AD)

9-22 Regular (R)

23-36 Bien (B)

37-50 Muy Bien (MB)