



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TALLER DE ARTETERAPIA BASES
PARA LA ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL
EN PERSONAS SORDAS**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

LOURDES ELIZABETH RODRÍGUEZ HERRERA

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. JORGE ALFONSO VALENZUELA VALLEJO



**® Facultad
de Psicología**

CIUDAD UNIVERSITARIA CDMX MAYO 2019



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.

A mis padres:

María de Lourdes Herrera Ortiz

Juan Rodríguez Padilla

Agradecimiento

Por medio de la presente quiero hacer mención de las personas que han hecho posible la realización de esta investigación.

Principalmente al grupo de Sordos en los que se basa este trabajo, quienes me brindaron tanto a mi como al taller, su confianza, tiempo y dedicación, en cada una de las sesiones realizadas; así como al director de la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 200 A.C. Víctor Alfonso Limón Sosa, quien me abrió las puertas de dicha escuela para realizar el proyecto con sus alumnos.

También quiero hacer mención de los profesores que me han acompañado a lo largo de este trayecto, orientándome y asesorándome en cada paso, desde la investigación hasta la planificación, aplicación y redacción del mismo: Mtro. Jorge Alfonso Valenzuela Vallejo, Mtra. Guadalupe Celia Medina Hernández, Lic. María de Lourdes Monroy Tello y Mtra. Ana Lucrecia Bonilla Rius. Así como a la persona a cargo de la edición gráfica de este proyecto: Andrea Joana Rodríguez Herrera.

Asimismo aprovecho este espacio para agradecer tanto a la persona que inició conmigo este proyecto, como a mis amigos y familia que han estado presentes durante todo este trayecto desde el inicio de mi licenciatura, por brindarme su cariño, apoyo y paciencia, cada uno de una u otra forma me ha encaminado a la persona que soy ahora; especialmente a mis padres y hermanos (Andy, Sandy y Diego) de quienes siempre he recibido afecto y palabras de aliento.

Índice

Resumen	1
Introducción.....	5
Capítulo 1 Discapacidad	11
1.1 Definición y descripción	11
1.2 Antecedentes de discapacidad.....	14
1.3 Discapacidad auditiva.....	18
1.4 Discriminación y exclusión social	24
1.5 Modelo social de la discapacidad.....	27
1.6 Prevalencia	28
Capítulo 2 Población Sorda	33
2.1 El entorno y desarrollo emocional de las personas Sordas, de acuerdo a Ruiz Bedolla (2015)	33
2.2 Cultura Sorda.....	40
2.3 Presencia de los Sordos en México	47
2.4 Lenguaje de Señas Mexicano (LSM).....	51
Capítulo 3 Comunicación y Lenguaje	57
Capítulo 4 Arteterapia	73
4.1 Arte.....	73
4.2 Creatividad	75
4.3 Conceptualización de la Arteterapia	84
4.4 Antecedentes históricos y desarrollo de la Arteterapia.....	98
4.5 Arteterapia y población Sorda	105
Capítulo 5 Alfabetización emocional	111
5.1 Definición y descripción	111
5.2 Emociones y Sentimientos	114
5.3 Inteligencia, competencia y educación emocional	125
5.3.1 Inteligencia emocional	125
5.3.2 Competencia emocional.....	134

5.3.3 Educación emocional	143
Planteamiento del problema	147
Justificación	148
Objetivo general.....	150
Metodología	151
Preguntas de investigación	151
Objetivos específicos.....	151
Hipótesis de trabajo	152
Definición de variables	152
Participantes.....	157
Tipo de estudio.....	157
Diseño.....	157
Muestreo.....	158
Instrumento.....	158
Procedimiento.....	159
Análisis de datos.....	160
Resultados	163
Discusión	213
Conclusión	223
Alcances.....	227
Limitaciones.....	229
Bibliografía.....	231
Anexos.....	235
Anexo 1. Instrumentos.....	235
Anexo 2. Características del material.....	241
Anexo 3. Cartas descriptivas	242
Anexo 4. Bitácora	246

Resumen

Se impartió un taller en la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 A.C., tuvo una duración de 15 sesiones, en las cuales el principal interés fue brindar al grupo de Sordos un espacio que les ofreciera libertad y seguridad para que se permitieran expresarse a través de medios plásticos y del Lenguaje de Señas Mexicano (LSM).

Esta investigación ofrece un acercamiento al mundo interno de la población Sorda de dicha fundación, la cual logró expresar su sentir por medio de las técnicas arteterapéuticas. Se seleccionó población Sorda porque se considera que ha sido apartada de la población conocida como “normal”, como consecuencia de la barrera de la comunicación.

Para la aplicación de dicho taller, se investigaron los temas de: discriminación, discapacidad y exclusión (que han estado presentes a lo largo de la vida de las personas Sordas), así como las características de esta población (características de su entorno y desarrollo emocional, cultura Sorda, la Lengua de Señas Mexicana y su presencia en nuestro país), comunicación y lenguaje junto con las consecuencias para las personas Sordas (al adquirirlo a una edad tardía), arteterapia (antecedentes, definición y bases, aplicación en personas Sordas), y por último, las emociones y alfabetización emocional (inteligencia, competencias, y educación emocional).

Durante el taller se observó la carencia de vocabulario (incluido el emocional) de los participantes, su dificultad para nombrar, dar sentido, expresar y regular sus sentimientos y emociones, su inseguridad y/o pena al dar su opinión y su dificultad para tomar decisiones sobre cualquier tema. Sesión a sesión cada una de esas barreras o dificultades fueron enfrentadas por los participantes al utilizar medios plásticos para expresarse y comunicarse, brindándoles la oportunidad de decidir su propio camino y forma de actuar ante la incertidumbre de la hoja en blanco, actuando y decidiendo sobre lo que deseaban o necesitaban, a través de sus propias herramientas y potencialidades.

Palabras clave: población Sorda, Lenguaje de Señas Mexicano (LSM), arteterapia, proceso creativo, alfabetización emocional, inteligencia emocional y competencias emocionales.

Abstract

A workshop was given in Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 AC, lasted 15 sessions, in which the main interest was to provide to the Deaf group a space that offered freedom and safety to allow their expression through plastic media and the Mexican Sign Language (MSL).

This research offers an approach to the inner world of the Deaf population in this foundation, which allowed them to express their feelings through the use of art therapy techniques. This population was selected because it has been withdrawn from the population known as "normal", as a result of the barrier of communication.

For the application of this workshop, the next topics were addressed: discrimination, disability and exclusion (which have been present throughout the life of Deaf people), as well as the characteristics of this population (characteristics of their environment and emotional development, Deaf culture, Mexican Sign Language and their presence in our country), communication and language along with the consequences for Deaf people (language learned at a later age), art therapy (background, definition and basis, application in deaf people), and finally, emotions and emotional literacy (intelligence, competences, and emotional education).

During this workshop was observed in participants a lack of vocabulary (emotional included), also their difficulty to name, make sense, express and regulate their feelings and emotions, their insecurity and shame for give their opinion and their difficulty to take decisions about any topic. Session to session these barriers or difficulties were faced by participants using plastic media as a way to express and communicate themselves, giving them the opportunity to decide and create their own way of acting, facing up the uncertainty of the blank page, acting and deciding in function of their needs and wants, using their own tools and potentialities.

Key words: Deaf population, Mexican Sign Language (MSL), art therapy, creative process, emotional literacy, emotional intelligence, emotional competences.

Introducción

Derrida, (1997) menciona que en la especie humana siempre han existido sujetos a los que no se les ha reconocido, ni se les reconoce como tal. Las personas con discapacidad forman parte de esos sujetos.

Las personas que viven discriminación son un claro ejemplo de segregación y normalización de la sociedad; a lo largo de la historia han pasado por ser negados, escondidos, reclusos, teniéndolos en espacios especializados, a ser incorporados y actualmente con la meta de ser incluidos. Todo esto llevado a cabo por la población que se considera “normal”, que al decirse mayoría y estar mejor posicionada, todo lo existente en esta sociedad se elabora en función a ella (infraestructuras, planes de estudio, entretenimiento, etc.); aunque en realidad la normalidad no existe, puesto que todos tenemos diferencias y lo normal es lo diverso.

Al nacer todos los individuos deberían poseer justicia, ya que cada uno es dueño y poseedor de lo que lo conforma, teniendo la capacidad de decidir y elegir su destino dentro de la sociedad; sin embargo al nacer en un momento específico, tomando en cuenta todo lo que rodea y conforma a un individuo (la época, cultura, familia, situación económica, lugar entre los hermanos, acontecimientos mundiales, factores biológicos, etc.), esa libertad de decidir y elegir puede verse afectada o perdida, pues la sociedad etiqueta y ubica dentro de ella (un lugar favorable o vulnerable), negando o brindando oportunidades para el desarrollo del individuo.

Tomando esto en cuenta debemos detenernos a pensar, ¿por qué existen personas que fueron expulsadas del derecho?, ¿por qué se les ha considerado como individuos carentes de opinión, esclavos, estorbos, ineptos, incapaces de aportar y/o una carga para los demás individuos y por lo tanto por debajo del resto de la población? y ¿por qué se supone que estas personas afectadas se conformen y estén agradecidas, cuando se les otorga una pequeña parte de lo

que les corresponde (ayuda), cuando incluso socialmente no se espera mucho de ellos, debido a los prejuicios a su alrededor?.

El por qué se les ha tratado y considerado de esa forma, varía según la época y el paradigma vigente. En la nuestra, el principal ha sido el médico rehabilitatorio.

A lo largo de la historia han ocurrido una serie de cambios por parte de varios sectores de la población, exigiendo y luchando para que se cumplan sus derechos, logrando declaraciones de derecho, promulgación de leyes, etc., que respaldan y protegen a las personas con discapacidad, pero a pesar de ello, los cambios que se han llevado activamente en la sociedad son pocos. No podemos hacernos los ciegos ante lo que acontece.

Esto ocurre debido a las ideas negativas y falsas creencias arraigadas en la población, que se tiene en torno a las personas con discapacidad; estas ideas son difíciles, pero no imposibles de arrancar y erradicar para dar paso a nuevas.

Necesitamos buscar la forma en que todos los individuos logren comunicarse y mejoren su calidad de vida; por ello el tener una lengua en la que todos los que tengan contacto con ella se sientan competentes, (es decir puedan comprenderla e interpretarla) beneficiara el contacto que tengan las personas entre sí, al tomar un papel activo y no sólo de observadores, logrando a través de la utilización de lengua la responsabilidad de la misma: hacerse amigo de quien está frente a ti (Derrida 1989 y 1997).

Es indispensable abrir paso a la espontaneidad, creatividad, tolerancia, participación, aceptación, empatía, justicia e inclusión, donde haya espacios que realmente sean “para todos”.

Debido a lo anterior se ha desarrollado la investigación de la siguiente manera:

Capítulo 1 Discapacidad. Comienza definiendo y describiendo dicho término (falta o limitación de la capacidad de una persona), se menciona brevemente como ha sido percibida de distintas formas a lo largo del tiempo (divinidades, utilizados para

la diversión, comenzar a tomarlos en cuenta como personas con derechos), las características específicas de la discapacidad auditiva (grado de pérdida auditiva, algunas implicaciones por no tener acceso al lenguaje), la discriminación y exclusión que sufren basada principalmente en el acceso a la información y a la comunicación, y por último el modelo social de la discapacidad que busca eliminar la discriminación y exclusión social de las personas denominadas discapacitadas a través de igualar sus oportunidades de participación y acceso (empleo, educación, entretenimiento, etc.), mejorando su calidad de vida.

Capítulo 2 Población Sorda. Describe el entorno en el que han estado inmersos los niños y adolescentes Sordos que afectan la forma en que cada uno de ellos se perciben, pues dependiendo de las características que posean (tipo de sordera, causas de la sordera, edad a la que se adquirió la sordera, nivel educativo, herramientas comunicativas que hayan adquirido, etc.) se les facilitará o dificultará su forma de desarrollarse (tanto cognitiva como emocionalmente) e interactuar. También se definen las características que tienen en común las personas Sordas que conforman a la cultura Sorda (comparten tradiciones, costumbres, gustos, una lengua), su percepción de lo que significa ser Sordo, los diferentes grupos de Sordos que existen y están basados en la lengua que poseen para comunicarse: hablantes, señantes (existen subgrupos de señantes) y aquellos que no han desarrollado una lengua a plenitud.; la importancia de la adquisición de una lengua, en su caso la Lengua de Señas Mexicana. También se mencionan las agrupaciones, fundaciones y escuelas que existen en México para los Sordos.

Capítulo 3 Comunicación y Lenguaje. Explica la importancia del lenguaje y de su función comunicativa ya que éste brinda a la persona un desarrollo cognitivo, social y emocional; así como las implicaciones y consecuencias al no adquirir una lengua o hacerlo a una edad tardía, como es el caso de la mayoría de las personas Sordas en nuestro país.

Capítulo 4 Arteterapia. Tanto el arte como la creatividad son fundamentales en la arteterapia, a través de ellas se realizan producciones artísticas con contenido

inconsciente de la persona que las crea, que permiten al sujeto re-crearse a sí mismo. Se define qué es arte y creatividad, la importancia que tienen para la expresión de emociones, pensamientos, ideas, etc., que dan paso a la visualización, elección y consolidación de posibilidades. Se describe brevemente la historia de la arteterapia, la definición de arteterapia y se describen los fenómenos que existen en las sesiones de arteterapia: proyección artística, relación triangular, perspectiva y distancia, experiencia no verbal, espacio de juego y permanencia de la obra.

Capítulo 5 Alfabetización emocional. Se define y describe cómo es un alfabeto emocional (gobiernan adecuadamente sus sentimientos, saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás) y cómo es un analfabeto emocional (no saben ni qué sienten, ni por qué lo sienten). Para ello es importante conocer qué son las emociones y los sentimientos, cómo tratar con ellos; abarcando así los siguientes aspectos: inteligencia emocional (cuando la acción incitada por la emoción es razonada) se describen los modelos mixtos y el modelo de habilidad, competencia emocional (saber actuar) se describen las competencias por bloques y educación emocional (inteligencia emocional centrada en el corazón). Todo lo mencionado será utilizado para identificar los cambios que presentaron los participantes que acudieron al taller.

Metodología. Dentro de este capítulo se especifica la metodología que fue empleada para obtener la información y presentarla en esta tesis.

Resultados. El análisis cuantitativo se presenta mediante Figuras: distribución por sexo, rango de edades, escolaridad, rango de edad en que aprendieron LSM, utilización de LSM en su hogar, nivel auditivo, dominio de LSM y asistencia al taller.

Los datos para el análisis cualitativo se recabaron de forma observacional por medio de reportes por sesión y de las fotografías de cada obra realizada por los participantes (bitácora). En las figuras se muestran los resultados generales de las sesiones y se describe cada una de las habilidades y competencias emocionales

encontradas en los participantes. También se describen los cambios observados en el autoconcepto de los participantes, el tipo de manipulación que los participantes llevaron a cabo con el material y los factores terapéuticos grupales que se observaron en el grupo

Discusión. Dentro de este capítulo se retoman las dificultades con las que viven las personas Sordas debido a una falta de lenguaje, principalmente la barrera para la comunicación, la carencia de vocabulario (incluido el emocional), dificultad para nombrar, dar sentido, expresar y regular sus sentimientos y emociones propias, también para dar su opinión y tomar decisiones sobre cualquier tema; y el cómo se enfrentaron esas dificultades sesión a sesión al utilizar medios plásticos para expresar y comunicar. Se describen los temas de las dinámicas, la importancia e implicaciones que tuvo el realizar cada uno de ellos y el cómo actuaron, resolvieron y los experimentaron los participantes.

Conclusión. Este taller de arteterapia le brindó a los participantes, la oportunidad de decidir su propio camino y forma de actuar ante la incertidumbre, en forma simbólica de la unión de la hoja en blanco y de los materiales ¿qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a hacer?, que en sí es un ¿qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a hacer? ante la vida. Pues en la vida no hay ninguna certeza, sin embargo está llena de oportunidades en las que uno debe actuar y decidir lo que desea o necesita, a través de sus propias herramientas y potencialidades, ya que la única persona capaz de forjar y elegir un camino que le agrade, convenga y disfrute es uno mismo; para poder elegir, lo primordial es conocerse puesto que sin ello estaríamos actuando a ciegas.

Alcances. Este taller les permitió no sólo tener un primer contacto con su mundo interno sino de expresarlo a través de utilizar medios plásticos (pintura, plastilina, acuarela, etc.) que desvanecieron la barrera de la comunicación que los participantes han tenido durante toda su vida, sin dejar de lado la utilización de LSM al describir cada una de sus obras y al referirse a su proceso creativo.

Limitaciones. Esta investigación se realizó con una muestra pequeña debido a la dificultad que representa reunir personas con la característica en común de sordera y que además compartan otras características, como provenir de familias oyentes y aprender tardíamente LSM. Este taller fue el primer acercamiento que tuvieron los participantes con su mundo interno, por ello apenas comienzan a identificar, expresar y dar nombre a aquello que perciben y sienten.

Capítulo 1 Discapacidad

1.1 Definición y descripción

Etimológicamente discapacidad viene del latín dis: alteración, negación o contrariedad; y del verbo latino capacitas que tiene dos significados: el primero referente a la aptitud o suficiencia para alguna cosa y el segundo referente al talento o disposición para comprender las cosas (Real Academia Española, en Gómez, 2005). Por ello se define discapacidad como una alteración o insuficiencia para pensar o actuar (Alcántara, 2000, en Gómez, 2005).

A continuación se mencionarán algunas definiciones de discapacidad:

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) por discapacidad se entiende cualquier restricción o impedimento para la realización de una actividad, a causa de una deficiencia dentro del ámbito considerado normal para el ser humano (Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, 1992, en Gómez, 2005).

Para el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) la discapacidad es la falta o limitación de la capacidad de una persona para realizar una actividad que se considera normal para el ser humano (Gamio, 2001, en Gómez, 2005).

El programa de Acción Mundial de las Naciones Unidas menciona que la discapacidad se da en función de la relación que hay entre las personas y su ambiente, por tanto ocurre cuando las personas en lugar de encontrar igualdad enfrentan barreras culturales, físicas o sociales, que impiden o limitan su oportunidad para acceder a los diversos sistemas de la sociedad que están a disposición de los ciudadanos (Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, 1992, en Gómez, 2005).

La realidad humana es plural, heterogénea y multiforme, existen miles de personas que se relacionan de otro modo, con otra forma de percibir, de conocer, de pensar viven; sin embargo, tendemos a identificarla con lo singular, lo homogéneo y lo uniforme. La diferencia es un hecho consustancial a la existencia

humana, que siempre ha sido observada con desconfianza y recelo, lo que comúnmente está bajo la categoría de personas con discapacidad. La discapacidad ha estado presente desde la aparición de la humanidad ya que los hombres son quienes la padecen, es un manto tras el cual se esconden realidades que nos proporcionan un punto de vista diferente acerca de la verdadera condición del ser humano, el cual puede adaptarse de un modo creativo a cualquier situación a través de sus capacidades (Pernas & Sáiz, 2003, p.50; Gómez, 2005).

La discapacidad aparece cuando se cree que existe una raza dada como la verdadera y única, que segrega y normaliza a la sociedad. Aquellos a cargo y dentro de la norma van en contra de los que se desvían de ella, y que considera un peligro para el patrimonio biológico (Foucault, 2000).

En los textos “clásicos” de la ciencia médica, la discapacidad está conformada por el conjunto de limitaciones físicas o intelectuales; actualmente se considera que todos tenemos en mayor o en menor grado, limitaciones físicas, alteraciones en la salud o problemas conductuales, emocionales o adaptativos (Gómez, en Gómez, 2005).

El sistema de salud vigente basado en una concepción lógica racional e irracional de la enfermedad, es el que marca lo que es considerado discapacidad, esa concepción está influida por el sistema social y el sistema cultural; siendo este contexto bio-psico-social del individuo el que genera la barrera que limita el funcionamiento de las personas. Por tanto, las capacidades que las personas presentan en el desarrollo de su actividad se centran en esa libertad que les facilite ser o hacer (Francisco, 2011; López, 2000, en Juárez, et al. 2006, p.188; Mejía, 1999, en Juárez, Holguin, & Salamanca, 2006).

Los discursos y realidades que se han realizado sobre la discapacidad han sido basados en una visión de responsabilidad individual y del ámbito privado, fundamentados en una visión predominantemente médica, y asistencial, así como en el supuesto erróneo de personas “normales” y “anormales”, legitimando con ello la segregación, el etiquetamiento, la exclusión y la desacreditación de un

grupo particular de la población que lejos de ser homogéneo se caracteriza por su enorme diversidad (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad CONADIS, 2010, p.6; Gómez, 2005).

Cuando se habla de discapacidad se habla de un problema colectivo y público, ya que es la sociedad la que construye las barreras o limitaciones que afectan la participación plena y el disfrute de derechos en igualdad de condiciones de las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. Es por ello que actualmente se ha buscado por medio de normas y reglamentos (internacionales como nacionales) integrar a los discapacitados en todos los ámbitos, a través de la rehabilitación, la readaptación profesional y la creación de accesos a los lugares públicos de acuerdo a sus necesidades, dejando de lado la discriminación y mejorando su calidad de vida; sin embargo ésta aún no es una realidad en nuestro país, ya que a pesar de las normas y reglamentos, las personas con discapacidad señalan entre sus mayores problemas: el desempleo, la discriminación, las dificultades para ser autosuficiente y el acceso a apoyos gubernamentales (CONADIS, 2010, pp.6, 7; Gómez, 2005).

Las personas con discapacidad son todavía lejanas a la inclusión, a la equiparación de oportunidades y a la igualdad de trato, colocándolas en situaciones estructurales de desventaja. Debido a que el discapacitado es “otro”, distinto a “nosotros”, que día a día se enfrenta con aquello en lo que nadie quiere convertirse, con lo temido (CONADIS, 2010, p.7; Vallejos, 2005. p. 73, en Francisco, 2011, p.24).

Las barreras que construye el entorno social no son únicamente físicas, también impone estereotipos que limitan la participación. La enorme diversidad de circunstancias políticas, económicas y sociales presentes en el país, así como las distintas tendencias en los problemas de salud y los factores ambientales, generan distintos impactos para la población con discapacidad; por ello es de suma importancia conocer la distribución geográfica de este sector para tener un panorama del posible impacto de las diferencias demográficas, socioeconómicas, epidemiológicas y sanitarias de cada región referente a la problemática de la

discapacidad, y propiciar una intervención focalizada de acciones para lograr la mayor inclusión de este grupo de población (INEGI, 2013, en INEGI, 2016, p.23).

1.2 Antecedentes de discapacidad

Las ideas acerca del origen y el tratamiento de la imperfección humana en cuanto a los aspectos físicos, fisiológicos y psicológicos del cuerpo, ha condicionado la vida para los discapacitados a lo largo de la historia, en algunas sociedades es trágica, en otras completamente magnífica y en otras ha existido una preocupación por mejorar sus condiciones de vida (Gómez, 2005; Juárez, et al. 2006, p.188).

Por ejemplo, en Mesoamérica quienes la padecían eran considerados divinidades y eran sujetos de todo tipo de privilegios y de culto religioso o se atribuía dicha discapacidad a fenómenos astrológicos, mitos y castigos divinos, eso dependía de la cultura de la que se estuviera hablando (Gómez, 2005).

Durante los siglos XVI al XIX en Nueva España, como consecuencia de la Conquista española, se perdió el sentido mítico, mágico o religioso otorgado a la discapacidad, por ello quienes la padecían se convirtieron en objeto de diversión callejera, pues se montaban exhibiciones en dónde los principales protagonistas debido a sus malformaciones eran los discapacitados, todo ello con un fin comercial al explotarse las cosas extraordinarias de la naturaleza. Eso fue visto como un trato más humano, debido a que por primera vez se les había otorgado un empleo (Gómez, 2005).

En 1971 se realizó la Declaración de los Derechos de las Personas con Retraso Mental por la Asamblea General de Naciones Unidas, y en 1975 la Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Pernas & Sáiz, 2003, p.55).

En México, durante ese mismo siglo, a partir de la iniciativa del entonces presidente de México, Benito Juárez se crearon las escuelas para sordomudos y ciegos, así como escuelas normalistas para maestros especializados en este tipo de enseñanza. (Sales, 2014, p.3). La fundación de la escuela de sordomudos estuvo a cargo de Eduardo Huet, dicha escuela permitió que se formaran

profesores Sordos para alumnos Sordos, se contó con docentes Sordos esto hasta principios del siglo XX. La creación de dicha escuela se contempló en la Ley orgánica de instrucción pública en el D.F. Cap. II. De la instrucción secundaria. De artes y oficios. Para la enseñanza del Sordomudo (Cruz, 2008, p.132).

La perspectiva en torno a la discapacidad se modificó a mediados de los setenta al crearse el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), cuya finalidad fue ofrecer asistencia social a las personas discapacitadas o con desventaja social (Sales, 2014, p.4).

En 1980, se aprobó en Ginebra la primera edición de la CIDDDM (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) por la OMS, ahí se estableció una exhaustiva taxonomía diferenciando tres niveles del fenómeno: el de la experiencia de la salud, el de la capacidad funcional y el de las consecuencias sociales (Pernas & Sáiz, 2003, p.55). También publicó el informe Training the disabled in the Community, donde se clasificó a las personas según su discapacidad (Bojórquez, et. al. 2000, en Gómez, 2005):

- Dificultad de desplazamiento
- Dificultad visual
- Dificultad auditiva o del habla
- Personas con un comportamiento extraño
- Personas que sufren ataques

En 1982, con la Resolución 37/52 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se aprobó el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, ahí se establecieron tres niveles de intervención: prevención (sobre la salud), rehabilitación de capacidad funcional (combinación de medidas terapéuticas y educativas que permitan desarrollar estrategias compensatorias) y accesibilidad del medio social para combatir la exclusión social (Pernas & Sáiz, 2003, p.55).

En esas mismas fechas se incorporó a los planes de desarrollo el compromiso de atender las necesidades de los diversos grupos de discapacitados, por ello se crearon programas nacionales. En 1986 se promulgó la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social, que estableció para los inválidos por causa de ceguera, debilidad visual, sordera, mudez, alteraciones al sistema neuro-músculo-esquelético, deficiencias mentales, problemas del lenguaje, entre otras, el derecho a recibir los servicios de asistencia social previstos en ella. Esta ley que fue abrogada en 1994 para crear la Ley de Asistencia Social. Tanto la ley de 1986 como la de 1994 consideran al Estado como responsable de prestar asistencia a aquellos que por razones extremas no puedan o se encuentren limitados para hacerlo por sí mismos (Gómez, 2005; Sales, 2014, p.4).

En los 90's la ONU aprobó las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, donde se establecieron las directrices de política social para todos los Estados miembros (Pernas & Sáiz, 2003, p.55).

En 2001 se reformó la Constitución incorporando un párrafo que prohíbe toda discriminación, incluyendo aquella en contra de las personas con discapacidad. En el año 2003 se publicó la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, ley que mandata la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Sales, 2014, p.4).

México ha firmado dos convenciones y un protocolo facultativo en relación a los derechos humanos de las personas con discapacidad (Sales, 2014, p.5).

La prevalencia de la discapacidad en México para 2014 fue de 6%, según los datos de la ENADIS 2014 (Encuesta Nacional sobre Discriminación). Esto significa que 7.1 millones de habitantes del país no pueden o tienen mucha dificultad para hacer alguna de las ocho actividades evaluadas: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; y problemas emocionales o mentales

(OMS, 2014, en INEGI, 2016, p.22) para gozar “de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad” (Diario Oficial de la Federación DOF, 2011, pag.2, en INEGI, 2016, p.22).

Las discapacidad para caminar, subir o bajar usando sus piernas fue reportada por 64.1% de la población que vive con esta condición, mientras que 58.4% señaló tener dificultad severa o grave para ver; 38.8% para aprender, recordar o concentrarse, 33.5% para escuchar y 33% para mover o usar brazos o manos (INEGI, 2016, p.28).

Tanto internacionalmente como nacionalmente, la forma en que se ha concebido la discapacidad ha cambiado a lo largo del tiempo. Se ha transitado de un enfoque médico centrado en la rehabilitación a un enfoque con base médica, pero acentuando la idea de los derechos de participación en la sociedad de las personas con alguna discapacidad; esto obligó a los estados a transformar sus instituciones y a incidir en la opinión pública para lograr la inclusión y el desarrollo de las personas con alguna discapacidad (Sales, 2014, p.6). La concentración o dispersión poblacional del territorio donde viven las personas con discapacidad determina, el acceso o la barrera a los servicios y, a mejores condiciones de vida. A las personas discapacitadas que viven en zonas rurales se les dificulta el acceso a la educación, su formación profesional y sus oportunidades de empleo de las personas discapacitadas que viven en zonas rurales (Organización Internacional del Trabajo OIT, 2013, p.1, en INEGI, 2016, p.26).

La interacción entre la condición de salud, los factores personales y los ambientales produce una enorme variabilidad en la experiencia de la discapacidad (OMS y Banco de México BM, 2011, en INEGI, 2016, p.27). Por ello la experiencia que cada individuo vive de la discapacidad es distinta, está determinada por la participación de éste en las diferentes situaciones vitales, si forma parte, está

incluido o comprometido con algún aspecto de la vida, si es aceptado o tiene acceso a los recursos necesarios (ONU, 2003, p.16, en INEGI, 2016, p.27).

Refiriéndonos específicamente al Sordo, su educación en el siglo XX estuvo marcada por la corriente oralista, que incluye: la articulación, la lectura labiofacial, el adiestramiento auditivo, etc. Esas herramientas fueron utilizadas por los maestros —oyentes— para la enseñanza del Sordo, eliminando el uso de la LSM pues estaban convencidos que si se empleaban las señas, los niños Sordos jamás aprenderían español; ese marcado interés por enseñar español al Sordo era debido a que a la persona Sorda se le consideró menos inteligente por no poder expresarse a través de la lengua oral, como consecuencia se creó la hipótesis de que su dificultad para comunicarse desaparecería sólo si se le enseñaba a hablar. Este hecho se apoyó en la suposición de que la habilidad de usar las lenguas orales era la clave de todo lo abstracto y de lo considerado maduro en el hombre (Cruz, 2008, p.137; Ruiz, 2015, pp.113 y 114).

En la década de los ochentas, en las escuelas de educación especial se empezó a utilizar la llamada filosofía de la comunicación total, donde además de las técnicas ya mencionadas se podía utilizar, la escritura, los símbolos, la mímica, el gesto, y las señas; pues el objetivo era que la persona se comunicara utilizando cualquier medio, hasta los primeros años del siglo XXI, se propuso nuevamente el modelo educativo bilingüe para la educación del Sordo, impulsado desde la educación pública. Entre sus logros se encuentra la elaboración del diccionario bilingüe español – LSM, el cual fue enviado a cada uno de los centros de atención múltiple del D.F. y de todo el país (Acosta et al. 2004, en Cruz, 2008, p.138).

1.3 Discapacidad auditiva

Montanini, 1993 (en Ruiz, 2015, p.102) realizó un análisis de la sordera, definida en dos parámetros: uno médico y otro social. El primer parámetro se refiere al aspecto físico en ausencia de la audición, pudiendo reducirse con los apoyos tecnológicos más sofisticados; el segundo parámetro se refiere a la exclusión del individuo por su deficiencia, tanto de los roles sociales como de los lugares de los cuales el individuo es excluido por su deficiencia.

Se considera audición normal la que reconoce el sonido entre 0 y 20 decibeles (Secretaría de Educación Pública SEP, 2012, p.34).

Entendemos por discapacidad auditiva la presencia de alguna pérdida auditiva (que puede ir desde pérdidas leves y moderadas que incluyen niveles auditivos entre 25 y 65 decibeles, hasta las pérdidas profundas y severas de 65 decibeles en adelante [SEP, 2012, pp.34-35]), mientras que cuando hablamos de sordera nos referimos a una incapacidad total para escuchar con ambos oídos que puede ser de nacimiento (pérdida congénita) o adquirida después del nacimiento (pérdida adquirida) (Ruiz, 2015, p.61).

El tipo de pérdida auditiva y causas que la provocaron genera variaciones en los recursos que posee el individuo para comunicarse, la forma en la que se puede intervenir, la respuesta que se obtenga de esa intervención y el nivel de expectativas que puedan estar manejando los padres. Dentro de esta categorización se consideran: la edad a la que ocurrió la pérdida, la causa de la pérdida y la localización anatómica de la disfunción (Ruiz, 2015, p.61).

Cuando la pérdida es de superficial a moderada, se necesita el uso de auxiliares auditivos con ellos se puede adquirir la lengua oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva. En cambio, cuando la pérdida auditiva no es funcional para la vida diaria, la adquisición de la lengua oral no se da de manera natural es por ello que los Sordos utilizan la visión como principal vía de entrada de la información para aprender y para comunicarse, por ello su lengua natural es la “Lengua de Señas Mexicana” (SEP, 2012, p.34). En el caso de los Sordos el canal visual tiene doble importancia, ya que por un lado es usado para asimilar lenguaje y, por el otro es un recurso que provee de información sobre los objetos y los eventos dentro de su ambiente (Ruiz, 2015, p.54).

Los tipos de pérdida auditiva son (Ruiz, 2015, p.62):

- Pérdida conductiva de la audición. Es causada por la ruptura o bloqueo en el canal del oído o por un defecto en los huesos del oído medio, eso causa un impedimento para el sonido pueda llegar al oído interno. La persona que padece

este tipo de pérdida puede beneficiarse con los auxiliares auditivos que amplifican el sonido.

- Pérdida auditiva sensorineural. Está es causada por un daño a las células vellosas del oído del interno o del nervio auditivo, entre el oído interno y la corteza del cerebro. Debido al daño, los aparatos pueden no ser de ayuda.
- Pérdida auditiva mixta. Es una combinación de las dos anteriores. Usualmente la pérdida por problemas conductivos es tratable pero la sensorineural no.

Las causas de la pérdida auditiva son (Ruiz, 2015, p.62):

- Sordera hereditaria. Es una alteración contenida en el gen de un individuo. Regularmente se produce por una malformación en el laberinto y suele ser bilateral.
- Sordera adquirida prenatal. Es producida por un factor infeccioso, tóxico o traumático sobre ambos oídos, ya sea en la fecundación o durante el desarrollo prenatal.
- Sordera adquirida postnatal. Es la producida por lesión infecciosa, tóxica o traumática bilateral sobre el órgano del oído después del nacimiento. En ella se observan los residuos de laberintitis infecciosa o tóxica que causó la enfermedad.

La edad en la que ocurrió la pérdida es de suma importancia, ya que si la pérdida se da después de los dos o tres años, estos niños ya habrían adquirido parte de la lengua oral, permitiéndoles desarrollar cierta competencia lingüística, siendo así un factor que puede influir en el desarrollo de sus habilidades en esa línea; sin embargo si la pérdida se da antes de cualquier desarrollo en cuanto a sonidos y experiencias en la lengua oral, entonces el tipo de intervención se tendrá que hacer sobre una línea totalmente nueva, la visual (Ruiz, 2015, p.62).

Ser Sordo inicia en la mayoría de los casos como una “anormalidad”. Lo que socialmente conocemos como diferente, asumimos que por ser desconocido es “Lo otro”, ese otro que podíamos contemplar pero que no queríamos integrar a

nuestro círculo invade nuestra burbuja perfecta de realidad (Vallejos, 2005, en Francisco, 2011, p.24).

Cada nivel de pérdida de la audición se traduce en un nivel de adaptación del individuo a su ambiente. Este grado de pérdida auditiva establece diferencias en el proceso de construcción de su autoconcepto (Silvestre, 1998. p. 67, en Francisco, 2011, p.23). Además también afecta la falta de comunicación con los padres, mientras que el individuo adquiere el lenguaje hay muchas vivencias que el hijo no puede relatar a sus progenitores con claridad. Si los padres están más interesados en la correcta pronunciación de las vocales pueden llegar a olvidar que su hijo Sordo necesita contar lo que le pasa, lo que piensa y lo que siente; el individuo que se desarrolla dentro de este régimen idealiza que su reconocimiento social estará determinado por su avance en la correcta ejecución de frases que demuestren su capacidad de adaptación. Con lo mencionado anteriormente no se quiere decir que todos los casos se darán de la misma forma, sin embargo es el resultado esperado por su entorno puede llevarlo a tal sitio (Francisco, 2011, p.23).

En el caso de los padres Sordos, hay un recibimiento diferente, pues aunque muchos de ellos pueden tener hijos oyentes, su experiencia los mueve a ver a un hijo con sordera de otra forma. Se identifican con él y a pesar de quizá haber guardado la expectativa de tener un hijo oyente no descartaron la posibilidad de un hijo Sordo, por ello se propicia una detección temprana de la sordera y se le brindan herramientas al hijo más adecuadas que en la generación anterior. Sin embargo los casos de padres Sordos representan un porcentaje mínimo en la sociedad (Francisco, 2011, p.32).

Romero y Nasielsker 1999 (en SEP, 2012, p.35) mencionan que cuando un niño tiene una pérdida auditiva menor (hipoacusia o sordera leve o moderada), generalmente logra desenvolverse en el medio oral al recibir la ayuda necesaria para desarrollar estrategias con las que pueda compensar su pérdida y utilizando de manera óptima sus restos auditivos. Los apoyos pueden ser desde un auxiliar auditivo (amplificador de sonido) hasta los implantes cocleares (proporcionar

señales sensoriales al cerebro), que le ofrezcan una buena ganancia, además del apoyo de una terapia de lenguaje. Los implantados pueden reconocer sonidos que no habían detectado con auxiliares, pero no son oyentes, pues ser oyente es un proceso natural, innato; si se le trata de incluir en la sociedad como si nada hubiera pasado muy posiblemente fallará por el nulo apoyo del entorno en el que se desenvuelve (necesitan un ambiente propicio para su desarrollo personal, para construir su identidad, con quien identificarse como semejante, un sentido de pertenencia y su diferenciación en torno a las cualidades personales en ese entorno) (Francisco, 2011, p.29).

Cuando es desde el nacimiento que se tiene una pérdida auditiva mayor (sorderas severas y profundas), tendrá mucha dificultad para aprender la lengua oral de forma natural. El desarrollo del lenguaje no suele ser completo ni suficiente para cubrir sus necesidades de socialización ni de aprendizaje (SEP, 2012, p.35).

La principal barrera que enfrenta esta comunidad es la del lenguaje, y aunque han desarrollado uno propio, sufren una constante exclusión del acceso a la información, la atención a la salud, el trabajo y otros derechos como los procesales o la expresión de ideas y de la educación (Estrada, 2008, p.107). Un niño es Sordo cuando la pérdida auditiva le impide adquirir natural y espontáneamente una lengua natural oral como primera lengua. Es decir la imposibilidad de desarrollar un lenguaje pleno (SEP, 2012, p.35).

El oralismo trae diversos problemas: mientras el alumno Sordo se ocupa de leer los labios del maestro se pierde de una serie de información ambiental que forma parte del color de la clase (los comentarios de sus compañeros, o los sucesos que el profesor retoma sin identificar el contexto desde donde se originaron) (Francisco, 2011, p.50).

La sordera, concebida como enfermedad, ha promovido un discurso en el que el Sordo es aquel que, por carecer de audición, necesita rehabilitación para formar parte de la sociedad, se sostiene de la falsa idea de convertir en oyente al Sordo. La visión en la que nacer Sordo es una tragedia personal, que necesita ser

corregida por el ser humano ha sido la base de los acercamientos médico-educativos hacia el sujeto con sordera, reduciendo el contexto de la persona al rubro de enfermos permanentes el Sordo es menos apto, sujeto de lástima, retrasado, enfermo, ignorante, sujeto de caridad y discapacitado. Por lo que, se mira al Sordo como a alguien al que debe rehabilitarse, medicarse u operarle y es ahí donde se acaba la atención (Francisco, 2011, pp.10, 24).

Ante esa situación, los padres y los hermanos cambian, a pesar de ellos mismos, pues si su deseo como oyentes es comunicarse con la persona Sorda lo conseguirán, tenga o no un implante la persona Sorda (si por el contrario su deseo como oyente es cuestionar la capacidad del Sordo para comunicarse en el entorno normal entonces nunca sucederá la inclusión). Las expectativas que los familiares tienen se van modificando en la medida en que interactúan con el Sordo, al reconocer otros medios alternativos de comunicación para transmitir mensajes más cercanos y cotidianos; poco a poco algunos de sus miembros se adentraran al conocimiento de la lengua de señas (si no es que en todos), adquiriendo un respeto por esta lengua y utilizándola dentro del ámbito familiar (Francisco, 2011, pp.29, 30).

Para todas las personas recibir una atención educativa a edades tempranas es determinante para su desempeño intelectual y académico, ya que en ella se cuenta con estimulación sensorial, se estimulan sus actividades expresivas y la interrelación con otros enriquecerá satisfactoriamente sus vínculos con sus pares y con el mundo en general, a su vez contara con mayores recursos a nivel de habilidades cognoscitivas (Ruiz, 2015, p.63). Sin embargo esta no es una realidad, para el niño Sordo que se encuentra en una gran desventaja respecto a los niños oyentes de su edad, no sólo en su desarrollo lingüístico, sino también en su desarrollo cognitivo y social; debido a que la sordera es la discapacidad más invisible de todas, y la más olvidada en cuanto a la accesibilidad en la sociedad, es decir, la información (incluido el contenido académico) que les llega es en forma escrita y no a través de la lengua de señas, dando como resultado éste rezago, por la ausencia de una verdadera competencia lingüística y de una lengua

que les permita acceder a la información para desarrollarse plenamente como humanos, a través de la comunicación con los demás (Estrada, 2008, p.119; Obregón, 2006, en SEP, 2012, p.40).

1.4 Discriminación y exclusión social

“Se entiende por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. La discriminación, por lo tanto, genera situaciones de exclusión social y es una de las causas de los niveles de pobreza y desigualdad que persisten en nuestro país” (CONADIS, 2009, pp.29-30).

A lo largo de la historia en el campo de las denominadas deficiencias se ha desarrollado la “defectología patologizante”; esta perspectiva entronca con las tradiciones científicas del determinismo biológico y el darwinismo social. Es una mirada medicalizadora sobre el mundo de las diferencias biológicas, que es y ha sido el paradigma científico dominante en la interpretación de la sordera, donde es vista como un problema, una enfermedad que hay que curar, una desviación de la norma, una aberración de la condición humana. Donde la desviación no debe ser explicada, conocida o comprendida, sino corregida y erradicada; en este sentido la ciencia ha funcionado como un dispositivo de saber/poder sobre las personas Sordas (Pernas & Sáiz, 2003, p.52).

La discriminación contra las personas con discapacidad parte del prejuicio de que hay personas consideradas “normales” o “competentes” y otras que por su condición de discapacidad son “anormales” o “incapaces”, por ello se espera que no puedan o no deban participar en la sociedad (CONADIS, 2010, p.10).

Como consecuencia, las instituciones, la infraestructura, el transporte, la información, los medios de comunicación, la educación, el empleo, los eventos culturales, entre otras actividades de la vida social, no están pensadas para que

las personas con discapacidad accedan y gocen de ellas de manera independiente, en igualdad de condiciones, como parte de sus derechos humanos. En el imaginario colectivo es común la creencia de que las personas con discapacidad no tienen acceso al trabajo, a la educación, a los servicios y a los demás bienes y servicios culturales y deportivos por el hecho de tener una discapacidad, en lugar de percatarse de que esa falta de acceso a la vida social, política y cultural se realiza por el privilegio que goza la “normalidad estadística”, dejando sin cabida y excluyendo aquello que es distinto. La exclusión y la discriminación se derivan no de las circunstancias de la persona, sino del entorno social excluyente (aquel que proporciona las barreras): las causas se confunden con los efectos (CONADIS, 2010, p.10).

La discriminación que padecen las personas con discapacidad tiene componentes específicos de los que es necesario tomar conciencia y que se caracterizan como ocultamiento y normalización de situaciones extendidas que se sedimentan en la conciencia social. Uno de los componentes más llamativos es que la discapacidad se predica como un fenómeno individual, donde la persona que vive con la falla de esa caracterización debe adaptarse cotidianamente por el resto de sus días, ocultando así el contenido relacional de las discapacidades (CONADIS, 2010, p.13).

En México la población Sorda está en constante riesgo de exclusión social, principalmente en lo que se refiere al acceso de la información, debido al uso de una lengua minoritaria y visual como lo es la lengua de señas. La cual es la lengua materna de la mayoría de las personas que nacieron con una sordera profunda y que no consiguen acceder a la lengua oral, esto hace que todos los días se enfrenten con barreras comunicativas en todos los contextos de su vida, por ejemplo, al tener una consulta con el médico o con los profesionales de la salud mental (psicólogos y psiquiatras) que en la mayoría de los casos desconocen la lengua de señas y las variables culturales (identidad Sorda, comunidad Sorda), educativas (si tuvo acceso a una educación a través de la lengua de señas o puramente a través de la lengua oral) y psicosociales, que hacen de esta

población un colectivo tan heterogéneo. Todo lo mencionado anteriormente propicia que los derechos humanos de las personas Sordas estén sujetos a una mayor vulneración, por este motivo en México están consideradas dentro de los grupos vulnerables de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (Estrada, 2008, p.108).

Al requerir de una consulta médica en la red pública de servicios de salud, tanto estatales como federales (Instituto Mexicano del Seguro Social IMSS, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado ISSSTE), no pueden comunicarse directamente con el médico ya que la gran mayoría desconoce la lengua de señas mexicana (LSM), tampoco se les provee de intérpretes profesionales de LSM. Haciendo que las personas Sordas se vean en la necesidad de asistir (ya sea a consulta médica o de salud mental) acompañados de algún familiar que pueda funcionar como intérprete pero que inevitablemente conocerá todo acerca del motivo de consulta de la persona Sorda, perdiendo la confidencialidad, que es uno de los derechos de todos los pacientes (Estrada, 2008, p.109).

La mayoría de las personas Sordas en México están desempleadas o llevan a cabo actividades laborales poco gratificantes tanto económica como moralmente; pues la equidad en el acceso al mundo laboral en igualdad de oportunidades no existe ni para las personas Sordas, ni para otras personas con discapacidad (Estrada, 2008, p.110). Además, el trabajo es uno de los principales sistemas de asignación de posiciones en la estructura social (clase social y estatus profesional), por tanto el que asigna a los individuos a la norma (la exclusión del mundo del trabajo significa la exclusión del sistema de asignación de posiciones en la estructura social), por tanto, la exclusión del sistema de asignación de valores y regulación de los afectos (Pernas & Sáiz, 2003, p.51).

Las personas con discapacidad han y continúan enfrentado desigualdades referentes al goce y al ejercicio de sus derechos y oportunidades para su plena participación y desarrollo, fomentando así la imposibilidad de que las personas con discapacidad decidan sobre la base de sus preferencias personales, como el lugar

en el que desean vivir y en general, la posibilidad de ejercer su autonomía (CONADIS, 2010, p.14).

Al lastimar a las personas mediante la exclusión y la negación del reconocimiento como personas, sujeto de derechos, la discriminación rebasa el ámbito de lo individual, pues les impide construir y mantener relaciones interpersonales basadas en el respeto, la igualdad y el reconocimiento mutuo, necesarios para los procesos de identificación social, que es un derecho del ser humano (CONADIS, 2010, p.5).

1.5 Modelo social de la discapacidad

“El modelo social entiende la discapacidad como el fracaso de la sociedad para adaptarse a las necesidades de las personas con alguna deficiencia...” (Castillo y Orea, 2001, en Gómez, 2005).

Por modelo social de la discapacidad entenderemos el arquetipo a seguir dentro de una sociedad (Gómez, 2005), por lo tanto es necesario transformar la realidad social, para eliminar la discriminación y fomentar la igualdad de oportunidades (a partir de la sensibilización social, de un diseño universal para todos), incrementando la participación política y ciudadana en sus diferentes ámbitos (acceso a la educación, a la cultura, al ocio y al empleo en igualdad de condiciones) y mejorando su calidad de vida (fomentar su vida independiente, eliminando las barreras sociales, arquitectónicas y de comunicación, adaptando deportes, rehabilitación, atención psicológica, servicios de inserción social y laboral, etcétera) (Pernas & Sáiz, 2003, p.55). Ya que de acuerdo a este modelo, la discapacidad la sufren las personas por la sociedad que las relega, debido a carecer de una o varias aptitudes (por alguna causa ajena a su voluntad), de tal modo que todos los que integramos a la sociedad no debemos obstaculizar la integración de estas personas en sus diferentes ámbitos (Gómez, 2005).

Sólo si pensamos desde la perspectiva de lo que hay, lo que se es y lo que se tiene, se podrá reparar la identidad deteriorada de aquellos que llevan el estigma de la “deficiencia”. Por tanto se podrá decir que un Sordo es una persona visual (Pernas & Sáiz, 2003, p.50).

Hoy en día las personas Sordas han asumido la sordera desde una perspectiva sociocultural, donde en lugar de carencia es una capacidad (Estrada, 2008, p.107). Moliner, 1997 (en Pernas & Sáiz, 2003, p.50) menciona que capacidad significa “cabida, posibilidad de contener una cantidad mayor o menor de cierta cosa”; todo ser humano tiene capacidad –puede contener pensamiento, amor, tristeza, sexo, soledad, conciencia, identidad– y por tanto valor, más que como una discapacidad, como una realidad visual plasmada a través de una lengua viso-manual (Estrada Aranda, 2008, p.107). Desde este enfoque el Sordo no es un enfermo que requiere ser curado, sino una persona con una característica distintiva, por la que pertenece a una minoría lingüística y cultural, con características y necesidades específicas. El bilingüismo está basado en este enfoque, y denomina a este grupo de la población como personas Sordas que tienen derecho a ser reconocidas, aceptadas y educadas de acuerdo con sus propias características (Romero y Nasielsker, 1999, en SEP, 2012, p.32).

En ocasiones, la sordera es reivindicada por el colectivo de personas Sordas como un territorio llamado comunidad Sorda, en donde la lengua y su propia cultura delimitan una geografía muy poco conocida para la mayoría de la población oyente. La sordera se transforma en una construcción social en donde si el entorno únicamente ofrece limitaciones y barreras, la discapacidad se vuelve más evidente, pero si se eliminan o reducen al mínimo estas barreras (en este caso de comunicación), los efectos de la discapacidad pueden reducirse dejando a la vista capacidades y recursos que potenciar (Alonso y Domínguez, 2004 en Estrada, 2008, p.107).

1.6 Prevalencia

Las cifras, porcentajes y datos que se mencionan a continuación fueron obtenidos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2014 (INEGI).

La prevalencia de la discapacidad en México para 2014 fue de 6%, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID). Es decir 7.1 millones de habitantes del país no pueden o tienen mucha dificultad para: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque usen lentes); mover o usar

sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque usen aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; y problemas emocionales o mentales.

La Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID) aportó la siguiente base de datos (una sola persona puede tener más de un tipo de discapacidad): la discapacidad para caminar, subir o bajar usando sus piernas fueron reportadas por 64.1% de la población, mientras que 58.4% señaló tener dificultad severa o grave para ver; 38.8% para aprender, recordar o concentrarse, 33.5% para escuchar y 33% para mover o usar brazos o manos.

Referente a las dificultades con las que viven, reportaron lo siguiente: el 42.4% presenta dificultad para caminar, subir o bajar usando sus piernas y ver aunque use lentes; el 36.4% por aprender, recordar o concentrarse, escuchar y mover o usar brazos o manos agrupan; mientras que el 21.2% bañarse, vestirse o comer, problemas emocionales o mentales y hablar o comunicarse.

La Ciudad de México es una de las tres entidades con las tasas más bajas de personas con discapacidad por cada mil habitantes, presenta uno de los porcentajes más elevados de personas con discapacidad para escuchar (39.3%) y para bañarse, vestirse o comer (27.2 %).

De acuerdo con los datos de la ENADID 2014, dentro de las causas de discapacidad se encuentran:

- Enfermedades 41.3% y edad avanzada 33.1% (son la causa de 3 de cada 4 discapacidades registradas)
- Nacimiento 10.7%
- Accidentes 8.8%
- Violencia 0.6%

A continuación se muestra la relación existente entre las discapacidades y sus causas más frecuentes:

- Enfermedades: 49% caminar, subir o bajar usando sus piernas y 47% para mover o usar sus brazos o manos.
- Edad avanzada: 49.6% de las discapacidades para escuchar y de 48.7% de las dificultades severas o graves para aprender, recordar o concentrarse. Hay una estrecha relación entre el proceso de envejecimiento y la discapacidad, casi la mitad de las personas con discapacidad (47.3%) son adultas mayores (60 años y más) y 34.8% tienen entre 30 y 59 años de edad.
- Nacimiento: 31.8% para hablar o comunicarse (existe la posibilidad de que se hayan incluido a menores de 3 años de edad en el registro de este tipo de discapacidad).
- Accidentes: 16.2% caminar, subir o bajar usando sus piernas y 14.2% para mover o usar sus brazos o manos.
- Violencia y otras: 2.4% problemas emocionales y 12.9% problemas mentales.

La discapacidad al interior de cada sexo tiene mayor presencia entre la población femenina con 6.2% y los hombres representan el 5.7 %.

Los porcentajes de discapacidad (severa o grave) más frecuentes en la población con menos de 15 años de edad son: 45.6% para hablar o comunicarse y 40.8% para aprender, recordar o concentrarse. En los jóvenes, los adultos y los adultos mayores sobresalen las dificultades severas o graves para caminar, subir o bajar usando las piernas y para ver.

El porcentaje de la población con discapacidad analfabeta de 15 años y más es de 22.7% y el de la población sin discapacidad ni limitación es de 3.8%. También existen los llamados analfabetos funcionales, son las personas mayores de 14 años que no disponen de las competencias de lecto-escritura necesarias para comprender y resolver problemas de la vida diaria; que les permitan estar preparados para desarrollarse con desenvoltura en la sociedad (Jiménez, 2005, como se citó en, INEGI, 2014); en términos estadísticos se refiere a las personas

de 15 años o más que sólo tienen dos grados de educación primaria como grado máximo de escolaridad (Narro y Navarro, 2012, en INEGI, 2014).

Del total de personas con discapacidad de 15 años y más en el país, una de cada tres (35.4%) es analfabeta funcional; Chiapas, Oaxaca (54.6% cada uno) y Guerrero (52.1%) son las entidades con las mayores proporciones mientras que Nuevo León (23.3%), Ciudad de México (21.5%) y Coahuila (19.7%) tienen las proporciones más bajas.

El nivel educativo predominante en la población con discapacidad de 15 años y más es la primaria (de cada 100 personas, 45 tienen ese nivel) y una proporción de personas con discapacidad no cuentan con algún nivel de instrucción; 23 de cada 100 no tienen escolaridad y sólo 7 cuentan con educación superior. En la población sin discapacidad ni limitación, de cada 100, 3 no cuentan con escolaridad y 21 de cada 100 poseen educación superior.

En ambos grupos poblacionales (con discapacidad y sin discapacidad ni limitación) se identifica a la Población Económicamente Activa (PEA) y a la Población No Económicamente Activa (PNEA).

En la población con discapacidad de cada 10 personas (de 15 años y más de edad) que residen en el país, solamente 4 participan en actividades económicas, en la población sin discapacidad 7 de cada 10 participa en el mercado laboral. Una de cada cuatro mujeres con discapacidad participa en el mercado laboral y uno de cada dos hombres con discapacidad, en contraste con la población sin discapacidad ni limitación donde la proporción llega casi a la mitad de las mujeres y cuatro de cada cinco hombres.

Las personas con dificultades severas o graves para ver son las que más participan en actividades económicas (39.9%), le siguen las personas con discapacidad para escuchar (35%) y para caminar, subir o bajar usando sus piernas (32.4%); quienes tienen discapacidad para aprender, recordar o concentrarse y para mover o usar sus brazos o manos presentan un grado de participación similar (30.7 y 30.2%, respectivamente); mientras que las personas

con dificultades severas o graves para hablar o comunicarse y para el cuidado personal son las que menos participan en actividades económicas (20.8 y 16.1%, respectivamente).

Referente a la situación conyugal de las personas con discapacidad la información de la ENADID 2014 indica que entre las personas de 12 años y más, 42 de cada 100 están casadas, 20 viudas, 20 solteras y 10 viven en unión libre. Mientras que la población sin discapacidad ni limitación tiene más personas solteras, 39 de cada 100, 37 están casadas y los que viven en unión libre representan 16 de cada 100.

Capítulo 2 Población Sorda

2.1 El entorno y desarrollo emocional de las personas Sordas, de acuerdo a Ruiz (2015)

Debido a la falta de información sobre las personas Sordas se crean prejuicios basados en la ignorancia, referentes a su capacidad intelectual y a su potencial lingüístico, aunado a ello su entorno inmediato es incompetente; como consecuencia las personas Sordas crecen en un entorno inmediato donde son señalados y discriminados por ser diferentes a la norma. El inicio de esta cadena suele comenzar desde los profesionistas que por no estar previstos de la información y empatía necesaria propician en los padres y familias actitudes inadecuadas para elaborar el duelo de tener entre sus miembros a alguien con una condición distinta, que los hace sentir amenazados por no saber cómo responder ante ella, la cadena continua con el medio social y educativo que generan consecuencias negativas en su evolución cognoscitiva, afectiva, social y comunicativa.

Esta discriminación afecta a las personas Sordas desde su nacimiento y a lo largo de su vida, afectando directamente tanto su identidad como su autoconcepto.

Schorn (2000, en Ruiz, 2015, p.70), define la identidad como el reconocimiento de lo que uno es, es el producto de los sucesivos procesos identificatorios a lo largo de nuestra vida, comenzó en la infancia, continuó en la latencia y se solidificaron en la adolescencia, se introyectan dentro de sí las características más o menos particulares de ciertas personas relevantes y se les asimila como propias.

Sheridan (2002, en Ruiz, 2015, p.77) menciona que tanto las características personales como los eventos en los que se ve envuelta cada persona reflejan el pasado de su vida, sus propias percepciones, y las decisiones que ha tomado.

El repertorio de experiencias, percepciones, relaciones y las realidades individuales y sociales contribuyen a una percepción personal y única de sí mismo. Son el proceso simbólico interactivo del lenguaje y la forma en que se interpreta,

las interacciones comunicativas que proveen de información sobre la auto percepción y la percepción de los demás.

El autoconcepto es una reflexión de como uno mismo interpreta su propia percepción y creencias, las cuales se van desarrollando en respuesta a diversas interacciones. Las cuales permiten que se vaya desarrollando un sentido significativo de la vida con nosotros desde las interacciones con nosotros mismos, la sociedad y el ambiente.

El niño Sordo comienza a vivir la diferencia o aislamiento porque regularmente no comparte la misma condición auditiva, lo que lo lleva a tener una visión del mundo diferente, marcada por sus necesidades comunicativas y la forma en que éstas han sido resueltas o no. Esto le genera un conflicto ya que no le es posible identificarse con modelos que lo ayuden a aceptarse como Sordo, tampoco a tener una ubicación dentro de su familia, lo cual repercute en su identificación psicosocial en una comunidad mayoritaria.

Si los aspectos antes mencionados no son trabajados pueden derivar en una falta de aceptación de la condición, depresión, enojo y crisis constantes que obstruirán su progreso y desarrollo integral. Tanto las situaciones de aislamiento como las dificultades que el Sordo enfrenta en su desarrollo lingüístico y cognitivo repercuten negativamente en su proceso de integración, de relación social y de su desarrollo afectivo.

La interpretación que hacen de sí mismos los niños y adolescentes Sordos está marcada por el nivel de expectativas que tienen de ellos y de cómo deberían ser, lo cual determinara la forma en que se adaptan a su medio y a la seguridad o inseguridad que muestren en sus relaciones.

Por lo anterior es indispensable la aceptación de su pérdida auditiva, ya que ese es un factor importante que contribuye a su salud mental. Además la pertenencia a un grupo de coetáneos tiene una función estabilizadora en la personalidad y favorece el proceso de identificación (Montanini, 1993, en Ruiz, 2015, p. 81).

Durante su proceso de socialización, el niño asume y acepta todas las normas sociales imperantes, en las cuales intervienen no sólo personas significativas para él (padres, hermanos), sino también instituciones (escuela, iglesia, etc.) que son denominados agentes de socialización. A partir de este proceso de socialización se le ha ido modelando al niño una identidad constituida por roles adjudicados, correspondientes a valores socialmente legitimados, que van marcar con su estructura rígida el desarrollo mental y social del niño, configurando potencialmente un adulto de pensar ingenuo, un hombre que se siente adherido a un espacio garantizado y por lo tanto sus acciones lo llevan a ajustarse y adaptarse a ese espacio el resto de su vida. Espacio que no ha sido construido en función de lo heterogéneo, por tanto las personas Sordas no tienen cabida.

La vergüenza es uno de los elementos que está más presente en la vida de los individuos ya que está íntimamente ligado al ser y se manifiesta cuando la persona experimenta inadecuación o la sensación de no ser lo suficientemente valioso para ser amado y aceptado tal cual es. En el caso de las personas Sordas comienza a hacerse presente desde edades muy tempranas cuando se les da el diagnóstico y se fortalecerá cuando la dificultad comunicativa y la carencia de información propicien que el niño Sordo pueda observar rezagos considerables con respecto a otros niños por su carencia de un lenguaje que lo provea de herramientas para su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Referente a la socialización existe la idea generalizada en la que los niños Sordos establecen relaciones sociales difusas, poco estructuradas, inflexibles y habitualmente menos orientadas; sin embargo existe un interés social comparable al de los oyentes con la diferencia de su falta de habilidades específicas para iniciar y mantener el contacto. Por ello el niño Sordo tiende a ser socialmente inmaduro, retraído, deficiente en adaptabilidad social, rígido en sus interacciones e impulsivo (características que parecen formar un tipo de personalidad propia de la persona con deficiencia auditiva).

La adolescencia es el momento en que se consolida la personalidad; por ello a pesar de que el adolescente en apariencia no es alguien que parezca afectarse

por los eventos externos, sufre de manera silenciosa al construir paulatinamente una imagen más realista de sí mismo y de los demás, percatándose de sus limitaciones y comenzando a darse cuenta que sólo en su fantasía puede lograr cualquier cosa y ser invulnerable. Todo adolescente necesita encontrarse con iguales, muestra constantes cuestionamientos con las figuras de autoridad y busca formar parte de un grupo que lo contenga para no sentirse solo en el proceso.

El adolescente Sordo no se siente como igual a pesar de experimentar vivencias y cambios similares a los adolescentes oyentes, ya que en él existe la sensación de estar en desventaja para competir con los oyentes, aunado al miedo de experimentar sus temores como son: sentirse aislado, incomunicado, no comprendido, discriminado o maltratado; es por ello que para él es de suma importancia obtener pertenencia, reconocimiento y legitimidad, para conseguirlo necesita sentirse parte de un grupo al considerarse uno más de él y en donde su presencia y participación sea valorada.

Los adolescentes Sordos sienten temor sobre su aceptación en el ámbito escolar, lo cual aumenta al tener una oferta educativa reducida a dos o tres instituciones como alternativas para continuar con sus estudios, además saben que mientras más avancen en su educación será poco probable encontrar jóvenes Sordos como ellos. Muchas veces los deseos, anhelos y expectativas de los jóvenes Sordos quedan truncados al depender en gran medida del apoyo y aceptación que reciben para hacer frente a su realidad (condición distinta a la del resto).

Durante el último período de la adolescencia (20-25 años) se establece en la mayoría de la gente la independencia de sus familias de origen, buscando económica y emocionalmente recursos para poder desprenderse de ellas y crear sus propios hogares, sin embargo los jóvenes Sordos al ser más dependientes de sus padres necesitan de ellos al comenzar su búsqueda de oportunidades laborales, por ejemplo: explicarles de manera amplia los aspectos financieros, ventajas y desventajas, información a la que no tengan acceso fácilmente (Gregory, 1995, en Ruiz, 2015, p.83). Algunos Jóvenes Sordos (los más dependientes) exigen apoyo de sus familias pues sienten que no contaron con el

apoyo suficiente en etapas tempranas o bien fue inadecuado o muy limitado, promoviendo así dinámicas en las que los padres al sentirse culpables asumen la responsabilidad ante las problemáticas (las resuelven) que se le presentan al joven Sordo.

Lo anterior no significa que no existan personas Sordas que busquen su independencia, pues eso dependerá de la motivación que el niño y adolescente Sordo hayan obtenido a partir de las condiciones de seguridad que su entorno haya sido capaz de proveer, su motivación aumentará al conocer y confiar en sus habilidades y en lo que puede lograr a través de ellas. Para ello es importante su desarrollo emocional, el cual repercute en todos los ámbitos de la vida familiar, académica-laboral y social de los individuos, con la riqueza y complejidad que posee el paisaje emocional de cada individuo.

Es de suma importancia hablar sobre la condición de sordera con las familias y sus entornos inmediatos, ya que al entenderla mejor el acercamiento a la condición será distinto.

Es de gran importancia abordar situaciones de índole emocional con las personas Sordas, ya que es en los ámbitos relacionados con los sentimientos, pensamientos y emociones, en donde están inmersos problemas de interacción familiar, de relaciones interpersonales, individuales o sociales.

Para que las personas Sordas puedan consolidar un desarrollo emocional óptimo es necesario proveer al individuo de un entorno que brinde las condiciones adecuadas, donde se le den las estrategias y recursos que faciliten y garanticen su expresión, los cuales le fomentaran y facilitarán una interacción de forma más saludable, dónde no se le alimente una vulnerabilidad exacerbada en relación con el entorno que lo rodea y donde adicionalmente pueda contar con los modelos terapéuticos adecuados. El control de su comportamiento se definirá en función de estructuras claras y límites definidos al interior del contexto familiar y escolar en primera instancia.

Una atrofia emocional en la infancia puede repercutir en la limitación de la capacidad de abstracción del niño. Además un desarrollo correcto de las capacidades emocionales produce un aumento de la motivación, curiosidad y aprendizaje, así como en la agudeza y profundidad de la percepción e intuición (Moreno 2002, en Ruiz, 2015, p.85).

Para el desarrollo emocional se deben trabajar los siguientes puntos (son llevados a cabo en el Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje [IPPLIAP]):

1° Trabajar el modelaje para expresar emociones, usualmente se da observando como lo hacen los adultos más cercanos y significativos (padres y maestros).

2° Brindarles un clima social apropiado donde se fomente la cordialidad, comprensión, respeto, confianza, comunicación, sinceridad y cooperación.

3° Utilizar un material que favorezca el desarrollo de su inteligencia emocional.

4° Potenciar su razonamiento a través de la confrontación de opiniones en un ambiente de reflexión y libertad. De esta forma se contribuye a la mejora de su juicio moral, sin posturas tendenciosas o un adoctrinamiento rígido con respecto a la introspección de los valores, que posteriormente promuevan en el niño y adolescente el desarrollo de la crítica y autocrítica bajo la supervisión del maestro en turno.

Además de los puntos mencionados con anterioridad, es necesario proveerlos de herramientas para que obtengan una mayor capacidad para obrar y confiar en su propio juicio, lo cual los hará capaces de reconocer sus inclinaciones, tanto positivas como negativas, así como estar abiertos a las necesidades de los demás.

Los pacientes Sordos adultos reportan una gran dificultad para encontrar profesionistas que trabajen en el ámbito emocional con ellos, ya que en su búsqueda la mayoría de los profesionistas no cuentan con los recursos para comunicarse y abordar lo que su paciente considera importante para el desarrollo de su proceso terapéutico.

Es importante que existan profesionistas capaces de atender a esta población, ya que al estar en aislamiento y con pocas oportunidades para desarrollar recursos comunicativos suficientes, los Sordos tienen como consecuencia la depresión, frustración, impotencia y enojo ante la imposibilidad de comunicarse, interactuar y establecer vínculos con otros, sin dejar de considerar que el ser humano es un ser social. En ocasiones los Sordos muestran resentimiento hacia una sociedad que constantemente les recuerda que no deben vivir como lo hacen, y que por el contrario deberían aprender a “hablar” como los demás y relacionarse con los parámetros que ellos esperan.

Además ese resentimiento y maltrato que han recibido de la sociedad muchas veces se perpetua con los compañeros que consideran más vulnerables, esto tiene mucho que ver con la falta de empatía y comprensión que viven en su medio inmediato, lo que les lleva a repetir el modelo con aquellos que creen son más débiles que ellos.

La conciencia de los propios sentimientos y su expresión correcta mediante la verbalización de los mismos ayuda a tener una clara individualidad, mejor aceptación propia, seguridad y una autoestima sana. Este desarrollo emocional permite enriquecer la capacidad de empatía, de simpatía, identificación y de tener vínculos e intercambios de sentimientos satisfactorios.

Pese a que la autoestima, el desarrollo afectivo y la expresión de sentimientos son aspectos que conforman el desarrollo emocional de todo ser humano y los cuales influyen de manera directa a la evolución intelectual, regularmente se dejan de lado, no se abordan y mucho menos se refuerza el trabajo para una salud emocional integral de la persona Sorda. Ese desarrollo emocional poco satisfactorio tiene incidencias en aspectos del desarrollo intelectual como: limitaciones en la memoria, dificultades en la percepción y en la atención, disminución de las asociaciones mentales satisfactorias.

Por todo lo anterior se hace énfasis en la importancia que tiene proporcionar a los niños y adolescentes con sordera -posterior a darles recursos lingüísticos-

herramientas que les permitan resolver aspectos de su vida cotidiana a través de un modelo terapéutico.

2.2 Cultura Sorda

El cerebro es una estructura corporal y enormemente flexible, con gran capacidad de adaptación; en el caso de las personas Sordas, áreas normalmente auditivas se reasignan para funciones visuales, por ello la cultura Sorda tiene un sustrato neurológico diferenciado, se puede hablar de una mentalidad Sorda (de igual forma que se puede hablar de una mentalidad judía o japonesa), que posee sus propias creencias y contenidos concretos (Sacks, en Pernas & Sáiz, 2003, pp.58-59).

Oviedo (s.f., en SEP, 2012, p.61) menciona cuatro pilares para entender el concepto de cultura Sorda:

1. Experiencia de la exclusión vivida de manera individual y colectiva.
2. Aproximación visual al mundo a través de las lenguas de señas.
3. Importancia de las relaciones comunitarias, convivir con otros Sordos.
4. Influencia del entorno oyente (escuela, lengua escrita, familia, sociedad)

La sordera es vista comúnmente como un padecimiento, una aflicción o como una discapacidad, sin embargo la mayoría de los Sordos no lo ven así, ellos se consideran un grupo social minoritario, con su propio lenguaje y su muy particular cultura (Lomnitz, 2008, en Francisco, 2011, p.32).

Los Sordos no se consideran impedidos, sino miembros de una minoría lingüística y cultural que necesitan y tienen derecho a estar juntos, lo cual incluye: ir juntos a clase, aprender en un lenguaje de señas, vivir en compañía y en comunidad con otros que son como ellos (Sacks, 2003. p. 199, en Francisco, 2011, p.33).

El término cultura Sorda se debe entender como el resultado de la relación que se da entre personas Sordas que comparten ciertas costumbres, valores, tradiciones, gustos, preocupaciones, que se identifican porque han enfrentado o enfrentan

problemas similares, o porque se sienten mejor comunicados entre sí que con los oyentes (SEP, 2012, p.60). La persona Sorda forma parte de una minoría que se caracteriza por un modo especial de relación con el mundo y de acceso a la realidad, de construcción de categorías, de cognición, y de modos de representación diferenciados que constituyen su cosmovisión (Pernas & Sáiz, 2003, p.59).

La comunidad Sorda es la comunidad de los usuarios de su lengua, es decir de las personas Sordas y oyentes que tienen la lengua de signos como su primera lengua, y especialmente, del grupo de personas que, organiza su vida social en torno a las asociaciones de Sordos (Pernas & Sáiz, 2003, p.59). Es por ello que muchas personas se consideran Sordas, con s mayúscula, lo cual significa que son parte de una comunidad específica, que comparten una historia y cultura propia (identidad), que utilizan la lengua de signos como medio de comunicación primario, que además se identifica a sí misma con otras personas Sordas (Domínguez y Alonso, s.f., p.23; Unión Europea de Sordos (EUD) y Federación Mundial de Sordos, en Domínguez y Baixeras, 2004. pp.25, 26, en Francisco, 2011, pp.32-33).

El caso del “Sordo” es diferente al del “sordo”: el primero desea oportunidades para demostrar su capacidad que puede equipararse a las de un oyente (incluso ser mejor que) y no está de acuerdo con la definición de carencia de audición –no oyentes-; el segundo considera que al adquirir la competencia lingüística en forma oral podrá acceder a los mismos lugares que los oyentes en la medida en que puede considerarse como uno. El respeto a esta individualidad implica no quitarle al Sordo su derecho de fomentar su capacidad inventiva, buscar elementos (otras posibilidades de simbolización y construcción de su individualidad) que le permitan conocer sus propias emociones, crecer y aprender a ser responsable, para que pueda crear un proyecto de vida personal y estable (Francisco, 2011, pp.106, 107).

Al interior de las comunidades Sordas se observa que la gran mayoría de sus miembros son Sordos hijos de padres oyentes, lo cual implica que descubran su

sordera en sus primeros años de vida, la mayoría de los padres desean que el niño hable, por ello comienza la inversión para que el niño aprenda la lengua oral (auxiliar auditivo, implante coclear, terapia de lenguaje, etc.), sin considerar que el Sordo también tiene su lengua, su forma de expresarse. Al exigirle el condicionamiento oralista su capacidad de comunicación será limitada pues el niño deberá recordar emitir una serie de vocales para comunicar las necesidades más básicas sin siquiera explicar el por qué lo necesita. Esta situación origina que las personas Sordas se integren en su adolescencia o tardíamente a la comunidad Sorda (Las personas Sordas eligen pertenecer a la comunidad Sorda o no), sin embargo es fundamental que encuentren grupos de Sordos (Cruz, 2008, p.53; Francisco, 2011, pp.29-30; SEP, 2012, p.61).

Los Sordos que pertenecen a familias Sordas, es decir, que son hijos o nietos de padres Sordos, etc., son altamente valorados, son aquellos que saben la lengua de señas, son los encargados de conservarla y transmitirla. También deben conservar y transmitir la historia, la cultura y las tradiciones de su comunidad (Cruz, 2008, p.154).

El Sordo construye su identidad (representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás), en primer lugar, en el entorno familiar y en segundo lugar en los lugares a los cuales el individuo Sordo accede: la escuela, la comunidad, el ámbito cultural, recreativo y laboral. La escuela es uno de los acercamientos al otro, cuando el individuo reconoce que las interacciones familiares son cotidianas y le pertenecen (Giménez, 2007. p. 60, en Francisco, 2011, pp. 117-118).

En la mayoría de los casos, el hijo con sordera es un hijo negado, ya que los padres oyentes desean tener un hijo igual a ellos; y algunos padres Sordos, desean reparar su condición de diferentes ante la sociedad y el seno familiar. Es por ello que el hijo con sordera se sabe no deseado y reconoce que él causó angustias, conflictos, rompió la armonía; cuando inicia la construcción de su identidad estos elementos determinan su manera de concebir el mundo, por ello es difícil que tenga elementos que lo sostengan con seguridad y confianza. Sin

embargo en la construcción de la identidad del Sordo no se agrupan únicamente los significados atribuidos al Sordo, también se agrupa lo que construye de sí mismo, integrando la diversidad de una persona, en la seguridad de poder oponer una mirada propia a las miradas ajenas, el sujeto descubre un valor insustituible y puede, por ende, darle un sentido a sí mismo. Por lo que, es posible que desarrolle una personalidad vulnerable durante etapas definitorias como la adolescencia (Francisco, 2011, p.22).

Aun cuando el hijo Sordo no conozca otras comunidades de Sordos, se reconoce diferente a sus padres y hermanos porque ellos no tienen dificultades aparentes para comunicarse. A través de su interacción en el medio familiar obtiene información e ideas, entiende su experiencia propia y la que observa de otros. Su entorno tiene mucho que ver en cómo se desenvuelva una persona Sorda, los adolescentes con sordera que asisten a una escuela bilingüe no consideran que la sordera los convierta en una carga social o familiar, por el contrario, se saben capaces de obtener un empleo, de afianzar una familia, de continuar con sus estudios hasta la universidad. Es por ello que el sentimiento de identidad orienta al individuo a la búsqueda del reconocimiento social, para que los otros construyan significados diferentes al referirse a ellos como miembros de una misma categoría social, esta experiencia es vivida como una lucha que no busca valores materiales sino el reconocimiento que determina su posibilidad de identidad, vinculado a la autonomía personal, la autoexpresión y creatividad; también existen Sordos que son privados de conocer el mundo exterior. Los niños y adolescentes Sordos en un 80% se integran a la Comunidad de Sordos Mexicana y se casan con Sordos, aún contra la voluntad de sus padres y en ocasiones de los especialistas” (Fridman, 2000, p.5, en Francisco, 2011, pp.15,16, 30).

En el pasado, las personas Sordas asistían juntas a las mismas escuelas (ahí se desarrollaron prácticas medicalizadoras y represivas al tratar de normalizar al Sordo, clasificándolo y segregándolo como enfermo y discapacitado, también favorecieron su reproducción social), muchas de las cuales eran escuelas residenciales donde permanecían la mayor parte del tiempo, como la Escuela

Nacional para Sordomudos en la Ciudad de México, lo cual proporcionó espacios comunes que permitieron el intercambio comunicativo entre personas Sordas, conformando grupos con características y costumbres compartidas a través del grupo de iguales, que les otorgaron una identidad y un sentido de pertenencia, puesto que en ellos se sentían completamente identificados (la escuela se convierte en un punto importante para el reconocimiento de la sordera), fue así como constituyeron los principales mecanismos de su reproducción social y cultural, a través de la transmisión informal del conocimiento y de la lengua de signos (de una generación a la siguiente), ya que los Sordos son los únicos capaces de transmitir su lengua y su cultura, los niños deberían adquirir la lengua de señas a través de la interacción con un Sordo nativo (Pernas & Ameijeiras, 2003, p.59; y SEP, 2012, pp.59,60).

Muciño (2006, en SEP, 2012, p.61), menciona que las escuelas, los clubes, las organizaciones y las iglesias desarrollaron durante mucho tiempo un rol vital en la conformación de estas comunidades de personas Sordas, pues les ofrecieron la posibilidad para socializar, hacer amigos, conocer parejas y crear comunidades; sitios donde los Sordos encontraron sentido de pertenencia e identidad. Con el crecimiento de las ciudades la conformación de los grupos de personas Sordas se ha diversificado.

Habitualmente la reproducción social coincide con la reproducción biológica de un grupo; sin embargo, en la comunidad Sorda la reproducción social sólo se realiza en una pequeña parte a través de relaciones de parentesco (padres Sordos con hijos oyentes o Sordos) (Pernas & Sáiz, 2003, p.59).

El elemento más rico de la comunidad de personas Sordas, es la lengua de señas que se ha conservado a través de muchas generaciones de personas Sordas. La escuela debe seguir desarrollando un papel fundamental en la preservación de esta riqueza lingüística y cultural (Padden s.f., en Parasnis, 1996, p.86, en, SEP, 2012, p.61).

Las personas Sordas son recibidas por la comunidad Sorda en el momento que decidan ser parte de ella, al integrarse a la comunidad no sólo aprenden y usan la lengua de señas, además conocen sus costumbres y tradiciones, la sordera es uno de los factores determinantes para pertenecer. Un ejemplo de pertenencia es la adopción de una seña propia (la comunidad Sorda es quien asigna dicha seña, la cual identifica al miembro de forma única), que se utilizan como nombres propios de cada uno de los miembros de la comunidad silente; los apodosos se realizan utilizando una configuración manual correspondiente a la primera letra de su nombre en español, más rasgos que con frecuencia aluden a una característica personal sobresaliente, es decir, se emplean configuraciones manuales clasificadoras por ejemplo para referirse a la gordura o delgadez de esa persona (Cruz, 2008, pp.153, 154).

En nuestro país al Sordo se le conoce coloquialmente como sordomudo, sin embargo ellos se llaman a sí mismos Sordos ya que el que tengan cierta pérdida auditiva no les impide hablar (algunos de ellos están oralizados), aun así su competencia comunicativa es mayor y de más fácil acceso en una lengua visomanual, como lo es la lengua de señas.

La Comunidad Sorda de México ha realizado otras definiciones sobre la persona con sordera que ha enunciado Boris Fridman Mintz, lingüista mexicano especialista en el estudio de dicha comunidad y se mencionan a continuación (Francisco, 2011, p.34):

- a) Sordo señante- Persona cuya forma prioritaria de comunicación e identidad social se define en torno a la cultura de una comunidad de Sordos y su lengua de señas.
- b) Sordo hablante- Es aquél que creció hablando una lengua oral pero en algún momento quedó Sorda, puede seguir hablando, sin embargo ya no puede comunicarse satisfactoriamente de esta forma.

c) Sordo semilingüe- se llama a quién no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua, pues quedó Sordo antes de desarrollar una primera lengua oral y tampoco tuvo acceso a una lengua de señas.

d) Sordociego- es el individuo Sordo que ha perdido la vista parcial o totalmente

Por el contacto con la comunidad Sorda principalmente en la Ciudad de México y la Ciudad de Guadalajara, Cruz (2008, p.155), distingue cinco diferentes subgrupos de señantes:

- 1) Aquellos Sordos que son monolingües (LSM), con un bajo conocimiento del español escrito y que no utilizan ninguna expresión oral.
- 2) Otro grupo es el que tiene como primera lengua la LSM y como una segunda lengua el español oral o escrito. Este grupo se puede comunicar a través del español con éxito.
- 3) El tercer grupo está formado por los Sordos bilingües que además de la LSM usan alguna otra lengua de señas como la ASL.
- 4) Un cuarto grupo está constituido por individuos Sordos o hipoacúsicos que pueden o no asociarse con la comunidad silente, y que conocen o han aprendido la LSM. Principalmente tienen una buena competencia oral y escrita del español, incluso el español puede considerarse su primera lengua.
- 5) En el quinto grupo habría que considerarse a los Sordos semilingües, los cuales no adquirieron el español como primera lengua pero tampoco son competentes en la LSM. Sobre este grupo se puede decir que en gran parte es el resultado de los prejuicios que tiene la sociedad oyente hacia el aprendizaje de las lenguas de señas.

Podría decirse que existe un sexto grupo, en el que habría de considerarse a aquellos Sordos que se encuentran en un ambiente deprivado social y culturalmente, lo que les ha ocasionado por un lado no haber recibido ningún tipo de educación formal y por lo tanto desconocer el español, por el otro lado un aislamiento que ha impedido su integración a la comunidad Sorda y no conocer la

LSM. Este grupo un sistema de señas caseras o familiares que utilizan básicamente para comunicarse con los miembros de su familia o las personas más cercanas a ellos, amigos, vecinos, etc. Tal vez dentro de este mismo grupo se encontrarían aquellos Sordos que viven en lugares rurales alejadas o con pocas vías de comunicación, en las cuales se observa el empleo de signos que son diferentes a los de la LSM (Cruz, 2008, p.156).

Así se observan Sordos monolingües en LSM, Sordos monolingües en español, Sordos bilingües en LSM-español, Sordos bilingües en LSM-ASL, Sordos trilingües LSM-ASL-español, Sordos semilingües, Sordos usuarios de sistemas de señas caseras, y Sordos usuarios de español signado (uso de señas de la LSM pero adoptando la morfología y la sintaxis del español). Algunos Sordos bilingües LSM-español pueden adaptar el sistema de la LSM dependiendo del tipo de personas a quien se está dirigiendo; el Sordo vive diariamente la experiencia del contacto con la sociedad oyente que en su mayoría desconoce la LSM (Cruz, 2008, p.155).

La cultura Sorda existe, cognitiva y categorialmente, lingüísticamente, con un sustrato neurológico, con valores y manifestaciones culturales propias, e incluso con expresión política. A pesar de ello en muchos lugares del mundo la medicalización sigue dominando la vida de las personas Sordas (Pernas & Sáiz, 2003, p.60).

2.3 Presencia de los Sordos en México

El Sordo se reconoce a sí mismo como un agente de cambio y en la búsqueda de su desarrollo integral ya buscado a través de la creación de diversas organizaciones de Sordos, luchar por sus derechos, entre ellos: el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español, a la interpretación y la estenografía proyectada “subtítulos” (en toda la televisión educativa, en noticieros y en boletines de urgencia nacional, regional y local), a acceder a la jurisdicción del estado por medio de intérpretes de la LSM (con su respectiva estenografía proyectada). Todo lo anterior es fundamental para el desarrollo integral del Sordo,

a través de la transmisión y reconocimiento de la LSM como el elemento que da identidad al Sordo en México y en el mundo (Cruz, 2008, p.138).

En México existen varias agrupaciones que se centran en el Sordo. Entre ellas se encuentra: la Unión Nacional de Sordos de México (UNSM), y la Federación Mexicana de Sordos (FEMESOR), dos agrupaciones que han realizado diferentes eventos que promueven la reflexión, el conocimiento de diversas áreas, conferencias organizadas por la UNSM sobre sexualidad, sobre la cultura Sorda del mundo que fueron impartidas por diferentes jóvenes Sordos de países como Alemania, Suecia, Rusia, etc. es en estas asociaciones donde se apoya la interacción entre Sordos, es ahí donde se organizan actividades de formación y ocio y donde las personas Sordas no se ven a sí mismas como “discapacitadas”, (ya que tienen una comunicación completa y fluida entre ellos) sino como personas con nombre y apellidos que comparten sus vivencias y preocupaciones cotidianas (Domínguez y Alonso, p. 27., en Francisco, 2011, p.41).

El que un Sordo forme parte de una asociación específica es una decisión personal, así pueden ser parte activa de la UNSM, de la FEMESOR, de la Coalición de Jóvenes Sordos, de SEÑAS LIBRES, de asociaciones culturales como SEÑA Y VERBO, recreativas o deportivas como el CLUB DE FUTBOL DEPORTIVO SILENTE DE GUANAJUATO, etc. (Cruz, 2008, p.157).

Formar parte de una asociación de Sordos no es una obligación pero le ayudará a no sentirse solo, pues ahí conocerá a otros Sordos (junto con las acciones que ellos realizan para subsistir) lo que le brindará nuevos horizontes de pensamiento, los cuales le permitirán desechar la idea de convertirse en un parásito social y lo motivaran a integrarse al ámbito laboral que le permitirá su emancipación al llegar su adultez (Francisco, 2011, p.42).

Otra opción para no sentirse solo es continuar con los lazos que ha formado si ha conocido a otros Sordos, por ejemplo, si ha estado en una escuela bilingüe puede considerar que los Sordos que ha conocido ahí le son suficientes para sentirse parte de una comunidad sin llegar a realizar actos de participación asociativa; una

última opción ha sido nombrada por el Dr. José Gabriel Storch (en Francisco, 2011, p.43), “despertener” esto es, entrar a una asociación y luego salir de ella para adquirir autonomía. Los Sordos autónomos ya han establecido contacto con algunas asociaciones y en ellas han encontrado grandes amistades o contactos en las instituciones del gobierno e instancias privadas encargadas al desarrollo del Sordo. Se considera que el Sordo se ha vuelto autónomo cuando utiliza tales instancias sin intermediarios y conoce lo necesario para su beneficio a pesar de no pertenecer a una asociación de Sordos reconocida (Francisco, 2011, p.43).

De acuerdo con los datos de Ethnologue, (2005, en Cruz, 2008, p.177) en la Ciudad de México se reconoce la existencia de tres iglesias para Sordos (ahí se reúnen y existe una interpretación del rito religioso en LSM), y tres más en Guadalajara; respecto a las escuelas para Sordos proporciona datos sobre el número de escuelas en donde se emplea la LSM y son las siguientes: en la Ciudad de México se reporta la existencia de 6 escuelas para Sordos, en Guadalajara 3 escuelas, en Saltillo 19 escuelas. También menciona otras ciudades en las que se utiliza LSM, pero no especifica el número de escuelas en cada región: Morelia, Cuernavaca, Monterrey, Ciudad Obregón, Hermosillo, Villahermosa, Matamoros y Veracruz.

En la Ciudad de México existen tres escuelas bilingües y son: IPPLIAP, CLOTET y Grupo Tessera. Cada una plantea un enfoque bilingüe a partir de diferentes niveles de escolaridad. IPPLIAP y el Grupo Tessera, ofrece los niveles de pre-escolar y primaria; mientras que CLOTET, por su parte, ofrece primaria, secundaria y talleres laborales. Cada una de las escuelas mantiene la Lengua de Señas como parte fundamental para la comunicación del alumno Sordo además de los contenidos que demanda la SEP para consolidarse como escuela con registro escolar en tal dependencia (Francisco, 2011, p.54).

Dentro de la escuela regular administrado por la Secretaría de Educación Pública, los Sordos son incluidos en el Centro de Atención Múltiple (CAM) para el uso y la enseñanza de la LSM, como es el caso del CAME #15 Escuela de Audición y Lenguaje, Profa. Lidia Cotaque Barrios, de Hermosillo, Sonora, en donde existe un

programa de formación bilingüe de niños Sordos, el CAM #6 en Cuernavaca, Morelos, y el CAM de Cancún, Quintana Roo. De forma independiente en el centro de educación especial Piña Palmera en Puerto Escondido, Oaxaca, se sabe que intentan la enseñanza de la LSM y que los alumnos la difunden en sus lugares de origen, como la sierra de Oaxaca (Cruz, 2008, p.177); o en las escuelas ligadas a Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), en ellas, existe un predominio de la lengua oral y el niño debe adecuarse a las condiciones del maestro. En el caso de los CAM existe una variedad de discapacidades que atender y el trato que debe recibir cada individuo tiene especificaciones que en lo general no pueden abordarse satisfactoriamente. Aunque las actividades de enseñanza pueden acarrear problemas para el alumno, existen lugares en los que se apoya al Sordo dentro de la CDMX como el Centro de Lenguaje, Audición y Aprendizaje (CLAAP), la Fundación Abres My Lus, A. C. (FAMyL) y el Instituto para la Formación Integral del Sordo, A. C. (IFIS), entre otros (Francisco, 2011, p.55).

El Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) (quien absorbe al anterior Instituto Nacional de la Comunicación Humana INCH) ha estado dedicado a la atención de la sordera conjuntamente con problemas de lenguaje. Ahí se les realiza una evaluación que incluye una audiometría, valoración médica y psicológica, un resumen clínico informando el diagnóstico y las recomendaciones pertinentes a cada caso en particular (Ruiz, 2015, p.117).

La atención al paciente Sordo tiene muchos obstáculos, uno de los más representativos en el ámbito psicológico es al evaluar, ya que muchas veces se emplean pruebas de tipo verbal y al estar relacionadas con una lengua que no dominan, inmediatamente los pone en desventaja ya que están basadas en destrezas lingüísticas y orales, como consecuencia no dan la pauta de la aptitud real cognoscitiva del paciente Sordo. Por lo que el cuestionamiento constante es si los resultados indican una deficiencia en el área intelectual o simplemente no tienen la capacidad para entender el lenguaje que se está empleando para su evaluación (Furth, 1981, en Ruiz, 2015, p. 115).

Actualmente no se cuenta en las instituciones con modelos psicoterapéuticos que aborden diversas problemáticas individuales y familiares desde la visión y cultura de la comunidad de Sordos. Los programas psicológicos se avocan principalmente al apoyo con los padres para trabajar con el duelo y la aceptación de la condición, así como a la atención de los niños Sordos para mejorar su desempeño escolar, a través de técnicas de terapia de juego, con las cuales la investigación puede estar sesgada si no se tiene una buena competencia comunicativa y lingüística (Ruiz, 2015, pp.117, 118).

Dentro del Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje IAP (IPPLIAP) existe el servicio de psicología (propuesto e instalado por Fabiola Ruiz Bedolla y Cecilia Echegaray Villegas). Este espacio consideró desde su origen la necesidad de proporcionar apoyo emocional a alumnos Sordos y sus familias al interior de misma institución educativa como una parte de una atención integral. Se encuentra activo desde hace 10 años y a pesar del tiempo que tiene ofreciéndose a los niños y sus entornos, continua siendo un servicio de vanguardia ya que no existe este servicio en otras instituciones educativas incluso de alumnos oyentes. En dicho servicio se atiende a algunos de los estudiantes una vez por semana en sesiones individuales o grupales según las consideraciones pertinentes, al mismo tiempo se promueve un apoyo adicional haciendo un trabajo con los padres de asesoría de manera personalizada para un mejor manejo de la problemática específica que se aborda con cada familia y alumno. Dentro de este contexto terapéutico se encuentran elementos que permiten el trabajo directo con los alumnos, empleando la LSM como recurso comunicativo principal (Ruiz, 2015, pp.118-119).

2.4 Lenguaje de Señas Mexicano (LSM)

“La lengua nos ayuda entre muchas otras cosas al desarrollo de las capacidades cognoscitivas, a ser y estar con el mundo en que vivimos” (Cruz, 2008, p.156).

La lengua de señas no es sólo el alfabeto dactilológico (alfabeto utilizado para deletrear palabras), es un sistema de comunicación visual o viso-manual, en donde a través de una o varias señas producidas con las manos (usualmente

acompañadas de expresiones gestuales y corporales) es posible emitir y recibir información y sentimientos (Estrada, 2008, p.107; Francisco, 2011, p.37).

Los lenguajes de señas son creaciones históricas que se crean en la colectividad y se transmiten de generación en generación, su génesis exige dos generaciones como mínimo (Sacks, 1997, en Pernas & Ameijeiras, 2003, p.58). La génesis de las lenguas de señas en América, comenzó en Europa con la emigración de maestros Sordos europeos hacia América y sus métodos de enseñanza que incluían el uso de señas, gestos, y dactilología los cuales tenían el propósito de que los Sordos aprendieran la gramática de la lengua dominante, así como la posibilidad de que se oralizaran en la mayoría de los casos. La historia de la LSM está vinculada con el nacimiento y desarrollo de la comunidad silente en México, pero al igual que la lengua de señas mexicana, la historia de los Sordos mexicanos es en muchos aspectos desconocida (Cruz, 2008, pp. 128, 130).

La Comunidad Sorda de México se ha conformado a partir de la interacción entre personas que usan dicha lengua, reconociendo con ella su historia colectiva a través de reconocer situaciones, figuras históricas y lugares míticos. Esa lengua ha sido fundamental para la constitución de su conciencia de grupo y su simbolización de identidad colectiva, puesto que a través de ella expresan su percepción del mundo; el lenguaje también contribuye a la integración social (Francisco, 2011, pp.15, 35).

La lengua de signos es resultado del proceso de la mutua interacción entre biología y cultura en el ser humano, representa una adaptación creativa a una limitación sensorial, desarrollando estrategias alternativas a través una modalidad visual de comunicación, no por ello es un simple sistema paliativo y de apoyo para el intercambio de información, es un sistema de comunicación, que utiliza el canal accesible para las personas Sordas “visual”, a través del movimiento de las manos y de los gestos de la cara, que les permite acceder a los contenidos de la comunicación, compensando así las limitaciones derivadas de la pérdida auditiva (inaccesibilidad al canal fonológico-auditivo en la lengua oral), garantizando el

desarrollo cognitivo y posibilitando la comunicación (Estrada, 2008, p.108; Pernas & Sáiz, 2003, p.58).

La lengua de señas es la forma natural en que las personas Sordas pueden desarrollar sus capacidades intelectuales al máximo, les ofrece un universo conceptual completo que les permite: acceder al conocimiento, expresar su pensamiento, sus emociones y sentimientos, y al mismo tiempo les brinda una identidad (Francisco, 2011, p.13; Johnson, et. al, 1989, en SEP, 2012, p.38).

Las comunidades conformadas por personas con sordera pueden tener auxiliares, implantes cocleares o haber asistido a terapias de lenguaje y labiolectura, sin embargo en sus reuniones continúan utilizando la lengua de señas, pues además de que los identifica, así se comunican de una forma más natural. Los Sordos no se conciben como personas con discapacidad, la única diferencia que encuentran entre ellos y los oyentes es que se comunican en un idioma diferente pues “La condición que define la sordera es más que nada social y lingüística.”(Fridman, 1999. p.2., en Francisco, 2011, p.15).

La lengua de señas implica una configuración gesto-espacial (gestos articulados con las manos que se complementan con expresiones faciales y movimiento corporal) y una percepción visual (mirada intencional y en el caso de personas con Sordo ceguera se incluye el sentido del tacto), utilizando así un canal denominado gesto-viso-espacial (Francisco, 2011, p.36). La gestualidad es una parte muy importante en las lenguas de signos, forma parte del sistema y la mayoría de las veces es la lengua misma, a diferencia de las orales en las que es un complemento. Dicha gestualidad da pie al mito de la universalidad de las lenguas de signos, ya que los gestos son naturales y no codificados resulta lógico pensar que las lenguas de signos funcionan de la misma forma (Pernas & Sáiz, 2003, pp.74, 75).

Aunque cada país cuenta con su propia lengua de señas, existen aspectos en común en cuanto a la realización o producción de los signos o señas, que se realizan mediante una serie de mecanismos que permiten la codificación de la

información que se desea expresar (Alonso y Valmaseda, 1993, en Estrada, 2008, p.107).

Estos “mecanismos de producción” de la lengua de señas son los siguientes (Estrada, 2008, p.108):

- 1) articuladores manuales (principalmente las manos)
- 2) articuladores no manuales (posiciones del cuerpo y expresiones faciales)
- 3) uso del espacio (el espacio más cercano a la persona que produce los signos)
- 4) modificaciones del movimiento con el que se producen los signos

Muñoz Baell (1999, en Pernas & Sáiz, 2003, p.76) distinguió siete parámetros (unidades que componen los signos combinándose entre sí). Cualquier signo está compuesto de: una configuración (forma de la mano), una orientación (posición de la palma), un movimiento de las manos y los brazos, un plano (cerca o lejos del cuerpo), un lugar, un punto de contacto (de los dedos con el cuerpo) y un componente no manual (cabeza y tronco); la combinación simultánea, lineal y sistemática de estos elementos producen los signos.

Hay muchos rasgos que alejan la lengua de señas de las lenguas orales, pero también muchos que las acercan por ello se deben entender y respetar estas diferencias y similitudes, es la forma de acercarse a cualquier aspecto de la comunidad Sorda La diversidad incluye el derecho de la niñez con sordera a hablar su lengua materna y a recibir una educación bilingüe para favorecer la adquisición de una segunda lengua (Pernas & Sáiz, 2003, p.76; SEP, 2012, p.9).

La lengua proporciona categorías al sujeto para diferenciarse de otros grupos y lograr así una identidad social propia. En contextos donde se da la convivencia de las culturas y las lenguas, estas categorías resultan especialmente relevantes a la hora de definir la identidad social. Al conocerse dos personas Sordas deletrean su nombre al interlocutor y posteriormente señalan cuál es la seña que ha creado para designarse (al inicio de éste texto se hizo referencia a su apodo o seña

propia). En muchos casos toman una de las letras de su nombre y agregan un movimiento que hace referencia a una palabra con la cual se siente identificado (Francisco, 2011, p.36).

La lengua, es el referente primordial para la cristalización de identidades, es un instrumento que permite avanzar en la construcción de una significación diferente del otro. En México, la LSM forma parte del patrimonio lingüístico y “es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral”. (Ley General de las Personas con Discapacidad, en Francisco, 2011, p.38). La LSM es un idioma reconocido oficialmente desde el año 2005 como lengua nacional por el gobierno de México, en el artículo 12 de la Ley Federal para las Personas con Discapacidad, tiene el reconocimiento como patrimonio lingüístico de la nación, sin embargo esto no ha dado ningún beneficio significativo para la comunidad Sorda, El desarrollo de dicha lengua implica, la ampliación de sus funciones a otros ámbitos: académico, literario, económico, etc. (Estrada, 2008, p.116; Francisco, 2011, p.38).

La LSM coexiste con una lengua oral dominante, el español. El Sordo se encuentra inmerso en una sociedad que mayoritariamente usa el español oral o escrito, y la educación (en muchos casos) ha influido en el valor que se le asigna al español por arriba de la lengua de señas. El contacto de la LSM con el español han originado otros sistemas de comunicación artificiales como el español signado (calco del español), que se caracteriza por utilizar las señas de la LSM pero además se incorpora la morfología y el orden de palabras del español, no todas las personas dentro de la comunidad Sorda pueden comunicarse por español signado (les resultacomplificado), sólo aquellas que tienen conocimiento del español, algunas personas consideran que se debe promover la enseñanza del mismo para propiciar en los Sordos el aprendizaje del español y para que los oyentes se acerquen al aprendizaje de la LSM, sin olvidar que el español signado no es LSM (Cruz, 2008, pp.183, 184).

Capítulo 3 Comunicación y Lenguaje

“El sujeto no se hace de dentro hacia afuera, no es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y personas, es un resultado de la relación” (Rivière, 1984, p.36).

El lenguaje es una herramienta psicológica que tiene su origen en la sensación propioceptiva (señales que a nivel corporal son enviadas o recibidas), se divide en dos partes: señales y expresiones corporales (proporcionan información sobre el individuo), y expresiones verbales o lingüísticas (funciones del cuerpo), la principal función del lenguaje tanto para el adulto como para el niño, es la de comunicación, de contacto social, y de influencia sobre los individuos del entorno (Lowen, 1977, en Ruiz 2015, p. 42; Vygotsky, 1934, en Wertsch, 1988, pp.96-97, 109).

Las primeras experiencias del ser humano con el mundo que lo rodea son de formas no verbales, sus primeras lecciones de comunicación inician desde el útero, el feto aprende a absorber líquidos, a moverse y a adaptarse a los movimientos de su madre (Ruiz Bedolla, 2015, pp.39 y 40).

El contacto relativamente complejo y socialmente rico del niño, permite que muy pronto desarrolle instrumentos de contacto. El niño reacciona específicamente a la voz humana, ya durante la tercera semana de vida (reacciones presociales) y su primera reacción social a la voz humana ocurre durante el segundo mes, durante los primeros meses emergen las risas, el balbuceo, los movimientos y los gestos (instrumentos de contacto social). El caso de bebés Sordos es el mismo, responden a su ambiente: comen, duermen y lloran cuando tienen hambre o se sienten incómodos (del mismo modo que lo hacen los niños oyentes); la diferencia radica en cómo responden a los estímulos que el ambiente proporciona (son incapaces de prever acontecimientos a través de la vía auditiva), por ello cada que su madre sale de su campo visual quedan totalmente privados de su presencia, los bebés con pérdida auditiva no responden usualmente al sonido a menos que estén acompañados de vibración y otros estímulos ambientales como luz, sombras y olores (no perciben cuando hay un sonido de pasos acercándose o la voz llamándoles desde la otra habitación), los bebés oyentes también perciben

estos estímulos pero dependen más de su sentido auditivo (Ruiz, 2015, pp.51, 52; Vygotsky, 1934, en Wertsch, 1988, p.108).

Somos biológicamente aptos para usar lenguaje, el niño debe tener la capacidad para aprender y a su vez debe tener acceso al lenguaje (sistema comprensible, no estamos limitados a hablar –representar lenguaje con: la palabra, signos, forma visual y gestual-), de lo contrario esa predisposición biológica para el lenguaje puede perderse y para que la adquisición de lenguaje continúe en el tiempo apropiado debe ser sustentada a través de modelos de comunicación adecuados (Ruiz, 2015, pp. 54 y 56).

La adquisición y desarrollo de la lengua se da siempre en contexto como un proceso espontáneo y asistemático, por medio del contacto que se tiene con una lengua (sin un sistema de signos, lingüísticos o de otro tipo, la vida social es imposible, pues sólo cabría un tipo de comunicación muy primitivo y limitado), con la cual se interpreta la realidad, se transmiten modelos de vida de una sociedad, su cultura, patrones étnicos y cognitivos. Los niños no crean su propia habla, dominan el habla existente de los adultos de su entorno (un sujeto no construiría o adquiriría signos si no fuera porque está entre otros sujetos (Rivière, 1984, p.69; SEP, 2012, p.36; Wertsch, 1988, pp. 53, 121).

Todos los niños, incluyendo los que tienen una discapacidad auditiva, ya sea hipoacusia o sordera, tienen la capacidad innata para adquirir el lenguaje, los niños Sordos expuestos a la lengua de señas en su medio familiar y desde las primeras edades, adquieren esta lengua a un ritmo madurativo idéntico al de los niños oyentes con su lengua oral (Domínguez y Alonso, 2004, en Estrada, 2008, p.118; SEP, 2012, p.36).

El desarrollo del lenguaje está relacionado con la creciente habilidad del niño y adolescente para utilizar el sistema lingüístico como transmisor de significados. La continua experiencia y el propio uso del lenguaje entre los usuarios, influye no sólo en la forma en que utilizará el lenguaje sino lo que es más importante, en la forma

en que pensará y en el tipo de interpretaciones que hará de sus experiencias (Ruiz, 2015, p.46).

Sin lengua, una persona no puede lograr un desarrollo intelectual acorde a su potencial, limitándose seriamente su desarrollo pleno como ser humano, ya que el lenguaje no es inventado los sistemas de señas caseras que se utilizan para la comunicación de los niños y adolescentes Sordos dentro de su familia los provee de una comunicación primitiva o incompleta (Ruiz, 2015, pp.53 y 56; SEP, 2012, p.32).

Sacks, (1989, en SEP, 2012, p.32) menciona que el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio es un derecho de las personas Sordas, al igual que el acceso a la enseñanza, al trabajo, a la comunidad, a la cultura, a una existencia plena e integrada. El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual es cuando el lenguaje y la actividad práctica convergen (Rivière, 1984, p.43).

El lenguaje tanto de niños Sordos como oyentes sigue determinadas secuencias y depende de los retrasos que se observen. Dichos retrasos (falta de herramientas para procesar un input lingüístico adecuado o bien la inhabilidad para codificar lenguaje ya sea oral o visual) representan en el niño Sordo la incapacidad para comprender o completar los mensajes que son transmitidos vía oral y tiene como consecuencia principal no la pérdida de la audición en sí misma, sino la carencia de lenguaje que resulta de la falta de un input visual y, por ende, la carencia de acercamiento comunicativo con otros (Ruiz, 2015, p.51).

La falta de audición en combinación con el diagnóstico tardío de la pérdida auditiva da origen a un freno en el desarrollo lingüístico. La adquisición tardía de la lengua materna es atípica y virtualmente imposible encontrarla, excepto en el caso de niños Sordos de familias oyentes (Mayberry, 1993, en Ruiz, 2015, p.50).

Muchos niños Sordos con padres oyentes reciben poca exposición tanto a las lenguas orales (dificultad para adquirirla a través de un proceso natural, espontáneo y no contar con la audición), como a las lenguas de señas (por los

temores y prejuicios que se han tenido con respecto a ellas y negar el acceso inmediato); las lenguas de señas se convierten no sólo en la vía de comunicación más importante sino también en las de más fácil acceso para el Sordo (Ruiz, 2015, pp. 53-55).

La capacidad de aprender una primera lengua de manera eficiente ocurre durante los primeros años de vida de un niño, etapa conocida como periodo crítico (atribuido a la pérdida de plasticidad neural) para la adquisición de cualquier lengua y se da alrededor de los 2 años a los 13 años, o bien hasta el inicio de la pubertad. Después de la pubertad es extremadamente difícil adquirir fluidez en una primera lengua. Por esta razón, si un niño no tiene acceso a la adquisición de su lengua primera, se compromete seriamente el desarrollo normal del lenguaje. En todos los contextos culturales el desarrollo se despliega para asegurar que el lenguaje esté casi completamente construido en cinco o seis años; pero las condiciones del desarrollo de los niños Sordos no encajan en este diseño, pues muchos niños Sordos aun tarde consiguen empezar con la adquisición del lenguaje, sin embargo esta exposición tardía provoca rezagos en todas las áreas de su vida, con la excepción de los hijos de Sordos que tienen un desarrollo normal del lenguaje (Lenneberg, 1967, en Ruiz, 2015, pp.52 y 53; Lenneberg, 1981 y Rodríguez, 2005, en SEP, 2012, p.4; Ruiz, 2015, p.50; Sánchez, 2009, pp.4, 13, en SEP, 2012, p.41).

La lengua es el sistema de signos o código de signos utilizado por una comunidad (idioma) para categorizar y conceptualizar la realidad, es el cauce por el cual discurre el pensamiento, la cultura interiorizada a través de la lengua (Buxó, 1983, en Pernas & Sáiz, 2003, p.58; Oviedo, 2006, en SEP, 2012, p.39).

Las lenguas son convenciones sociales, negociaciones de significado y de significantes, por eso existen diferentes idiomas y lenguas de signos en el mundo (Pernas & Sáiz, 2003, p.58).

Las lenguas de signos son un instrumento de conexión psicológica, para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta de otro como de

la propia son productos culturales, y como tales, son fenómenos social e históricamente determinados y no universales (diferente en cada país o comunidad); lo universal es la capacidad humana para la comunicación, la transmisión de conocimiento y la vehiculación del pensamiento (Pernas & Sáiz, 2003, p.58; Wertsch, 1988, p.96).

A continuación se muestra la Tabla 1 en la que se explican los componentes del lenguaje tanto en lenguas orales como en lenguas signadas:

Tabla 1. Componentes del lenguaje

	Lenguas Orales	Lenguas Signadas
Fonología	Reglas lingüísticas que gobiernan el sistema de sonidos en el lenguaje. Combinación de sonidos y secuencias. Elementos básicos: vocales y consonantes	Contraste entre las estructuras más pequeñas, la organización y estructuración. Elementos básicos: configuración de mano, movimiento, localización, orientación y marcas no manuales
Morfología	Combinación de las unidades básicas dan como resultado un significado completo. Son las unidades más pequeñas que guardan un significado, por ejemplo, cada palabra	El significado de las unidades más pequeñas se refleja en cada seña o signo
Sintaxis	Reglas o categorías que posibilitan que las palabras formen	Reglas que permiten el orden de la oración o frase a través de las

	oraciones	señas
Semántica	Significado de las oraciones en diferentes situaciones	Dependen del contexto en el cual son ubicadas. Al igual que en las lenguas orales existe la ambigüedad
Pragmática	Se observa cómo se comunica y expresa la intencionalidad del lenguaje	Se observa cómo se comunica y expresa la intencionalidad del lenguaje

Ruiz Bedolla, 2015, p59.

El lenguaje tiene el potencial para ser usado en la reflexión abstracta, descontextualizada (Wertsch, 1988, p.109).

El pensamiento no se expresa en palabras, sino que existe a través de ellas (esta conexión se origina en el desarrollo, se modifica y hace más estrecha a través de él). Una palabra es una convención humana, construida por la cultura para la comunicación e inter-regulación de la conducta (es un microcosmos de conciencia humana), es la herramienta semiótica más poderosa en el contacto social y la regulación interhumana de la conducta; no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o clase de objetos (generalización). La generalización es un acto verbal de pensamiento y refleja la realidad de un modo radicalmente diferente a como la reflejan la sensación y la percepción (Rivière, 1984, pp.71, 72, 76; Wertsch, 1988, p.52).

Vygotsky (1978, en Wertsch, 1988, p.125) refiere que por medio de las palabras, los niños diferencian elementos separados, sobrepasando de este modo la estructura natural del campo sensorial y formando centros estructurales nuevos artificialmente introducidos y dinámicos. El niño empieza a percibir el mundo no solo mediante sus ojos, sino también mediante el habla. El habla se convierte en una parte esencial del desarrollo cognitivo del niño, a través de las palabras

diferencia elementos separados (sobrepasando el campo sensorial y formando centros estructurales nuevos-introducidos artificialmente-)

La actividad que por encima de todo distingue a los humanos de los animales desde un punto de vista psicológico, es la significación (creación y uso de signos “señales artificiales”) (Wertsch, 1988, p.106).

Vygotsky, (1960, en Wertsch, 1988, p.106) menciona que los humanos pueden crear estímulos (introducir señales artificiales) para regular sus conductas, en lugar de estar controlados únicamente mediante estímulos del entorno, significan la conducta y a través de los signos, crean nuevas conexiones en el cerebro que constituyen la influencia externa.

El significado es un acto de pensamiento y al mismo tiempo, es parte integrante de la palabra como tal, por tanto, pertenece al dominio del lenguaje tanto como al del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío. Puesto que el significado de las palabras es pensamiento y habla a la vez, encontramos en él, la unidad de pensamiento verbal (Wertsch, 1988, p.52).

Para Vygotsky, (1981, en Wertsch, 1988, pp.111-112) el significado de la palabra une tanto la función de comunicación como la intelectual del lenguaje. La palabra como indicador, es la función primaria en el desarrollo del habla, función referencial de la cual otras pueden derivar. Durante las primeras fases del desarrollo de la atención, las palabras sirven únicamente para dirigir la atención del niño hacia un objeto.

“Un pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta, y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra. La conexión entre ellos sin embargo no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma” (Vigotsky, 1973, p.196, en Pernas & Sáiz, 2003, p.64).

La generalización implica una relación entre signos y el contexto no lingüístico en que éstas aparecen, al hablar de los sistemas de conceptos se introduce la

cuestión de cómo los signos se relacionan con otros signos (Wertsch, 1988, p.117).

Los primeros niveles de generalización y los correspondientes niveles de desarrollo en la interacción social se basan en la función indicativa del habla, mientras que los niveles más avanzados son posibles gracias a la función simbólica del habla; la cual implica la clasificación de eventos y objetos en términos de categorías generalizadas y, finalmente, la formación de relaciones entre categorías. Los niveles de generalización en un niño corresponden a los niveles de desarrollo en la interacción social, un nuevo nivel de generalización significa un nuevo nivel en la posibilidad de la interacción social (Wertsch, 1988, p.111).

Un concepto implica al mismo tiempo una relación con un objeto y una relación con otro concepto, es decir, los elementos iniciales de un sistema de conceptos (Wertsch, 1988, p.117).

Vygotsky los clasifica en (en Wertsch, 1988, pp.116-117):

- Científicos: La experiencia en la actividad educativa es una fuerza importante que rige el desarrollo de estos, tienen un significado primordial para la evolución de los procesos psicológicos superiores, porque estos conceptos implican necesariamente que se realicen de manera consciente y, en consecuencia, bajo el control voluntario. Dependen de la descontextualización y están mediatizados por otros conceptos gracias a su sistema jerárquico interno de interrelaciones.
Constituyen el área en la que, en primer lugar y ante todo, emerge la realización consciente de los conceptos, es decir, su generalización y dominio.
- Espontáneos: dependen del contexto, el niño los aprende en cualquier otro lugar. La atención del niño gira alrededor del objeto representado y no del acto de pensamiento que capta.

El niño en las primeras etapas de desarrollo proviene de un periodo en el cual se apoya de objetos concretos, es a partir de los 12 años que se puede afirmar que se reemplazan los objetos por ideas o conceptos. El pensamiento formal es reversible, interno. El adolescente es capaz de realizar hipótesis (pensar en abstracto), preparar experiencias mentales para comprobarlas, formular definiciones, elaborar conceptos y resolver problemas (proceso del cual no se es consciente) (Ruiz, 2015, p.65).

En el niño y adolescente Sordo este proceso puede verse truncado debido a la falta de adquisición de una lengua de forma natural y espontánea a temprana edad por la falta de estimulación y por el input lingüístico adecuado, es por ello que se ha argumentado si es que los Sordos en general poseen pensamiento concreto y no pueden acceder a pensamiento abstracto (Ruiz, 2015, pp.51 y 65).

El pensamiento abstracto tiene un carácter proposicional "si..entonces.." que consiste en utilizar proposiciones verbales en el medio ideal para expresar las hipótesis y razonamientos, así como los resultados que se obtienen. Para pensar o razonar sobre hechos posibles, el trabajo intelectual no se hace sólo con objetos reales, sino con representaciones de los mismos; el medio de estas representaciones es el lenguaje que desempeña una labor capital en el desarrollo de este pensamiento (Ruiz, 2015, p.66).

El pensamiento abstracto se basa en esquemas formales y es a través de ellos que el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, no necesariamente consciente y que se apoya sobre la información ya almacenada en la mente. Es una unidad básica a través de la cual es representado el conocimiento. Los esquemas permiten la predicción y así capacitan al individuo para anticiparse a aquellos aspectos del ambiente que le son significativos, que se acomodan a las demandas del medio a la vez que integra información nueva (Ruiz, 2015, p.66).

De forma concreta el adolescente en el desarrollo intelectual y de forma progresiva adquiere la capacidad de (Ruiz, 2015, p.66):

- 1.- Valorar distintas posibles soluciones a un problema
- 2.- Prever las consecuencias de actuaciones presentes
- 3.-Adquirir capacidad crítica al ser capaz de relacionar realidades concretas con reglas generales o abstractas
- 4.- Y podrá reflexionar sobre diferentes realidades posibles

Vygotsky (en Wertsch, 1988, p.108) distinguió dos funciones del habla que aparecen durante el primer año de vida: descarga emocional y contacto social. El habla en forma de diálogo es uno de los requisitos en la interacción social (Wertsch, 1988, p.101).

El habla es un instrumento para opinar y comprender, que combina la función de interacción social con la función de pensamiento; aspira a ser la norma de comunicación entre los individuos (su código es igual para todos los integrantes de la comunidad cultural), es un todo estructurante de la identidad de un pueblo, de una nación o cultura (Alvarado, 2008. p. 37, en Francisco, 2011, p.35).

Yakubinskii (en Wertsch, 1988, pp.101, 102) definió al diálogo como la forma natural de interacción verbal genéticamente anterior que se caracterizan por una percepción visual y auditiva directa del interlocutor “cara a cara” (en la interacción indirecta o mediada, está la expresión escrita) y el monólogo que es la forma artificial más tardía y complicada.

El esquema del habla según Vygotsky (en Wertsch, 1988, p.125), adopta la siguiente forma: habla social-habla egocéntrica-habla interna.

El habla egocéntrica (instrumento del pensamiento práctico del niño, transición del habla externa a interna) es cuando el niño comienza a conversar con él mismo, de la forma en que había conversado primero con los demás, empieza a pensar en voz alta conversando con él mismo cuando la situación lo requiere. La función de este instrumento es aproximar a la lógica de la acción inteligente y determinada

del pensamiento, durante ella aparecen los fenómenos siguientes: la ilusión de ser comprendido, el monólogo colectivo y la vocalización. El monólogo no desaparece, sino que se sumerge hasta convertirse en instrumento interno de pensamiento (Rivière, 1984, p.74; Wertsch, 1988, pp.129, 131).

El habla interna permite a los humanos planificar y regular su actividad, deriva de su previa participación en la interacción social verbal (Wertsch, 1988, p.124).

Durante el proceso de crecimiento, el habla social del niño se desarrolla de acuerdo con el principio de diferenciación de funciones separadas y, a cierta edad, está bastante diferenciada en habla egocéntrica y habla comunicativa (Wertsch, 1988, p.130).

Las herramientas psicológicas (instrumentos de mediación) se forman de acuerdo con las demandas de la comunicación. Estos procesos se configuran indirectamente a partir de las fuerzas que se originan en la dinámica de la comunicación (Wertsch, 1988, pp. 95, 97).

El tipo de comunicación no verbal con el que se inician las conversaciones se realiza corporalmente, ya sea sonriendo, moviendo la cabeza denotando aprobación o desaprobación (a través de las expresiones se muestra a otros el estado anímico), o a través del aspecto o apariencia personal ya que a través de ello también se manifiesta agrado inconformidad ante cierto tipo de relación. Los niños comprenden mejor el lenguaje del cuerpo que los adultos., puesto que a lo largo de muchos años a los adultos se les ha enseñado a prestar atención a las palabras, sin fijarse en las expresiones corporales (Ruiz, 2015, pp.41, 42).

Pardo, (2002, en Pernas & Sáiz, 2003, p.64): “El proceso de comunicación consiste en la transmisión, hombre a hombre, de significados con cierto contenido intelectual o cognitivo, para evocar en otra persona el mismo contenido. Implica el intercambio conceptual entre dos o más interlocutores conscientes, fundamentado en el análisis y orientado a la aparición o modificación concertada de una conducta. Así, la interacción discursiva presenta una doble estructura cognitivo-comunicativa, que se basa en la confrontación respectiva de las experiencias

previas y el conocimiento de una realidad particular por parte de cada participante en el proceso, con el contenido de cada uno de los mensajes intercambiados”.

La comunicación es el corazón de las dificultades y de los éxitos, asociados con la sordera; y la sordera no se refiere a la audición sino a la comunicación. A fin de cuentas, la comunicación no está limitada al intercambio de ideas o de información, o inclusive emociones y experiencias; se relaciona con el conocerse el uno al otro, el conocer es empezar a entender (Ogden, en SEP, 2012, p.9).

Comunicar significa algo más, quiere decir que lo que se dice debe ser entendido y asimilado desde un punto de vista cognitivo, debe ser interiorizado por los individuos que participan en el acto de comunicación, entrando a formar parte de su mundo interno subjetivo (Pernas & Sáiz, 2003, p.64). La comunicación requiere significado y no puede prescindir ni del signo ni del reflejo de generalización (Rivière, 1984, p.72).

El problema de la comunicación y contacto con el mundo que rodea a las personas Sordas radica en la desinformación que persiste aún entre los profesionistas sobre la atención a los aspectos concernientes con la sordera y las implicaciones que tiene; en segundo lugar está el prejuicio que aún predomina sobre las lenguas de señas y deja de lado la posibilidad de proporcionar un lenguaje de fácil acceso que les permita la interrelación con su medio a través de una comunicación fluida, en tercer lugar y en consecuencia de lo anterior, el aislamiento y el cómo solicitar sus necesidades desde las básicas hasta aquellas que representan mayor complejidad (Ruiz, 2015, p.22).

Es necesario que padres e hijos cuenten con un mismo código lingüístico para que pueda darse una verdadera comunicación (promoviendo así sentimientos de aceptación y pertenencia); ya que los problemas más importantes que surgen de la sordera no se relacionan con las restricciones en la audición, sino con las restricciones en la comunicación que pueden interpretar como rechazo, abandono, enojo, entre otros sentimientos (Ruiz, 2015, pp.43, 45; Sheridan, 1996, en Ruiz, 2015, p.54; SEP, 2012, pp.38, 40).

La comunicación con los niños y adolescentes Sordos puede ser deficiente o estar rota (no cuentan con un canal de comunicación adecuado o no son competentes en la LSM), pero jamás será inexistente, lo cual determinará en un grado importante la conducta del individuo y sus relaciones a partir de lo que le dicta esta aparente ausencia de comunicación, porque esto no quiere decir que no observe pautas relacionales en sus familias y sean influenciadas por estas, lo hace a través de lo que interpreta del lenguaje corporal; en muchas ocasiones los padres no expresan de manera directa con sus hijos las preocupaciones que atañen a sus familias o bien aquellas que están relacionadas con la condición de sus hijos o de los retos que cotidianamente tienen que sortear (Ruiz, 2015, pp.41, 43, 45). Estas interacciones son las que conducen al reconocimiento de nuevas identidades. El estudio de la identidad del sujeto con sordera es vital para que pueda incluirse adecuadamente en la sociedad sin representar un problema social. De lo contrario, seguirán representando una minoría de la que debe ocuparse el Estado y la Sociedad Civil en un acto de compasión (Francisco, 2011, p.13).

La comunicación en la sordera, se da de la siguiente forma (Pernas & Sáiz, 2003, p.65):

- Familias oyentes con hijos/as Sordos/as que carecen de un código común de comunicación desde sus inicios y que educan a sus hijos a través del aprendizaje de la lengua oral (en su forma hablada y escrita).
- Familias oyentes con hijos/as Sordos/as que carecen de un código común de comunicación y que deciden educar a sus hijos a través de una metodología bilingüe, introduciendo la lengua de signos como primera lengua y la oral como segunda.
- Familias Sordas con hijos/as Sordos que tienen un código común de comunicación desde sus inicios, la lengua de signos.

Gregory y co., (1995, en Ruiz, 2015, p. 81) realizaron un estudio en el que entrevistaron a jóvenes Sordos sobre las personas con las que establecían mayor comunicación en su familia y encontraron que: 38% se comunicaban con todos los

miembros de su familia, 25% con la madre, 20% con algún hermano, 5% con el padre y 7% no tenían nadie con quien comunicarse dentro de su familia.

Luterman, (1987, en Ruiz, 2015, p.82) enfatiza que la madre suele ser mejor en la comunicación y puede que ella frecuentemente asuma el rol de interprete.

La interacción social necesariamente presupone generalización, (para transmitir una experiencia o contenido de la conciencia con otra persona, no hay más remedio que atribuir el contenido de una clase conocida, a un grupo conocido de fenómenos) y el desarrollo del significado de la palabra, es decir la generalización, se hace posible en presencia del desarrollo de la interacción social. El pensamiento humano refleja la realidad de un modo generalizado (Wertsch, 1988, p.110).

Millán, (2000, en Pernas & Sáiz, 2003, p.62) refiere que la socialización es el proceso social por el cual aprendemos a ser miembros de una comunidad humana y a interiorizar los valores y roles de la sociedad en que hemos nacido y habremos de vivir. Es decir, a través de la socialización aprendemos a vivir dentro de un grupo, a ser miembros competentes de la sociedad en que hemos nacido.

Según George H. Mead (en Pernas & Sáiz, 2003, p.62), la socialización dura toda la vida, pero es más fuerte durante la niñez y la adolescencia, porque se aprenden diferentes habilidades físicas, cognitivas y psicológicas que conforman la personalidad individual, pero que contienen innumerables características (culturales y de expresividad emocional) similares a los demás miembros de su comunidad social.

Las dificultades de interacción comunicativa y de incorporación de normas sociales van a generar una serie de carencias educativas en el niño Sordo, como son: la necesidad de mayor información referida a normas y valores sociales, así como para asegurar su identidad y autoestima, adquirir y compartir un código de comunicación como la lengua de señas (soporte imprescindible que le permitirá estructurar su pensamiento, regular su comportamiento e interactuar con su medio) (Ruiz, 2015, p.84).

Los niños Sordos atraviesan una doble socialización: la de la familia y la ejercida por las personas Sordas adultas que están en contacto con ellos. Pero, en este caso, no puede verse como una socialización deficiente, sino como una socialización complementaria (Pernas & Sáiz, 2003, p.66).

El uso de la lengua de signos permite, al mismo tiempo, que el niño incorpore los valores y las normas propias de la cultura de la comunidad Sorda (Pernas & Sáiz, 2003, p.66).

Durante la socialización, se forma la conciencia de su posición en la sociedad que le rodea, comprenderá su posición dentro del colectivo de personas Sordas, comenzará, la construcción de su identidad social, de sus habilidades para convivir e interrelacionarse, la presencia de una actitud creativa o repetitiva frente al conocimiento, aprender a aprender, su desarrollo físico, el grado de uso de su voluntad y de su capacidad de logro, confianza en sí mismo (autonomía y voluntad), entre otras aptitudes, habilidades y conocimientos (Pernas & Sáiz, 2003, p.66).

Es preciso recordar que el acceso natural a la lengua en el niño Sordo, le permitirá comunicarse con sus padres y familiares; desarrollar sus capacidades cognitivas durante la infancia; adquirir conocimientos del mundo, y comunicarse integralmente con el mundo circundante (Grosjean, 1996, en SEP, 2012, pp.42-43). Por ello no sólo los niños Sordos deben iniciar el aprendizaje de la lengua de señas, también sus padres, hermanos, cuidadores primarios, sus maestros y compañeros de clase, con el fin de que puedan comunicarse con él y simultáneamente lograr la comunicación escrita y en algunos casos la oralización. De lo contrario formarán parte de los Sordos adultos que refieren haber vivido aislados y desintegrados dentro de sus familias debido a que la comunicación con sus padres y hermanos no era próspera y efectiva. Otros también han expresado y descrito sus experiencias de integración en la escuela regular y el aislamiento social y académico que sufrieron en dicho proceso por la falta de un código de comunicación (SEP, 2012, pp.39,42).

En la actualidad, el sector salud promueve y asegura la detección oportuna de pérdidas auditivas en niños recién nacidos mediante la implementación del Programa de acción específico 2007-2012, Tamiz auditivo neonatal (Secretaría de Salud, 2009, p.36, en SEP, 2012, p.36), el cual es una herramienta esencial para poder contar con un diagnóstico temprano, tomar las decisiones a tiempo y comenzar lo más pronto posible con el desarrollo del lenguaje para evitar retrasos.

Un diagnóstico temprano o desde el nacimiento, es una herramienta esencial para las familias y los profesionales que les permitirá tomar decisiones a tiempo y favorecer la comunicación del niño y el desarrollo temprano de la lengua que le sea más accesible: oral o signada. Cuando un niño Sordo nace en el seno de una familia Sorda, ve un lenguaje visual desde que su mamá lo lleva en brazos. Tiene la capacidad de mostrar sus primeras señas (palabras) y de expresarse ampliamente antes de ir a la escuela; pero en familias oyentes, en donde los padres realizan su primer acercamiento a la lengua de señas, tendrán que aprender todas las estrategias visuales y experienciales (tales como establecer contacto visual con el niño antes de signar, signar más lentamente, prolongar los signos, llamar su atención para después signar, asegurarse de que no haya distracciones y que preste la mayor atención a los signos) que de manera natural desarrollan los padres Sordos con su hijo Sordo, para conseguir así una comunicación más eficaz. Esto favorecerá su desarrollo cognitivo, socioemocional y comunicativo. Por lo anterior, padres, médicos y maestros deben estar informados de la importancia de un diagnóstico oportuno y una atención temprana (Estrada, 2008, p.118; SEP, 2012, pp.36, 42; Rodríguez, 2005, p.31, en sep, 2012, p.42).

Capítulo 4 Arteterapia

4.1 Arte

Existe diferencia entre Arte y arte, siendo arte nuestro principal interés. Debido a que en el primero debe existir técnica, belleza, simetría, equilibrio, etc. (sólo personas dotadas con el don pueden realizarlo) y el segundo está enfocado a la espontaneidad y expresión sin reglas que cumplir (todos tenemos capacidad creadora) (Lara & Guzmán, 2017). Esta diferencia surgió con la aparición del término “Bellas Artes” acuñado por Batteaux en 1475 (lo bello es una idea abstracta sujeta a valores culturales modificables), antes de ello la palabra arte era utilizada indistintamente para zapateros, pintores, panaderos, etc. (se refería a la virtud de repetir los mismos resultados una y otra vez); así surgió la diferencia entre artesano (toma elementos externos para su creación, como mitos, el imaginario cultural, etc.) y artista (las creaciones vienen de dentro de la persona – sensaciones, emociones, sentimientos-) (Sheykholya, 2019).

El arte no fue ni ha sido una actividad que ocupa el tiempo libre “el ocio”; sino que ha sido necesario para entender el mundo y transformar todo ese universo en algo propio, que podamos sentir, tocar y transformar en nuestro cuerpo: humanizarlo. Está presente en cualquier manifestación creativa que tengamos (Sheykholya, 2018, pp.20, 29).

El arte ha sido definido como conocimiento a través de la emoción (López, 2009). Es una manera en la que el corazón, la mente y el alma se manifiestan, por medio de él se exteriorizan ideas, sentimientos, conflictos, anhelos, todo aquello que se nos ocurra imaginar (tanto del mundo real como del mundo subjetivo). Valiéndose de la materia, de la imagen o del sonido, creando, copiando o fantaseando (González & Nahoul, 2008, pp.1-2).

Algunas veces el arte ayuda a conocer el mundo no como algo ajeno sino como algo imbricado en nosotros, otras veces, el arte nos permite que aflore nuestro interior, nos ayuda a conocer nuestra realidad, nuestro paisaje interior; aquél que solo nosotros conocemos, aquél que sólo nos interesa a nosotros y que sólo

nosotros contemplamos (mediante juegos conceptuales, en las distintas áreas - música, poesía, danza, pintura, etc.-); sin embargo, acaba interesando a muchas personas porque refleja la capacidad y deseo del hombre de asociarse con los demás, de compartir sus experiencias e ideas con la de otros hombres (González & Nahoul, 2008, p.2; López., 2009; Pascual de Lucas, 2012, p.7).

Margaret Naumberg (en Dalley, 1987) describió el arte como un intento de otorgar orden y claridad a través de enunciar sentimientos mezclados y escasamente comprendidos.

El arte es un rasgo propio de todas las sociedades, es casi tan antiguo como el hombre, que a través de él ha simbolizado los aspectos personales y culturales del desarrollo (ej. La actividad pictórica, danzas). Refleja y predice al mismo tiempo las tendencias internas de la sociedad y ha constituido tradicionalmente un ámbito para la expresión personal y las ideas creativas; a través de él también se puede expresar aquello que es originalmente censurado, sea individual o socialmente (Dalley, 1987; González & Nahoul, 2008, p.7).

El arte es una forma de catalizar, expresar y comunicar, mediante símbolos, todo aquello que existe, da forma y hace valiosa a la cultura.

Simbolum (del latín): significa la mitad de las piezas que conforman un astrágalo (moneda en prenda), por ello quien lo posee sólo tiene una mitad y existe otra mitad por ser descubierta. El símbolo es una representación verbal y no verbal (representa afectos, personas o abstracciones pero no es una copia de ellos, sino una nueva creación) que se usa en lugar de la cosa o persona que está ausente (ya sea por muerte, por distancia, etc.). El símbolo que más empleamos es la palabra, en el arte el símbolo (no es una copia, sino una creación) representa afectos, personas o abstracciones. El arte brinda la capacidad de renacer simbólicamente, de construir un proyecto personal, de conocer sin tener que renunciar a la emoción; por ello es útil en el desarrollo cognitivo y en el desarrollo emocional (González & Nahoul, 2008, p.3; López, 2009; Sheykholya, 2019).

El arte brinda un medio que supone, al mismo tiempo, una comunicación con los demás y una confrontación con uno mismo; la comunicación enriquece a ambas partes, comunica lo tangible, lo real, lo comprobable y también comunica deseos, tendencias, carencias, ilusiones e ideales (González & Nahoul, 2008, p.2; Laing, 1974, p.17, en Dalley, 1987)

En la comunicación intervienen varios componentes: el emisor (el artista que crea la obra de arte), el receptor o espectador (el que contempla la obra de arte y recibe el mensaje del artista), el mensaje (contenido de la obra de arte; va pleno de significados manifiestos, entendibles y conscientes y también contiene significados latentes, es decir, inconscientes), y el código (conjunto de símbolos utilizados para que el receptor capte el mensaje) (González & Nahoul, 2008, pp.2,3).

Todo artista crea su obra con la motivación inconsciente de dedicarla, ya sea a una persona o cosa con quien está vinculado en su presente, o a alguien que ya no está en el presente, por ejemplo, un ser querido que tuvo gran relevancia afectiva en su pasado (González & Nahoul, 2008, p.4).

El proceso artístico es un proceso reestructurador del yo, que está continuamente siendo reelaborado, en el que la obra de arte funciona como metáfora del mundo, (como puente entre el yo, el otro, entre lo interior y lo exterior), por ello es clave en el abordaje del conflicto, pues opera con todos sus elementos constitutivos y puede (a través del desarrollo de una mente creadora) contribuir y fortalecer al desarrollo de un ser imaginativo, dúctil, intuitivo, sensible a lo nuevo, seguro de sí pero respetuoso con el otro y sus creaciones (López, 2009).

4.2 Creatividad

La creatividad es la capacidad de dar nuevas y/o diferentes soluciones a un mismo problema y que dichas soluciones sean eficaces, es una habilidad, una capacidad que toda persona posee en diferentes grados. La gran tarea de la creatividad, es revelar, a cada cual sus mejores posibilidades y hacer que contribuyan a mejorar todo cuanto constituye su entorno “realidad social” y su propio ser “realidad

individual”; mediante la atención consciente, en estado de alerta (sensible y con perspectiva) para percatarse de las cosas nuevas y dejando el automatismo de las normas y rutinas (seguir un guion).Comprendiendo que un mundo cuya ley es el cambio, la creatividad es principio de bienestar y de progreso (Badilla, 2011, p.23; González & Nahoul, 2008, pp.45, 46; Langer, 2005, pp.26-27; Rodríguez Estrada, 1995, p.8).

De acuerdo a Coll (2006, en López, 2009, p.33) el ser humano es creativo por naturaleza, por el hecho de haber accedido al pensamiento. Ha creado desde su círculo primario y su contexto social, a modo de entender lo que le rodea y de encontrar respuestas a sus necesidades, sin embargo su disposición creativa puede llegar a verse bloqueada al sufrir determinadas vivencias que pueden derivar en un desarrollo de identificaciones demasiado rígidas o concretas.

Un ejemplo de lo anterior se da al seguir guiones y realizar o recibir evaluaciones. Un guion dicta cómo deberíamos pensar, actuar y sentir, nos comportamos de la manera en que creemos deberíamos hacerlo o de la manera que pensamos que otros piensan que deberíamos hacerlo (al seguirlo nos desconectamos de los sentimientos y de la comprensión del mundo que se tiene en ese momento, nos volvemos reactivos en vez de activos) (Langer, 2005, pp.40, 41, 49).

Las evaluaciones determinan nuestra conducta y existen porque creemos que hay una manera correcta de hacer las cosas (hacemos las cosas que creemos son buenas, no hacemos aquellas que consideramos malas, asimismo hacemos las que creemos nos salen bien y huimos de las que no nos salen bien), con ello vienen los siguientes pensamientos: hay personas que lo hacen mejor que los demás, la mayoría de nosotros no tenemos talento, si disimulamos hacer las cosas requeridas podemos complacer a los otros; y todo eso es preferible a implicarnos en una tarea que de todas maneras sabemos que vamos a fracasar (Langer, 2005, pp.41, 64, 65).

El coste de la evaluación se observa en: la comparación social, el remordimiento o la culpa, y en la mentira. Al aceptar las evaluaciones, le cedemos al evaluador nuestro derecho a elegir (Langer, 2005, p.70,78).

A lo largo del capítulo se resaltarán la gran importancia de la creatividad en la vida del ser humano, es por ello que han elaborado distintas teorías acerca del origen de la creatividad, Dalley (1987) las menciona y se muestran a continuación:

- Desde un punto de vista freudiano, el conflicto personal es el que genera la creatividad pues nuestros mecanismos de defensa inconscientes, al actuar contra la formación de la neurosis y de otros síntomas, hacen que nuestros conflictos interiores se expresen a través de un acto creativo.
- Los jungianos definieron la creatividad como una forma de búsqueda que expresa sentimientos internos, creencias y pensamientos, donde la necesidad de otorgar a la experiencia una forma significativa es algo fundamental en los procesos artísticos. Para Jung la forma de recuperar el equilibrio psicológico es a través del significado simbólico, el método para llegar a ello es a través de la expresión creativa.
- En el enfoque conductista estricto el arte es el medio para modificar las normas sociales y culturales. Consiste en reconocer el orden y la forma, centrándose en la adquisición de aptitudes y en la técnica de aprendizaje. Dicho enfoque, pertenece al ámbito de la enseñanza del arte, plantea la cuestión acerca de su posible valor terapéutico.

La creatividad es infinita, parte de la sensopercepción, por lo tanto incluye todos los sentidos: oler, escuchar, sentir, probar y hasta los sentidos extrasensoriales, muchos de estos en forma no verbal, no vista e inconsciente; la percepción se entiende como la integración de las sensaciones captadas por cada receptor para darles significado y organización en el cerebro, con el fin de integrarlas en una configuración unificada (Badilla, 2011, p.23; González & Nahoul, 2008, pp.38, 46).

Al referirnos a la creatividad se ha coincidido en definirla en términos de acción (inventar, ser, transformar), es un término dinámico, que se refiere a estar siempre en movimiento y por lo tanto en constante cambio. Al mismo tiempo, al hablar de acción suponemos que ésta la realiza alguien o algo, y es cierto, los actos creativos de una persona dependen de su capacidad creadora, o sea, de su potencial creativo (Badilla, 2011, p.23).

Cuando un proyecto creador se pone en marcha, se utilizan procesos cognitivos y emocionales (el desarrollo en plenitud de estos últimos es alentado por la cognición rápida o “intuición”) que se parecen mucho al proceder del método científico; dentro de cualquier proceso creador se observa la capacidad de proyectar, imaginar opciones, responsabilizarse de las mismas, comprobar su eficacia, utilizar mecanismos evaluadores y de control, comprobación de objetivos, etc. (López, 2009).

La creatividad artística implica cualidades como: sensibilidad perceptiva, penetración ante las relaciones entre aspectos diversos de la realidad, inquietud, inconformismo, flexibilidad (la cual permite imaginar hipótesis de diversa índole), capacidad de fantasía elevada (que permita trascender la realidad), audacia para emprender tareas poco comunes y caminos nuevos, y barreras del Yo permeables, que permitan el flujo a la consciencia de los productos inconscientes como las fantasías, que expresan los deseos más profundos del sujeto (González & Nahoul, 2008, p.46; Rodríguez, 1995, p.19). Es el terreno donde se produce a través del yo verdadero y de sus materiales como, el deseo, la fantasía, lo que el sujeto reconoce como expresión auténtica de sí mismo (Corella, 2003, en López, 2009, p.182).

A través del arte, la creatividad se pone en juego y conecta el ser con el mundo transformando a ambos (nos enfrenta con nuestra capacidad de exteriorizarnos y ligarnos con el mundo a través de nuestro cuerpo hacia la materia, actuando sobre lo visible), pues de modo simbólico, permite tomar decisiones, asumir riesgos, errar, cambiar el camino, detenerse, permanecer expectante atento al exterior, retomar la acción y responsabilizarse de ésta (López, 2009).

Todo acto creativo implica tres procesos (Rodríguez, 1995, p.17):

- La persona creadora
- El proceso creativo
- El objeto creado

La persona pone en marcha su capacidad creativa cuando “ve, a partir de un conjunto de estímulos, lo que antes no había visto o nadie había visto antes” (Omenat, s.f., p. 6). A partir de la incertidumbre que le permite percatarse de algo más de lo que creía posible, y del estar alerta permaneciendo sensible a la forma en que las situaciones cambian, logrando percatarse de las cosas nuevas (Langer, 2005, pp.36-37).

La creación implica un atravesamiento de límites (no seguir las reglas de forma automática), una transgresión que provoca ansiedad y a la vez placer (impulsa al creador a seguir creando); placer por esa experiencia de liberación que supone lo nuevo, angustia por ese estremecimiento que provoca el caos, un cierto vértigo, un cierto vacío (espacio en blanco, espacio metafórico que lo sugiere el papel en blanco) (Langer, 2005, p.28; Omenat, s.f., p.7).

La creación artística es una manera de crear orden personal, con mayor control en el trabajo al hacer espíritus independientes y libres, entendiendo la libertad como la posibilidad de dudar, de equivocarse, de buscar, de experimentar, de saber decir no; esa necesidad de decir no, no es para negar los sentimientos individuales y profundos que necesitamos compartir, sino la expresión que nos impulsa a la transformación (toda creación nos impulsa a ella) (López, 2009; Sánchez, 2011, p.19).

La creación pone en juego el cuerpo en el mundo, el ser en el mundo; a través de las líneas que traza, de las formas que compone, de la arcilla que modela, trata de comprender, aprender e intervenir el mundo (dejar una huella de nosotros y huella del mundo en nosotros), a nombrarlo con palabras propias, (transformando así al mundo y a quien lo recrea). Por ello no es lo mismo ver y crear, al crear se aprecian con mayor nitidez las dificultades estéticas y vitales de aquellos que crearon, (sintiendo de modo parecido a lo que otros sintieron); también implica observación precisa, respeto y conocimiento por aquello a lo que nos enfrentamos, implica visión crítica y tomar partido ante esa realidad, a través del compromiso de determinar qué tomamos y qué no. (López, 2009).

La reflexión sobre el proceso creativo es importante en Arteterapia, es relacionar la evolución que realiza cualquier artista a la hora de trabajar e indagar en su obra, llegando a esta vorágine de arte que es el final de la creación artística (Pascual de Lucas, 2012, p.35).

El proceso creador es un espacio de libertad, y de singularidad, de posibilidad, de estructuración y apertura donde aparece lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual, lo paradójico. Pone en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción. La creación artística es vehículo para la expresión y alivio del ser humano, en ella concurre el pasado y el presente del creador, de la creadora, y se entrevé el futuro; todo en un tiempo y un espacio suspendido, donde todo es posible y nada definitivo (López, 2009).

El proceso creativo emplea muchas clases de símbolos y los utiliza en diferentes contextos o proporciones, de manera que dichos contextos y proporciones se vuelvan a su vez símbolos de cosas nunca antes simbolizadas o ya simbolizadas de diferentes formas. La forma primitiva de función simbólica es la imagen (Arieti, 1976, en González & Nahoul, 2008, p.3).

A través del sistema creador se ponen en juego elementos de los otros sistemas, movilizándolos y activándolos. En éste, Fiorini encuentra distintas fases (López, 2009):

1. Fase de exploración, donde se desarman los objetos dados y se instala un caos creador (necesario para trabajar la nada, el vértigo, la experiencia de lo imposible). El sujeto se instaura en un espacio de pérdida, de desidentificación, de operaciones destituyentes (a nivel inconsciente) que coloca al sujeto creador en un estado de disponibilidad.
2. Fase de transformaciones, de producciones de forma, de nuevas formas. Con ese riesgo de caos, se abre la posibilidad de construir nuevos objetos, nuevas formas y relaciones, constituir lo posible como alternativa a lo real, y en ese lugar de lo posible, hacer brotar un nuevo real. El sujeto.

3. Fase de culminación de esa etapa de búsqueda.
4. Fase de separación, que se hace necesaria para continuar un destino de creación. Una vez constituido el objeto de creación (un cuadro, un dibujo, un poema) el objeto ya se autosostiene y quien lo trabajó ya puede alejarse (por ello la creación también nos lleva en su culminación a procesos de duelo).

La actividad creadora es un proceso de construcción del pensamiento, es un ir y venir entre el pensamiento que intenta atrapar la imagen y la acción que construye una forma. Con el simple hecho de entrar en contacto con el material suceden cosas, por una parte las dificultades con el material obligan a indagar otras soluciones a las imaginadas a priori, por otra ir en busca de la idea, materializarla, es una búsqueda (no es un camino establecido), es un diálogo donde la imagen se busca al mismo tiempo que se realiza en el proceso de elaboración (Omenat, p.7).

Omenat (2006, p.7, en Molina, 2013, p.24) dice: “la creación implica un atravesamiento de límites, una transgresión que provoca ansiedad y a la vez placer”. Todo proceso creativo es una especie de lucha, de camino poco seguro, donde se debe asumir el riesgo hacia la hoja en blanco, al material, a las propias capacidades. El riesgo a reconocer como propio el contenido emocional expresado, aunque no se pueda nombrar.

La oportunidad de crear nos crea de nuevo, porque nos enfrenta al espacio exterior y nos impele a interpretarlo, a comprenderlo, a decirlo con nuestras propias palabras, con nuestro propio cuerpo, aunque sea una interpretación errónea a los ojos de otros (López, 2009). Storr (1972, en Dalley, 1987) menciona que esta capacidad de hacer que exista algo nuevo para la persona es la que proporciona su potencial fuerza terapéutica.

Las dificultades, los riesgos o los bloqueos que se sufre durante la lucha por transformar el material no son experiencias alejadas del comportamiento y del sentir habitual, más bien responden a él. De manera que trabajar en torno a las dificultades de la creación es trabajar con las propias dificultades o potencialidades (Winnicott, en Omenat, s.f., p.8). Los obstáculos o dificultades que

afronta el paciente en el proceso de creación, nos informan tanto de las ansiedades y defensas que utiliza, como de las capacidades comunicativas y expresivas que posee (Omenat, s.f., p.9).

Para De Tavira (1985, en González & Nahoul, 2008, p.46), el producto creativo es considerado una combinación del mundo de fantasía y el de la realidad que permite establecer nuevas formas de comunicación y de relación con los demás seres humanos. Para Omenat (s.f., p.7) El valor terapéutico de la obra está más allá del formal o estético, lo importante es la intención del autor, su anhelo de crear y la expresión dirigida a “un otro”.

La obra creativa representa a su autor, una época y una cultura, toda representación donde haya un margen de elección y arbitrariedad, se puede considerar que pertenece al orden de la creatividad, porque el sujeto propone una combinación particular que no existiría sin él. Toda representación creativa tiene una dosis de redundancia, que constituye su estilo, y una dosis de originalidad que hace su diferencia. Más que representar algo, (Badilla, 2011, p.24).

Generalmente consideramos las ocupaciones creativas como actividades de ocio, la palabra sugiere que carecen de importancia; sin embargo puede que sean la clave de encontrarle un sentido y una satisfacción al resto de las cosas de nuestra vida. Además al ser consideradas actividades de ocio no implican una amenaza para nuestra autoestima. Favoreciendo así el desarrollo de las personas a ser más abiertas, más independientes en el pensar y en el actuar, más perceptivas, más intuitivas flexibles espontáneas, imaginativas, tolerantes ante la ambigüedad, sensibles a los valores estéticos y seguras de sí mismas; desarrollar el hábito de investigar y de aceptar aspectos nuevos aun en lo trivial y rutinario; la persona que consigue comprometerse con el acto de crear, aglutina con inmediatez concentración e introspección (Langer, 2005, p.25; López M., 2009, p.44; Rodríguez Estrada, 1995, p.8).

La creación implica poner en juego con mayor o menor intensidad una serie de habilidades o aprendizajes. Para algunas personas poner en marcha estas

habilidades, puede provocar dificultades significativas no vinculadas a conceptos estéticos sino psicológicos. Algunas de estas facultades serían (Omenat, s.f., pp.8-9):

- Poder hacer el silencio, (dejar espacio al vacío), para que el juego llegue es necesario que la página en blanco pueda existir. El silencio sirve para aprender a colocarse, a orientarse, para que algo tenga oportunidad de suceder.
- Aceptar el no saber, porque nada existe a priori con anticipación como una “única y acertada respuesta”.
- Atreverse a proponer, a probar. El trabajo artístico se propone dentro del riesgo, la experimentación, el cambio.
- Mirar y escuchar (en el caso del arteterapia es un recorrido hacia el interior) Entrar en relación con los espacios, los espacios íntimos.
- Entrar en relación con los materiales.
- Poner en relación los espacios explorados con los materiales para encontrar una forma.
- Aceptar las emociones que se susciten.

Canal (2007, en López M., 2009, p. 44) comenta que cuando se está inmerso en procesos creativos, el presente se vive de una manera directa y así la mente racional deja de ser la privilegiada en la estructura de organización de nuestra vida.

May (1975, en López M., 2009, p.200) menciona que la creatividad es el producto de la máxima salud mental, pues es la satisfacción de la necesidad de comunicación con su entorno.

Una de las tareas fundamentales del arteterapeuta es acompañar y estimular el proceso creativo de los pacientes. En este sentido es importante alentar y “dar permiso” para la búsqueda en el espacio de creación libre (sin juicios estéticos sobre las obras), donde cada paciente irá encontrando un lenguaje propio (Omenat, s.f., p.9).

4.3 Conceptualización de la Arteterapia

El arte, suele decirse, expresa "emoción" mediante y por estados mentales. Se debe a los sentimientos y transmite sentimientos (Arnheim, en Pascual de Lucas, 2012, p.35).

Arteterapia es una profesión que utiliza el proceso creativo de producir arte para mejorar el bienestar físico, mental y emocional de los individuos de todas las edades, que toma las vulnerabilidades de cada uno como material y busca el develar las significaciones inconscientes de las producciones que permiten al sujeto re-crearse a sí mismo (crearse de nuevo en un recorrido simbólico de creación en creación). Está basada en la creencia de que el proceso creativo involucrado en la autoexpresión artística (a través de sus producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas), ayuda a las personas a resolver conflictos y problemas, desarrollar habilidades interpersonales, manejar la conducta, reducir el estrés, incrementar la autoestima, su autoconciencia y lograr insight (American Art Therapy Association, en Sheykholya, 2009; Klein, 2006, p.13).

En arteterapia se utilizan medios artísticos como modo primario de comunicación (es una negociación con la materia: pintura, pasta de modelaje, barro, collage, escultura, marionetas, invención oral o escrita, voz, música, gestualidad, cuerpo en movimiento, etc.), ofrece la oportunidad para la expresión y la comunicación tanto verbal como no verbal y es particularmente útil para personas que tienen dificultades para expresar sus pensamientos y sentimientos verbalmente, pues es una manera de hablar de sí mismo sin decir "yo"; es un puente que permite alcanzar nuevas vías de comunicación y expresión emocional en cada uno de los pacientes. La hoja de papel de dibujo se puede convertir en un recipiente de todo el dolor, la cólera, el duelo, el miedo, y la frustración que se puede estar soportando en un determinado momento (Badilla, 2011, pp.8-9; Klein, 2006, p.13; Pratt y Wood, 1998, p. 77, en Molina, 2013, p.24)

Las técnicas de la terapia artística se basan en el conocimiento que cada individuo tenga, no es necesario que se tenga una formación artística pues cada individuo

posee una capacidad latente para proyectar sus conflictos interiores de una forma visual (Dalley, 1987).

La técnica que se utiliza para la creación de imágenes en arteterapia es la “libre expresión”, la cual en conjunción del placer-displacer de crear son los ingredientes básicos que darán paso a la proyección subjetiva personal. El énfasis se centra en el proceso creativo y en la experimentación con los medios plásticos audiovisuales, sin ningún intento de imitar la realidad (López M., 2009, p.31).

En cambio la Educación Artística se ocupa de enseñar Arte, no se centra en el desarrollo psicológico de la persona. Estudiar Arte o hacer Arte puede tener un efecto terapéutico, pero no es su objetivo y el educador no necesita conocimientos específicos de psicoterapia (Moreno, 2003, p.101).

El arte fluye, todo nuestro interior hacia un exterior y esta elaboración hace que en nuestro inconsciente, se quite la carga adicional de nuestros problemas cotidianos, experimentando una sensación gratificante al representarlo en un dibujo, pintura, escultura, movimiento, etc. (Pascual de Lucas, 2012, p.35). Simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes puede constituir un medio de expresión y de comunicación más poderoso que la descripción verbal, al mismo tiempo, es capaz de hacer que tales sentimientos y experiencias se vuelvan menos amenazadores (Dalley, 1987).

El arte es un vehículo psíquico que tiene el poder de transportar a la gente de manera directa al interior de sus necesidades primarias, motivaciones, temores, esperanzas, deseos o anhelos. En ningún momento durante la vigilia poseemos la facultad de romper limitaciones como cuando soñamos (esta es la razón por la cual las pinturas, dibujos y esculturas basadas en imágenes de sueños, son un potente recurso). Nuestros sueños nos impulsan a soltar, a comenzar de nuevo, a encontrar formas originales de gestionar las cosas con éxito, y considerar nuevas maneras de resolver viejos conflictos (Moon, 2007, en Montané, 2013, p.35).

Una diferencia entre la enseñanza y la terapia es que los pacientes participan en sesiones de terapia artística no lo hacen para convertirse en artistas hábiles, sino

para tratar de convertirse en miembros mejor integrados en la sociedad (Dalley, 1987). La autonomía de las personas que pintan se refuerza, ya que cada uno aprende cada vez más a tratar con sus propias imágenes y a usarlas para su propia sanación y desarrollo (Schottenloher, 2004, en López M., 2009, p. 37).

La sensación palpada de trabajar con arte, donde lo único y verdaderamente importante es disfrutar el proceso, es una sensación de libertad en la que la arteterapia te sumerge. Sin embargo, no se limita a una expresión o a una descarga y al alivio momentáneo, el fin es transformar la descarga emocional en creación (Klein, 2006, p.13; Pascual de Lucas, 2012, p.8).

“El fin de la arteterapia es permitir la reapropiación de la realidad, a partir de lo imaginario, el paciente va imaginar o inventar un mundo, que le será propio, a través del cual podrá encontrar un lugar más confortable en el mundo real.” (Boyer-Labrouche, 2000, en López M., 2009, p.258). La terapia artística es probablemente su única oportunidad para la expresión individual, la estimulación y la ocupación creativa (Dalley, 1987).

Fiorini (en Omenat, s.f., p.7) describe el proceso creador como la reorganización desde el caos. Para él la creación es un impulso o bien la capacidad para crear organizaciones nuevas. El proceso creativo en el contexto terapéutico, suele poner al individuo en contacto con sus potenciales y sus capacidades.

Ya que el artista y el observador están presentes durante el proceso creativo, el arteterapeuta recibe más información que un observador delante de una obra en una galería, tiene más posibilidades de identificarse y de entender la intención del artista, pues además podrá hablar con el artista. La presencia del arteterapeuta influirá al artista y la obra evidentemente reflejará elementos de la relación terapéutica (Schaverien, 1992, en Schofield, 2012, p.44).

La obra se puede contemplar por su contenido formal, o sea visual, y por su contenido emocional, lo que ha sentido el individuo durante su proceso creativo y ante la obra terminada. El contenido simbólico de las obras proviene del inconsciente y se escapa al control consciente de la persona, (la mayoría de los

recuerdos de nuestra experiencia son imágenes o sensaciones); con el transcurso del tiempo van evolucionando las producciones, de una obra a otra existe un recorrido simbólico donde suceden cambios, modificaciones y se podrá observar un proceso de transformación que será en un principio formal, es decir, en las producciones y paralelamente o después, en la persona (Moreno, 2003, p.103; Pascual de Lucas, 2012, p.35; Schofield, 2012, p.50).

Jones (2005, en López M., 2009, p.30), estableció una clasificación para determinar los fenómenos propios de las sesiones de arteterapia: proyección artística, relación triangular, perspectiva y distancia, experiencia no verbal, espacio de juego, y permanencia de la obra.

Proyección artística

La proyección artística ofrece a la persona la oportunidad de involucrarse en problemas y traerlos a terapia para observarlos y explorarlos con el material artístico, muchas de las expresiones plásticas suelen ser metáforas de uno mismo o de algún aspecto de la persona, que de alguna manera aparecen para poder trabajarlos e integrarlos de una forma más cordial a través de la arteterapia (a través de la creación artística, la persona establece un diálogo con su propio ser y se compromete activamente consigo misma; disminuyen las defensas y aparecen poderosas emociones). La proyección artística se manifiesta desde el comienzo de la obra (es más que un espejo del mundo exterior o un simple reflejo del mundo interior del artista); el sujeto dibuja una imagen de lo que quiere hacer, pero la obra le devuelve una nueva imagen distinta, diríamos poliédrica, la que ve el sujeto, la que ve el terapeuta y la que eventualmente pueden ver los otros en el taller. La persona se proyecta, sin saberlo, en su producción, el modo en que la persona aborda la elaboración del objeto, sus intenciones o resistencias a la hora de crear algo nuevo, pueden decir mucho sobre su forma de ver el mundo y de verse inmerso en él (la obra tiene propiedades únicas, la contemplación de la misma supone un proceso de auto-revisión), al trabajar sobre la obra se trabaja sobre sí mismo (Hernández 2006, en López M., 2009, p.178; Klein, 2006, pp.

13,14; López M, 2009, pp.32,35,36; Moreno, 2003, p.103; Schaverien, en Schofield, 2012, p.45).

La proyección puede ser consciente (si la persona decide trabajar una dimensión, concepto o aspecto específico) o de forma inconsciente (sin una dirección concreta), es un proceso de proyección-exploración donde se traen nuevos conocimientos o diversas asociaciones que posteriormente, podrán ser integrados en su experiencia vital (López M., 2009, p. 32).

El tránsito continuo de la proyección a la exploración de vivencias, a través de las imágenes creadas, permite la transformación al aportar nuevas perspectivas a la persona comprometida en un proceso arteterapéutico, gracias a los estímulos creativos incentivados por la dinámica de las propias imágenes, de las percepciones estimuladas por los materiales y de la acción del arteterapeuta que acompaña (López M., 2009, pp.33-34).

Sobre la obra realizada recae la expresión subjetiva y personal de su autor, mostrando sus dimensiones cognitivas, emocionales, sensoperceptivas, sociales, culturales, etc., lo cual permite al arteterapeuta establecer de forma integral diferentes objetivos terapéuticos, según el área o áreas que la persona tratada quiera explorar. Permite una intervención globalizadora de la persona (por su cualidad multidimensional de la expresión visual y plástica) por lo que el valor terapéutico se ve reforzado (López M., 2009, pp.31-32).

Relación triangular

La terapia artística introduce un agente nuevo: la obra plástica visual realizada por el paciente. Dicha obra actúa como mediador, altera la relación cliente-terapeuta y el rol tradicional atribuido a ambas figuras, pues al ser algo concreto puede ser utilizado y discutido, afectando el proceso de transferencia y contratransferencia entre el paciente y el arteterapeuta (López M., 2009, p.37).

Schaverien, (1992, en Schofield, 2012, p.44) utilizó la idea de la relación triangular para explicar las dinámicas de las sesiones arteterapéuticas, donde la obra es un

intermediario en la relación entre el artista y el observador, ambos intercambian experiencia en la apreciación estética de la obra, pues ambos reciben información al observar la obra, ya sea especular sobre la intención del artista (el observador) o hacerse una idea de cómo la recibirá el observador (artista).

Ya que en arteterapia la obra artística no solo es considerada un medio de expresión, sino que forma parte de la relación entre el paciente y el terapeuta, la interacción de esta relación triangular (paciente–obra artística–arteterapeuta) varía según el proceso y el momento de la sesión. En algunos momentos, hay más interacción entre dos de los componentes (entre el paciente y la obra en el proceso de creación), en otros todos los vértices están en relación unos con otros (al contemplar la obra juntos). La triangulación que ocurre entre el paciente, su obra y el terapeuta facilita que el paciente piense sobre sí mismo desde otra perspectiva, permite al paciente pasar del pensamiento concreto al pensamiento simbólico y a la capacidad de reflexionar (Schofield, 2012, pp.44-45).

Ese espacio de reflexión que ofrece la arteterapia, invita a la indagación sobre las percepciones que construyen las creencias, y el poder reformularlas desde la relatividad, a partir de la diversidad de aspectos que los medios artísticos y las imágenes puedan mostrar (López, M., 2009, p.38).

La arteterapia es una simbolización acompañada donde la intensidad emocional que surge en el espacio terapéutico es contenida y mantenida no sólo por el arteterapeuta sino también por los procesos creativos y la obra. El terapeuta sabe tolerar estas revelaciones y trata de comprender el significado que tiene que ver con el aquí y ahora de la sesión y la conexión que puede tener con su pasado. En arteterapia se considera el conjunto total de lo que ocurre dentro de la sesión, lo que el paciente trae, su proceso creativo y el objeto resultante (Klein, 2006, p.14; López M., 2009, p. 37; Schofield, 2012, p.44).

Perspectiva y distancia

La función mediadora de la obra realizada en un encuadre arteterapéutico provoca dos fenómenos relacionados con la evolución positiva de la persona: la

perspectiva y la distancia, las cuales permiten al individuo tomar parte al mismo tiempo de algo de su vida y separado de ella. Le brindan al individuo la oportunidad de sentir sus experiencias de vida desde posiciones diferentes, como escritor o lector, pintor u observador, actor o audiencia, artista o espectador. El sujeto se convierte en objeto sin perder sus características propias (López M., 2009, pp. 40,42).

Klein (en López M., 2009, p.41) afirma que la distancia introducida por el arteterapeuta a través del producto plástico pasa de un discurso en primera persona (yo) a una producción en tercera persona (él). Esta producción es un disfraz que debilita las defensas y le permite representarse con plena libertad, sin sentir la ansiedad propia de tener que hablar de su intimidad con un extraño.

C.Case, 1990 (en Catalá, 2013, p,10) menciona que poner palabras a la experiencia en arteterapia es siempre una tarea delicada, nombrar puede ser doloroso pues significa revivir la experiencia y a veces la palabra limita la experiencia tanto como puede liberarla.

En todo proceso creador debe surgir una cierta distancia respecto al objeto producido, para que la persona pueda continuar su búsqueda personal y no quede atrapada en la forma culminada (López M., 2009, p.42).

Experiencia no verbal

La palabra no es el único medio de comunicación ni la única manera de traer a la consciencia contenidos del inconsciente. El hombre primitivo utilizó los símbolos pictóricos para obtener permanencia y convertirlos en comunicación antes de utilizar los símbolos fonéticos. La combinación de los medios plásticos y visuales, los gestos, los movimientos y el discurso verbal, aportan cualidades únicas a las formas interpersonales de ayuda, ya que una imagen puede dar paso a la palabra y la palabra, a su vez, evocar una imagen (Da Silveira, 2006, p.46, en López M., 2009, p.45; Sheykholya, 2019).

Por su carácter universal el uso de los medios artísticos puede ampliar enormemente la capacidad expresiva y comunicativa de una persona a la hora de facilitar el acceso a sus estados mentales, especialmente en situaciones en las que el lenguaje verbal se encuentre bloqueado o limitado (idioma, edad, cultura o estado psicofísico), ya sea por falta de dominio, inhibiciones o disfunciones físicas, cognitivas o emocionales (López M., 2009, p.44).

Pasar de un lenguaje a otro, de decir en distintos idiomas, a través del abanico de recursos para hablar, para decir, para conocerme cuando digo, para escucharme cuando hablo, para verme cuando pinto, para sentirme en la totalidad de mi ser, tiene como finalidad otorgar más posibilidades para lograr la búsqueda de significación (Pisano 2006, en López M., 2009, p.45).

La persona confecciona un código personal a partir de significados extraídos del enfoque de su pensamiento, ya que carga de simbolización elementos recogidos de su imaginario y de su entorno, frecuentemente las asociaciones de imágenes se producen por semejanza o analogía, dando lugar a la metáfora, que brinda la oportunidad de poder ordenar pensamientos desarticulados en un ámbito nuevo, integrándolos en un espacio signficante a su representación (De Tavira, 1996, en López, M., 2009, p.45; Goleman, 1996, en López M., 2009, p.45).

Espacio de juego

Según Jones, (2005, en López M., 2009, p.48) a través del juego, el cliente entra en un estado en el que comienza una relación especial con el tiempo, espacio, las reglas y los límites de todos los días. Esta relación de juego con la realidad determina una actitud más creativa y flexible hacia hechos, conflictos e ideas fijas, consigue cambiar las percepciones y relacionarlas con las vivencias de la persona.

Cuando jugamos somos espontáneos, nada es imposible, nada es impensable, pues en el mundo simbólico del juego todo es posible, se puede considerar al juego como el origen de la creatividad (es ahí donde el niño experimenta formas de combinar el pensamiento, lenguaje y fantasía), tiene un paralelismo con el arte, ya que ambos ayudan en el proceso de desarrollo y la maduración emocional,

social y cognitiva de la persona, facilitan el aprendizaje para la resolución de problemas en un ambiente relajado (libre de presiones sociales y de las normas estrictas de la realidad), potencia la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación y anima al riesgo pues aquí los errores se hacen más llevaderos porque están enfocados a ensayar desde un plano imaginario, nuevos comportamientos y trabajar con aspectos del ser estancados; también se realiza el ensayo de roles donde podemos ver qué nos sienta y qué no, qué nos gusta y qué no, qué está bien y qué está mal, para que después de un tiempo tengamos la plataforma segura para lanzarnos al ruedo de la vida diaria (Bruner, 1984, en López M., 2009, p.50; Sheykholya, 2018; Winnicot, 1971, en López M., 2009, p.50).

Permanencia de la obra

La arteterapia brinda la posibilidad de trabajar con un objeto, una imagen tangible que encarna u objetiviza la acción y el contenido expresivo de su autor. Ahí se vierte la experiencia vivida en un medio sensible que la acoge y exhibe, convirtiéndola en una subjetividad viviente (García, 2002, en López M., p. 51).

Dibujar es como pensar dejando constancia de ello sobre un soporte (que se inscriba en un material que por lo menos le de semipermanencia), las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener, por ello si no se plasman, las intenciones no pueden manifestarse, serían evanescentes y se quedarían solamente en deseos. Los dibujos son mapas personales, radiografías de nuestra conciencia, establecen un diálogo interior, recuperan fragmentos de conversaciones, recuerdos, sensaciones, etc; el contenido que se transmite se convierte en algo duradero, que no puede desaparecer y cuya autoría es difícil de negar (Abad, 2004, en, López M., 2009, p. 51; Schottenloher, 2004, en López M., 2009, p. 52).

A diferencia de la impermanencia de las imágenes metafóricas que se utilizan en el lenguaje hablado, en la obra se establece un centro de atención concreto, las imágenes visuales que incluso tiempo después de realizarlas, mantienen su carga emocional y poder comunicativo, con el fin de poder dialogar, discutir, analizar, evaluar o examinar las propias ideas en cualquier momento de la terapia, pues

actúan como registro de todo lo que la persona va exteriorizando de sí misma en una secuencia cronológica desde el inicio y durante cada una de las sesiones, proporcionando la continuidad de momentos o experiencias efímeras sobre el estado del sujeto en un instante determinado, por ejemplo: estados mentales de cada momento (apegos, inquietudes, miedos, angustias), las preocupaciones, los deseos o conflictos inconscientes más insistentes. La arteterapia anima a la realización de obras espontáneas con la finalidad de soltar conflictos inconscientes, fantasías y sueños (Case *et al*, 1987, en López M., p. 52; Eisner, 2004, en López M., p. 52; Torrado 2004, en López M., 2009, pp.44, 52, 56; López M., 2009, pp.51,52).

“La habilidad y efectividad de un terapeuta artístico no reside únicamente en su capacidad para intervenir o para ayudar a interpretar la pintura o el producto; también posee una gran importancia la elección de materiales que haga el terapeuta artístico” (Dalley, 1987, pp. 26-27, en López M., 2009, p.279).

Las técnicas y materiales visuales y plásticos son una parte esencial del proceso arteterapéutico por la función mediadora que van a establecer entre el/los paciente/s y el arteterapeuta, proporcionan una vía de comunicación entre paciente y terapeuta, acompañan al sentimiento que tiene el creador, ofrecen la cadencia adecuada; además de tomar en cuenta la diversidad de propiedades de los materiales y los intereses específicos de los pacientes, se deben considerar las capacidades físicas y psíquicas de los usuarios (McNiff ,1988; Paín y Jarreau, 1995, en López M., 2009, p.279; Nucho, 2004, en López M., 2009, p.279; Omenat, 2006c, en López M., 2009, p. 279).

Utilizar el cuerpo en el manejo y exploración de los materiales, puede conducir más fácilmente a aspectos intuitivos y emocionales y puede crear un efecto catártico y energético. La expresión espacial y el lenguaje del color, la forma, el tono y la línea pueden describir y comunicar experiencias profundas y complejas (crear una imagen es establecer un diálogo entre los diferentes elementos que la componen: colores, figuras, símbolos) con una inmediatez que las palabras,

debido a su naturaleza secuencial, carecen. El hecho de empezar y terminar una obra produce gran satisfacción y aumenta la autoestima (Sánchez, 2011, p.5).

Polo Dowmat, 2003 (en López M, 2009, pp.284-285) considera que las técnicas, materiales y recursos ofrecidos en arteterapia deben poseer las siguientes características:

- Que sean de realización sencilla para ser abordadas con éxito por toda clase de personas (incluso aquellas no experimentadas plásticamente).

- Que propicien la concreción de una imagen eficaz y comunicativa de sus significantes, para su posterior lectura y análisis.

- Que permitan una alfabetización estética, especialmente del arte contemporáneo por ser un producto de nuestro tiempo con gran poder comunicativo de emociones e ideas.

- Que permitan el goce y la satisfacción por el trabajo creativo, favoreciendo la confianza, la autoestima y el sentido de realización personal.

- Que se adapten, por su economía de medios, a los presupuestos institucionales e incluso individuales, destinados a este tipo de actividades.

En la terapia lo más importante son la persona y el proceso, dado que el arte se utiliza como medio de comunicación no verbal. La actividad artística proporciona un medio concreto no verbal a través del cual una persona puede lograr una expresión consciente e inconsciente, que puede emplearse como valioso agente de cambio terapéutico (Dalley, 1987).

“El proceso de terapia artística se basa en reconocer que los sentimientos y los pensamientos más fundamentales del hombre, derivados del inconsciente, alcanzan expresión a través de imágenes y no de palabras” (Naumberg, 1958, p.51, en Dalley, 1987).

La arteterapia tiene beneficios en diferentes ámbitos para las personas, como son:

•Ámbito clínico: ofrece un medio para mejorar la fisiología corporal, transformando la actitud mental de la persona hacia sí misma y hacia los demás, aquí se reconoce que los sentimientos y los pensamientos más fundamentales del hombre, derivados del inconsciente, alcanzan expresión a través de imágenes y no de palabras” (López M., 2009, p.253; Naumberg, 1958, p.51, en Dalley, 1987).

•Ámbito fisiológico: induce el paso del estrés a la relajación, al repercutir directamente en el sistema nervioso central, el equilibrio hormonal, los neurotransmisores y el sistema inmunológico (López M., 2009, p.253).

•Ámbito mental: el uso de la creatividad cambia la actitud y el estado emocional ante la enfermedad y el dolor, enseñando a canalizar los sentimientos, enfrentándolos a la nueva situación e infundiendo esperanza (López M., 2009, p.253).

•Ámbito social: transforma la perspectiva y la manera de estar en el mundo, mejora la comunicación y los vínculos con los demás al transformar la perspectiva y la manera de estar en el mundo. Si la medicación y otros procedimientos curativos vienen del exterior, con la mediación artística “la curación nos viene desde dentro: nuestros propios recursos curativos son liberados”. (Samuels y Rockwood, 2000, en López M., 2009, p.253).

En arteterapia se pueden utilizar distintos formatos: individuales, duales, familiares, grupales. Para esta investigación se utilizara el grupal, el cual es recomendable en casos donde sea necesaria la independencia respecto al arteterapeuta o cuando no se esté preparado para una relación arteterapéutica con un grado alto de intimidad, proporciona un espacio único para hacer visibles los comportamientos emergentes en las relaciones cotidianas y aprender nuevas habilidades sociales (López M., 2009, p.264).

La esencia del ser humano es social, necesita de los otros para satisfacer sus necesidades e intereses, es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido (todo en él es resultante de la interacción

entre individuos, grupos y clases), por ello analizar los vínculos generados en la interacción con los demás es fundamental para la comprensión global del individuo (Zito, 1986, en López M., 2009, p.264).

El arte nos ofrece la oportunidad para enlazar nuestra experiencia personal o intrapersonal con experiencias ajenas. Esto constituye la posibilidad de un puente inestimable entre las vivencias que a veces nos parecen intransferibles, incomunicables, inefables incluso con experiencias colectivas grupales y culturales (Barragán, 2006, en López M., 2009, p. 264).

Omenant, 2006d (en López M., 2009, pp.258-259), propone los siguientes niveles de intervención:

- Contención y comunicación. A través de la comunicación y la interrelación con los demás pacientes pretende aminorar los efectos de la enfermedad, favoreciendo aspectos relacionales que humanicen.
- Apoyo y acompañamiento: Pretende mejorar la calidad de vida del paciente, a través de brindarle al paciente un espacio de diálogo donde compartir los temas existenciales a abordar (asumir su enfermedad y las limitaciones que conlleva).
- Resolución de conflictos: Aminorar los síntomas del paciente que se producen por el conflicto como angustias, confusiones y temores.
- Orientados al cambio: son trabajos profundos y prolongados que parten desde las causas iniciales del problema, ofrecen la posibilidad de poder explorar más profundamente los traumas y conflictos que están en la base de los síntomas propiciando las condiciones necesarias que permitan la regresión psicológica de poder ver al niño dentro del adulto (experiencias primitivas perturbadoras). Al comprender las defensas que presenta se pueden trabajar y modificar, lo que capacita al paciente para poder funcionar de manera más flexible, comenzara a arriesgarse, a revelar verbal y no verbalmente aquellos deseos y miedos que han estado escondidos.

Como expone Bonilla, (2004, en López M., 2009, p.174) el arteterapeuta tiene la función de acompañar, escuchar, motivar, intuir y facilitar, participando como testigo entre el individuo y su obra, no interpreta la expresión artística, puesto que no se trata de justificar la función de la obra, sino de aportar elementos artísticos necesarios para que se exprese como mejor le convenga y sea él o ella quien dé o no un significado a su trabajo.

Las tendencias actuales en Arteterapia las podemos resumir en cuatro, según su enfoque teórico: psicoanalítica, gestáltica, conductista y cognitiva. Cada una de ellas trabaja con conceptos básicos diferentes y de forma también diversa. A pesar de esto, en las distintas concepciones encontramos una serie de aspectos que siempre están presentes (Moreno, 2003, p.102).

En general, las sesiones de arteterapia se dividen en dos fases. La primera implica un período dedicado a la pintura o a otra actividad creativa, durante la cual se da un sentimiento de aislamiento y de alienación (los participantes empiezan a pensar, a reflexionar sobre ellos mismos y a retirarse a su interior), la segunda es un período de discusión que se centra en la producción efectiva de la forma artística (cómo hace que se sientan los clientes, cómo refleja sus sentimientos y, por lo común, cómo se relaciona con la situación del individuo el proceso de crear una imagen) (Dalley, 1987).

En arteterapia siempre se habla del proceso (aquí se incluye la importancia que se le da a la obra construida), lo fundamental es el proceso de producción (proceso de construcción del pensamiento, fundado sobre la objetivación de las representaciones) más que el producto final, que es simbólico. El arteterapeuta presta atención al transcurso creativo, a la ejecución, a los medios utilizados y a las emociones que surgen en cada momento (Badilla, 2011, p.24; Moreno, 2003, p.103). La creación tiene verdaderos efectos transformadores, ya que inscribe esa expresión en un proceso en el que la formas creadas podrán evolucionar basta producir efectos beneficiosos (Gómez, 2005, en López M., 2009, p.39).

La meta de la arteterapia es proporcionar en la vida del cliente un espacio de posibilidades y libertad, para la expansión, el enriquecimiento de su imaginación simbólica (para acceder a su verdadera creatividad), que encuentre sus límites y sus capacidades, sus escollos infantiles, sus estructuras de repetición y sus bloqueos, para que poco a poco, se comprenda, se reconozca, se admita y se plantee otros puntos de vista (López Cao, 2006, pp.17-18, en López M., 2009, p. 272; Robbins, 1987^a, en López M., 2009, p.183).

La terapia aporta al arte el proyecto de transformación de sí mismo, pero el arte aporta a la terapia la ambición de figurar una versión de las grandes cuestiones de la humanidad. La creación en terapia revela que las formas creadas pueden ser una exploración de los enigmas individuales (Klein, 2006, p. 18).

En las intervenciones arteterapéuticas se suelen estimular las siguientes actitudes: experimentar la vida con curiosidad, interés, espontaneidad y apertura (como se hacía en la infancia), probar cosas nuevas en lugar de seguir el camino habitual; tolerar la incertidumbre, ser fiel a los propios sentimientos a la hora de evaluar experiencias (a pesar de las opiniones ajenas), asumir responsabilidades al tomar decisiones, identificar las propias defensas y tener el valor de renunciar a ellas, ver la vida con objetividad, ser creativo, etc. (López M., 2009, p.201).

4.4 Antecedentes históricos y desarrollo de la Arteterapia

La historia de la arteterapia ha estado marcada, en palabra de Rodríguez y Troll, (2004, en López F., s.f.), por sus múltiples orígenes que son:

1. El arte puesto al servicio de la cura como un modo de catarsis, que ha sido conceptualizado como tal desde la antigüedad.
2. El interés de los psiquiatras por la producción artística de “los locos” y su valor psicopatológico.
3. El interés de los artistas por la producción artística de estos mismos “locos” por su valor artístico.
4. La utilización pragmática “ateórica” de los pioneros del arteterapia.

5. El dominio casi hegemónico del psicoanálisis acerca del pensamiento sobre el arte y la práctica artística en el medio terapéutico.

6. Una tentativa de desbloqueo y de apertura a otros modos de pensar la cura y de enfocar, por tanto, la práctica terapéutica.

López F. (s.f.) también menciona los personajes y hechos relevantes en la historia de la Arteterapia:

El Marqués de Sade fue considerado por P. Klein y otros como un precursor al promover un modo de expresión que pudiera hacer salir de su estado de alienación a los enfermos. Entre 1803 y 1813 dirigió los espectáculos mensuales en la casa de salud de Charenton a petición del Padre de Coulmiers, que instauró representaciones públicas que duraban cuatro o cinco horas.

Césare Lombroso Escribió un capítulo en su obra “El hombre de genio”, donde describió las características de los dibujos de “locos, idiotas, delincuentes o criminales o asociales”, como elementos sujetos a una taxonomía.

Charcot fue uno de los más importantes predecesores en la decodificación de obras de enfermos mentales, junto con sus alumnos P. Richter, H. Meige, G. Gilles de la Tourette, J. Heitz, J. Rogues de Fursac

En 1876 y 1888 Simon publicó una serie de estudios sobre los dibujos de las personas con problemas mentales y fue uno de los pioneros en introducir dibujos y pinturas realizadas por los enfermos en los centros psiquiátricos.

En 1921 el médico W. Morgenthaler publicó “Un enfermo mental como artista: Adolf Wölfli”, en Berna. Esta obra fue la primera monografía consagrada a un paciente en la que, además, aparece su nombre como artista, y no como caso clínico.

En 1922 Hans Prinzhorn influyó involuntariamente en la escena vanguardista europea del primer tercio del siglo XX. Su *Bildneri der Geisteskranken. Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung* (“El arte de los

enfermos mentales. Una contribución a la psicología y a la psicopatología de la creación”), con esta publicación no despertó la ovación de sus colegas psiquiatras, pero se convirtió en referente y modelo de inspiración para los artistas surrealistas de París. Prinzhorn consideró el arte de los pacientes mentales más auténtico y veraz, en cuanto representaba una experiencia interior no constreñida por las demandas del público ni de la crítica (la gente sin un antecedente artístico previo comienza a crear en respuesta al sufrimiento); creía en el impulso fundamental de la humanidad hacia la autoexpresión y comunicación, lo cual incluye la necesidad de jugar, decorar, simbolizar y organizar ideas en formas visuales. También sostenía que el proceso creador de hacer arte era básico en todas las personas, con o sin enfermedad mental, y que el arte era un modo de obtener bienestar psicológico.

En 1943 Adrian Hill publicó *Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy*, y en 1945, *Art versus illness*. Utilizó el término arteterapia para describir su trabajo, que comenzó en 1938, cuando él estaba convaleciente en un sanatorio después de haber tenido tuberculosis (la actividad artística le ayudó recuperarse y fue requerido para ayudar a otros pacientes a dibujar). Fue el primer arteterapeuta, con él la arteterapia ya era considerada una forma de tratamiento.

En 1943 Friedl Dicker-Vandais (diseñadora, artista y educadora), después de trabajar con Edith Kramer en la recuperación de niños refugiados, organizó de forma sistemática el trabajo a través del arte como modo de recuperación y resistencia a la muerte, con los niños –en casos terriblemente traumatizados- que llegaban a Terezin, uno de los guettos judíos más importantes en la Europa dominada por el nazismo.

En 1946 Marie Petrie publicó la obra *Art and Regeneration*, donde comenzó a hablar de una formación específica en arteterapia.

En ese mismo año en el hospital psiquiátrico estatal de Netherne, Reitmann y Cunningham-Dax contratan al primer arte terapeuta e la historia: Edward Adamson.

- En 1947 Margaret Naumburg publicó *Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy*. Naumburg hace hincapié en la importancia de ajustarse al ritmo del paciente, la importancia de iniciar primero un desbloqueo creativo, no forzar los tiempos de cada paciente y saber ver y escuchar; Naumburg es considerada como una de las fundadoras del arteterapia en Estados Unidos, junto con Edith Kramer y Marie Petrie. Ella no sólo pedía que dibujaran sus sueños, sino que los transformaran.

- En 1949 Jean Dubuffet creó junto con Paulhan, Ch. Rarteterapeutaon, H.-P. Roché, M. Tapié y André Breton la “compagnie de l’art brut”; cuyos objetivos eran en palabras de Dubuffet “investigar aquellas producciones artísticas realizadas por personas oscuras y que presentan una forma de invención personal, de espontaneidad, de libertad, más allá de convenciones y hábitos recibidos. Buscar la atención del público sobre estos trabajos, desarrollar el gusto y animarlos” Debido a que la creación artística abre el diálogo con uno mismo, el artista enfermo crea para sí mismo, más allá de todo contexto cultural.

- En 1950 Marion Milner publicó su obra *On not being able to Paint*.

Durante ese mismo año se realizó el Primer Congreso Mundial de Psiquiatría en París, con la primera exposición internacional de arte psicopatológico, con dos mil obras de cerca de trescientos pacientes provenientes de diecisiete países diferentes. Fue visitada por más de diez mil personas. En ese año también se establecieron los primeros programas de estudio en EE.UU.

- En 1954 los profesores Volmat y Delay crearon el Centre d'Étude de l'Expression de los primeros talleres de expresión plástica en París.

- En 1955 Volmat publicó *L'Art psychopatologique*.

- En 1956 Delay publicó *Névrose et création*.

- En 1958 Edith Kramer se convirtió en la segunda miembro de arteterapia en EE.UU. Publicó un libro tratando de hacer una definición rigurosa del término arteterapia, señaló que la cualidad curativa inherente en el proceso creador

explicaría la utilidad del arteterapia: el arte, es un modo de ampliar la experiencia humana al crear equivalentes de dichas experiencias.

- En 1959 se creó la SIPE (Société Internationales de Psychopathologie de l'Expression), dos años más tarde se fundó el American Journal of Art Therapy (revista de arteterapia que reúne a muchos teóricos que se encontraban aislados) y prefiguró el terreno para la futura asociación americana de arteterapia que se creó en 1969, después de la creación de la Société Française de Psychopathologie de l'Expression, en Francia en 1964 y de la creación de la British Association of art Therapists en ese mismo año.

- En 1973 se creó el Museo de las imágenes del inconsciente, en el Centro psiquiátrico nacional de Río de Janeiro, el mayor hospital psiquiátrico de Brasil, a cargo de la doctora Nise da Silveira, responsable de las actividades de reeducación profesional. En este museo reúne más de 300.000 obras que recolectó cuando estuvo a cargo de terapia ocupacional del paciente psiquiátrico (fundó terapia ocupacional en el Centro Psiquiátrico Nacional Pedro II) donde fomentó que los pacientes utilizaran el arte para creaciones libres.

De forma más concreta los antecedentes del Arteterapia se explican a través de tres etapas:

- En la Etapa Inicial, aproximadamente desde la década de los treinta hasta los años sesenta, el Arteterapia comienza su andadura en E.E.U.U. y en el Reino Unido (López M., 2009, p.61). El vocablo arteterapia proviene de la lengua inglesa art therapy; la persona que utilizó por primera vez este término fue Adrian Hill, a mediados de los años cuarenta en el Reino Unido, para referirse a la labor que realizaba enseñando pintura y dibujo con beneficios para su recuperación, en un asilo de tuberculosos. Al mismo tiempo, Edith Kramer (arte como modo de recuperación y resistencia a la muerte, con los niños) y Margaret Naumburg (expresión como medio terapéutico), en los Estados Unidos, se sirvieron de la misma palabra para definir la tarea que ejercían con niños con necesidades especiales (Moreno, 2003, p.99).

Durante este periodo, la materia fue adquiriendo mayor grado de autonomía e identidad en ambos países al desligarse de la educación artística, de la terapia ocupacional y de su uso en los diagnósticos psiquiátricos y las terapias verbales. Respecto a su conformación profesional, la alianza entre artistas, educadores, médicos y psiquiatras, fue un paso. También se realizaron las primeras exposiciones públicas de trabajos sobre la materia en congresos científicos, en conferencias y, consecuentemente, la publicación de estudios e investigaciones sobre arteterapia. En el terreno académico, se establecieron los primeros cursos universitarios (López M., 2009, pp.61-62).

- En la segunda Etapa de Expansión, entre la década de los sesenta y finales de los setenta, surgen una serie de acontecimientos: el auge de la Psicología, de las terapias grupales, la aplicación de nuevas corrientes psicoterapéuticas, la aparición de los Colectivos de Vocación PSI, en EEUU, y el movimiento de la antipsiquiatría, en Inglaterra, que favorecieron el panorama arteterapéutico del momento. Paralelamente, el desarrollo de la corriente cognitivista comienza a demostrar que las actividades artísticas fomentan una serie de competencias: creatividad, motivación, comprensión de conceptos y emociones, etc., aplicables a la introspección personal con fines terapéuticos. Por otra parte, los nuevos discursos en el ámbito del arte como: la primacía conceptual, la poética postmoderna, etc., aportarán al arteterapia nuevas metodologías ampliando sus perspectivas. Todas estas contribuciones favorecerán para el impulso de la disciplina y su difusión profesional (López M., 2009, p.62).

Se formaron las primeras asociaciones de arteterapia: Asociación Británica de Arteterapeutas (BAAT), en 1964 en Inglaterra; y Asociación Americana de Arte Terapia (AATA) en 1969, en EEUU, las cuales instaurarán una serie de objetivos para aunar criterios en el reconocimiento disciplinar y profesional relativos a (López M., 2009, p.62):

- El establecimiento de requisitos para la formación académica del arteterapeuta.

- El intercambio científico a nivel nacional e internacional entre las comunidades de arteterapeutas.
- La formulación de un código ético para la habilitación del ejercicio profesional.
- La institucionalización pública de la formación académica universitaria y de la profesión del terapeuta artístico.

Estos hechos promocionaron las iniciativas emprendidas por EEUU y Reino Unido entre 1970 y 1980, favorecieron la expansión internacional de asociaciones, la proliferación de cursos de formación y el incremento de la labor científica sobre la materia en numerosos países (López M., 2009, p.63).

- La tercera Etapa de Consolidación, fue a partir de las décadas de los años ochenta y noventa, se caracterizó por el afianzamiento del campo arteterapéutico en los países pioneros. Las asociaciones adquirieron un papel muy activo en la reivindicación de los derechos y la consecución del reconocimiento, validación y control profesional y académico. En EEUU, los terapeutas creativos formaron, en 1979, una federación con sus asociaciones, que produciría en los años siguientes el reconocimiento profesional del arteterapeuta a nivel oficial. En Inglaterra ocurrió lo mismo, cuando la BAAT consiguió que el Ministerio de Sanidad y Seguridad Social reconozca la profesión del arteterapeuta, independizándose definitivamente de los terapeutas ocupacionales. En 1997, la BAAT creó un registro estatal por el cual, el ejercicio profesional es controlado (López M., 2009, p.63).

En cuanto al nivel académico, tanto en Inglaterra como en EEUU, se exige la titulación de Máster en Arteterapia para poder ejercer como arteterapeuta (López M., 2009, p.63).

Fuera del contexto anglosajón, otros países siguen la misma trayectoria. En primer lugar, con la formación de asociaciones desde las que se intentan alcanzar los mismos objetivos, conseguidos por los países pioneros. Las relaciones internacionales establecidas con EEUU y Europa favorecieron la difusión y desarrollo de la arteterapia (López M., 2009, p.63).

4.5 Arteterapia y población Sorda

Vigotsky (en Campos & Quintero, 2011, p.10) dice que la discapacidad no es un “defecto” que impida el aprendizaje y desarrollo del niño, simplemente son niños con capacidades y desarrollos diferentes, no considera la discapacidad como desvinculada del entorno social del niño. Aún sin ignorar los factores biológicos, la sociedad puede crear discapacidades al no brindar al alumno las herramientas necesarias para aprender.

Difícilmente se encuentran espacios recreativos especiales para estos niños, menos espacios encaminados a desarrollar su potencial creativo, donde se les permita expresar libremente sus ideas y emociones, pues la creatividad es una cualidad asociada a elementos que parecieren incompatibles con la discapacidad, por ejemplo, los cognitivos. Así un niño (a) con deficiencia mental, “no podría hacer una buena pintura o no podría aprenderse de memoria un guion de teatro”, sin embargo existen artistas talentosos como Robert Raushchenberg, etiquetado con problemas de aprendizaje o, Yoshinhiro Yacamoto identificado como deficiente mental. Las limitaciones sensoriales también se plantean como un obstáculo insuperable, y entonces se diría que "un niño (a) Sordo jamás podría crear música o disfrutarla”, cuando es bien sabido que los niños-as Sordos han desarrollado ampliamente otros sentidos que les permite sentir las vibraciones de la música, recordemos a Beethoven al final de su vida (Robles, 2005, pp.22-23).

La educación debe lograr buscar elementos necesarios que permitan enriquecer al ser humano de manera integral de acuerdo con sus habilidades y capacidades físicas e intelectuales, la aplicación y desenvolvimiento por medio de la cognición y la expresión. Una formación permanente y de socialización en la que los niños, jóvenes y adultos tengan herramientas necesarias para que puedan enriquecer la forma en cómo observan el entorno pero además de tener en cuenta su capacidad netamente personal (Campos & Quintero, 2011, p.10).

El arte tiene como tarea el llevar a nuestros sentidos, a nuestra sensación y a nuestro entusiasmo todo lo que tiene cabida en el espíritu del hombre. Por ello debe vivificar y despertar los dormidos sentimientos, inclinaciones y pasiones de

todo tipo, llenar el pensamiento y hacer que el hombre en forma desplegada o replegada, sienta todo aquello que el ánimo humano pueda experimentar, soportar y producir en los más íntimo y secreto. (Ministerio de educación nacional, s.f., p.113 Numero 7, en Campos & Quintero, pp.17-18).

Como nos indica Lacárcel, (1995, en Guillén, 2013, p.19), la arteterapia tiene la virtud de ayudar a un desarrollo emocional, psicofisiológico y social equilibrado; pues contribuye a expresar, explorar, clarificar, redefinir las relaciones consigo mismo y con los demás, resolver diversos problemas, como los conflictos emocionales; estimular la auto comprensión y el desarrollo de destrezas sociales, controlar la conducta, reducir la ansiedad, ayudar en la orientación de la realidad y aumentar la autoestima (Robles, 2005, p.22).

La arteterapia está indicada para aquellas personas, niños y adultos, con dificultades para articular verbalmente sus conflictos, especialmente en el caso de los niños que presentan algún tipo de discapacidad, pues es un medio de autoexpresión y comunicación, que al tratarse de un lenguaje específico, mueve a la acción aceptada, que lleva a un goce y satisfacción tanto individual como grupal, y favorece la expresión de miedos, tensiones, problemas y bloqueos (Guillén, 2013, p.19; Robles, 2005, p.23). La arteterapia otorga especial importancia al potencial que ofrecen el arte y las imágenes visuales diferentes al lenguaje lineal y racional, las imágenes visuales tienen la capacidad expresa de sus colores y formas, que favorecen la revelación de aspectos previamente desconocidos por los sujetos, la comunicación y la promoción de cambios favorables en su condición y estilo de vida (Las Funciones Psicológicas de las Artes, 1994, p.24; en Robles, 2005, pp.23-24; Piantoni, 1997, en Robles, 2005, p.24).

A continuación se mencionan algunas investigaciones que se han realizado utilizando técnicas arteterapéuticas, desde la musicoterapia (de las más utilizadas), hasta la danzaterapia. Ambas han desmentido varios de los mitos acerca de la comunidad Sorda sobre la ausencia de disfrute de la música y todas aquellas actividades que le sucedan.

Los dos primeros se centran en su percepción del sonido.

González (2011, en Campos & Quintero, 2011, p.24) menciona que, Traighber desarrolló una investigación basada en la habilidad que poseen los niños Sordos para distinguir entre la música y los diferentes sonidos, y acerca de las características del sonido que pueden diferenciar. La autora nombra, además, a Madsen y Mears, quienes buscaban determinar si existen relaciones específicas entre los umbrales táctiles y los niveles de frecuencia e intensidad de los estímulos sonoros, aunque no menciona las conclusiones que obtuvieron.

El radiólogo y profesor de radiología de la Universidad de Washington Shibata (2001, en Gómez, 2005, en Campos & Quintero, 2011, p.23), utilizó imágenes de resonancia magnética funcional para comparar la actividad cerebral entre personas con sordera y oyentes. Para ello, los participantes, 11 oyentes y 10 Sordos que participaron de manera voluntaria, se sometieron a pruebas de escáner mientras sostenían en sus manos dispositivos que emitían vibraciones intermitentes. De esta manera, Shibata comprobó que todos ellos mostraban actividad en las zonas del cerebro que procesan las vibraciones. Pero, además, los Sordos manifestaron, a diferencia de los oyentes, una especial actividad en el córtex de la audición, aunque esa área únicamente debería entrar en funcionamiento durante la estimulación auditiva.

Esto significa, según palabras de Shibata, que el cerebro de aquellos con discapacidad auditiva puede experimentar una reorganización con el fin de aprovechar un espacio valioso para el procesamiento de las vibraciones (Campos & Quintero, 2011, p.23).

Gómez (2005, en Guillén, 2013, p.22), analizó las características e influencias de un programa de música aplicado a niños y jóvenes Sordos, y el sentido que ellos otorgan a las actividades desarrolladas. Donde se destacan los sentimientos de satisfacción experimentados por los individuos seleccionados (tanto durante el proceso como al finalizar la aplicación del programa), lo que los benefició en aspectos relacionados con la autoestima, seguridad e interacción social de dichos sujetos.

González (2011, en Campos & Quintero, 2011, p.22) nos habla del estudio que Wecker realizó en varias escuelas públicas, con el objetivo de determinar si los niños con sordera o hipoacusia pueden expresarse por sí mismos a través de la música y apreciarla de igual forma que aquellos sin discapacidad. Una de las principales conclusiones es, que la musicoterapia ayuda a los niños con discapacidad auditiva a mejorar la autoestima y sus relaciones interpersonales, así como a conocer el mundo que les rodea. Además, afirmó que aquéllos con sordera o hipoacusia pueden llegar a apreciar la música de modo muy similar a como lo hacen los niños oyentes, pues son capaces de responder al ritmo y de diferenciar y comparar los diferentes sonidos.

En danzaterapia se ha utilizado la biodanza, la cual es un sistema de integración humana, renovación orgánica, reeducación afectiva y re-aprendizaje de las funciones originarias de vida su metodología. Consiste en inducir vivencias integradoras por medio de la música, del canto, del movimiento y de situaciones de encuentro en grupo (Campos & Quintero, 2011, p.25).

En los diferentes talleres que se realizaron, se observó que los pre-adolescentes poco a poco fueron despertando su interés en ejercicios que para ellos eran relativamente nuevos en su vida cotidiana; aumentando así su curiosidad por cada taller, se concentraron en las actividades, tomaron la iniciativa en exponer sus ideas en cada creación de la clase y materiales del grupo (Campos & Quintero, 2011, p.26).

Teniendo en cuenta, la participación, el trabajo en grupo y la comunicación desarrollada en los diferentes talleres de percusión y la danza, aunada a la diversidad de materiales; se puede decir que el proceso contribuyó al mejoramiento comunicativo de forma individual y grupal en los preadolescentes, en situación de discapacidad auditiva. En contribución al cumplimiento de la norma, mejoramiento en la libre exploración (Campos & Quintero, 2011, p.79).

Gómez (2005, en Campos & Quintero, 2011, p.25) plantea en sus conclusiones, considerar la integración de la música con otras áreas artísticas, como el teatro y

la pintura, con el fin de enriquecer la experiencia y favorecer la búsqueda de una expresión propia en niños con discapacidad auditiva.

La necesidad de esta población es aclarar dudas sobre lo que pueden generar a través del cuerpo en el mundo expresivo, la capacidad de entender por qué se debe de dar oportunidad a otro de participar y de prestarle atención (Campos & Quintero, 201, p.22).

Capítulo 5 Alfabetización emocional

5.1 Definición y descripción

La alfabetización es el proceso de enseñar a leer y a escribir. Tradicionalmente se empleó este término para dar cuenta de la capacidad de los individuos para codificar y decodificar textos escritos. Sin embargo, actualmente se habla de alfabetización científica, alfabetización informática, alfabetización tecnológica, incluso de alfabetización emocional (Vallés, s.f., p.1).

Para Güell (1999, en Vallés, s.f., p.5) la alfabetización emocional es el proceso de enseñanza-aprendizaje donde otros ámbitos del individuo se toman en cuenta, como las emociones y sentimientos; los mismos que serían determinantes en la relación del individuo con los diferentes actores animados o no, que están involucrados como los maestros, compañeros, libros, temas, actividades, etc.

El término analfabetismo emocional fue acuñado por Steiner para identificar a las personas que aunque sienten, como todo el mundo, no saben ni qué sienten, ni por qué lo sienten. Ignoran sus propias emociones, creen que son vergonzantes y debilitadoras, les atemoriza convivir con ellas. De la misma forma, desdeñan e ignoran las emociones de las otras personas con las que se relacionan, al no reconocer sus emociones, éstas les dictan y distorsionan la mayoría de su conducta; al contrario del alfabeto emocional, que sabe qué siente y por qué (Romera & Martínez, 2012, p.5; Steiner, 2003, p.19).

Steiner (2003, p.20) reconoce que cuando él era un analfabeto emocional: tenía pasiones pero no una unión auténtica, así como poco respeto, pena o culpa. Nunca sintió una alegría duradera y nunca lloró; perdió amistades y estuvo al borde de la depresión y de la desesperación.

Todos, somos seres altamente emocionales, por ello a pesar de los mejores esfuerzos que realizan las personas por contener su flujo emocional, en cuanto la emotividad puede surge en sus mundos internos, dando lugar a esperanzas, temores, deseos y miedos (Greenberg, 2000, pp.33-34).

Otra forma de impotencia emocional se da cuando somos excesivamente emocionales y fuera de control con nuestros sentimientos. En vez de estar desconectados con el mundo emocional, somos demasiado conscientes y respondemos a ellas en cuanto se acercan y nos aterrorizan (Steiner, 2003, p.21).

El poder personal depende de tener una relación cómoda con las emociones propias y ajenas. Tanto si están fuertemente controladas como si se expresan con demasiada ligereza, nuestras emociones pueden reducir nuestro poder (a ambos extremos se les llama problema). La educación emocional requiere que nuestras emociones sean escuchadas y que se expresen de una manera productiva (Steiner, 2003, p.21).

La alfabetización emocional está dirigida a educar la afectividad, entendida como el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento y que son el resultado de las percepciones y valoraciones que las personas realizan de las situaciones diarias, tanto escolares, como familiares y sociales, y que no siempre se realizan con objetividad y adecuación. Pretende enseñar a modular su emocionalidad desarrollando su inteligencia emocional, en la consecución de las competencias emocionales de manejar bien un conflicto, de gestionar el estrés, de tener una adecuada autoestima y autocontrol, de mostrarse asertivo o de vivir socialmente adaptado, de procesar la información emocional de forma eficaz, identificar, conocer, y manejar las emociones convenientemente y todo ello debe y puede ser objeto de enseñanza, y no dejarla solamente al arbitrio de las exposiciones indirectas en las interacciones familiares, sociales o interpersonales de la vida diaria (Extremera y Fernández, 2001, en Vallés, s.f., p.6; Vallés, s.f., p.6).

Un alfabeto emocional sabe que (Romera & Martínez, 2012, p.6):

1.- Cada situación de la vida genera una emoción, que es indicativo para poder analizar esa situación y catalogarla como agradable o desagradable. Con

frecuencia las emociones nos previenen de peligros y dificultades (por ello las emociones son parte inseparable de la propia vida).

2.- Sentir, tener emociones, sentimientos y expresarlos no es una muestra de debilidad, simplemente son una función psicológica del mismo rango que recordar, imaginar, pensar, etc...

3.- La expresión auténtica de las emociones y los sentimientos facilita la comunicación.

La alfabetización emocional pretende los siguientes objetivos (Carpena, 2001; Vallés, 2000; Bisquerra, 2000; *et al*, en, Vallés, s.f., p.6):

1. Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
2. Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
3. Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo...
4. Modular y gestionar la emocionalidad.
5. Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
6. Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
7. Desarrollar la resiliencia.
8. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
9. Prevenir conflictos interpersonales.

Las personas emocionalmente desarrolladas, que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida (desde el noviazgo y las relaciones íntimas hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización). Suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad; por el contrario, quienes no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad (Goleman, 2005, p.28).

5.2 Emociones y Sentimientos

“La experiencia del mundo tiene lugar en el presente, en el cuerpo. De cada uno emanan a borbotones sentimientos y sensaciones antes de que cualquier palabra proporcione recipientes para los sentimientos” (Greenberg, 2000, p.63).

Ser humano significa vivir emocionalmente, experimentar grandes cambios, oscilaciones de sentimientos y estados de ánimo como respuesta a la vida cotidiana, también disfrutar de periodos de una estabilidad tranquila y agradable, y sentirse lleno de interés, curiosidad y ganas de vivir (Greenberg, 2000, p.35).

Lersch (s.f., en Jara & Dörr, 2008, p.79) hace la distinción entre emoción y sentimiento en el sentido de que el sentimiento es más que el simple sentirse estimulado, es menos intenso que la emoción, más vago, atmosférico e impreciso, es más difícil de aprender. Una emoción es más profunda y cuanto mayor territorio de la vida anímica está incluido: la alegría impregna toda la vida anímica.

La ciencia es una disciplina que fomenta el desapego y la racionalidad desprovista de emoción. Al estar entrenados para ser razonables y reprimidos (tanto en público como en el trabajo), esta visión unidimensional de quienes somos se ha entrometido en la sensación que se tiene de nuestro propio ser. Ser solamente racionales nos niega el acceso a una fuente compleja de conocimiento emocional, que informa adaptativamente a la acción y que contribuye a la resolución de problemas y a la toma de decisiones. El exceso de control también conduce a su opuesto, la posibilidad de un colapso en el control racional (Greenberg, 2000, pp.33,38; Steiner, 2003, p.20).

A pesar de todas las limitaciones impuestas por la sociedad, la razón se ve desbordada de tanto en tanto por la pasión, pues como dice Pascal “el corazón tiene razones que la razón no entiende” (Goleman, 2005, p.10; Greenberg, 2000, pp.31-32).

El Oxford English Dictionary (en Goleman, 2005, p.182) define la emoción como “agitación o perturbación de la mente; sentimiento; pasión; cualquier estado mental vehemente o agitado”. El término emoción se refiere a un sentimiento y a

los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino movere (que significa «moverse») más el prefijo «e-», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (Goleman, 2005, p.11).

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2003, p.12).

La emoción es un fenómeno cerebral muy diferente al pensamiento. Tiene su propia neuroquímica y base fisiológica y es un lenguaje único en el que el cerebro se expresa. En neurociencia se ha descubierto que el sistema límbico, una parte del cerebro que tienen todos los mamíferos, es el responsable de los procesos emocionales básicos (Greenberg, 2000, p.43).

Existe una razón para que seamos emocionales. Nuestras emociones son parte de nuestra inteligencia (Greenberg, 2000, p.37).

La emoción es una señal para nosotros mismos, nos prepara para la acción, vigila el estado de nuestras relaciones, evalúa si las cosas nos van bien, sirven de señales a los demás, expresarla es importante pero puede que no siempre corrija lo que está mal. Las emociones no sólo te informan y te movilizan, sino que también tienes que darles sentido y decidir cómo expresarlas de la mejor manera, y cuál es la mejor respuesta en cualquier situación que evoca emociones (Greenberg, 2000, p.82).

Son las emociones las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles, el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera; como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto (Goleman, 2005,

p.9). Las emociones se basan en el presente, pero están influenciadas por el pasado y ejercen influencia sobre el futuro. Tus reacciones actuales a las circunstancias y a las relaciones se han forjado, principalmente, en tu historia emocional, las emociones se generan por el recuerdo (lecciones que has aprendido desde la infancia hasta la edad adulta residen en la memoria emocional) y por la anticipación de eventos futuros (la emoción está simplemente al servicio del pensamiento, solamente te provee de reacciones a ensayos de escenas futuras que se representan en el teatro interno de tu mente) (Greenberg, 2000, pp.57-59). En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón (Goleman, 2005, p.9).

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etcétera, y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos —o incluso por un grado óptimo de ansiedad— se convierten en excelentes estímulos para el logro. Es por ello por lo que la inteligencia emocional constituye una aptitud maestra, una facultad que influye profundamente sobre todas nuestras otras facultades ya sea favoreciéndolas o dificultándolas (Goleman, 2005, p.56).

Las emociones te aportan información relacionada con tu bienestar. Te informan si estás satisfaciendo o frustrando tus metas o necesidades, son procesos organizadores a los que es necesario prestar atención. En combinación con la razón, contribuyen a hacernos seres más eficaces en entornos siempre cambiantes. Te ayudan a adaptarte rápidamente al mundo y a resolver problemas. Esto significa que las emociones te ayudan inmensamente a conducir tu vida (Greenberg, 2000, pp.55-56).

Una emoción se produce de la siguiente forma (Bisquerra, 2003, p.12):

- 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3) El neocórtex interpreta la información.

Hay tres componentes en una emoción: neurofisiológico, conductual, cognitiva.

La neurofisiológica se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración, etc. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud (taquicardia, hipertensión, úlcera, etc.). Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud (Bisquerra, 2003, p.13).

La comportamental incluye las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc., aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. La observación del comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre es posible «engañar» a un potencial observador. Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2003, p.13).

Y la cognitiva es la vivencia subjetiva que solemos denominar sentimiento. Es en ésta sensación consciente, en la que nos basamos para calificar un estado

emocional y ponerle nombre. La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre (Bisquerria, 2003, p.13).

No hay un consenso de las emociones que se consideran primarias, aquí se describen algunas que se mencionan en Goleman (2005):

- Ira: rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, irritabilidad, hostilidad y, en caso extremo, odio y violencia. El enojo aumenta el flujo sanguíneo a las manos, haciendo más fácil empuñar un arma o golpear a un enemigo; también aumenta el ritmo cardiaco y la tasa de hormonas que, como la adrenalina, generan la cantidad de energía necesaria para acometer acciones vigorosas (Goleman, 2005, p.11).

El enfado parece ser el estado de ánimo más persistente y difícil de controlar, uno de los remedios más poderosos para acabar con el enfado consiste en volver a encuadrar la situación en un marco más positivo. Si tenemos en cuenta que la raíz de la cólera se asienta en la vertiente beligerante de la respuesta de lucha o huida, a la sensación de hallarse amenazado, es provocado por una ofensa contra ti o contra tus seres queridos y no nos referimos solamente a la amenaza física sino también, como suele ocurrir, a cualquier amenaza simbólica para nuestra autoestima o nuestro amor propio. La expresión típica de enfado está dirigida a corregir la situación o a prevenir su recurrencia, el enfado puede preservar la vida o ser destructivo (Greenberg, 2000, pp.105, 106; Goleman, 2005, p.43).

- Tristeza: aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación y, en caso patológico, depresión grave. La principal función de la tristeza consiste en ayudarnos a asimilar una pérdida irreparable (como la muerte de un ser querido o un gran desengaño). La tristeza provoca la disminución de la energía y del entusiasmo por las actividades vitales —especialmente las diversiones y los placeres— y, cuanto más se profundiza y se acerca a la depresión, más se enlentece el metabolismo corporal. Este encierro introspectivo nos brinda así la oportunidad de llorar una pérdida o una esperanza frustrada, sopesar sus consecuencias y planificar, cuando la energía retorna, un nuevo comienzo (Goleman, 2005, pp.11, 50,182).

La tristeza es el estado de ánimo del que la gente más quiere despojarse. Se caracteriza por un tipo de sensación de pérdida, de dolor o de sentirse conmovido por una despedida o algo que termina (Greenberg, 2000, p.103). La tristeza que provoca una pérdida irreparable, por ejemplo, suele ir acompañada de ciertas consecuencias: disminuye el interés por los placeres y diversiones, fija la atención en aquello que se ha perdido e impone una pausa momentánea que renueva nuestra energía para permitirnos acometer nuevas empresas; es el refugio reflexivo frente a los afanes y ocupaciones de la vida cotidiana, que nos sume en un periodo de retiro y de duelo necesario para asimilar nuestra pérdida, un período en el que podemos ponderar su significado, llevar a cabo los ajustes psicológicos pertinentes y, por último, establecer nuevos planes que permitan que nuestra vida siga adelante (Goleman, 2005, p.50).

•Miedo: ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y. en el caso de que sea psicopatológico, fobia y pánico; la sangre se retira del rostro (lo que explica la palidez y la sensación de «quedarse frío») y fluye a la musculatura esquelética larga —como las piernas, por ejemplo- favoreciendo así la huida. Al mismo tiempo, el cuerpo parece paralizarse, aunque sólo sea un instante, para calibrar, tal vez, si el hecho de ocultarse pudiera ser una respuesta más adecuada. Las conexiones nerviosas de los centros emocionales del cerebro desencadenan también una respuesta hormonal que pone al cuerpo en estado de alerta general, sumiéndolo en la inquietud y predisponiéndolo para la acción, mientras la atención se fija en la amenaza inmediata con el fin de evaluar la respuesta más apropiada, toda preocupación se asienta en el estado de alerta ante un peligro potencial. Cuando el miedo activa nuestro cerebro emocional, una parte de la ansiedad centra nuestra atención en la amenaza, obligando a la mente a buscar obsesivamente una salida y a ignorar todo lo demás. En este sentido, la función de la preocupación consiste, por consiguiente, en una anticipación de los peligros que pueda presentarnos la vida y en la búsqueda de soluciones positivas ante ellos (Goleman, 2005, pp.11,47). El miedo es muy desagradable y proporciona una señal imperiosa, orientada a la supervivencia, para escapar del peligro. Reconocer

la debilidad y la vulnerabilidad, en vez de tener que presentar una fachada de fortaleza, nos ayuda a ser más humanos; ignorar el miedo real o la inseguridad conduce a asumir demasiados riesgos y peligros innecesarios (Greenberg, 2000, p.111).

•Alegría: felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis y. en caso extremo, manía, el aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible. En este caso no hay un cambio fisiológico especial salvo, quizás, una sensación de tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de la excitación biológica provocada por las emociones perturbadoras. Esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que se esté llevando a cabo y fomentar también, de este modo, la consecución de una amplia variedad de objetivos. La risa, al igual que la euforia, parece ampliar la perspectiva y, de ese modo, ayuda a la gente a pensar con más amplitud y a asociar con mayor libertad, advirtiendo relaciones que, de otra manera, podrían pasar inadvertidas, una habilidad mental importante, no sólo para la creatividad sino también para el reconocimiento de las relaciones complejas y la previsión de las consecuencias de una determinada decisión (Goleman, 2005, pp.11, 182).

•Amor: aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y agape. Los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual activan el sistema nervioso parasimpático. La pauta de reacción parasimpática —ligada a la «respuesta de relajación»— engloba un amplio conjunto de reacciones que implican a todo el cuerpo y que dan lugar a un estado de calma y satisfacción que favorece la convivencia (Goleman, 2005, p.11).

•Sorpresa: sobresalto, asombro, desconcierto, admiración. El arqueó de las cejas que aparece en los momentos de sorpresa aumenta el campo visual y permite que penetre más luz en la retina, lo cual nos proporciona más información sobre el

acontecimiento inesperado, facilitando así el descubrimiento de lo que realmente ocurre y permitiendo elaborar, en consecuencia, el plan de acción más adecuado (Goleman, 2005, pp.11, 182).

•Aversión: desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia. El gesto que expresa desagrado parece ser universal y transmite el mensaje de que algo resulta literal o metafóricamente repulsivo para el gusto o para el olfato. La expresión facial de disgusto —ladeando el labio superior y frunciendo ligeramente la nariz— sugiere, como observaba Darwin, un intento primordial de cerrar las fosas nasales para evitar un olor nauseabundo o para expulsar un alimento tóxico (Goleman, 2005, pp.11.182).

•Vergüenza: culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción (Goleman, 2005, p.182). Golpea profundamente el corazón humano, está relacionada con el valor como persona, hace que queramos escondernos. Sentimos vergüenza cuando perdemos el control, cuando nos sentimos expuestos en exceso, como si aparecemos desnudos en público, o cuando sentimos que otras personas nos consideran sin valor o poco dignos. También protege tu privacidad, te mantiene conectado con la comunidad. Lo consigue al evitar que cometas demasiados errores en público o que rompas las reglas que constituyen nuestro tejido social (Greenberg, 2000, pp.113-114).

Nosotros no creamos las emociones pero si nuestros sentimientos. Todo lo que sentimos depende de lo que pensamos, la valoración que hacemos de los hechos acontecidos es siempre sobre nuestro pensamiento, no sobre los hechos mismos, sólo sobre lo que pensamos de ellos (Fañanás, 2013, p.28).

“Lo que perturba nuestra mente no son los acontecimientos, sino la manera como los enjuicamos.” (Epicteto, siglo I d. C., en Fañanás, 2013, p.28).

Podemos diferenciar entre emoción, episodio emocional, sentimiento, afecto, estado de ánimo, rasgo de personalidad. Pudiéndolo considerar como un continuo. Llamamos episodio emocional, a diversos estados emotivos que se suceden a un mismo acontecimiento, varias emociones que se pueden confundir como una sola.

Si se alarga puede convertirse en un sentimiento. El sentimiento, es la emoción hecha consciente, comienza con la emoción y se puede alargar según la voluntad de acortar el sentimiento o alargar su duración; sentimiento y afecto pueden considerarse sinónimos. Los estados de ánimo, son de mayor duración y menor intensidad que las emociones, no suelen responder a un estímulo inmediato, si no que tienen que ver con las experiencias de la vida; se considera rasgo de personalidad en el momento en que un estado de ánimo caracteriza el comportamiento de una persona (Bisquerra, 2008, en Fañanás, 2013, pp.13-14).

La palabra sentimiento deriva de la palabra latina sentirte que significa percibir por los sentidos (Jara & Dörr, 2008, p.76).

Sentimiento es lo que no es instinto, lo que no es pensamiento, lo que no es percepción, es decir, todo lo que no es una vida psíquica objetivable. Sentimientos son estados del yo (Scheler, 1972, en Jara & Dörr, 2008, p.76).

En contraposición a la percepción y al pensamiento, que están siempre dirigidos a la captación del mundo exterior, los sentimientos vienen siempre a designar una manera de estar consigo en el mundo. Según Kurt Schneider, los sentimientos se definen como estados del yo pasivos, que se vivencian como agradables o desagradables (Jara & Dörr, 2008, p.76).

Los sentimientos te proporcionan información constante de tus reacciones presentes a los sucesos que van ocurriendo. Te informan de los efectos del primer contacto, estas son tus emociones primarias, te dicen cómo estás reaccionando, no cómo deberías o te gustaría reaccionar, sino cómo el ser, que de verdad eres, está reaccionando. Por ejemplo, te dicen cuando algo es doloroso y te hace daño, porque los sentimientos muestran la herida. Son una forma muy directa de experimentar lo que está ocurriendo (Greenberg, 2000, pp.61,62,84).

Scheler (1972, en Jara & Dörr, 2008, p.77) distingue sentimientos sensoriales, vitales, anímicos y espirituales (o de la personalidad) en su estratificación de la vida sentimental:

- Sentimientos sensoriales, referidos a partes del cuerpo, p/ej dolor, hambre, sed, etc. Son actuales.
- Sentimientos vitales, referidos al cuerpo en su totalidad. no están localizados. En el lenguaje común se traduce p/ej en malestar, o sentir que un lugar es agradable o desagradable, cómodo un recuerdo sentimental, humor, gana, gusto, náusea y asco
- Sentimientos anímicos, a los que también llama sentimientos del yo, referidos al mundo en que se vive. Son sentimientos provocados por un estímulo exterior, p/ej tristeza o alegría ante una noticia. expresión de una inclinación, de una toma de postura, o de una valoración
- Sentimientos espirituales o de la personalidad trascendentales. Estos son espontáneos y absolutos, es decir, no pueden apoyarse en determinados valores. modos de ser, en lugar de modos de estar. En ellos se refleja el valor de la misma persona,

Para Lersch (en Jara & Dörr, 2008, p.78) las características fundamentales de los sentimientos son:

- Interdependencia afectiva entre un mundo interior y uno exterior Son propios del hombre, característico de lo humano
- Carecen de objetividad
- Tienen tonalidades positivas y negativas, vivencias del yo agradables o desagradables
- Son estados pasivos del yo vivenciados como (+) o (-). Estar alegre o triste
- Sólo pueden ser comunicados subjetivamente, de sujeto a sujeto a través de simpatía y empatía.
- Referidos a vivencias internas, a diferencia de los procesos cognitivos, los pensamientos se dirigen a la captación de mundo externo
- Su carácter es inobjetivado,
- Son atmosféricos e imprecisos. (“siento como”)
- No aprehensibles desde el punto de vista conceptual (hay diferencias de género)

- Por lo general, los sentimientos (a diferencia de las emociones) no tienen correlato fisiológico observable, no son tan agudas y pueden no haber sido determinados por algún evento identificable, vivencia más íntima y profunda que experimentamos en el sentimiento, se resistiría por su propia naturaleza, a toda elaboración racional y científica

Prestar atención a los sentimientos da a la vida color, significado y valor. Si no se es capaz de atender a este nivel de experiencia, faltará orientación en el mundo y se perderá la sensación de lo que es personalmente significativo (Greenberg, 2000, p.56).

La componente cognitiva o vivencia subjetiva es lo que a veces se denomina sentimiento. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre. El etiquetado de las emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento. Pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Estos déficits provocan la sensación de «no sé qué me pasa». Lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional (Bisquerra, 2003, pp.13-14).

Es necesario iniciar el proceso de reconocimiento de atender al cuerpo proclamando lo que uno siente, primero a uno mismo y, luego, expresándolo a los demás. Se debe ser capaz de decirse a uno mismo “yo siento”. Al hacer esta declaración de experiencia emocional es preciso, comprender la fuente de sentimiento que fluye dentro de cada uno. Para poder hacerlo, se tiene que “usar la cabeza” para darle sentido a la experiencia (Greenberg, 2000, p.64).

5.3 Inteligencia, competencia y educación emocional

5.3.1 Inteligencia emocional

La palabra clave en educación emocional es emoción. Por ello es importante conocer el marco conceptual de las emociones y a las teorías de las emociones. Lo cual nos lleva al constructo de la inteligencia emocional en un marco de inteligencias múltiples y al constructo de competencia emocional (competencia básica para la vida) como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social (Bisquerra, 2003, p.8).

A lo largo de la vida cada uno ha resuelto el cómo tratar con nuestras emociones con mayor o menor éxito, la importancia de la inteligencia emocional radica en el aprender a relacionarnos de manera más inteligente con nuestro lastre emocional (Goleman, 2005, p.137; Greenberg, 2000, p.29).

Nuestra inteligencia emocional constituye una gran fuente de creatividad (integración de cabeza y corazón). Cuando luchamos por aquello que nos interesa conseguimos una sensación fluida de bienestar, donde los seres humanos se pierden a sí mismos en el acto creativo (se revelan nuevas formas, imágenes, ideas y posibilidades) que nos inspira a alturas que están más allá de cualquier cosa a la que nos pueda llevar la razón (Greenberg, 2000, pp.39,40).

La inteligencia emocional implica integrar la cabeza (nuestra guía) y el corazón (aquello que nos moviliza), es decir que la acción incitada por la emoción sea razonada (Greenberg, 2000, p.32).

Mayer (2000, como se citó en, Fragoso, 2015, p.114) menciona la evolución del concepto inteligencia emocional, se ha dividido en cinco fases:

- Primera fase: la concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados, se comienzan a emplear instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto “enfoque psicométrico” de la inteligencia humana (Fragoso, 2015, p.114).

- Segunda fase: los precursores de la inteligencia emocional (Fragoso, 2015, p.114).

Gardner (1983, en Bisquerra, 2003, p.15) realizó la teoría de las inteligencias múltiples (9 inteligencias: Lingüística, Lógico Matemática, Cinestésica-Corporal, Musical, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista y Existencial), de todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal (capacidad para establecer buenas relaciones) y la intrapersonal (conocimiento de los aspectos internos de sí mismo) las que tienen que ver con la inteligencia emocional.

- Tercera fase: creación del concepto a manos de Mayer y Salovey.

Su trabajo trata de explicar el procesamiento de información emocional y propusieron un primer modelo sobre los componentes de la inteligencia emocional que, aunque no fue el definitivo sirvió como guía para la versión final de su teoría. La inteligencia emocional se integra con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional (Fragoso, 2015, p.114).

- Cuarta fase: la popularización del concepto

La inteligencia emocional comienza a difundirse rápidamente tanto en círculos académicos como no académicos gracias al best seller del mismo nombre escrito por Daniel Goleman (Fragoso, 2015, p.114).

Guil, Brackett y Salovey, (2008, en Fragoso, 2015, p.115) coinciden en que las principales repercusiones del libro fueron: a) fuertes críticas sobre el concepto inteligencia emocional, b) aparición de perspectivas de la inteligencia emocional basadas en rasgos de personalidad y no en capacidades cognitivas, c) utilización del mismo término de “inteligencia emocional” para hacer referencias a conceptos similares, y d) creación y difusión de una gran cantidad de instrumentos de autoinforme.

- Quinta fase: institucionalización del modelo de habilidades e investigación

Se produjo un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), pasaron de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro (Mayer, Caruso y Salovey, 2000): percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones (Fragoso, 2015, p.115).

Surgieron diferentes modelos conformados en función de la visión particular de sus autores. Pueden clasificarse en dos grandes grupos: los modelos mixtos y el modelo de habilidad (Fragoso, 2015, p.115).

✦ Mixtos

Estos modelos aglutinan diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Para estos modelos existe una crítica por contener tantos elementos, debido a los cuales sus resultados llegan a ser confusos, también resultan confusos los límites entre sus numerosas y complejas variables. Muchas veces no son el resultado de años de estudio como modelos de inteligencia emocional sino de las investigaciones de sus variables aisladas (Rego y Fernández, 2005; Sánchez y Hume, 2004; Mayer, 2001, en Fragoso, 2015, p.115).

1.- Modelo de Goleman (American Management Association (AMA), 2012; Goleman, 2011, en Fragoso, 2015, pp.115-116):

Concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza.

▲ El conocimiento de uno mismo. Dimensión formada por la competencia del autoconocimiento emocional, dentro de él están incluidas las capacidades para atender señales internas; reconocer como los propios sentimientos afectan el

desempeño laboral; escuchar a la intuición, y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guía de acción.

▲ La autorregulación. Se basa en cómo la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás, las competencias que la integran son: autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo.

▲ La conciencia social. Las competencias desarrolladas en esta dimensión repercuten en cómo establecer buenas relaciones interpersonales, se conforma de: empatía y conciencia organizacional.

▲ La regulación de relaciones interpersonales. Se enfoca en los aspectos de persuasión e influencia sobre otros, se integra de las competencias: inspiración de liderazgo, influencia, manejo de conflicto, y trabajo en equipo y colaboración.

2.- Modelo de Reuven Bar-On, 1988 (American Management Association (AMA), 2012; Goleman, 2011, en Fragoso, 2015, p.116):

➤ Intrapersonal. Esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son: autoreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.

➤ Interpersonal. Dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son: empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.

➤ Manejo del estrés. Los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son: tolerancia al estrés y control de impulsos.

➤ Adaptabilidad. El núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son: chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.

➤ Humor. Se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se integra de las habilidades: optimismo y felicidad.

✦ Modelo de Habilidad

Salovey y Mayer (1990), (American Management Association (AMA), 2012; Goleman, 2011, en Fragoso, 2015, p.117):

Se centraron en la perspectiva contemporánea de la emoción, con base en el enfoque cognitivo, más específicamente en la teoría del procesamiento de información, y la hacen el marco para el desarrollo de su modelo. En el enfoque cognitivo la mente humana se ha dividido en tres esferas fundamentales: cognición, afecto y motivación (sin embargo ellos sólo toman en cuenta las esferas cognitiva y afectiva). Dentro de la esfera cognitiva toman el concepto de “inteligencia” que es la habilidad para emplear funciones juntas o separadas como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción. En la esfera afectiva se encuentran los constructos de estados de ánimo, sentimientos y emociones. Esta esfera motivacional se integra con la capacidad que tiene el individuo para formular y conseguir metas; se compone de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación (Fragoso, 2015, p.117).

Salovey y Mayer definieron la inteligencia emocional como: “Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones” (Fragoso, 2015, p.117).

De aquí se desprenden las cuatro habilidades para inteligencia emocional (Fragoso, 2015, p.117):

➤ Percepción, valoración y expresión de las emociones. Es la habilidad más básica y se refiere a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones

y el contenido emocional tanto en ellos mismos como en otras personas. En ella están incluidos: el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera. Se conforma de cuatro subhabilidades (Fragoso, 2015, p.117):

a) habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios

b) habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento

c) habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos

d) habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos

➤ Facilitación emocional del pensamiento. Habilidad relacionada con el uso de las emociones como una parte de los procesos cognitivos (creatividad y resolución de problemas), pues determinan hacia donde dirigimos nuestra atención, así como la manera en que la procesamos y en que enfrentamos problemas. Se integra de cuatro subhabilidades (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008, en Fragoso, 2015, pp.117-118).

a) priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos

b) uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria

c) capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista

d) uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad

➤ **Comprensión de las emociones.** Se refiere al conocimiento del sistema emocional, es decir conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional (no sólo de emociones sencillas, también de emociones complejas), así como la evolución de unos estados emocionales en otros. Se conforma de cuatro subhabilidades (Fragoso, 2015, p.118):

a) habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar

b) habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida

c) habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza

d) habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza

➤ **Regulación reflexiva de las emociones.** Se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. La habilidad de regulación reflexiva se integra por cuatro subhabilidades (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008, en Fragoso, 2015, p.118):

a) habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no

b) habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada

c) habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son

d) la habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas

Mayer y Salovey, (1997, en Fragoso, 2015, p.118) afirman, que poseer inteligencia emocional requiere de algunas reacciones “adecuadas” o “correctas” a determinados sucesos, sin embargo en las emociones no existe una respuesta correcta sino muchas respuestas correctas, por tanto, al ser la inteligencia emocional una herramienta en el procesamiento de información, evita que el comportamiento emocional sea etiquetado como “bueno” o “malo”, sino que orienta al proceso de investigación personal respetando la cultura, subcultura, política, etnia, religión y otras características del individuo, sin dictar la manera en que una persona debe pensar o sentir.

La inteligencia emocional es un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en la habilidad general para afrontar y adaptarse de manera activa a las demandas y presiones de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva. Se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente (Bisquerra, 2003, p.22, Bisquerra & Pérez, 2007, p.12):

Para poner en práctica la inteligencia emocional tienes que identificar si una experiencia emocional en un momento dado es (Greenberg, 2000, pp.100,101,114,116,127,128,140,141):

1. Un sentimiento visceral adaptativo, “emoción primaria adaptativa”, es decir, tus primeros sentimientos.
2. Un sentimiento de malestar crónico, “emoción primaria desadaptativa”. Siguen siendo los sentimientos más básicos, “verdaderos”, pero han dejado de ser sanos.

3. Una emoción reactiva o defensiva que oscurece el sentimiento primario, denominada “emoción secundaria”. Son un tipo de emoción que responde a un sentimiento o pensamiento más primario, son problemáticas porque, a menudo, ocultan lo que estás sintiendo en lo más profundo; provienen de tus intentos de juzgar y controlar tus respuestas centrales. Por ejemplo, cuando te niegas a aceptar y rechazas lo que realmente estás sintiendo (es más probable que te sientas mal contigo mismo, además esta sensación abrumadora no te ayuda a resolver tu problema actual), a menudo deterioran las relaciones íntimas y destruyen los vínculos emocionales en vez de protegerlos. Suele parecer desproporcionada con respecto a la situación.
4. Una emoción que influencia o a veces manipula, se usa con el propósito de obtener algo que se desea “emoción instrumental” (suelen implicar una gran cantidad de inteligencia emocional). Expresas esas emociones porque has aprendido que las demás personas reaccionarán del modo que tú quieres (al menos eso esperas). Al utilizarlos con demasiada frecuencia las personas pueden alejarse pues llega un momento en que la persona que recibe estas señales se siente manipulada.

La inteligencia emocional se puede aplicar a varios propósitos. Una versión particularmente exitosa está en la habilidad mostrada por los animadores de películas, también al emplear la información disponible con sofisticadas agencias publicitarias para conseguir sus fines como influenciar a las personas para que voten o compren algo determinado. Existe un empleo inmoral de la inteligencia emocional, cuando estamos dispuestos a intimidar y aterrorizar a otros para que cumplan nuestros deseos, y/o podemos usar nuestras habilidades emocionales para controlar a otros creándoles culpa, temor, etc. (Steiner, 2003, p.49).

La inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras la competencia emocional es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional (Fragoso, 2015, pp.118-119).

5.3.2 Competencia emocional

"La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994, en Bisquerra & Pérez, 2007, p.2).

"Es el conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (Tejada, 1999, 29, en Bisquerra & Pérez, 2007, p.2).

El surgimiento del concepto de "competencia" no sólo tiene su explicación en los cambios técnicos y organizativos de las empresas (saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión), sino también en la falta de adecuación oportuna del sistema educativo a estas necesidades cambiantes del aparato productivo y la sociedad. Tal adecuación se garantizaría verificando la pertinencia de lo aprendido a través de su aplicación práctica (Castro, 2006, p.2; Echeverría, 2005:17, en Bisquerra & Pérez, 2007, p.2).

La competencia es la capacidad de movilizar el conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí que favorecen la creatividad y que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales (vida cotidiana) como las habilidades intelectuales superiores, con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra & Pérez, 2007, p.3; UNESCO, 46.º C.I.E., 2001, en Castro, 2006, p.2).

Se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia (Bisquerra & Pérez, 2007, p.3):

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal)
- Implica unos conocimientos "saber", unas habilidades "saber-hacer", y unas actitudes y conductas "saber estar" y "saber ser" integrados entre sí

- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su trasferibilidad

Existen distintas clases de competencias, las que conciernen a esta investigación son las emocionales. Saarni (1999, 1997, en Fragoso, 2015, p.119) separó este constructo de inteligencia emocional y definió las competencias emocionales como el conjunto articulado de capacidades y habilidades que permiten al individuo surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma en un ambiente cambiante.

La competencia emocional (competencias emocionales, competencia socio-emocional –es-) incluye competencias de índole personal e interpersonal y es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales; su finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, he ahí la importancia del aprendizaje y desarrollo (Bisquerra, 2003, p.22; Bisquerra & Pérez, 2007, p.5; Bisquerra, 2007, 2009, en Fragoso, 2015, p.120).

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk et al. (2000), Payton, et al. (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir en los siguientes términos (Bisquerra & Pérez, 2007, p.7-8):

1. *Toma de conciencia de los sentimientos*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.

2. *Manejo de los sentimientos*: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. *Tener en cuenta la perspectiva*: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. *Análisis de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. *Sentido constructivo del yo (self)*: sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.
6. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. *Cuidado*: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. *Solución de problemas*: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

14. *Cooperación*: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.

15. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

16. *Negativa*: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.

17. *Buscar ayuda*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Desde 1997 GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Las agrupa en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007, pp.8-9).

Para Bisquerra, (2003, en Bisquerra & Pérez, 2007, p.9), las competencias de estos bloques se pueden expresar en los términos siguientes:

1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra & Pérez, 2007, p.9):

1.1 *Toma de conciencia de las propias emociones*: percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

1.2 *Dar nombre a las emociones*: utilizar con eficacia el vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural

determinado para designar las emociones.

1.3 *Comprensión de las emociones de los demás:* percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás, además implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye utilizar las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional

2 Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Tomando conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007, p.10):

2.1 *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:* los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; a su vez ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

2.2 *Expresión emocional:* expresar las emociones de forma apropiada. Comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, ya sea en uno mismo o en los demás. En los niveles de mayor madurez incluye la comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y la facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.

2.3 *Regulación emocional:* los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y *perseverar en el logro de los objetivos* a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas inmediatas* a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.

2.4 *Habilidades de afrontamiento:* afrontar emociones negativas mediante la

utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5 *Competencia para autogenerar emociones positivas*: auto-gestionar su propio bienestar subjetivo al experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) en busca de una mejor calidad de vida y disfrutar de la vida.

3 *Autonomía emocional*

Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal: la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007, pp.10-11):

3.1 *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

3.2 *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

3.3 *Actitud positiva*: tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

3.4 *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones, incluso actitudes ante la vida: positivas o negativas.

3.5 *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional (uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional): el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno

vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales

3.6 *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.

3.7 *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar

4 Competencia social

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007, p.11):

4.1 *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.

4.2 *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

4.3 *Practicar la comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

4.4 *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

4.5 *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

4.6 *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

4.7 *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Lo cual incluye defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.

4.8 *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Aportando soluciones informadas y constructivas (afrontarlos de forma positiva), por ejemplo, la capacidad de negociación contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

4.9 *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás

5 *Competencias para la vida y el bienestar*

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida (privados, profesionales o sociales), así como las situaciones excepcionales. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007, pp.11-12):

5.1 *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas

5.2 *Toma de decisiones* en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.

5.3 *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

5.4 *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida*. Implica el reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).

5.5 *Bienestar subjetivo*: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa, contribuyendo activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).

5.6 *Fluir*: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Por lo anterior podemos decir que las competencias emocionales permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. Para obtenerlas es indispensable pasar por una formación que permita adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para ello; sin embargo no están determinados sólo por lo que la persona sabe o entiende, sino también por lo que puede hacer (capacidades) lo que tiene la voluntad de hacer y lo que es (personalidad y actitud) (Bisquerra & Pérez, 2007, p.14.;Castro Santander, 2006, p.3).

5.3.3 Educación emocional

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo. Aquí se distinguen como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional (Bisquerra Alzina, 2003, p.26).

“Conócete a ti mismo” ha sido uno de los objetivos del ser humano y está presente en la educación emocional, la cual es inteligencia emocional centrada en el corazón (Bisquerra, 2003, p.26; Steiner, 2003, p.14).

En la educación emocional se buscan las habilidades emocionales que mejoran la vida a largo plazo (centradas en el corazón), pero no sólo la nuestra, la de una persona o la de un grupo, sino la de todo el mundo (Steiner, 2003, p.50).

El propósito de la educación emocional es ayudar a las personas a trabajar juntas de manera colaboradora, libre de manipulación y coacción, empleando las emociones para unir a las personas de forma empática y elevar la calidad de vida colectiva (Steiner, 2003, p.50).

La formación en educación emocional se centra en el corazón (alrededor de la emoción del amor) y consta de cinco habilidades principales (Steiner, 2003, pp.51-52):

1. Conocer los Sentimientos Propios: ¿Conoces tus verdaderos sentimientos? Muchas personas no son capaces de definir los sentimientos de amor, vergüenza u orgullo, ni de explicar por qué se disparan estos sentimientos, tampoco son capaces de definir la intensidad de esas emociones (ni siquiera cuando se les pide que las evalúen en una escala de leve, fuerte o abrumadora) y si no puedes evaluar la intensidad de los propios sentimientos tampoco podrás explicar cuánto te afectan a ti y a los que te rodean.

2. Tener un Sentido Sincero de la Empatía: ¿Reconoces los sentimientos de las demás personas? ¿Comprendes por qué los demás se sienten de esa manera? Ésta es la habilidad de sentir con los demás las emociones ajenas como si fueran propias, cuando se desarrolla la empatía, las emociones de los demás resuenan

en nosotros (sentimos cuáles son los sentimientos del otro, cuán fuertes son y qué cosas los provocan). La mayoría de la gente sólo tiene una levísima idea de lo que los demás están sintiendo.

3. Aprender a Manejar Nuestras Emociones: ¿Puedes controlar tus emociones? Conocer nuestras emociones y las de los demás no es suficiente para ser emocionalmente culto, para ello es necesario saber cuándo y cómo afectan a otras personas su expresión o ausencia. Necesitamos aprender cómo afirmar nuestros sentimientos positivos (por ejemplo: la esperanza, la alegría y el amor), al igual que saber cómo expresar nuestras emociones negativas (como la cólera, el temor o la tristeza) de una manera productiva, o cuándo posponer su expresión para una mejor ocasión.

4. Reparar el Daño Emocional: ¿Sabes cómo pedir perdón y enmendar la situación? Todos hemos cometido errores emocionales con los que hemos herido a otros, pero es más sencillo esconderlos y no hacer nada para remediarlos. Es necesario reconocer lo que hemos hecho mal y repararlo; para ello debemos iniciar por hacernos responsables, pedir perdón y enmendar la situación (no es sencillo pero de no hacerlo nuestros errores afectarán permanentemente nuestras relaciones).

5. Combinar Todo: Por último, si aprendes las suficientes habilidades, podrás desarrollar la habilidad de “interactividad emocional”. Con la cual podrás sintonizar con los sentimientos de quienes te rodean y sentir sus estados emocionales para así interactuar con ellos de manera efectiva

Para poder hablar de nuestros sentimientos y enseñar habilidades necesarias para la inteligencia emocional es necesario un entorno adecuado que nos provea de seguridad emocional y de un cuidado empático y genuino (saber que respetarán nuestros intereses y conflictos) que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente. La construcción de estos climas emocionalmente positivos, ayuda a contrarrestar los efectos nocivos de emociones que nos alejan del

bienestar emocional, como la ira, la ansiedad, el estrés, el miedo, (Fañanás, 2013, p.6; Greenberg, 2000, p.41).

Las emociones existen como una parte esencial de la naturaleza humana y al quitarlas perdemos un aspecto fundamental de nuestra capacidad humana, pues negarlas es perjudicial, intelectualizarlas disminuye la vitalidad y seguir la emoción o el impulso ciegamente no es sabio. Es necesario integrar la emoción con la razón y el sentimiento con la comprensión (Greenberg, 2000, p.52; Steiner, 2003, p.33).

La educación emocional no consiste simplemente en desatar las emociones, sino a conocerlas y reconocerlas, aprender a comprenderlas (magnitud y sus causas), a expresarlas, a manejarlas y controlarlas (dónde y cuándo expresarlas), desarrollar empatía (escuchar y responder a las emociones de los demás) y tomar responsabilidad de ellas (como afectan a los demás y a nosotros mismos); la educación emocional permite que las habilidades racionales trabajen en conjunto con las emocionales, mejorando nuestra capacidad para relacionarnos con los demás. Todo lo anterior nos lleva a ser capaces de mejorar nuestro poder personal (que las emociones trabajen para nosotros en vez de contra nosotros) y nuestra calidad de vida e igualmente la de la gente a nuestro alrededor (Steiner, 2003, pp.33-34).

Tener educación emocional ayuda a mejorar nuestras relaciones, genera la posibilidad del cariño entre las personas, hace posible el trabajo cooperativo y facilita el sentimiento de comunidad. Todos podemos aprender algo acerca de nuestras emociones (Steiner, 2003, p.33).

Aprender las habilidades emocionales es exactamente igual que tratar de aprender francés o tocar el violín; resulta más fácil de aprender cuando uno es joven, pues se puede aprovechar la capacidad neurológica de tu nuestra “ventana de la oportunidad” para el aprendizaje emocional, sin embargo aún es posible aprenderlas de adulto, de hecho la mayor parte de la gente adquiere una parte de

estas capacidades a una edad temprana, y después las va acrecentando (Steiner, 2003, p.53).

Planteamiento del problema

La prevalencia de la discapacidad en México para 2014 fue de 6%, según los datos de la ENADID 2014 (Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica). Esto significa que 7.1 millones de habitantes del país no pueden o tienen mucha dificultad para hacer alguna de las ocho actividades evaluadas: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; y problemas emocionales o mentales. Y son estas personas quienes enfrentan múltiples obstáculos (OMS, 2014, en INEGI, 2016).

La Ciudad de México, presenta uno de los porcentajes más elevados de personas con discapacidad para escuchar, obteniendo un 39.3% (INEGI, 2016), dentro de ese porcentaje no se especifica la edad, ni las causas en la que se dio la pérdida auditiva, por ello están incluidas personas oyentes de la tercera edad.

Ser Sordo en México implica ser visto como alguien que posee una discapacidad auditiva, que vivirá discriminaciones y segregación por no adaptarse a las demandas que le exige el medio, por ejemplo el idioma español hablado y/o escrito. Creando así una barrera para el acceso tanto a la información como a la comunicación para estas personas, fomentándoles una identidad de ser personas carentes de valía, incompletas e incapaces; impidiendo así que logren formarse como personas independientes, con una alta autoestima, seguras de sí, que se sientan capaces y se atrevan a alcanzar sus metas.

Martínez (2011), menciona que se debe tener respeto a la individualidad del Sordo, lo cual implica su derecho de crecer, aprender a ser responsable y crear su proyecto de vida personal y estable que le suele ser negado. Fomentar su capacidad inventiva y buscar los elementos adecuados que le permitan explorar sus propias emociones, más allá de la palabra, ofrecerles otras posibilidades de simbolización para la construcción de su individualidad.

Es por ello que las personas Sordas necesitan un lugar en el cual puedan expresarse libremente sin las barreras del lenguaje, utilizando el arte como el vehículo para su crecimiento personal. Este taller de arteterapia fomenta forjar las bases para la alfabetización emocional, dirigidas a modificar su autoconcepto, a partir de abrir paso a la espontaneidad, creatividad, imaginación, tolerancia, participación y aceptación tanto de ellos mismos como de los demás.

Justificación

Al nacer una persona Sorda, se desconoce por un tiempo que no escucha y en cuanto se hace visible para los padres esta situación, lo que buscan es remediarlo.

Esto se hace por distintos medios, desde opciones médicas (tratamientos, aparatos auditivos, etc.), que el niño aprenda lectura labiofacial (oralización), haciendo que él sea el responsable de adaptarse, al entender y comunicarse con los demás, dejando de lado la posibilidad de que todas las personas a su alrededor se esfuercen e interesen por comunicarse con él. Cuando esto se vuelve imposible se emplea el lenguaje de señas casero (útil sólo con personas cercanas) y tardíamente se aprende y emplea el LSM.

Debido a que siempre se espera que la persona Sorda sea quien nos entienda, se acostumbra a vivir en un mundo en el que está en función de lo que los demás esperan de ella, sin hacerse preguntas, como: ¿Qué quiero yo?, ¿Qué siento?, ¿Qué hay dentro de mí?, ¿Qué me gustaría hacer?, ¿Cuál es mi opinión?.

Otro factor que perjudica a las personas Sordas es su dependencia a otras personas que les facilitan la vida en la sociedad, por ejemplo, sus padres y/o familiares, quienes fungen como intérpretes. Esto se debe a que ellos son la conexión con el mundo exterior que posee un lenguaje distinto al de ellos, puesto que no todas las personas tienen conocimiento de LSM y los Sordos pueden ser analfabetos, por lo que el lenguaje escrito no siempre es una opción para este tipo de situaciones; por ello cuando requieren de un servicio en el que se necesite interacción directa con otra persona se les dificulta y a veces es imposible una verdadera comunicación (médico, psicólogo, profesores, etc.).

En un esfuerzo por tener una comunicación efectiva con ellos se hace uso de intérpretes, esto facilita la interacción pero evita que la persona sea capaz de resolver por sí misma lo que le acontece día con día, además, en ocasiones hay temas privados en los que no hay una razón por la que un tercero deba enterarse, pero al no haber forma de comunicar eso a la persona deseada no queda más opción que perder la privacidad y comunicarse primero con la tercera persona (intérprete) para que ésta pase el mensaje (en ocasiones omitiendo detalles que puedan causar pena, incomodidad, etc.). Además, al pasar un mensaje siempre existe un sesgo, pues ya no es uno mismo quien está emitiendo un mensaje para la persona deseada, sino que hay un intermediario que emite el mensaje bajo su comprensión de lo que se le dijo.

No es la única dependencia que vive una persona Sorda pues al llegar a la adultez, la mayoría labora principalmente con familiares, algunos otros en empleos en los que no se requiere mucha interacción con las personas (la mayoría mal remunerados, por ejemplo cargando cajas), otros ofreciendo productos en el metro y hay situaciones en las que no laboran, dependiendo completamente de que alguien los mantenga.

En México las personas Sordas aún viven excluidas de la sociedad; en la mayoría de los casos han aprendido a vivir dependiendo de personas que transmitan su mensaje (familiares o intérpretes) que les facilitan la comunicación con personas oyentes, es por ello que carecen de un espacio en el que ellos puedan comunicar sus pensamientos y emociones; además al adquirir tardíamente el LSM tuvieron muchos años sin poder comunicarse con lo demás, limitando sus interacciones sociales, acostumbrándose a cubrir las demandas del ambiente para obtener un reconocimiento social y dejando de lado las propias.

En nuestro país sólo existe un lugar dedicado a atender las necesidades emocionales de las personas Sordas (IPPLIAP), donde se brinda servicio de psicoterapia a los alumnos Sordos (LSM como recurso comunicativo principal) y sus familias, Fabiola Ruiz Bedolla cofundadora del programa plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo el psicólogo puede contribuir en el manejo y expresión de los

sentimientos, emociones y necesidades del niño y adolescente con sordera?. Ésta investigación pretende brindar una nueva opción para la intervención con esta población por medio de utilizar el arte, comenzando por las bases para su alfabetización emocional, fomentando su expresión y autoconcepto; aprovechando su aproximación visual al mundo.

La Arteterapia se basa en que el arte es una manera en la que el corazón, la mente y el alma se manifiestan. Por medio de ella se exteriorizan ideas, sentimientos, conflictos, anhelos y todo aquello que se nos ocurra imaginar, tanto del mundo real como del mundo subjetivo, a través de la imagen o del sonido, ya sea creando, copiando o fantaseando. A través del arte se cataliza, expresa y comunica, mediante símbolos, todo aquello que existe, da forma y hace valiosa a la cultura (González & Nahoul, 2008).

La arteterapia ofrece a las personas Sordas una forma en que puedan comenzar a empoderarse, pues para comunicarse no es indispensable el lenguaje escrito, ni un manejo avanzado del LSM, ya que se hace a través del proceso creativo y la obra, donde se genera un ambiente que fomenta la libertad de expresión y la imaginación, en el que son ellos mismos quienes toman las decisiones de con qué y qué es lo que van a plasmar. Es un ambiente que está fuera del deber ser, validando y fomentando su opinión; que los invita a brindarse atención en todo lo que perciben y sienten.

Objetivo general

Desarrollar un taller de arteterapia que permita conocer el autoconcepto que tienen los participantes y si existe algún cambio en él a través de la expresión artística, haciendo uso de sus 5 sentidos, para sentar las bases de su alfabetización emocional mediante la utilización de su imaginación y creatividad.

Metodología

Preguntas de investigación

¿Las técnicas arteterapéuticas, favorecen la expresión, imaginación y creatividad en personas Sordas?

¿Las técnicas arteterapéuticas son útiles para el autoconcepto de las personas Sordas?

¿Las técnicas arteterapéuticas favorecen para sentar las bases de la alfabetización emocional en personas Sordas?

Objetivos específicos

- ▲ Observar el proceso creativo de cada participante
- ▲ Observar la dinámica grupal
- ▲ Observar sus reacciones al utilizar materiales con distintas texturas y consistencias
- ▲ Observar forma de expresarse mediante artes plásticas, movimiento corporal y por medio de LSM en público
- ▲ Identificar los materiales, las formas y colores que utilizan los participantes
- ▲ Observar el contenido de las narraciones de sus obras
- ▲ Desarrollar el lenguaje emocional, aprender a hablar sobre las emociones propias y los sentimientos.
- ▲ Observar habilidades de percepción, valoración y expresión de las emociones
- ▲ Observar habilidades de facilitación emocional del pensamiento
- ▲ Observar habilidades de comprensión de las emociones
- ▲ Observar habilidades de regulación reflexiva de las emociones
- ▲ Observar conciencia emocional
- ▲ Observar regulación emocional
- ▲ Observar autonomía emocional
- ▲ Observar competencia social
- ▲ Observar competencias para la vida y el bienestar

Hipótesis de trabajo

Las técnicas arteterapéuticas se basan en la expresión, imaginación y creatividad favoreciendo el autoconcepto y la alfabetización emocional de las personas Sordas.

Definición de variables

- Variables Independientes: creatividad, medios artísticos, creación artística u obra artística y espacio de juego.

-Definición conceptual de creatividad:

La creatividad es la capacidad de dar nuevas y/o diferentes soluciones a un mismo problema, al percatarse de las cosas nuevas y dejar el automatismo de las normas y rutinas; la creatividad revela a cada cual sus mejores posibilidades y hace que contribuyan a mejorar todo cuanto construye su entorno “realidad social” y su propio ser “realidad individual” (Badilla Espinoza, 2011, González & Nahoul, 2008, y Langer, 2005).

-Definición operacional de creatividad:

El proceso creativo es relacionar la evolución que realiza cualquier artista al trabajar e indagar en su obra hasta llegar a la creación artística (Pascual de Lucas, s.f.). Pasa por las fases de exploración, de transformaciones (producciones de forma, de nuevas formas), de culminación de esa etapa de búsqueda y de separación (Fiorini s.f., en López, 2009).

-Definición conceptual de medios artísticos:

Su utilización puede ampliar la capacidad expresiva y comunicativa para facilitar el acceso a los estados mentales de una persona, especialmente en situaciones en las que el lenguaje verbal se encuentre bloqueado o limitado por falta de dominio, inhibiciones o disfunciones físicas, cognitivas o emocionales. Acompañan el sentimiento que tiene el creador proporcionando una vía de comunicación y experimentación (López, 2009).

-Definición operacional de medios artísticos:

Que puedan ser abordados con éxito por toda clase de personas (no experimentadas plásticamente), que favorezcan la confianza, autoestima y sentido de realización personal a través del goce y satisfacción al utilizarlos, que faciliten la culminación de la obra, estar en contacto de diversos materiales para explorar, conocer y adaptarse a las características de cada uno de ellos (Dowmat, 2003, en López, 2009).

-Definición conceptual de la creación artística u obra artística:

La técnica que se utiliza para la creación de imágenes en arteterapia es la libre expresión (López, 2009).

En cada obra recae la expresión subjetiva y personal de su autor en sus dimensiones cognitiva, emocional, sensorial, social, cultural, etc. (López, 2009). Los dibujos son mapas personales, radiografías de nuestra conciencia, establecen un diálogo interior, recuperan fragmentos de conversaciones, recuerdos, sensaciones, etc. (Abad, 2004, en López, 2009).

Crear una imagen es establecer un diálogo entre los distintos elementos que la componen: colores, figuras, símbolos (Sánchez, 2011).

-Definición operacional de la creación artística u obra artística:

La secuencia cronológica de las obras elaboradas revela todo lo gráficamente ocurrido desde el inicio del taller, los estados mentales de cada momento, las preocupaciones, los deseos o conflictos inconscientes más insistentes (López, 2009). Es un recorrido simbólico donde suceden cambios, modificaciones y un proceso de transformación tanto en las producciones como en la persona (en ella puede ocurrir paralelamente a la producción o después) (Moreno, 2003).

-Definición conceptual de espacio de juego:

Con el juego el niño experimenta formas de combinar el pensamiento, lenguaje y fantasía (Bruner, 1984, en López, 2009).

El juego incentiva la creatividad en el desarrollo de actividades artísticas, potencia la curiosidad, la flexibilidad, la improvisación y anima al riesgo (López, 2009). Ya que los juegos están libres de presiones sociales y de las normas estrictas de la realidad, los errores se hacen más llevaderos porque están enfocados a ensayar desde un plano imaginario, facilitando el aprendizaje para la resolución de problemas en un ambiente relajado (López, 2009).

Ya que durante el juego existe la creatividad, se lleva a cabo el ensayo de roles y el aprendizaje. Es ahí donde se puede averiguar qué nos sienta y qué no, qué nos gusta y qué no, para que después de un tiempo se logre llegar a la seguridad necesaria para lanzarse al ruedo de la vida diaria (Sheykholya, 2018).

-Definición operacional de espacio de juego:

Por ello se observara cómo se desenvuelven los participantes, si se permiten jugar durante las dinámicas al realizar las obras, ser creativos, espontáneos y flexibles (atreverse a realizar cosas que en la realidad les son complicadas), o por el contrario están más al pendiente de sus equivocaciones, de cumplir expectativas relacionadas con la presión social y normas que cumplir.

- Variables Dependientes: alfabetización emocional y autoconcepto

-Definición conceptual de alfabetización emocional:

La alfabetización emocional está dirigida a educar la afectividad, es decir el conjunto de sentimientos y emociones que determinan el comportamiento y que son el resultado de las percepciones y valoraciones (no siempre realizadas con objetividad y adecuación) que las personas realizan de las situaciones diarias (ya sea escolares, familiares y/o sociales). Pretende enseñar a modular su emocionalidad desarrollando su inteligencia emocional. A través de obtener las competencias emocionales de manejar bien un conflicto, de gestionar el estrés, de tener una adecuada autoestima y autocontrol, de mostrarse asertivo o de vivir socialmente adaptado. Para ello es necesaria la capacidad para procesar la

información emocional de forma eficaz, identificar, conocer, y manejar las emociones convenientemente (Extremera y Fernández, 2001, en Vallés s.f.).

La alfabetización emocional pretende los siguientes objetivos (Carpena, 2001; Vallés, 2000; Bisquerra, 2000; entre otros, en Vallés Arándiga, s.f.):

1. Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
2. Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
3. Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo...
4. Modular y gestionar la emocionalidad.
5. Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
6. Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
7. Desarrollar la resiliencia.
8. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
9. Prevenir conflictos interpersonales.

Por medio de:

•La inteligencia emocional que según Salovey y Mayer, 1990 (en Fragoso, 2015), representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones y está conformada por cuatro habilidades básicas:

- 1) Percepción valoración y expresión de las emociones
- 2) Facilitación emocional del pensamiento
- 3) Comprensión de las emociones
- 4) Regulación reflexiva de las emociones

•Las competencias emocionales que se basan en alcanzar un nivel determinado de logro emocional (Salovey y Mayer, 1990, en Fragoso, 2015) y GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) las agrupa en cinco bloques que Bisquerra (2003) desglosa (Bisquerra & Pérez, 2007):

- 1) Conciencia emocional
- 2) Regulación emocional
- 3) Autonomía emocional

- 4) Competencia social
- 5) Competencias por la vida y el bienestar

• La educación emocional se centra en el corazón y consta de cinco habilidades principales (Steiner, 2003):

1. Conocer los Sentimientos Propios:
2. Tener un Sentido Sincero de la Empatía
3. Aprender a Manejar Nuestras Emociones
4. Reparar el Daño Emocional
5. Combinar Todo

-Definición operacional de alfabetización emocional:

Observar los cambios en la alfabetización emocional de los participantes, a través de su: inteligencia emocional, competencias emocionales, y educación emocional.

-Definición conceptual de autoconcepto:

La percepción que una persona tiene de sí misma, ¿cómo se percibe cada cual (cognición)?, ¿cómo se juzga a sí mismo/a (evaluación)? y ¿cómo se aprecia (afecto)?, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como de los otros significativos (Shavelson et al., 1976, en de la Herrán, 2003).

-Definición operacional de autoconcepto:

Observar la confianza y/o seguridad de los participantes al mostrar su esencia al presentar sus obras o explicarlas y al realizar sus obras (tomar decisiones de inicio, durante el proceso y hasta el fin de la obra), observar su forma de comportarse y resolver situaciones que representen un desafío para ellos, observar qué habilidades y características reconocen en sí mismos (tanto físicas como emocionales) y también observar su forma de relacionarse con sus compañeros.

Observar sus componentes, de acuerdo a de la Herrán (2003):

- Académico: cómo se percibe el individuo en cuanto a su capacidad para rendir en una tarea académica determinada (Brookover et al., 1964, en de la Herrán, 2003), que se puede dividir en lo descriptivo (me gusta “x” clase) y lo evaluativo (soy bueno en “x” clase) (Strein, 1993, en de la Herrán, 2003).
- Social: la relación con padres, familia e iguales, las dimensiones del autoconcepto social responden a los criterios de contextos (familia, pares, contexto educacional) y competencias (habilidades sociales, afiliación grupal, participación en eventos sociales, expectativa del logro social, evaluación de los otros, sociabilidad, agresividad y prosociabilidad).
- Físico: relacionado a la imagen corporal, la percepción de su apariencia y de su competencia o habilidad.
- Personal: afecto y moralidad; dentro de ella se incluyen (Goñi y Fernández, 2007, en de la Herrán, 2003):
 - ▲ Autonomía: la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio.
 - ▲ Autorrealización: cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida, la acción y el efecto de convertir por sí mismo a sí mismo en realidad, o convertir nuestros sueños, planes e ilusiones en realidad (Zuazua, 2001, en de la Herrán, 2003). Dentro de estas necesidades del sujeto están las de afiliación y amor para con los otros, y personales como la vocación, la misión y la creatividad.

Participantes

Grupo abierto conformado por 8 alumnos Sordos de la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 A.C.

Tipo de estudio

Preexperimental con alcance exploratorio

Diseño

Intervención en arteterapia

Muestreo

Por cuota.

Instrumento

La técnica de recolección de información utilizada fue observación directa y el registro se realizó en una bitácora que se redactó al finalizar cada sesión con los acontecimientos relevantes e incluye: fecha, objetivo, metodología, desarrollo grupal e individual durante la sesión, limitantes y fotografías de las obras. (Ver Anexo 4)

Por medio de la bitácora se registraron conductas relacionadas con las habilidades emocionales del modelo de Salovey y Mayer (1990, en Fragoso Luzuriaga, 2015) y las competencias socio-emocionales clasificadas en los 5 bloques que propone de GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) desglosados por Bisquerra (2003). (Ver Capítulo 5. Alfabetización emocional)

En relación a su autoconcepto se utilizaron las imágenes obtenidas durante el taller, ya que éstas brindan información de tipo perceptivo, emocional, cognitivo, expresivo y creativo en el individuo que nos orientan a conocer sus necesidades y puntos de vista. Al finalizar el taller se reunieron todas las obras, en ellas se pueden observar imágenes recurrentes, su evolución y la temática que sugieren tanto grupal como individualmente. (Ver Anexo 4)

Ya que arteterapia no está basada únicamente en lo verbal sino también en aquello no verbal como las obras y el proceso creativo, se incluye la clasificación de Manipulación de Materiales de Kramer (1971, en López Martínez, 2009) en ella se distinguen cinco maneras de utilizar los medios artísticos y su relación con las posibles reacciones psicológicas, que pueden llegar a suscitar en los pacientes. (Ver Anexo 1)

Al haber utilizado un formato grupal también se recolectó información sobre los factores terapéuticos de los formatos grupales, los que se retoman aquí son los de Kaplan y Sadock (1999, en López Martínez, 2009). (Ver Anexo 1)

Procedimiento

-Aplicación del taller de arteterapia, bases para la alfabetización emocional en población Sorda

1.-Se realizó una investigación a cerca de la población Sorda, alfabetización emocional y arteterapia. La cual proporcionó bases de cómo comunicarse e interactuar con las personas Sordas, que no sólo incluye el LSM, es necesario asegurarse que todos tienen dentro de su campo visual al facilitador, las obras que se muestran o la persona que se dirige al grupo, de lo contrario la persona Sorda perderá información valiosa que afectara tanto la comunicación como su comprensión de la actividad, para atraer su atención es recomendable tocarlos, para lograr una mejor comunicación y entendimiento se puede hacer uso de diferentes medios además del LSM, como señalar, dibujar, escribir la palabra en el pizarrón o incluso imitar las actividades.

2.-Se eligieron los temas y objetivos que se abordarían en el taller, que estuvieron conformados por: la presentación de cada integrante, observar su interacción grupal, explorar sus sentidos, indagar en sus emociones de ese preciso momento (¿cómo me siento hoy?), conocer a los miembros de su familia y cómo se relacionan con ellos, fomentar su creatividad al crear con material reciclado e inventar historias, ubicar y dar forma a los sentidos en su cuerpo, realizar actividades con cierto grado de dificultad al carecer de uno de sus sentidos más utilizados (vista) y el cierre de taller tipo museo. Al proponer las actividades a realizar se puede dar un ejemplo o modelar lo que se espera que hagan, ya que suele ser la primera vez que realizan ese tipo de actividades y están acostumbrados a recibir instrucciones precisas y detalladas, sin embargo se debe tener precaución de no interferir con su libertad de elegir, imaginar, decidir y crear.

3.- Se planificó el orden, tiempo de las dinámicas y el material específico para cada uno de los temas previamente planteados.

4.- Se acordó con la fundación realizar un taller gratuito de 15 sesiones, cada sesión se realizó una vez por semana con una duración de 1:30-2:00 horas, con un grupo abierto. La facilitadora proporcionó todo el material utilizado.

5.- La facilitadora se presentó con el grupo y les explicó en qué consistiría el taller, todos estuvieron de acuerdo en participar.

6.- Al llegar a cada sesión se les daba la bienvenida, posteriormente se explicaba en qué consistiría la o las dinámicas de ese día, se les proporcionaba el material y cada uno comenzaba a realizar su obra de forma libre, sin intervención de la facilitadora (únicamente observó). Conforme iban finalizando las obras se colocaban en la pared o pizarrón de en frente en un lugar visible para todos, cuando todos habían finalizado pasaba uno por uno a hablar de su obra (en el orden que terminaron o en el turno que ellos eligieran). Al finalizar de explicar sus obras la facilitadora les mencionaba la importancia de haber trabajado el tema de ese día.

Como se mencionó en el Marco Teórico las personas Sordas se expresan no solo con las manos, sino que utilizan todo su cuerpo y el espacio, por ello al comunicarse con ellos es importante estar pendiente de esos aspectos tanto al observarlos como al realizarlos.

7.- Se llevó un registro escrito de las sesiones (tema, fecha, objetivo, metodología, desarrollo grupal e individual de la sesión y limitantes) y fotográfico de sus obras, se pidió permiso a los participantes para realizarlo desde la primera sesión y todos accedieron.

Análisis de datos

El propósito de esta investigación es observar si el taller de arteterapia fue útil para que los participantes desarrollaran habilidades y capacidades para su inteligencia y educación emocional, por ende su alfabetización emocional y que a la vez se generaran cambios en el autoconcepto de los participantes.

- Análisis de datos cuantitativo

Se dividió en dos: descriptivo sociodemográfico y asistencia por sesión.

- Análisis de datos cualitativo

Está compuesto por los resultados generales de las sesiones, los cambios observados en los participantes en sus habilidades emocionales, competencias emocionales y en los componentes de su autoconcepto, se incluye la manipulación de materiales de Kramer (1971, en López, 2009) y los factores en terapia grupal de Kaplan y Sadock (1999, en López, 2009).

Resultados

En el Marco Teórico de esta investigación se resalta la importancia de adquirir lenguaje, ya que este es esencial para la comunicación (a través del contacto con miembros que poseen la misma lengua común). El lenguaje brinda la oportunidad de comprender e influenciar todo lo que ocurre a nuestro alrededor, así como para categorizar, conceptualizar e interpretar nuestra realidad (SEP, 2012; Buxó 1983, en Pernas & Ameijeiras, 2003; Vygotsky 1934, en Wertsch 1988).

Cuando falta un sistema de signos, lingüísticos o de otro tipo, la vida social es imposible, ya que sólo cabe un tipo de comunicación muy primitivo y limitado (Wertsch, 1988, p.53). Sin lengua, una persona no puede lograr un desarrollo intelectual acorde a su potencial, limitándose seriamente su desarrollo pleno como ser humano (SEP, 2012, p.32). Tal es el caso de las emociones, en las que las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones al conocimiento de las emociones de los demás y a la toma de conciencia de las propias (Bisquerra, 2003, pp.13-14).

La importancia de las emociones radica en que aportan la información relacionada con nuestro bienestar (Greenberg, 2000, pp.55-56); las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etcétera, y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos —o incluso por un grado óptimo de ansiedad— se convierten en excelentes estímulos para el logro (Goleman, 2005, p.56). Nos informan si estamos satisfaciendo o frustrando nuestras metas o necesidades, son procesos organizadores a los que es necesario prestar atención. En combinación con la razón, contribuyen a hacernos seres más eficaces en entornos siempre cambiantes. Nos ayudan a adaptarnos rápidamente al mundo y a resolver problemas. Esto significa que las emociones nos ayudan inmensamente a conducir nuestra vida (Greenberg, 2000, pp.55-56).

Las personas Sordas de la presente investigación provienen de familias de oyentes, por ello no tuvieron un lenguaje común con su familia para poder comunicarse, dar sentido o expresar sus necesidades y emociones. Han crecido aisladas por la falta de comunicación, comprometiendo su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Aunque al llegar a la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 A.C. comenzaron a aprender LSM, su grado de dominio del mismo varía por participante.

Esta investigación tuvo como objetivo brindar un espacio (taller de arteterapia) en el que un grupo de personas Sordas tuvo como lenguaje común el arte, expresando y comunicándose a través de él por medio de la creatividad e imaginación, en un taller de 15 sesiones que fomentó su autoconocimiento, autoimagen positiva y alfabetización emocional.

El análisis de los datos es cuantitativo para la parte descriptiva sociodemográfica y cualitativo para los resultados del taller.

Análisis cuantitativo

El total de participantes fue de 8, de los cuales 3 son mujeres y 5 son hombres. Con respecto al sexo, la mayor proporción (62%) correspondió a los hombres.

Distribución por sexo

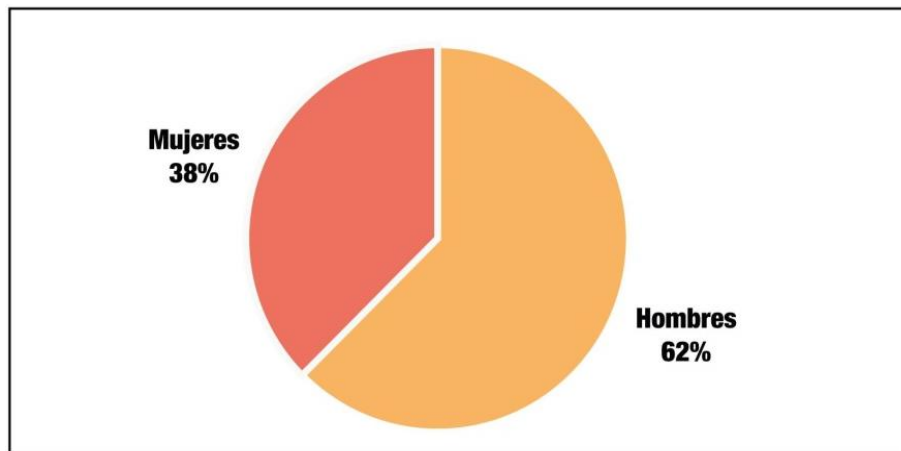


Figura 1. Distribución por sexo

La edad de los participantes osciló entre los 14 y 63 años cumplidos, con una media de $\bar{X} = 24.28$ y una desviación estándar de $s = 8.37$. Cinco de los participantes están localizados entre los 21 y 30 años.

Rango de edades

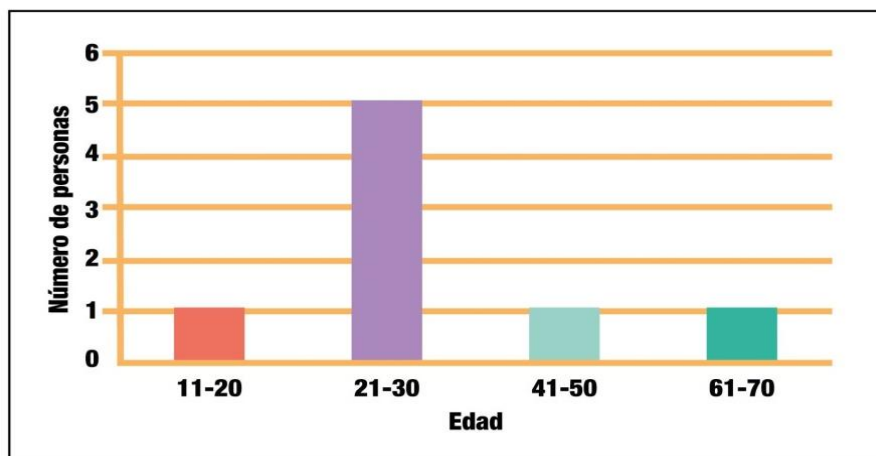


Figura 2. Rango de edades

Todos los participantes estudiaron en la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 A. C. y ahí se prepararon para los exámenes impartidos por el INEA, donde los realizan en compañía de un intérprete. El participante con preparatoria la realizó en modalidad abierta.

El nivel de estudio concluido por la mayoría de los participantes es primaria.

Escolaridad

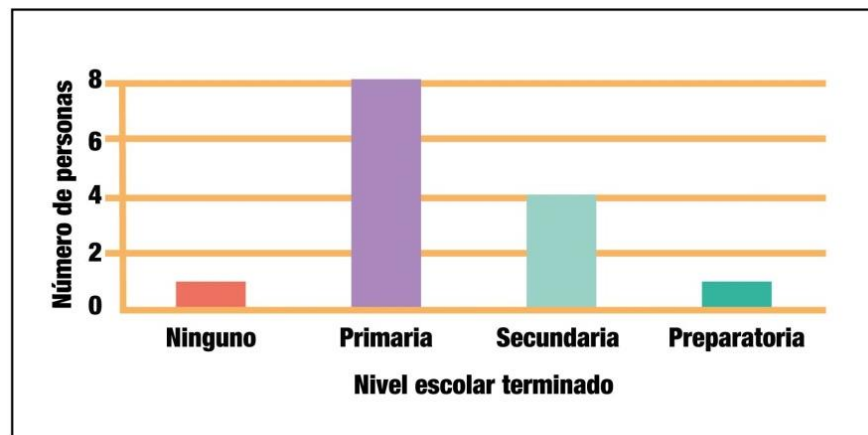


Figura 3. Escolaridad

El 100% de los participantes tuvo su primer contacto con LSM, al llegar a la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 A.C.

La mayoría de los participantes se encuentra en el rango 21-30.

Rango de edad en que aprendieron LSM

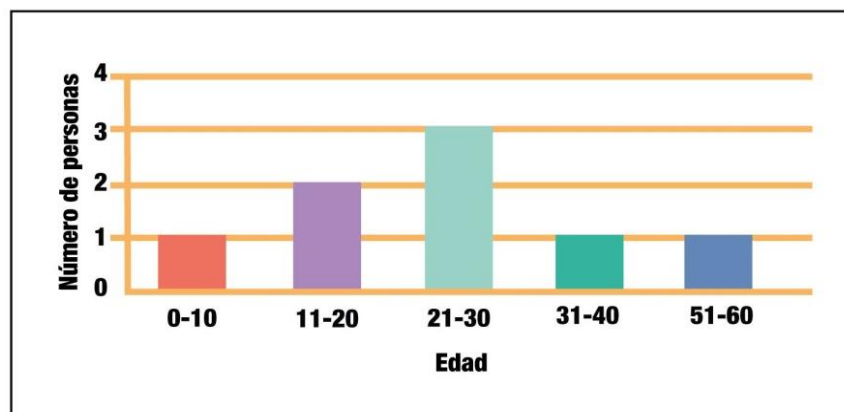


Figura 4. Rango de edad en que aprendieron LSM

Ningún participante tiene otro familiar Sordo, por ello la siguiente Figura muestra el número de participantes que puede comunicarse por LSM en su hogar, debido a que ahí hay algún familiar que tiene conocimiento de LSM.

Los familiares fueron divididos en dos categorías:

- Menor conocimiento- conformado por memorizar señas.
- Mayor conocimiento- conformado por sostener conversaciones en LSM.

De los 8 participantes, 5 tienen familiares con conocimiento de LSM, de los cuales 3 se ubican en menor conocimiento y 2 en mayor conocimiento.

Dos de los participantes poseen a más de una persona en casa con conocimiento de LSM.

Utilización de LSM en su hogar

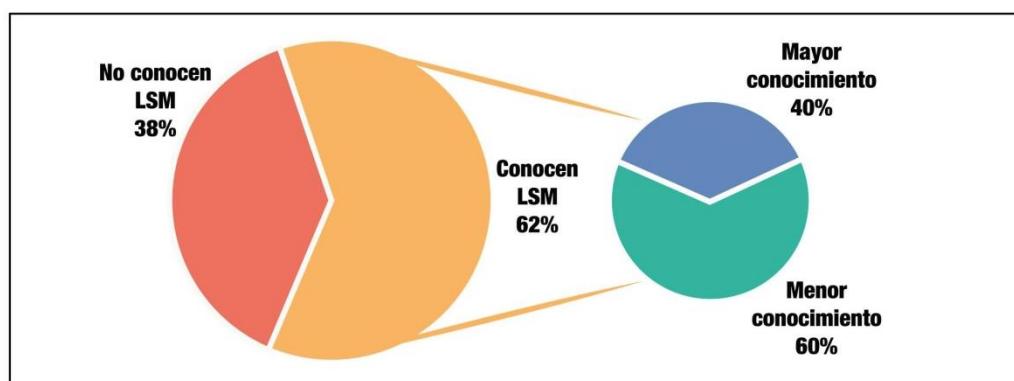


Figura 5. Utilización de LSM en su hogar

Aunque los participantes fueron diagnosticados Sordos, cada uno de ellos posee distinto nivel de audición, haciendo diferente para cada uno de ellos el contacto que tiene con el exterior. Cada participante marcó con una X en la Imagen 1 el nivel auditivo que posee.

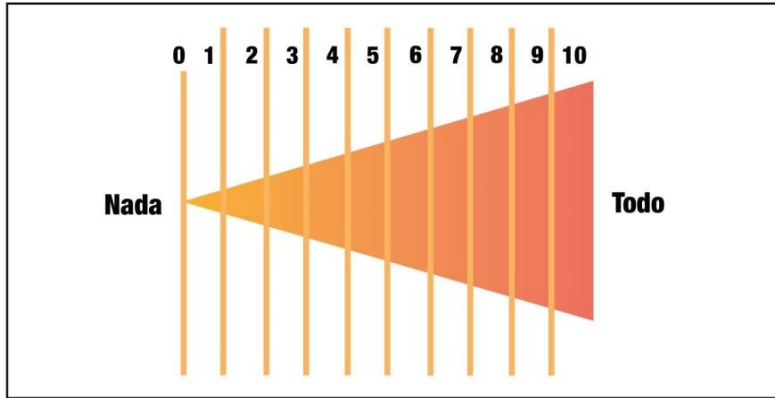


Figura 6. Nivel auditivo

Nivel auditivo

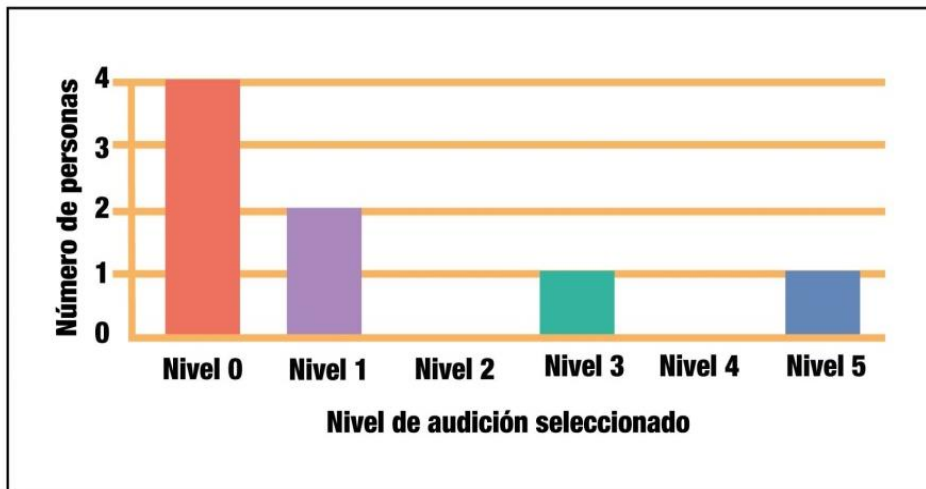


Figura 7. Nivel auditivo seleccionado

Al adquirir LSM hasta llegar a la Escuela Nacional Fundación Sordomudos 2000 A.C., todos los participantes poseen distinto grado de dominio de LSM para expresarse, pues lo aprendieron a distintas edades y el tiempo que llevan practicándolo varía de uno a otro.

Se dividió en 3 niveles:

• Nivel básico: Utilizan gestos, las señas que conocen son pocas e incluso las confunden, no forman oraciones. Durante las conversaciones confunden o no entienden lo que se les dice. Su expresión en LSM se ve limitada.

• Nivel intermedio: Utilizan gestos y forman oraciones pero aún les faltan varias señas por aprender. Durante las conversaciones participan de forma activa, cuando no conocen alguna seña piden que se les repita o que se les explique de nuevo. Logran expresarse en LSM.

• Nivel avanzado: Utilizan gestos, forman oraciones y dominan el LSM. Son muy expresivos al utilizar LSM.

La mayoría (4 participantes) se encuentra en el nivel intermedio.

Dominio de LSM

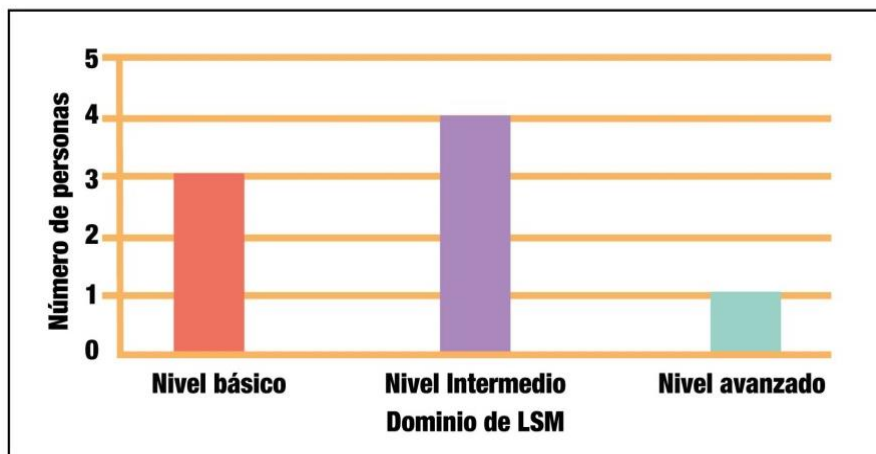


Figura 8. Dominio de LSM

El 100% de los participantes reporta: vivir con sus padres, desconocer lectura labio-facial, conocer personas Sordas fuera de la escuela, asistir a eventos para Sordos y no tener pareja.

La mayoría de los participantes, -a excepción del menor de edad- reportan trabajar en las siguientes actividades: recoger PET, empacador en supermercado, despachar telas, realizar manualidades para eventos (recuerditos), ser ayudante para vender comida (esquites y elotes) y en una pizzería.

Todos los participantes conocen el alfabeto y palabras en español, sin embargo al desconocer la estructura del español, no comprenden lo que leen, tampoco escriben según la estructura, haciendo incomprensible la mayoría de sus escritos. Es por ello que hablamos de una población analfabeta.

En este taller se utilizó el arte (plástica específicamente) como medio primario de comunicación con los participantes, ya que sirve de medio para la expresión y comunicación verbal y no verbal; es útil para personas que tienen dificultades para expresar.

A través del arte se pueden simbolizar sentimientos y experiencias a través de imágenes.

Durante cada una de las sesiones se plantearon objetivos, procedimientos y materiales distintos, utilizando la creatividad e imaginación para dar nuevas y distintas soluciones a cada uno de ellos.

Cada obra de los participantes tuvo durante su creación un diálogo con el propio ser del participante, donde poco a poco a través de las sesiones disminuyeron sus defensas para expresar y aparecieron las emociones.

La siguiente Figura muestra el número de sesiones a las que asistió cada uno de los participantes. El taller se conformó por 15 sesiones.

El mayor número de sesiones asistidas fue de 15 y el menor de 1.

Tres de los participantes acudieron a menos de 5 sesiones y las causas se relacionan con:

Pa - desde su primera asistencia al taller, el director de la fundación mencionó que era una alumna irregular, con ausencias largas, que en ocasiones llegaban a ser de meses.

EN – proveniente del estado de Oaxaca, regresó a su ciudad natal, debido al fallecimiento de su padre.

Mo – Tiene un nivel auditivo mayor al de sus compañeros, ha asistido a la escuela regular y habla español, por ello al llegar a la fundación y notar que el nivel educativo era menor al que ella poseía, dejó de asistir.

Asistencia al taller

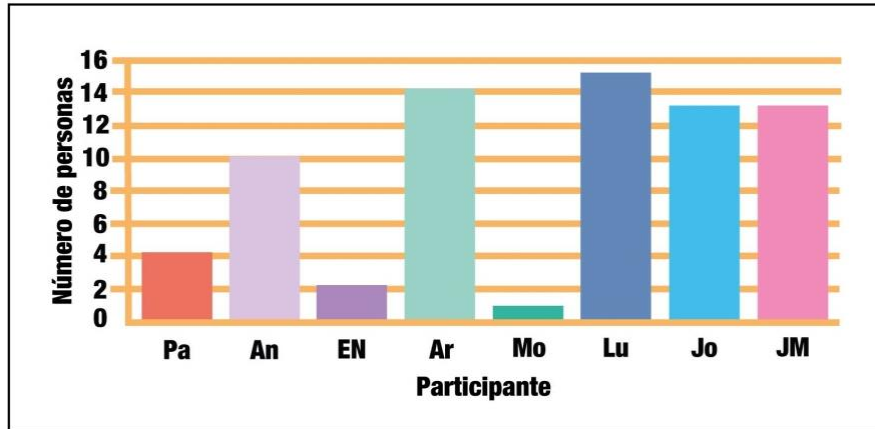


Figura 9. Asistencia al taller

Análisis cualitativo

A lo largo del taller se recabó información de forma observacional de los participantes, que brindó conocimiento acerca de su percepción, manejo y razonamiento de sus habilidades básicas (componentes de la inteligencia emocional), así como de sus competencias emocionales. Por medio de su comportamiento durante toda la sesión de arteterapia (dinámicas y el cierre de la sesión) y de la interacción con sus compañeros.

La facilitadora realizó los reportes y tomó las fotografías de las obras de cada participante durante las 15 sesiones. Ver Anexo 4

Las siguientes 15 figuras describen las conductas observadas grupalmente durante cada sesión. Están compuestas por los objetivos cumplidos (objetivos planteados por sesión), los objetivos faltantes (aquellos que no se cumplieron), los hallazgos (conductas que surgieron durante las actividades), las dificultades de aplicación, las dificultades de los participantes y lo más relevante de cada sesión.



LO MÁS RELEVANTE

La comunicación fluyó entre la facilitadora y el grupo, sin la necesidad de un intérprete



LO MÁS RELEVANTE

Solución de problemas de forma individual, no hubo trabajo en equipo

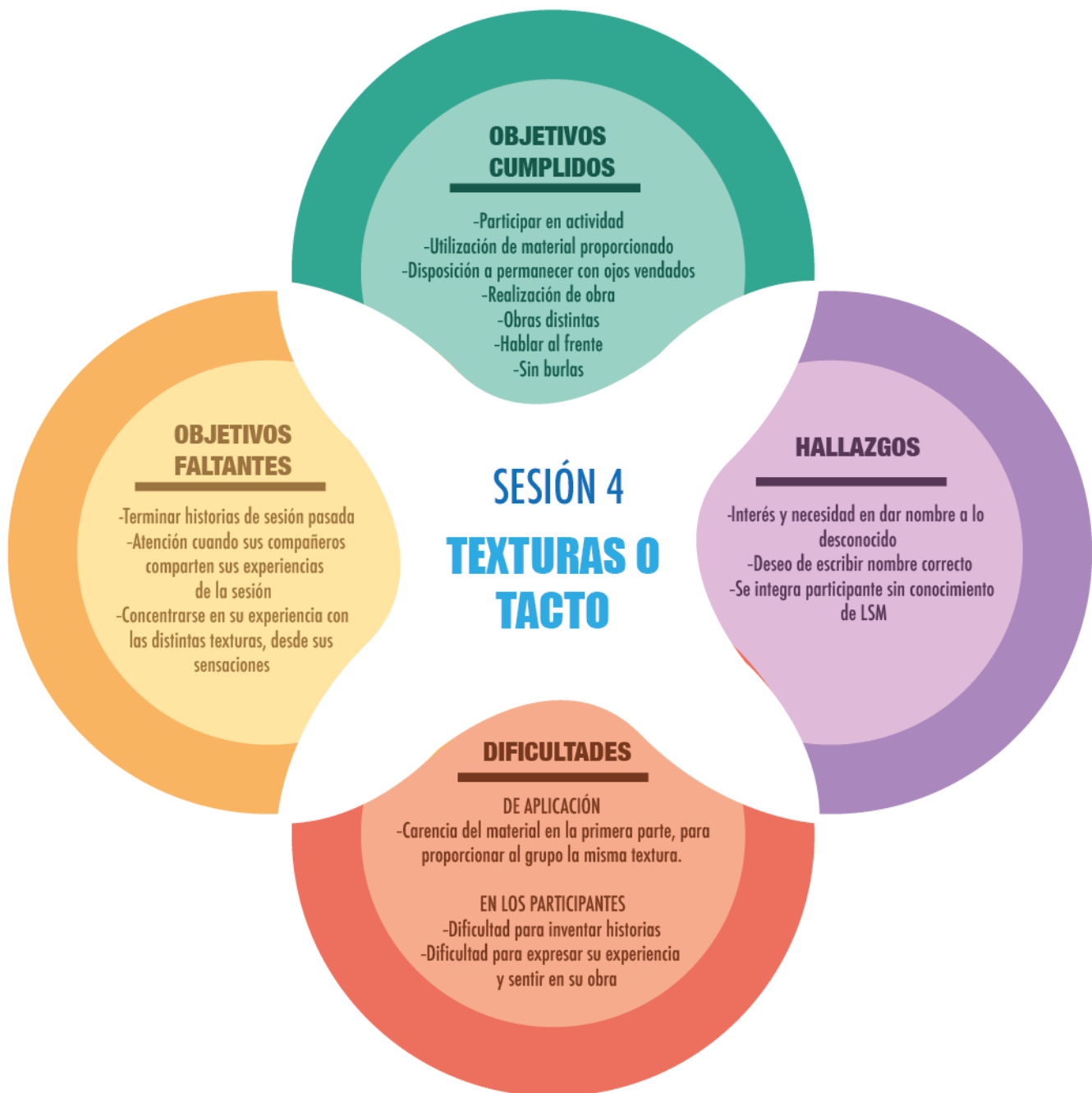
Figura 11. Sesión 2



LO MÁS RELEVANTE

Utilizar su sentido del olfato con café resulta efectivo para evocar su imaginación y creatividad

Figura 12. Sesión 3



LO MÁS RELEVANTE

Al proporcionar objetos con formas definidas, los participantes no se concentraron en la experiencia de sentirlos y buscaron averiguar ¿qué eran?



LO MÁS RELEVANTE

El sentido del gusto es expresado en contenedores de los sabores proporcionados, no se observa lo que sintieron al experimentarlos



LO MÁS RELEVANTE

Primera vez que realizan imágenes abstractas, obra en un formato mucho más grande al acostumbrado y todo se realiza de forma individual, ausencia de trabajo en equipo



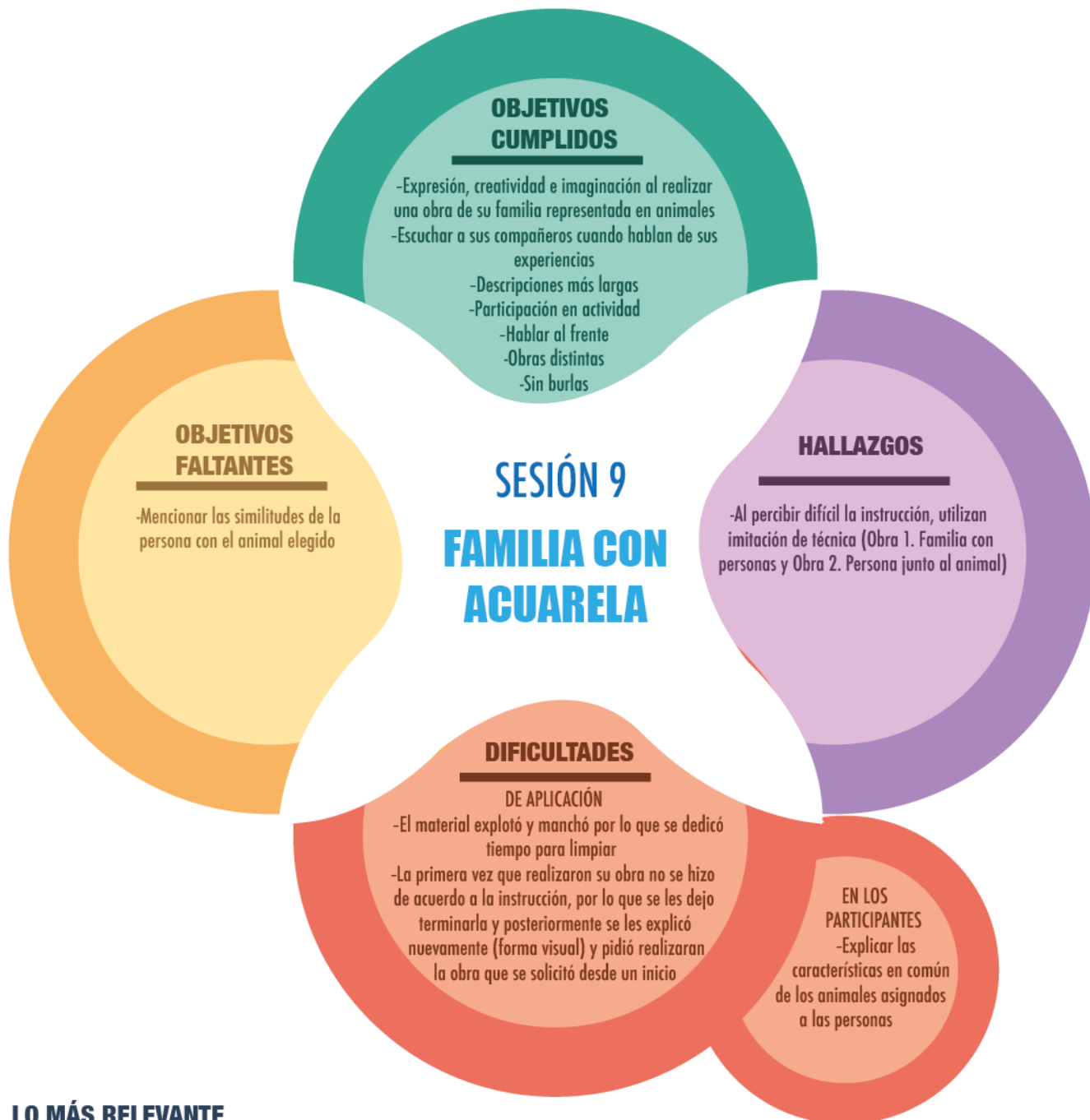
LO MÁS RELEVANTE

Realización de obra basada en su autopercepción ¿cómo me siento hoy? (desconociendo el significado de "sentir") y dificultad para crear historias



LO MÁS RELEVANTE

Les resultó sencillo imaginar y expresar el sonido plásticamente, a través de experimentar las distintas vibraciones de los objetos, así como la vibración de su propia voz



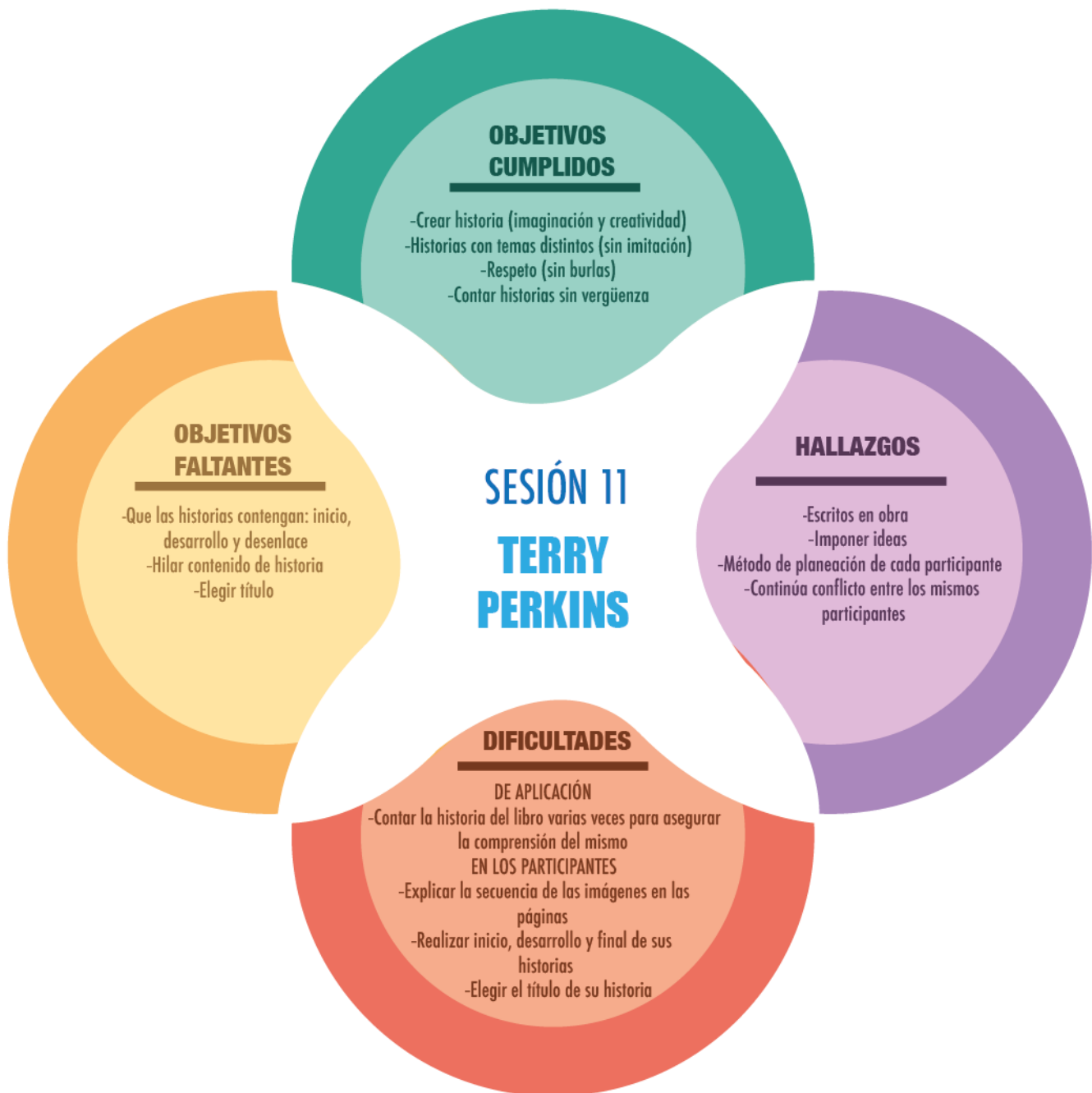
LO MÁS RELEVANTE

Los participantes realizaron una representación de su familia de origen, tanto en figuras humanas como en animales



LO MÁS RELEVANTE

Crearon personajes: conejos con ropa y características distintas



LO MÁS RELEVANTE

Creación de un libro, con historia propia, utilizando su imaginación

Figura 20. Sesión 11



LO MÁS RELEVANTE

Imaginar y crear paso a paso personajes e historias con inicio, desarrollo y final. Superar simbólicamente las adversidades, a través de sus propias capacidades y de sus figuras de apoyo.



LO MÁS RELEVANTE

Percepción de sí mismos en un autorretrato del tamaño de una cartulina

Figura 22. Sesión 13



LO MÁS RELEVANTE

Realizar y permanecer en una actividad estresante que les impedía hacer uso del sentido de la vista

Figura 23. Sesión 14



LO MÁS RELEVANTE

Orgullo y satisfacción de los participantes al ver todas sus obras juntas

Figura 24. Sesión 15

A continuación se muestran los cambios observados en los participantes durante las quince sesiones, tanto en sus habilidades emocionales, como en sus competencias emocionales.

Las habilidades emocionales halladas se explican a partir de cuadros sinópticos y contienen la siguiente información: sesiones en que se observó y/o trabajó, conductas observadas en las primeras sesiones, conductas observadas durante el taller que confirman dicha habilidad, la relación de las obras con dicha habilidad y participantes que la poseen (Figura 25 y Figura 26).

Cada competencia hallada se explica a partir de cuadros sinópticos con la siguiente información: sesiones en que se observó o trabajó, las conductas observadas durante las primeras sesiones, cambios en las conductas observadas durante el taller, participantes en los que se observó cambio y participantes a los que les fue complicado el cambio de conducta (Figura 27 y de la Figura 29 a la Figura 42).

Con la excepción de la competencia de Regulación emocional que se explica a partir de: sesión en que se observó y/o trabajó, conducta específica que se observó, ¿cómo la manejaron los participantes durante la sesión? (Figura 28).

Habilidad: Percepción, valoración y expresión de las emociones

A continuación se muestra la subhabilidad encontrada:

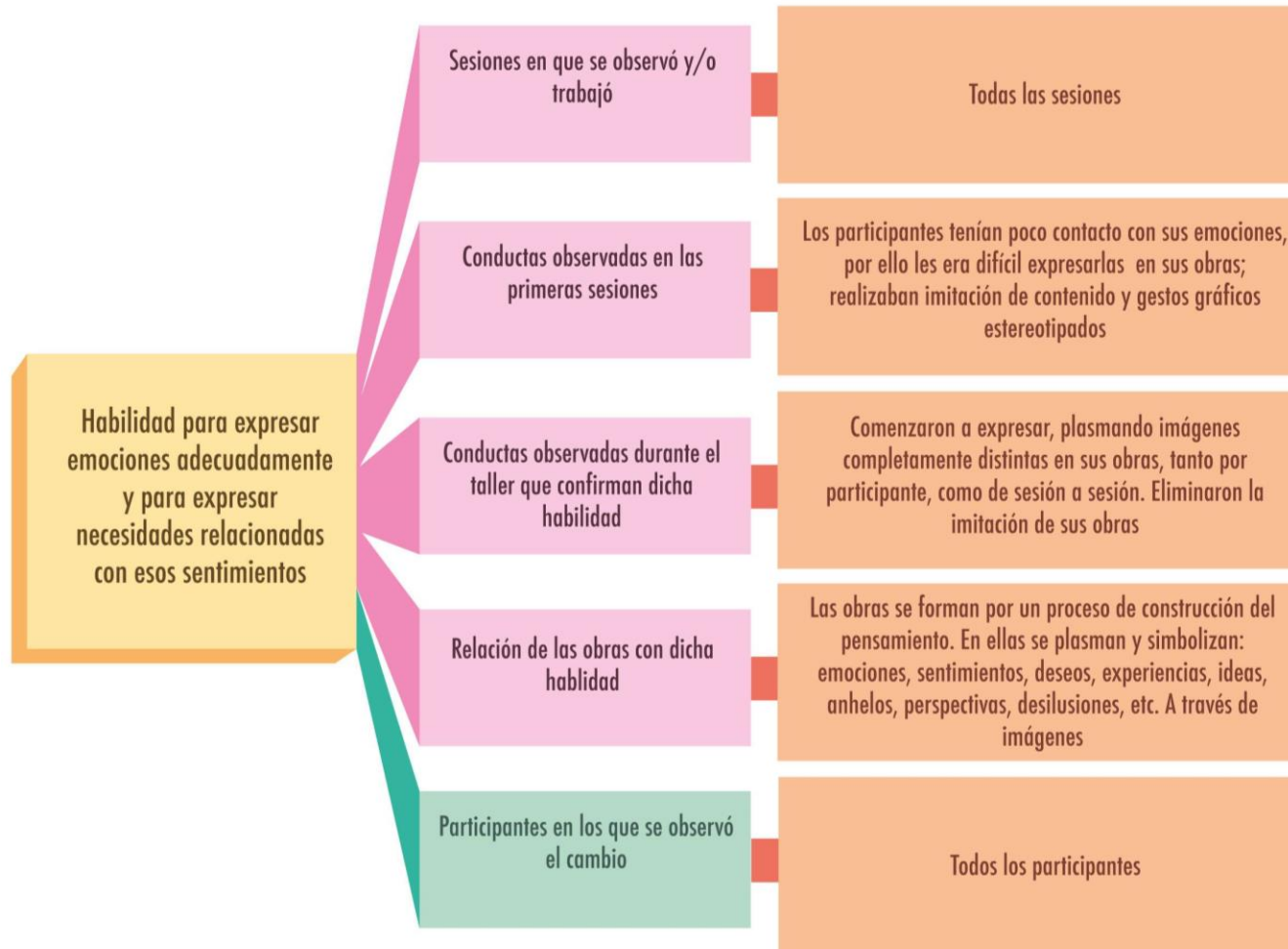


Figura 43. Primera subhabilidad

Habilidad: Facilitación emocional del pensamiento

A continuación se muestra su subhabilidad encontrada:

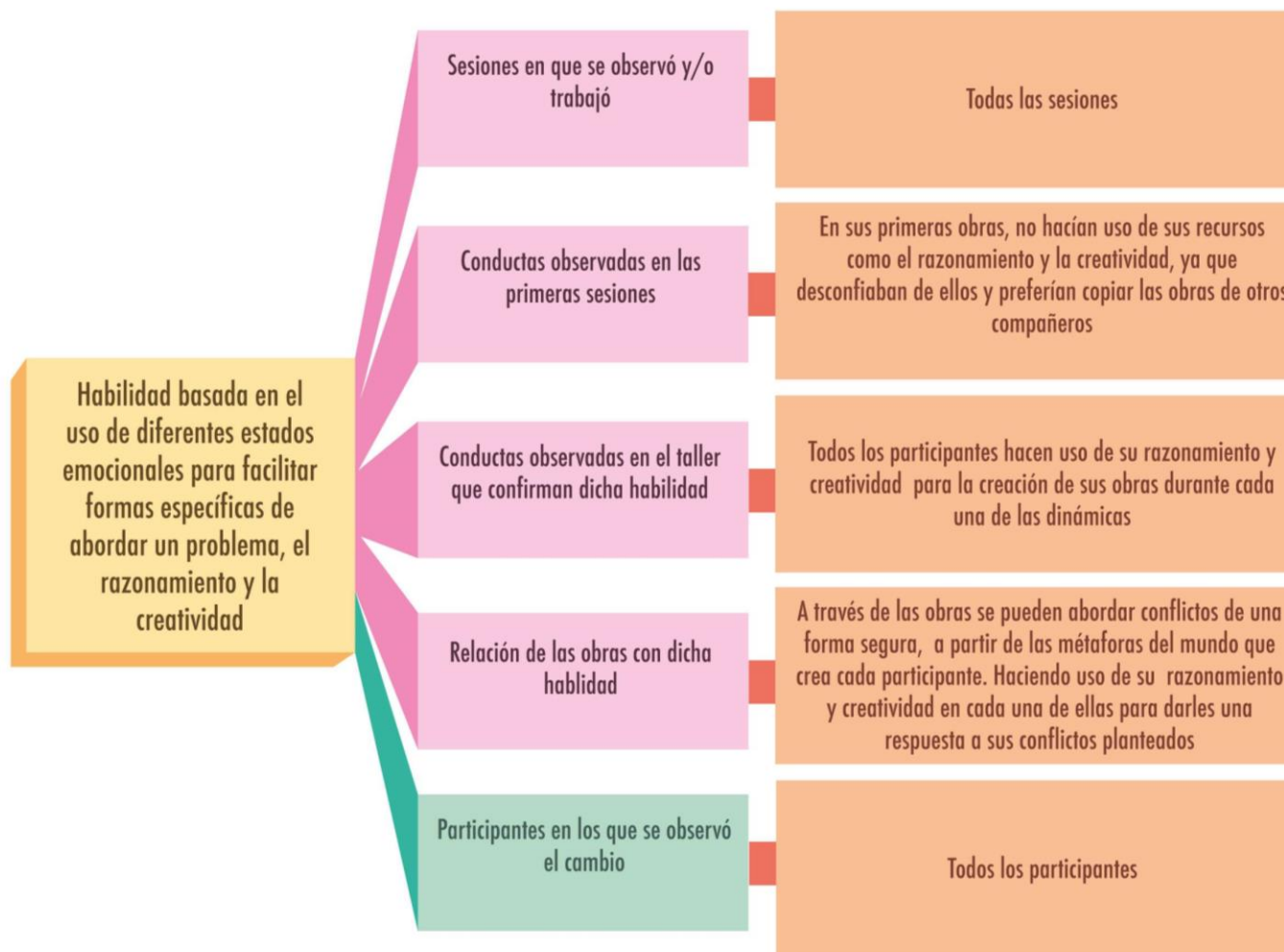


Figura 44. Segunda subhabilidad

Competencia Bloque 2: Regulación emocional

Términos expresados encontrados:

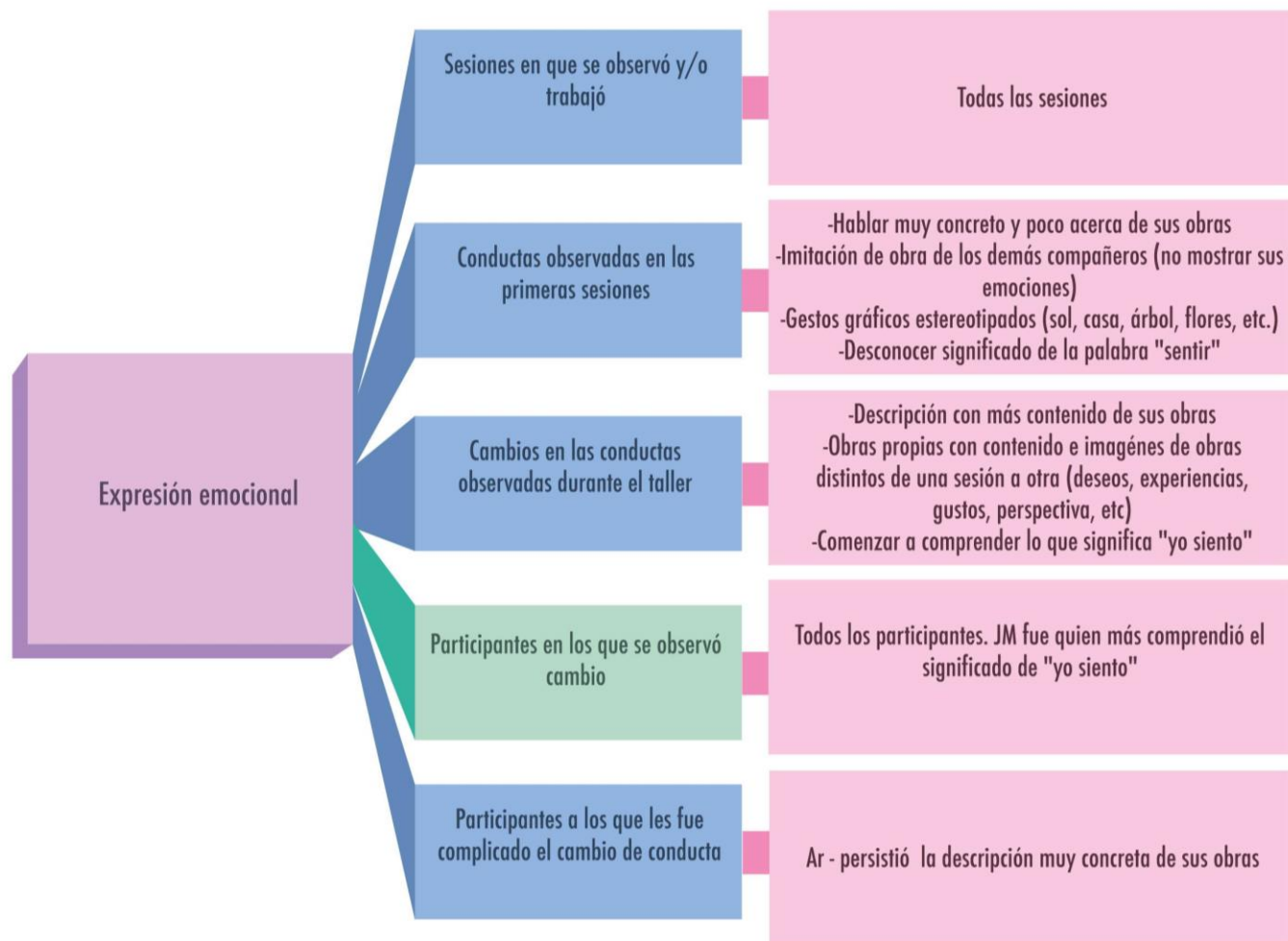


Figura 45. Bloque 2. Expresión emocional

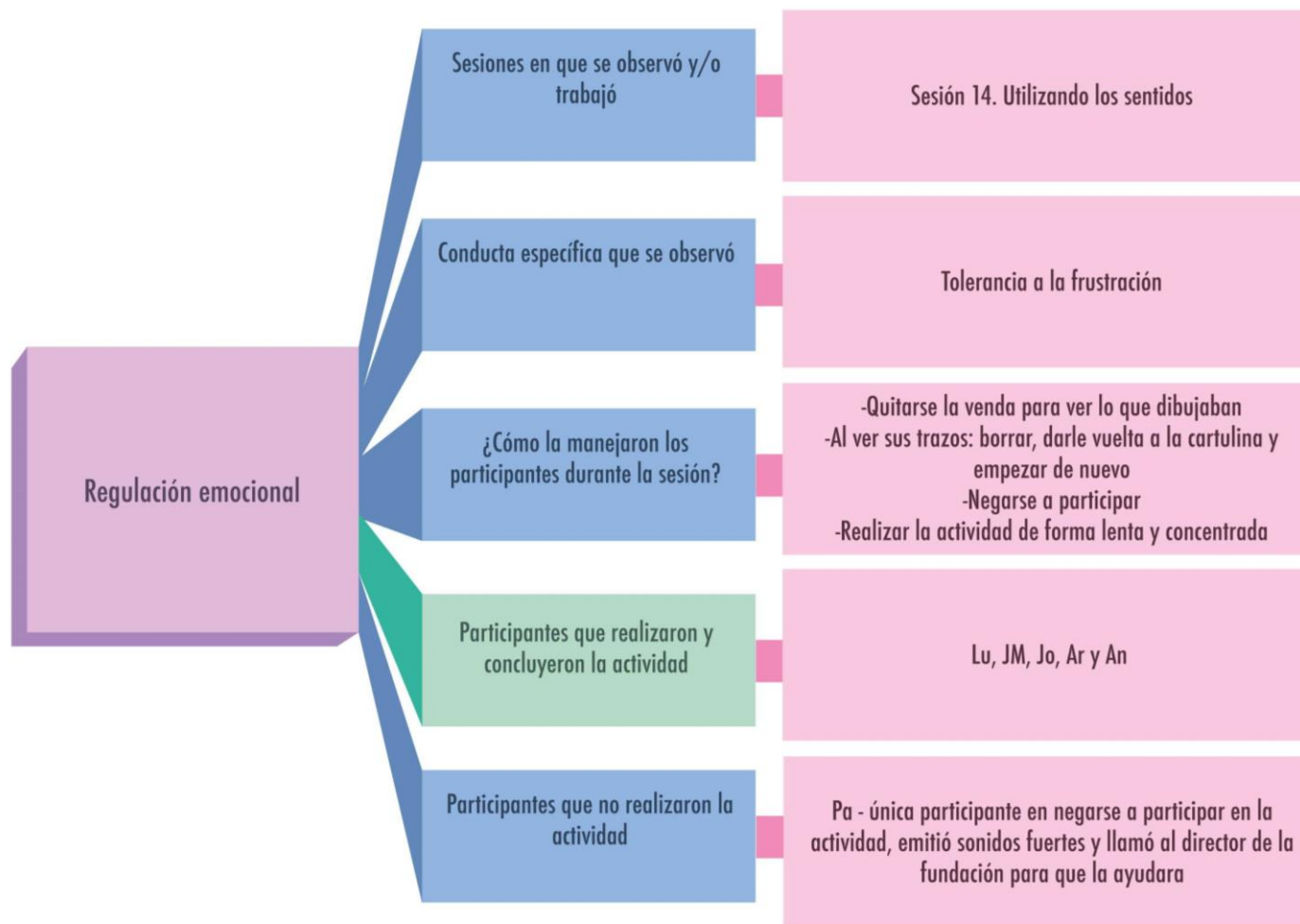


Figura 46. Bloque 2. Regulación emocional

Competencia. Bloque 3: Autonomía emocional

Términos expresados encontrados:

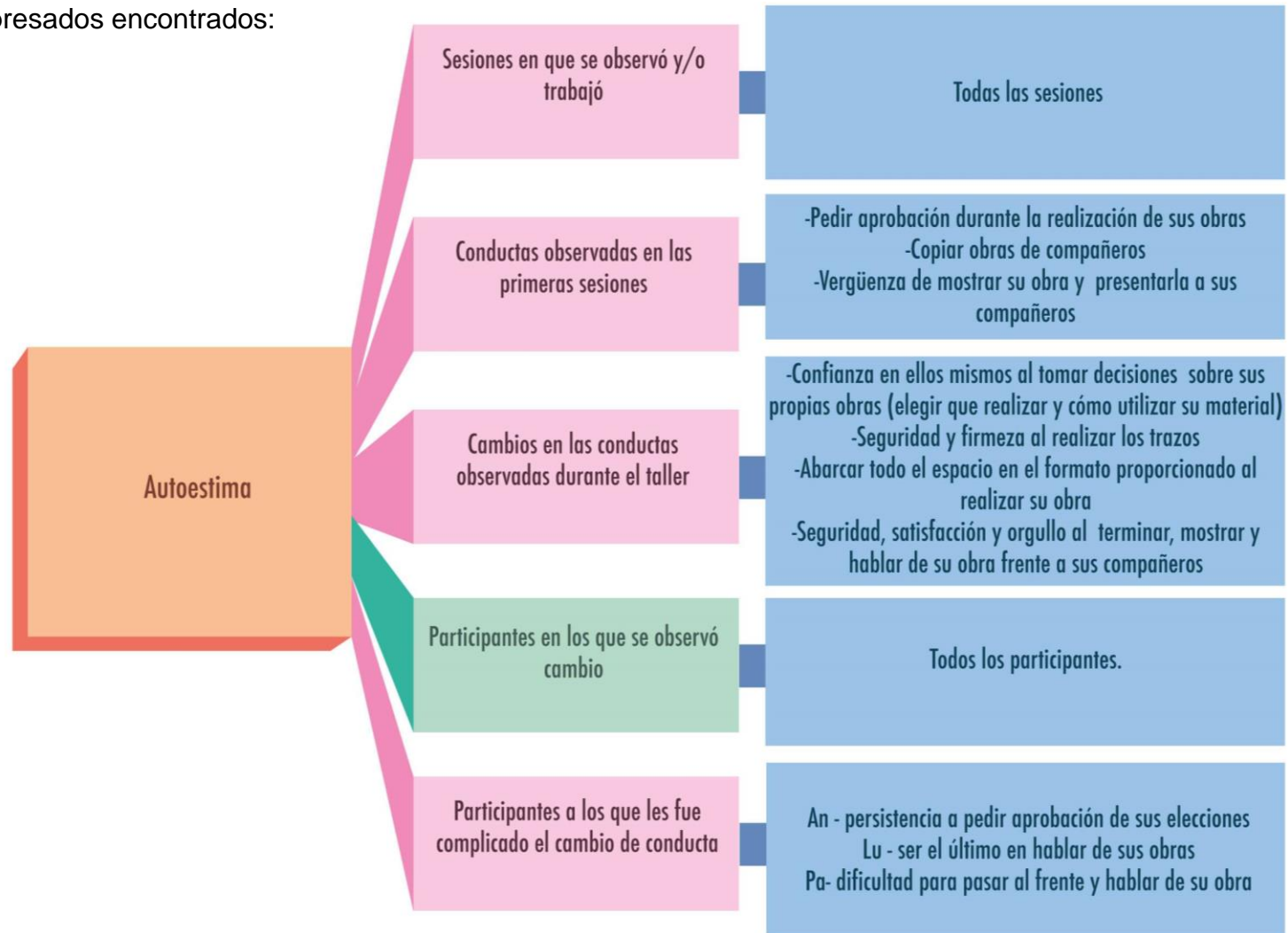


Figura 47. Bloque 3. Autoestima

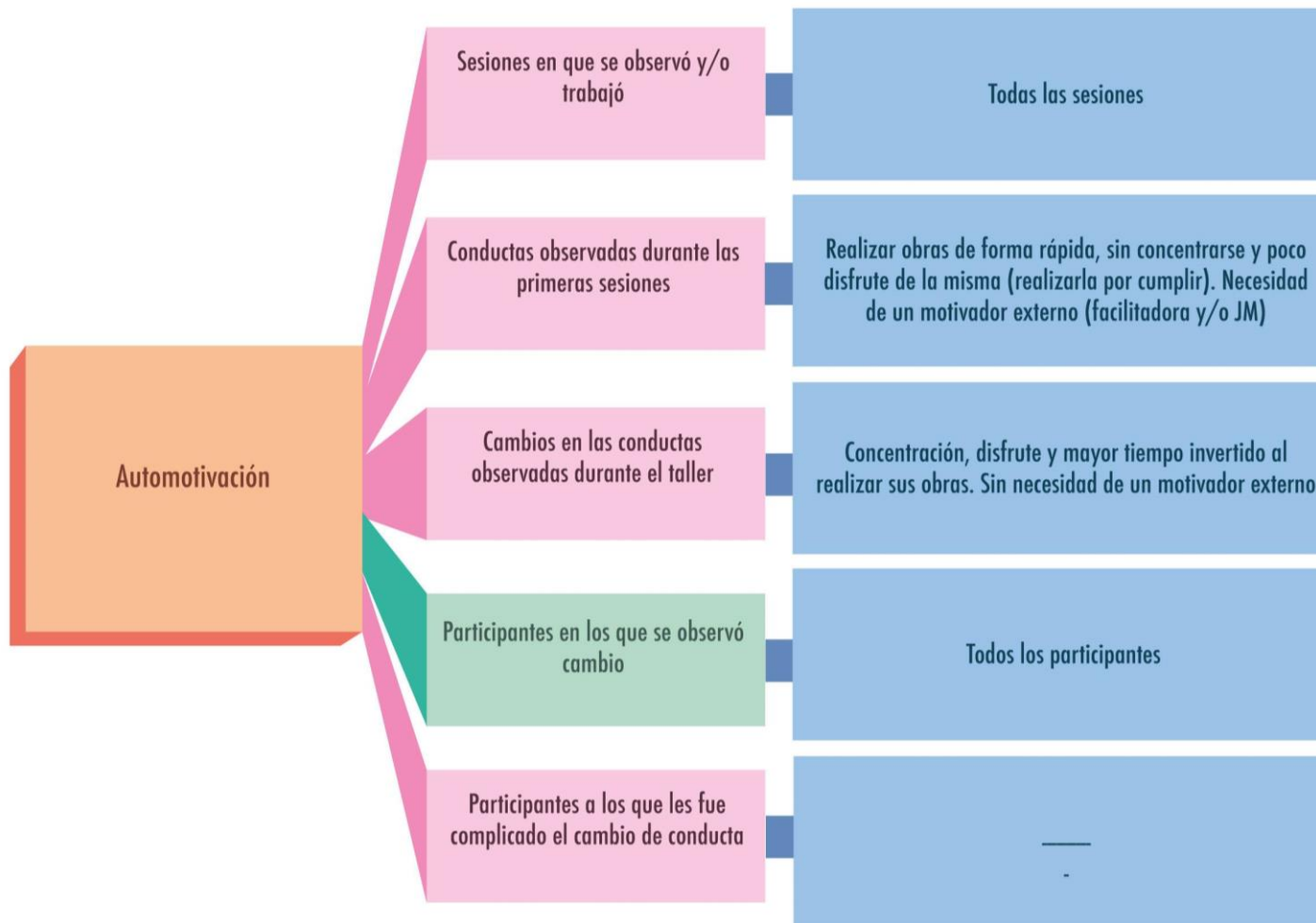


Figura 48. Bloque 3. Automotivación

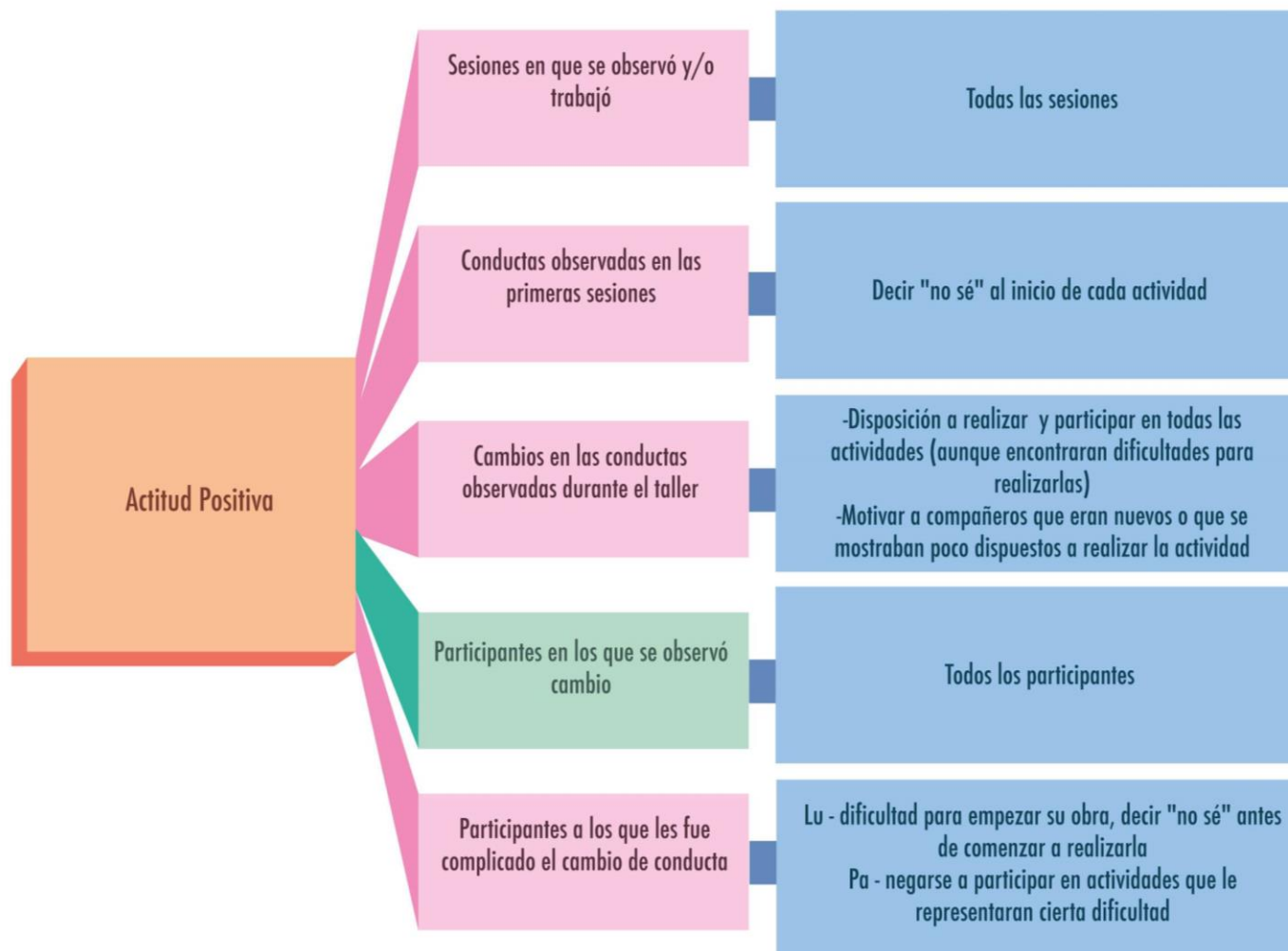


Figura 49. Bloque 3. Actitud positiva

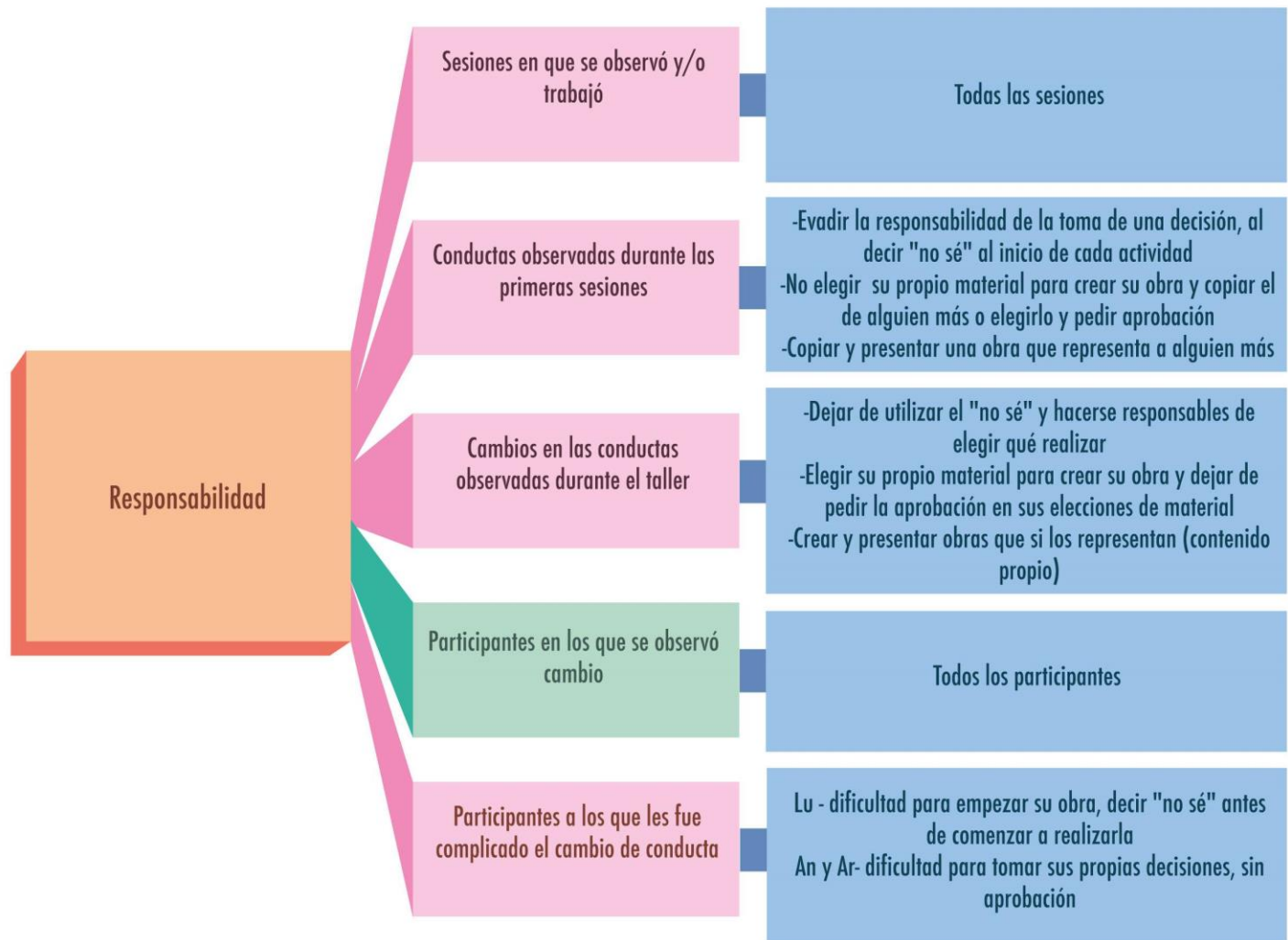


Figura 50 Bloque 3. Responsabilidad

Competencia. Bloque 4: Competencia social

Términos expresados encontrados:

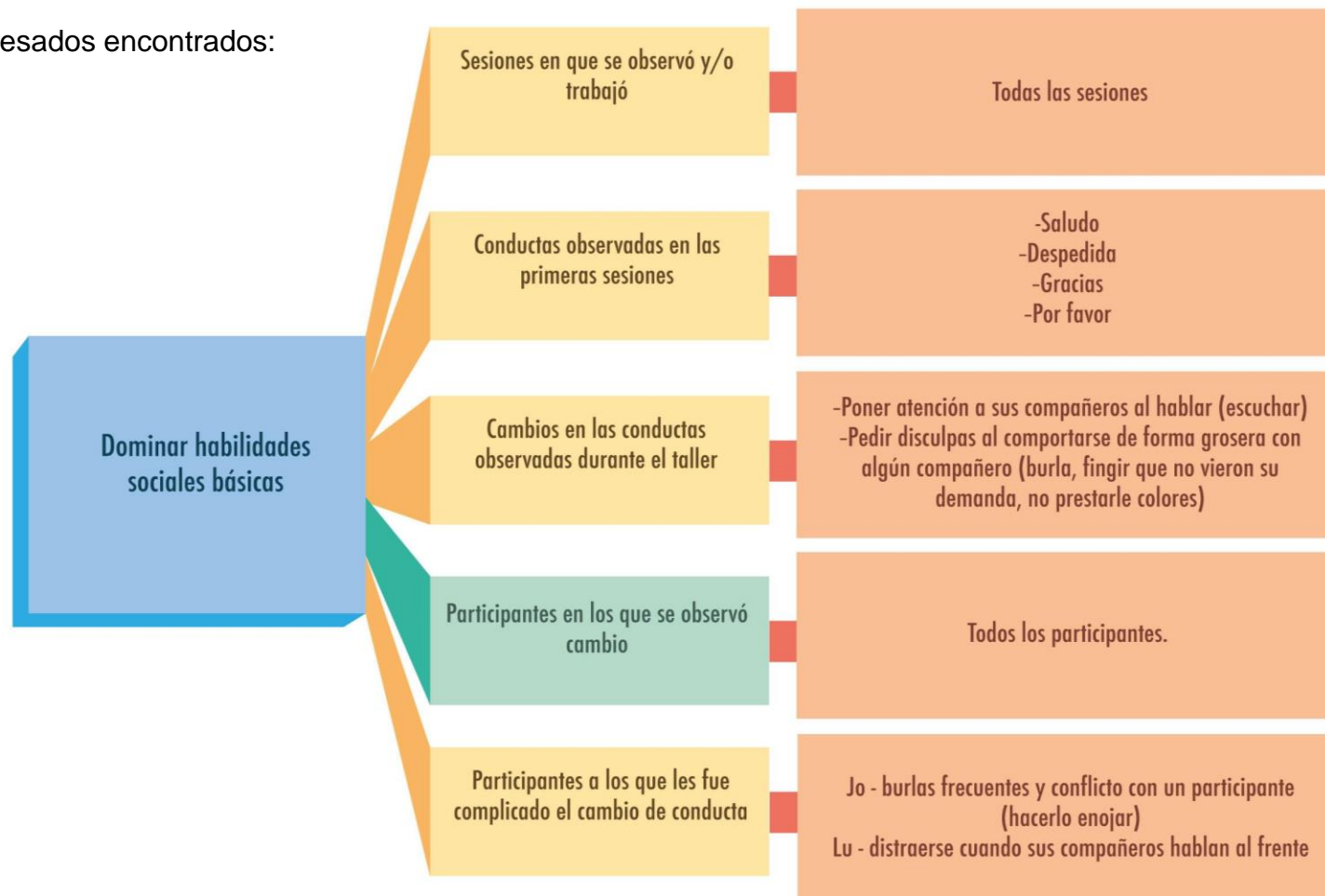


Figura 51. Bloque 4. Dominar habilidades sociales básicas

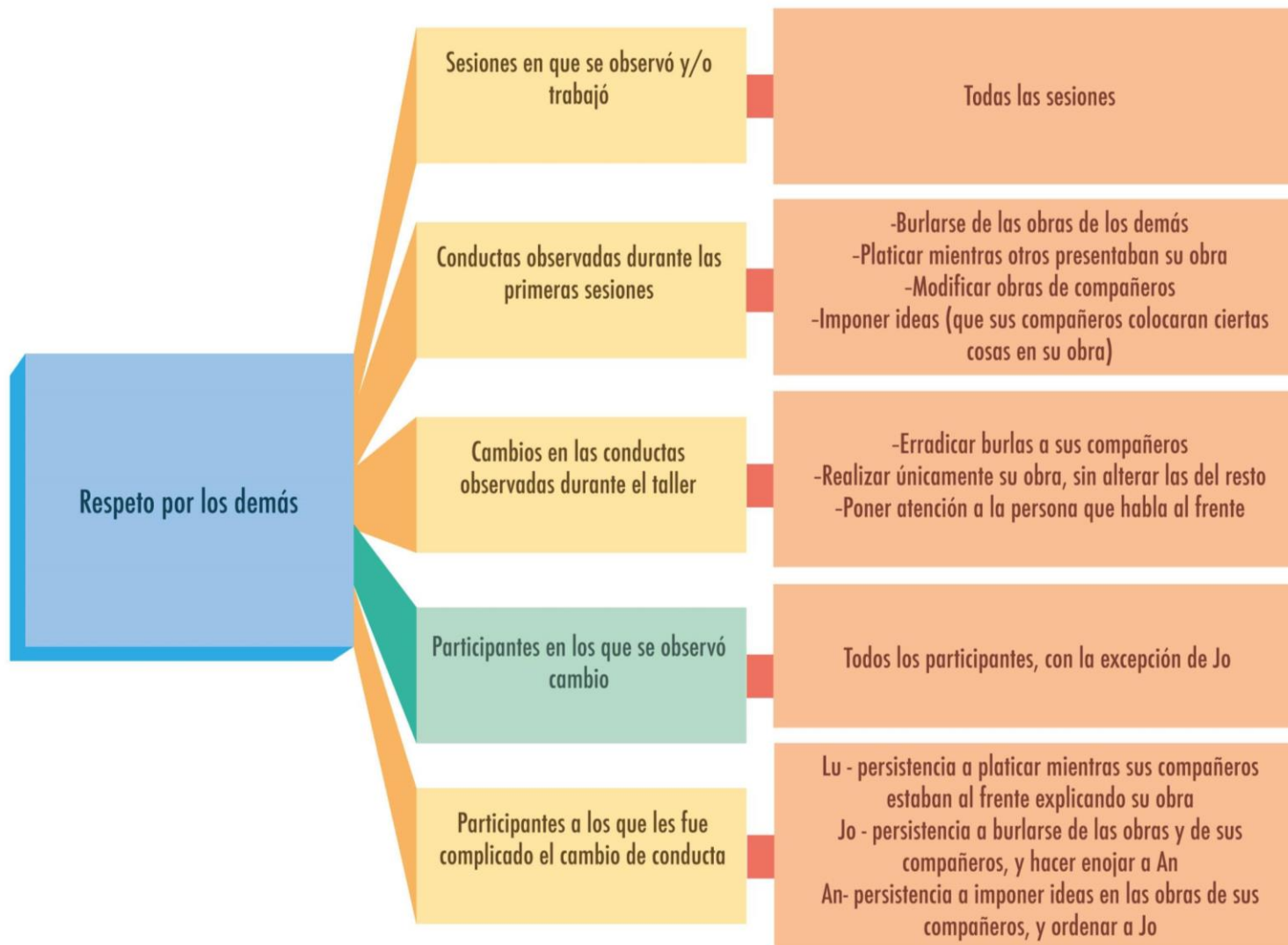


Figura 52. Bloque 4. Respeto por los demás

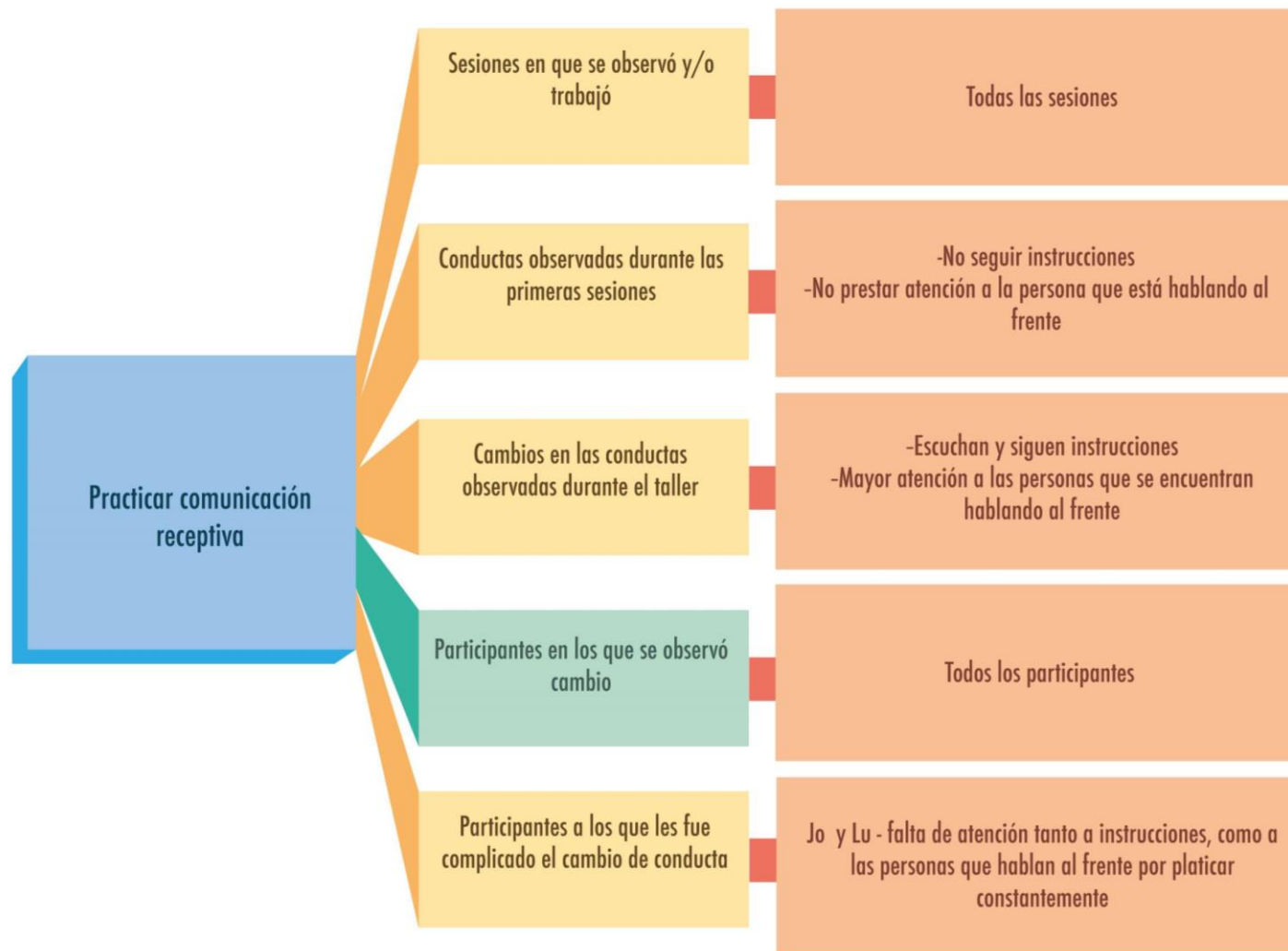


Figura 53. Bloque 4. Practicar comunicación receptiva

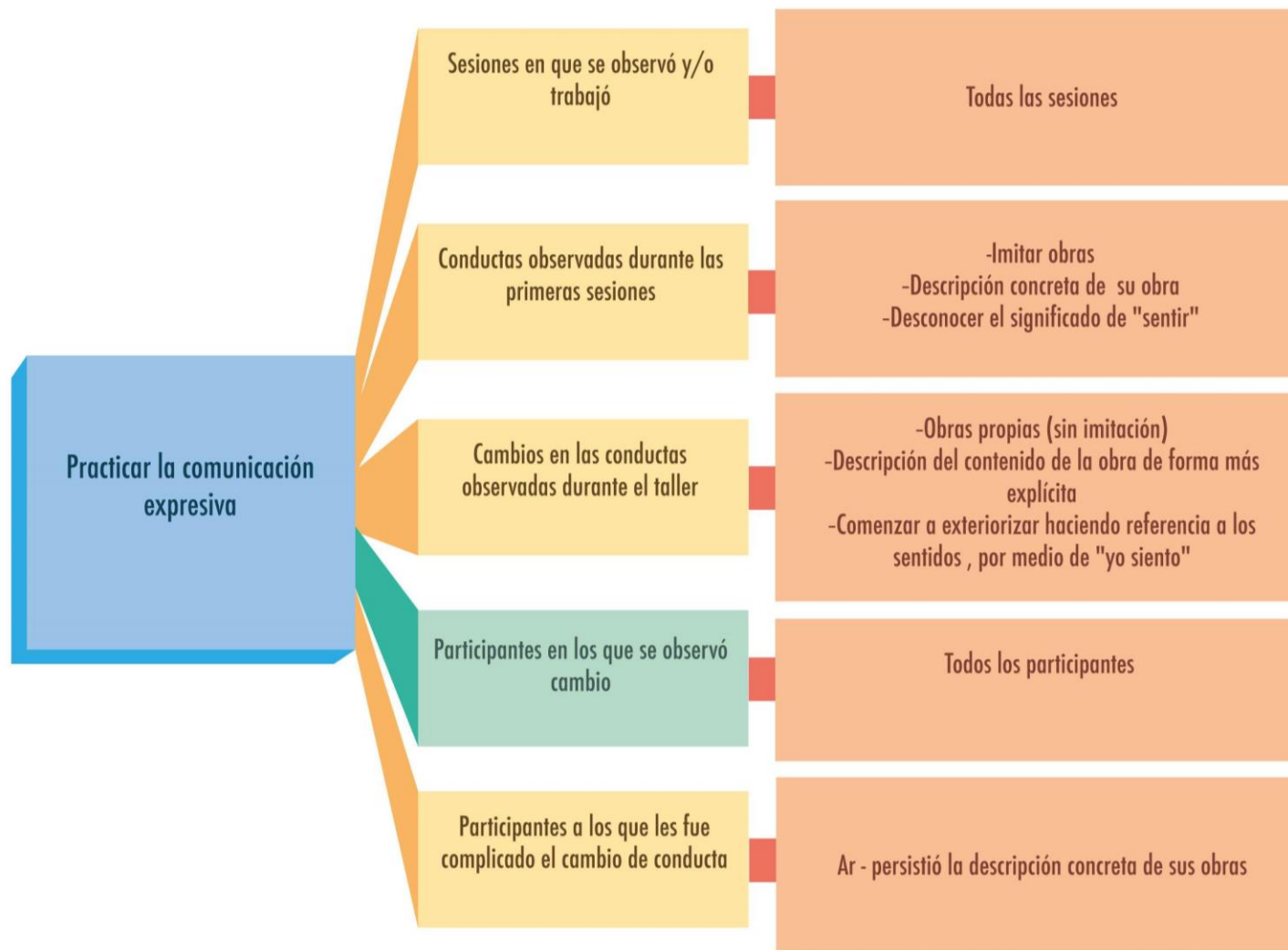


Figura 54. Bloque 4. Practicar la comunicación expresiva

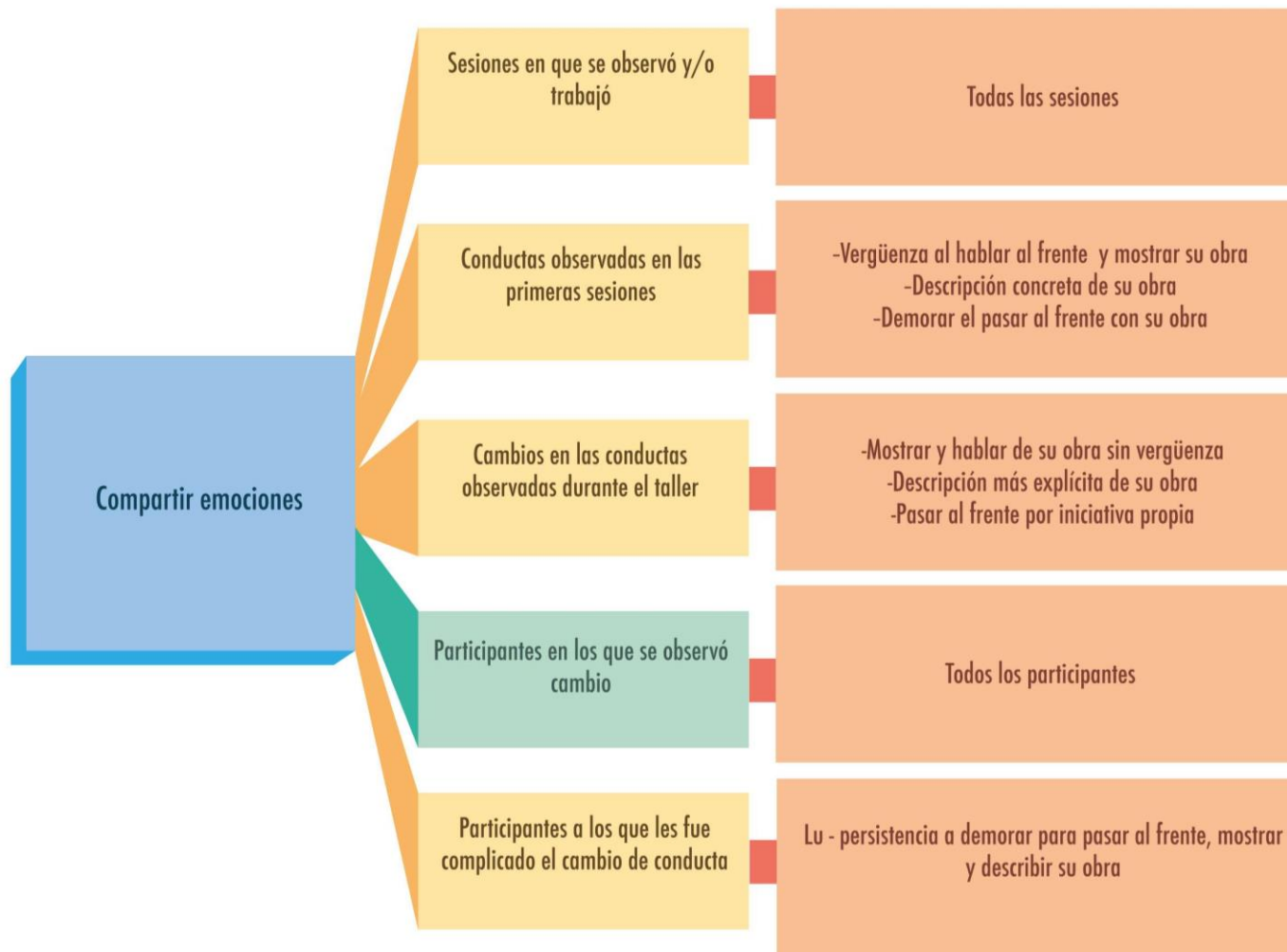


Figura 55. Bloque 4. Compartir emociones

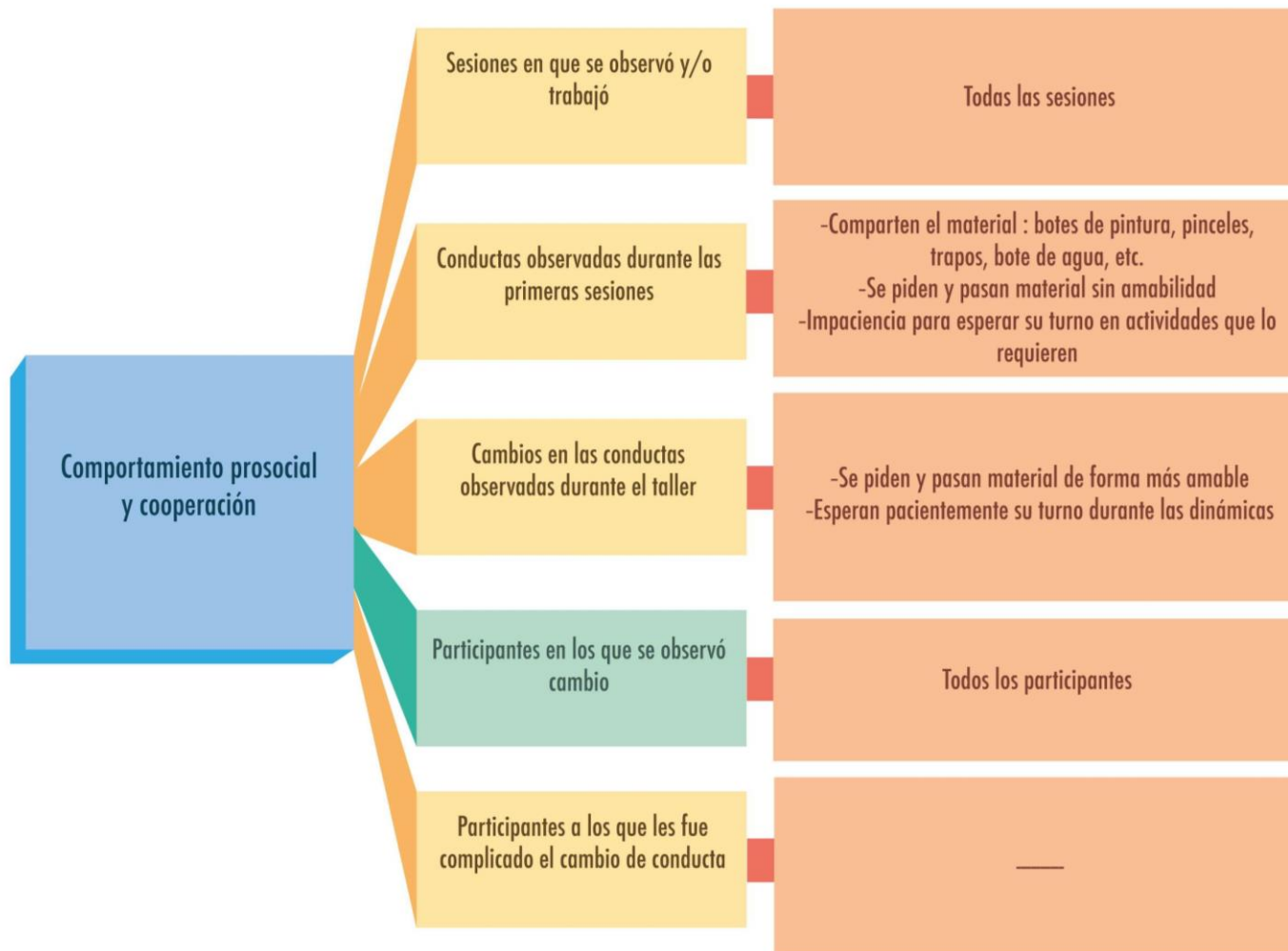


Figura 56. Bloque 4. Comportamiento prosocial y cooperación

Competencia. Bloque 5: Competencias para la vida y el bienestar

Términos expresados encontrados:

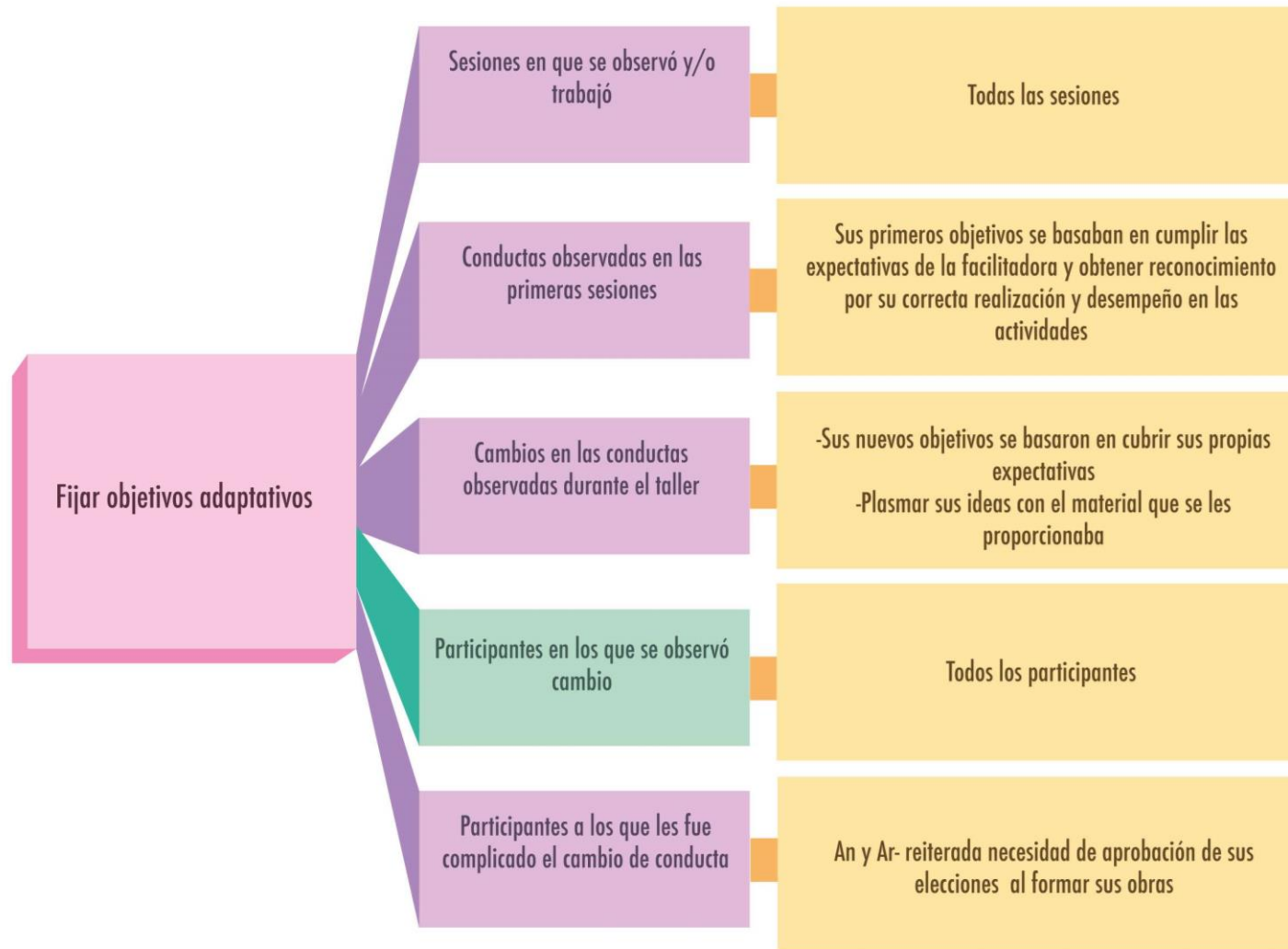


Figura 57. Bloque 5. Fijar objetivos adaptativos

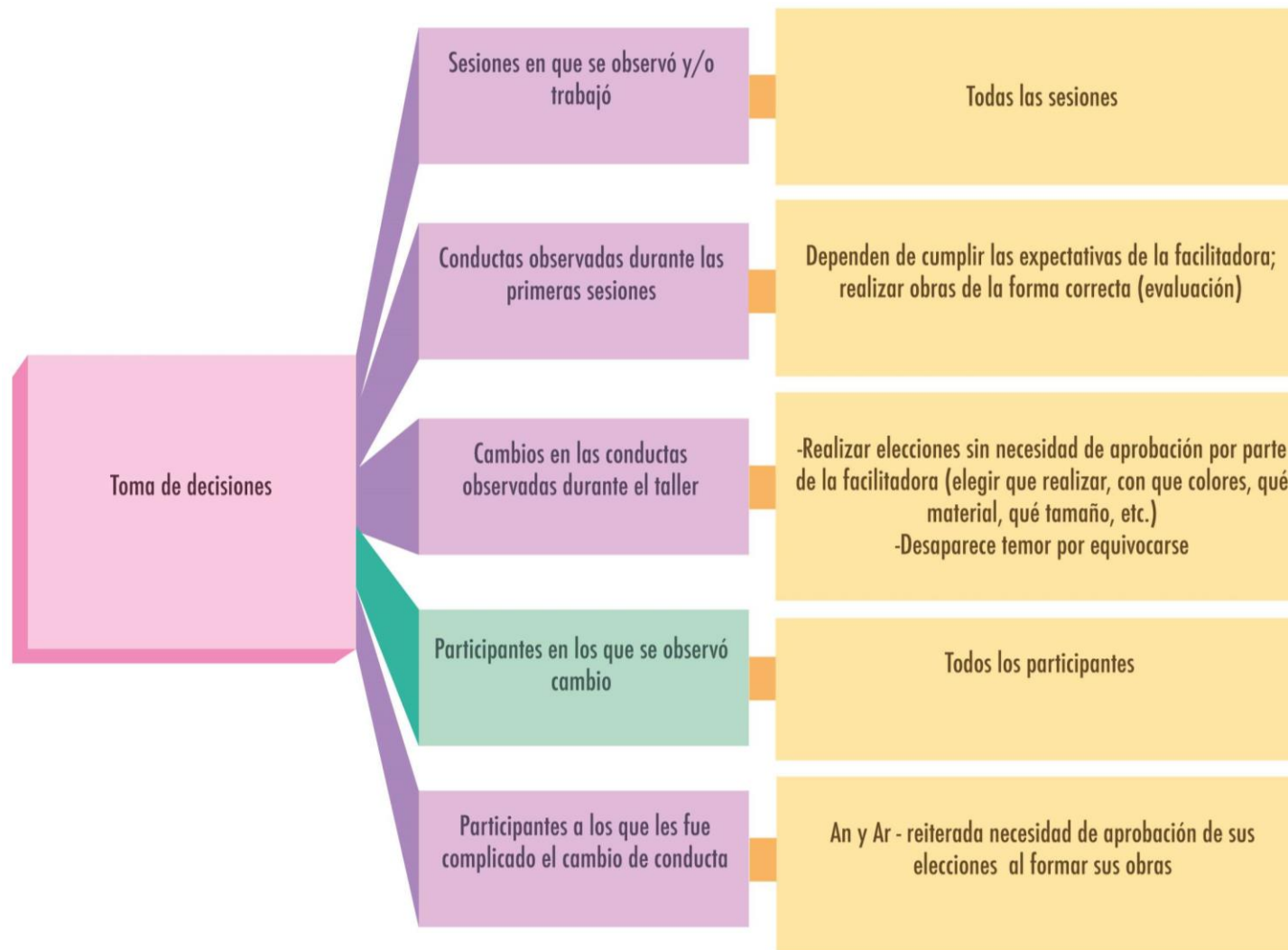


Figura 58. Bloque 5. Toma de decisiones

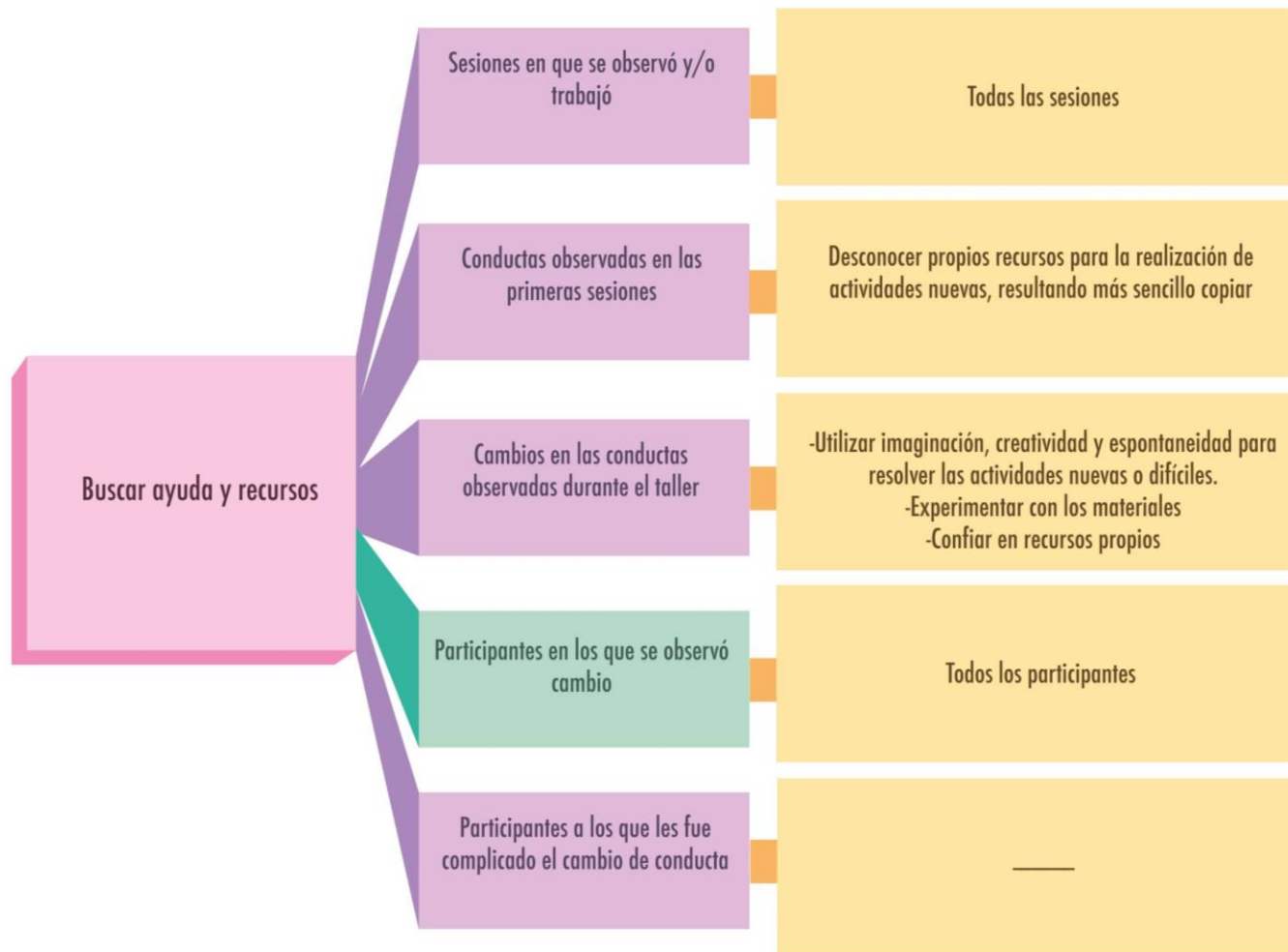


Figura 59. Bloque 5. Buscar ayuda y recursos

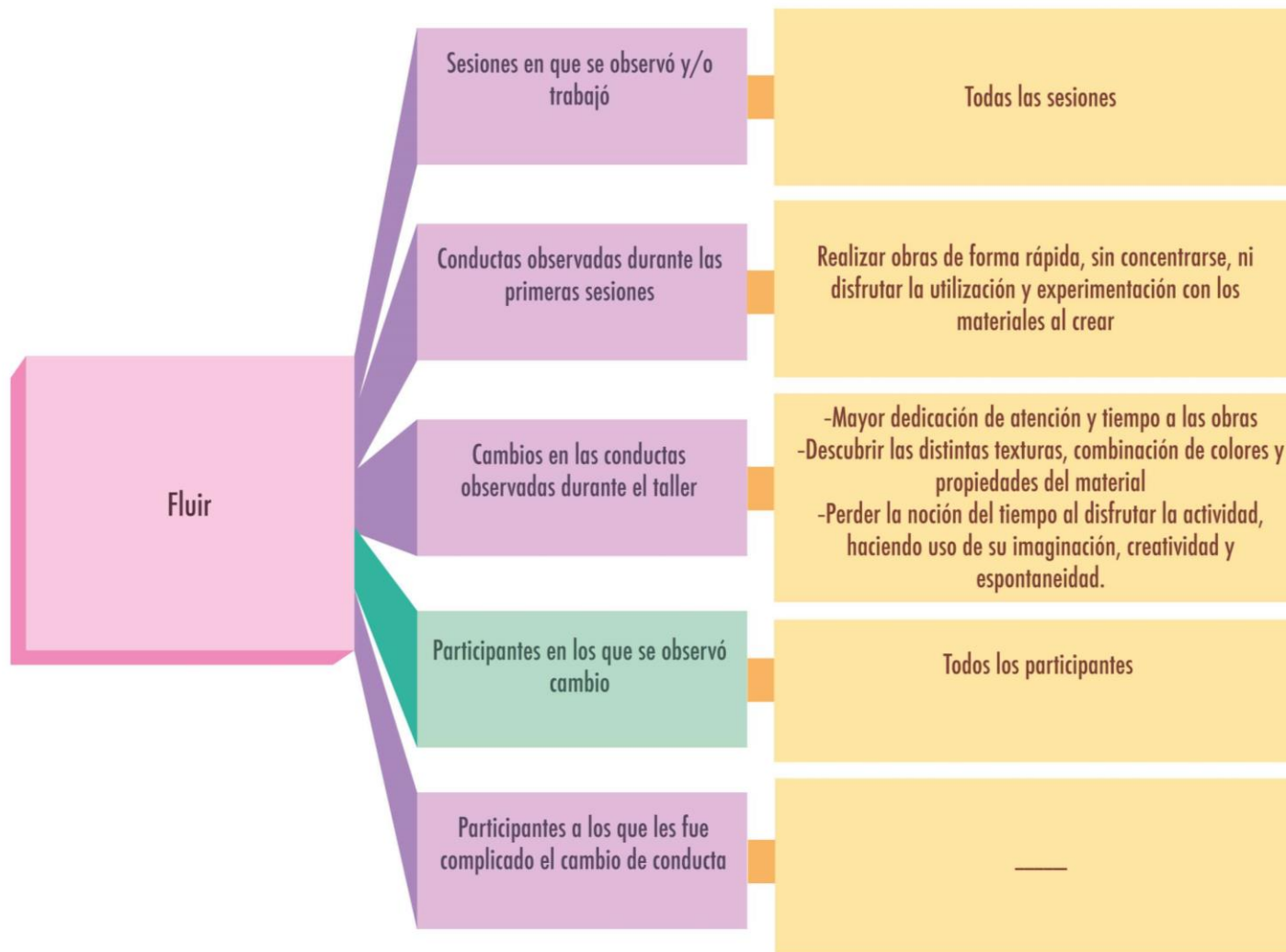


Figura 60. Bloque 5. Fluir

A continuación se muestra el número de participantes en los que se observaron las subhabilidades y competencias emocionales encontradas durante el taller.

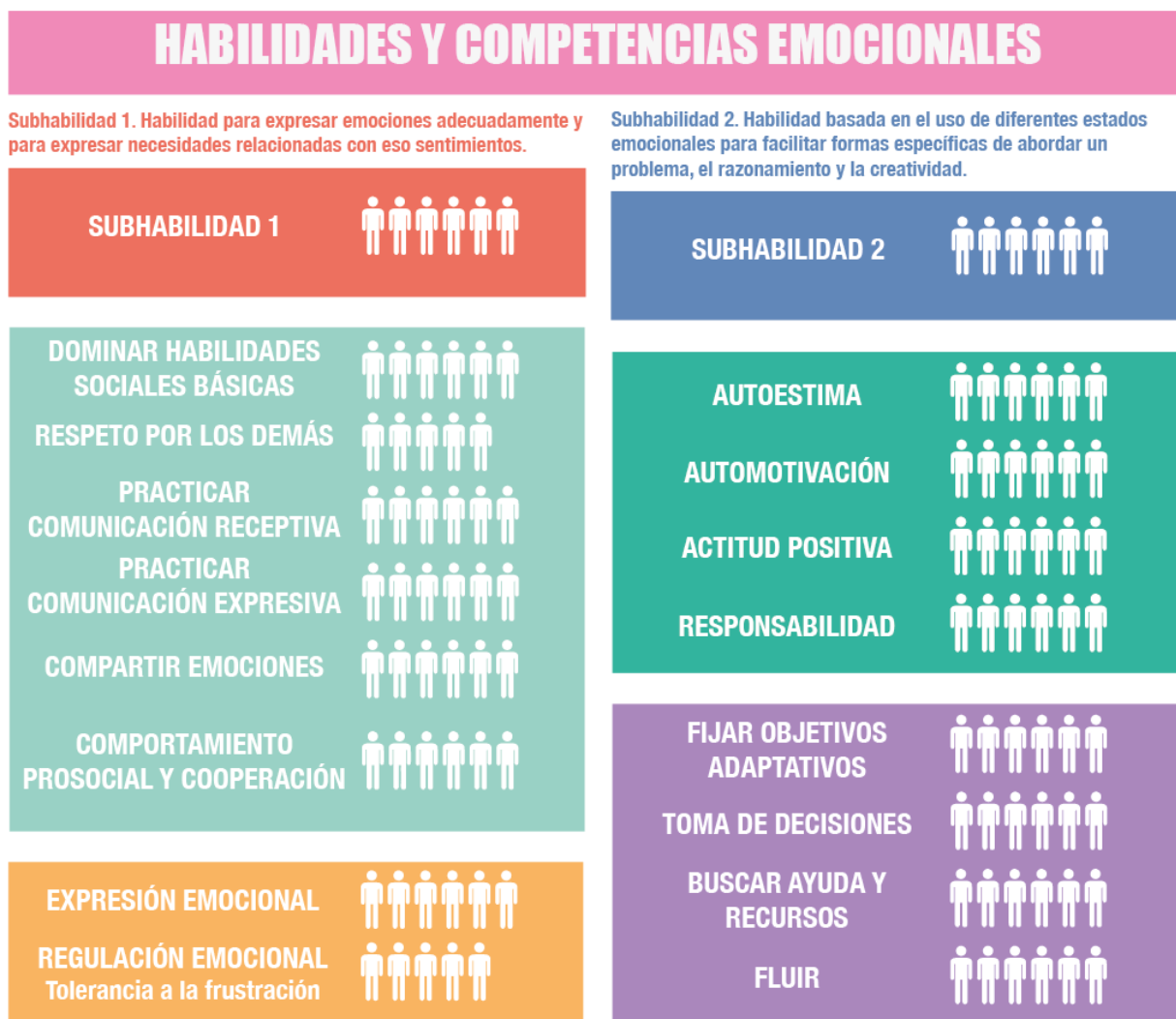


Figura 61. Habilidades y Competencias emocionales

Referente a los puntos mencionados en educación emocional, aún no se cubre por completo ninguno de ellos, sin embargo se pudo observar el inicio para adquirirlos en: conocer los sentimientos propios y en tener un sentido sincero de empatía.

Lo que se observó en las obras y en el proceso creativo de los participantes referente a su autoconcepto se describe a continuación:

-Académico: Al inicio se mostraron temerosos de no poder realizar satisfactoriamente la tarea, por ello cuestionaban mucho acerca de cómo realizar su obra, esperando recibir una respuesta exacta que les permitiera realizarla de forma correcta. Su inseguridad para actuar estaba marcada por su deseo de no equivocarse, al no desear realizar de forma errónea las obras recurrieron a copiar la obra de su compañero JM (durante las primeras sesiones), también solían escribir el nombre de los objetos que aparecían en sus obras y los mostraban esperando recibir una buena evaluación; este tipo de conductas desaparecieron a lo largo del taller, ya que durante el mismo se insistió en la libre expresión sin evaluación para sus creaciones o lo que desearan decir de ellas, lo cual favoreció para aumentar su seguridad al realizar las dinámicas y resolverlas tomando decisiones durante todo el proceso de creación de sus obras.

-Social: En éste apartado más allá de modificar se obtuvo información de cómo perciben los participantes su relación familiar y las características que tienen los integrantes de sus familias. (Ver Sesión 9 en Anexo 4)

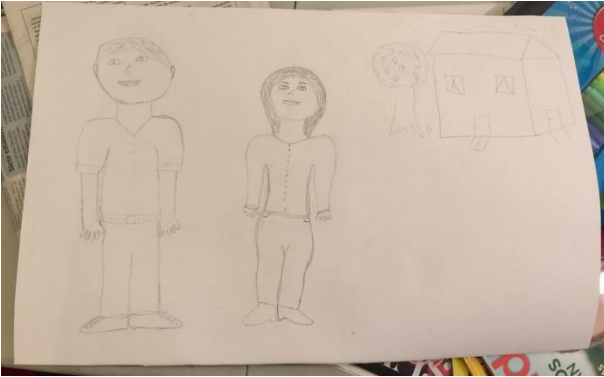
Corroborando lo encontrado en el Marco Teórico, que son personas que se sienten aisladas.

En el apartado anterior se mencionó la importancia que tenía para ellos la evaluación que reciben de los demás, incluso JM y An mostraron la conducta de corregir las ejecuciones de sus compañeros, se les explicó que era creación libre y que cada quien podía realizarlo como quisiera.

-Físico: Se puede observar la percepción que tienen de su apariencia tanto al inicio (Sesión 1) como al final del taller (Sesión 13). Para observar el cambio se mostraran las obras de un participante como ejemplo. (Ver Anexo 4)

En la Sesión 1 eligieron mitad de cartulina y lápiz para presentarse, se plasmaron en la cartulina realizando diferentes actividades; en la sesión 13 la dinámica sugerida fue realizar su silueta y marcar en ella con plastilina sus sentidos

(eligiendo una forma para cada uno), ellos decidieron realizar un autorretrato en una cartulina completa con lápiz y lo colorearon con plastilina.



-Personal: Dentro de él se encuentran autonomía y autorrealización y se describen a continuación:

- Autonomía: Se observó que dependían de lo que se les dijera para actuar y en el taller lograron decidir de forma simbólica sobre su vida ya que ellos eran los únicos capaces de darse respuestas a sí mismos, de elegir qué hacer y qué no, qué les gusta y qué no, al plasmar en su hoja en blanco.

Al inicio se mostraron ansiosos con la libertad que tenían para crear y decidir, refugiándose en el “no sé”, al paso del taller disfrutaron el poder elegir y confiar en su propio criterio para resolver lo que las dinámicas les proponían.

- Autorrealización: Externaron y plasmaron sus sueños, metas o deseos a través de las obras, sin embargo aún falta que se conviertan en realidad. Uno de sus deseos más recurrentes plasmado en sus obras fue el de tener una pareja.

De las 5 maneras de utilizar los medios artísticos que se mencionan en la clasificación de manipulación de materiales de Kramer (1971, en López, 2009) se observaron 3 y se mencionan a continuación:

-Precursory Activity, son acciones diseñadas para explorar las propiedades físicas de cada material y así experimentar las sensaciones perceptivas, sin llegar a la creación concreta de configuraciones simbólicas. Garabatear, tocar, esparcir y salpicar pintura o amasar material dúctil se incluyen en esta categoría por sus potenciales estimulantes.

Se llevó a cabo durante la sesión 6 “Mural colectivo”, realizaron garabatos con gises y posteriormente experimentaron el tocar la pintura dactilar directamente con la palma de sus manos, esparciéndola y dejándola correr entre sus dedos, salpicando y mezclando colores sobre el papel kraft.

-Art in the Service of Defense, son producciones que surgen, cuando la persona realiza gestos gráficos convencionalmente estereotipados, como copiar, remarcar, dibujar siempre lo mismo, etc. Señalan que el individuo tiene dificultad en expresar su personalidad abiertamente e incentivan el diálogo sobre aquellos aspectos causantes de bloqueos.

Se observó en varias ocasiones durante las primeras sesiones.

Individualmente realizaban obras con componentes muy parecidos en distintas sesiones, por ejemplo: una familia y a espaldas de ellos una casa, una pareja y una casa, un camino con una bici o un carro en él, entre otros.

Grupalmente copiaban las obras de sus compañeros, esperaban a que otro compañero empezara su obra y lo observaban detenidamente, posteriormente la suya mostraba elementos parecidos; la sesión en la que fue más notorio es la sesión 5 “Sabores”, en ella hay tres obras idénticas en colores, forma, posición de sus elementos e incluyeron el nombre de cada sabor.

-Formed Expression, son producciones o actuaciones que contienen un nivel simbólico complejo, cargadas emocionalmente. Propician la autoexpresión y la comunicación, tanto con el terapeuta como con cualquier observador externo.

Fue más notoria su aparición a partir de la sesión 8 “Sonidos”, los componentes que aparecen en sus obras son totalmente nuevos sesión con sesión. Basados en

su percepción del sonido, cómo perciben a las figuras más cercanas que interactúan con ellos (su familia), las fortalezas que perciben en ellos y los recursos con los que cuentan, el manejo de situaciones estresantes, la percepción de sí mismos en un autorretrato, entre otros.

Los factores terapéuticos observados en este taller de arteterapia se enumeran a continuación y están basados en Kaplan y Sadock (1999, en López, 2009):

-Aceptación: sentimiento de ser aceptado por otros miembros del grupo, de tolerar las diferencias de opinión con ausencia de censura.

Se observó durante el taller en la libertad de los participantes al crear sus obras y al poder compartirlas con el grupo, tanto visualmente como expresando en señas cuanto quisieran de ellas, sin temor a las burlas.

-Altruismo: un miembro sirve de ayuda a otro anteponiendo la necesidad de otra persona y aprendiendo que es positivo entregarse a los demás. Constituye uno de los factores principales en el establecimiento de la cohesión del grupo y el sentido de la comunidad.

Cuando para algún participante era difícil entender la dinámica a realizar, alguno se ofrecía para explicarle, también se motivaban entre sí a realizar las actividades.

-Cohesión: la sensación de que el grupo trabaja unido hacia un común, también se refiere a la sensación de “nosotros”. Es el factor más importante relacionado con los efectos terapéuticos positivos.

La cohesión se formó antes del inicio del taller, pues fueron un grupo desde antes, y en el taller la fortalecieron al generar un mayor conocimiento personal de los miembros del grupo y al apoyarse durante las actividades.

-Validación consensuada: confirmación de la realidad comparando las ideas propias con las de otros miembros del grupo y de este modo se corrigen las distorsiones interpersonales. La persona evalúa objetivamente el mundo fuera de

sí mismo y abarca la capacidad de percibirse a uno mismo y a los miembros del grupo de manera precisa.

Se llevó a cabo al ver las distintas obras de sus compañeros, y observar las distintas formas de percibir y expresar sobre el mismo tema.

-Contagio: el proceso por el que la expresión de la emoción de un miembro estimula la conciencia de una emoción similar en otro miembro.

Cuando un miembro convertía las actividades propuestas de las dinámicas a momentos de flujo, en el que se concentraba en la actividad, transformando el material, realizando los primeros trazos de sus ideas, escogiendo imágenes, comenzando a imaginar lo que crearía con el material, llegando a disfrutar, divertirse y perderse en la actividad; los demás comenzaban a realizar las actividades de la misma forma.

-Empatía: la capacidad de un miembro del grupo de ponerse en el marco de referencia psicológico de otro y comprender su pensamiento, sentimiento o conducta.

Se pudo observar en el momento en que se detuvieron las burlas, y respetaron y aceptaron que todos tenían ideas, emociones, sentimientos y pensamientos distintos, siendo válida la forma de expresar plásticamente cada uno de ellos.

-Imitación: la emulación consciente o modelado de la conducta de uno después de la de otro

Se observó de dos formas, tanto para ocultar sus emociones y pensamientos al copiar la obra de sus compañeros, como al imitar acciones para realizar las actividades, por ejemplo la curiosidad para experimentar con el material, comenzar a realizar sus obras, vendarse los ojos, esperar su turno, participar en actividades desconocidas, entre otras.

-Inspiración: proceso de comunicar un sentimiento de optimismo a los miembros del grupo. La capacidad de reconocer que uno puede resolver problemas.

Al lograr actividades que consideraron difíciles o que representaron un reto para ellos, mostraban satisfacción y motivaban a sus compañeros a continuar con la actividad. Los participantes que observaron dicho logro realizaban acciones para conseguir el propio.

-Aprendizaje: los pacientes adquieren conocimientos sobre nuevas áreas, tales como las habilidades sociales y la conducta sexual, reciben consejo, obtienen asesoramiento e intentan influir y ser influidos por otros miembros del grupo.

El aprendizaje se dirigió a su autoconocimiento, a expresar mediante técnicas plásticas todos aquellos sentimientos y emociones que fluyen dentro de ellos. También a que reconocieran las capacidades, herramientas y dificultades que poseen para enfrentar situaciones complicadas y alcanzar una meta.

-Universalización: la conciencia del paciente de que no está solo cuando tiene problemas, otros comparten quejas similares o dificultades en aprender, de que él no es único

Al realizar al mismo tiempo las dinámicas surgieron dificultades en común, tanto en la manipulación del material, como para expresar en sus obras, la ansiedad al prescindir de su sentido de la vista y hacer uso del resto de sus sentidos, la dificultad de hablar al frente exponiendo lo que hay dentro de ellos al resto de sus compañeros, etc.

-Interacción: el intercambio libre y abierto de ideas y sentimientos entre los miembros del grupo. La interacción efectiva está cargada emocionalmente.

Todos lo realizaron al expresar su sentir de manera libre por medio de sus obras a todo el grupo, durante cada una de las actividades, sin temor al "qué dirán", o a la vergüenza.

Discusión

Para lograr el objetivo de esta investigación, fue primordial brindarles a los participantes un espacio en el que se sintieran seguros, libres y escuchados al mostrar, expresar y descubrir sus sensaciones, emociones, pensamientos, ideas, conflictos, anhelos, todo su interior. Ese espacio comenzó a formarse desde la primera sesión en la que se les explicó en qué consistiría el taller (qué es arteterapia, haciendo hincapié en lo primordial de participar en cada una de las actividades, el respeto que debía existir en cada una de las sesiones para todos los participantes, etc.) dándole cabida a sus opiniones y dudas acerca de lo que se les propuso; el espacio se continuo formando a lo largo de cada una de las sesiones, al poner en práctica todo lo propuesto, fomentando en ellos la seguridad que necesitaban para crear y expresar con libertad.

A lo largo de las sesiones, a través de sus obras y comportamientos, fue posible comenzar a forjarse una idea de la problemática que gira entorno a esta población, de su experiencia vivida en la discapacidad; la cual comenzó desde el momento en que nacieron y fueron encasillados en la etiqueta de discapacidad auditiva.

Además de lo que representa llevar consigo esa etiqueta, al provenir de familias oyentes, ninguna de las familias tuvo conocimiento de las características y necesidades de las personas Sordas, dentro de ellas el ser muy visuales, por ello no hubo un acceso a su lengua natural “el lenguaje de señas”; el cual permite que los Sordos se desarrollen intelectual, emocional y socialmente.

Debido a esta falta de conocimiento de la sordera, todos los participantes tuvieron una carencia de lenguaje durante sus primeros años de vida, y adquirieron el LSM después del periodo que se considera crítico para aprender una lengua comprometiendo así su desarrollo del lenguaje el cual no afecta únicamente la comunicación del individuo (contacto e influencia en el mundo por medio del intercambio de ideas, información, experiencias, etc.), ya que también dificulta la introspección, toma de conciencia emocional (tanto las propias como las de las personas que lo rodean) y les dificulta comprender y categorizar la realidad. El

participante que adquirió LSM a una edad más temprana fue a los 10 años y el que la adquirió a una más tardía fue a los 59 años.

Los participantes de esta investigación, han vivido un aislamiento social por la falta de acceso a un código de comunicación con el exterior. Dicho aislamiento les ha impedido formar parte y sentirse aceptados en los grupos en los que han estado, como es el caso de su familia, ya que no todos los miembros de las mismas hablan LSM (suelen comunicarse por señas caseras, sin embargo es una comunicación limitada), generando así una barrera para la comunicación; esta barrera de acceso y emisión de información ha estado presente desde el inicio de sus vidas y ha sido mantenida por la sociedad que los rodea. Para eliminar esa barrera es necesario encontrar canales de comunicación con dichas personas, como es el caso de la lengua de señas y de la arteterapia, en la que se utilizan los medios artísticos plásticos como medio primario de comunicación.

Aquellos participantes que tienen un nivel de audición mayor, se han percibido de forma distinta, pues su aislamiento ha sido menor, debido a que ese nivel auditivo les ha permitido tomar parte en la comunicación de una manera más activa que aquellos que no perciben nada.

Las personas Sordas de esta investigación al tener acceso tardío al lenguaje tienen dificultades para conocer, nombrar (debido a que se carece de un vocabulario emocional adecuado, el etiquetado está limitado por el dominio del lenguaje), dar sentido, expresar y regular sus sentimientos y emociones propias, también para dar su opinión y tomar decisiones sobre cualquier tema (estar en espera de una evaluación que les otorgue o no el reconocimiento social que necesitan al realizar la correcta elección, que demuestre su capacidad de adaptación), no se perciben como agentes de cambio (personas útiles, valiosas y capaces), tampoco conocen, ni se creen poseedoras de recursos que les permitan sentirse capaces de elegir, alcanzar y cumplir metas o retos.

La arteterapia fue elegida como medio para la intervención con esta población debido a las dificultades que presentan los participantes para expresar por medio

de palabras (LSM) lo que acontece en su mundo interno, ya que los medios artísticos se utilizaron como medio primario de comunicación, ofreciéndoles la oportunidad para expresarse y comunicarse de una forma no verbal, sin dejar de lado la verbal (LSM). Al expresarse a través de estos medios, lograron comunicar los sentimientos mezclados y escasamente comprendidos que existían dentro de cada uno de ellos, en un intento de darles claridad y orden mediante símbolos, trayendo a la luz todo aquello que permanecía en la sombra de cada uno de los participantes.

La arteterapia en un inicio fue recibida con desconfianza pues al ser algo nuevo para los participantes, existía la incertidumbre de lo que se llevaría a cabo (qué actividades iban a realizar y el cómo serían evaluados –al realizarse dentro de sus horario y salón de clase, esperaban la evaluación de su desempeño-), representó un reto que enfrentaron con miedo y ansiedad, refugiándose en un primer momento en lo conocido (se observó al utilizar su propio material –lápiz-), demoraban el inicio de su obra diciendo “no sé” posteriormente evitaban mostrarse a través de sus obras (copiaban las de otro compañero), buscando una aprobación constante (al elegir recortes preguntaban si eran los correctos, preguntaban qué color utilizar, también preguntaban si ya estaba terminada su obra; deseaban realizar una ejecución correcta, así como demostrar su conocimiento y correcta utilización del idioma español al escribir los nombres de algunos elementos que aparecían en sus obras), también mostraban vergüenza por sus obras y por hablar frente a sus compañeros (no querían mostrar las obras a sus compañeros y las ocultaban, tampoco querían describirlas y demoraban el momento de pasar al frente), se observó su ansiedad al cerrar los ojos (se reían y espiaban), también se observó su dificultad para nombrar sus obras (dar título) y realizar historias (carentes de secuencia).

En cuanto al ámbito social, durante la primera sesión, las burlas se realizaron por parte de casi todos los participantes (se burlaban de las obras de los demás), transgredían los límites de sus compañeros (agregando contenido a las obras de sus compañeros y/o pedirles de forma imperativa que ellos le agregaran o quitaran

algo), no existía respeto (además de las burlas, platicaban y no prestaban atención al compañero que explicaba al frente su obra), no lograron realizar dinámicas de forma grupal (las realizaban de forma individual, sin ponerse de acuerdo o interactuar entre sí).

Conforme fueron avanzando las sesiones del taller, los participantes fueron contactando una herramienta fundamental que les permitió intervenir y decidir, al dar nuevas y diferentes soluciones a un mismo problema o situación; todos los seres humanos la poseemos, pero la desarrollamos y utilizamos en distintas formas y situaciones para adaptar el entorno a nuestras necesidades: la creatividad. Ya que al no tener respuestas previas de lo que iban a realizar se convirtieron en agentes activos en lugar de reactivos y comenzaron a crear.

Para comenzar a explorarla se hizo a través de su experiencia sensorial, ya que nuestros sentidos nos permiten percibir, sentir, explorar, reconocer y orientarnos en el mundo.

Se realizó una sesión para cada uno de los sentidos, los que les resultaron más sencillos de contactar de una forma más allá de poner a prueba su intelecto, permitiéndoles evocar sensaciones, recuerdos, imágenes, ideas, etc. relacionados con la sensación y expresarse de una forma más libre, fueron: el olfato (cerrar los ojos, oler café y con él plasmar en la hoja lo que se imaginaran) y el oído (crear sonido a partir de objetos cotidianos tanto individualmente como siendo parte de una sinfonía y a través de su propio cuerpo al vocalizar y después plasmando con pintura en la hoja ¿cómo se imaginaban su voz?).

Al ser personas Sordas, su forma de experimentar el sonido es por medio de las vibraciones que producen los objetos, sin embargo por la falsa creencia de no percibir el sonido, no se les estimula. Es necesario encaminarlos a experimentar con este sentido, para evitar que se perciban aislados del resto de las personas y comiencen sentir y vivir su pertenencia al mundo.

Durante la sesión de Sonidos, fue muy importante el mostrarles que ellos eran capaces de emitir su propio sonido, pues al realizarlo es una forma de contactar

con el mundo, de decir “aquí estoy”; que aunque ellos no puedan escucharlo, pueden sentirlo en el vibrar de su cuerpo y su voz es perceptible para el resto de las personas. Es una forma de transformar simbólicamente su idea de estar aislados y de no poder contactar con el mundo.

Una vez que se abordaron todos los sentidos de forma individual, se prosiguió a continuar estimulando su percepción a través de realizar garabatos y encontrar figuras, así como utilizar pintura dactilar, con la única instrucción de experimentar con ella en un mural, de forma grupal. Fue la segunda vez que se propuso trabajo en equipo y que nuevamente se realizó de forma individual, sin existir ningún intento de contactar con los demás, para realizar algo en común; sin embargo el material se proporcionó de forma que tuvieran que compartirlo (2 platos con pintura para todos los participantes), durante esas interacciones, no hubo conflictos por compartir para utilizar el material, lo realizaron de forma respetuosa. Tampoco transgredieron los límites que cada uno marcó para su obra.

Una persona se aisló del grupo, no interactuó con ellos (sin contacto visual, risas, etc.) tomó uno de los dos platos y se dedicó a realizar la actividad.

Para entender lo que sentimos, hay que poner especial atención en nuestro cuerpo, ya que cuando sentimos a través de él nos proporciona información con la cual podemos llegar a respuestas de lo que está ocurriendo en nosotros. Información que no sólo hará referencia a ese preciso instante, ya que nuestro cuerpo tiene memoria y contiene nuestra historia.

Se llevó a cabo una actividad, cuya única instrucción fue plasmar ¿Cómo me siento hoy?

Para ello se les pidió realizar algunas respiraciones profundas para que logran concentrarse y conectarse con su cuerpo, sin embargo dos de los participantes no lo realizaron de la forma esperada, pues se reían nerviosamente al hacerlo.

Fue la sesión en que más se tomaron tiempo para iniciar con su creación, a pesar de que les fue complicado realizar su obra, no recurrieron a la copia de la obra como en otras ocasiones, si tomaron elementos que tenían sus compañeros para comenzar su obra propia pero la modificaron por completo.

Cuando compartieron aquello que habían plasmado de ¿cómo se sentían?, se les pidió comenzaran con la frase, “hoy me siento”, todos mostraron cara de duda hacia lo solicitado, así que se les pidió que explicaran que era para ellos sentir, nadie respondió, pues dijeron que no sabían. En ese momento se les explicó el significado de la palabra sentir, lo cual les facilitó la actividad; se resalta su participación en la actividad, ya que a pesar de haber sido muy complicada, debido a que conocían la palabra, pero desconocían por completo su significado y por ende esa palabra carecía de sentido para ellos, era imposible que pudieran transformar a imágenes algo que no significaba nada para ellos.

En ese momento fue muy notorio, que no suelen utilizar esa palabra. Lo alarmante de desconocer el significado de esa palabra es que sale a relucir que jamás les habían o se habían preguntado qué pasaba con ellos al interactuar con el exterior y con ellos mismos, puesto que todo el tiempo sentimos y ese sentir está en constante cambio a cada momento.

La familia es muy importante en el desarrollo de cada individuo, es el primer grupo al que pertenecemos, es la que nos brinda nuestro primer marco de referencia para interpretar el exterior y a nosotros mismos, por ello era fundamental conocer a los integrantes que conformaban la familia de cada participante, así como la forma en que los perciben.

Cada integrante representó tanto en personas como en animales a sus familias de origen, con la excepción de un integrante que realizó la familia que desea, no a la que pertenece.

Fue posible conocer a la familia de cada participante, con cada integrante que las componía (todos continúan viviendo con sus padres y todos tienen hermanos que viven con ellos), así como conocer algunas características de los integrantes por las características que tenían en común con el animal que les fue asignado, desde su aspecto físico, hasta su comportamiento. Algunos no mencionaron las características en común de sus familiares con su animal, JM fue el único que mencionó las características de todos los integrantes de su familia sin basarse únicamente en el físico.

Se les proporcionó el libro “No es una caja” de Antoinette Portis, en el cual hay muy pocas palabras, está conformado en su mayoría por imágenes de un conejo que juega con una caja y jugando la transforma en todo lo que se imagina.

Se les proporcionó material reciclado (incluidas cajas de distintos tamaños, retazos de telas y material de desecho), se les pidió que las transformaran en lo que ellos quisieran, excepto una imagen que estuviera en el libro.

Todos comenzaron emocionados la actividad, pues dijeron que harían juguetes como cuando eran niños, utilizaron cajas de distintos tamaños y formas, con ellas formaron conejos y los disfrazaron. Los únicos elementos en común fueron los limpiapipas de orejas y una bolita de algodón que utilizaron como nariz o cola del conejo; su única dificultad fue proporcionarle un nombre al conejo.

Posteriormente se eligió otro libro para trabajar en el taller “Terry Perkins y su gesto al revés” de Feliz Massie. Se seleccionó ese libro debido a que relata la historia de un niño que se sabe y siente diferente, está aislado de los demás, no por elección propia sino que los niños no quieren ser sus amigos por ser diferente, prefieren molestarlo; a lo largo de la historia Terry consigue tener una amiga y a partir de ese momento comienza a disfrutar y percibir la vida de una forma más positiva.

Se les pidió a los participantes que cada uno realizara su historia, en una cartulina con dobleces que formaban un libro. Sus historias fueron un poco difíciles de comprender pues en ocasiones, las imágenes parecían ser independientes de una página a otra y no estar relacionadas con la secuencia de la historia, además no existía un inicio, desarrollo y final, pero al preguntarles por mayor información de las imágenes, se logró una historia comprensible; los temas fueron diversos: los gustos e intereses de un niño que se transformaron a los gustos e intereses de un adulto, la llegada de un extraterrestre, vivir en la tierra y mudarse a un nuevo planeta, y una fiesta de cumpleaños.

Se creó una historia a partir de crear primero a los personajes, uno por uno. La forma de llevarlo a cabo fue a través del modelado en plastilina.

Se les pidió a los participantes que pensarán y construyeran un súper héroe y que mencionaran los poderes que tenía. Cada uno de los participantes inventó su súper héroe y explicó su poder, después se le pidió que imaginaran que aparecía un villano y que luchaban, todos crearon a su villano y explicaron de qué forma atacaban a su súper héroe (en todas las historias ganaba el súper héroe), y finalmente se le pidió que imaginaran que en lugar de ganar perdían y por ello necesitaban ayuda, debían construir a alguien que les brindara apoyo y relatar de qué forma los apoyaba.

Los poderes que tenían los súper héroes fueron: la fuerza (personaje con capa y rinoceronte), el poder de decidir y mandar (rey); sus villanos fueron: una planta carnívora que quería atrapar (personaje con capa), un hombre malo que iba en contra de las reglas del reino (rey), y un monstruo de agua que molestaba (rinoceronte); y los amigos que llegaron al rescate fueron: un gato que arañaba (hombre con capa), un ejército acuático (rey), y una tortuga con su hijo (rinoceronte).

Por medio de ésta dinámica pudieron estructurar paso a paso una historia que fue completamente creación de cada participante, además de manera simbólica, enfrentaron sus adversidades por medio de sus fortalezas y cuando la adversidad los superó, fueron capaces de solicitar y recibir apoyo para lograr su meta.

Como se mencionó anteriormente, las personas Sordas son muy visuales, se guían a través de su vista, pues ésta les brinda la información del exterior que necesitan para interactuar y reaccionar en él. Por ello, una vez que se llevaron a cabo todas las sesiones de experimentar con sus sentidos y que el taller ya les había ayudado a conocer y explorar sus habilidades y potencialidades, se les puso a prueba en una dinámica que involucraba la carencia de este sentido (divida en actividad de limones y actividad de autorretrato); para observar de qué forma solucionaban la dinámica propuesta, si abandonaban la actividad o permanecían en ella, su motivación para continuar realizando la actividad hasta completarla, seguir las instrucciones o hacer trampa, así como si existía frustración o no al carecer de la vista y guiarse por el resto de sus sentidos, incluida la intuición.

En la actividad de los limones se les vendaron los ojos y cuando tuvieron que identificar su limón, no todos consiguieron encontrarlo, sin embargo no hubo frustración ni molestia al respecto, sólo se reían o iban acompañados de un gesto de ya ni modo.

Durante la actividad del autorretrato, les fue difícil concentrar su atención mirándose en el espejo por el tiempo solicitado, sin embargo después de un pequeño lapso de voltear a otro lado, regresaban a la actividad. Cuando se les explicó en qué consistía la actividad, todos estuvieron dispuestos a participar, sin embargo espiaban al comenzar a trazar, por lo que se prosiguió a vendarles los ojos; una participante se exaltó, rehusó a participar y comenzó a gritar por ayuda al director de la fundación, se le explicó que podía observar y no realizar la actividad (la participante sólo asistió a 4 sesiones durante todo el taller).

Al resto de los participantes si les fue complicada la actividad, pues dudaban al hacer sus trazos y desconfiaban de su desempeño, sin embargo todos finalizaron por realizarla sin trampa y dejándose guiar por su intuición, un participante se dibujó de cuerpo completo. Posteriormente al darle color a su rostro y ver las imágenes del resto se mostraron satisfechos con su desempeño.

La última dinámica consistió en pedirles que realizaran una silueta y en ella localizaran y dieran forma a cada uno de los sentidos con plastilina, sin embargo el resultado fue un autorretrato de cada participante, primero a lápiz y posteriormente coloreado con plastilina.

Aunque no se realizó la actividad propuesta, se pudo observar la diferencia de su autorretrato en la primera sesión en comparación con ésta. Pues ahora estaban llenos de color, se concentraron y utilizaron mucho más tiempo para su realización, además su cuerpo abarcó el tamaño de una cartulina completa.

Durante el cierre del taller se pudo observar gran satisfacción y orgullo por parte de los participantes al observar sus obras por todo el salón, se mostraron más seguros al hablar de ellas y relatar en que consistieron las dinámicas para aquellos que no habían asistido. Todos mostraron respeto al observar las obras y relatos de cada uno de sus compañeros, con la excepción de Jo.

Al observar las obras Lu notó que fue el único en asistir a todas las sesiones del taller, mostrándose orgulloso al respecto.

Conclusión

Las implicaciones que conlleva la discapacidad auditiva van más allá del no escuchar, ya que esto los lleva a carecer de un lenguaje que los provea de comunicación, de un desarrollo emocional, social e intelectual, apartándolos de las personas y generando un desconocimiento tanto de ellos mismos como de todo lo que los rodea.

Desde antes de adquirir un lenguaje, e incluso adquiriéndolo pero sin un dominio que permita llegar a un lenguaje emocional, las personas Sordas poseen un mundo interior con una innumerable cantidad de vivencias para expresar y compartir, emociones, sentimientos, sensaciones, ideas, gustos, intereses, anhelos, miedos, decepciones, dolores, en resumen todo lo que les ha acontecido y el cómo lo han experimentado, hasta convertirlos en las personas que son ahora. Todo lo que conforma su mundo interior ha sido guardado dentro de ellos, en muchos casos por años, por no haber existido una forma de llevar esto al exterior y comunicarlo con los demás; al carecer de una voz comprensible para los receptores que los rodean, nada de lo ahí guardado encontró salida, interés, ni comprensión. Permaneciendo en la sombra, donde nadie sabe de su existencia, quizá ni ellos mismos por una falta de orientación, ya que jamás les preguntaron: ¿qué sienten?, ¿qué piensan?, ¿qué necesitan?, etc., creándoles la falsa creencia de la carencia de importancia de todo ello, y por ende, de ellos mismos.

En cambio aprendieron a responder a las demandas del medio, adaptándose a lo que este les brinde de oportunidad para participar, aunque esto les sea insuficiente y difícil de realizar, para así acceder dentro de lo posible a sus derechos y satisfacer sus deseos y necesidades. Buscando siempre el resultado esperado por su entorno, logrando una aprobación de lo que les es demandado, demostrando así su capacidad de adaptación y esperando reconocimiento social.

Ya que las personas Sordas tienen necesidades que no fueron cubiertas por las personas a su alrededor es de gran importancia que logren hacerlo por ellos mismos, es por ello que utilizar la creatividad tiene una gran importancia pues en la creatividad la única postura posible es aquella que te lleva a ser activo, dando

cabida a la duda, a equivocarse y a experimentar. Se les encaminó a hacer uso de ella desde el inicio del taller y una vez que se les comenzó a facilitar utilizarla se prosiguió a hacer uso de ella en actividades que representaron un reto para ellos puesto que contenían material nuevo y más difícil de manipular, así como realizar actividades que les representaron un reto, por ejemplo crear personajes, crear historias (enlazando los sucesos), dar a conocer un poco de su vida personal (familia), carecer de un sentido indispensable para ellos (vista) y transformar sentidos en imágenes (ya que estos carecen de una forma concreta).

Realizar las actividades mencionadas se facilitó al lograr crear un ambiente de juego donde se puede ser espontáneo y todo es posible. Al jugar se aprende y brinda la seguridad de hacer sin temor a equivocarse, de ensayar situaciones de nuestra vida diaria en un lugar seguro para después atrevernos a realizarlas en nuestra vida diaria.

Los participantes se mostraron tal cual eran, al lograr romper “el candado” que les impedía abrirse y mostrar su mundo interno, dándose permiso para sentir, expresar y exteriorizar, al decir, pensar, actuar y crear todo cuanto ellos quisieron.

Cada una de las actividades les permitió conocer y experimentar, sus sensaciones, ideas, pensamientos, deseos, miedos, dificultades; así como ensayar y practicar su toma de decisiones al hacerse responsables de ellas, en un espacio seguro y contenido. Además el tener en frente una hoja en blanco en cada una de las sesiones, les permitió tomar el riesgo de elaborar caminos nuevos, pues no hay un camino único, ni establecido; cada persona expresa a su manera y no hay un camino igual a otro, así como no hay nada erróneo y todo es válido.

Cada una de las obras que realizaron, nos permitió observar el interior de cada uno de los participantes, a través de ellas expresaron sus vivencias al realizar las dinámicas, vivencias que no sólo se basaron en ese preciso instante, sino que estuvieron estrechamente relacionadas con sus experiencias y aprendizajes previos (en los que se basan para manejarse e intervenir en el mundo). Las obras se conformaron por plasmar el sentir de su cuerpo (sentidos), su deseos (uno de

los más constantes en todos los participantes fue el amor de pareja), su autoconcepto (al representarse en autorretratos), percepciones y relaciones con su familia (representarlos a través de personas y animales), sus gustos e intereses (collage, historia en cartulina, etc.), sus fortalezas y existencia de redes de apoyo (súper héroe), dificultad para realizar trabajo en equipo (diálogo colectivo y mural colectivo) y su actitud ante la solución de problemas (limón y autorretrato con espejo).

A través de ellas los participantes contactaron y construyeron a través de su sentir, que está estrechamente relacionado con su historia conformada por el resultado de sus vivencias, experiencias y aprendizajes previos, por lo tanto al buscar como acomodar lo sucedido en sus obras, trabajaron en sí mismos, introyectaron lo vivido, le dieron sentido al descubrir como acomodarlo en la interacción con sus diferentes materiales ya que cada uno requiere ser conocido por medio de la experimentación para posteriormente construir lo que imaginaron y desearon, a través de elegir colores, texturas, formas y expresar a través de ellos sabores, aromas, texturas, ritmos, pensamientos, sentimientos, emociones.

Fue benéfico haber tenido un formato grupal, ya que el haber pertenecido a ese grupo desde antes del taller, les brindó la seguridad necesaria para comenzar y permanecer en una actividad totalmente desconocida para ellos "arteterapia". Ya que dentro del grupo siempre hubo una persona que motivaba a los demás para realizar sus obras (principalmente JM, pero otros miembros también contribuyeron), que con el tiempo se llegó a un estado de flujo, donde la motivación ya residió en cada miembro.

El estar en grupo también les permitió respetar turnos para hablar y expresarse (en algún momento todos fueron líderes de protagonismo), vencer la vergüenza al quedar expuestos a través de sus obras ante los demás miembros, y al observar las obras de los demás pudieron comenzar a respetar las diferencias de cada uno, al conocer las distintas formas de percibir, pensar, sentir y actuar ante diversas situaciones (sesiones) de cada miembro. Estas diferencias nos reafirman como seres únicos y generan un sentimiento de aceptación.

Este taller de arteterapia le brindó a los participantes, la oportunidad de decidir su propio camino y forma de actuar ante la incertidumbre, en forma simbólica de la unión de la hoja en blanco y de los materiales ¿qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a hacer?, que en sí es un ¿qué voy a hacer? y ¿cómo lo voy a hacer? ante la vida. Pues en la vida no hay ninguna certeza, sin embargo está llena de oportunidades en las que uno debe actuar y decidir lo que desea o necesita, a través de sus propias herramientas y potencialidades, ya que la única persona capaz de forjar y elegir un camino que le agrade, convenga y disfrute es uno mismo; para poder elegir, lo primordial es conocerse puesto que sin autoconocimiento estaríamos actuando a ciegas.

Alcances

Estos se ven directamente relacionados con el lenguaje, es fundamental que las personas Sordas aprendan LSM ya que dependiendo de lo que posea cada uno de los individuos se les facilitará o dificultará introyectar el mundo, y a través de esa introyección podrán contactar con el mundo y acceder a su mundo interno.

Este taller les permitió no sólo tener un primer contacto con su mundo interno sino de expresarlo a través de utilizar medios plásticos (pintura, plastilina, acuarela, etc.) que desvanecieron la barrera de la comunicación que los participantes han tenido durante toda su vida, sin dejar de lado la utilización de LSM al describir cada una de sus obras y al referirse a su proceso creativo.

Cada uno de los participantes se convirtió en un agente activo de su proceso de autoconocimiento y de expresión, al participar en las actividades y hacer suya cada una de las dinámicas al imaginar, elegir y plasmar lo que sintieron y quisieron. También les brindó la seguridad de poder mostrarse sin temor a ser ignorados, juzgados, recibir burlas o ser evaluados (durante cada una de las sesiones al tener libertad de creación y al pararse en frente mostrando su obra y explicándola al resto del grupo).

Limitaciones

Esta investigación se realizó con una muestra pequeña debido a la dificultad que representa reunir personas con la característica en común de sordera, que también compartan otras características, como provenir de familias oyentes y aprender tardíamente LSM (hasta su llegada a la fundación). Además aunque se hubiera llegado a conseguir un número mayor de personas para la muestra, habría sido imposible para la facilitadora trabajar con tantas personas, debido a que no todos entendían las instrucciones con decirlas una vez (ya que algunos tienen un retraso cognitivo por el tiempo al que adquirieron su lengua y otros no tienen un alto conocimiento de la misma) y se repetían las veces necesarias, incluso de forma personal.

No se aplicaron cuestionarios, ni se realizaron entrevistas a los participantes debido a que no existen cuestionarios estandarizados para esta población, además al no tener acceso a un intérprete que estuviera familiarizado con el tema, las respuestas obtenidas corrían gran riesgo de sesgo.

Sin embargo se considera que si hubo logros significativos en sus habilidades y competencias emocionales pues se observó un cambio en ellas en el transcurso del taller, aún hay faltantes sobre todo aquellas que tienen que ver con la conciencia del individuo sobre las emociones y sentimientos propios, así como los de los demás, también con la autoeficacia emocional, autorregulación emocional y la asertividad de los mismos, ya que éste fue el primer acercamiento que tienen con su mundo interno. Apenas comienzan a identificar, expresar y dar nombre a aquello que perciben y sienten.

No se pudo lograr el trabajo en equipo puesto que cada participante estaba inmerso en sus propios deseos y necesidades. Quizá cuando los participantes tengan un mayor autoconocimiento sea más fácil lograr el trabajo en equipo, ya que la dificultad para lograrlo puede estar basada en que si ellos no se conocen, ni comprenden a ellos mismos, es imposible hacerlo con alguien más.

Referente al componente personal del autoconcepto no se logró llegar a la autorrealización, ya que aunque se logró que expresaran aquello que desean, no se llegó a concretarlo.

Hubiese sido favorable hacer uso de un intérprete, sin embargo la persona que iba a brindar el servicio no pudo incorporarse desde el inicio al taller debido a imprevistos que le surgieron, cuando ya pudo estar presente en las sesiones el taller ya iba a más de la mitad y no se consideró pertinente que ingresará a las sesiones, pues ya había una dinámica grupal que podría romperse al ingresar a una persona externa. Además en alguna ocasión que estuvo presente por coincidencia temporal y espacial intervino sin que se le pidiera para dar las instrucciones de una dinámica que estaba realizando la facilitadora y no dio la instrucción esperada (utilizó la palabra dibujo en lugar de garabato).

Bibliografía

- Badilla Espinoza, F. (2011). Monografía para optar a la especialización de terapias de arte mención Arte Terapia. *Arteterapia: Una manera de fortalecer el autoestima*. Santiago, Chile: Universidad de Chile. Facultad de Artes.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). EDUCACIÓN EMOCIONAL Y COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA VIDA. *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 61-82.
- Campos, C. P., & Quintero Niampira, J. (2011). La percusión y la danza como alternativa de socialización en pre-adolescentes en situación de discapacidad auditiva y sordera. *Tesis*. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Educación.
- Castro Santander, A. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana*, 1-15.
- Catalá García, M. (2013). Rayando el silencio. *inspira. revista de la ATe*, 5-16.
- Cifuentes Fuentes, L. E. (Enero de 2016). Tesis de Grado. *AUTOIMAGEN E INTELIGENCIA EMOCIONAL (Estudio realizado con adolescentes entre 15 y 19 años de edad del Instituto Dr. Werner Ovalle, de la cabecera departamental de Quetzaltenango)*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Licenciatura en Psicología Clínica.
- CONADIS. (2010). Encuesta Nacional Sobre Discriminación en México. México: CONADIS.
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. CONADIS. (2009). *Por un México incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad*. México: CONADIS.
- Cruz Aldrete, M. (Octubre de 2008). Tesis de Doctorado. *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. México: Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- de la Herrán Gascon, A. (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. *Técnicas Pedagógicas*, 42.
- Derrida, J. (1989). Firma, acontecimiento y contexto. En J. Derrida, *Firma, acontecimiento y contexto* (págs. 347-372). Madrid: Cátedra.
- Derrida, J. (1997). Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad. En J. Derrida, *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad* (págs. 38-67). Madrid: Tecnos.

- Estrada Aranda, B. (2008). La vulneración de los derechos humanos de las personas sordas en México. México: Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Fañanás Ferrer, G. (19 de Noviembre de 2013). Proyecto de Alfabetización emocional. La felicidad como actitud. Higiene mental. *Tesis de máster*. Barcelona: UNIVERSITAT DE BARCELONA.
- Foucault, M. (2000). Clase del 21 de enero de 1976. En M. Foucault, *Defender la sociedad* (págs. 49-66). Buenos Aires: FCE.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 110-125.
- Francisco Martínez, M. I. (2011). Tesis para obtener maestría. *La construcción de la identidad del adolescente Sordo a partir de sus interacciones sociales dentro de una escuela bilingüe*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional*. www.capitalemocional.com.
- Gómez Montes de Oca, V. (Abril de 2005). Tesis de Licenciatura. Derecho con especialidad en Derecho Fiscal. *La anomia para personas con discapacidad*. Puebla, México: Departamento de Derecho, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla.
- González Núñez, J. d., & Nahoul Serio, V. (2008). *Psicología psicoanalítica del arte*. México: Manual Moderno.
- Greenberg, L. (2000). *EMOCIONES: UNA GUÍA INTERNA*. Sevilla: DESCLÉE DE BROUWER, S.A.
- Guillén Camacho, T. (2013). Autoconcepto, autoestima y relaciones sociales en niños con discapacidad auditiva: estudio de casos. *Tesis*. Universidad de Almería.
- INEGI. (2016). *La discapacidad en México, datos del 2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México).
- Jara, S., & Dörr A., A. (2008). Procesos afectivos. En A. Dörr A., M. E. Gorostegui A., & M. L. Bascuñán R., *Psicología General y Evolutiva* (págs. 75-89). Santiago, Chile: Mediterráneo Ltda.
- Juárez Acosta, F., Holguin Ávila, E. J., & Salamanca Sanabria, A. (2006). Aceptación o rechazo: perspectiva histórica sobre la discapacidad, la rehabilitación y psicología de la rehabilitación. *Psicología y Salud*, 187-197.
- Klein, J.-P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 11-18.

- Langer, E. J. (2005). *La creatividad consciente. De como reinventarse mediante el arte*. Barcelona: PAIDÓS.
- Lara, M., & Guzmán, L. (10 de Septiembre de 2017). Antecedentes de Arteterapia. *Presentación*. Ciudad de México, México: Taller Mexicano de Arteterapia.
- López F., C. M. (2009). *Fragmentos de la obra LÓPEZ F. CAO, M. (2009). Razones para el arte: memoria, ausencia y búsqueda de identidad*. Madrid: Complutense.
- López Fernández Cao, M. (s.f.). *Breve historia del Arteterapia*. Recuperado el 06 de 2018, de 02historiadelarteterapia.pdf:
http://extensión.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4786/02historiadelarteterapia.pdf
- López Martínez, M. D. (Septiembre de 2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español. *Tesis Doctoral*. Murcia, España: UNIVERSIDAD DE MURCIA.
- Molina Amate, N. (2013). Arteterapia en una unidad de cuidados paliativos. *inspira. revista de la ATe*, 17-26.
- Monges Rivas, L., González Ríos, G., & Bonilla Rius, A. (Octubre de 2017). GUÍA BÁSICA. *Talleres de Arteterapia con personas que sufrieron la experiencia del Sismo de Septiembre 2017*. Ciudad de México, México: Taller mexicano de Arteterapia.
- Montané Abenza, M. (2013). Reflexiones a cerca del modelo existencialista del Arteterapia. *inspira. revista de la ATe*, 30-40.
- Moreno González, A. (2003). *Arte-Terapia y educación social*.
- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños. terapia gestáltica para niños y adolescentes*. Venezuela: Cuatro Vientos.
- Omenat, M. (s.f.). Aproximación al Proceso Creativo. *La teoría de Arte terapia. Encuentros con la Expresión*.
- Pascual de Lucas, M. (Septiembre de 2012). Arteterapia en femenino. *Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pernas Lázaro, E., & Sáiz, A. (2003). Construyendo juntos. *La socialización en el colectivo de personas sordas. María Teresa López Muiños*. España: BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y COMUNIDAD SORDA.
- Pernas Lázaro, E., & Sáiz, A. (2003). Construyendo juntos. *Apuntes para una sociología de la comunidad sorda. Xosé Luis Liñares Barbeito*. España: BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y COMUNIDAD SORDA.

- Pernas Lázaro, E., & Sáiz, A. (2003). Construyendo juntos. *La lectoescritura en las personas sordas*. Nancy Bobillo García. España: BIBLIOTECAS PÚBLICAS Y COMUNIDAD SORDA.
- Rivière, A. (1984). *La Psicología de Vygotski sobre la proyección de una corta biografía*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Robles, M. M. (2005). Arte Terapia al servicio de un adolescente que padece el Síndrome Hallervorden - Spatz. *Monografía para optar al Curso de Especialización de Postítulo en Terapias de Artes, Mención ARTE TERAPIA*. Chile: Universidad de Concepción.
- Rodríguez Estrada, M. (1995). *Psicología de la creatividad*. México: PAX.
- Romera Morón, M. d., & Martínez Cárdenas, O. (Febrero y Marzo de 2012). Presentación. *Senti pensando, y pensar sintiendo: una nueva forma de aprender*. España: Asociación Pedagógica Francesco Tonucci.
- Ruiz Bedolla, F. (2015). *Terapia sin voz. Recursos psicoterapéuticos y comunicativos con niños y adolescentes Sordos*. México: Tacitus.
- Sales Heredia, F. (Junio de 2014). Carpeta de indicadores y tendencias sociales número 41. *Discapacidad en México*. México: Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.
- Sánchez Pizarro, M. C. (2011). Creatividad, Arte y Arteterapia. Una herramienta eficaz en la escuela. *clave XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*.
- Schofield, S. (2012). Arteterapia y la teoría del apego: el duelo cotidiano. *inspira revista de la ATe*, 42-53.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Orientaciones para la atención educativa de los niños sordos que cursan Educación Básica, desde el modelo Bilingüe-Bicultural. México: Hecho en México.
- Sheykholya Trujillo, A. (2018). *El Corazón danzando. la Psicoterapia de la Danza*. Toluca. México: Instituto Internacional de Core Danzaterapia.
- Sheykholya Trujillo, A. (19 de 01 de 2019). Arteterapia. *Presentación*. Toluca, Estado de México, México: Instituto Internaional de Core Danzaterapia.
- Steiner, C. (2003). *Educación emocional*. España: Jeder.
- Vallés Arándiga, A. (Sin fecha). DISRUPTIVIDAD Y EDUCACIÓN EMOCIONAL. *Departamento de Psicología de la Salud*. España: Universidad de Alicante.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Instrumentos

- La observación y el registro de las sesiones se encuentra en Bitácora. (Ver Anexo 4)

El arteterapeuta tiene que percibir las diversas dimensiones del comportamiento humano: actitudes, intereses, sentimientos, carácter y otros atributos de la persona dentro de la relación triangular. Si el formato elegido es grupal, además de obtener datos de cada participante, la observación irá dirigida hacia los fenómenos generados durante la interacción del grupo, respecto a la tarea plástica a realizar; se suele atender al grado de cooperación, de pertenencia, pertinencia, liderazgos, roles, etc. Todos estos acontecimientos se registran al finalizar la sesión.

La realización de fotografías sobre las obras terminadas ayuda a recordar los sucesos de cada sesión, a ordenarlos y sintetizar la información obtenida. Los datos registrados sirven de guía al arteterapeuta y son de gran utilidad para la evaluación continua.

Modelo de Habilidad

Salovey y Mayer (1990), mencionan las 4 habilidades que conforman la inteligencia emocional (Fragoso, 2015, p.117):

➤ Percepción, valoración y expresión de las emociones. Es la habilidad más básica y se refiere a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera. Se conforma de cuatro subhabilidades (Fragoso, 2015, p.117):

a) habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios

b) habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento

c) habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos

d) habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos

➤ Facilitación emocional del pensamiento. Esta habilidad se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información, como la forma en que enfrentamos problemas. Se integra de cuatro subhabilidades (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008, en Fragoso, 2015, pp.117-118).

a) priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos

b) uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria

c) capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista

d) uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad

➤ Comprensión de las emociones. La habilidad se refiere al conocimiento del sistema emocional, en otras palabras, a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros. Igual que las otras ramas se conforma de cuatro subhabilidades (Fragoso, 2015, p.118):

a) habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar

b) habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida

c) habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza

d) habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza

➤ Regulación reflexiva de las emociones. Es la que propone el modelo y se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. La habilidad de regulación reflexiva se integra con cuatro subhabilidades (Mayer y Salovey, 1997; Mestre et al., 2008, en Fragoso, 2015, p.118):

a) habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no

b) habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada

c) habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son

d) la habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas

Manipulación de materiales (Kramer, 1971, en López, 2009 pp.283-284).

- Precursory Activity, son acciones diseñadas para explorar las propiedades físicas de cada material y así experimentar las sensaciones perceptivas, sin llegar a la

creación concreta de configuraciones simbólicas. Garabatear, tocar, esparcir y salpicar pintura o amasar material dúctil se incluyen en esta categoría por sus potenciales estimulantes.

- Chaotic Discharge, se trata de la utilización destructiva de los materiales para descargar emociones negativas intensas como la rabia, la angustia o la impotencia. Se puede utilizar la técnica de Dripping, aplastar o golpear materiales blandos, rasgar papeles, romper las obras realizadas y construir con los restos algo nuevo, etc., con una finalidad inminentemente catártica

- Art in the Service of Defense, son producciones que surgen, cuando la persona realiza gestos gráficos convencionalmente estereotipados, como copiar, remarcar, dibujar siempre lo mismo, etc. Señalan que el individuo tiene dificultad en expresar su personalidad abiertamente e incentivan el diálogo sobre aquellos aspectos causantes de bloqueos.

- Pictographs, son dibujos que reemplazan o complementan a las palabras como, por ejemplo, un diálogo dibujado entre paciente y terapeuta. Sólo son comprensibles al observador externo si el autor o el terapeuta explican su significado y el contexto en el que surgieron.

- Formed Expression, son producciones o actuaciones que contienen un nivel simbólico complejo, cargadas emocionalmente. Propician la autoexpresión y la comunicación, tanto con el terapeuta como con cualquier observador externo.

Factores en terapia grupal (Kaplan y Sadock, 1999, en López, 2009 pp.264-266)

- Aceptación: sentimiento de ser aceptado por otros miembros del grupo, de tolerar las diferencias de opinión con ausencia de censura.

- Altruismo: un miembro sirve de ayuda a otro anteponiendo la necesidad de otra persona y aprendiendo que es positivo entregarse a los demás. Constituye uno de los factores principales en el establecimiento de la cohesión del grupo y el sentido de la comunidad.

- Cohesión: la sensación de que el grupo trabaja unido hacia un común, también se refiere a la sensación de “nosotros”. Es el factor más importante relacionado con los efectos terapéuticos positivos.
- Validación consensuada: confirmación de la realidad comparando las ideas propias con las de otros miembros del grupo y de este modo se corrigen las distorsiones interpersonales. La persona evalúa objetivamente el mundo fuera de sí mismo y abarca la capacidad de percibirse a uno mismo y a los miembros del grupo de manera precisa.
- Contagio: el proceso por el que la expresión de la emoción de un miembro estimula la conciencia de una emoción similar en otro miembro.
- Experiencia familiar correctiva: el grupo recrea la familia de origen, para que alguno de los miembros puedan trabajar en los conflictos psicológicos originales a través de la interacción con el grupo.
- Empatía: la capacidad de un miembro del grupo de ponerse en el marco de referencia psicológico de otro y comprender su pensamiento, sentimiento o conducta.
- Identificación: mecanismo de defensa inconsciente en que la persona incorpora las características y cualidades de otra persona u objeto en su sistema del ego.
- Imitación: la emulación consciente o modelado de la conducta de uno después de la de otro
- Inspiración: proceso de comunicar un sentimiento de optimismo a los miembros del grupo. La capacidad de reconocer que uno puede resolver problemas.
- Aprendizaje: los pacientes adquieren conocimientos sobre nuevas áreas, tales como las habilidades sociales y la conducta sexual, reciben consejo, obtienen asesoramiento e intentan influir y ser influidos por otros miembros del grupo

- Universalización: la conciencia del paciente de que no está solo cuando tiene problemas, otros comparten quejas similares o dificultades en aprender, de que él no es único
- Ventilación: la expresión de sentimientos reprimidos, ideas o sucesos a otros miembros del grupo; compartir secretos personales que alivian el sentimiento de pecado o culpa
- Interacción: el intercambio libre y abierto de ideas y sentimientos entre los miembros del grupo. La interacción efectiva está cargada emocionalmente.

3.- Evaluación en arteterapia (p.300)

Los arteterapeutas utilizan gran diversidad de métodos de evaluación, ya que su uso relativamente común, ayuda a demostrar el progreso del cliente y a mejorar la calidad del tratamiento. (Gantt y Tabone, 2003, p.299).

Instrumentos cualitativos de evaluación arteterapéutica:

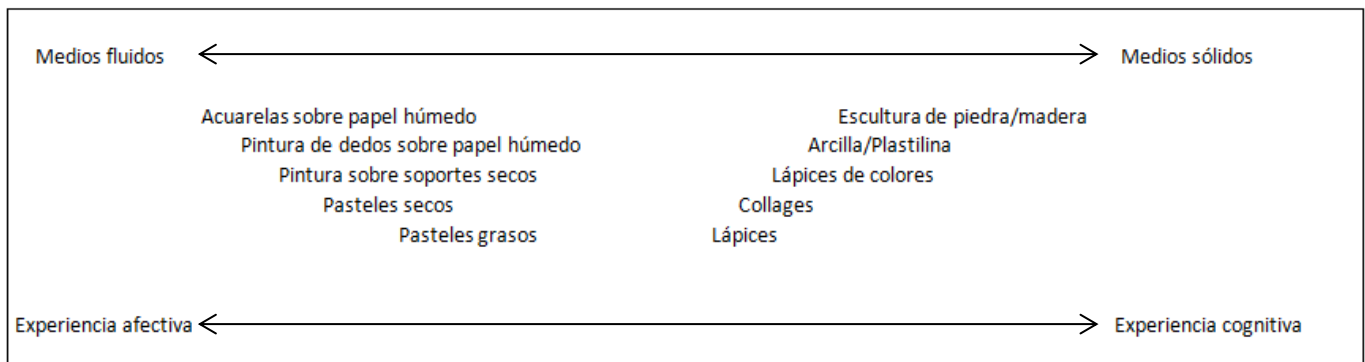
Anexo 2. Características del material

Basado en la Tesis Doctoral de López, 2009.

Tabla n°18. Clasificación de Landgarten según el nivel de control técnico de cada medio plástico-visual (p.281)

	Control Alto (Grado de dificultad baja)	Control Medio (Grado de dificultad medio)	Control bajo (Grado de dificultad alto)
Gráfico	<ul style="list-style-type: none"> •Lápiz de Grafito (dureza media) •Lápices de colores •Lápiz Pasta •Plumón 	<ul style="list-style-type: none"> •Cera blanda •Pastel graso 	<ul style="list-style-type: none"> •Carboncillo •Tinta China •Pastel seco •Tiza
Pictórico	<ul style="list-style-type: none"> •Témperas •Pinceles gruesos y brochas 	<ul style="list-style-type: none"> •Pintura de dedos •Lápices acuarelables •Acrílicos •Pastel graso con trementina •Sprays 	<ul style="list-style-type: none"> •Acuarela •Óleo •Rodillo •Espátula •Esponja
Tridimensional	<ul style="list-style-type: none"> •Plastilina •Arcilla o barro •Pasta de sal 	<ul style="list-style-type: none"> •Cartón, pluma •Greda, Yeso •Material de desecho •Papel Maché 	<ul style="list-style-type: none"> •Talla •Gubias •Moldes
Otros	<ul style="list-style-type: none"> •Revistas y papeles para collage 	<ul style="list-style-type: none"> •Costura y estampado 	<ul style="list-style-type: none"> •Grabado •Vídeo •Fotografía •Ordenadores

Tabla n°19. Clasificación de las propiedades de los medios artísticos propuesta por Kagin y Lusebrink (p.283)



Anexo 3. Cartas descriptivas

No.	Sesiones	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tiempo
1	Presentación	Conocer los gustos e intereses de los integrantes del grupo.	Cartulinas, revistas, periódicos, tijeras, pritt, plumones, pastel.	Al ser la primera sesión se les explicó la dinámica que se iba a llevar a cabo, por cuanto tiempo, etc. También se habló de ciertas reglas que todos debíamos cumplir, basadas principalmente en el respeto; se preguntó si querían añadir alguna pero no quisieron agregar nada más (encuadre). En la primera actividad se les pidió que realizaran algo que los representara en una cartulina (que no fuera autorretrato), en la segunda que con lo realizado en la primer parte pensarán en una palabra que los definiera y lo plasmaran en la cartulina.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
2	Diálogo Colectiva	Utilizar material diverso y observar la interacción entre los miembros del grupo al realizar una actividad grupal.	Cartulinas, crayolas, plumones, pastel, plumones metálicos	Primero se realizaron algunas respiraciones profundas para relajación y para que se centraran en lo que iban a realizar, pues estaban algo dispersos. Posteriormente se dio la indicación de realizar un diálogo pintando (participando uno a la vez, sin otro tipo de comunicación), se les proporcionó una cartulina para ambos y material para pintar. Una vez que terminaron se colocó en el pizarrón para que lo observaran, cada uno explicó lo que había realizado. Se bajó la cartulina y se colocó de nuevo en la mesa, se les pidió que juntaran los dibujos, pues cada uno lo había realizado sólo de su lado de la cartulina.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
3	Café	Imaginar con café a través del sentido del olfato.	Café, pinceles, agua, godetes, trapos, papel de algodón, cartulina y pinturas acrílicas.	La instrucción fue que todos cerraran los ojos y olieran un poco de café que se les había puesto en las manos, continuarían pintando con café aquello que imaginaron. En una hoja aparte se les explicó, cómo se realizan los distintos tonos con café (con mayor cantidad de agua era un tono más claro y con menor cantidad de agua era más oscuro). Una vez finalizado, todos explicaron lo que habían realizado y posteriormente realizaron una historia del elemento que pintaron con café, en una cartulina con pintura acrílica.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
4	Texturas o tacto	Describir qué sienten al tocar distintos materiales y objetos con ojos cubiertos	Azúcar, piedras pequeñas de decoración, arándanos, tapioca, arroz, cebada perla, acuarelas, pinceles,	Presentaron sus obras de la sesión anterior. Se les explicó que se concentraran en lo que sentían al tocar distintos materiales, con los ojos vendados, no debían identificar que era, sólo lo que sentían;	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre

No.	Sesiones	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tiempo
			trapos, godetes, recipientes para agua, mano y caracol de mar en yeso, árbol, timbre, gancho y lanzador de agua.	metieron la mano en una bolsa y descubrieron que sensaciones aparecieron al introducir la mano ahí. Posteriormente pintaron con acuarela lo que sintieron (previamente se les proporcionaron las opciones de cómo utilizar el material). Se les vendaron los ojos y se les dieron los objetos, cada uno debería descubrir las distintas texturas, al finalizar comentaron lo que sintieron al tocarlos, después se intercambiaron los objetos para repetir el procedimiento y nuevamente hablar al respecto, se les pidió que pensarán quien había tenido el objeto antes y después de ellos.	
5	Sabores	Describir qué sienten al probar 4 distintos sabores (salado, dulce, ácido y amargo).	Vainilla, chile piquín, sal, café, pinceles, trapos, godetes, recipientes para agua, pintura acrílica, hojas tamaño carta y bufandas.	Se les explicó que al igual que la sesión anterior, iban a vendarse los ojos con bufandas, pusieron una mano al frente donde se les proporcionaron distintos polvos que debían probar. Se les pidió que no introdujeran todo a la vez, sino que lo probaran poco a poco; una vez finalizado el proceso regresaron el polvo restante, se limpiaron y esperaron a recibir otro polvo (4 veces). Al probar el último procedieron a pintar con pinturas acrílicas (colocadas previamente en la mesa). Se les pidió que no intentarían adivinar qué fue lo que se les dio, sino que plasmaran lo que habían sentido.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
6	Mural Colectivo	Conocer los gustos e intereses de los integrantes del grupo.	Papel kraft, gis grueso, pintura digital, periódico	Se colocó papel kraft y se les pidió que realizaran garabatos para posteriormente encontrar figuras, después se colocó más papel kraft para trabajar colectivamente un mural con pintura dactilar con tema libre.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
7	¿Cómo me siento hoy?	Identificar los sentimientos que tengan en ese momento.	Hojas negras tamaño carta, pinturas acrílicas (blanca, rosa claro y amarilla).	Se realizaron 3 respiraciones profundas, después se entregó una hoja negra a cada participante, se colocó la pintura al centro y se les pidió que pintaran como se sentían. Se prosiguió realizando un movimiento que tendría su dibujo y finalmente realizaron una historia.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
8	Sonidos	Exploración y expresión del sonido.	Hojas negras y blancas tamaño carta, pinturas acrílicas (varios	Se colocaron todos los objetos en un círculo en el suelo, debían descubrir como sonaba cada uno de ellos sin hablar, posteriormente se realizaron	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre

No.	Sesiones	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tiempo
			colores), pinceles, 2 piedras, cepillo, argolla de llavero, llaves, contenedores de vidrio y plástico (con polvo, bolitas de pulsera y pastillas), figuras metálicas, un globo, dos palos de plástico (juguete con un grabado en la parte superior), tabla de madera y un palo, 2 gubias y bolsa grande con tapas.	vocalizaciones, colocando su mano en la garganta para sentir las vibraciones y al final pintar cómo se imaginaban que era su voz.	
9	Familia con acuarela	Pintar a los integrantes de su familia en forma de animales y mencionar las características en común con dicho animal	Material: acuarelas líquidas, pinceles y hojas de algodón.	Se les pidió dibujar a cada miembro de su familia, incluidos ellos mismos en animales.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
10	No es una caja	Creatividad con material reciclado.	Libro "No es una caja" de Antoinette Portis, material reciclado, tijeras, cutter, masking tape, pinzas y resistol.	Se leyó dos veces el libro y posteriormente se les pidió que realizaran alguna figura con material reciclado diferente a las imágenes del libro.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
11	Terry Perkins y su gesto al revés	Reflexionar la historia de Terry Perkins y crear su propia historia.	Libro de Terry Perkins y su gesto al revés de Felix Massie, una cartulina, pinturas acrílicas, pinceles, tijeras, pritt, periódico y revistas.	Se les leyó el libro dos veces y posteriormente se les pidió que realizaran una historia en las cartulinas de cómo sería su vida al revés.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
12	Súper héroe en plastilina	Crear una historia en plastilina de un súper héroe, un villano y un amigo del súper héroe.	Barras de plastilina de distintos colores y modeladores.	Se les pidió que realizaran en plastilina un súper héroe diferente a los que ya existen, debían pensar que habilidades tendría, posteriormente explicar que fue lo que realizaron. Después imaginaron que el súper héroe tenía un villano que lo atacaba o molestaba y realizarlo en plastilina, comentar lo que realizaron. Finalmente imaginaban que perdían la batalla contra el villano, y pensaron en un amigo que les ayudaría a ganar la batalla, y lo realizaron en plastilina.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre

No.	Sesiones	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tiempo
13	Silueta de los sentidos	Realizar su silueta, dar una forma y lugar a cada uno de los sentidos dentro de la misma.	Barras de plastilina de distintos colores, cartulina blanca, lápiz e imágenes con ilusiones ópticas	Se mostraron las imágenes con ilusiones ópticas y cada integrante debía decir lo primero que le llegara a la mente de lo que estaba viendo, posteriormente se colocaron todas las imágenes en la mesa para que pudieran observarlas de cerca. Una vez completas las actividades de los 5 sentidos, se les pidió que realizaran su silueta en la cartulina y que posteriormente ubicaran y le asignaran una forma a cada uno de los sentidos por medio de la plastilina.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
14	Utilizando los sentidos	Salir de la zona de confort y adaptarse a no utilizar la vista, guiándose con el resto de los sentidos.	Limonas, plumones permanentes, bufandas para vendar ojos, lápices, pinturas acrílicas, pinceles y espejos.	En la primera actividad se les vendaron los ojos y se le repartió un limón a cada integrante, el cual debían reconocer con todos sus sentidos durante 2 minutos. Posteriormente a cada limón se le colocó el nombre de la persona que lo tenía, y permaneciendo con los ojos vendados debían encontrar su limón. En la segunda actividad se observaron en completo silencio, durante 5 minutos en un espejo, después con ojos cerrados dibujaron su rostro con la mano contraria a la dominante y al mismo tiempo tocando su rostro con su mano dominante, con un lápiz que no deben despegar de la cartulina (previamente pegada en frente de ellos). Cuando finalizaron todos los integrantes, marcaron con plumón todas las líneas que estaban con lápiz y finalmente pintaron con acrílicas todos los espacios en blanco, respetando las líneas negras.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre
15	Cierre	Observar a manera de museo todas las obras que se llevaron a cabo en el taller.	Masking tape y todas las obras realizadas.	Se colocaron todas las obras por orden de sesión, los integrantes observaron de la forma en que prefirieron, caminando por todo el salón. Posteriormente se recordó lo que se realizó en cada una de las sesiones. Aquellas en que no asistieron todos, se les pidió a aquellos que realizaron la actividad explicaran a los demás en qué consistió la sesión y sus obras. Finalmente se les invitó a realizar un comentario acerca del taller.	2 horas: 1 hr:30 min - Dinámica 30 min - Cierre

Anexo 4. Bitácora

Presentación

Fecha: 17 de febrero de 2017

No. de sesión: 1

Objetivo: Conocer los gustos e intereses de los integrantes del grupo.

Metodología:

- Material: cartulinas, revistas, periódicos, tijeras, pritt, plumones.
- Procedimiento:

Al ser la primera sesión se les explicó la dinámica que se iba a llevar a cabo, por cuanto tiempo, etc. También se habló de ciertas reglas que todos debían cumplir, basadas principalmente en el respeto; se preguntó si querían añadir alguna pero no quisieron agregar nada más (Encuadre).

En la primera actividad se les pidió que realizaran algo que los representara en una cartulina (que no fuera autorretrato), en la segunda que con lo realizado en la primer parte pensarán en una palabra que los definiera y lo plasmaran en la cartulina.

Al finalizar se realizó el cierre correspondiente.

Desarrollo:

Grupal

Se colocaron los materiales sobre la mesa para que utilizaran lo que quisieran pero la atención de los integrantes no estaba dirigida a la actividad, ya que muchos no empezaban pues decían que no sabían que hacer. Además no quisieron utilizar el material proporcionado.

La primera en dibujar fue An y posteriormente Mo, paulatinamente los demás comenzaron a trabajar.

An estaba dibujando con un lápiz que sacó de su estuche, todos hicieron lo mismo y realizaron dibujos a lápiz.

Poco a poco fueron concentrando su atención en la actividad. Una vez que terminaron se preguntó quién quería presentarse con lo que habían realizado, nadie quiso, así que se dejó al azar.

Cuando alguien hablaba los demás no ponían atención, platicaban entre sí, así que se les intercambiaron las cartulinas a todos para que dijeran lo que pensaban que habían querido representar sus compañeros y una vez que finalizaban, el dueño de la cartulina comentaba si habían acertado o que era realmente lo que habían dibujado.

Cuando se intercambiaron las cartulinas JM se burló del dibujo de Ar, porque dibujó los senos de una mujer sin algo que los cubriera, y les enseñó a Mo y Jo, ellos también se rieron, por ello se les recordó que en ese espacio se debía respetar a todos los miembros del grupo y que eso incluía todo lo que realizaran.

Cuatro de los integrantes incluyeron una pareja (hombre, mujer) en sus dibujos.

Cuando realizaron la descripción de sus dibujos, fue poco detallada (personas, árbol, casa, etc).

Posteriormente se les solicitó que pensarán en una palabra que los definiera y de acuerdo a eso realizarán lo que desearán atrás, se dio la indicación de utilizar algo distinto al lápiz.

Se mostraron indecisos de comenzar a tomar material, abrieron los plumones, sacaron algunas crayolas pero no utilizaron ninguno.

Alguno tomó una revista y comenzó a hojearla, los demás hicieron lo mismo paulatinamente, se concentraron más en esta actividad que en la anterior, disfrutaban arrancar y buscar lo que les llamaba la atención de las revistas y periódicos.

Cuando presentaron sus obras nuevamente fue al azar y algunos comenzaron a decidir participar sin tener que ser seleccionados.

En el cierre se enfatizó el respeto que deben brindar a sus compañeros, ya que cada que presentaban, en lugar de poner atención seguían platicando entre sí.

Individual

Integrante	Actividad 1	Actividad 2	Observaciones
An	Del primer dibujo mencionó que eran dos personas platicando con cariño. (Figura 1)	Le gustan las personas famosas, los cantantes, hacer ejercicio y los animales, ella tiene un perro. (Figura 1.1)	Fue la primera en comenzar a dibujar. Pedía la aprobación cada que iba a elegir una imagen para ponerla en su cartulina.
Mo	Dibujó un circo con dos personas haciendo malabares y una tienda. (Figura 2)	Le gusta hacer ejercicio y comer sano porque es importante para verse bien. (Figura 2.1)	Es de las primeras en terminar, dibuja y contribuye en los dibujos y recortes de JM.
Ar	Realiza una familia en una casa, los papás y niños jugando, dice que él es el papá. (Figura 3)	Le gusta el futbol, su equipo favorito es el Cruz Azul, los carros, aviones y las fotografías, pone una pareja. (Figura 3.1)	Tarda en empezar pues planea lo que va a hacer y una vez que empieza se concentra
JM	De la primera imagen menciona que la persona que tira basura es un excompañero que jamás hacía caso y que a él le molestaba mucho que hiciera eso. (Figura 4)	Lo que más le gusta son las fiestas y divertirse en ellas. No es claro si tiene una esposa y quiere formar una familia con ella o si es un deseo. (Figura 4.1)	Pidió la opinión y colaboración de Mo en ambas actividades. Se burló del dibujo de Ar por poner el busto de fuera en las figuras femeninas de su dibujo.
Lu	Menciona que es una casa con una pareja. (Figura 5)	Le gustan las fotografías y la historia. (Figura 5.1)	Tarda en realizar la actividad, no quiere interactuar. Mientras sus compañeros comparten lo que realizaron, platica con otros compañeros.
Jo	Dibujó una bicicleta en la calle y él es el que está en la bicicleta. (Figura 6)	Le gustan las películas, los carros y la música. (Figura 6.1)	No quería realizar la actividad pero finalmente participó. Borró varias veces mientras dibujaba. Le desagrada que otros elijan algo parecido a lo suyo.

- Limitantes

El traductor que iba a estar presente tuvo que acudir a otro lugar, por lo que no estuvo presente durante la sesión.

La comunicación con el grupo fue fluyendo y mejorando a lo largo de la sesión pero aún así había palabras desconocidas tanto para dar como para recibir mensajes en el grupo, por lo que recurría de manera oral a una de las integrantes del grupo que posee menor pérdida auditiva comparada con el resto. También se utilizó lenguaje escrito en el pizarrón cuando no quedaban claras las instrucciones o cuando tenían dudas, ya que conocen algunas palabras escritas, sin embargo quedó una duda constante de si los mensajes eran entendidos claramente para ambas partes y al final de la primera actividad fue complicada la presentación de las obras.

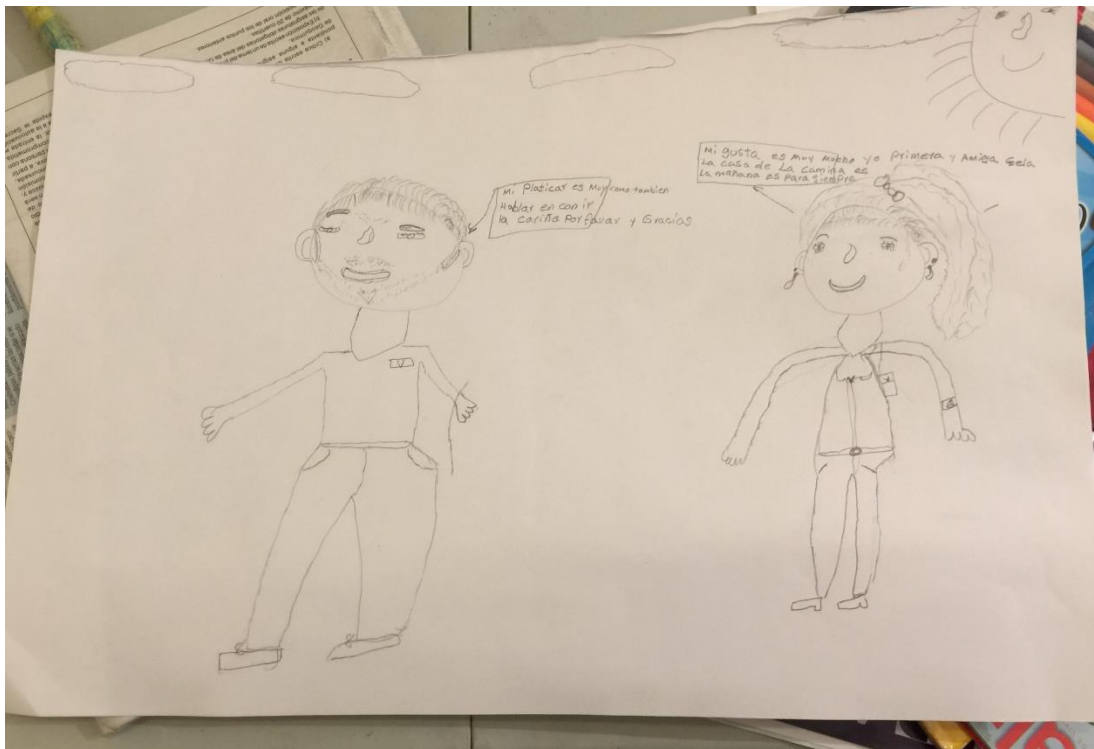


Figura 1



Figura 1.1

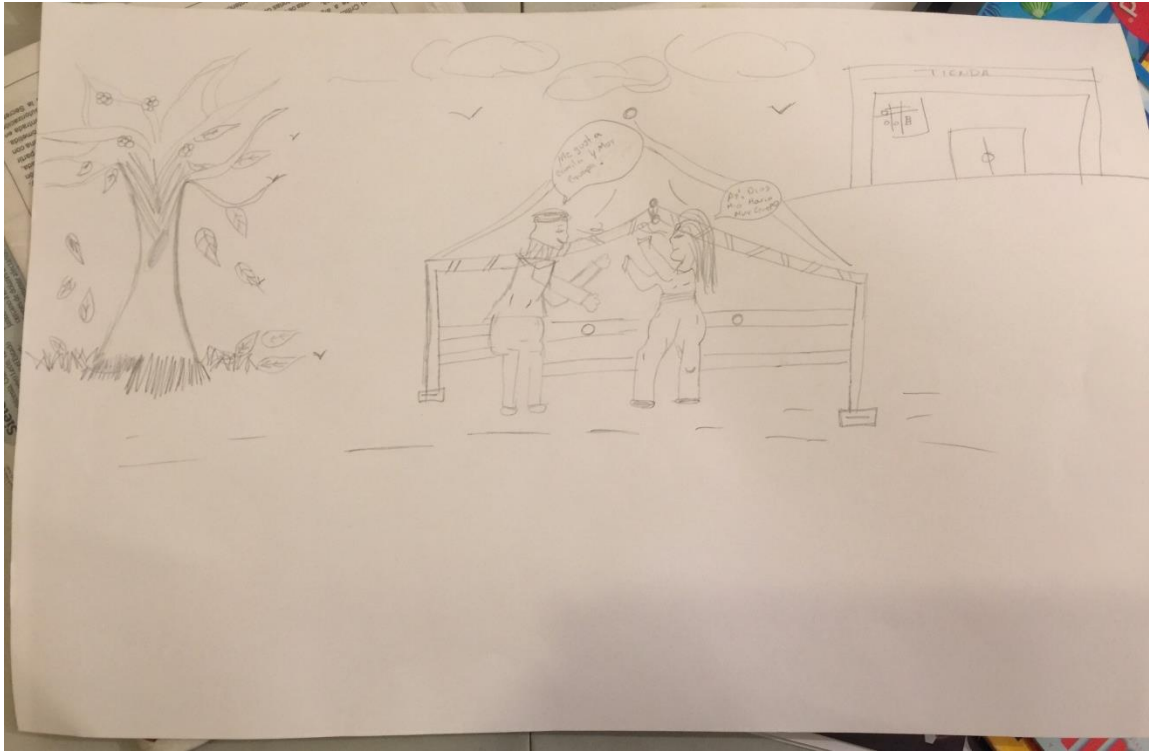


Figura 2

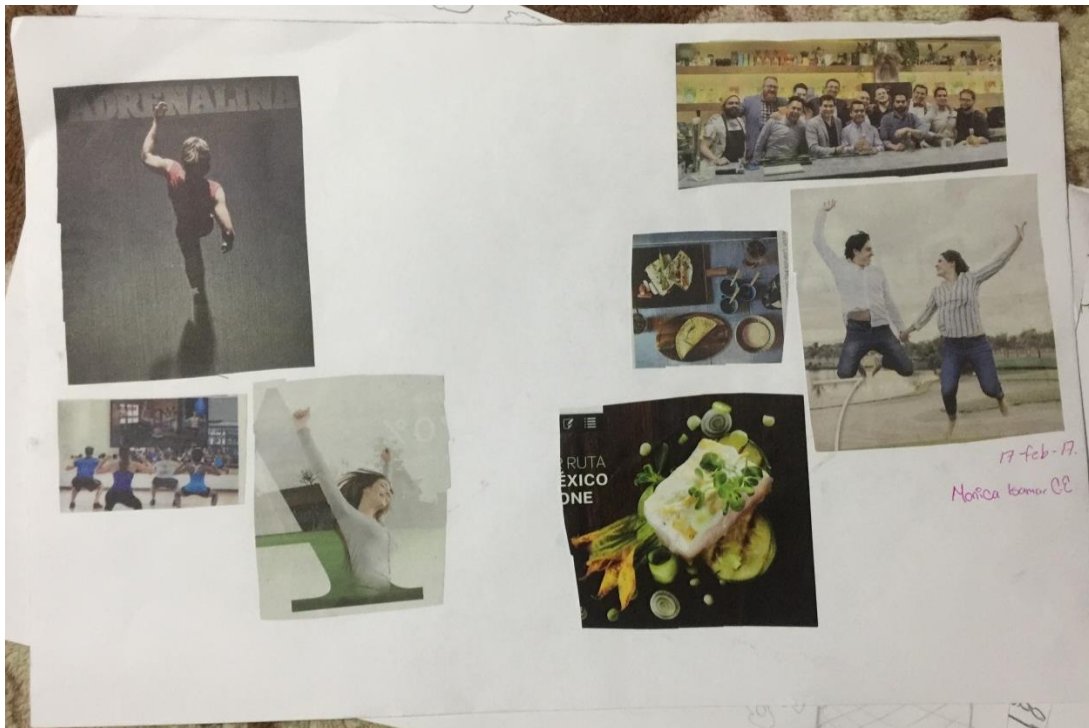


Figura 2.1



Figura 3

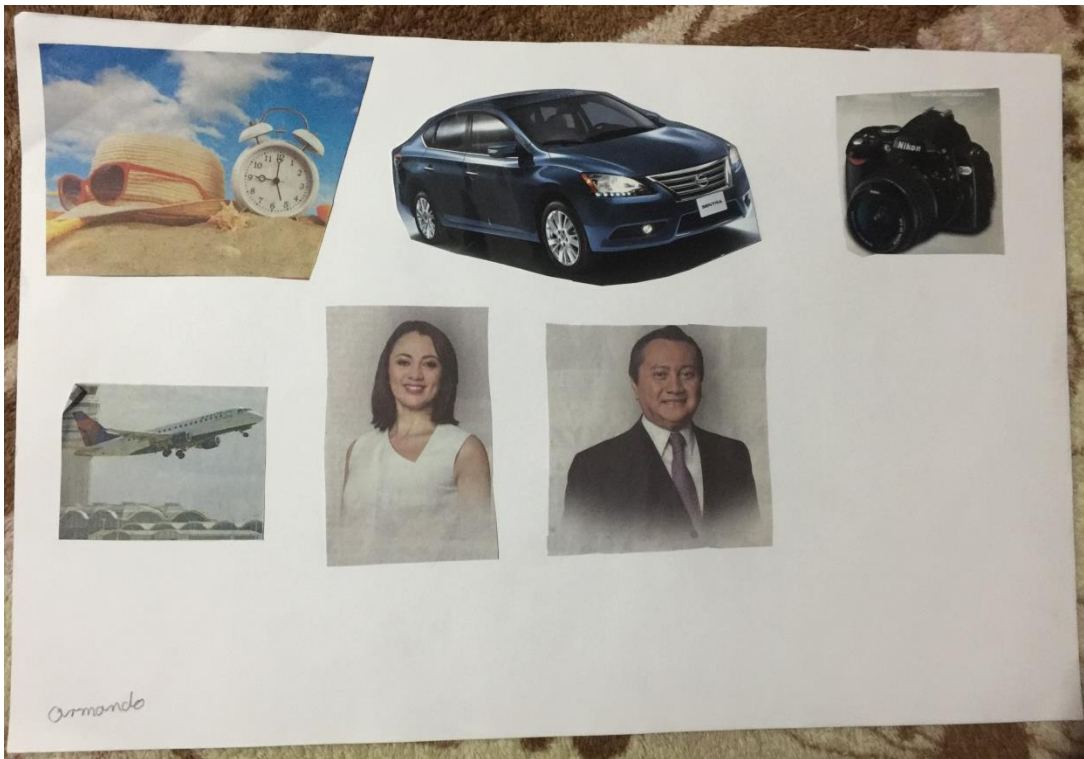


Figura 3.1

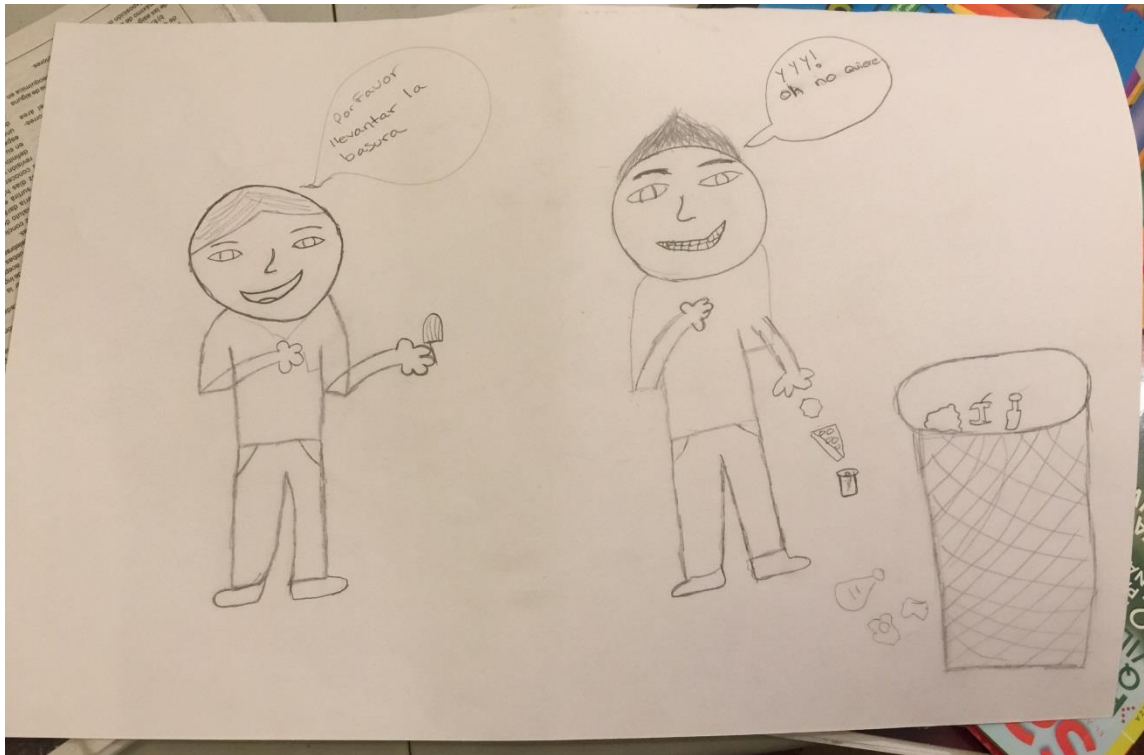


Figura 4

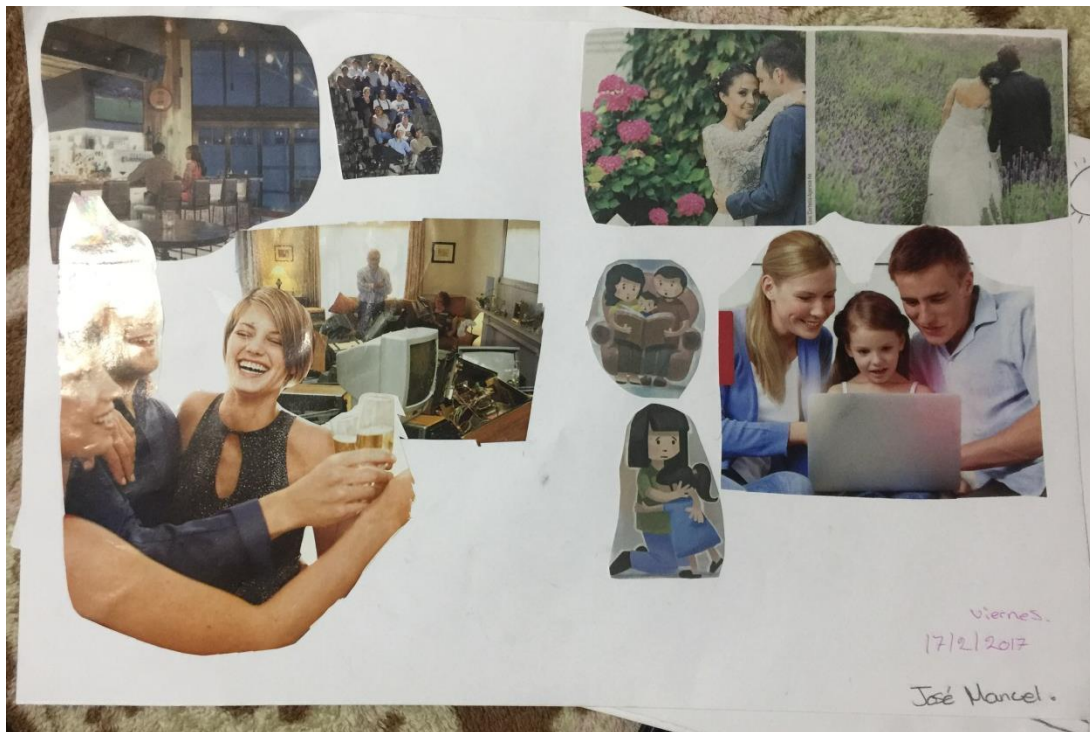


Figura 4.1

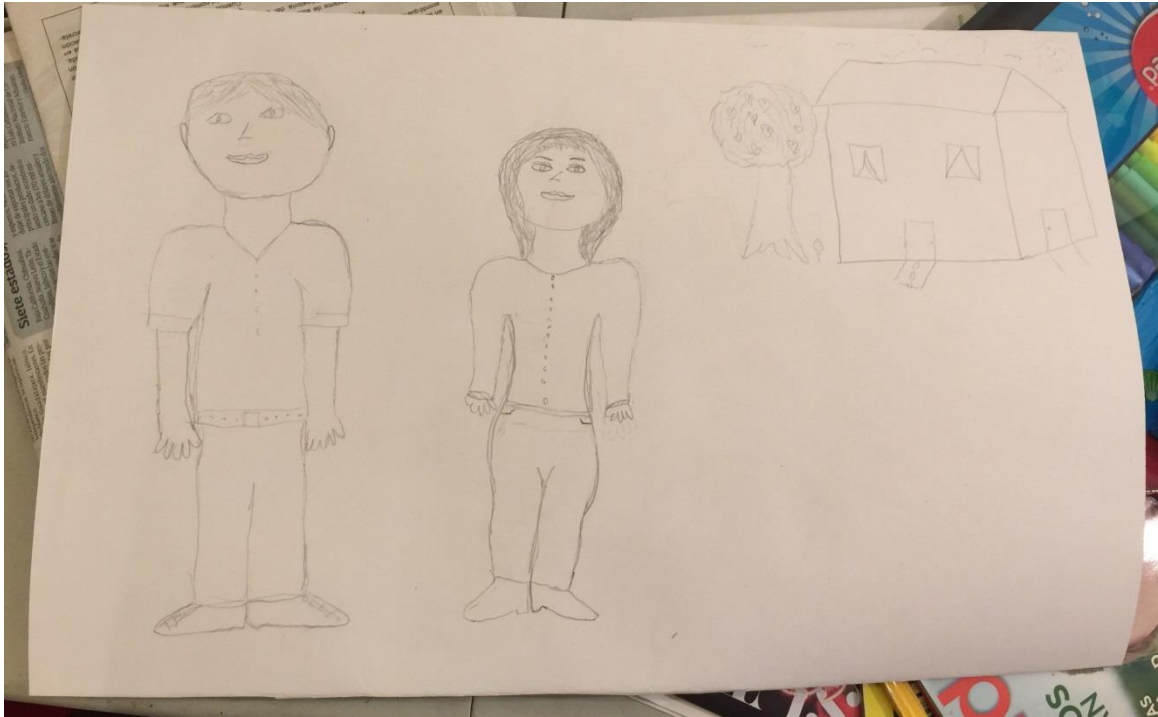


Figura 5



Figura 5.1

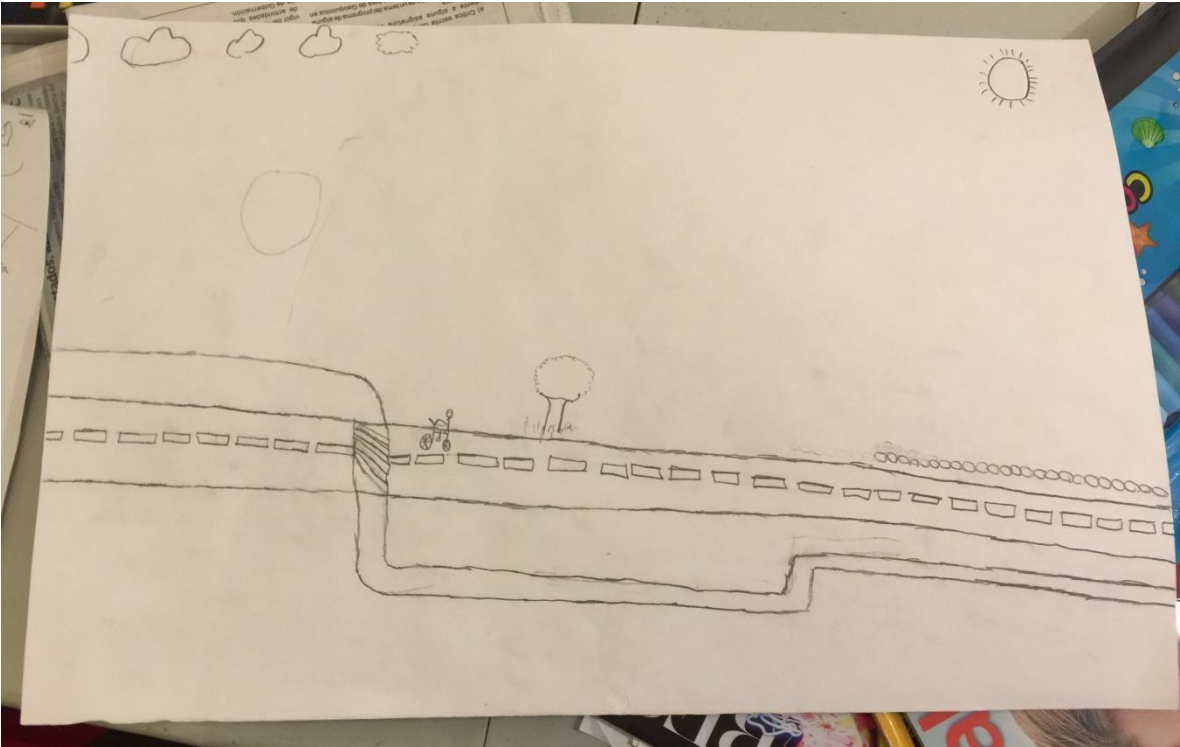


Figura 6

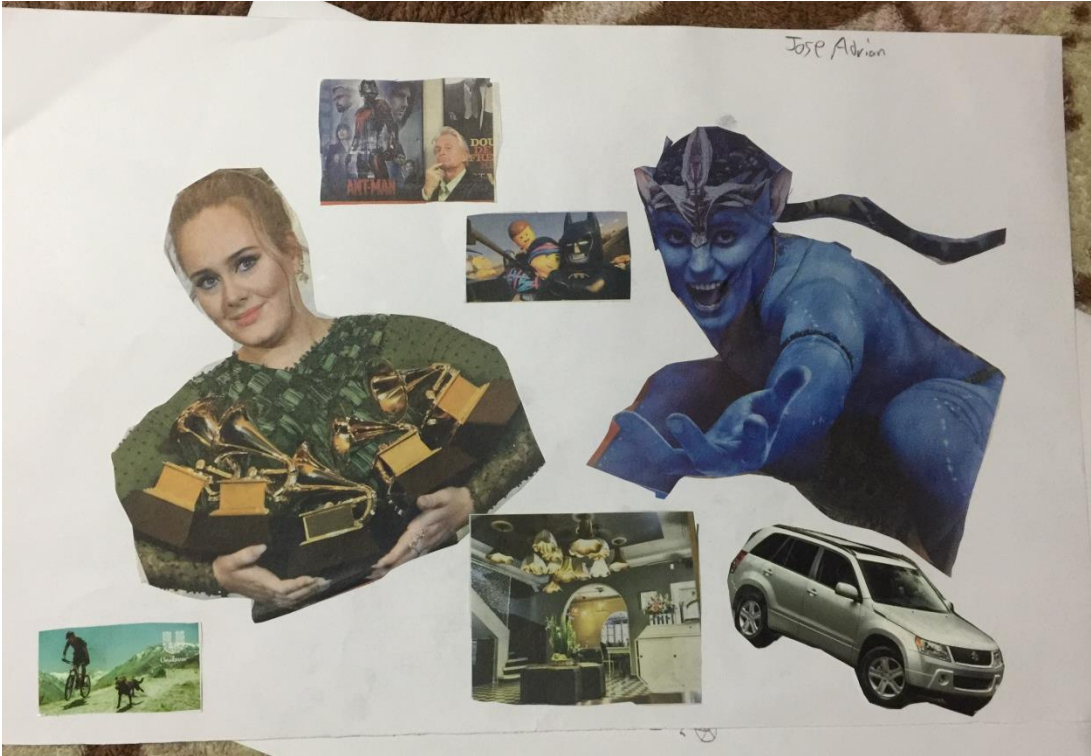


Figura 6.1

Diálogo colectivo

Fecha: 3 de Marzo de 2017

No. de sesión: 2

Objetivo: Utilizar material diverso y observar la interacción entre los miembros del grupo al realizar una actividad grupal.

Metodología:

- Material: cartulinas, crayolas, plumones, pastel.
- Procedimiento:
Primero se realizaron algunas respiraciones profundas para relajación y para que se centrarán en lo que íbamos a realizar, pues habían ido a comer a la calle y estaban algo dispersos.
Posteriormente se dio la indicación de realizar un diálogo pintando (participando uno a la vez, sin otro tipo de comunicación), se les proporcionó una cartulina para ambos y material para pintar. Una vez que terminaron se colocó en el pizarrón para que lo observaran, cada uno explicó lo que había realizado.
Se bajó la cartulina y se colocó de nuevo en la mesa, se les pidió que juntaran los dibujos pues cada uno lo había realizado de su lado de la cartulina.

Desarrollo:

Grupal

Asistieron Lu y Jo. Se mostraron algo dispersos al comenzar, hicieron algunas respiraciones profundas para relajarse y centrarse en ese momento.

La forma de llevarlo a cabo fue poniendo las palmas en la mesa para sentir cuando se diera un golpe en ella, eso les daría las indicaciones para inhalar y exhalar.

Posteriormente se les proporcionó una cartulina, la instrucción fue “platicar pintando” pintando uno a la vez.

Cada uno pintó en silencio la mitad de la cartulina, dejando un espacio en medio sin color, este espacio separaba los dibujos. (Figura 1)

Cuando finalizaron la cartulina se colocó en un lugar elevado para observarla de lejos, explicaron lo que habían pintado y se les preguntó que observaban de toda la imagen, no contestaron por lo que se hizo la observación de que no era una plática y que cada quien

había dibujado de un lado solamente, se les solicitó que idearan la forma de juntar sus dibujos. (Figura 2)

Se realizaron algunas preguntas pero no hubo respuesta alguna.

Utilizaron los materiales de forma más confiada, cada uno comenzó a dibujar sin esperar a ver que realizaba el otro.

En la segunda actividad Lu, se quiso poner de acuerdo con Jo pero este último le decía que no sabía.

Sacaron los plumones, los sostuvieron un rato ideando que hacer pero los guardaron nuevamente.

Lu comenzó a dibujar una cancha de futbol, en la parte de arriba de su dibujo, Jo pintaba de su lado del dibujo y poco a poco comenzaron a acercarse pero no se tocaron, el mayor acercamiento fue el avión que puso Lu cerca del dibujo de Jo y una carretera con una bici que realizó Jo.

Individual

Integrante	Figura 1	Figura 2	Observaciones
Jo	Dibujó el mar, arena, un sol, dos sombrillas con personas y un camino de color café. Menciona que le gusta mucho la playa y nadar. Parte superior de (Figura 1).	Cerca de donde Lu realizó las figuras que unirían los dibujos, hizo un camino con una persona y su bici, junto con un puesto donde te daban agua. Cerca del camino café dibujó una persona y a distancia 3 personas. Parte superior de (Figura 2).	Bastante ansioso (se mordía las uñas, movía inquietamente las piernas) pero cuando dibujaba desaparecía la ansiedad de su cuerpo. Cuando volvió a dibujar caminos se le preguntó hacia dónde iban pero no contestó, incluso pareció molestarle la pregunta. Cuando describe lo realizado voltea hacia otro lado, no dirige la mirada a las personas. Ocupó mayor espacio en la cartulina con sus dibujos, sus trazos son fuertes, no aceptó trabajar en equipo.
Lu	Utiliza los colores sutilmente, dibuja una casa y un árbol parecidos a los de la primera sesión, dijo que él vivía en la casa solo y que el piso era de tierra; que había un árbol con manzanas, un conejo, una cascada, una flor y un sol. Parte inferior de (Figura 1).	Dibujó un avión muy cerca del dibujo de Jo porque así es como llegaría a la playa y de su lado dibujó una cancha de volley-ball en la playa. Parte inferior de (Figura 2).	Ocupó menor espacio en la cartulina, mostró interés e iniciativa para juntar los dibujos.

- Limitantes

La comunicación porque nuevamente no hubo traductor.

Se planeó una actividad grupal en la que harían exploración de material y se observaría la interacción entre los miembros del grupo. Sólo asistieron dos, por lo que se hicieron modificaciones en el material y la forma de trabajar.

Fue un aula distinta en la que se trabajó.



Figura 1



Figura 2

Café

Fecha: 10 de Marzo de 2017

No. de sesión: 3

Objetivo: Imaginar con café a través del sentido del olfato.

Metodología:

- Material: café, pinceles, agua, godetes, trapos, papel de algodón, cartulina y pinturas acrílicas.
- Procedimiento:
La instrucción fue que todos cerraran los ojos y olieran un poco de café que se les había puesto en las manos, posteriormente pintarían con café aquello que imaginaron. Se les explico en una hoja aparte, cómo se realizan los distintos tonos con café (con mayor cantidad de agua era un tono más claro y con menor cantidad de agua era más oscuro).
Una vez finalizado, todos explicaron lo que habían realizado y posteriormente realizaron una historia del elemento que pintaron con café, en una cartulina con pintura acrílica.

Desarrollo:

Grupal

Se explicó a los nuevos integrantes lo que se estaba realizando en ese espacio y se prosiguió repartiendo el material que se iba a emplear, todos cerraron los ojos y se les dio café para que lo olieran cuantas veces quisieran e imaginarán a través de ese olor.

Abrían y cerraban los ojos pero finalmente se concentraron en el olor y prosiguieron a preparar su material para empezar a pintar, comenzaron a jugar con las tonalidades del café, realizaron la actividad de forma rápida.

Conforme iban terminado se le ponía masking tape a su imagen y se iba colocando en el pizarrón, una vez que todos se pegaron, se les pidió que explicaran lo que habían realizado.

Nadie quería comenzar, por lo que se eligió al azar, los demás pasaron conforme quisieron.

Posteriormente se les pidió que despegaran sus hojas y que escribieran una historia tomando en cuenta lo que dibujaron con el café, dos no querían escribir por lo que se les

preguntó si preferían pintarlo, en cuanto se dio esa opción todos prefirieron pintar, pero no había cartulinas suficientes, faltó una.

Tardaron bastante en comenzar a pintar, por lo que a varios nos les dio tiempo de terminar su historia.

Individual

Integrante	Café	Acrílico	Observaciones
Pa	Pintó un perrito, dijo que le gustaba sacarlo a caminar, darle de comer, abrazarlo, bañarlo; si existe y es su mascota. (Figura 1)	Después de observar lo que pintaba JM, realizó lo que parece ser Mickey aunque podría ser otra imagen, quedó incompleto. (Figura 1.1)	Es la primera vez que se presenta, no conoce LSM, hace uso de otras señas. Tarda en comenzar a pintar en ambas actividades, se distrae con facilidad y conversa con JM o con Lu.
JM	Realizó una flor en un florero, dijo que le gustaban porque olían bonito, que le gustaban de todos los colores pero en especial azul y rojo, lo que le gustaba de las flores era que se daban a las personas que aman. (Figura 2)	Fue de los primeros en decir que prefería pintar, al sentir que no tenía espacio suficiente decidió moverse a un escritorio. Comenzó a pintar Mickey y Minnie de la forma en que los recordaba, pero decidió buscar en internet como eran realmente. Figura terminada en sesión 4.	Es quién más pone atención y cuando alguno de sus compañeros no pone atención, le pide que lo haga.
Lu	Hizo a un conejo corriendo, dijo que iba corriendo porque lo iban a cazar con un rifle y estaba en el bosque. (Figura 3)	Figura terminada en sesión 4.	Como las cartulinas ocupaban mucho espacio, se le pidió que se pasara con JM, porque ahí había más espacio. Cuando estaba en la mesa no comenzaba por estar diciendo que no sabía que dibujar y platicaba con sus compañeros, continuaba diciendo que no sabía que hacer pero en cuanto estuvo en el escritorio con JM comenzó a pintar muy concentradamente. Continuamente antes de comenzar a realizar algo dice que no puede porque no se le ocurre nada. Cuando hablan de lo que realizaron suele ser el último pues les dice a todos que pasen antes que él y mientras sus compañeros comparten lo que realizaron platica con otros integrantes.
Ar	Realizó un colibrí porque eso sintió al olerlo, pues lo hizo muy profundo y así lo hacen los colibríes pues ellos llegan hasta el fondo de la flor. (Figura 4)	Figura terminada en sesión 4.	Disfruta mucho pintar, comienza de inmediato y se concentra en lo que hace hasta que lo termina.
An	Pintó una mujer con flores, ella dijo que eran para dios, incluso lo escribió. JM le dijo que parecía la virgen de Guadalupe y también lo escribió. (Figura 5)	Realizo pasto con flores y dos líneas café en medio. (Figura 5.1)	Le dice a los demás como se deben realizar las cosas, los acusa. Le gusta molestar a Jo, si él le pide algo le pasa algo que no le pidió y si está utilizando algo se lo aleja. Es muy participativa.
Jo	Pintó nuevamente una carretera, pero ésta vez con un carro, el cual era de mayor tamaño, casi no le agrada hablar acerca de lo que pinta. (Figura 6)	Figura terminada en sesión 4.	Al ser el último en solicitar pintar le tocó una hoja de menor tamaño pues no había cartulinas suficientes, se mostró muy dispuesto a trabajar en ella. Suele decir a los demás que no saben hacer las cosas de forma burlona.

- Limitantes

Se incorporó una persona al grupo, no habla lenguaje de señas, la comunicación fue complicada.

Primero se debió mostrar cómo se pintaba con café y que previamente llenaran con agua sus godetes para pintar, logrando una mayor concentración al realizar inmediatamente la siguiente actividad que era pintar.

Inicialmente se les había pedido que escribieran una historia pero parecían estar incómodos al utilizar ese método, por lo que se prosiguió a pintar en lugar de escribirla. Se les solicitó que la escribieran pues se tenía información de que sabían hacerlo, sin embargo al terminar la sesión se informó que saben escribir muy pocas palabras.

Al ser un espacio pequeño, se estorbaban para ir hacia la tarja, además cuando se necesitaba hacer uso de ella era lento pues sólo hay una.



Figura 1

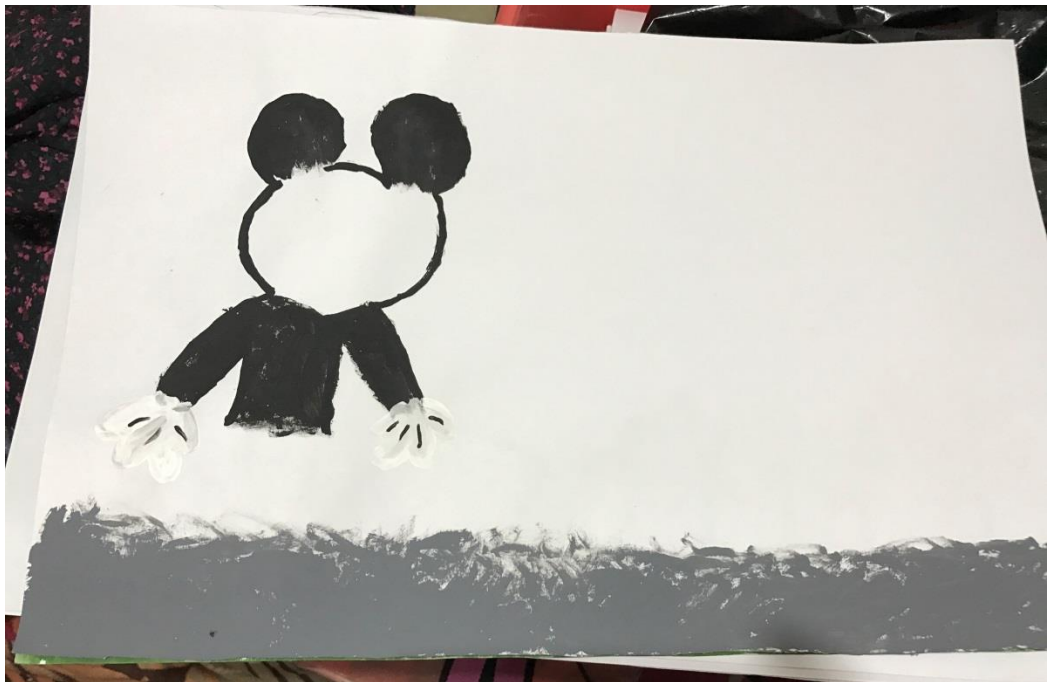


Figura 1.1



Figura 2

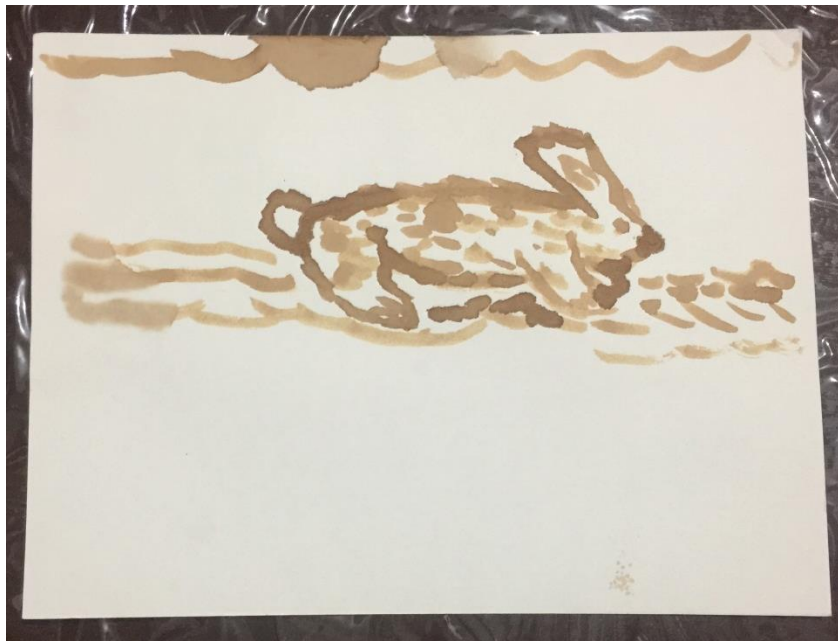


Figura 3

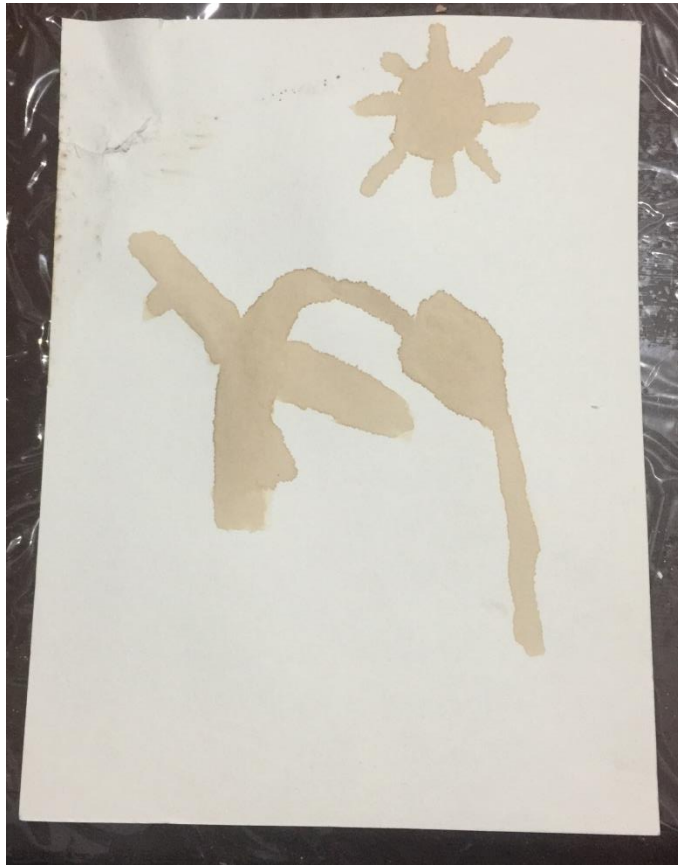


Figura 4

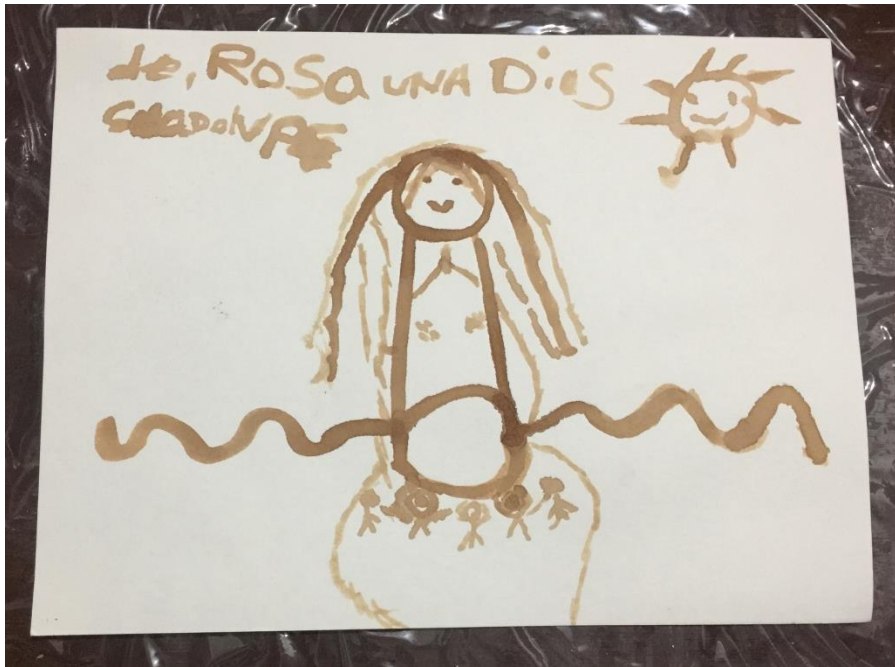


Figura 5



Figura 5.1



Figura 6

Texturas o tacto

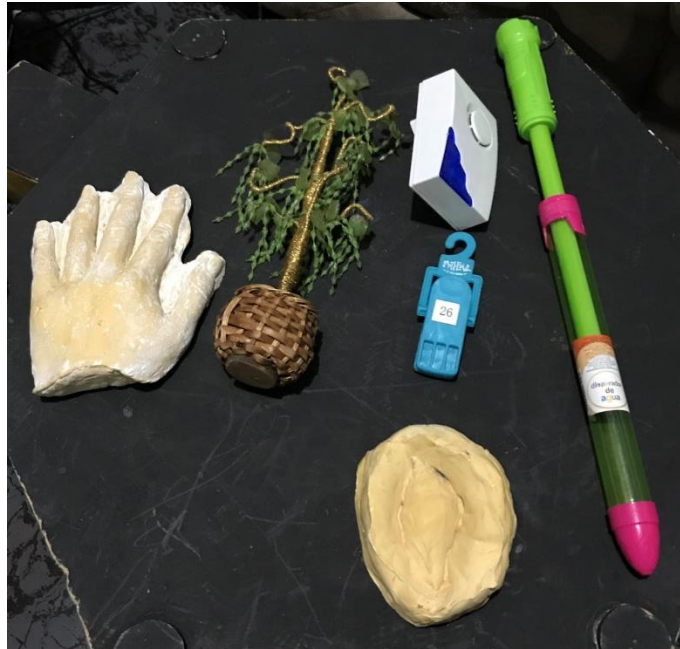
Fecha: 17 de Marzo de 2017

No. de sesión: 4

Objetivo: Describir qué sienten al tocar distintos materiales y objetos con ojos cubiertos.

Metodología:

- Material: azúcar, piedras pequeñas de decoración, arándanos, tapioca, arroz, cebada perla, acuarelas, pinceles, trapos, godetes, recipientes para agua, mano y caracol de mar en yeso, árbol, timbre, gancho y lanzador de agua.



- Procedimiento:
Se les explicó que se concentraran en lo que sentían al tocar distintos materiales, se les vendaron los ojos, no debían identificar que era, sólo lo que sentían; meterían la mano en una bolsa y descubrirían lo que provocaba meter la mano ahí. Posteriormente pintarían con acuarela lo que sintieron (previamente se les proporcionaron las opciones de cómo utilizar el material).
Presentaron sus pinturas de la sesión anterior.
Se les vendaron los ojos y se les dieron los objetos, cada uno debería descubrir las distintas texturas, al finalizar debían comentar lo que sintieron al tocarlos, después se intercambiaron los objetos para repetir el procedimiento y nuevamente hablar

al respecto, se les pidió que pensaran quien había tenido el objeto antes y después de ellos.

Desarrollo:

Grupal

La sesión pasada no habían terminado de pintar sus historias por lo que se les preguntó quién no había terminado para que las finalizaran en ese momento y todos dijeron que ya las habían terminado. Así que únicamente relataron las historias.

Al inicio en lugar de meter la mano completa en la bolsa y sentir lo que había dentro, sacaban un poco de su contenido y lo pasaban entre los dedos, se les dejó que continuaran, se les retiró la bolsa a cada uno y se les pidió que se destaparan los ojos; se les dijo que ahora metieran toda la mano y notaran si la sensación cambiaba, se les vendaron nuevamente los ojos. Al quitarse lo que cubría sus ojos comenzaron a imaginar lo que pintarían, checkaron los que colores que tenían y a su tiempo cada uno empezó a pintar.

Al describir lo que pintaron, la mayoría continúa describiendo literalmente lo que realizó y sin contestar preguntas.

Siempre participan todos sin poner objeción alguna, cuando se les pidió que pensaran quien había tenido el objeto antes que ellos (dos rondas) y quien después, dijeron que no sabían, eso se puede atribuir a que se ponen poca atención cuando otro está hablando o que los percibieron de forma muy distinta.

Individual

Integrante	Historia de Sesión 3	Contenido de la Bolsa	Acuarela	Objetos	Observaciones
EN	No estuvo presente en sesión 3.	Cebada perla	Casa con reloj y puerta de cochera abierta. Mencionó que era su casa en Oaxaca y que para llegar a ahí se debía manejar, simuló conducir y checar la hora, varias veces. (Figura 1)	Gancho y una mano de yeso. Describió lo que eran, sin referir lo que sintió.	No se concentraba mucho al realizar las actividades, terminaba muy rápido, dejaba de tocar y cuando transcurría algo de tiempo y notaba que la actividad no había terminado, volvía a tocar pero después de unos segundos lo dejaba de nuevo. Al momento de comenzar a pintar, tardó mucho más que sus compañeros, mojó muchas veces el pincel pero seguía sin pintar, finalmente se decidió a pintar.
Jo	No compartió una historia, sólo dijo que era él. Se pintó, sonriente, con los brazos abiertos y sobresale el tamaño de sus orejas, pintó una franja morada en la parte de arriba, no dijo que representaba. (Figura 3)	Arándanos. No le gustaba la sensación de los arándanos, metía y quitaba la mano y hacía ruidos de asco, se lo acercó para oler, intentó meter toda la mano pero la sacó casi inmediatamente al tocar.	Comida rápida. Dijo que se le antojaban porque tenía hambre (Figura 3.1)	Lanzador de agua y yeso con caracol del mar. Se emocionó con el lanzador de agua y simulaba mojar a sus compañeros, después comenzó a molestarlos. Con el caracol se espantó y lo soltó al tocarlo casi de inmediato, lo sostuvo de nuevo pero con desconfianza.	Disfrutó mucho de jugar y distraer a sus compañeros.
Ar	Su historia fue que iba manejando, comenzó a llover y salió un arcoiris muy bonito, pregunté qué había pasado con el colibrí del café, y me repitió la misma historia. (Figura 4)	Azúcar Lo tocaba sin problemas pero no metió su mano completa para tocar el azúcar.	Pintó su mano al tocar, en color rosa y rojo. Para pintarla ponía su mano encima y la pintaba con la sombra de su mano. (Figura 4.1)	Timbre y gancho Los tocó e inmediatamente buscó la funcionalidad de los objetos y simulaba ponerlos en la pared, lo hacía varias veces y los volvía a tocar.	Muestra mucha disposición para trabajar, parece
Lu	No relató una historia, dijo que eran un perro y un gato que perseguían al conejo. (Figura 5)	Arroz No le agradó la actividad, la hacía pero perdía interés rápidamente.	Pintó una lupa, una lámpara, un mueble pequeño y una cama. Dijo que le recordó a su casa y que tenía sueño y ganas de dormir. (Figura 5.1)	Mano de yeso y árbol. Puso la mano de yeso sobre la mesa y ponía una y otra vez su mano encima, y tocó muchas veces el árbol, sobre todo tus ramas.	En esta sesión no mencionó que no sabía que pintar, tardó en comenzar. Se mostró disperso en las actividades de tacto. disfrutó mucho pintar.

Integrante	Historia de Sesión 3	Contenido de la Bolsa	Acuarela	Objetos	Observaciones
JM	Estaban en un jardín y Mickey veía una flor y la arrancaba para dársela a su novia, cuando iba a verla escondía la flor y después la sorprendía dándosela. Su novia se ponía muy contenta y lo abrazaba. (Figura 2)	Tapioca. Metía mucho tiempo la mano y pasaba las bolitas por sus dedos, volvía a meter la mano en la bolsa.	Dulces de diferentes colores en un frasco y lo puso con letra. Pintó dulces de diferentes colores y dijo que sólo se los imaginaba en un frasco pero que estaba muy seguro de que eran dulces porque eran bolitas duras como canicas. (Figura 2.1)	Un árbol y un timbre. El árbol le causo mayor interés que el timbre, ya que lo exploró mucho tiempo, dijo que le gustaban sus ramas y hojas por como caían. El timbre lo dejó rápidamente en la mesa.	Se muestra muy participativo y concentrado al tocar los distintos objetos. Le desagrada que sus compañeros no quieran hablar de lo que realizaron. A él le gustan los hombres y es la segunda vez que representa el amor con un hombre y una mujer.

- Limitantes

Al pedir que pintaran una historia se debió dar la instrucción de partir en tres su cartulina, para que la historia tuviera un inicio, un desarrollo y un final, debido a que era sólo un dibujo algunos participantes no contaron historias.

No había suficiente material para sentir la textura completamente y hundir la mano, todos lo hicieron solamente con la palma de la mano, tampoco se utilizaron las mismas texturas debido a la carencia de material.

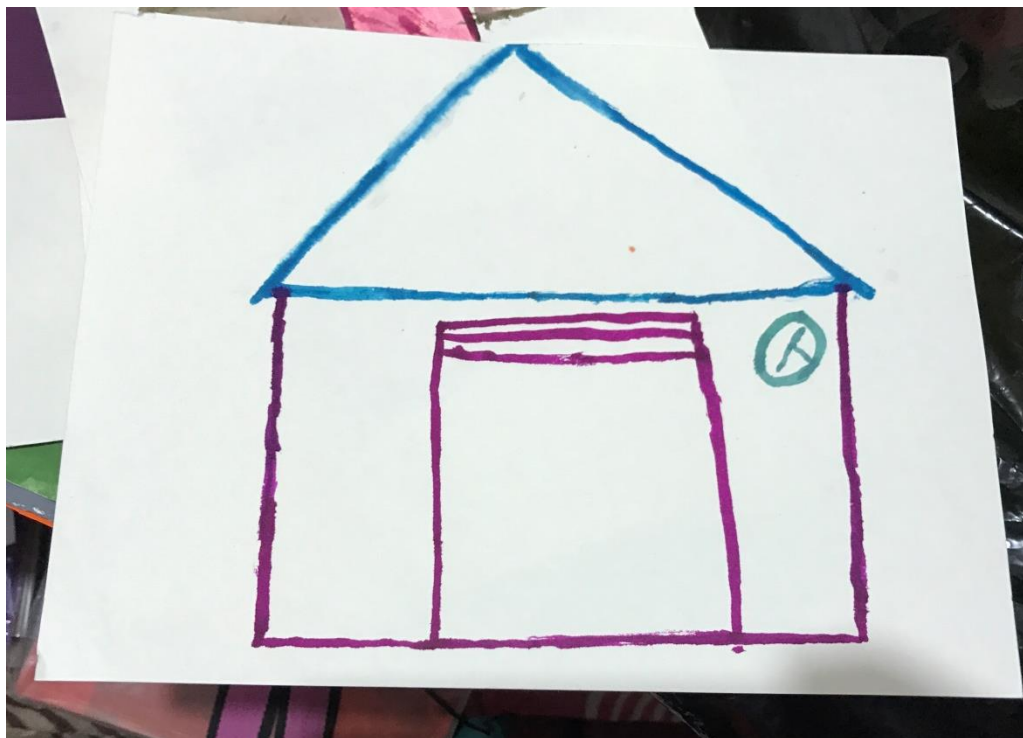


Figura 1



Figura 2

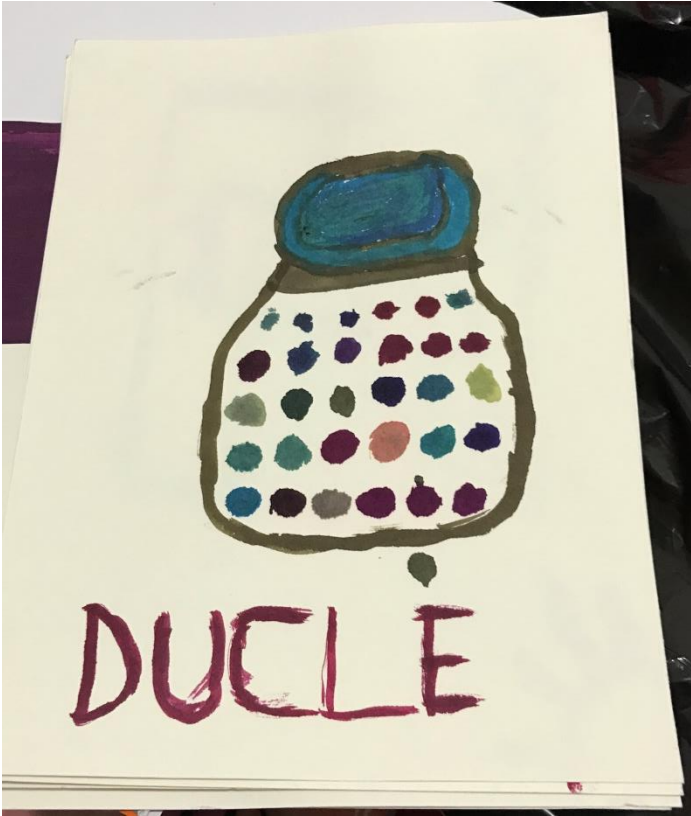


Figura 2.1



Figura 3



Figura 3.1



Figura 4



Figura 4.1



Figura 5



Figura 5.1

Sabores

Fecha: 24 de Marzo de 2017

No. de sesión: 5

Objetivo: Describir qué sienten al probar 4 distintos sabores (salado, dulce, ácido y amargo).

Metodología:

- Material: vainilla, chile piquín, sal, café, pinceles, trapos, godetes, recipientes para agua, pintura acrílica, hojas tamaño carta y bufandas.
- Procedimiento:
Se les explicó que al igual que la sesión anterior iban a vendarse los ojos con bufandas, pondrían una mano al frente donde se les proporcionarían distintos polvos que debían probar, se les pidió que no se lo metieran todo a la boca, sino que lo probaran poco a poco; una vez finalizado el proceso regresarían el polvo restante, se limpiarían y esperarían a recibir otro polvo (4 veces).
Al probar el último procederían a pintar con pinturas acrílicas (colocadas previamente en la mesa). Se les pidió que no intentarían adivinar qué fue lo que se les dio, sino que plasmaran lo que habían sentido.

Desarrollo:

Grupal

Cuando recibieron el primer polvo (sal) algunos metieron todo a su boca como An, EN y Sa por lo que casi lo escupen, posteriormente introdujeron los demás polvos con mayor precaución. Después de la sal, el orden fue: chile piquín, café y vainilla.

Cuando se les proporcionó el café mencionaron que ese ya lo conocían y se mostraron entusiasmados de haber reconocido de inmediato el café, pues al acercarlo a su boca lo olieron y reconocieron.

Cuando plasmaron en la hoja lo que habían sentido, la mitad del grupo realizó un dibujo muy parecido, el primero en pintar fue JM y los demás tomaron ideas de su pintura (Ab y Jo). Los nombraron de acuerdo a lo que pensaban que eran e hicieron los frascos que los contenían en colores similares.

Lu y Ar también realizaron los frascos que contenían lo que habían probado pero era de colores y forma muy distinta a los de sus compañeros.

EN, pintó un frasco, otro contenedor y una parte de una casa.

Cuando explicaron lo que habían realizado, ninguno expresó lo que sintió al tener los polvos en la boca, sino que dijeron lo que pensaban habían probado.

Referente a la vainilla y café dijeron que les habían gustado y que se les antojaba comérselos. Sin embargo cuando se les pregunto si había preferencia por algún sabor todos mencionaron que todos les habían gustado.

Individual

Integrante	Imagen	Observaciones
EN	<p>Pintó un frasco en tono rosa y una caja de color verde, abajo una construcción con una puerta en color gris y en rosa escribió "FIXOCM".</p> <p>Describió que los frascos estaban en una caja y esa caja estaba guardada en la construcción, mostró como guardaba y sacaba la caja. (Figura 1)</p>	<p>Observa a sus compañeros antes de comenzar a pintar, al no manejar LSM utiliza mucha mímica para explicar lo que realiza.</p>
JM	<p>Pintó unos frascos, tres del mismo tamaño y forma en color amarillo para el dulce, morado con naranja (puntiagudo) el ácido, blanco para el salado y café con rojo para el amargo. Escribió chocalet en el amarillo (vainilla) y chile en el morado con naranja (chile piquín), dijo que todos le gustaban más el chocolate. (Figura 2)</p>	<p>Se muestra satisfecho de reconocer y nombrar los sabores que probó, le desagradó que An y Jo hayan copiado lo que pintó.</p>
Jo	<p>Pintó algo parecido a JM y también nombró al chile y chocalet, mencionó que todos le gustaban (Figura 3)</p>	<p>Es poco participativo en los cierres, sólo describe y suele hacer enojar a An.</p>
Ar	<p>Elaboró 4 contenedores en color rosa, el primero con la forma de un vaso y un frasco café en la parte de abajo, el segundo fue un medio círculo, el tercero un objeto pequeño parecido a un salero, del cual salen algunos polvos y el último de un tamaño mayor que también deja salir polvo. Dijo que lo que más le gustaba era el café y el chocolate caliente y que le encantaría una taza antes de dormir. (Figura 4)</p>	<p>Motiva a EN para que pinte, disfruta las actividades y las realiza con gran interés, busca la aprobación y atención mostrando lo que está realizando mientras lo elabora. Al comentar lo realizado, describe concretamente su dibujo.</p>
Lu	<p>Pintó un contenedor con azas de color azul (salado), otro color rojo más pequeño (dulce), uno naranja con tapa (ácido) y un contenedor grande con un grano de café en el centro (amargo). Mencionó que todos le gustaban por igual. (Figura 5)</p>	<p>Pone mayor atención a sus compañeros cuando están hablando. Cuando describe lo que realizó lo hace con poco interés y procura ser el último.</p>
An	<p>Realizó algo parecido a JM, mismo color y orden, con forma similar. Un contenedor color amarillo (chocolate), un contenedor más pequeño y puntiagudo en color rojo con morado y amarillo (chile), un contenedor azul con gris (azúcar) y un contenedor café con azul (café). Mencionó que se le había antojado un café o un chocolate y que el chocolate era el que más le había gustado. (Figura 6)</p>	<p>Parece que copia lo que hizo JM para estar segura de que identificó de manera correcta los sabores, incluso escribe los nombres de más sabores que JM.</p>

- Limitantes

Quizá las instrucciones se entiendan de otra forma, ya que al pedirles que pinten lo que sintieron no se obtiene más allá de lo concreto.

Posiblemente se hubiera logrado un mejor resultado si hubiera pintado cada que acababan de probar un sabor y posteriormente unificar lo realizado en un solo dibujo, o elegir cuál de los sabores querían representar, incluso haber realizado la actividad sólo con un sabor. También que eligieran un sabor para trabajar.

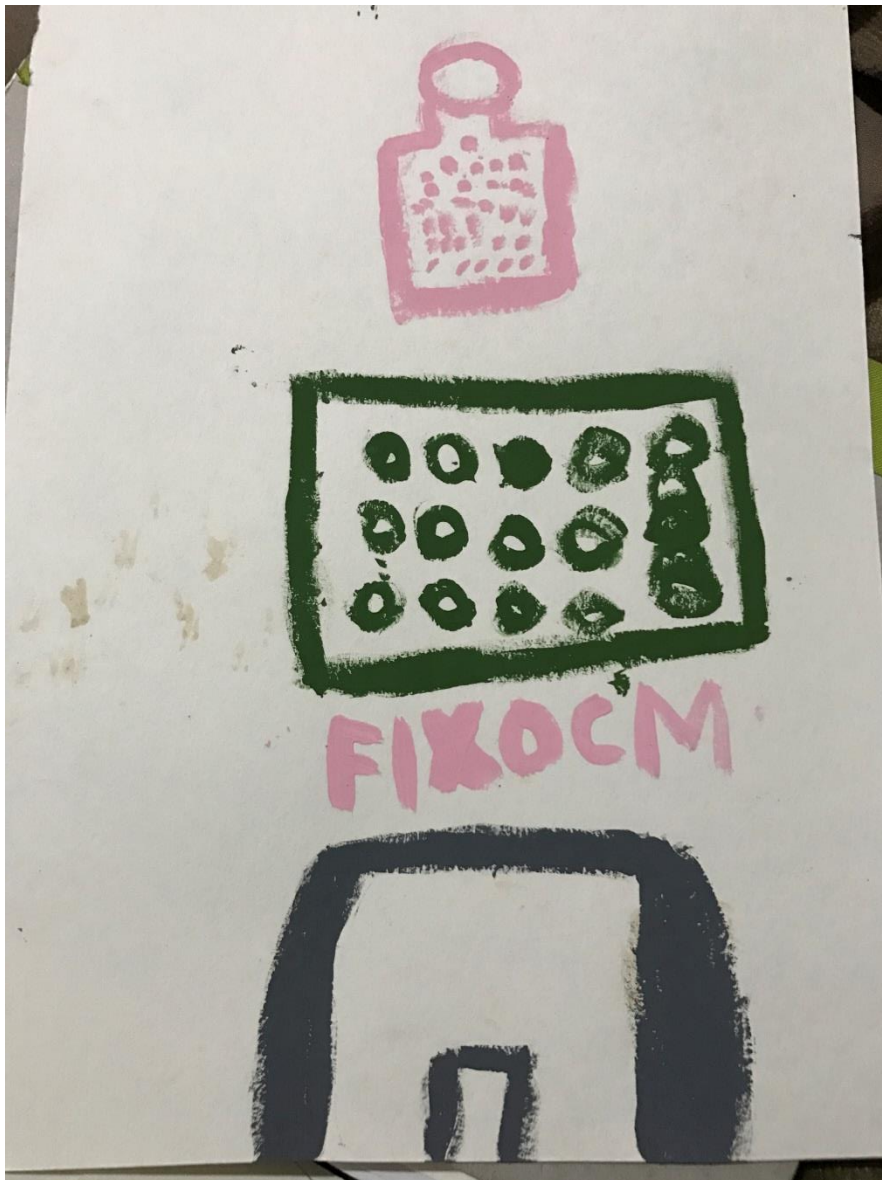


Figura 1



Figura 2



Figura 3

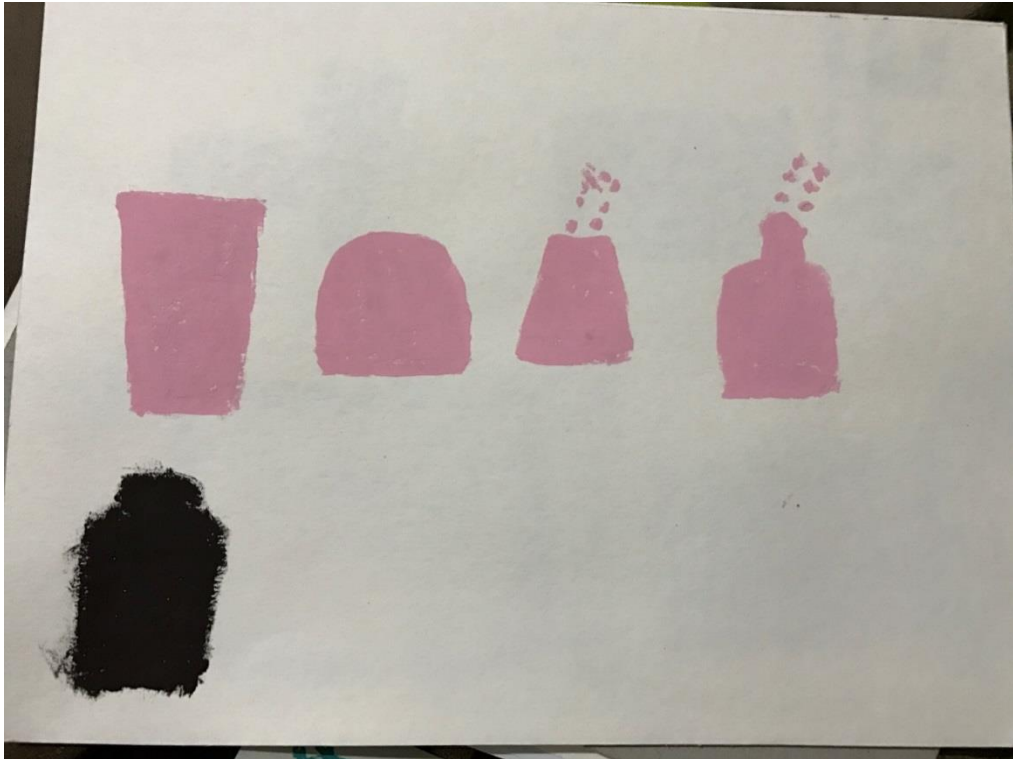


Figura 4

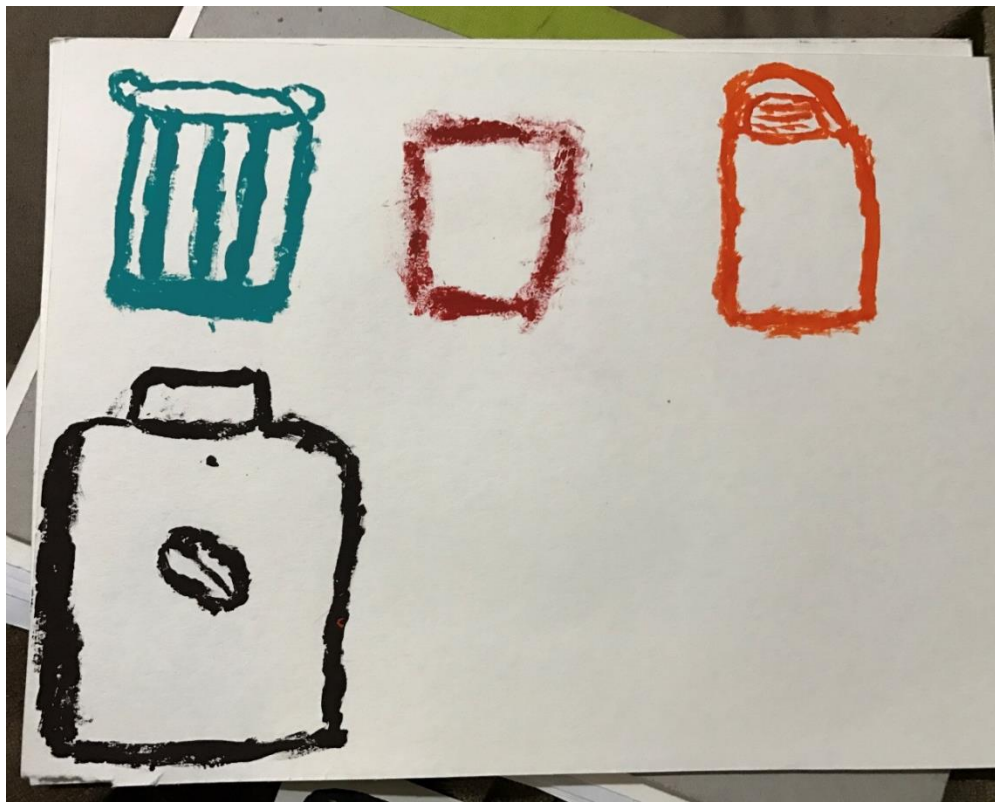


Figura 5

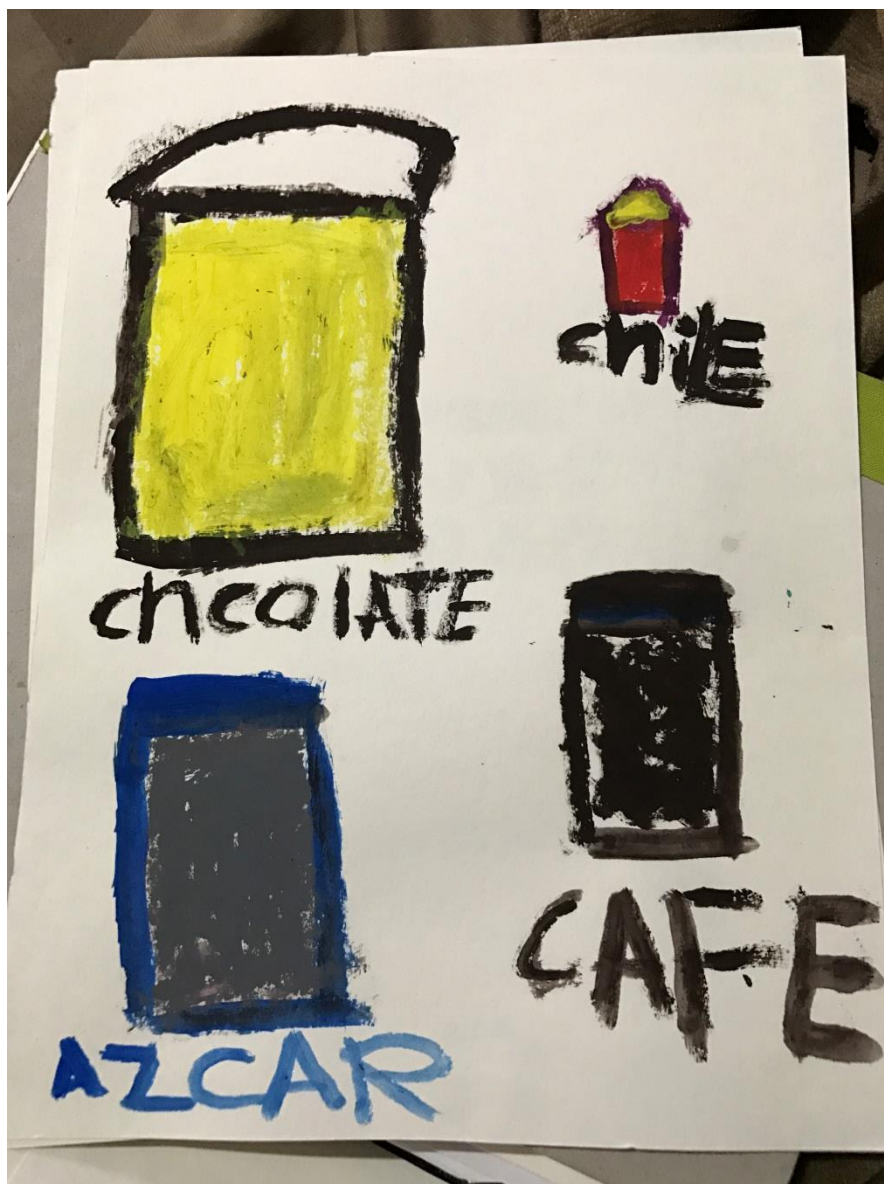


Figura 6

Mural colectivo

Fecha: 28 de Abril de 2017

No. de sesión: 6

Objetivo: Trabajo en equipo y explorar material.

Metodología:

- Material: papel kraft, gis grueso, pintura digital, periódico.
- Procedimiento:
Se colocó papel kraft y se les pidió que realizaran garabatos para posteriormente encontrar figuras, después se colocó más papel kraft para trabajar colectivamente un mural con pintura dactilar con tema libre.

Desarrollo:

Grupal

Al trabajar en un lugar distinto, el traductor que no estuvo presente en las sesiones anteriores, intervino mientras se daban instrucciones por lo que la instrucción que se comunicó fue distinta y todos realizaron dibujos en lugar de garabatos.

Tardaron en iniciar a dibujar, An escribió el nombre de lo que dibujó. Cada uno explicó lo que realizó y se les preguntó qué título le pondrían y no hubo respuesta, se les preguntó que veían en común en todos los dibujos y tampoco hubo respuesta. (Figura 1)

Se colocó otro papel kraft y se les pidió que ahora en vez del dibujo se hicieran garabatos (se explicó visualmente), todos lo realizaron y parecieron disfrutar la actividad. Posteriormente debían buscar imágenes por todo el papel kraft, algunos buscaron imágenes y otros dibujaron encima de los garabatos. Se les había explicado que tenían que buscarlas por todo el papel pero sólo buscaron en su parte, así que cuando dijeron que habían finalizado se les pidió que intercambiaran su lugar con algún compañero para ahora buscar en el nuevo lugar. (Figura 2)

Cuando finalizaron explicaron los dibujos que realizaron.

En el último papel kraft en lugar de gises utilizaron pintura digital, se les explicó que no debían hacer dibujos marcando únicamente sus huellas de las manos, además debían hacerlo grupalmente y llenar todo el papel, cada uno dibujo en un pedazo, no hubo tema común, todos comenzaron poniendo sólo un color y después mezclándolos entre sí. Disfrutaron mancharse pintando, no hubo figuras concretas. (Figura 3)

Se proporcionó la pintura en dos platos, uno con la mayoría de los colores y el otro con 3, Ar tuvo todo el tiempo el plato de los tres colores y los demás compartieron el otro plato.

Todos reían y disfrutaban lo que hacían, menos Ar que se mostró lejano a los demás integrantes.

Al finalizar se les preguntó que habían sentido y dijeron que bien, se les hizo notar que no habían trabajado juntos pero no mencionaron nada al respecto, se pusieron todos los papeles kraft y se les preguntó que veían en común o de diferencia en cada uno, cómo fue la diferencia de pintar con gis y pintura dactilar pero sólo comentaron que les había gustado.

Individual:

Integrante	Figura 1	Figura 2	Figura 3	Observaciones
JM	Una luna, el ying y yang y una fogata.	Continúa escribiendo el nombre de las cosas que dibuja pero en menor cantidad que las otras veces. Dibuja y escribe rata, un caracol y una flor.	Se colocó en medio, elaboro una mancha grande, utilizó morado, negro, amarillo y naranja.	Es de los primeros en comenzar a pintar, motiva a los demás a hacerlo.
Ar	Dos eclipses, dos estrellas y un racimo de uvas.	Realizó un árbol en el que alguien se esconde y saluda, flores y un par de triángulos.	Realizó una mancha en color verde y otra en color rojo.	No se integró con los demás, permaneció a distancia de ellos todo el tiempo, no le agradó mucho ensuciarse, a diferencia del resto todo lo que pintó fue con dos dedos.
Lu	Un eclipse, estrellas y una cara sonriente.	Nuevamente realiza un conejo, una mariposa, un elefante, un toro, una flor y un árbol.	Realizó una mancha con base amarilla y encima colocó azul, naranja, morado y negro.	Sigue mencionando que no sabe qué hacer cuando va a comenzar, pero finalmente siempre participa.
An	Estrella grande con muchas estrellas pequeñas a su alrededor y escribió su nombre.	Dibujó un sol, una sandía, un conejo con nombre y escribió algo referente a la virgen de Guadalupe.	Realizó dos líneas onduladas en color morado, les agrego azul, naranja y rosa.	Le agrada corregir a los demás, busca la aprobación, suele ser de las primeras en comenzar a trabajar.
Pa	Una nube, tres estrellas y dos líneas onduladas gruesas con líneas en su interior.	Hizo un zorro, una persona, un ángel y un diablo.	El fondo de su mancha es rosa y encima colocó rojo, negro, naranja y amarillo.	Se ha presentado en dos ocasiones, se muestra dispuesta a trabajar pero espera a que sus compañeros comiencen para ella realizar la actividad.

- Limitantes

El espacio en el que se trabaja normalmente estaba ocupado, por lo que se trabajó en un lugar más grande pero era el paso, así que muchas personas pasaban y algunas se quedaban viendo o nos interrumpían en el cierre.

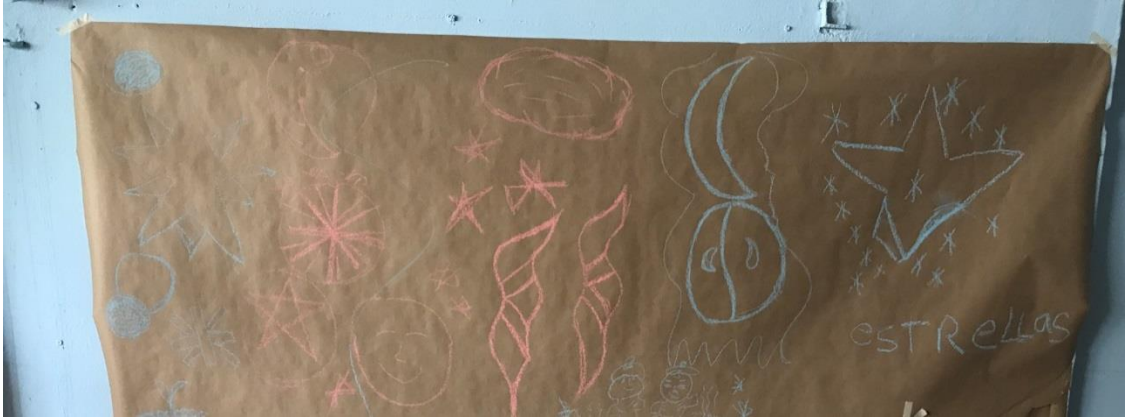


Figura 1

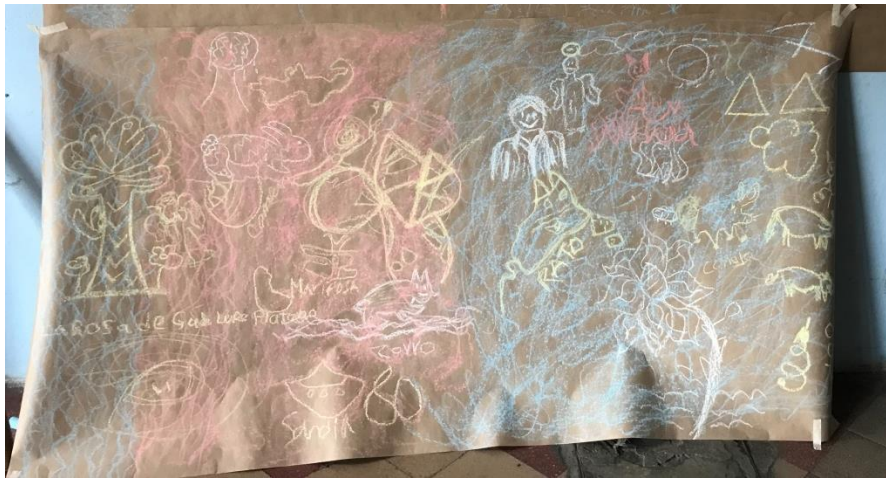


Figura 2



Figura 3

¿Cómo me siento hoy?

Fecha: 12 de Mayo de 2017

No. de sesión: 7

Objetivo: Identificar los sentimientos que tengan en ese momento.

Metodología:

- Material: hojas negras tamaño carta, pinturas acrílicas (blanca, rosa claro y amarilla).
- Procedimiento:
Se realizaron 3 respiraciones profundas, después se entregó una hoja negra a cada participante, se colocó la pintura al centro y se les pidió que pintaran como se sintieran. Posteriormente realizaron un movimiento que tendría su dibujo y finalmente realizaron una historia.

Desarrollo:

Grupal

Se presentaron a la sesión JM, Ar, Jo y Lu. Desde el inicio de la sesión JM se notaba pensativo y cabizbajo pero no comento nada al respecto.

Se les pidió que se pusieran de pie y realizaran 3 respiraciones profundas, Ar y JM las realizan pero Lu y Jo, mostraron resistencia a realizarlas, no se negaron a realizarlas pero comenzaron a reírse y a detenerse a mitad de las respiraciones, decían que no podían hacerlo. Una vez finalizadas las respiraciones, se les dio la indicación de pintar ¿Cómo se sienten?, se preguntó si tienen dudas y dijeron que no.

Tardan en comenzar a pintar (mucho más que en cualquier sesión pasada), JM comienza dibujando nubes y se molesta al ver que Jo hace lo mismo, le dice que haga el suyo pero a Jo no le importa, Ar dibuja un muñeco de nieve y Jo le dice que estaría divertido jugar guerritas de nieve por lo que eso es lo que realiza en su dibujo.

Lu sigue sin pintar y dice que no sabe, comienza a dibujar una nube y continúa pintando. Al terminar cada uno explicó que fue lo que realizó y se les pidió que eligieran un movimiento que representara a su dibujo que no fuera parte del LSM (Lenguaje de Señas Mexicano), tenían similitudes con el LSM pero no fueron exactamente iguales; una vez que cada uno tuvo su movimiento debían realizarlos todos al mismo tiempo, no querían realizarlo por pena pero todos participaron.

Se les pidió que realizaran la historia de su dibujo incluyendo los movimientos de todos los demás, la contaron al resto del grupo; Lu persistió diciendo que no sabía hacer historias, que no se imaginaba nada.

Cuando se les preguntó cómo se sintieron pareció haber un problema de comunicación pues tenían cara de duda, así que al final de la sesión se les pidió que dijeran qué significaba sentir, ninguno quiso contestar y decían que no sabían; se les explicó que la pregunta era para saber que pensaban, que no iban a ser evaluados pero aún así no hubo respuesta alguna, por lo que se explicó sentir haciendo referencia al cuerpo (sentidos) y los sentimientos.

Al finalizar dijeron que ya habían entendido a que se refería y JM mencionó estar triste, Ar, Lu y Jo felices.

Individual

Integrante	Imagen	Movimiento	Historia	Observaciones
JM	Tres mujeres y menciona que son su mamá y sus tías. (Figura 1)	Parecido a caminar.	Una persona está de visita con su familia y deciden irse caminando, al llegar a un bosque observan varios patos que están volando en el lago, empieza a nevar y se ponen a jugar.	Es el primero en comenzar a pintar, se muestra molesto de que los demás copien lo que él está realizando pues no es la primera vez que eso pasa. Participa sin embargo desde el inicio de la sesión se muestra un poco distraído y pensativo. Posteriormente informa que se siente triste, pero no menciona la razón.
Ar	Muñeco de nieve, hace mucho frío y es invierno. (Figura 2)	Movía las manos simulando nevar.	Iba conduciendo y comenzaba a nevar, se bajaba del carro y caminaba, le daba mucho frío.	Se muestra complacido con su dibujo y le agrada que Jo haya tomado la idea de nieve de él, muestra varias veces como realiza el muñeco de nieve. No sigue indicaciones, cuando se le pidió que escogiera un movimiento realizó varios en diversas ocasiones.
Lu	Hombre y mujer tienen su casa en las montañas. (Figura 3)	Movía las manos simulando nevar. Movimiento de izquierda a derecha, comenzaba con mano abierta, parecía agarrar algo y acababa en puño.	Iba una pareja caminando, comenzaba a nevar.	Tardó mucho en comenzar a pintar porque decía que no se le ocurría nada. Realizó un dibujo parecido al de la primera sesión. Fue el último en decir su historia, mostró mucha resistencia para hacerla diciendo que no sabía y mostrándola entre risas. Las respiraciones del inicio las realizó riéndose ansiosamente, refiriendo que no sabía hacerlo.
Jo	Guerra de nieve con sus amigos. (Figura 4)	Simulo mover las manos para hacer ángeles de nieve.	Estaban jugando guerra de nieve y se escondían, caminaban y después hacían ángeles en la nieve.	Fue complicado que comenzara a pintar porque no se le ocurría nada, comenzó con las nubes (tomó la idea de JM) y después comenzó a hacer nieve (tomó la idea de Ar) y posteriormente conversando con Ar decidió hacer la guerra de nieve. Fue el primero en terminar. Escoger un movimiento fue complicado por lo que hizo el suyo hasta que los demás terminaron, la historia la realizó basada en lo que platicó con Ar por lo que rápidamente la contó.

- Limitantes

Desconocer como entienden los conceptos que se manejan durante sesión, pues cuando se les pregunta no comunican sus ideas y el no poder dar tantos ejemplos para no influenciar lo que ellos realicen.



Figura 1



Figura 2



Figura 3

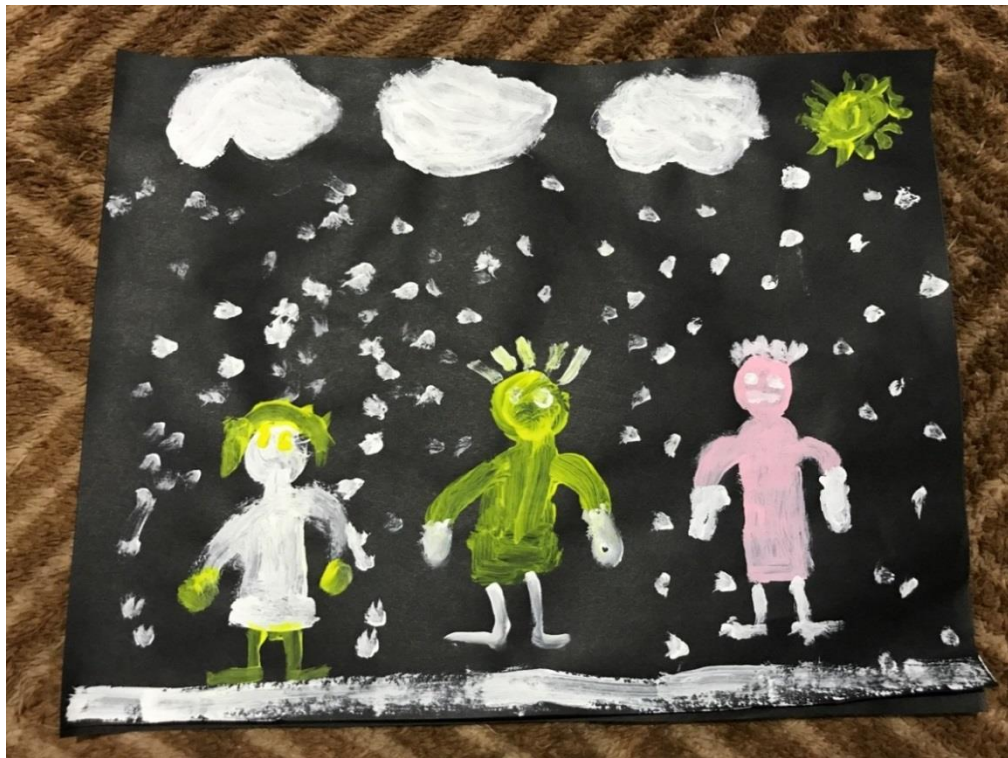


Figura 4

Sonidos

Fecha: 19 de Mayo de 2017

No. de sesión: 8

Objetivo: Exploración y expresión del sonido.

Metodología:

- Material: hojas negras y blancas tamaño carta, pinturas acrílicas (varios colores), pinceles, 2 piedras, cepillo, argolla de llavero, llaves, contenedores de vidrio y plástico (con polvo, bolitas de pulsera y pastillas), figuras metálicas, un globo, dos palos de plástico (juguete con un grabado en la parte superior), tabla de madera y un palo, 2 gubias y bolsa grande con tapas.



- Procedimiento:
Se colocaron todos los objetos en un círculo en el suelo, debían descubrir como sonaba cada uno de ellos sin hablar, posteriormente se realizaron vocalizaciones, colocando su mano en la garganta para sentir las vibraciones y al final pintar cómo se imaginan que era su voz.

Desarrollo:

Grupal

Se les preguntó quién de ellos escuchaba música, sólo JM levantó la mano, se les explicó que ellos iban a hacer sonidos (seña de música, no existe sonido) con los objetos del piso y que iban a sentir sus vibraciones.

Cuando se acomodaron en el piso todos los objetos, los exploraron aleatoriamente, sin cambiar de lugar, visual y táctilmente, no realizaron ningún sonido con ellos. Platicaban entre sí a pesar de que se les recordó en varias ocasiones que debían realizar la actividad en silencio.

Una vez que terminaron de observarlos se les pidió que todos pusieran la palma de su mano en la mesa, se le dieron algunos golpes a la mesa y se les pidió que encontrarán cual era el sonido de los objetos que estaban ahí.

Exploraron los objetos en el piso de manera rápida, se les dijo que tenían que agarrar todos pero no lo hicieron, An sólo agarro los que tenía cerca y después se sentó en una esquina, los demás no se alejaron pero dejaron de prestar atención a los objetos.

Se les pidió que escogieran uno de los objetos, fue aquí cuando experimentaron más con ellos, Lu se mostró un poco renuente pero JM lo motivaba a participar; cambiaron de objeto y empezaron a hacer más fuertes los ruidos y simulaban ser un grupo musical.

Posteriormente se les pidió que buscaran su propio sonido “voz” mediante vocalizaciones, JM y Lu no querían realizar la actividad porque decían que ya sabían las vocales, se les mencionó que el fin no eran las vocales sino sentir como vibraba la garganta al hacer las distintas vocalizaciones con diferente potencia.

No todos las realizaban, se intentó hacer varias veces de forma grupal pero algunas personas a las que se les dificultaba o no querían realizar la actividad las hicieron de forma individual. Fue más sencillo para los que tienen un menor nivel de sordera.

Por último cada uno eligió la hoja en la que quería pintar y representaron lo que para ellos era su voz, y cada uno explicó lo que pintó.

Individual

Integrante	Objetos en círculo	Objetos Seleccionados	Vocalizar	Imagen	Observaciones
Ar	Comenzó buscando la funcionalidad de los objetos.	Tabla de madera con palito y llaves.	No quería realizar la actividad y utilizó poca potencia en su voz. (Figura 1)	Realizó el dibujo de una orquesta, hizo movimientos de ser él quien guiaba a la orquesta y dijo que el instrumento que más le gustaba era el violín. (Figura 1)	Al inicio se mostró un poco cohibido para descubrir el sonido de los objetos, pero se mostró alegre cuando debían encontrar los sonidos al mismo tiempo de forma individual. En la parte de vocalizar le fue complicado sacar su voz. Se dibujó como un director de orquesta y no expresó mucho en LSM pero se podía notar que estaba emocionado y disfrutando la actividad.
Jo	Fue el único que golpeaba los objetos haciendo ruido desde un inicio, pero al platicar con Lu duraba poco su atención en la actividad.	Palo de plástico (juguete) y frasco de plástico con pastillas.	No quiso participar grupalmente, individualmente realizó la actividad pero en niveles bajos.	Le gusta escuchar música en su cuarto, se pone los audifonos y busca en la computadora, pone niveles de volumen altos. (Figura 2)	Se mostró confiado durante toda la actividad, menos en la vocalización pues se apenaba y se le dificultó mucho sacar su voz. Fue el último en comenzar a pintar, pasó mucho tiempo observando lo que pintaba JM.
Lu	Permaneció observando a sus compañeros y posteriormente comenzó a agarrar alguno sin prestar mucha atención, platicaba con Jo.	Gubias y frasco con pastillas.	No quiso realizar la actividad porque decía que ya se sabía las vocales y que no lo necesitaba.	Esta con una mujer en un lugar que se puede comer y hay una máquina que pone música, ellos bailan y le gustan las canciones que se bailan en pareja. (Figura 3)	Se mostró disperso en las actividades, aunque igual que el resto del grupo, cuando seleccionaron un instrumento para hacerlo sonar, disfrutó la actividad. La vocalización le pareció innecesaria puesto que él pronuncia algunas palabras y se mostró renuente a intentarlo. En su pintura nuevamente se muestra acompañado de una mujer, aunque a diferencia de las demás hay movimiento y no hay una casa.
JM	Observaba de manera muy detallada cada uno de los objetos.	Al inicio era el único en silencio. Objetos de metal, frascos con polvos.	La realizó al inicio pero rápidamente y después dijo que no lo necesitaba porque ya se las sabía, cuando se explicó el por qué, la realizó con variaciones en la potencia.	Le gustaría cantar y tocar el piano para que muchas personas lo escucharan. (Figura 4)	Al ser de los integrantes con mayor grado de audición suele ayudar a sus compañeros a entender en señas lo que pasa en el exterior, sin embargo a veces intenta imponer lo que se tiene que realizar. Es de los primeros en participar y se esfuerza en al realizar las actividades. Le agrada que los demás lo escuchen cantar e imitar artistas.
An	Agarraba los objetos que tenían cosas dentro y quería saber que era, intentaba hacer conversación con la facilitadora.	Frascos de vidrio con bolitas de pulsera y objetos metálicos.	Disfrutó mucho esta actividad, la hizo todo el tiempo, incluso cuando algunos de sus compañeros lo hicieron en forma individual ella continuaba haciéndola pero con poca potencia.	Dibujó una serenata, dijo que había una mujer dormida y la despertaba el sonido de una guitarra y era un hombre que había ido a pedirle matrimonio (Figura 5)	La primer parte le pareció aburrida pues incluso después de agarrar un par de objetos se sentó a observar, también le agrada la parte en que eligieron sus instrumentos e hicieron ruido fuerte con ellos.

- Limitantes

El espacio era pequeño por lo que al estar cerca era más sencillo que platicaran entre sí, prestando menos atención a los objetos, así como pedir ayuda. También dificultaba la movilidad y que pudieran sentarse en el piso para estar más cerca de los objetos.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

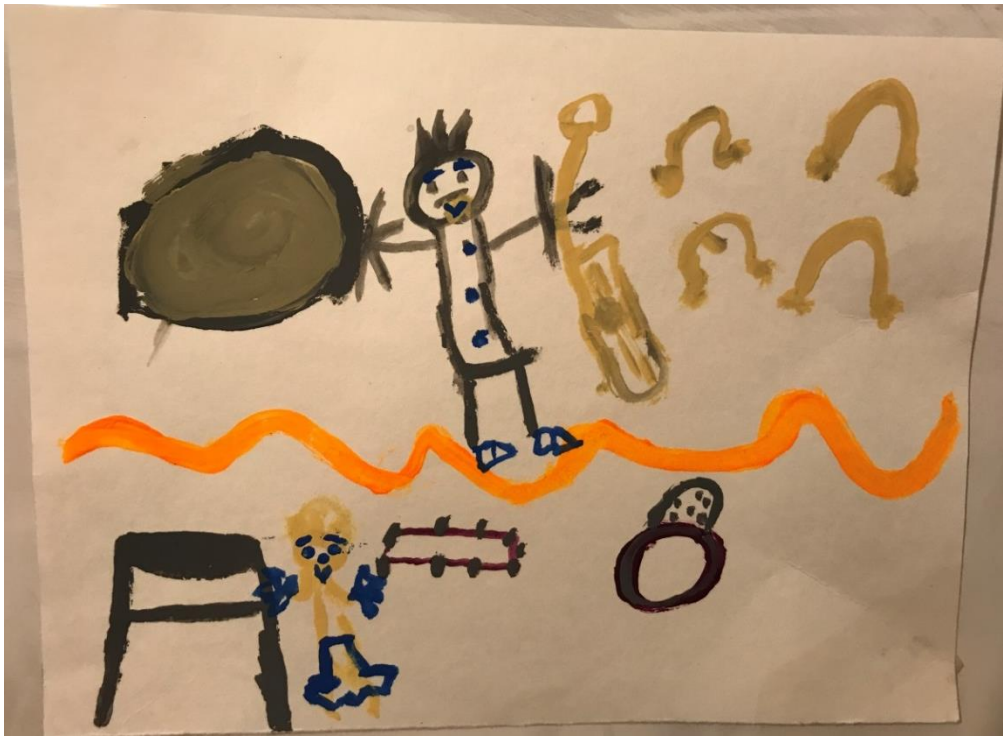


Figura 5

Familia con acuarela

Fecha: 23 de Mayo de 2017

No. de sesión: 9

Objetivo: Pintar a los integrantes de su familia en forma de animales y mencionar las características en común con dicho animal

Metodología:

- Material: acuarelas líquidas, pinceles y hojas de algodón.
- Procedimiento: Dibujar a cada miembro de su familia, incluidos ellos mismos en animales.

Desarrollo:

Grupal

La sesión tardó en iniciar, debido a que cuando se estaban sirviendo las acuarelas líquidas en los recipientes, una explotó y manchó a uno de los integrantes del grupo y la mesa. Se dio tiempo para limpiar la mesa y para esperar al participante que se fue a limpiar la pintura.

Se les mencionó que cada uno iba a pintar a cada miembro de su familia en forma de animal y todos comenzaron a pintar, sin embargo todos pintaron figuras humanas. Una vez que finalizaron se colocaron en el pizarrón y cada uno explicó su obra.

Posteriormente se les pidió nuevamente que los realizaran con forma de animales, se les proporcionó un ejemplo para que quedaran más claras las instrucciones. El ejemplo fue, mi padre es un águila.

Todos realizaron sus familias en forma de animales, menos Ar y Pa. Tardaron más en comenzar a pintar ésta vez que cuando los realizaron en formas de personas.

Dibujaron a una persona y al lado el animal que le correspondía, el primero en comenzar a realizarlo de esa forma fue JM.

Cuando finalizaron, se les pidió que mencionaran si los animales tenían características en común con la persona que representaban.

Individual

Integrante	Familia Personas	Familia Animales	Observaciones
Ar	Imagen 1	Imagen 1.1	<p>La familia que realizó en personas (Imagen 1) es la que le gustaría tener, desea tener esposa e hijos. Aparece una casa pequeña y lejana en la parte de atrás. No es la primera vez que expresa este deseo.</p> <p>En la Imagen 2, aparece una pareja con una jaula de pájaros. En lugar de representar a sus integrantes como animales, realizó un par de mascotas en una jaula.</p> <p>En la Imagen 1 aparece de izquierda a derecha una mujer en tono fucsia con rasgos femeninos resaltados, cabello corto, cara sonriente, brazos a los lados y extendidos, una mano con 5 dedos y otra con 4, una blusa y falda, a su derecha en menor tamaño con el mismo color y vestimenta, una niña a la que no se le alcanza a diferenciar los rasgos de la cara, con brazos extendidos, 3 dedos en cada mano y no presenta rasgos femeninos resaltados, a su derecha en tono morado un niño con los brazos resaltados en un tono más oscuro, cuatro botones en línea vertical, brazos a los lados, 3 dedos en cada mano, pantalón con línea horizontal en medio de cada pierna, a su derecha en mayor tamaño, mismo color, cara sonriente, con bigote, suéter con cuello en v y 4 botones en línea horizontal, brazos extendidos, 4 dedos en cada mano, pantalón y tiene marcada la línea de la bragueta.</p> <p>En la parte de atrás se observa una casa a distancia, en color azul, con líneas en el techo, dos ventanas rectangulares con cortinas, una puerta con un camino y en la parte superior de la casa, otra una ventana con forma triangular.</p> <p>Menciona que es él, con su esposa e hijos.</p> <p>En la imagen 1.2 coloca en color verde de izquierda a derecha, una mujer con vestimenta parecida a la de la Imagen 1 pero con una falda tableada y piernas formadas sólo por una línea, su rostro tiene una línea horizontal por boca, tiene brazos extendidos, sus manos tienen 4 y 5 dedos, tiene resaltados rasgos femeninos, a su derecha hay una jaula sobre una mesa (mismo tamaño de la mujer) con dos pájaros adentro que se ven entre sí, a su derecha hay un hombre con sombrero, su boca también está conformada por una línea horizontal, un círculo y círculo y medio en cada lado de su cara, suéter con cuello en v y 5 botones en línea vertical, brazos a los lados, manos con 3 y 6 dedos, cinturón, pantalones, resalta la parte de la bragueta con un color más oscuro y un pie con color más oscuro que el otro.</p>
Lu	Imagen 2	Imagen 2.1	<p>Se mostró algo disperso y pensativo durante la sesión, tardó en comenzar a dibujar y cuando sus compañeros hablaban, no prestaba atención.</p> <p>En la primera imagen de familia, omitió a sus padres. (Imagen 2).</p> <p>Sólo mencionó las características en común de su hermana y el gato.</p> <p>En la Imagen 2, se pinta en color morado con cara sonriente, brazos a los lados, una mano con 4 dedos y en la otra no se alcanza a percibir el número de dedos, playera de manga larga y pantalón, a su derecha su hermana en color amarillo con un vestido semejante a un triángulo, a su derecha una pelota con una x y a su derecha un perro que es su mascota en color rojizo oscuro, en la parte superior marca líneas curvas en color azul, menciona que es una nube.</p> <p>Menciona que su hermana es mayor que él y que les gusta jugar a la pelota y con su perro.</p> <p>En la Imagen 2.1, primero pinta a sus padres en la parte inferior y con menor tamaño (tanto las personas como los animales) que él y su hermana, colocados en la parte superior.</p> <p>Su padre aparece en color azul (playera con manga larga y pantalón) y lo representa con un gallo en color verde, no menciona ninguna característica en común con el gallo.</p> <p>A su madre la representa en color fucsia (playera manga larga y pantalón), con un tamaño un poco mayor al de su padre, la representa con una cebra, aproximadamente del tamaño del gallo, en color azul. Tampoco menciona características en común.</p> <p>Su hermana también está representada en color fucsia, es la figura con mayor</p>

Integrante	Familia Personas	Familia Animales	Observaciones
			<p>tamaño (playera manga larga, con un triángulo con punta hacia abajo, del lado derecho sobre su pecho y falda). La representa con un gato de gran tamaño en color amarillo (mismo color que en la Imagen 2), menciona que da abrazos. Él se representa en morado (el mismo color de la Imagen 2) lleva puesto playera manga corta con el mismo triángulo que su hermana y pantalón, se representa con un pájaro rojo con copete (tamaño un poco menor en comparación con el gato) y dice que se parecen en el copete.</p>
Jo	Imagen 3	Imagen 3.1	<p>No menciona características en común de los integrantes de su familia con los animales, y cuando se le preguntaron, se mostró molesto y desesperado por sentarse, repitiendo los animales que le colocó a cada persona.</p> <p>En la Imagen 3 todos los integrantes aparecen tomados de la mano en la parte superior, menos él, que aparece en la parte inferior, junto con sus 2 mascotas. Su papá, mamá y su hermano menor, aparecen en tonos diversos y más claros. Su hermano mayor y él aparecen en colores similares, con peinados diferentes, sus mascotas aparecen en tonos oscuros de azul y verde.</p> <p>En la imagen 3.1, colocó a sus papás en la parte superior y en la inferior están los hermanos.</p> <p>A su papá (superior izquierdo) lo pinta en rojo con azul con cara sonriente y lo representa con un tigre color azul y verde, a su mamá (superior derecho) la pinta en morado con verde y cara sonriente, la representa con un oso, a su hermano menor (inferior derecho) lo pinta en morado y azul, con cara en verde y no se alcanzan a definir sus rasgos, lo representa con un chango verde, su hermano mayor (inferior y en medio) en morado y verde con cara sonriente, lo representa con una jirafa en azul y verde, y él (inferior derecho) se pinta azul y verde con cara sonriente, se representa con un perico en rojo y azul. Los tamaños de las figuras humanas de él y sus hermanos son del mismo tamaño.</p>
JM	Imagen 4	Imagen 4.1	<p>Disfrutó la actividad.</p> <p>Es el único participante que menciona las características de todos los integrantes de su familia con los animales que les asignó.</p> <p>En la Imagen 4 aparecen en la parte superior en color morado sus hermanas, con los brazos extendidos hacia arriba, las tres tienen mayor tamaño con respecto al resto de las imágenes. La primera hermana tiene una playera de manga larga y falda, muestra un mayor tamaño y colores más oscuros en comparación con las otras hermanas (vestido en forma semejante a un triángulo).</p> <p>En la parte inferior con un menor tamaño, aparecen de izquierda a derecha, su papá, su perro (ambos color azul) un balón, su mamá en morado oscuro y él en color verde.</p> <p>Menciona que se siente solo porque todas son mujeres y no lo entienden, que su papá se va a trabajar y su mamá se queda en la casa. Él escucha música y hace sus cosas solo.</p> <p>En la Imagen 4.1 nuevamente están ubicadas en la parte superior sus hermanas y al igual que la imagen anterior las dos del lado derecho son imágenes parecidas en color morado con un vestido, pero están representadas con animales distintos. La de la orilla derecha es un conejo porque brinca por todos lados, la otra es un chango porque grita mucho. La otra hermana se encuentra del lado superior izquierdo en color azul con tamaño mayor en comparación con todas las imágenes, la representa con una jirafa del mismo color porque es alta.</p> <p>En la parte inferior aparece su papá en tono morado y lo representa con una tortuga, su mamá aparece en color verde y la representa con un oso porque es enojona y él aparece en color amarillo, se representa con un lobo en color azul porque es fuerte y valiente (es el único animal con color distinto a su persona). Su papá es la imagen más pequeña en comparación al resto.</p>

Integrante	Familia Personas	Familia Animales	Proceso
Pa	Imagen 5	Imagen 5.1	<p>Se muestra muy concentrada en la actividad y coloca mucho detalle a sus obras, es la última en terminar en ambas ocasiones.</p> <p>No menciona cuáles son las características en común de los animales que eligió con los miembros de su familia.</p> <p>En la Imagen 5 aparecen de izquierda a derecha, su hermana, su sobrina (hija de la anterior), su mamá, su hermana y ella. En la esquina izquierda hay un sol y se aprecia una casa lejana en la parte de atrás en color morado, con dos ventanas que tienen una cruz y una puerta cerrada.</p> <p>Todas tienen cabello suelto y pone ropa distinta a cada una, a la primera que es de mayor tamaño que las demás, le colocó una blusa y una falda en colores oscuros; a su sobrina le coloca un adorno en su cabeza, blusa y pantalón vino; a su mamá le coloca una blusa de manga larga oscura y un pantalón azul claro, tiene el cabello corto; a su hermana le coloca una playera vino y pantalón blanco; ella se pinta con cabello muy alborotado y largo, con un vestido amarillo con motas rojas y sus facciones de la cara son más claras que las del resto de las integrantes.</p> <p>En la Imagen 5.1, aparece de izquierda a derecha, un hombre, una mujer, un ave grande encerrada en una jaula, una mujer y un árbol; todos rodeados por pájaros trazados de cabeza.</p> <p>Menciona que es el novio de su mamá, su mamá y su hermana. No explica quién es el pájaro enjaulado.</p> <p>Todo está realizado en tonos oscuros, menos la jaula del pájaro que es color amarilla.</p> <p>Su hermana aparece con los ojos cerrados.</p> <p>Explica que antes vivía con ellos pero ya no.</p>

- Limitantes

Tardaron en comenzar a pintar debido al percance, por ello se mostraron algo dispersos al inicio y puede ser que debido a esto no realizaran una familia en forma de animal desde el inicio.

Al quedar poco claras las instrucciones para el grupo, se tuvo que recurrir a ejemplos, los cuales pudieran guiar las elecciones para realizar sus obras.



Imagen 1



Imagen 1.1



Imagen 2



Imagen 2.1



Imagen 3



Imagen 3.1



Imagen 4



Imagen 4.1



Imagen 5



Imagen 5.1

No es una caja

Fecha: 2 de Junio de 2017

No. de sesión: 10

Objetivo: Creatividad con material reciclado.

Metodología:

- Material: Libro “No es una caja” de Antoinette Portis, material reciclado, tijeras, cutter, masking tape, pinzas y resistol.
- Procedimiento:
Se leyó dos veces el libro y posteriormente se les pidió que realizaran alguna figura con material reciclado diferente a las del libro.

Desarrollo:

Grupal

Se les mostró el libro y posteriormente se les leyó, ya que a algunos no les quedó claro, se prosiguió a leerlo de nuevo.

Mencionaban que ellos hacían eso cuando eran niños y comenzaron a decir ejemplos de juegos. Se les solicitó que con el material reciclado construyeran algún objeto que se imaginaran, con la única indicación de que fuera distinto a los del libro.

Todos comenzaron a trabajar, menos JM y Lu porque decían que no se les ocurría nada, al ver que sus demás compañeros realizaban la actividad, ellos también comenzaron la propia.

Ar le puso orejas de conejo (limpiapipas) a su creación y el resto hizo lo mismo con las suyas, al igual que con la nariz (bolita de algodón); sin embargo el material fue variado, ningún conejo fue igual a otro.

Una vez que finalizaban se les pidió pensarán en un nombre para su creación y debían explicar a los demás que era.

Se sugirió que comenzaran su explicación diciendo, esto no es una caja, es un ...; nadie lo utilizó, pero todos explicaron que era, sin embargo elegir un nombre se les complicó.

Individual

Integrante	Nombre	¿Qué es?	Observaciones
Ar	Florso	Traje de astronauta que va a la luna. (Figura 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4)	Le agrada participar en las actividades y se concentra mucho en lo que realiza, sin embargo sus necesidades no son una prioridad, ya que si alguien le pide algo que está utilizando lo da aunque lo necesite para continuar trabajando. Dijo que escogió el traje de astronauta porque le gustan mucho las estrellas y quiere volar. Se le preguntó qué lugares visitaría y dijo que todos (planetas, la luna, etc).
Jo	Pepe	Esposo que da anillo a esposa. (Figura 2.1 y 2.2)	Tiende a platicar mucho con Lu, incluso no puso atención la primera vez que se leyó el libro y cuando se le preguntó del contenido del libro y si sabía en que consistía la siguiente actividad dijo que no, se leyó de nuevo y puso atención, pero realizó la actividad sin mucho interés, la terminó lo más rápido que pudo. Fue de los primeros en finalizar, por lo que fue de los que tuvo más tiempo para pensar en un nombre; sin embargo cuando comenzó a explicar, no sabía que era lo que había realizado y finalmente dijo que era un primo suyo que estaba comprometiéndose con su novia.
Lu	Corbata	Gato de regalo para un amigo. (Figura 3.1 y 3.2)	Platicaba con Jo durante la primer lectura del libro, cuando se le pide que ponga atención suele decir que no es él, si no la persona con la que platica. Aunque tarda en iniciar la actividad, una vez que comienza se concentra. Cuando se le preguntó para quién y quién daba el regalo, no proporcionó respuesta.
JM	Hermano	Cavernícola, le gusta cazar, jugar futbol y está casado con un hombre. (Figura 4.1 y 4.2)	Mencionó que le gustó mucho el libro, fue quien comenzó a dar los ejemplos de los juegos de pequeño, le molestó que Jo y Lu no prestaran atención desde el inicio. Es de los primeros en comenzar y el último en acabar, ya que se concentró mucho en la actividad que pareció disfrutar bastante. Realiza gestos de desaprobación cuando se les pregunta algo a sus compañeros y responden lo contrario o algo distinto a lo que se les preguntó.
An	Hermana	Bailarina de hawaiano. (Figura 5.1 y 5.2)	Continúa buscando la aprobación en cada decisión que toma. Mencionó que ella hizo a su hermana, porque su hermana baila hawaiano y ella va a verla. Después de haber finalizado su bailarina, decidió ponerle un popote para que tomara agua de coco. Disfruta de dar ideas impositivas a los demás, aunque se le ha dicho en varias ocasiones que cada quien elige su material y realiza la actividad de la forma que decida.

- Limitantes
Por falta de proyector la visibilidad del libro no fue eficiente para todos los integrantes, quizá eso estuvo relacionado con la falta de atención del inicio por parte de Lu y Jo.



Figura 1.1



Figura 1.2



Figura 1.3



Figura 1.4



Figura 2.1



Figura 2.2



Figura 3.1



Figura 3.2



Figura 4.1



Figura 4.2



Figura 4.3



Figura 5.1



Figura 5.2

Terry Perkins y su gesto al revés

Fecha: 7 de Junio de 2017

No. de sesión: 11

Objetivo: Reflexionar la historia de Terry Perkins y crear su propia historia.

Metodología:

- Material: Libro de Terry Perkins y su gesto al revés de Feliz Massie, una cartulina, pinturas acrílicas, pinceles , tijeras, pritt, periódico y revistas.
- Procedimiento:
Se les leyó el libro dos veces y posteriormente se les pidió que realizaran una historia en las cartulinas de cómo sería su vida al revés.

Desarrollo:

Grupal

Se escribieron algunas palabras en el pizarrón que no están en el LSM, se explicó cada una de ellas y se prosiguió a contar el cuento, para lo cual se colocó a Jo en un lugar más cercano para que lograra ver el contenido del libro.

Al tener más texto y dibujos que el libro anterior, la mayoría tenía dudas, por lo que se contó nuevamente.

Jo no se mostró muy motivado para realizar su libro, sin embargo al igual que el resto hojeaba los periódicos y revistas.

Algunos planeaban que iban a poner en cada página, otros recortaban y pegaban. Había pinturas acrílicas y la mayoría las utilizó para adornar la portada, no las incorporaron en las demás partes del libro, sólo un libro tenía algunas palabras, los demás eran sólo imágenes.

Cuando relataron sus historias, no siempre hilaban las ideas de una página anterior, por lo que se les preguntó qué pasaba con ciertos personajes.

Cada uno eligió un tema distinto para su libro.

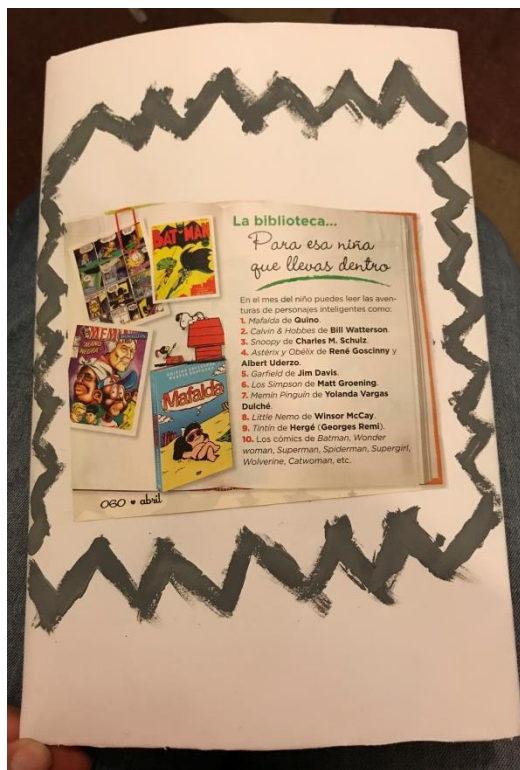
Individual

Integrante	Libro	Observaciones
Ar	<p>Cuando era niño, le compraban historietas y le gustaban mucho, también le gustaba comer fresas.</p> <p>Cuando creció le gustaba dar abrazos y ver por el telescopio las estrellas y otros planetas. No le gustaba el despertador porque sonaba muy fuerte y lo asustaba para despertar.</p> <p>Viajó y trabajo mucho por todo el mundo por lo que ganó mucho dinero y tenía una novia.</p> <p>(Libro 1)</p>	<p>La primeras imágenes que pone en su libro eran relacionadas con su infancia y posteriormente son de lo que le gustaría hacer y tener (un trabajo en el que gane dinero y una mujer a su lado).</p> <p>No es la primera vez que expresa su deseo por tener una pareja.</p>
Jo	<p>Todo estaba tranquilo, estaba con su perro y sus amigos a los que les gustaba tocar música, había una mujer a la que le tomaban fotos y él andaba en bici, platicaba y se divertía con sus amigos.</p> <p>De pronto mientras estaba en un parque cayó una lluvia de meteoritos. Esa lluvia hizo llegar a un extraterrestre, por lo que todos se espantaron y comenzaron a hablar por teléfono para avisar a los demás lo que había ocurrido.</p> <p>(Libro 2)</p>	<p>Le agrada la ciencia ficción, ve películas al respecto.</p> <p>En su libro se puede apreciar que le agrada estar al aire libre, conviviendo con sus amigos y realizando actividades divertidas.</p> <p>Ha dibujado bicicletas en muchas ocasiones.</p> <p>Siempre busca la forma de divertirse, sonríe mucho. Pintó su nombre y una sonrisa en la portada de su libro.</p>
Lu	<p>Estaba en la escuela en clase y se ponía a pensar, después se iba a su casa con su familia y todos abordaban un cohete que los llevaría al espacio, donde visitarían varios lugares y ellos mandarían en ese lugar.</p> <p>(Libro 3)</p>	<p>Realizó una planeación previa de lo que iba a hacer. Primero recorto las imágenes y después iba acomodándolas en la cartulina.</p> <p>Al invertir mucho tiempo en la planeación, fue el último en terminar por lo que intento apresurarse y decidió dejar en blanco la última página.</p>
An	<p>Fue fiesta de su sobrina y había muchos globos, le llevaron regalos con mucho amor, su mamá llevaba un peluche y flores, su sobrina fue la reina de la fiesta.</p> <p>Ella y su prima son muy amigas y serán amigas siempre, aun cuando hace frío.</p> <p>Como quiere mucho a su sobrina, le regalo un hula hula.</p> <p>(Libro 4)</p>	<p>Le gusta mandar a Jo por lo que él se molesta, intenta imponer su opinión a sus compañeros, ya que les decía que todos debían utilizar pinturas acrílicas y escribir en los libros. Cada que le dijo a un compañero algo al respecto se le recordaba que cada quien era libre de realizarlo como quisiera pero ella insistía.</p> <p>Puso texto en su libro, tanto escrito por ella como en frases, le gusta demostrar a los demás que entiende algunas palabras del lenguaje escrito, las palabras hacen referencia al amor.</p> <p>Disfruta realizar las actividades, continua pidiendo el consentimiento al elegir imágenes, colores, etc, de la persona a cargo (siempre se le contesta que es como ella desee).</p>

- Limitantes

En algunos casos la secuencia de imágenes era difícil de seguir, las frases que llegan a poner en sus libros no siempre reflejan lo que realmente quieren expresar.

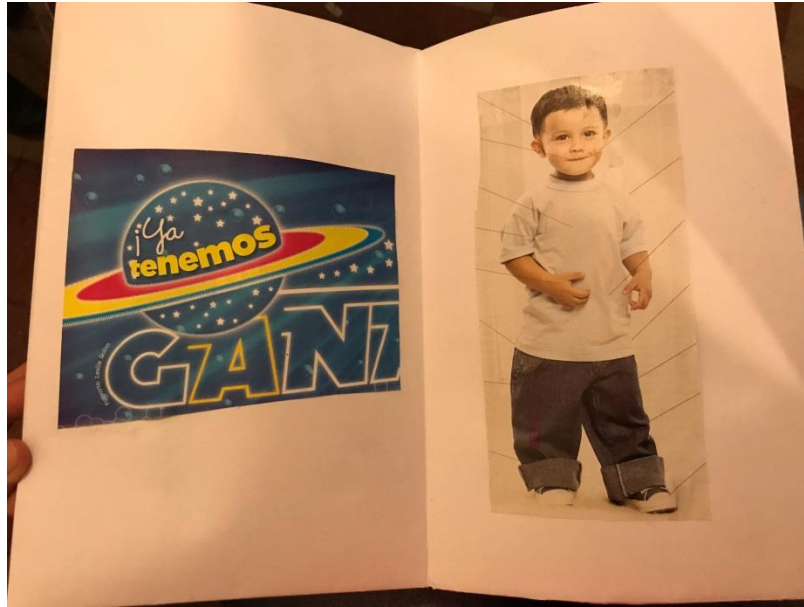
Libro 1



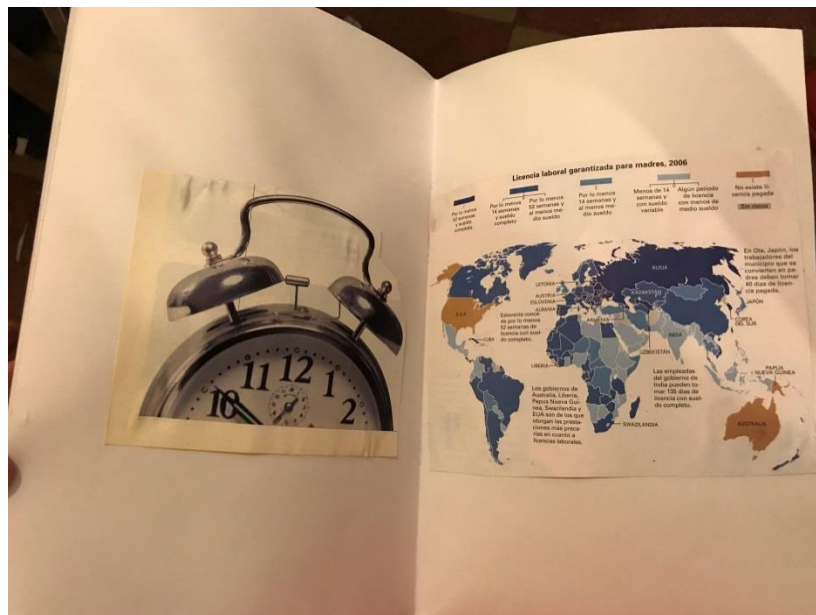
1.1



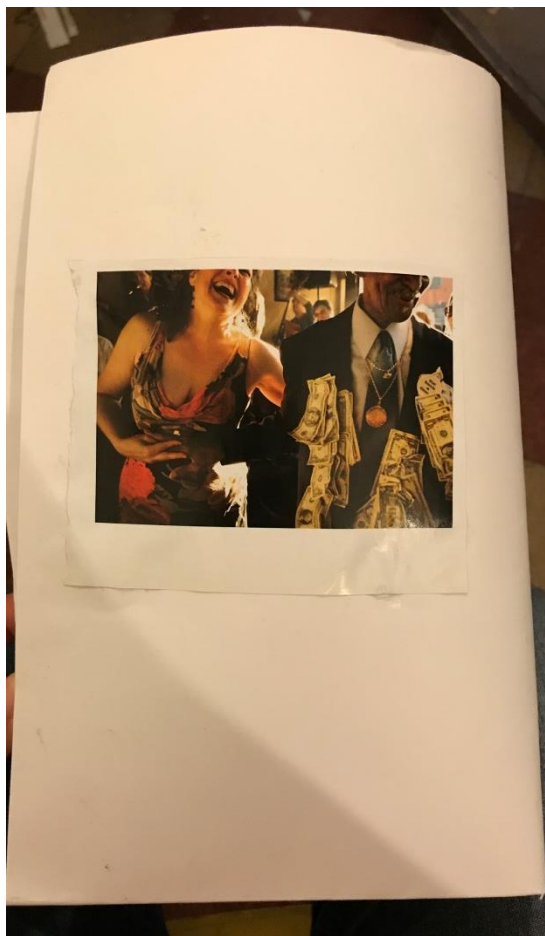
1.2



1.3



1.4



1.5

Libro 2



2.1



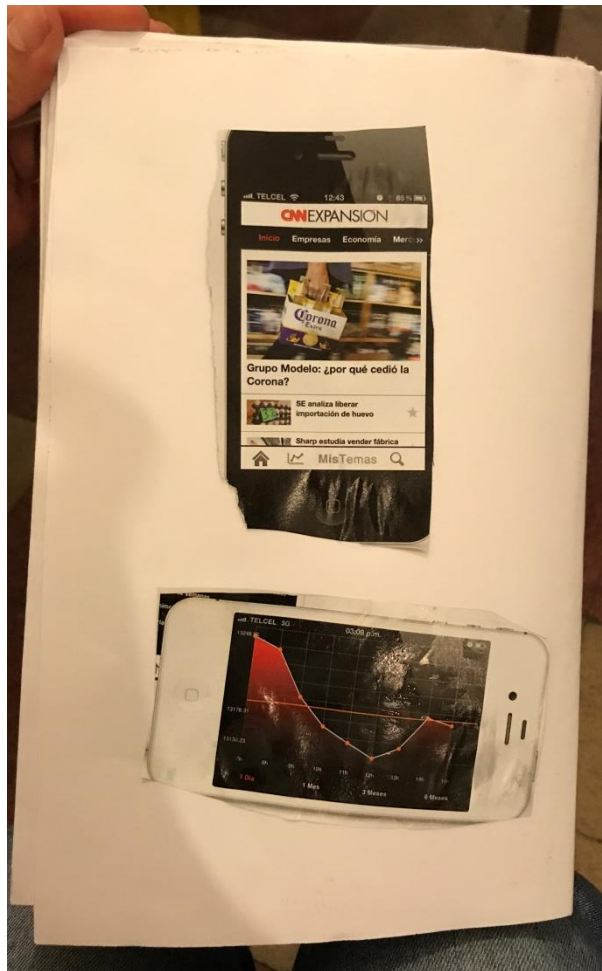
2.2



2.3

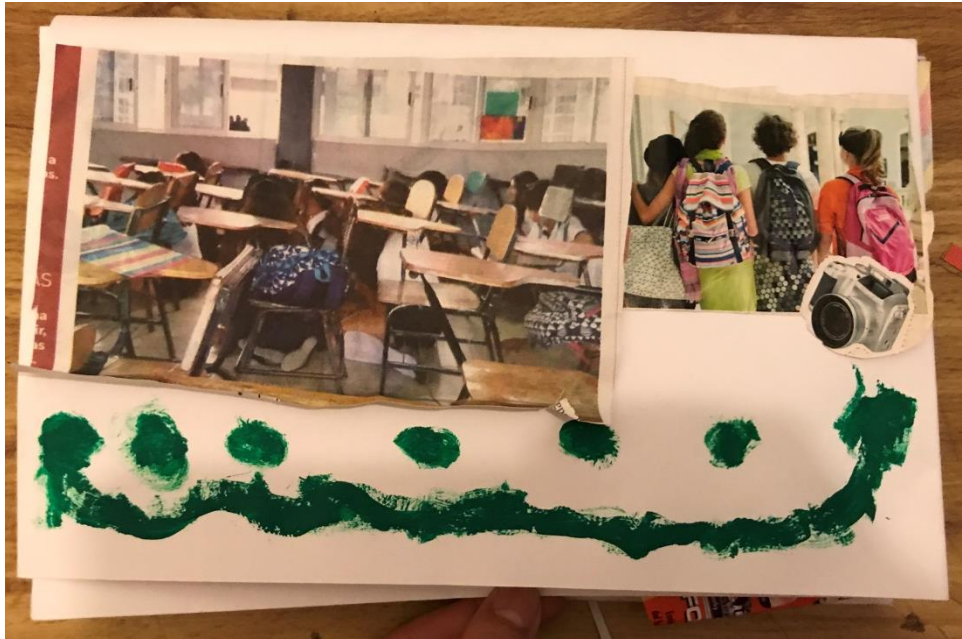


2.4

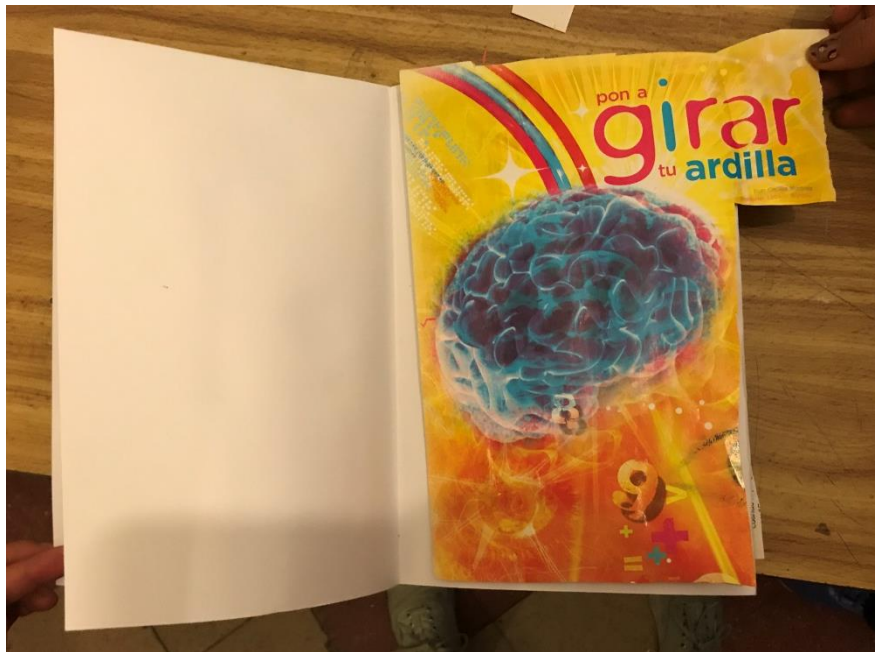


2.5

Libro 3



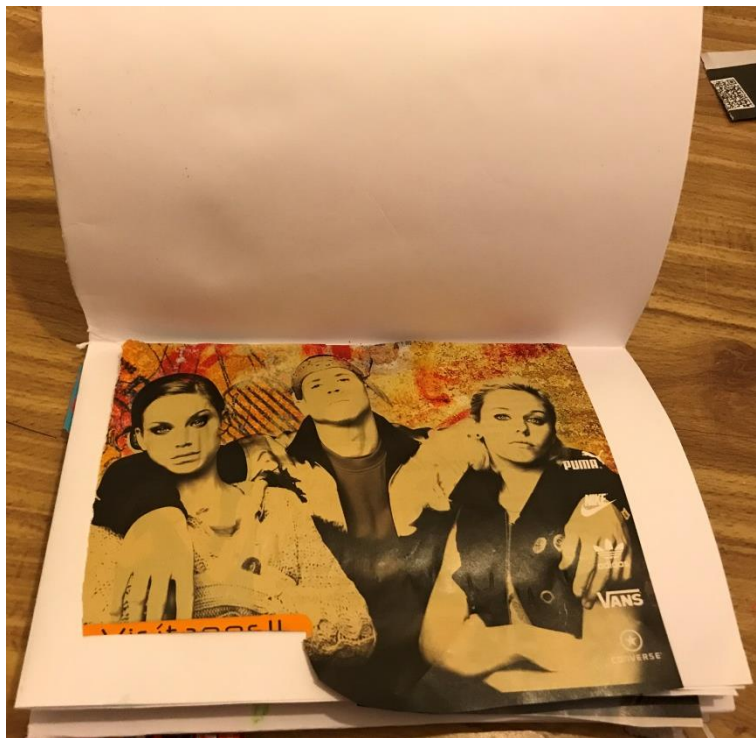
3.1



3.2



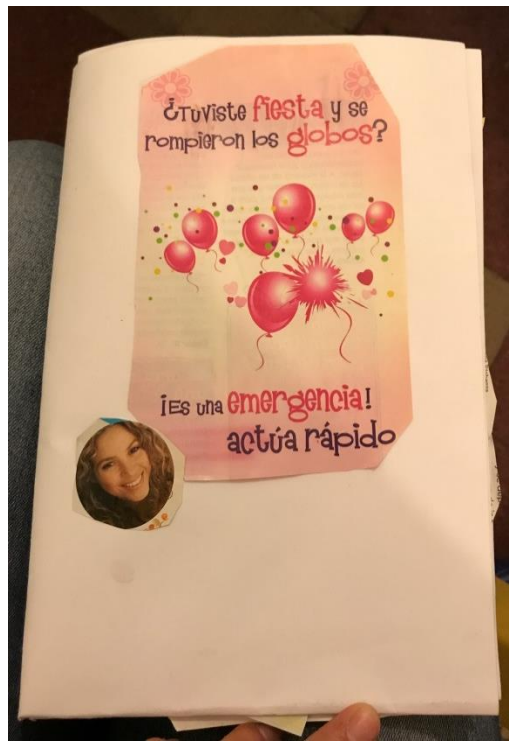
3.3



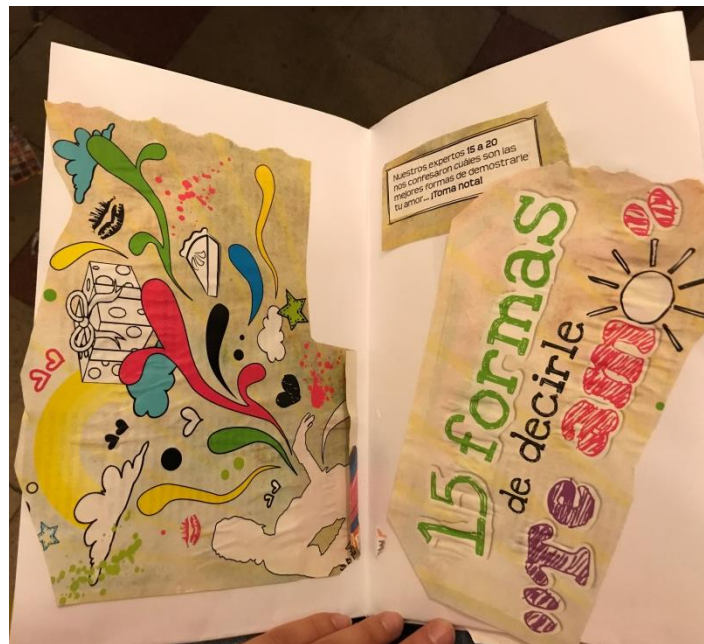
3.4

324

Libro 4



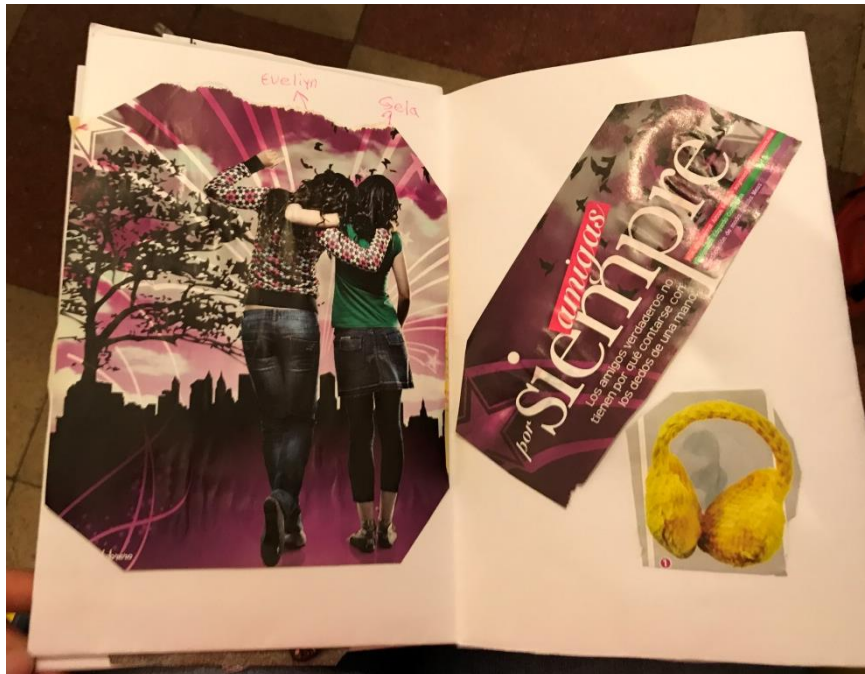
4.1



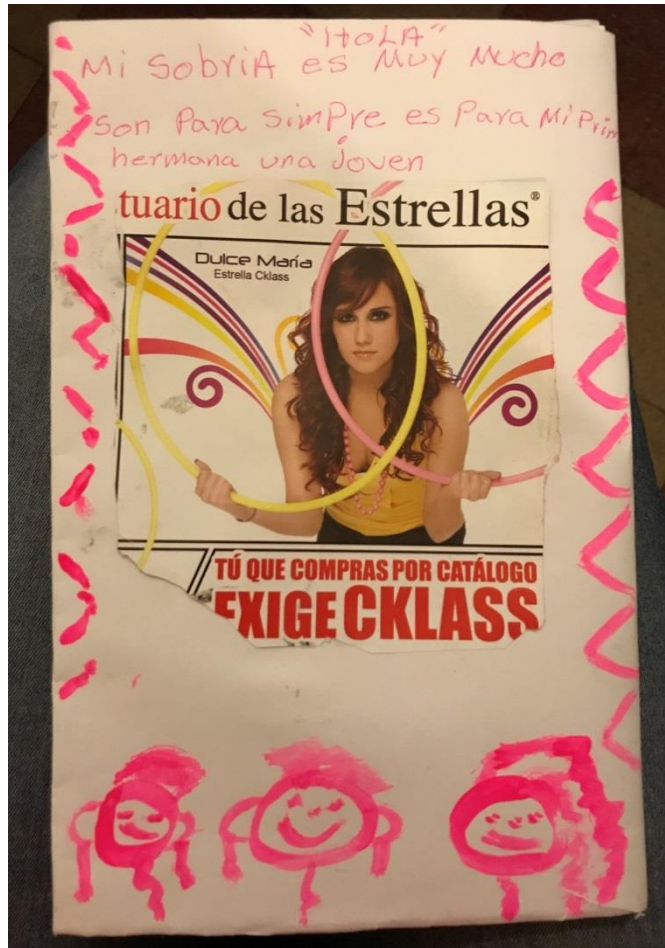
4.2



4.3



4.3



4.4

Súper héroe en plastilina

Fecha: 14 de Junio de 2017

No. de sesión: 12

Objetivo: Crear una historia en plastilina de un súper héroe, un villano y un amigo del súper héroe.

Metodología:

- Material: Barras de plastilina de distintos colores y modeladores.
- Procedimiento:
Se les pidió que realizaran en plastilina un súper héroe diferente a los que ya existen, debían pensar que habilidades tendría, posteriormente explicar que fue lo que realizaron.
Después imaginar que el súper héroe tenía un villano que lo atacaba o molestaba y realizarlo en plastilina, comentar lo que realizaron.
Finalmente debían imaginar que perdían la batalla contra el villano, y pensar en un amigo que les ayudaría a ganar la batalla, realizarlo en plastilina y comentar lo sucedido.

Desarrollo:

Grupal

Se presentaron Ar, JM y Lu , An y Jo no asistieron porque fueron a presentar un examen. Cuando se les explica la actividad parece agradales desde el comienzo y cada uno eligió una barra de plastilina para realizar su personaje, los tres utilizaron únicamente la barra que habían agarrado.

Al inicio sólo utilizaron sus manos y posteriormente fueron experimentando las formas que podían hacer con los modeladores, para el villano utilizaron una barra de plastilina distinta, únicamente Ar mezcló colores en su personaje y al llegar al último personaje Lu dijo que ya se había cansado pero se le recordó que era el último y prosiguió a realizarlo al igual que sus compañeros, los personajes fueron hechos de un color distinto a los dos anteriores, con una sola barra de plastilina.

Cuando finalizaron estaban muy orgullosos de sus creaciones, se les preguntó si se las querían llevar y dijeron que no, por lo que se les explico que si ellos no se las llevaban se iban a tener que deshacer y meter con la demás plastilina pues sino de todos se iba a deformar la figura e iba a ser imposible transportarla. JM fotografió los suyos.

Individual

Integrante	Súper Héroe	Villano	Amigo	Observaciones
Ar	<p>Persona con disfraz que incluye capa y cara descubierta. Era muy fuerte, bueno para luchar y podía volar. (Figura 1 y 1.1)</p>	<p>Planta carnívora, que creció muy alto y quería atraparlo. El súper héroe peleó mucho contra ella y le ganó porque era muy</p>	<p>Un gato que trepo la planta carnívora y con arañazos y mordidas ayudó al súper héroe a destruirla. Figura (1.4, 1.5)</p>	<p>Se mostró muy animado en la actividad, la disfrutó mucho. Sus personajes tenían extremidades delgadas y largas por lo que era imposible que estuvieran de pie, intentó ponerlo de pie y al no conseguirlo lo dejó recostado. La planta carnívora si se sostenía de pie pero las extremidades de la planta no se mantenían erguidas, para contar su historia las levantó. El gato también tenía las extremidades largas y delgadas por lo que tampoco se podía sostener por sí solo. En ningún momento se frustró porque sus personajes no se sostuvieron en pie como él quería, sólo se reía y los recostaba. (Total de figuras 1.6)</p>
JM	<p>Un rey que gobernaba justamente, castigaba a los malos y ayudaba a los demás habitantes. (Figura 2 y 2.1)</p>	<p>Un hombre montado en un dinosaurio de agua con el que iba muy rápido y difícil de alcanzar pero el rey lo alcanzó y lo obligó a irse de la ciudad. (Figura 2.2 y 2.3)</p>	<p>Animales acuáticos que eran el ejército del rey (pulpo, caracol), lo atraparon entre todos, uno lo mordía mientras los demás lo golpeaban y todos se ayudaron hasta vencerlo.</p>	<p>Al ser un rey su primer personaje, se le preguntó cuál era el lugar que reinaba se quedó pensando y finalmente contestó que si tuviera que elegir un lugar sería nuestro país y en lugar de rey sería presidente. Los súper poderes de su personaje se basaban en la toma de decisiones y autoridad. Al rey le gusta ser respetado por los demás. Está más relajado que en otras ocasiones puesto que sus compañeros participaban y ponían atención, haciendo que él no tuviera la necesidad de prestarles atención a ellos y centrarse únicamente en su actividad. (Total de figuras 2.5)</p>
Lu	<p>Rinoceronte. Era grande, muy fuerte y vivía en el desierto, golpeaba con su cuerno de enfrente. (Figura 3 y 3.1)</p>	<p>Monstruo de agua que molestaba al rinoceronte, se deslizaba muy rápido pero logró atraparlo y se lo comió. (Figura 3.2 y 3.3)</p>	<p>Una tortuga hembra con su hijo, como es un animal acuático muy rápido, logró atrapar al monstruo y ganó la batalla porque era muy fuerte. Su hijo la ayudaba.</p>	<p>Tarda en comenzar pero de los materiales que se han trabajado en el taller parece ser el que más le ha gustado. Cuando termina el rinoceronte y se le pide que mencione sus súper poderes, dice que se equivocó y que no hizo un súper héroe. Por ello se le pide que imagine que lo es y que súper poderes podía tener, tarda en imaginarlos pero finalmente dice que primordialmente la fuerza y que era muy grande, realiza el movimiento de golpear con el cuerno de enfrente. Se muestra muy satisfecho con todas sus creaciones, siendo las tortugas a las que mayor atención les presta pues las hacía y deshacía hasta que quedó conforme. (Figura 3.6)</p>

- Limitantes

Se realizó la actividad como ficción sin relacionarse con la vida de cada uno, pues cuando se les preguntó si tenían algún acontecimiento de su vida parecido, asintieron pero no comentaron ninguno.



Figura 1



Figura 1.1



Figura 1.2



Figura 1.3



Figura 1.4



Figura 1.5



Figura 1.6

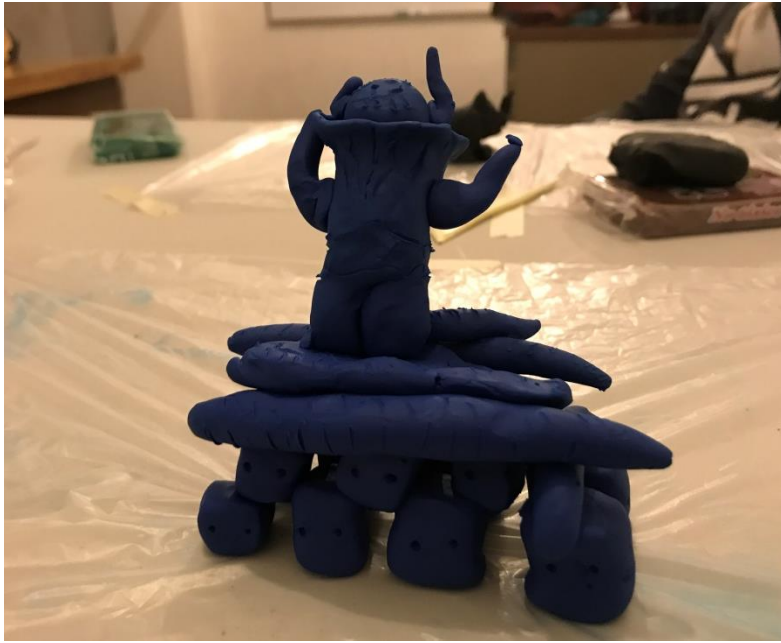


Figura 2



Figura 2.1



Figura 2.2



Figura 2.3



Figura 2.4



Figura 2.5



Figura 3



Figura 3.1



Figura 3.2



Figura 3.3



Figura 3.4



Figura 3.5



Figura 3.6

Silueta de los sentidos

Fecha: 21 de Junio de 2017

No. de sesión: 13

Objetivo: Realizar su silueta, dar una forma y lugar a cada uno de los sentidos dentro de la misma.

Metodología:

- Material: Barras de plastilina de distintos colores, cartulina blanca, lápiz e imágenes con ilusiones ópticas.
- Procedimiento:
Se mostraron las imágenes con ilusiones ópticas y cada integrante debía decir lo primero que le llegara a la mente de lo que estaba viendo, posteriormente se colocaron todas las imágenes en la mesa para que pudieran observarlas de cerca. Una vez completas las actividades de los 5 sentidos, se les pidió que realizaran su silueta en la cartulina y que posteriormente ubicaran y le dieran una forma a cada uno de los sentidos por medio de la plastilina.

Desarrollo:

Grupal

En las imágenes de ilusiones ópticas les agrado encontrar las distintas formas, una vez que todos externaron que percepción tenían de ellas a distancia, se colocaron en la mesa para que pudieran observarlas de cerca y mencionaran que percibían distinto, al hacerlo a una menor distancia. Les agradó encontrar las distintas imágenes que se podían formar en una misma hoja, la que pareció llamar la atención de la mayoría fue la compuesta de manos que estaban colocadas y pintadas en forma de animales.

Una vez que finalizó la actividad se les pidió que realizaran su silueta en la cartulina, en la cual localizarían y darían forma a cada uno de los 5 sentidos.

Todos realizaron su silueta a lápiz, sin embargo ninguna permaneció como silueta pues todos la transformaron en autorretrato.

Posteriormente debían ocupar la plastilina para representar los sentidos dentro de su silueta, pero había muchas dudas por lo que la instrucción se repitió en muchas ocasiones.

Todos comenzaron a utilizar la plastilina y ninguno localizo sus emociones, utilizaron la plastilina para darle color a su autorretrato. Disfrutaron mucho hacer su autorretrato.

Individual

Integrante	Observaciones limones	Número de imagen	Observaciones dibujo
Ar	Se mostró muy atento al sentir su limón y al buscarlo, lo realizó con calma y no lo identificó, se río y busco el suyo.	Imagen 1	Se mostró dispuesto a trabajar y en ningún momento hizo comentarios de que estuviera difícil la actividad. Despegó el lápiz de la cartulina, sin embargo realizó el dibujo con los ojos cerrados todo el tiempo. Primero hizo la persona del centro y posteriormente con los ojos abiertos, la figura más pequeña del lado izquierdo, mencionó que era un niño. Toda la imagen la pintó color naranja y quedó en fondo blanco.
Lu	Al sentir su limón lo hizo con mucha calma, fue al último que se le retiró el limón y la venda y permaneció tranquilo todo el tiempo hasta que se le retiró. Al buscar su limón, lo hizo con calma de forma muy concentrada y no lo encontró.	Imagen 2	Al comenzar a dibujar lo hizo con ojos abiertos, pero se le recordó que debía cerrarlos, ya no los volvió a abrir. Fue el primero en terminar. No terminó de pintar puesto que lo hizo con mucha calma y contemplando su dibujo. Utilizó amarillo, azul y verde claro. Realizó varias caras y a una le colocó una playera.
An	Al sentir su limón, había momentos en que dejaba de tocarlo y posteriormente reanudaba la actividad. Cuando buscó su limón entre los demás lo hizo con calma y no lo encontró.	Imagen 3	También lo hizo con ojos abiertos y después los cerro, JM decía que hacía trampa y miraba por abajo pero no daba la impresión de estar viendo. Despegó el lápiz. Pintó sus ojos verdes, parte de su cabello y remarcó su sonrisa con el plumón. Copió unas líneas en forma de triángulo del dibujo de Jo.
Jo	Al momento de reconocer su limón, lo hizo varias veces pero dejó de seguirlo sintiendo y dijo que ya había terminado, se esperó a que se le recogiera el limón e inmediatamente se le quitó la venda. Se burló junto con Pa de Lu, ya que Lu estaba quieto y concentrado esperando a que se le recogiera su limón, por lo cual se le pidió respeto para Lu. Fue el primero en encontrar su limón y se sintió muy emocionado por ello, le presumió a sus compañeros.	Imagen 4	Tardó en comenzar a realizar la actividad, realizó algunos trazos y fue al baño, regresó y acomodó algunas cosas en su mochila. Borró los trazos, se le dijo que no importaba que los dejara y continuará así pero aún así continuó borrándolos. Comenzó de nuevo y seguía intentando ver, realizaba un trazo, veía y se volvía a tapar los ojos, fue el primero en terminar. Cuando se explicó como se hacía sin despegar el lápiz para facilitar el dibujo, realizó algunas líneas uniendo su dibujo, pero se le dijo que no importaba como estaba que así lo dejara, sin embargo realizó algunas más. Posteriormente utilizó color verde para las partes que unió, rosa para la cara y una línea con picos color naranja en la parte inferior de la cartulina.
JM	Al sentir su limón lo hizo de forma detallada y posteriormente cuando buscó el suyo lo hizo muy seguro y lo encontró rápidamente, sintiéndose satisfecho de haberlo encontrado. Cuando sus demás compañeros se reían porque los demás se equivocaban al descartar el limón que era suyo, él les pedía que guardaran silencio y que prestaran atención.	Imagen 5	Estaba viendo al realizar su dibujo pero después de explicarles varias veces, dijo que lo estaba haciendo mal y volteó su cartulina para empezar de nuevo al cubrirse los ojos. Ya no volvió a abrir los ojos y la imagen que realizó fue pequeña y de cuerpo entero. Pintó la cara rosa el cabello café, la playera gris y el pantalón azul, e hizo una franja café en la parte inferior.

- Limitantes
Están acostumbrados a realizar cosas concretas, por ello cuando se les pide que realicen algo abstracto o sin una forma asignada les es difícil llevarlo a cabo.

Ilusiones ópticas



Imagen 1



Imagen 2

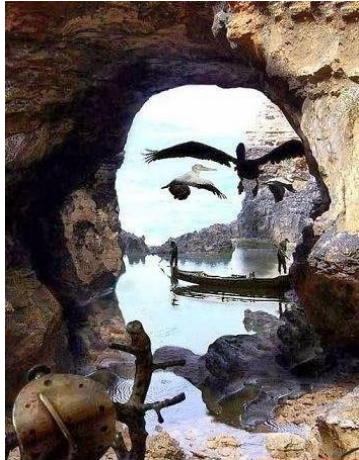


Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5

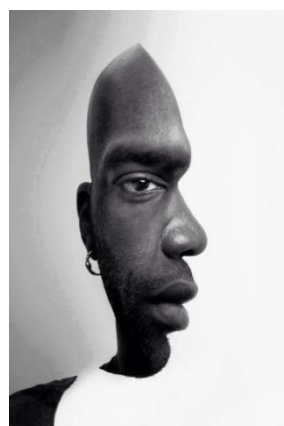


Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9

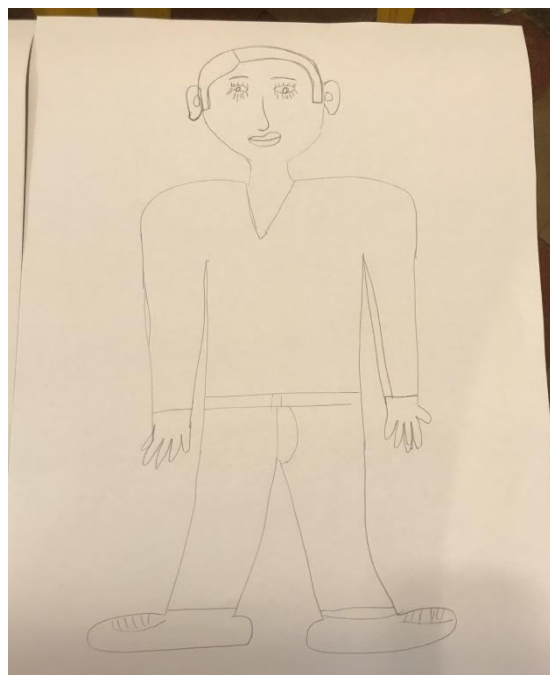


Figura 1.1



Figura 1.2

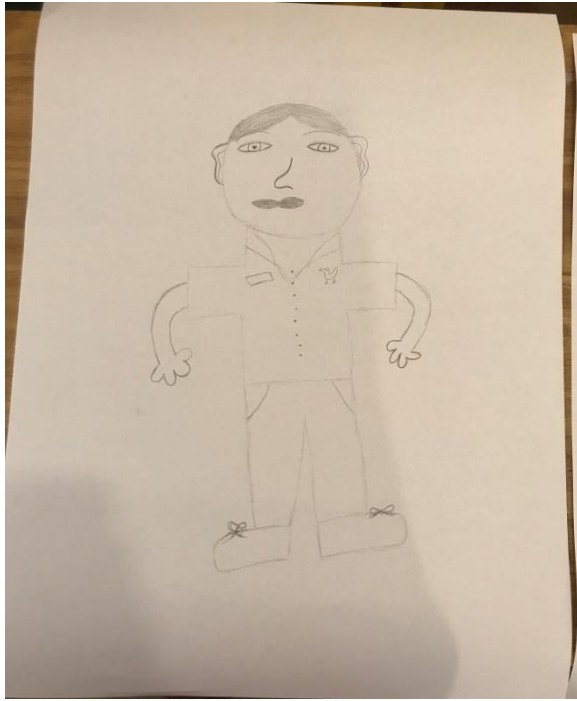


Figura 2.1

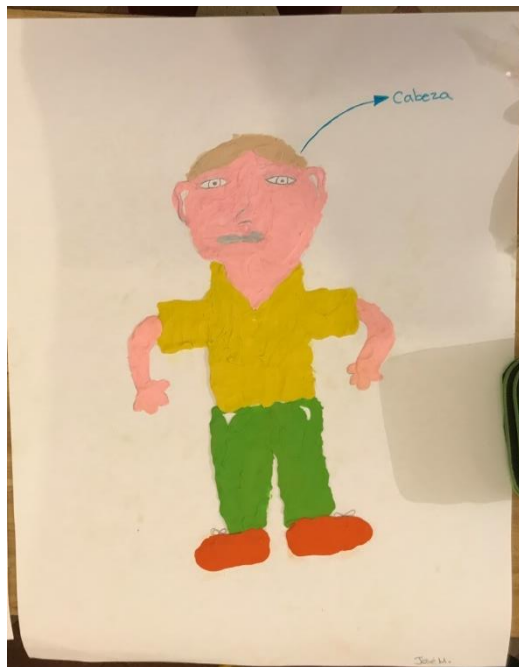


Figura 2.2

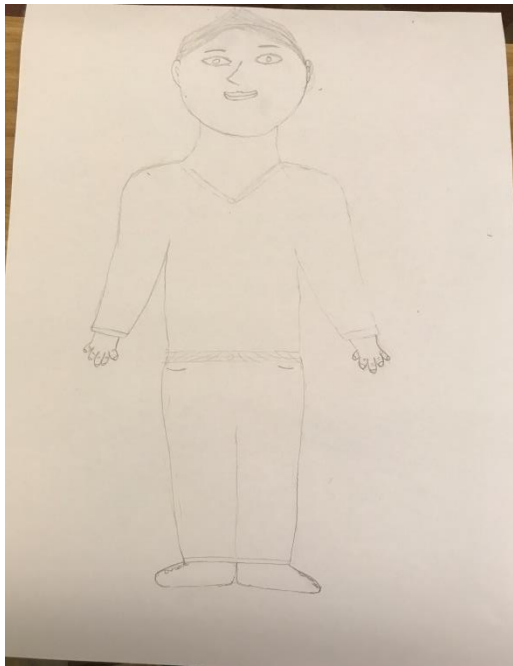


Figura 3.1



Figura 3.2

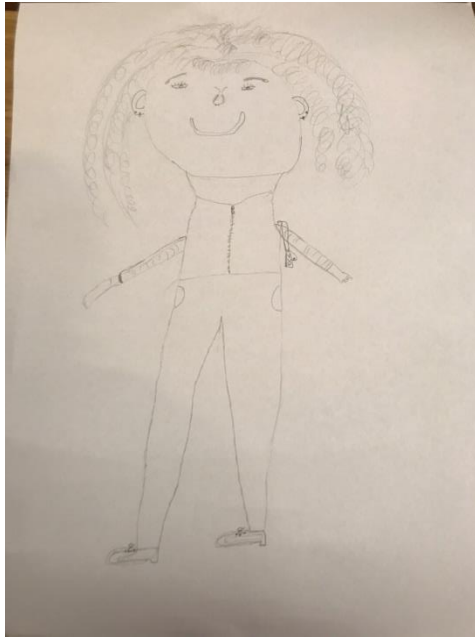


Figura 4.1



Figura 4.2

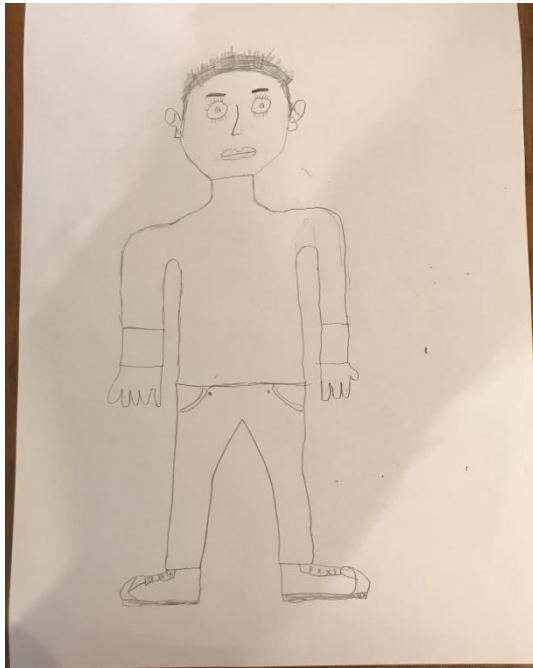


Figura 5.1

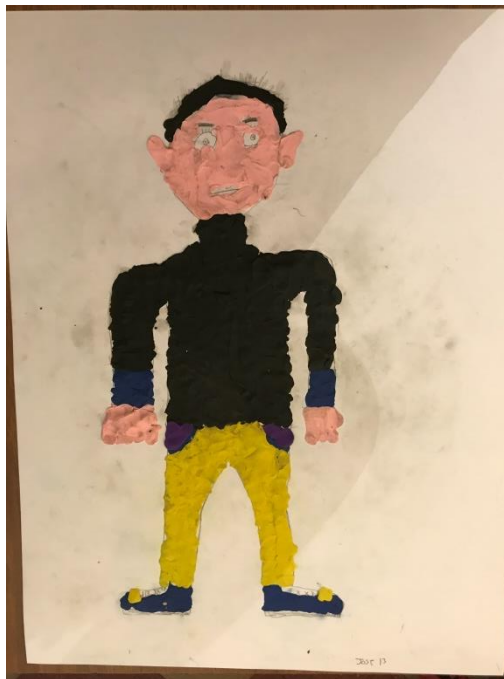


Figura 5.2

Utilizando los sentidos

Fecha: 28 de Junio de 2017

No. de sesión: 14

Objetivo: Salir de la zona de confort y adaptarse a no utilizar la vista, guiándose con el resto de los sentidos.

Metodología:

- Material: limones, plumones permanentes, bufandas para vendar ojos, lápices, pinturas acrílicas, pinceles y espejos.
- Procedimiento:

En la primer actividad se les vendaran los ojos y se les repartirá un limón a cada integrante, el cual deben reconocer con todos sus sentidos por 2 minutos. Posteriormente a cada limón se le coloca el nombre de la persona que lo tenía para que de uno en uno busque el limón que estuvo tocando permaneciendo con los ojos vendados.

En la segunda actividad se deben observar en completo silencio durante 5 minutos en un espejo, después con ojos cerrados dibujaran su rostro con la mano contraria a la que utilizan normalmente y al mismo tiempo tocando su rostro con la mano que suelen utilizar más, con un lápiz que no deben despegar de la cartulina (previamente pegada en frente de ellos). Cuando hayan finalizado todos los integrantes marcaran con plumón todas las líneas que estaban con lápiz y finalmente pintaran todos los espacios en blanco, respetando las líneas negras con pinturas acrílicas.

Desarrollo:

Grupal

En la primera actividad todos se mostraron dispuestos a participar, fueron respetuosos en cuanto a las instrucciones de guardar silencio e inspeccionar su limón.

Se les explicó que deberían encontrar su limón al juntarlo con los demás, como nadie se propuso para empezar, se eligió a una persona y fueron pasando todos los de su derecha. La actividad a partir de aquí se realizó uno por uno, sin embargo todos mostraron interés cuando participaban sus compañeros.

Tres de los participantes lograron reconocer su limón y se mostraron satisfechos, los demás se reían y buscaban el suyo al tener los ojos abiertos.

Durante la segunda actividad las instrucciones se dieron por partes, primero sólo se explicó lo que iban a realizar con el espejo, cada uno eligió un espejo que estaba colocado en el centro y se debían observar durante 5 minutos, en completo silencio. Les fue complicado observarse todo el tiempo y en ocasiones se distraían, algunos decían que ya habían terminado de verse pero se les decía que tenían que observarse detalladamente durante todos los 5 minutos, que no podía ser menos.

Posteriormente se les explicó varias veces lo que iban a realizar en la cartulina, todos se mostraron ansiosos por usar la mano contraria a la que están acostumbrados y decían que les iba a salir feo y más por no poder ver; no se les habían cubierto los ojos, sólo se les había pedido que los cerraran pero todos los abrían, por ello se procedió a darles bufandas y evitar la tentación de abrirlos.

Cuando se estaban repartiendo las bufandas Pa se negó a cubrirse los ojos y no participó en la actividad. Los demás de pronto se quitaban las bufandas porque no querían hacer un dibujo feo pero se les recordaba la instrucción.

Una vez que todos terminaron se les pidió marcar con plumón negro todas las líneas hechas a lápiz y después pintar los dibujos con pintura acrílica, al final todos observaron las obras de los demás.

Cuando los demás estaban utilizando las pinturas, se le comentó a Pa que podía pintar lo que deseara en su cartulina.

Individual

Integrante	Observaciones limones	Número de imagen	Observaciones dibujo
Ar	Se mostró muy atento al sentir su limón y al buscarlo, lo realizó con calma y no lo identificó, se río y busco el suyo.	Imagen 1	Se mostró dispuesto a trabajar y en ningún momento hizo comentarios de que estuviera difícil la actividad. Despegó el lápiz de la cartulina, sin embargo realizó el dibujo con los ojos cerrados todo el tiempo. Primero hizo la persona del centro y posteriormente con los ojos abiertos, la figura más pequeña del lado izquierdo, mencionó que era un niño. Toda la imagen la pintó color naranja y quedó en fondo blanco.
Lu	Al sentir su limón lo hizo con mucha calma, fue al último que se le retiró el limón y la venda y permaneció tranquilo todo el tiempo hasta que se le retiró. Al buscar su limón, lo hizo con calma de forma muy concentrada y no lo encontró.	Imagen 2	Al comenzar a dibujar lo hizo con ojos abiertos, pero se le recordó que debía cerrarlos, ya no los volvió a abrir. Fue el primero en terminar. No terminó de pintar puesto que lo hizo con mucha calma y contemplando su dibujo. Utilizó amarillo, azul y verde claro. Realizó varias caras y a una le colocó una playera.
An	Al sentir su limón, había momentos en que dejaba de tocarlo y posteriormente reanudaba la actividad. Cuando buscó su limón entre los demás lo hizo con calma y no lo encontró.	Imagen 3	También lo hizo con ojos abiertos y después los cerró, JM decía que hacía trampa y miraba por abajo pero no daba la impresión de estar viendo. Despegó el lápiz. Pintó sus ojos verdes, parte de su cabello y remarcó su sonrisa con el plumón. Copió unas líneas en forma de triángulo del dibujo de José.
Jo	Al momento de reconocer su limón, lo hizo varias veces pero dejó de seguirlo sintiendo y dijo que ya había terminado, se esperó a que se le recogiera el limón e inmediatamente se le quitó la venda. Se burló junto con Pa de Lu, ya que Lu estaba quieto y concentrado esperando a que se le recogiera su limón, por lo cual se le pidió respeto para Lu. Fue el primero en encontrar su limón y se sintió muy emocionado por ello, le presumió a sus compañeros.	Imagen 4	Tardó en comenzar a realizar la actividad, realizó algunos trazos y fue al baño, regresó y acomodó algunas cosas en su mochila. Borró los trazos, se le dijo que no importaba que los dejara y continuará así pero aún así continuó borrándolos. Comenzó de nuevo y seguía intentando ver, realizaba un trazo, veía y se volvía a tapar los ojos, fue el primero en terminar. Cuando se explicó como se hacía sin despegar el lápiz para facilitar el dibujo, realizó algunas líneas uniendo su dibujo, pero se le dijo que no importaba como estaba que así lo dejara, sin embargo realizó algunas más. Posteriormente utilizó color verde para las partes que unió, rosa para la cara y una línea con picos color naranja en la parte inferior de la cartulina.
JM	Al sentir su limón lo hizo de forma detallada y posteriormente cuando buscó el suyo lo hizo muy seguro y lo encontró rápidamente, sintiéndose satisfecho de haberlo encontrado. Cuando sus demás compañeros se reían porque los demás se equivocaban al descartar el limón que era suyo, él les pedía que guardaran silencio y que prestaran atención.	Imagen 5	Estaba viendo al realizar su dibujo pero después de explicarles varias veces, dijo que lo estaba haciendo mal y volteó su cartulina para empezar de nuevo al cubrirse los ojos. Ya no volvió a abrir los ojos y la imagen que realizó fue pequeña y de cuerpo entero. Pintó la cara rosa el cabello café, la playera gris y el pantalón azul, e hizo una franja café en la parte inferior.

Integrante	Observaciones limones	Número de imagen	Observaciones dibujo
Pa	<p>Realizó la actividad sin embargo perdía interés y dejaba de prestarle atención a su limón.</p> <p>Fue la primera en buscar su limón y no le habían quedado claras las instrucciones, por lo que se repitió la búsqueda en dos ocasiones, una vez que le había quedado claro que iba a realizar paso los limones muy rápidamente sin prestarles mayor atención y no encontró su limón.</p> <p>Cuando Jo encontró el suyo, le decía que había hecho trampa y por eso él había encontrado el suyo.</p>	Imagen 6	<p>Estaba realizando la actividad con los ojos abiertos y al igual que los demás se le pidió que utilizara una bufanda pero se negó a hacerlo porque le iba a quedar feo, se le explicó que no importaba como quedara el dibujo que lo importante era realizar la actividad pero aún así se negó a hacerlo muy enérgicamente, como si se le estuviera pidiendo algo que la afectara y comenzó a gritarle al director de la fundación, el cual no acudió al llamado. Se le dijo que no podía realizar la actividad con ojos abiertos y que si no quería participar, no tenía que hacerlo. Se sentó a observar a sus compañeros en silencio.</p> <p>Cuando sus compañeros comenzaron a pintar sus dibujos con pintura acrílica, se le dijo que podía realizar lo que quisiera en la cartulina y de inmediato buscó pintura.</p> <p>Realizó un barco en el agua.</p>

- Limitantes

Al ser actividades que los sacaban de su zona de confort y les exigían adaptación fue complicado llevarlas a cabo, sin embargo casi todos estuvieron dispuestos a intentarlo.



Imagen 1



Imagen 2

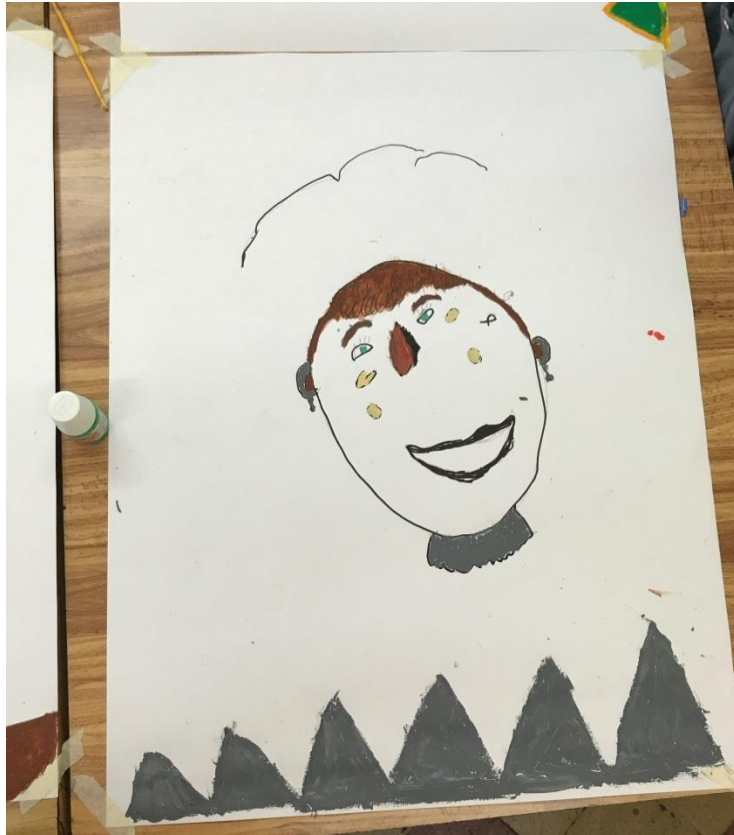


Imagen 3



Imagen 4

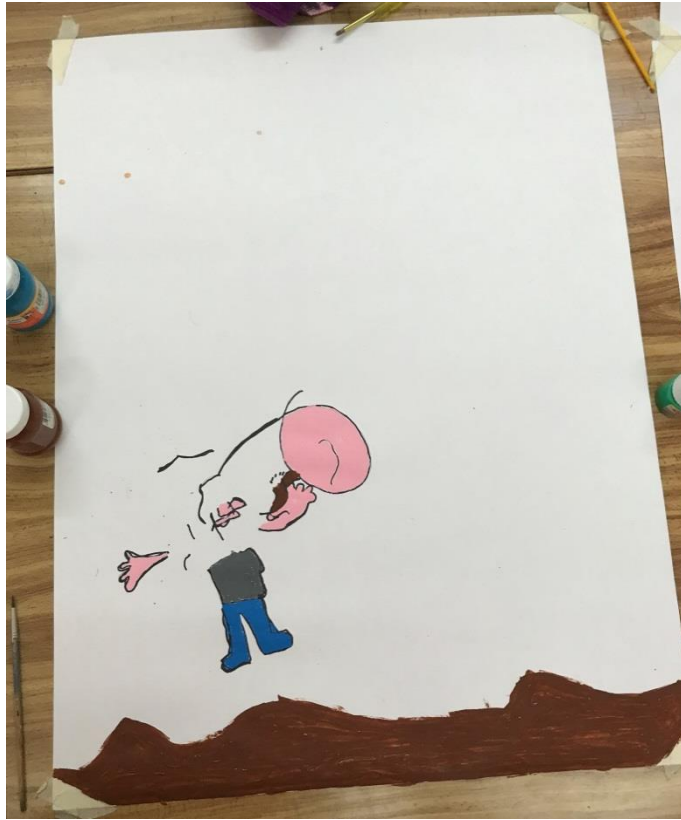


Imagen 5



Imagen 6

Cierre

Fecha: 5 de Julio de 2017

No. de sesión: 15

Objetivo: Observar a manera de museo todas las obras que se llevaron a cabo hasta el momento en el taller.

Metodología:

- Material: masking tape y todas las obras realizadas hasta el momento.
- Procedimiento:
Se colocaron todas las obras por orden de sesión, los integrantes observaron de la forma en que prefirieron, caminando por todo el salón.
Posteriormente se recordó lo que se realizó en cada una de las sesiones, en aquellas en que no asistieron todos, se les pidió a aquellos que realizaron la actividad que les explicaran a los demás en qué consistió la sesión y sus obras.
Finalmente se les invitó a realizar un comentario acerca del taller.

Desarrollo:

Grupal

Una vez que se colocaron todas las imágenes en la pared comenzaron a observarlas, 3 de ellos (JM, Lu Y Jo) las iban observando al mismo tiempo y comentaban entre ellos, pasaron más tiempo observando las imágenes de la historia en plastilina.

An y Ar tardaron más en comenzar a observarlas.

Todos lo hicieron en orden y en especial con las de las primeras sesiones mencionaban que ya no recordaban lo que habían dibujado.

Una vez que terminaron se les pidió que comentaran, que les parecían sus obras, que diferencias y similitudes observaban entre ellas, si notaban algún cambio entre las primeras y las últimas que realizaron; pero no se mostraron muy abiertos a participar, por ello se comenzó a recordar que se hizo a lo largo de las sesiones observando las imágenes.

En aquellas en las que no había participado alguno de los presentes, los que habían asistido tenían que contarles lo que se llevó a cabo en la sesión y qué fue lo que ellos crearon.

Una vez finalizado se les invitó nuevamente a realizar un comentario al respecto pero no quisieron participar.

Se mostraron felices de llevar consigo todas sus obras.

Individual

Integrante	Observaciones de la sesión
Ar	Al inicio no quería acercarse a observar las obras. Posteriormente se acercó sin mucho interés al inicio y se quedó observando las de plastilina y música. Intentaba mantenerse alejado de sus compañeros.
JM	Las observó acompañado de Lu y Jo, le causaban mayor interés aquellas en las que no había participado. Al ver que Ar no se acercaba le invitaba a hacerlo un poco molesto.
Lu	Se mostró complacido de decir que fue el único que asistió a todas las sesiones. Cuando describió a sus compañeros tanto la sesión como su obra, lo hizo de forma indecisa y nerviosa pero conforme fue pasando el tiempo se relajó y logró explicarlo con mayor soltura.
An	Observó de lejos las obras en la pared, y buscaba hacer conversación acerca de ellas, las que más le llamaron la atención, fueron los conejos y mencionó que sólo había una coneja, igual que en el grupo, pues ella era la única mujer en ese momento.
Jo	Se burló de algunas obras de los demás, en ocasiones insinuaba que las suyas eran mejores, por lo que se le recordó que se había acordado respeto y que ninguna obra era mejor que otra, que el único objetivo era la expresión.

- Limitantes
No suelen dar a conocer su opinión, por lo que fue difícil llevar a cabo un cierre en el que se intercambiaran puntos de vista de todos los integrantes.