



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE ANTROPOLOGÍA

“DINÁMICAS COMUNICATIVAS EN LAS RELACIONES
SOCIALES DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DE
IXTLAHUACA”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

BRENDA BALDOVINOS ECHEVERRIA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. DAVID FIGUEROA SERRANO.

TOLUCA, MÉXICO NOVIEMBRE 2017



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme ésta instancia en mi vida.

A mi director: Dr. David Figueroa Serrano, por su paciencia y el tiempo que dedicó a mi trabajo, MUCHAS GRACIAS.

A mis revisores: Dr. C. S. José Luis Arriaga Ornelas y Dra. Georgina María Arredondo Ayala por sus muy acertadas correcciones, MUCHAS GRACIAS.

A Onelida Baldovinos Echeverría, por enseñarme y mostrarme con hechos que nada es imposible, MUCHAS GRACIAS.

DEDICATORIAS:

A Edgar Baldovinos Maldonado por enseñarme a comunicarme con solo una sonrisa.

A mi madre por todo el tiempo que dedicó a mi enseñanza como bienestar personal.

A Sayonara Baldovinos Echeverria, por siempre apoyarme en cualquier circunstancia y creer en mí plenamente.

A Irma Baldovinos Echeverria, por siempre ser sincera en sus comentarios y en el cariño que siempre me muestra.

A todos mis hermanos que siempre me han dado la fuerza, apoyo y confianza para lograr mis metas.

A Aarón Bernal Gonzales por simplemente confiar y creer en mí plenamente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
---------------------------	----------

CAPÍTULO I CONCEPTOS TEÓRICOS.....	10
---	-----------

1.1 Concepto de Antropología.....	10
-----------------------------------	----

1.2 Concepto de Cultura	13
-------------------------------	----

1.2.1 Teoría de la semiótica de la cultura.	14
--	----

1.2.1.1 Signo, Objeto y Símbolo	20
---------------------------------------	----

1.2.1.2 Significante y Significado	24
--	----

1.3 Concepto de comunicación.....	25
-----------------------------------	----

1.3.1 Tipos de comunicación no verbal y verbal	26
--	----

1.4 Concepto de lenguaje	29
--------------------------------	----

1.4.1 Lenguaje de señas mexicano	30
--	----

1.5 Discapacidad.....	31
-----------------------	----

1.5.1 Discapacidad Auditiva.....	32
----------------------------------	----

1.5.2 Causas de discapacidad auditiva	33
---	----

1.5.3 Clasificación de pérdida auditiva.....	34
--	----

CAPÍTULO II EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM) NO. 28 DE IXTLAHUACA: CONTEXTO MUNICIPAL Y ETNOGRAFÍA DEL TALLER.....	38
---	-----------

2.1 Datos generales del municipio de Ixtlahuaca.....	38
--	----

2.1.1 Lenguas	38
---------------------	----

2.1.2 Personas con Discapacidad:	38
--	----

2.1.3 Extensión Territorial	39
-----------------------------------	----

2.1.4 Límites Geográficos	40
---------------------------------	----

2.1.5 Denominación.....	40
2.1.5 Toponimia	41
2.1.6 Fauna.....	42
2.1.7 Flora.....	42
2.1.8 Clima.....	43
2.1.9 Hidrografía	43
2.1.10 Religión.....	43
2.1.11 Educación	46
2.2 Historia de los CAM en México.	48
2.3 Historia del CAM de Ixtlahuaca no. 28. (CAM).....	52
2.3.1 Ubicación del CAM de Ixtlahuaca no. 28.	57
2.3.2 Organización institucional de docentes en el CAM no. 28.	57
2.3.3 Actividades generales del CAM no. 28.	61
2.3.4 Descripción de actividades y asignaturas en el taller de panadería y repostería del CAM no. 28.	62
2.3.5 Aspectos generales de los alumnos que integran el taller de panadería y repostería del CAM no. 28.	65
2.3.6 Profesores que imparten clases en el taller de panadería y repostería del CAM no. 28.	67
2.4 Tipos de lenguaje en la comunicación de los sujetos del taller de panadería y repostería para las relaciones sociales en el CAM no. 28.	68
CAPÍTULO III DINÁMICAS Y PROBLEMÁTICAS DE COMUNICACIÓN EN LOS ALUMNOS CON D.A.P. EN EL TALLER DE PANADERÍA Y REPOSTERÍA DEL CAM NO. 28.....	77
3. Situaciones en las que los alumnos emplean las dinámicas comunicativas. .	77
3.1 Situación espacial en el taller de panadería y repostería.....	77

3.1.1 Situación soez	87
3.1.2 Situación de aprendizaje.....	97
3.1.3 Situación de malestar general	104
3.2. Dinámicas de comunicación de los alumnos al relacionarse socialmente con sus compañeros con discapacidad auditiva.....	105
3.3 Problemáticas de comunicación en las relaciones sociales, según los alumnos con discapacidad auditiva profunda.	108
3.4 Problemáticas de comunicación en las relaciones sociales según los compañeros de los alumnos con discapacidad auditiva profunda.	110
3.5 Problemática y dinámicas de comunicación en las relaciones sociales según los docentes del taller en relación a los alumnos con discapacidad auditiva. ...	112
CAPÍTULO IV DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN LA COMUNICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA PROFUNDA DEL CAM No. 28	117
4. Uso de la escritura en las relaciones sociales de los alumnos con discapacidad auditiva profunda.....	117
4.1 Análisis de la escritura de los alumnos con discapacidad auditiva.	120
4.2 Perspectiva de los alumnos con discapacidad auditiva profunda en relación al desarrollo de la escritura para las relaciones sociales.	127
4.3 Perspectiva de los alumnos oyentes respecto al desarrollo de la escritura de los alumnos con D.A.P.....	130
4.4 Perspectiva de los profesores de los alumnos con discapacidad auditiva profunda en relación al desarrollo de la escritura.....	134
4.5 Consecuencias sociales de los alumnos con D.A.P. al no desarrollar la escritura.	142
4.6 Beneficios para los alumnos con D.A.P, en caso de desarrollar la escritura.	145

4.7 Alternativas de solución para que la personas con discapacidad auditiva profunda desarrollen la escritura.....	146
CONCLUSIONES	151
BIBLIOGRAFÍA	156
ANEXOS	161

ADVERTENCIA: para la recolección de algunos datos se requirió los argumentos informativos de él historiador municipal y de profesoras del CAM que por motivos éticos se les mencionara con sobrenombres.

INTRODUCCIÓN

El ser humano posee un lenguaje complejo para comunicarse; históricamente la creación de signos le permite a cada individuo relacionarse e interactuar con otros sujetos. Paralelamente los procesos de comunicación han sufrido modificaciones a través del tiempo y con el decurso de cada época, ello de acuerdo a las necesidades que surgen en cada sociedad. El lenguaje está vinculado con el contexto; esto brinda pautas para el desarrollo de la comunicación en las relaciones sociales de un grupo, así como en el conocimiento de su cultura.

Cada sociedad humana, a partir del desarrollo de su cultura ha atribuido significados a los objetos, fenómenos, acontecimientos, acciones y actividades que tienen lugar en su vida diaria o son parte de la naturaleza, permitiendo que las personas se relacionen intercambiando su sentir y pensar por medio de los signos, lo que hace que se fortalezcan sus relaciones sociales al interpretar los diferentes tipos de modulación de voz al hablar, los gestos, el movimiento corporal, y algunos emblemas, propiciando que el receptor comprenda el mensaje y proporcione algún tipo de respuesta, pero, ¿qué sucede con las personas con discapacidad auditiva?, aquellos sujetos que están inmersos en la misma cultura pero que no pueden escuchar y por ende no interpretan textos orales como los usos de las modulaciones de voz, debido a que no conocen el sonido, ni dan significancia o atribuyen un significado a la lengua natural del emisor oral.

El censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2010 identificó que 813,232 habitantes padecen discapacidad auditiva, determinando que un total de 5.35% de la población tiene sordera. La Ciudad de México tienen una población de 8, 851,080 y de ellos 653,165 personas tiene algún tipo de discapacidad; además 45,429 pobladores tienen exclusivamente discapacidad auditiva.

La comunidad discapacitada requiere educación al igual que la población regular, no obstante, necesita estrategias que promuevan su inclusión y así poder

desarrollarse dentro de la sociedad oyente, así se crearon diversas políticas, programas e instituciones de apoyo.

Actualmente el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (2002) que fue formado por el Gobierno Federal da propuestas de integración educativa, promoviendo la equidad y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas que poseen algún tipo de discapacidad o Necesidad Educativa Especial. Los centros y unidades que otorgan servicio de Educación Especial son: los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en este centro se brindan servicios de evaluación y diagnóstico a los niños con problemas de adaptación, aprendizaje y lenguaje, otro servicio son las Unidades de Orientación al Público (UOP) , estas dan servicio de educación especial orientando a los padres de familia, docentes y comunidad general sobre el proceso de integración educativa de una persona con discapacidad auditiva, posteriormente las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) tienen el propósito de generar una integración de los sujetos con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular, apoyando y creando estrategias en las escuelas regulares para integrar a los alumnos con o sin discapacidad a la educación regular. Otro servicio de educación especial es el proceso de integración educativa, este implica que los sujetos con Necesidades Educativas Especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares. Por último se encuentran los Centros de Atención Múltiple (CAM) estos son instituciones que cuentan con atención educativa a diferentes niños con discapacidad, preparándolos para mejorar su calidad de vida y puedan incorporarse después a una educación regular.

Para el presente estudio se consideró la elección del Centro de Atención Múltiple (CAM) No. 28, con clave de centro de trabajo C.C.T. 15DML0028N, adscrito a la Zona No. 03 de Educación Especial, con sede en la Cabecera Municipal de Ixtlahuaca de Rayón, Estado de México, debido a que este tipo de instituciones particularmente conforman sus grupos de clase dando prioridad a la edad de

desarrollo y no al tipo de discapacidad que padece el alumno, esto permitió que el estudio realizado en el aula de clase denominada Taller de panadería y repostería procurará diversidad de datos que resultaran significativos sobre el fenómeno a investigar. En el censo de *Población y Vivienda* realizado en el año 2010 el municipio de Ixtlahuaca cuenta con una población de 10,890 personas que tienen alguna discapacidad, y representa un 8% de la población del municipio, mientras que especialmente la *Cabecera Municipal* cuenta con 513 sujetos que presentan alguna discapacidad; de los cuales 33 habitantes tienen discapacidad auditiva (D.A.) representando por un grupo minoritario de población sorda.

La investigación tiene como objetivo general describir y analizar los procesos y problemáticas de comunicación e interacción social de los alumnos con discapacidad auditiva del taller de panadería y repostería. Para conocer las dinámicas comunicativas a las que recurren los alumnos sordos se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de comunicación a las que recurren los alumnos con discapacidad auditiva para relacionarse con sus compañeros oyentes y profesores.
- Identificar las estrategias de comunicación a las que recurren los alumnos oyentes y profesores para interactuar con los alumnos con discapacidad auditiva.
- Analizar las problemáticas de comunicación entre personas con discapacidad auditiva y personas que no tienen este problema, así como con los maestros.
- Identificar las fronteras del significado desde las cuales se genera un proceso de comunicación.

Para reforzar la información se requirió conocer la perspectiva del alumno sordo como de sus compañeros y docentes oyentes en relación a las problemáticas que se generaban por el uso de los dos lenguajes naturales en el aula, ulteriormente se hizo un análisis sobre los procesos y problemáticas de comunicación en las relaciones sociales de los alumnos con discapacidad auditiva con la finalidad de

comprender el contexto en el que se desarrollan de acuerdo a su discapacidad y entender la importancia del uso de diferentes dinámicas comunicativas.

La investigación está enmarcada bajo un enfoque cualitativo y un corte interpretativo-analítico donde la información se vislumbró desde la comunicación y las relaciones socioculturales, para ello se realizó observación participante, haciendo uso del método etnográfico, método documental e historia narrada, con la aplicación de instrumentos de apoyo como entrevistas semi-estructuradas para hacer un análisis de los resultados arrojados, por último se requirió identificar algunas palabras del lenguaje de señas mexicano, las cuales se recrearon a través de fotografías. Debido a que la finalidad del CAM es facilitar una inclusión y adaptación a la educación se realizó una recolección de datos, conjunto a los comentarios de docentes y de compañeros oyentes de los alumnos con discapacidad auditiva, ello para contextualizar el entorno educacional de los alumnos con discapacidad auditiva.

En el taller de panadería y repostería se observaron e identificaron las dinámicas de comunicación usadas por los alumnos sordos para relacionarse con los alumnos y docentes oyentes, y viceversa. En la comunicación verbal y no verbal usada en el taller se identificó: la cinésica; emblemas, la proxémica, el lenguaje oral; paralenguaje y escritura, además se identificaron el *icono* y el *índice* como prácticas para una mejora comunicativa, es importante soslayar que el *icono* y el *índice* son *signos* y para este estudio se abordan según la concepción de Charles S. Peirce (1990), ya que él argumenta que representan al objeto o inducen a él, en este contexto los alumnos los emplean para comunicar, por ello se designaron en la investigación dentro de las dinámicas comunicativas a las que recurren los alumnos para su expresión.

Para comprender los procesos de comunicación y marcar la cotidianeidad de los alumnos con discapacidad auditiva en un entorno que se muestra ajeno a ellos en el sentido lingüístico se usó la teoría semiótica de la cultura desarrollada por Yuri Lotman. Esta teoría expone que existe una diferencia cultural en el empleo de los signos comunicativos, además aclara que la interpretación sígnica de cada cultura

debe ser traducida en sus propios signos para que no exista una idea distorsionada del texto comunicativo, pero en este caso los alumnos sordos forman parte de la misma cultura de los oyentes; lo que permite que la complejidad comunicativa e interpretativa sea a través del conocimiento previo de la cultura.

Lotman (1996) acuñó el término de semiosfera y expuso su importancia para que pueda emanar la semiosis, así como la procedencia de la extrasemiosis; en donde al haber dos entidades distintas en planos semióticos se permite que ambas tengan conciencia de sí mismas como de la otredad, estos signos se crean e interpretan a partir de la cultura que está inmersa en la semiosfera, por ello en la investigación se realizó una metáfora de la semiosfera referente a cuatro alumnos con discapacidad auditiva profunda del taller de panadería y repostería, situación donde la frontera semiosférica va más allá de sí mismos.

La frontera semiótica según Lotman (1996) es el límite de la semiosfera en donde se traducen los signos de la otredad y del colectivo semiótico, lo que genera que el intercambio de signos se comprenda por ambos lados, en ese momento el límite de la semiosfera de los alumnos sordos pasa a ser metafóricamente un alumno con discapacidad auditiva moderada; el alumno en ocasiones permite la comunicación y las relaciones sociales entre los profesores y alumnos oyentes, así como de los alumnos y profesor con discapacidad auditiva profunda, debido a que él traduce los signos del lenguaje de señas mexicanas al lenguaje oral y del lenguaje oral al lenguaje de señas mexicano, es decir de la semiosfera (alumnos con discapacidad auditiva profunda) a la extrasemiosfera; en esta situación los alumnos oyentes pasan a ser la otra esfera semiótica debido a la diferencia de lenguaje natural de cada grupo, por ello la extrasemiosfera será representada por los oyentes, entonces el alumno con discapacidad auditiva moderada funge como frontera entre las dos esferas semióticas al traducir los signos de una esfera a otra.

En el proceso de comunicación entre ambas esferas se van generando una serie de estrategias, dinámicas y problemáticas comunicativas en las expresiones como

en el ámbito interpretativo y comprensivo, debido a que se manejan simultáneamente diferentes lenguajes en un mismo texto comunicativo para lograr establecer las relaciones sociales entre ambas esferas semióticas, por ello la investigación se enfoca en las dinámicas a las que recurren especialmente los alumnos sordos frente a una esfera sígnica, lo que significa y resignifica su entorno social en la cual el alumno se esfuerza en adaptarse para comprender y ser comprendido en un contexto oyente en que se desarrolla social y culturalmente.

Por ello se realizaron cuatro capítulos donde se presenta la situación y el uso de las dinámicas y estrategias de comunicación empleadas por los alumnos con discapacidad auditiva; en el Capítulo I. Conceptos teóricos; se expone la teoría que se maneja para esclarecer y ejemplificar la situación comunicativa de los alumnos discapacitados, se dispone la teoría Semiótica de Charles S. Peirce, y la teoría semiótica de la cultura de Yuri Lotman para comprender el enfoque y uso del signo así como del quehacer que juega la cultura en relación a la semiótica de un grupo, también se hace referencia a algunos conceptos de comunicación verbal y no verbal, la definición de discapacidad, discapacidad auditiva y las posibles causas de dicha disminución auditiva para que a través de ello el lector logre identificar y comprender algunos conceptos usados durante la investigación.

El Capítulo II. Centro de Atención Múltiple No. 28 de Ixtlahuaca: contexto municipal y Etnografía del taller, en este apartado se muestra un contexto general sobre el Municipio de Ixtlahuaca, consecuentemente se encuentra una breve historia sobre la creación de los Centro de Atención Múltiple (CAM), posteriormente se da una semblanza sobre cómo fue creado el CAM No. 28 de Ixtlahuaca y ulteriormente se refiere la etnografía sobre las actividades generales del centro para después enfocarnos en las actividades y los sujetos que conforman el taller de panadería y repostería, procurando de un panorama sobre los tipos de comunicación que emplean los alumnos sordos en el taller para la interacción con sus compañeros oyentes.

El Capítulo III. Dinámicas y problemáticas de comunicación en los alumnos con D.A.P (discapacidad auditiva profunda) en el taller de panadería y repostería, se dedica a la exposición de la teoría semiótica de la cultura de Yuri Lotma en relacionándola con las dinámicas de comunicación de los alumnos sordos, se explican las estrategias de comunicación de la semiosfera a la extrasemiosfera y viceversa, y con la intervención de la semiótica se permite la interpretación de los signos, también se muestra cómo el hecho de que alumnos sordos y oyentes se desarrollen en la misma cultura propicia entre ellos la interpretación de los textos de ambas esferas sin usar el lenguaje natural de cada una de ellas.

En el Capítulo IV. Desarrollo de la escritura en la comunicación de los alumnos con discapacidad auditiva del CAM núm. 28, en este apartado se expone el trabajo de campo, que consta de entrevistas realizadas a los alumnos del taller y docentes; las entrevistas aplicadas son referentes al desarrollo de la escritura de los alumnos con discapacidad auditiva, en ellas se apremian sus puntos de vista y perspectivas en relación a la comunicación de los alumnos sordos, posteriormente se da una tentativa de solución en relación al desarrollo de la comunicación escrita de los alumnos con discapacidad auditiva, ello con la finalidad de que accedan a una mecanismo que ayude a apropiarse mejor de sus aprendizajes, mejoren sus relaciones sociales y con ello su calidad de vida.

Se exponen las problemáticas que se han generado a partir de las experiencias académicas obtenidas por los alumnos en el taller de panadería y repostería, en base a ello se puede establecer los beneficios que obtendrían los alumnos sordos al usar la comunicación escrita como segunda lengua.

Por último se concluyó que la importancia del tema radica en comprender las diferentes perspectivas generadas por ambas semiosferas, la investigación identificó la posibilidad de que los alumnos con discapacidad auditiva profunda recurran al uso de la escritura como segunda dinámica comunicativa con el objetivo de brindar una oportunidad para mejorar su comunicación en sus relaciones sociales, académicas, profesionales y laborales.

CAPÍTULO I:

CONCEPTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I CONCEPTOS TEÓRICOS

1.1 Concepto de Antropología.

La presente investigación está realizada bajo un enfoque antropológico, para ello es importante definir que la *Antropología* en su etimología griega significa: “(ἄνθρωπος ου, hombre): ciencia del hombre”(Mateos, 2002:358), es decir que ésta es la ciencia que estudia al hombre, pero para explicar la magnitud de la ciencia como del trabajo de investigación se expondrán algunos conceptos de la palabra.

La antropología en su concepción general es “una disciplina que estudia totalidades significantes (la cultura, la sociedad, el ritual, la institución, el patrimonio...) desde conclusiones extraídas de la observación, la experiencia y la interacción con personas en un terreno tan cercano al sentido común como a la voluntad de aquellas por construir su propia vida" (Rubio, 2008:S/N).

Exponer cuál es el estudio de la antropología social, comprende argumentar que es una disciplina encaminada al estudio del hombre en sus aspectos sociales y culturales, debido a que el hombre está constituido por una serie de comportamientos sociales e individuales que manifiestan sus creencias, reglas, normas por las cuales sus instituciones están regidas socialmente, es por ello que se expone que la antropología estudia totalidades significantes enfocadas en un sentido unitario colectivo, lo que crea la sociedad para sí mismo.

El quehacer de un antropólogo está en darse a la tarea de conocer el medio envolvente de la sociedad, siendo partícipe a través de la observación, ya que con ella se podrá conocer de qué manera se expresa la sociedad, cómo vive y cuál es su actividad y rol de cada integrante, debido a ello el investigador social tiene la oportunidad de crear alternativas para mejorar algún aspecto de la cotidianidad social o crear un estudio que permita mostrar la cosmología del lugar, pero no se debe de olvidar que los “antropólogos...[deben ser] conscientes de que nunca pueden postular sus conclusiones como definitivas, que sus resultados deben buscar explicar de manera más satisfactoria los problemas abordados por sus

predecesores y que muy probablemente, otros planteamientos reemplazarán a los suyos” (Rubio, 2008:S/N), es decir que ninguna conclusión debe mostrarse como absoluta o general, ya que las sociedades son dinámicas y se encuentran en un constante cambio, lo que hace que la realidad del colectivo esté siempre en desarrollo, lo cual genera que las conclusiones no permanezcan estáticas y sean cambiantes.

Las ciencias pueden mostrar diferentes posturas dependiendo la perspectiva en que se visualice, se expone que “la antropología despierta una imagen diferente en la mente de cada persona que la contempla” (Adamson,1985:3), ya que el enfoque de estudio dependerá de cada persona y el área de la antropología en la que se desee desarrollar, ello permite ampliar el estudio de las sociedades, sea desde una perspectiva *antropológica social, cultural, física*, entre otras.

Es importante reconocer que la *antropología* se dedica al “estudio de la humanidad en todos los lugares y en todas las épocas” (Adamson, 1985: 3), incluso cuando no se presenta contacto directo con el pasado se puede tener un estudio por medio de la investigación de sistemas de comunicación y dinámicas sociales y culturales, ello permite conocer y extender las zonas de estudio espacial y temporalmente.

“La antropología ha adoptado como concepción particular el espacio y como soporte y referencia de su aproximación a las sociedades humanas, muchas de ellas identificadas por la ocupación de un pedazo de tierra que a su vez es identificado a menudo por medio de quiénes lo ocupan” (Velasco citado en Rubio: 2008,S/N). La antropología tiene un soporte *diacrónico* y *sincrónico* para sus estudios, ya que para poder estudiar a una cultura es necesario que se encuentre una limitación en el estudio como un enfoque sobre lo observable, para poder identificar a una sociedad en su terreno es necesario conocer su estilo de vida, ser partícipes de su realidad para comprender su quehacer diario y así poder intervenir si es necesario o sugerido por el colectivo.

“En Estados Unidos se le denomina antropología cultural; en Inglaterra antropología social y en Francia etnología, aunque la similitud de marcos teóricos y metodológicos permita concluir que son la misma disciplina” (Marzal, 1996:14), es así como la antropología pasa a ser una disciplina en la cual los sujetos pueden formarse para su estudio, dicha formación permite que el hombre pueda conocer e interpretar al otro a partir de los parámetros culturales de la otredad, sólo de esta manera se podrá llegar a un conocimiento evitando el prejuicio del otro y en conjunto de la sociedad.

Una sociedad es un grupo particular de gente cuyas relaciones siguen normas especiales, pero no existe la sociedad en abstracto, ya que la naturaleza de un grupo tal está determinada por su herencia cultural. Por otra parte, la cultura no existe sin la sociedad, y las sociedades no tienen formas o funciones que no estén determinadas por la cultura. Es decir, que cultura y sociedad son dos conceptos distintos aunque complementarios (Steward,1955: 3).

Es importante tener dicho concepto presente en antropología debido a que éste es su objeto principal de estudio, y se debe comprender que una sociedad va a regirse siempre por su colectivo, legitimando la función y actividades de su cultura, la cual va a estar siempre vinculada con el colectivo, una no puede existir sin la otra; ya que la cultura da sentido a la sociedad y la sociedad procura sentido a la cultura, y dicha cultura será la que exponga la forma de vida de la sociedad, así como manifestará factores que serán fundamentales para la identidad del colectivo, ejemplo de ello son los tipos de comunicación y el lenguaje característico de una sociedad.

Es por ello que la *antropología* “es la ciencia capaz de desatar los nudos entrelazados y ofrecer explicaciones a los acontecimientos cercanos al hombre, a su cultura y a la sociedad en general” (Rubio,2008:S/N), permitiendo que el hombre extienda su conocimiento sobre su propia cultura y las otras, logrando así enriquecer el parámetro cultural de todas las sociedades y culturas, forjando el

entendimiento sobre uno mismo como el de los demás, enfocándose en la diversidad sociocultural.

“La antropología intenta estudiar esta diversidad y, a veces, proponer soluciones a varios conflictos” (Díaz,1999:10), pero para proponer es necesario que previo la antropología identifique algún problema social, posteriormente el antropólogo brindará alguna alternativa de solución de acuerdo a la situación identificada, para la solución tentativa es necesario que se conozca el modo de vivir de la sociedad, como sus creencias y formas de relaciones sociales para que la alternativa vaya de acuerdo a las necesidades y oportunidades de la comunidad.

1.2Concepto de Cultura

De acuerdo a la línea de investigación que se pretende manejar en el trabajo se retomará al antropólogo estadounidense Clifford Geertz, ya que, él dilucida que

el concepto de cultura que propugnó... es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie (Geertz, 2003: 20).

La *cultura* se forma y construye a través del pensamiento colectivo, cuyas ideas están sumergidas en símbolos que requieren ser reconocidas y examinadas para la comprensión de la otredad, a partir de ello se reconoce cómo se desarrolla un individuo en la sociedad, lo cual lo identifica como un ser social, debido a ello para conocer este conjunto de signos y símbolos se requiere la comunicación, esta herramienta permite entender cómo funciona el sujeto que está arraigado a su cultura, ya que, de esto dependerá su forma de pensar, de actuar y hasta de comunicarse.

Para comprender y entender las actividades, acciones y formas en que se comunica una sociedad es necesario conocer sus signos, símbolos, ideología en relación a la vida, muerte, la conciencia colectiva que se presenta frente a lo ajeno y a lo propio permitiendo tener un panorama cultura del otro, lo que permitirá comprender su quehacer cotidiano en relación a algunas prácticas, evitando el prejuicio y juicio en la comunicación.

Según Eco (2000) la *cultura* es en su totalidad un fenómeno de significación y de comunicación, por lo tanto es necesario conocer los signos que la crean para poder comprenderla, ya que dependiendo la cultura de una sociedad va a ser la forma en que estén nombrados los objetos como sus prácticas, la cual se expondrá en sus propios términos.

La cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros (Strauss citado por Amodio, 2006: 18)

Entonces, la cultura se supone como sistemas simbólicos al requerir una interpretación para tener un parámetro general sobre la sociedad creadora, la forma principal en la que se puede lograr comprender a una cultura es a partir del lenguaje, ya que la comunicación siempre será el primer acercamiento para conocer, entender y comprender al otro.

1.2.1 Teoría de la semiótica de la cultura.

Umberto Eco (2000) hace una aproximación explicando que la semiótica, es una ciencia nacida al margen de la filosofía, inaugurada a mediados del siglo XIX por el filósofo Charles Sanders Peirce y el lingüista Ferdinand de Saussure. Al haberse instaurado por dos pensadores de distintas disciplinas fue también enfocada con miradas distintas, Peirce le nombró *semiótica* y representa la postura

americana, mientras que fue nombrada *semiología* por Saussure representando a la cultura europea. Ambos personajes cotejaron y refirieron el por qué se debería llamar así a la nueva disciplina; no obstante esta situación ha traído en el decurso de poco más de siglo y medio una disyuntiva sobre la óptica con la que se debe referir al nombre de la disciplina, en cada lugar ha prevalecido el nombre que procuró cada representante, en América como semiótica y para el gremio europeo como semiología. Sin lugar a dudas ambas posturas han aportado mucho pese a algunos conflictos entre su modo de concebir a su campo de estudio. Mientras que para ambas el *signo* representa el objeto de estudio, es Peirce quien realizó las mayores dilucidaciones sobre el tema, sentando las bases para la semiótica actual.

Anterior a Peirce la historia de la semiótica según expresa Manuel López (1993) las primeras nociones sobre estudios del signo figuran con Parménides en el año 500 a 600 a. C., y posteriormente con los estoicos griegos se comienza una propuesta del esquema triangulado del estudio del signo con los siguientes elementos: *Semeion* o *semaion* para designar el signo propiamente dicho (físico); *semainomenos* para lo que es dicho o sugerido por el signo (no físico) y *pragmata* que equivale a la cosa y objeto al que se refiere el signo (entidad física, acción). Resumiendo su propuesta en: *semeion* un designante; *semaiomenon* lo designado y *Pragmata* la cosa (objeto).

Posteriormente, expresa Leroy, “el problema esencial se presentaba a los filósofos griegos interesados en elaborar una teoría del conocimiento, consistía en definir las relaciones entre la noción y la palabra designada” (López, 1993: 24), con lo que entre los años 500 y 400 a. C. Heráclito impulsa el concepto de *logos* como posibilidad de adecuación de la palabra y el pensamiento. Platón al escribir *Cratilo* aborda el signo bajo la noción de significado y analogía, aunque no directamente como lo había hecho Parménides.

Para la semiótica igual que para otras ciencias, el transcurso de los siglos se fueron abordando sus objetos de estudios por los filósofos, pero sin profundizar demasiado en establecer una nueva vertiente de estudio, así podemos encontrar

en Cicerón, San Agustín, Descartes y Kant algo referente al estudio del signo, pero como se ha explicado es hasta Peirce y Saussure con quienes se aborda lo que hoy conocemos como semiótica.

La *semiótica* del filósofo Charles Sanders Peirce, expresa Walde (1990), no quedó estructurada como una *teoría sémica* debido a que propiamente nunca la estructuró. Floyd Merrell (1998) comenta que si se lograra hacer un compendio de los manuscritos sobre aquel pensador, tanto los publicados como inéditos, quizá se compondrían más de ochenta tomos. Lo cierto es que sea cual sea la situación, para la semiótica actual Peirce es un referente concluyente e indispensable.

Peirce explica entre sus publicaciones cuál es el objeto de estudio de la semiótica, y refirió

que yo sepa, soy un pionero, o mejor dicho un explorador, en la actividad de aclarar e iniciar lo que llamo *semiótica*, es decir, la doctrina de la naturaleza esencial y de las variedades fundamentales de cualquier clase posible de *semiosis*,... por *semiosis* entiendo una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia tri-relativa que en ningún caso puede acabar en una acción entre parejas (Eco, 2000:32).

De este modo seguidores de la escuela de París se aventuran y toman de guía a Barthes para continuar con la función diádica saussuriana del signo lingüístico significado/ significante. En contraparte aparecía Algirdas Julius Greimas representando la postura semiótica que aborda de una forma más amplia el estudio del signo, en donde "Pierce concibió la semiótica como un campo científico articulado en torno a reflexiones de carácter lógico - filosófico que tuviera como objeto específico de su investigación la "semiosis" (Zecchetto, 2002: 8)

Greimas inspeccionó al igual que su coetáneo Hjelmslev, los niveles lingüísticos, entendiendo que los lenguajes y el mundo no son entidades separadas sino

entrelazadas, la lingüística de él, dice Fabbri (2001), coloca al signo donde falta la palabra.

Posteriormente la semiótica ha evolucionado y expandido su campo de estudio, se ha abierto como posibilidad de investigación sobre distintos fenómenos donde se encuentra presente el signo, algunos autores que han trabajado en este campo son Umberto Eco, Victorino Zecchetto, Julia Kristeva, Iuri Lotman, entre otros; pues hablar de semiótica conduce a disertaciones profundas de la cosmogonía que yace en el signo.

Para este estudio se retomará a Yuri Lotman, quien concibe a la semiótica desde una visión cultural, para ello el autor brinda el término de semiosfera para delimitar el objeto de estudio central. Para comprender el término es necesario saber que Lotman tomó “por analogía con el concepto de biosfera introducido por V. I. Vernadski” (Lotman, 1996:11), quien presta esta limitación tiempo y espacio.

La concepción que de la naturaleza de la biósfera tiene V. I. Vernadski puede ser útil para definir el concepto que estamos introduciendo; por eso debemos detenemos en ella y examinarla más detalladamente. V. I. Vernadski definía la biosfera como un espacio completamente ocupado por la materia viva. «La materia viva — escribió— es un conjunto de organismos vivos». Tal definición, al parecer, da razones para pensar que se toma como base el hecho con carácter de átomo del organismo vivo aislado, cuya suma forma la biosfera. Sin embargo, en realidad no es así. Ya el hecho de que la materia viva sea considerado como una unidad orgánica (Lotman, 1996:11).

Entonces la biosfera se mantiene a flote a través de la unión de los organismos vivos que se desarrollan dentro de ella, formando en conjunto una unidad viviente, entonces “estamos tratando con una determinada esfera que posee los rasgos distintivos que se atribuyen a un espacio cerrado en sí mismo. Sólo dentro de tal espacio

resultan posibles la realización de los procesos comunicativos y la producción de nueva información (Lotman,1996: 11).

Lotman (1996) toma el concepto de *biosfera* como una analogía a las sociedades humanas, donde dentro de un espacio se desarrolla la vida, en este caso va ligada con la *cultura*, de esta forma es como la sociedad coexiste, entonces a partir de ello es como se comprenderá el concepto de *semiosfera*, ya que el autor unió la palabra *biosfera* con *semiótica* para así acuñar el nombre de *semiosfera*.

la *semiosfera*, significa la separación de lo propio respecto de lo ajeno, el filtrado de los mensajes externos y la traducción de éstos al lenguaje propio, así como la conversión de los no mensajes externos en mensajes, es decir, la semiotización de lo que entra de afuera y su conversión en información (Lotman, 1996: 14).

Al hablar de *semiosfera* nos referimos, entonces, al espacio en donde una sociedad o comunidad se desarrolla, dicho colectivo crea sus propios signos y los comunica entre ellos, creando un flujo de comunicación, éste será entendido en los propios términos del colectivo, estos signos forman parte de la personalidad del colectivo, lo que los va a diferenciar de la otredad es la parte cultural creada por la sociedad, este conjunto de creencias, costumbres, tradiciones, así como modo de comunicación del colectivo.

Lotman en su texto es claro al exponer que la “semiosfera es el espacio semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis (Lotman,1996:12)”, es decir la existencia de los signos depende de la sociedad, ya que el colectivo los crea y los recrea constantemente, sin el espacio semiótico donde se maneja la parte sígnica sería imposible que se crearan los signos, es decir la semiosis.

“La semiosis es un fenómeno operativo contextualizado, en el cual los diversos sistemas de significaciones transmiten sentidos, desde lenguaje verbal al no verbal, pasando por los lenguajes audiovisuales, hasta las más modernas comunicaciones virtuales” (Zecchetto, 2002:10).

La semiosis es esta parte contextual de la sociedad, en la que se explica el por qué los interpretes le dan el sentido y significado a los signos: sin la semiosis sería imposible la existencia de los signos en sí mismos. Entonces de acuerdo a lo expuesto por Lotman (1996) la semiosfera puede ser en esencia una persona semiótica que maneja una serie de signos aunados a su cultura, pero en este estudio el concepto se usará para comprender e interpretar los signos de los jóvenes adultos con discapacidad auditiva, ya que sus signos giran en relación a sus dinámicas comunicativas.

Lotman plantea que el concepto de semiosfera es un espacio abstracto, de carácter delimitado... “La semiosfera es el espacio semiótico en el cual estamos inmersos, allí entran, ya sea las lenguas naturales, como los signos, los símbolos y cualquier fenómeno cultural” (Lotman, 1996: 2).

Por ende “la semiótica se presenta, entonces, como un punto de vista sobre la realidad, una mirada acerca del modo en que las cosas se convierten en signos y son portadoras de significado” (Zecchetto, 2002:10), pero prestando atención a la semiosis, ya que al hablar de este término nos evoca directamente a la parte cultural y social del colectivo que se pretende estudiar.

Lotman se enfoca en una *semiótica de la cultura*, en donde los signos cobran valor a través de la influencia directa con la sociedad, es decir, que para comprender a un colectivo es preciso comunicarse con sus propios signos; para que pueda existir un flujo comunicativo y la interpretación sea la que se desea transmitir, para ello es necesario que se conozca a la otredad ya que de esta manera se podrá conocer los signos de ésta.

Para que se pueda comprender una *semiosfera*, según Lotman, se debe recurrir a *la frontera de la semiosfera*, dicha frontera será en donde se interpreten los signos de la semiosfera y puedan ser comunicados y entendidos por la otredad, es decir en palabras de Lotman por la *extrasemiosfera*.

El concepto de *frontera* se refiere “a un conjunto de puntos perteneciente simultáneamente al espacio interior y al espacio exterior, la frontera semiótica es

la suma de los traductores «*filtros*» bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla fuera de la semiosfera dada” (Lotman, 1996: 12), en este caso la frontera puede estar en el sujeto, es decir en sus parámetros culturales para la interpretación de un mensaje o bien esta frontera puede estar representada por un individuo que traduzca los signos lingüísticos de una sociedad a otra, siendo el vínculo y filtro de una esfera semiótica a otra, o en palabras de Lotman de una semiosfera a una extrasemiosfera.

Lotman muestra que tiene presente el estudio e interpretación de los signos a partir de la cultura del colectivo o individuo estudiado al exponer:

que el investigador tiene derecho a examinar la totalidad de los textos que constituyen la cultura, y afirma que los diversos tipos de cultura son diversos tipos de lenguajes particulares, dentro de las características que le asigna a los textos está la de ser creadores de sentido producto de la dialéctica interna, de los constantes diálogos intratextuales entre estructuras (Lotman, 1996: 2).

Para conocer la cultura de una sociedad se requiere conocerla en sus propios términos, es necesario que la misma sociedad explique su quehacer para interpretarla a partir de sus propios signos, debido a que si la interpretación se hace sin previo conocer el signo de la otredad se puede llegar a un prejuicio y ya en el momento del diálogo no se logrará tener una comprensión del texto comunicativo.

1.2.1.1 Signo, Objeto y Símbolo

Abordar una explicación sobre los multifacéticos usos de los términos *signo*, *objeto* y *símbolo* puede remitirnos a acepciones de las más variadas, pero en este caso se retomará el pensamiento semiótico de Charles S. Peirce (1990) quien aportó conceptos teóricos a partir de la corriente del *pragmatismo* y su famosa triada respecto a su teoría sémica. Al autor le interesó saber cómo el hombre influenciado por la sociedad percibe la realidad.

El Filósofo Charles Peirce entendió algo en los *signos* y constituyeron más que solamente una unidad del pensamiento, Pierce, en su teoría de la semiótica describe diversas definiciones de *signo* encaminadas a una misma dirección pero indica que no es una imagen o “token” –huella– y no debe confundirse con ella porque:

Un signo o *representamen*, es algo que significa algo para alguien en algún respecto o capacidad. Se dirige a alguien, es decir crea en la mente de esa persona otro signo equivalente, o quizás otro signo más desarrollado. Ese signo que crea voy a denominar *interpretante* del primer signo. El signo significa algo, su *objeto*. Representa ese objeto, no en todos los aspectos posibles, sino en referencia a una idea de algún tipo, que a veces he llamado *base* “ground” del representamen (Peirce en Merrell, 1998: 44).

Merrell (1998) menciona que los *signos* no necesariamente tienen como referencia un objeto materializado, es por ello que la base es aquello que da lugar a un pensamiento o una expresión que a su vez permite que exista un argumento o una explicación, entonces la base es “el contexto que ofrece las posibilidades de la significación en un punto espacio-temporal” (Merrell, 1998: 45), entonces el signo va a depender del interpretante y del contexto en que se use, a partir de ello se le otorgará la significación, mientras que el interpretante actuará como un mediador que dará significado al signo.

El *representamen*, según Pierce, hace alusión al *objeto*, entonces el “*Objeto* es aquello acerca de lo cual el *Signo* presupone un conocimiento para que sea posible proveer alguna información sobre el mismo” (Walde, 1990: 94), el signo y el objeto tienden a vincularse, aunque se puede mostrar un tanto multifacético el signo en cuestión al objeto, lo cual va a depender de la base –contexto.

Debemos comprender que el *signo* como el *objeto* no son entidades materializadas o concretas, porque “el *signo* no representa todo el objeto sino únicamente una idea de aquél, o como diría Sapir, el concepto de ese

objeto”(Sapir citado en Kristeva, 1988:13), o una parte de él, ya que hay signos que para su representación requieren de otro signo. Según Walde (1990) el filósofo Pierce para explicar esta idea realizó tres tricotomías en relación al signo, en donde se hace una división para explicar cómo a partir del signo se puede crear un signo mayor o más amplio para expresar a un signo, una de estas divisiones trádicas se encuentra el símbolo, Pierce explica que:

es el nombre general o la descripción que significa su objeto por medio de una asociación de ideas o conexiones habituales [acostumbradas] entre el nombre [signo simbólico] y lo que significa... Y debido a la participación céntrica de la mente en el proceso semiótico que conduce al engendramiento de los símbolos, ellos tienen la potencialidad de constituir... la clase de signos más genuinos (Merrell, 1998: 83).

En el símbolo el signo del objeto pasa a remplazarlo con otro signo, el signo creado va a depender de una ley convencional con legitimidad de la misma sociedad, quien es la encargada de darle sentido al objeto y resignificarlo de acuerdo a ciertas creencias, normas y leyes regidas por el colectivo.

Debido a ello el “símbolo nace de la capacidad del hombre de interpretar la realidad siempre de una manera distinta, enriqueciéndola y dotándola de sentido” (Solares, 2011:85), es el hombre en colectividad quien le da significado y apropiación a un signo esta parte simbólica en donde se representa a una creencia e idea la cual va a expandir las barreras del propio signo.

Es importante mencionar dichos conceptos ya que se abarcarán en el transcurso del trabajo de investigación para explicar la parte semiótica, la cuestión sígnica de la comunicación, ya que en “la teoría de Pierce, el signo es una relación trádica que se establece entre un objeto, su representante y el interpretador” (Kristeva, 1988: 13). En este sentido el representante del objeto sería el signo, por esta forma es que el hombre vincula al objeto y el interpretante e interpretador. En palabras de Kristeva (1988), es aquel quien le da sentido al signo, apropiándole o

no la parte del símbolo a la interpretación de acuerdo a las leyes a que se encuentre sujeto el signo, como el tipo de situación en la que se exprese o comunique.

“El significado de una palabra, es decir, su interpretante, bien podría ser el resultado de una relación producida por las disposiciones colectivas de una comunidad de hablantes de una lengua dada” (Merrell, 1998: 47), entonces el interpretante es quien puede interpretar los signos del otro, este puede vincularse con la función de un intérprete, ya que este permite que se conozca el significado de la comunicación en los mismos signos para que el colectivo pueda comprender la idea dentro de sus propios signos colectivos.

Es por ello que esta interpretación se presenta en esta tricotomía donde se menciona el símbolo, ya que éste refiere a la interpretación del signo, otro signo que complementa esta triada es el ícono en donde “es una posibilidad y comunica una idea directamente” (Walde, 1990: 99). Es decir que el ícono representa al objeto directamente por mostrarlo en una imagen; un ejemplo de ello es el dibujo de una manzana: al observarlo nos remite al objeto directamente, esta representación es similar a lo existente, o bien a lo que ya no existe.

Entonces “un ícono es un signo que se exhibe en lugar de su objeto por medio de algunas similitud entre él y el objeto” (Merrel, 1998: 72), es por ello que el ícono puede comunicar de manera más directa al signo y por ende permite la comunicación.

El siguiente signo y último en esta tricotomía es el índice; éste es un “signo que denota a su objeto, en virtud de estar afectado por ese objeto... Pierce llama una conexión dinámica entre signo y objeto” (Walde, 1990: 100), el índice va a referir a un signo, un ejemplo de ello podría ser cuando el cielo está nublado, éste fenómeno nos manifiesta una tormenta es por ello que el índice sería las nubes grises denotando el objeto próximo, en este caso la lluvia.

Resulta fascinante mencionar esta tricotomía de Pierce: *ícono*, *índice* y *símbolo*, debido a que a través de ellos los alumnos con discapacidad auditiva logran

comunicar y expresar ciertos aspectos de su cotidianidad a los sujetos oyentes y viceversa, formando parte complementaria de sus dinámicas comunicativas, debido que para su comprensión es necesario que exista una interpretación de los signos.

1.2.1.2 Significante y Significado

En el presente trabajo es importante tener en cuenta los conceptos de significante y significado, debido que en el desarrollo próximo del tema de investigación se abordarán dichos conceptos y para que se tengan un breve parámetro de ellos es necesario explicarlos para que en la lectura del trabajo se pueda entender de forma clara el uso de los conceptos en relación a las dinámicas de comunicación de los jóvenes adultos con discapacidad auditiva, ya que los diferentes lenguajes que usan requieren una interpretación un tanto interpretativa tomando siempre como referencia su contexto socio-cultural.

Es por ello que los lingüistas pueden admitir ciertas consideraciones simbólicas con las que el ser humano es capaz de “representar una cosa por otra. Donde la cosa representada constituye el *significado* de los lingüistas y la cosa reemplazante o representante, el *significante*” (Tissot, 1992: 17), entonces, lo representado –significado– y lo representante –significante– constituyendo la faz del símbolo de Ferdinand de Saussure, aunque éste no dio un concepto concreto como tal.

Posteriormente es preciso remarcar que “el plano de los significantes constituye el planodelaexpresión y el de los significados el plano del contenido” (Barthes, 1990: 39), en donde el significante requiere de la materialización para poder ser referido u existente, esta materialización puede representar en imágenes, objetos y sonidos, ya que se debe de tener un referente de su existencia para que posteriormente se enfoque en el significado de dicha materia.

Referente alsignificado se retoma desde una perspectiva cultural, ya que la interpretación del significante a veces dependerá de quien lo interprete sin recurrir al significado etimológico o universal del signo, debido a ello se hace hincapié cuando Umberto Eco (2011) declara que:

... a) se postula que el significado es una unidad cultural; b) que esta unidad cultural puede ser individualizada gracias a la cadena de sus interpretantes, como se manifiesta en una cultura concreta; c) el estudio de los signos en una cultura nos permite definir el valor de los interpretantes como en un sistema de posiciones y oposiciones; d) postular estos sistemas nos permite explicar cómo surge el significado (Eco, 2011: 93).

Con ello el autor explica que significante puede connotar diversos significados tomando en consideración el contexto cultural en donde se exprese el significante, ya que de ello dependerá el valor o la connotación interpretativa que se le adjudicará como significado. El significado de manera general puede interponerse entre el sujeto y la parte social, pero siempre el colectivo será quien va a legitimar el uso, es por ello que:

el significado de las palabras se obtiene a partir de reglas de uso o de comunicación. Estas reglas, no son de origen individual, se forjan en un contexto social determinado (forma de vida) y tiene un carácter normativo para la conducta de las personas allí implicadas (Mardones et. al, 2003: 85).

De acuerdo a cada lenguaje serán las reglas de comunicación en el significado, por ello es importante conocer el contexto como los signos de la otredad, ya que se corre el riesgo de que el mensaje cobre otro significado, debido a que los sujetos no tendemos a significar el signo aislado, sino a partir de un conjunto de signos expresados.

1.3Concepto de comunicación

De acuerdo al trabajo que se pretende desarrollar se retoma que la “comunicación humana se realiza por medio de acciones expresivas que funcionan como señales, signos y símbolos” (Leach,1976:14), los cuales transmiten ideas que exponen parte de la realidad de una sociedad o un individuo en particular, para que se pueda interpretar lo que la otredad desea comunicar es necesario conocer el significado de su gama de signos usados para la comunicación.

La “comunicación de base antropológica se refiere a la comunicación como bien común, (León, 2015: 75) con la que la sociedad toma sentido de su propia realidad, expresando su cultura e identidad a través de la comunicación, la cual permite que tengamos un mejor conocimiento de la cultura propia como la ajena.

“La comunicación es un proceso continuo complejo, que tiene numerosos componentes no verbales tanto como verbales” (Leach,1976:13), los no verbales ayudan a complementar en varios casos la comunicación verbal, mientras que en otras situaciones pueden funcionar como un medio de comunicación aislado que puede comunicar por sí sólo, sin la necesidad de recurrir al lenguaje oral para su entendimiento.

“La comunicación no es algo exclusivo de los seres humanos, aunque sí lo es la comunicación a través del lenguaje” (Frías, 2000: 1), de ahí la importancia de buscar los tipos de lenguaje que se usan para la comunicación, es preciso conocerlos ya que cada uno de ellos representa enteramente a la sociedad que lo practica, tal es el caso de los alumnos con discapacidad auditiva.

1.3.1Tipos de comunicación no verbal y verbal

La conducta no verbal se clasifica en diferentes parámetros dentro de la comunicación, entre ellos se encuentra el comportamiento cinésico, este “es el estudio sistemático que hace referencia a los movimientos corporales no orales, de percepción visual y aquellas posiciones del cuerpo, ya sea de forma consciente o no, que poseen un valor comunicativo” (Domínguez, 2009: 9).

Dicho comportamiento cinésico es usado por personas sordas y oyentes, pero al manejarlo un sujeto con discapacidad auditiva profunda particularmente lo usa como una herramienta de apoyo en su dinámica de comunicación, es por ello que a continuación se mencionaran sólo algunos tipos de comunicación no verbal que son usados recurrentemente en el taller de panadería y repostería del centro de Atención múltiple de Ixtlahuaca.

Mark L. Knapp (2012) menciona que algunos movimientos corporales no tienen específicamente el objetivo de comunicar, por ello algunos movimientos son

meramente expresivos, debido a ello Ekman y Friesen desarrollaron un sistema categórico de los comportamientos no verbales, de los cuales se hará uso de uno específicamente en el trabajo, cuyo signo recibe el nombre de emblema.

Los emblemas “se tratan de actos no verbales que admiten una transposición oral directa o una definición de diccionario que consiste, en una o dos palabras o en una frase” (Knapp, 2012: 17), algunos ejemplos de los emblemas es la seña para decir que una persona es homosexual, en donde se lleva la mano derecha con el puño cerrado y se golea arriba del pecho de lado izquierdo (figura 1).

Figura 1



Fuente: Baldovinos, observación en trabajo de campo, 2017.

Es importante mencionar que los “emblemas son específicamente culturales” (Knapp, 2012:18), ya que el significado cambiará dependiendo la cultura en que se exprese, debido a que cada sociedad posee sus propios emblemas y le da cierto significado o simbolismo, dependiendo de la legitimidad que se le atribuya a la seña, por ello es importante conocer los signos de las diferentes culturas, para que cuando se tenga algún tipo de contacto se pueda interpretar el mensaje a partir de los propios signos y definiciones de la otredad, ya que la interpretación cambia dependiendo el contexto socio-cultural.

“A menudo los emblemas se producen con las manos pero no exclusivamente” (Knapp, 2012: 18) porque también se pueden generar a partir de los gestos faciales, regularmente los emblemas son usados para comunicar, sustituir la

palabra verbal por el comportamiento cinésico, logrando su objetivo sustituir de manera no verbal lo verbal.

Según Vilá (2008) otro tipo de comunicación no verbal que se usa es el paralenguaje, este hace referencia a estudios de la voz y uso de signos vocales en la comunicación, es decir que se enfoca en las tonalidades de la voz, las vocalizaciones y *las segregaciones vocales* tales como “he, ah, um, shh...” (Vilá, 2008:35), ejemplo cuando alguien se golpea el dedo meñique del pie dice algunas segregaciones vocales como, ¡ha!, o también sí alguien se encuentra molesto la tonalidad de la voz tiende a elevarse, pero ello también va a variar dependiendo del contexto.

Como se puede analizar el “contexto también comprende componentes no verbales como la cinesia y la proxémica” (Tusón, 2013: 64) al igual que el paralenguaje en donde es necesario que para su interpretación se haga uso del conocimiento previo de la cultura en que se manifestó el tipo de comportamiento no verbal.

La proxémica es “el estudio del uso y percepción del espacio social y personal” (Knapp, 2012: 25), debido a ello este comportamiento manifiesta un tipo de comunicación a través de cómo una persona o grupo social ocupan un espacio, por ende, de ello dependerá cómo se mueva el flujo de comunicación en las relaciones sociales.

El observar que una persona o sociedad se encuentren lejos o cerca de otros sujetos puede manifestar algún tipo de vínculo como: amistad, amor, enemistad, respeto, etc. Por ello es que la proxémica se puede considerar como una dinámica comunicativa que se usa en la cotidianidad, la cual se ha expuesto también requiere la contextualización para su interpretación.

Otro tipo de comunicación no verbal es el pictórico, cuyo “lenguaje... comunica diferentes mensajes a través de imágenes, íconos y dibujos” (Islas, s.f: 1), los cuales pueden representar a la imagen visual de los oyentes, este tipo de

comunicación no verbal permite expresar una idea sin la necesidad de usar el lenguaje oral para comprenderlo.

La comunicación verbal se refiere a lo oral y escrito, según Sapir el desarrollo de lo oral es de los “individuos normales, el impulso a hablar toma forma, primero, en la esfera de las imágenes auditivas, y de ahí se transmite a los nervios motores por las cuales gobiernan los órganos del habla” (Sapir, 1954: 25), lo que permite que el hombre comunique a través de un sistema de signos orales.

Otra forma de advertir la comunicación verbal es la escritura, ésta se define como “sistema de notación que describe los fonemas del lenguaje” (Teberosky, 1990:3), entonces la comunicación escrita “es la representación de una lengua por medio del sistema de escritura la cual se entiende como un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos grabados o dibujados sobre un soporte” (Islas, s.f: 1).

La comunicación escrita representa en grafías al lenguaje oral, lo que permite que se tenga acceso al habla desde otra postura, pero el objetivo de ambas es comunicar y su estructura dependerá del contexto cultural y social.

1.4 Concepto de lenguaje

“El lenguaje es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada” (Sapir, 1954: 14), es decir que, el lenguaje es aprendido, se crea para comunicar, por ende cada cultura posee su propio sistema de signos y simbolismos, siendo propio de sus necesidades sociales y culturales.

Para que un individuo pueda comunicarse y/o expresarse necesita conocer o utilizar algún tipo de lenguaje o expresión que le permita tener un diálogo con otro sujeto, es por ello que, se dice que el lenguaje es “Comunicar <Communicare(=compartir); es decir, hacer partícipe a otro de lo que pensamos, sentimos o deseamos” (Frías, 2000: 1).

En este trabajo es importante hablar sobre el lenguaje, ya que, el lenguaje en este caso es un factor que determinará a dos grupos sociales quienes interactúan entre

sí aunque su lenguaje sea diferente. “En el lenguaje, la codificación concreta que un grupo de personas hace de una serie de elementos comunicativos es la lengua, mientras que el habla es el modo en que individualmente cada hablante hace uso de todas las posibilidades que le ofrece la lengua, su lengua (Frías, 2000: 12), el lenguaje no precisamente tiene que ser expuesto de forma oral para su expresión, se vale también de dinámicas comunicativas para desarrollarlo.

1.4.1 Lenguaje de señas mexicano

Lobera aportó una definición conceptual sobre el lenguaje de señas mexicano la que expone que:

El lenguaje de señas mexicana es la lengua natural de las comunidades de sordos; su característica principal es que se transmite por un canal gesto-viso-espacial (o incluso táctil para algunas personas que presentan sordo-ceguera), pero también presenta un componente gesto-espacial, es decir, las señas, además del uso de las manos, deben incluir gestos faciales y diferentes posiciones de las manos en el espacio que aumentan o que ayudan a darle significado a la seña (Lobera et. al., 2010:54).

El lenguaje de señas mexicano (LSM) permite que un sujeto sordo pueda comunicarse con los demás individuos que se encuentran en su misma situación, pero también este lenguaje permite que ellos conozcan la sociedad y la cultura en que se desarrollan, encontrando la oportunidad de expandir su conocimiento en los ámbitos sociales, laborales y de aprendizaje.

Es importante resaltar que en el transcurso de la historia las personas sordas han luchado para defender el derecho al reconocimiento y uso de la lengua de señas como su primera lengua. Esto se logró a partir de 2005, cuando la legislación mexicana reconoció a la Lengua de Señas Mexicana como lengua nacional, a la par de las lenguas originarias y del español (Santana et. al., 2012:18).

Debido a que se reconoció el lenguaje de señas mexicano como la primera lengua de las personas con discapacidad auditiva se permite que este lenguaje sea considerado como una alternativa lingüística en la sociedad, porque aunque es empleado por minorías puede llegar a ser desarrollado e interpretado por los oyentes a través de su aprendizaje, además se ha legitimado como una actividad oficial y se reconoce como un tipo de lengua.

“La Federación Mundial de Sordos es enfática indicar a este respecto, que la Lengua de Señas es un importante símbolo de identidad y al mismo tiempo patrimonio cultural que evidencia una comunidad, con valores y costumbres propios, que conforman la cultura sorda”(Godoy, 2007: 7), la cual posee su propia forma de vida y de comprender el mundo, lo que es importante, ya que el lenguaje de cierta forma define al hombre, y a partir de él se puede conocer y entender a una sociedad, el lenguaje de señas mexicano atiende las necesidades comunicativas de los sujetos con discapacidad auditiva.

1.5 Discapacidad

Referente al concepto de discapacidad Lobera dice que

es la condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia o cualquier otra etapa de la vida, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, es decir, en la forma en que se relaciona en el hogar, la escuela y la comunidad, respetando las formas de convivencia de cada ámbito (Lobera et. al., 2010:9).

La discapacidad se puede adquirir y como se menciona en el concepto no exclusivamente desde la gestación, sino posterior al nacimiento el niño puede desarrollar o adquirir alguna enfermedad o accidente que provoque algún tipo de limitación, o bien que, gradualmente el sujeto vaya perdiendo facultades y habilidades en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, y esto le dificulte desarrollarse en su medio.

Según la OMS la discapacidad es un término general que comprende las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son dificultades que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son complicaciones para participar en situaciones vitales.

Debido a ello la discapacidad refleja la condición física y se intuye la convivencia social que posiblemente tendrá el sujeto con la limitación, ya que cada sujeto vive su propia experiencia diferente a los demás, y ésta tendrá un impacto en sus relaciones sociales como en la cuestión psicológica e intelectual, ya que de ello dependerá cómo el sujeto visualice su realidad.

De acuerdo a otros autores, “la discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características (edad, género,...)” (Egea, 2001:16), lo que conllevaba a que las personas se sintieran ajenas por no estar dentro de los parámetros de *normalidad*, creándose estados de insatisfacción, inseguridad, soledad o aislamiento y en algunos casos de discriminación.

1.5.1 Discapacidad Auditiva

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS), 360 millones de personas en todo el mundo padecen pérdida auditiva, de las cuales 32 millones son niños, mientras que más del 5% de la población mundial (360 millones de personas) padece pérdida de audición incapacitante en su totalidad (328 millones son adultos). La discapacidad auditiva marca parámetros de disminución auditiva para su clasificación, ya que el grado de pérdida dependerá de qué tan grave sea la disminución auditiva que posea la persona.

El déficit auditivo no depende únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de este déficit personal con un contexto ambiental desfavorable. (Godoy, 2007: 7)

Ahora bien, es preciso señalar que en los últimos años, ha cobrado fuerza una mirada diferente respecto a la discapacidad auditiva, que se desprende de una perspectiva socio-antropológica de la sordera. Esta mirada, se centra en la Persona Sorda, como persona que se mueve visualmente en el mundo, que desarrolla como lengua natural la Lengua de Señas y que forma parte de una cultura (Godoy, 2007:7).

1.5.2 Causas de discapacidad auditiva

Las causas que generan la discapacidad auditiva dependen de diferentes factores los cuales pueden ser de origen hereditario, por alguna enfermedad que tenga la madre durante el embarazo, por alguna enfermedad en la niñez o por algún accidente o envejecimiento; entonces, “la pérdida auditiva o sordera puede suceder antes del nacimiento (durante la gestación), al momento del nacimiento o después del nacimiento por diferentes causas.”(Santana et. al., 2012:19)

Algunas de las causas anteriores al nacimiento que pueden implicar que una pérdida auditiva sea moderada o profunda se debe a “factores hereditarios y complicaciones que se presentan durante el periodo de gestación, tales como que la madre haya estado en contacto o haya contraído enfermedades como rubeola, sarampión, herpes, toxoplasmosis o infecciones intrauterinas” (Santana et. al., 2012:19). También el consumo de drogas o algunos medicamentos puede provocar la disminución auditiva como discapacidades y enfermedades en el niño.

“En el nacimiento: Hace referencia a complicaciones durante el parto tales como la falta de oxígeno, sufrimiento fetal, nacimiento prematuro así como partos prolongados y difíciles” (Santana et. al., 2012:20), lo cual puede generar que se presente la pérdida auditiva en los niños recién nacidos. Para que se pueda detectar a tiempo si un niño presenta alguna discapacidad o enfermedad se considera primordial que se le realice la prueba del tamiz auditivo, que permite descubrir el grado auditivo de los recién nacidos, así como la prueba de Apgar que permite observar el desarrollo del bebé después del parto.

El Tamiz Auditivo es una prueba que permite descubrir la presencia de hipoacusia (disminución de la capacidad auditiva) o sordera en el recién nacido. Esta prueba

debe realizarse en las primeras horas de nacimiento o en un periodo de tres meses.

El Apgar es un examen breve que se realiza en los primeros cinco minutos posteriores al nacimiento del bebé. El puntaje en el minuto 1 determina qué tan bien toleró el bebé el proceso de nacimiento. El puntaje al minuto 5 le indica al proveedor de atención médica qué tan bien está evolucionando el bebé por fuera del vientre materno. (Trabajo de campo, 2017)

Después de que nace el sujeto “existen diversos factores que pueden ocasionar la sordera o la disminución auditiva... está el padecimiento de patologías como la otitis, las paperas, el sarampión y la meningitis, así como la ingesta prolongada de medicamentos ototóxicos, que son veneno para el oído y que pueden dañarlo severamente” (Santana et. al., 2012:20), debido a ello se requiere que después de dichas enfermedades se realicen revisiones para detectar algún tipo de anomalía auditiva, o bien cuestionarle al individuo si ha sufrido disminución auditiva.

Según la OMS algunas causas de la pérdida de audición son; congénitas y adquiridas, en la primera se hace hincapié a la merma auditiva antes del nacimiento o poco después, el cual se debe a cuestiones hereditarias o no hereditarias como a enfermedades durante el embarazo o el parto. La segunda causa se refiere al detrimento auditivo a cualquier edad, sea por enfermedades, traumatismos, envejecimiento entre otros.

1.5.3 Clasificación de pérdida auditiva

Existen tipos de clasificación en la discapacidad auditiva, ya que el grado de dicha pérdida sensorial se categoriza por que los niveles auditivos de las personas sordas no son iguales, dependiendo el grado de pérdida auditiva será el impactopsico-sociocultural de la personas discapacitada, lo cual se reflejará en sus dinámicas comunicativas.

“El grado de pérdida se especifica de acuerdo con el umbral de intensidad con que una persona escucha. Se mide en términos de qué tan fuerte debe ser el sonido para escucharlo, y la unidad de medida es el decibelio” (Lobera et. al., 2010: 18),

de acuerdo al detrimento auditivo será la clasificación de la pérdida sonora, en la siguiente tabla se muestran 6 estratificaciones en relación al tipo de audición que llegase a tener cualquier sujeto, cada una de ellas se clasifica dependiendo el grado de decibel auditivo.

Tabla de Clasificación de grados de pérdidas auditivas.

Grado de pérdida	Clasificación	Causa posible	Cómo se escucha según el grado de pérdida	Posibles consecuencias de la pérdida (si no se recibe tratamiento)
0-15 dB	Normal		Todos los sonidos del lenguaje y ambientales	Ninguna
15 - 20 dB	Ligera	Pérdida auditiva de tipo conductivo y algunas neurosensoriales	Las vocales se escuchan con claridad, pero se pueden dejar de oír algunas consonantes en contextos ruidosos.	Ligeros problemas en la adquisición del lenguaje.
25 - 30 dB	Media	Pérdida auditiva de tipo conductivo y neurosensorial.	Sólo algunos sonidos del habla emitidos en voz alta.	Ligero retardo del lenguaje, problemas para comprender lenguaje en ambientes ruidosos e inatención.
30 - 50 dB	Moderada	Pérdida auditiva de tipo conductivo con desórdenes crónicos en oído medio; pérdidas neurosensoriales.	Casi ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas del habla, retardo del lenguaje, problemas en el aprendizaje e inatención.
50 - 70 dB	Severa	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinación de disfunción de oído medio e interno.	Ningún sonido del habla a una intensidad de conversación normal.	Problemas severos del habla, retraso del lenguaje, y problemas en el aprendizaje y la atención.
70 dB o más	Profunda	Pérdidas neurosensoriales mixtas y combinación de disfunción de oído medio e interno.	No se oyen sonidos ambientales ni del habla.	Problemas severos del habla, serias dificultades para el desarrollo adecuado y natural del lenguaje oral, problemas en el aprendizaje e inatención.

Fuente: Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. (2010), México,-pág 19.

“Los niños con discapacidad auditiva enfrentan dificultad para adquirir el lenguaje. El lenguaje es una forma de conceptualizar el mundo, entenderlo y explicarlo; también, uno de los medios que nos permiten adquirir conocimientos e información acerca de nuestras experiencias y de los demás” (Lobera et. al., 2010:16), pero aun así con la dificultad auditiva son capaces de aprender el lenguaje de señas

mexicanas para su comunicación, el cual lo pueden adquirir como lengua natural, lo que les permite interpretar su entorno social y cultural, conociendo su medio a través del LSM.

CAPÍTULO II:

EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 28 DE IXTLAHUACA: CONTEXTO MUNICIPAL Y ETNOGRAFÍA DE LOS TALLERES

CAPÍTULO II EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 28 DE IXTLAHUACA: CONTEXTO MUNICIPAL Y ETNOGRAFÍA DEL TALLER.

2.1 Datos generales del municipio de Ixtlahuaca

El Municipio de Ixtlahuaca se encuentra en el Estado de México, es referido popularmente con la denominación de *Ixtlahuaca*, mientras que para la Cabecera municipal se le ha designado como Ixtlahuaca de Rayón, esto en honor al “Héroe Insurgente Francisco López Rayón. El 21 de febrero de 1992, la Legislatura Local estipulo el Decreto número 61, mediante el cual la Villa de Ixtlahuaca de Rayón fue relevada a categoría de Ciudad” (Sánchez, 2007: 25).

De acuerdo al último censo de población del INEGI, la población total del municipio en 2015 fue de 153,184 personas. La Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos en el año 2000 registró que el municipio cuenta con 1,431 habitantes con algún tipo de discapacidad, representando al 1% de la población. De acuerdo a los registros de lenguaje y dialectos además de hablar español se identifica el uso de la lengua mazahua y otomí.

2.1.1 Lenguas

En el municipio de Ixtlahuaca el lenguaje usado en su mayoría es el español, pero también hacen uso de lenguas indígenas, como el mazahua. Por la zona de ubicación, en el municipio hay 51,710 habitantes con hogares indígenas, de dichos hogares 19,058 de ellos hablan alguna lengua indígena y español, mientras que los integrantes de las familias 133 hablan alguna forma de lengua indígena pero no el español, por último 19,931 habitantes sólo hablan exclusivamente una lengua indígena mazahua, mientras que en la zona de la Cabecera Municipal no hay ningún hablante indígena. (Trabaja do campo, 2017)

2.1.2 Personas con Discapacidad:

De acuerdo al censo de *Población y Vivienda* realizado en el año 2010 el municipio de Ixtlahuaca cuenta con un total de *10,890 personas con discapacidad*, representando el 8% total de la población del municipio, mientras

que específicamente en la zona denominada *la cabecera* se registró a 513 sujetos con alguna tipo de discapacidad.

Por la importancia del trabajo se retomarán cifras y porcentajes de personas con *discapacidad auditiva* en el municipio retomados del INEGI, de acuerdo a ello en Ixtlahuaca *707 personas* tienen *problemas auditivos*, mientras que *135,498* de los habitantes no tienen afecciones auditivas. En la cabecera del municipio (el centro de Ixtlahuaca de rayón específicamente) tiene un total de 33 sujetos con discapacidad auditiva, mientras que los 6,392 habitantes restantes no carecen alguna limitación, lo cual remite que el *0.5% de la población en general padece discapacidad auditiva*.

2.1.3 Extensión Territorial

La extensión territorial del Municipio de Ixtlahuaca según los datos de SEDESOL proporcionados en el año 2013 tiene una superficie de 337.188 Km², contando con una densidad poblacional de 419.59 Habitantes/Km², mientras que en el censo de INEGI en el 2010 proporcionó específicamente 7207 habitantes en la cabecera municipal de Ixtlahuaca de Rayón sin el conteo de los pueblos aledaños.

El municipio de Ixtlahuaca se localiza en la parte noroccidental del Estado de México, al norte de la ciudad de Toluca, teniendo como registro las coordenadas: "19°28'06" al 19°44'03" latitud norte y 99°40'43" al 99°54'59" longitud oeste." (Sánchez, 2007:25).

El Centro Histórico del municipio de Ixtlahuaca de Rayón se localiza entre la calle Nicolás Bravo, la Avenida Miguel Hidalgo y Costilla; al Sur, el Boulevard Dr. Gustavo Baz Prada, la calle Francisco López Rayón. El municipio de Ixtlahuaca está dividido en 45 delegaciones municipales, las cuales son; San Ildefonso, San Joaquín el Junco, San Joaquín la Cabecera, San Lorenzo Toxico, La Estación del Ferrocarril, San Bartolo del Llano, La Purísima, Dolores Enyege, Santo Domingo de Guzmán, El Rincón de los Perales, San Juan de las Manzanas, Emiliano Zapata, Guadalupe Cachi, La Concepción de los Baños, Guadalupe del Río, San Cristóbal de los Baños, San Francisco de Guzmán, Jalpa de Dolores, Jalpa de los

Baños, Santa Ana la Ladera, Santa Ana Ixtlahuaca, Shira, Santa María del Llano, La Concepción Enyege, San Pablo de los Remedios, Trojes, San Andrés del Pedregal, San Antonio Bonixi, San Antonio de los Remedios, San Francisco del Río, San Pedro la Cabecera, San Francisco Ixtlahuaca, San Ignacio del Pedregal, La Bandera, San Isidro Boxipe, San Jerónimo Ixtapantongo, San Jerónimo la Cañada, San José del Río, San Mateo Ixtlahuaca, Santo Domingo Huereje, San Miguel el Alto, San Miguel Enyege, Huereje, San Pedro de los Baños y La Guadalupana.(Trabajo de campo, 2017)

Ixtlahuaca cuenta con tres colonias: PROFEDIX I, PROFEDIX II y SEDUE, cinco fraccionamientos: “La Purísima”, “Los Reyes”, “San Joaquín”, ISSEMYM, “San José Huereje” y “Ciprés” 21; además posee una unidad habitacional conocida como “Magisterial”; tiene un parque industrial llamado “Hermandad del Estado de México” y dos zonas industriales:InixNutrigo y Plásticos Enres.

Ixtlahuaca cuenta con dos Colonias Rurales, la Benito Juárez y la Lázaro Cárdenas, mientras que los ranchos se ubican en los alrededores de Ixtlahuaca Centro. Actualmente cuenta con 20 ranchos: La Asunción, Cuba, Huereje, La Providencia, Los Rehiletes, El Manzano, La Merced, Puente de Garita, Las Acacias, La Hormiga, El Sagrado Corazón, San José la Huerta, Vaquería, San José Huereje, Santa Elena, Los Perales, Nueva Esperanza, El Zarco, Los Manantiales y San Antonio.(Trabajo de campo, 2017)

2.1.4 Límites Geográficos

Ixtlahuaca tiene límites y colindancias con otros territorios, al norte con el municipio de Jocotitlán, al oriente con el municipio de Jiquipilco, al Poniente con el Municipio de San Felipe del Progreso y al sur con el municipio de Almoloya de Juárez.

2.1.5 Denominación

El Municipio de Ixtlahuaca posee una formidable gama cultural, además una polisemia significativa en torno a la denominación de su nombre, lo que según algunos “Investigadores de la región mazahua, [que está] localizada al norte del valle de los matlazincas y al oriente de Xiquipilco, han concordado que el

municipio y su cabecera llevan el nombre de Ixtlahuaca, [proveniente de la] vox náhuatl que se encuentra escrita en diversas formas, como: Ixtlahuaca, Ixtlahuacán, Ixtlahuatl, Yslahuaca, Yslavaca, Yslaguaca” (Sánchez, 2007:15)

2.1.5 Toponimia

En lo que se refiere a la toponimia el nombre de Ixtlahuaca se exhibe al igual que el vocablo escrito, debido a que se manifiesta polisémico a la interpretación, un autor que refiere la definición al nombre del municipio se puede encontrar en el diccionario náhuatl-español; en donde no se localiza el significado de la palabra textual sino más bien se encuentran las siguientes palabras que se acercan al nombre del municipio como; “ixtlahuacan: yermo sin árboles, o sabana grande; ixtlahuatl: vega o campo llano. Llanura de campo. Campo o tierra llana. Yermo sin árboles, o sabana grande; ixtlahuaya: desierto, o tierra llana y despoblada sin árboles” (Thouvenot, 2014:161). A través de las entrevistas informales se llegó a que el significado más empleado y conocido por los habitantes de Ixtlahuaca es el de “tierra llana despoblada de árboles” u “ojos entre la llanura”.

“El cura Florentino Ordoñez, en el año de 1897, expone: *la etimología de la palabra Ixtlahuaca, es explicada como sigue: Ixtlahuaca, desierto o tierra blanca despoblada de árboles, dice el diccionario de Molina*” (Sánchez, 2007: 16), lo evidente es que el significado que se le apropie a Ixtlahuaca y el más recurrente se relaciona evidentemente con el jeroglífico (Figura 1) del municipio.

Figura 1: Glifo perteneciente al Municipio de Ixtlahuaca



Fuente: SanchezBlass, Joaquin (2007). Estudio Historico de la zona mazahua. Ed. Instituto mexiquense de cultura, Toluca Estado de México.

2.1.6 Fauna

En el municipio existe una gran variedad de animales, de entre ellos se tiene registro de:

INSECTOS: abeja, avispa, mosquito, mosca, moscardón, mariposa, termita, polilla hormiga roja, hormiga negra, escarabajo, jicote, azotador, insecto vara, etc.

MAMIFEROS: animales domésticos como perros y gatos, animales de crianza para venta y alimentación; ganado vacuno, ganado bobino, granjas porcinas, cacomiztle, ardilla, ratón de campo, rata, a los últimos se les suele observar libremente transitando diurna y nocturnamente a lo largo de la extensión geográfica municipal tanto centro como septentrionalmente, ello puede referir que hay una adaptación de la vida silvestre a la ciudad.

AVES: domésticas: gallina, gallo, guajolote, pato, ganso; silvestres: patos silvestres, aguililla, gavilán, lechuza, zopilotes, gavilanes, calandrias, garzas, aguiluchos, gorriones, tordos, tórtolas, urracas, cardenales, chichicuילות,

REPTILES y ANFIBIOS: lagartijas, víbora de agua, víbora negra, culebrilla, culebras, camaleones, ajolotes, ranas y sapos. (Trabajo de campo, 2017)

2.1.7 Flora

Correspondiente al tipo de vegetación que predomina en el Municipio de Ixtlahuaca se encuentra una gran variedad de plantas, arbustos y árboles, además hierbas típicas de la región, algunas de las plantas son comestibles y la región se caracteriza por una gran diversidad de ellas, como pueden ser, quelites, acelgas, verdolagas, shoales, quintoniles, corazón, chivitos, los cuales crecen de manera silvestre.

Además en el ecosistema del municipio de Ixtlahuaca se cuenta con una gran variedad de árboles como: pinos, encinos, ocote, cedro, fresno, tepozán, pirul, casuarina, eucalipto, trueno, sauce y roble. Árboles frutales: capulín, durazno, tejocote, chabacano, manzano, peral y ciruelo; cactáceas como: cactus, nopalillo, nopales y magueyes. (Trabajo de campo, 2017)

2.1.8 Clima

De acuerdo al estudio de Joaquín Sánchez (2007) el clima de Ixtlahuaca es templado-subhúmedo. Con datos estadísticos de:

Precipitación media anual: 828.4mm.

Temperatura media anual: 14.8 grados centígrados.

2.1.9 Hidrografía

En la comunidad pasa el río Lerma, el cual actualmente se encuentra contaminado, en él se vierten aguas de la zona industrial, y alcantarillado de todo el municipio, debido a ello sus aguas no se utilizan para ningún tipo de actividad agrícola, ganadera o de consumo humano.

Correspondiente al agua empleada para consumo humano y de animales así como para el riego de plantaciones y sembradíos, se extrae de diversas fuentes, como: ojos de agua, del subsuelo por medio de la excavación de pozos de agua para extracción del subsuelo, además del bombeo de agua de presas, lagunas y estanques.

2.1.10 Religión

En el municipio de Ixtlahuaca de Rayón 6,328 de los habitantes profesan la religión católica, mientras que los demás habitantes practican otras religiones como: Testigos de Jehová, Evangelistas, Adventistas del séptimo día, Cristianos, entre otras.

En la cabecera municipal hay un templo católico edificado en honor a San Francisco de Asís (Parroquia) el cual se ubica entre las Av. De la mujer y Morelos, entre la calle Francisco López Rayón, posteriormente también se localiza la capilla de San Pedro la cual se localiza entre la calle Vicente Villada y la Av. José María Morelos.

En la cabecera municipal se realizan al año dos fiestas religiosas y 18 fiestas cívicas, las cuales se muestran en el siguiente cuadro:

CALENDARIO DE FIESTAS CÍVICAS Y RELIGIOSAS	
20 de Enero	Fecha del fusilamiento del héroe insurgente Francisco López Rayón.
5 de Febrero	Promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917. Publicación del Bando de Policía y buen Gobierno Municipal.
21 de Febrero	Por decreto 61 se eleva a la categoría de ciudad en 1992.
24 de Febrero	Día de la Bandera.
2 de Marzo	Erección del Estado de México.
21 de Marzo	Natalicio de Benito Juárez. Día de la primavera.
30 de Abril	Día del niño.
1 de Mayo	Día del Trabajo.
5 de Mayo	Batalla de Puebla, en la que participó una Brigada de Lanceros de Ixtlahuaca.
10 Mayo	Día de la Madres.

15 de Mayo	Día del Maestro.
24 de Mayo	Natalicio del Químico José Donaciano Morales.
29 de Junio	Fiesta de la capilla de San Pedro.
13 de Septiembre	Homenaje a los Niños Héroes.
15 y 16 de Septiembre	Independencia de México.
4 de Octubre	Fiesta de San Francisco de Asís.
12 de Octubre	Día de la Raza.
27 de Octubre	En la ruta de la independencia, el cura Miguel Hidalgo y Costilla honra a Ixtlahuaca llegando al frente del ejército insurgente, hospedándose en la parroquia donde fue entregado el edicto de excomuni3n.
14 de Noviembre	El H. Congreso del Estado de México, por decreto número 47 de 14 de Noviembre de 1861, dio a Ixtlahuaca el título de “Villa de Ixtlahuaca de Ray3n”, como homenaje a Francisco L3pez Ray3n, sacrificado por las fuerza realistas en este lugar.
20 de Noviembre	Día de la Revoluci3n Mexicana. ³ pág 101.

Fuente: (Sánchez, 2007:101).

2.1.11 Educación

En el Municipio de Ixtlahuaca, de acuerdo a Jesús Guadarrama Marín y Joaquín Sánchez (2007) los documentos acerca del inicio de la educación castellana en la comunidad datan del 5 de mayo de 1717, ya que en esa fecha tuvo llegada el Arzobispo José de Lanciego y Eguilaz por mandato del virrey Baltazar de Zúñiga y Gúzman Sotomayor y Mendoza, Marqués de Valero, que establecieran en San Felipe del Progreso escuelas castellanas. Para la edificación pidieron que los habitantes de la cabecera y comunidades aledañas incluyendo haciendas y ranchos dieran una cantidad de dinero para los pagos de los docentes y que hicieran un acuerdo entre el cura y los representantes de cada comunidad para que se les diera un castigo a los padres que no permitieran que sus hijos asistieran a la escuela.

Joaquín Sánchez (2007) asegura que posteriormente en las demás visitas pastorales como las del 31 de Diciembre de 1757 y en 1775 por los Arzobispos Manuel Rubio y Alonzo Nuñez de Haro recalcaron la fundación de nuevas escuelas de lengua castellana en diferentes pueblos que carecieran aún de dicha Institución, y de esta forma comenzó la ampliación de escuelas que ejercitaran el idioma del español, posteriormente a ello en el año 1826 el Gobierno del Estado de México se enfocó en el desarrollo educativo y religioso dentro de los planteles.

Sánchez (2007) menciona que subsecuente con la Ley Orgánica de Institución Pública (1834) se creó la Junta Directora de Instrucción Pública a cargo de Instituto Literario, la cual exigía que se observará el desempeño de los alumnos como la asistencia diaria para proporcionar materiales educativos y seleccionar a un niño de escasos recursos para que fuera becado por los alcaldes del Instituto, promoviendo que las escuelas del Estado serían gratuitas y que permanecerían las escuelas para niñas, ya que en ese entonces aún no existían las Instituciones mixtas.

Jesús Guadarrama Marín dijo que el 1 de Junio de 1840 la Junta Departamental de México emitió la ordenanza de primeras letras en donde mencionaba que debían existir en cada municipio escuelas para ambos sexos, la enseñanza debía

de ser en lecciones de la doctrina cristiana, buenas costumbres, urbanidad, aseo, lectura, escritura y operaciones aritméticas, para promover el fomento al aprendizaje se le otorgarían premios a los alumnos destacados, para 1850 se generó una nueva Ley orgánica para que cada cabecera municipal tuviera una escuela de letras para niños y otra para niñas.

Sánchez (2007) afirma que en 1864 Ixtlahuaca ya contaba con una escuela para niños y para niñas en el mismo plantel, en la escuela de niñas la receptora era Francisca Mercado y en el de niños José María Truje, para ese entonces 22 pueblos no contaban con escuelas por ello algunos de los alumnos procedían de aquellos lugares, posteriormente uno de los maestros de la comunidad fue Pedro León Lechuga quien egreso de la Normal del Instituto Literario del Estado de México, él fue nombrado director de la escuela para niños “José Zubieta”, la directora de la escuela “Rafaela López Rayón” para niñas era Ma. De Jesús Pérez Anaya, dando ambos profesores sus servicios en la Cabecera Municipal de Ixtlahuaca.

De acuerdo al historiador Jesús Guadarrama en 1930 se dio inició la construcción de la primera escuela primaria en la comunidad, la cual duró en construcción 13 años, durante ese tiempo se impartieron clases en locales de las casas de los habitantes, en 1943 se inauguró la instalación, dejándose de usar 6 años después. En 1899 la escuela “José Vicente Villada fue dirigida por Jesús Avelar.

Sánchez (2007) menciona que el 2 de Julio de 1927 aparece la primera escuela primaria mixta en la comunidad, llamada Francisco López Rayón y como directora a cargo estaba la profesora Salustria Garcés, en 1959 se creó un Jardín de niños, al siguiente año se construyó la Escuela Secundaria atribuyéndole el nombre del Maestro Pedro León. Por iniciativa de un grupo de madres se construyó la Escuela Normal de Educadoras en un terreno que se encuentra en los límites de Santo Domingo de Guzmán en 1978, actualmente la escuela sigue funcionando.

Sánchez (2007) afirma que en 1977 se gestionó que se implementara una preparatoria la cual quedó incorporada a la Universidad Autónoma del Estado de

México (UAEM), se le colocó el nombre del Químico José Donaciano Morales y Mier, al inicio comenzaron las clases en unos salones de la casa parroquial para después implementar carreras universitarias, esto se logró por la labor del licenciado Margarito Ortega Ballesteros, quien tenía el deseo de atender las necesidades de los alumnos egresados de la preparatoria, posteriormente se llevó el proyecto a la Rectoría de UAEM, en 1993 se incorporaron los estudios de Licenciatura en Derecho, cambiando el nombre de la preparatoria a Centro Químico José Donaciano Morales y Mier A.C., posteriormente su nombre cambió a Centro Universitario de Ixtlahuaca y recientemente a Universidad de Ixtlahuaca como actualmente se le conoce.

En el Municipio de Ixtlahuaca la inquietud por la educación siguió creciendo por ello fue que se implementaron varios planteles a través de los años, hasta llegar a interesarse por las personas con discapacidad y abrir instituciones que atienden sus necesidades, como lo es el Centro de Atención Múltiple de Ixtlahuaca No. 28, actualmente las instituciones que siguen funcionando son de Nivel básico, Medio superior, Superior y de Educación Especial.

De acuerdo al censo de INEGI del 2010, 103 habitantes de la cabecera municipal son analfabetas, esto quiere decir que, las personas cada vez más se muestran interesadas por su educación, mientras que 470 habitantes de 18 a 24 años asisten a la escuela.

2.2 Historia de los CAMen México.

Una de las responsabilidades que asumió México en torno a los retos de la educación fue la incorporación de Escuelas de Educación Especial durante la década de los 90's, de ello emergieron diversas instituciones las que garantizaron el acceso a la educación a personas con Necesidades Educativas Especiales, Dificultades para el aprendizaje y/o con barreras para el aprendizaje. Esta labor tienen como objetivo formar ética, profesional y cívicamente ciudadanos y ciudadanas que posean las mejores condiciones de educación integral, por ello se quiso resolver problemas en la integración educativa, este interés inició desde que el presidente "Benito Juárez decretó la Ley de Institución Pública, que establecía

la obligación de dar atención educativa a las personas con discapacidad” (Rayos, 2015: S/N).

Recordemos que en 1861 esta ley no tuvo mayor impacto, pero dio inicio a que en México años después existiera un interés mayor en la creación de instituciones como apoyo a la rehabilitación de personas discapacitadas.

“En la década de los sesenta del siglo pasado se crearon en México las Escuelas de Perfeccionamiento para atender a niños con discapacidad. Estas escuelas ofrecían una educación orientada a atender cada uno de los aspectos de la personalidad del educando” (Mayagoitia citado en García et. al., 2009: 3), centrándose en la discapacidad de cada individuo, creando estrategias para el desarrollo de los sujetos enfocándose en las habilidades que faltaban por trabajar.

“Después, surgieron en la década de los setenta las Escuelas de Educación Especial (EEE), las cuales estaban organizadas para atender a niñas y niños con un sólo tipo de discapacidad” (Ezcurra citado por García et. al., 2009: 3), enfocando a cubrir las necesidades de los sujetos e incorporándolos a una educación, la década de los sesenta marcó diferencia por la importancia que generó la incorporación de niños con discapacidad a la educación de forma regular a nivel internacional.

Posteriormente hubo un interés de integrar a las personas con discapacidad a un ámbito laboral, donde ellos pudiesen desarrollarse y llevar una vida lo más independiente posible, por ello se hizo énfasis en las habilidades y la personalidad de cada ingresado, considerando siempre los aspectos médicos y psicológicos del individuo.

“A partir del movimiento de integración educativa en México, los servicios de Educación Especial tuvieron que reorganizarse para ampliar la cobertura del servicio” (Escandón citado por García et. al., 2009:4)., pues se tuvo que crear contextos apropiados para que los alumnos tuvieran un desarrollo óptimo dentro de la institución, así como la mejora de estrategias para el aprendizaje, con ello se pretendía cubrir satisfactoriamente las necesidades de los sujetos así como la

integración social para que los alumnos aprendieran las reglas de comportamiento en los diferentes espacios, tanto institucionales como en las relaciones sociales externas que se llegasen a generar.

En un inicio los alumnos inscritos en las Escuelas Especiales no podían inscribirse en una Escuela Regular, y en caso de que un alumno con discapacidad intelectual pasara sus primeros años de educación en una Escuela Regular y después pasara uno o dos años en una Escuela Especial al momento de reinscribirse a una Escuela Regular no se le consideraban los dos años inscritos en la Escuela Especial, ya que ésta no contaba con materias curriculares, por ello fue necesario crear una nueva reorganización en el sistema educativo.

“Esta reorganización se propuso en el año de 1993, fundamentada en el artículo 41 de la Ley General de Educación, que señala que la Educación Especial propiciará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de Educación Regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (SEP citado por García et. al., 2009:4).

Las personas con discapacidad requerían más atención y diferentes estrategias de educación para el aprendizaje para favorecer la interacción social, por ello se integraron las materias curriculares y las boletas escolares, para que los alumnos no se privaran de educación empírica, teniendo una educación similar a una Educación Regular, posteriormente si el alumno se encuentra preparado para integrarse o reintegrarse a una Educación Regular su inscripción a la escuela no tendría conflicto alguno, ya que poseería las herramientas para seguir sus estudios.

En la reorientación de los servicios de educación especial, los cambios que se les propuso realizar a los servicios escolarizados de educación especial fueron los siguientes:

1. Cambio de nombre, de ser Escuelas de Educación Especial, pasarían a ser Centros de Atención Múltiple (CAM).

2. Cambio de currículo, se propuso que los CAMs, utilizarán los programas de Educación Regular, con adaptaciones curriculares (García et. al., 2009:4).

Los Centros de Atención Múltiple atenderían a niños con discapacidad que, por las características que presentan, no pudieran ser integrados a escuelas regulares o bien que estuvieran en proceso de integración. “Los CAMs brindarían los servicios de intervención temprana, preescolar y primaria” (SEP, 1994).

Con ello la Educación Especial pasó a ser un Centro de Atención Múltiple incluyendo dos niveles nuevos de Educación Básica, para que los niños pudieran llevar un seguimiento y mejora en el desarrollo de su discapacidad para favorecer su educación, dejándole de privar los modos de enseñanza en una escuela regular.

“Los CAMs debían atender alumnos con cualquier tipo de discapacidad. Los grupos ya no estarían organizados por áreas de atención, sino por edad y grado, independientemente de la discapacidad” (García et. al., 2009: 5).

La Educación Especial ya no se centraría en una rehabilitación, sino en una integración educacional como laboral, formando a personas independientes con herramientas necesarias para el desarrollo en cualquier contexto y ámbito, gracias a la implementación de materias curriculares y a las nuevas implementaciones que crearon cambios en la Educación Especial, “todos los Centros de Educación Especial como los Centros de Intervención Temprana (CIT), Escuelas de Educación Especial (EEE) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADE), se convierten a Centros de Atención Múltiple (CAM).(Mares et. al., S/A: 3)

A partir de los nuevos cambios, la Educación Especial expandió las oportunidades de las personas discapacitadas, brindándose un apoyo social, académico y psicológico, logrando que los alumnos tengan la oportunidad de incorporarse a un espacio donde se les enseñe valores y forjen aptitudes que tendrán que practicar en su vida diaria.

A partir de la administración 2001-2006 los objetivos de la Educación Básica Nacional, es realizar su labor con la mayor justicia y equidad que le sea posible, garantizando los derechos y oportunidades para todos en igualdad, permanecer en la integración y articulación de los tres niveles de la Educación Básica, para garantizar la continuidad curricular y la calidad del proceso educativo (Rayos, 2015: S/N).

Los Niveles de Educación son: Preescolar, Primaria y Secundaria; actualmente los CAMs no cuentan con Educación Media Superior, pero tienen talleres laborales que les permite a los alumnos aprender algún tipo de actividad la cual les podría permitir ser más independiente y poder laborar en un futuro.

La RIEB [Reforma Integral de Educación Básica] culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes (SEP Plan de Estudios, 2011: 9).

Actualmente la educación en los CAMs ya está incorporada en los tres Niveles Básicos de Educación, lo que les permite a los alumnos la oportunidad de tener un desarrollo intelectual. Con la implementación de los talleres le brinda la oportunidad de aprender algún oficio que le permita trabajar de ello en algún futuro.

2.3 Historia del CAM de Ixtlahuaca no. 28. (CAM).

El Centro de Atención Múltiple (CAM) es pionero en dar acceso a educación a personas con discapacidad o algún tipo de síndrome en Ixtlahuaca, actualmente ya existe otro CAM que proporciona el mismo servicio educativo, la necesidad de crear la institución fue para que las personas de la comunidad y de los alrededores

tuvieran el acceso a la educación y no tuvieran que viajar a comunidades más retiradas como Toluca y Atlacomulco.

De acuerdo a la entrevista de la profesora Adriana, el Centro de Atención Múltiple No. 28 es una institución Técnica Operativa de Educación para personas con algún tipo de discapacidad o síndrome, que tiene su funcionamiento desde el día 17 de febrero de 1997, brindando atención a la población que por sus características tan peculiares que así lo demanda, dentro de las discapacidades que atiende se encuentran la intelectual, motriz, auditiva y la visual, en lo que concierne a los síndromes se atiende al de Down. (Trabajo de campo, 2017)

Al principio la institución no contaba con una instalación óptima para proporcionar su servicio, ya que su funcionamiento se dio en un inicio en dos aulas con mobiliario, las cuales se ubican en la Parroquia de San Francisco de Asís, ubicada en el centro de Ixtlahuaca, el atrio fue ocupado como espacio de recreo, también usaron las instalaciones sanitarias de la parroquia.

Posteriormente, en respuesta a la demanda de la población y a las gestiones de las autoridades del centro del municipio, según la profesora Martha, se logró acceder a las instalaciones del Centro de Atención para los Adultos Eva Sámano de López Mateos con dirección en Plaza Rayón S/N. Donde se proporcionaron cuatro aulas con mobiliario de talleres, lo que representaba un peligro latente para los alumnos e impedía el buen funcionamiento del proceso de aprendizaje, además de carecer de espacio para la realización de juegos y actividades recreativas.

En el periodo que comprendían las vacaciones de fin de año (1999), el centro de atención para Adultos solicitó que se desocuparan las instalaciones que hasta esos momentos habían prestado, por tal motivo fue necesario trasladarse a un nuevo edificio construido por el H. Ayuntamiento propiedad del Centro de Atención para los Adultos Eva Sámano de López Mateos. Ubicado en el Barrio de San Joaquín el Junco, constituido por un edificio con tres aulas de 5m x 4m, las cuales dan servicio a tres grupos, un salón ocupaba la mitad del espacio como área

administrativa y la segunda parte posterior era usada para sanitarios. El edificio estuvo un tiempo en funcionamiento, posteriormente se requirió en diciembre del año 2000, lo que propició que se buscara un espacio nuevo para seguir ofreciendo sus servicios educativos, ulteriormente en Junio del 2001 se entregó a la institución CAM no. 28 su propio edificio, según la maestra Adriana. (Trabajo de campo, 2017)

Debido a la trascendencia de su labor, las autoridades educativas y municipales se preocuparon por proporcionar la infraestructura necesaria para brindar adecuadamente sus servicios, por ende el CAM se instaló en su permanencia en el Rancho la Providencia Lote 10, Barrio de San Pedro, Ixtlahuaca, a un costado de la Procuraduría a un costado de la autopista Toluca-Atlacomulco.

Actualmente se identificó en el trabajo de campo que el CAM cuenta con instalaciones propias, que constan de 5 edificios que albergan; 17 aulas para el trabajo docente; de las cuales dos se ocupan para talleres laborales (Serigrafía y Panadería y repostería), un aula de cómputo, un aula para la cocina (la que tiene dos funciones; 1- funciona como apoyo para el taller de panadería y repostería al tener el acondicionamiento óptimo para desarrollar dicha actividad con el uso del mobiliario; y 2- para preparar comida para venta) y otro espacio para corte y confección (en dicha aula se encuentran máquinas de coser) y las 12 aulas restantes para clases de Preescolar, Primaria y Secundaria.

También se cuenta con instalaciones de sanitarios para niños y niñas, 2 explanadas cívicas o patios de recreo, una Dirección Escolar, un salón para equipo de apoyo (Terapeuta física, Psicología, Trabajo social, Arte y Cultura y Educación Física), un salón para guardar materiales de terapia física, educación física, conserjería y de Arte, también hay una aula en la cual se guarda el mobiliario (sillas y mesas), la institución cuenta con áreas verdes con juegos recreativos.

El Centro de Atención Múltiple No. 28 de Ixtlahuaca posee una organización Educativa básica, impartiendo Preescolar, Primaria, Secundaria y taller, todos los

grados de estudio cuentan con materias curriculares para que los alumnos después puedan inscribirse a una escuela regular en caso de que su condición mejore y le permita desarrollarse de una forma efectiva en alguna otra institución.

Para realizar sus servicios actualmente cuenta con un horario de 8:00 a 14:00 horas para todos los niveles educativos. Anteriormente, de acuerdo a la información proporcionada por parte del personal y alumnos, el horario de salida se extendía hasta las 16:00 por pertenecer la institución al programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC), pero por ser una institución de educación especial el horario se redujo, no obstante sigue perteneciendo a las ETC.

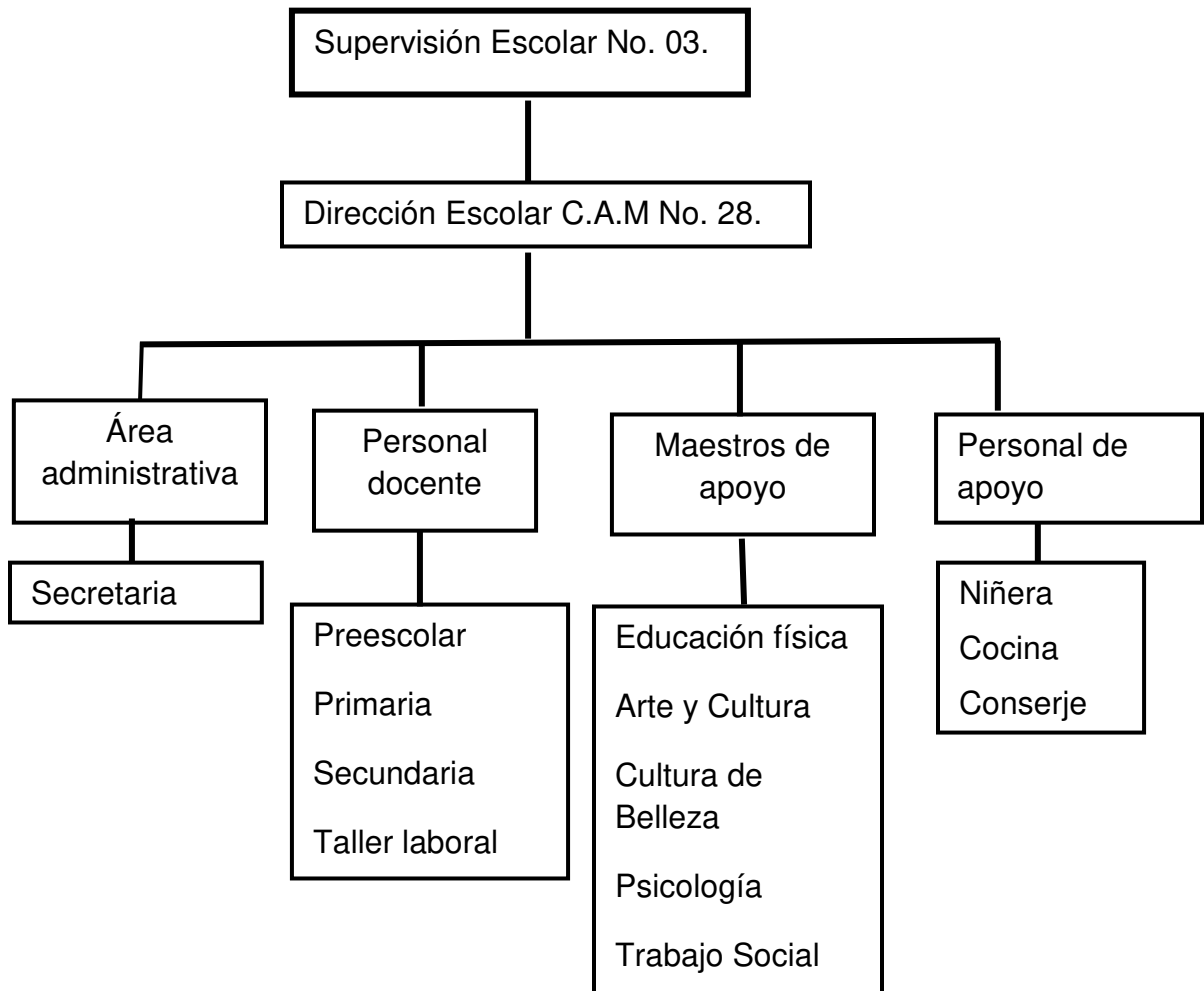
Para el ingreso a la institución se realiza una entrevista por parte de la persona de trabajo social a padres de familia, también se realiza una valoración por parte del área de psicología para detectar si pertenece a la población que la escuela puede atender, posteriormente se realiza un seguimiento por cada responsable del área que tenga contacto con el alumno en el transcurso del tiempo que él se encuentre en la institución, esto se realiza con el fin de dar un buen servicio a los alumnos de la institución, permitiendo conocer el contexto sociocultural.

En el Centro de Atención Múltiple de Ixtlahuaca Núm. 28 la educación es de atención complementaria, es decir que no hay un salón exclusivo para cada grado, sino que, en cada aula se ubica a alumnos con diferentes edades y necesidades de aprendizaje, es decir, que en un área pueden interactuar alumnos que estén cursando diferentes grados académicos, por ello los docentes atienden sus necesidades académicas haciendo uso de adecuaciones curriculares y estrategias de aprendizaje dependiendo el grado que curse como la discapacidad que padezca el alumno, a partir de ello se enfocan en desarrollar habilidades intelectuales como motrices.

Con la finalidad de otorgar un mejor servicio, el Centro de Atención Múltiple No. 28 de Ixtlahuaca establece una organización educativa acorde a las necesidades de la población que atiende teniendo una cobertura en el servicio que ofrece a partir de la intervención temprana y hasta secundaria o taller laboral.

FIGURA 1. ORGANIGRAMA

CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE DE IXTLAHUACA No. 28 (C.A.M)



Fuente: Elaboración propia, Gráfico elaborado a partir del trabajo de campo, 2017.

2.3.1 Ubicación del CAM de Ixtlahuaca no. 28.

El Centro Atención Múltiple (CAM) No. 28, con clave de centro de trabajo C.C.T. 15DML0028N, adscrito a la Zona No. 03 con cabecera oficial en Ixtlahuaca de Rayón, México se encuentra ubicado en la Calle Rancho La Providencia núm. 10.



Fuente: Mapa de Catastro Municipal de Ixtlahuaca.

2.3.2 Organización institucional de docentes en el CAM no. 28.

Bajo la responsabilidad de profesionales con perfiles diferentes y funciones específicas dentro de la escuela, como son: Directora Escolar, equipo de apoyo integrado por: una Psicóloga, un Docente de Lenguaje y Comunicación, Trabajador Social; 14 docentes frente a grupo, 1 maestro de arte y cultura, 1 docente de educación física, 1 niñeras, 1 secretaria, 1 cocinera y 1 conserje.

Realizando una labor multidisciplinaria en beneficio de los alumnos de la institución y un director encargado de organizar todo el cuerpo académico y administrativo del colegio. Se observan las relaciones que guardan la institución con los servidores que en ella laboran, los servicios que se ofrecen y la población que se beneficia con estos.

Tabla 1. *Cuerpo, grados académicos y alumnos que integran la institución.*

Profesores	Grados escolares impartidos	Total de alumnos inscritos.	No. De alumnos con discapacidad auditiva
Profesor 1	3º de preescolar y 1º de primaria.	11 alumnos	1
Profesor 2	3º, 2º de preescolar y 1º,2º y 3º de primaria.	11 alumnos	0
Profesor 3	1º, 2º y 3º de preescolar.	12 alumnos	1
Profesor 4	1º, 2º y 3º de primaria.	11 alumnos	0
Profesor 5	2º, 3º, 5º y 6º de primaria.	10 alumnos	6
Profesor 6	1º, 2º y 3º de primaria	14 alumnos	0

Profesor 7	5º y 6º de primaria.	10 alumnos	0
Profesor 8	2º, 3º y 4º de primaria.	9 alumnos	4
Profesor 9	5º y 6º de primaria y 1º, 2º y 3º de secundaria.	11 alumnos	0
Profesor 10	1º, 2º y 3º de secundaria.	12 alumnos	0
Profesor 11	1º y 3º de secundaria.	8 alumnos	0
Profesor 12	1º, 2º y 3º de secundaria y maestra de lenguaje de señas mexicanas para padres.	12 alumnos	7
Profesor 13	Taller de panadería y repostería.	14 alumnos	5
Profesor 14	Taller de Serigrafía	11 alumnos	2

MAESTROS DE EQUIPO DE APOYO	MATERIA IMPARTIDA
Profesor 15	Educación física
Profesor 16	Arte y Cultura
Profesor 17	Cultura de Belleza
Profesor 18	Psicología
Profesor 19	Trabajo social

Área Administrativa	
Personal 1	Directora Escolar
Personal 2	Secretaria
Personal de apoyo escolar	
Personal 2	Cocina
Personal 3	Intendencia
Personal 4	Niñera

Fuente: Elaboración propia, tabla elaborada a partir del trabajo de campo, 2017.

El total de alumnos en el CAM es de 137 de los cuales 26 de ellos padecen discapacidad auditiva, representando el 19% de la comunidad escolar.

2.3.3 Actividades generales del CAM no. 28.

A las 8:00 a.m. los alumnos y profesores se dirigen al patio principal que está frente a la Dirección Escolar, se colocan en círculo para bailar media hora, algunos maestros se turnan para colocar alguna coreografía o ejercicios, regularmente la Directora Escolar participa en la actividad, al concluir la actividad cuya duración tiene 20 minutos, todos los participantes caminan en círculos mientras mueven las manos hacia abajo, inhalando y arriba, exhalando.

El objetivo de la actividad es para que los profesores como los alumnos comiencen el día con energía para un óptimo trabajo, posteriormente todos se sitúan en las aulas correspondientes. En esta actividad los encargados son un comité de maestros que realizan planes de trabajo y programan actividades para toda la escuela, al igual que el comité de infraestructura los cuales se encargan de organizar las faenas mensuales de Centros; y el comité de alimentación: dan pláticas sobre qué enfermedades se pueden desarrollar con una alimentación inadecuada.

El desayuno da comienzo a las 8:30 a.m.; alumnos como profesores llevan su comida, ya que, cada aula cuenta con un microondas para calentar los alimentos, las personas que no llegasen a llevar comida pueden comprar sus alimentos en la cocina, los cuales siempre varían, el precio de un plato de comida es fijo siendo cotizado en diez pesos.

Posteriormente las clases dan inicio después del desayuno, existen 3 recesos con una duración de 30 minutos cada uno, el primero es para Preescolar, el segundo para Primaria y Secundaria y el tercero para Taller laboral, la indicación de los horarios es con música, cada maestro se turna para dar el toque de recesos.

En los recesos los alumnos deben permanecer fuera del aula, en este tiempo libre los alumnos pueden jugar, comer o interactuar entre ellos, posteriormente a las 13:30 horas, los alumnos tienen 15 minutos para comer, después de ese tiempo

los quince minutos restantes se usan para hacer el aseo del aula, el cual les corresponde a los alumnos.

El aseo del aula es diario, algunos profesores organizan a sus alumnos por semana para mantener limpio el salón, también se realiza aseo general escolar por parte de los alumnos por semana, aquí su deber es hacer el aseo del salón pero incorporando el limpiar ventanas y puerta como barrer el patio que le corresponde a cada salón.

Posteriormente de concluir el aseo del aula, los alumnos se retiran a sus hogares a las dos de la tarde, en algunos casos, sus padres van a recogerlos a la entrada, ya que, la institución no permite que entren los padres por los niños, sino los maestros los deben de entregar en la entrada de las instalaciones verificando que sean los familiares quienes los reciben, otros alumnos que son procedentes de la comunidad de Jiquipilco se van en el autobús del DIF, dicho transporte también los lleva en las mañanas a la institución, a los alumnos del C.A.M les beneficia el uso del transporte al ser gratuito.

2.3.4 Descripción de actividades y asignaturas en el taller de panadería y repostería del CAM no. 28.

Los alumnos del Taller de panadería y repostería cuentan con un horario de trabajo al día, el cual se divide de la siguiente manera de forma general en la semana: el horario de entrada es a las 8:00 a.m, posteriormente se integran a la actividad escolar de activación física con música con una duración de media hora, después ingresan a su aula para consumir el desayuno, el cual concluye a las 9:00 a.m, al finalizar continúan con las materias asignadas, subsiguientemente a las 11:30a.m da inicio el receso de los jóvenes adultos; ello indica no permanecer en el salón y hacer uso libre de tu tiempo, ya sea para comprar alimentos o socializar entre ellos, la hora de entrada es a las 12:00 p.m. donde retoman sus actividades educacionales, para que, a la 1:30 p.m. puedan tomar un breve tiempo de 15 minutos para comprar comida o calentar en el microondas la que lleven de casa, la última actividad del día consta en hacer uso de los 15 minutos restantes

para hacer el aseo de salón y puedan regresar a sus casas a las 2:00 p.m. hora de salida general.

En el aula hay 5 jóvenes adultos con discapacidad auditiva, uno de ellos tiene hipoacusia, es decir que sólo escucha de un oído, él puede hablar lenguaje de señas y el castellano, dos perciben sonidos muy fuertes, mientras que los otros restantes tienen discapacidad auditiva profunda, es decir no escuchan nada.

El taller de panadería y repostería tiene un profesor frente al grupo y 5 profesores que les imparten materias de base, las cuales son; Educación física: en esta clase los alumnos se ejercitan y aprenden a trabajar en equipo; Arte y Cultura: el profesor encargado les enseña a los alumnos a tocar instrumentos, dibujar, ejercitándolos de manera espacial y temporal con ejercicios fuera del aula en donde los alumnos utilizan sus cinco sentidos; Psicología: en esta materia el profesor les coloca ejercicios de integración al igual que les permite conocer el tipo de personalidad y gustos de cada alumno; Trabajo Social: en esta clase se les enseña a los alumnos las reglas de conducta en los diferentes espacios como los señalamientos de prevención, al igual de la importancia de un aseo diario; y en la clase de Cultura de Belleza los alumnos aprenden a hacer peinados, trenzas y cortes, esta clase tiene como fin que los alumnos puedan desarrollarse en otra área laboral aparte de la del taller.

Del total de alumnos en lista 12 están inscritos a la preparatoria abierta llevando 3 materias curriculares; matemáticas, lectura y redacción e inglés, para prepararlos se apoyan de una maestra que les da asesoría por parte de la modalidad de estudios, los alumnos se apoyan del equipo de cómputo de la biblioteca digital de Ixtlahuaca para las clases en relación a la preparatoria, por lo que deben salir de las instalaciones, escoltados por los docentes de grupo.

En el salón de clase con la profesora a cargo de grupo al impartir las materias curriculares del día comienza explicando primero a los niños que sí escuchan y después se acerca exclusivamente a los alumnos con discapacidad auditiva, explicándoles el tema de trabajo en lenguaje de señas mexicanas, si el profesor

tuviese alguna duda en relación al lenguaje de señas mexicanas para explicar la idea de clase recurre a un joven adolescente con hipoacusia para preguntarle como se dice la palabra que quiere expresar o bien la idea, en caso de que el alumno no pueda apoyarla, el profesor tiende a recurrir a la mímica y al lenguaje escrito.

El maestro frente al grupo también se encarga de impartirles las materias curriculares para la preparatoria, al igual que de las clases de panadería y repostería en donde los alumnos aprenden hacer postres, posteriormente los alimentos que elaboran son vendidos en la escuela después de hacer una cotización para obtener ganancias y seguir invirtiendo, se ha referido que al final de Ciclo Escolar se cuenta el dinero y se reparte entre todos los alumnos del taller.

Para la elaboración de alimentos los alumnos hacen uso del salón donde se imparte el taller para cortar los alimentos o lo básico que les permita estar en el aula, usando materiales que tienen guardados en un estante como cuchillos, cazuelas, utensilios, entre otros materiales, cuando necesitan usar la estufa, horno, refrigerador y licuadora hacen uso de la cocina.

Todos los alumnos toman tres materias extras y de apoyo fuera de la institución, pues se les inscribió a clases de inglés y computación que se impartían en la biblioteca digital de Ixtlahuaca, cada clase tuvo la duración de tres meses aproximadamente, también se inscribieron a un curso de compostas de diez días en la Escuela de Artes y Oficios (EDAYO) que se ubica cerca del CAM como complementación en el taller.

2.3.5 Aspectos generales de los alumnos que integran el taller de panadería y repostería del CAM no. 28.

En el taller de panadería y repostería hay 14 alumnos en lista, de los cuales 5 tienen discapacidad auditiva, el aula se encuentra integrada por 6 mesas de las cuales se hace uso para el trabajo escrito que realizan, dentro del aula 4 de los cinco alumnos se juntan en sus horas libres, interactuando entre ellos, ya en las horas de clase los alumnos eligen asientos cercanos, no obstante siempre realizan sus actividades de aprendizaje de manera individual, a menos que el profesor a cargo diga lo contrario.

El alumno con la discapacidad auditiva moderada se relaciona en su mayor parte del tiempo con los alumnos que escuchan y hablan, pues con ellos en sus tiempos libres intercambian experiencias y comparten música. Los 9 alumnos restantes interactúan en grupos de 3, 4 y 2 en el momento de trabajar, pero ya en las horas libres, existe una interacción completa de grupo.

Tabla 2. Aspectos generales de los alumnos que integran el taller de panadería y repostería.

ALUMNOS DEL TALLER DE PANADERÍA Y REPOSTERÍA	GÉNERO	DISCAPACIDAD	EDAD
Paola	M	Intelectual	33
Lucia	M	Debilidad visual	17
Perla	M	AUDITIVA PROFUNDA	21
José	H	Parálisis cerebral infantil	19
Ana	M	AUDITIVA PROFUNDA	21

Arturo	H	Intelectual	17
Leo	H	AUDITIVA PROFUNDA	18
Jonathan	H	Intelectual	17
Griselda	M	Intelectual	22
Federico	H	Parálisis cerebral infantil	19
Valentín	H	Intelectual	18
Eduardo	H	AUDITIVA PROFUNDA	18
Dante	H	Intelectual	17
Fernando	H	AUDITIVA MODERADA	18

Fuente: Tabla elaborada a partir del trabajo de campo, 2017.

2.3.6 profesores que imparten clases en el taller de panadería y repostería del CAM no. 28.

De acuerdo al horario de clases del taller de panadería y repostería los alumnos cuentan con un profesor frente a grupo, 5 de apoyo, 2 profesoras que imparten clases extras de inglés y computación por las cuales tienen que trasladarse al aula digital también ocasionalmente se integran alumnos normalistas y psicólogos para ayudar a la maestra frente al grupo, actualmente asiste una normalista y una psicóloga.

Tabla 3. Aspectos generales de los profesores que dan apoyo en el taller de panadería y repostería.

Profesores	Lugar de aprendizaje	Tipo de apoyo educativo que prestan
Profesor 13	C.A.M No. 28	Profesor frente al grupo
Profesor 15	C.A.M No. 28	Educación física
Profesor 16	C.A.M No. 28	Arte y Cultura
Profesor 17	C.A.M No. 28	Cultura de Belleza
Profesor 18	C.A.M No. 28	Psicología
Profesor 19	C.A.M No. 28	Trabajo social
Profesor Externo 1	Biblioteca digital	Computación
Profesor Externo 2	Biblioteca digital	Inglés

Normalista	C.A.M No. 28	Apoyo académico con el profesor frente al grupo
Psicología	C.A.M No. 28	Apoyo académico con el profesor frente al grupo

Nota: véase como referencia la tabla 1

Fuente: Tabla elaborada a partir del trabajo de campo, 2017.

2.4 Tipos de lenguaje en la comunicación de los sujetos del taller de panadería y repostería para las relaciones sociales en el CAMno. 28.

En el taller de panadería y repostería del Centro de atención Múltiple de Ixtlahuaca número 28, hacen el uso de diferentes dinámicas comunicativas: verbales y no verbales, entendiendo de esta manera al lenguaje en general como un medio de comunicación entre los estudiantes y docentes que conforman el taller, pero también el “lenguaje puede entenderse igualmente como cualquier sistema semiótico que sirva como representación de la realidad y que funcione como instrumento de comunicación.” (Del Mazo, 2007:2) Por ello se mencionará la dinámica comunicativa que se ejerce permitiendo un espacio de relación social.

En el taller de Panadería y repostería los alumnos que no padecen una discapacidad auditiva hacen uso del lenguaje oral como primer tipo de comunicación, puesto que este les facilita la interacción social y el aprendizaje entre sus maestros y compañeros. El segundo tipo de lenguaje que usan para el aprendizaje en sus materias es el escrito, ya que, por este medio se apoyan para hacer sus notas de clase de las materias curriculares y básicas, este lenguaje les sirve de apoyo para repasar lo visto en el aula en dado caso que se tenga que recurrir a la información previamente vista.

El lenguaje escrito sirve como base para los maestros y alumnos al crear un mejor entendimiento después de usar el lenguaje oral, pero en el caso de los jóvenes adultos con discapacidad auditiva el primer lenguaje para la comunicación es el

lenguaje de señas mexicanas, ya que, su discapacidad les limita el aprendizaje por medio de sonido, por ello su dinámica de comunicación se integra en el lenguaje de señas.

“La educación y el desarrollo del lenguaje de los niños sordos están influenciados por el hecho de que la mayoría de los niños sordos no aprenden el español de una forma natural” (Veinberg, 2002: 1), sino que, se adquiere como segunda lengua, debido a su discapacidad, su lenguaje natural es el de señas mexicano, pero para que exista una comunicación con los oyentes acuden a usar una gama de dinámicas que les permite crear un flujo de intercambio.

Recordemos que la “comunicación humana puede llevarse a cabo mediante signos lingüísticos, pero también se vale, complementaria o alternativamente, de signos extralingüísticos,” (Del Mazo, 2001:4) o bien, del paralenguaje, entendiendo por paralenguaje que son las modulaciones de voz, y está dividido en vocalizaciones, en la dinámica de comunicación que se da entre los jóvenes adultos del taller, estos signos permiten que exista una mejor fluidez en la comunicación entre oyentes y sordos.

Es importante soslayar que el uso de diferentes lenguajes crea dinámicas comunicativas, lo cual permite que una comunidad se comprenda a sí misma, ya que “una sociedad no consiste exclusivamente de participantes sino de relaciones, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales... y es una vez más mediante la lengua como una “persona” llega potencialmente a desempeñar un papel social” (Halliday, 2001: 25), el cual se manifiesta por el lugar que cada persona realiza en la sociedad y este se llega a conocerse a través de la expresión de la lengua y el lenguaje.

El uso de los signos extralingüísticos son complementarios en la comunicación, entendamos por signo extralingüístico cualquier medio o herramienta de comunicación que sirve para acompañar la comunicación verbal ello permite que se comprenda de una forma clara el mensaje que se está transmitiendo a los receptores al enfatizar lo que se comunica con diferentes dinámicas

comunicativas, este tipo de recurso comunicativo se manifiesta por ejemplo cuando en el taller Fernando y la profesora frente a grupo comunican los signos de prevención ante un sismo o incendio, los alumnos oyentes escuchan las instrucciones preventivas al mismo tiempo que observan el icono del cartel, mientras que los alumnos con discapacidad auditiva observan los iconos para después preguntar en LSM qué significa cada imagen, es por ello que se debe tener un respaldo con otra dinámica comunicativa como el oral y el lenguaje de señas mexicano para que pueda existir una comunicación armónica en el taller.

Referente al Paralenguaje un ejemplo de su uso está en moderación y tonalidades de la voz, se identificó cuando Valentín en una sesión de cocina le gritó a Perla: “ya cállate” dirigiendo los brazos hacia ella, lo que posteriormente ocasionó que Perla hiciera una expresión de enojo, lanzando un grito gutural repentino “aaaah” exclamó, sonido que hizo que Valentín inmediatamente dijera: “ya vio maestra ellos son bien enojones, por todo se enojan y eso que no escuchó lo que le dije” a lo que Perla se dirigió a la maestra señalando a Valentín, después con el dedo índice señaló su propio ojo queriendo decir que ella vio cómo se enojó y le gritó (se lo comunicó a la profesora frente a grupo en LSM), todo ello fue a partir de la observación que tuvo Perla al ver los gestos faciales y movimientos corporales que tuvo su compañero.

En ese ejemplo la alumna sorda identificó el paralenguaje a través de la cinésica de su compañero Valentín, pero ella también hizo uso de la comunicación al vocalizar el desagrado por el grito emitido, conocido como segregaciones vocales lo que permitió que su compañero oyente interpretara el enojo de Perla.

Debido a ello es importante resaltar las dinámicas comunicativas y recordar que el uso del “lenguaje puede entenderse igualmente cualquier sistema semiótico que sirva como representación de la realidad y que funcione como instrumento de comunicación” (del Mazo, 2007:2) lo que va a permitir representar el panorama de cada individuo quien se enfocará en cualquier tipo de lenguaje posible que le permita una interpretación de la realidad del otro.

Otro tipo de lenguaje usado, como se ha mencionado anteriormente es el cinesico, este se usa normalmente en el taller, ya sea entre oyente-oyente, oyente-sordo y sordo-sordo, un ejemplo de ello se muestra por ser complementario en el discurso lingüístico de los oyentes al mover las manos o con las expresiones faciales, eso también se manifiesta con los jóvenes adultos con D.A cuando al expresar una idea en lenguaje de señas mexicano y los demás no les comprenden recurren al movimiento corporal fuera del LSM, es importante rescatar que “los lenguajes mímicos y gestuales también están a menudo codificados y sus valores varían según la comunidad cultural en que se desenvuelven”(del Mazo, 2007:2), debido a que algunos de estos signos y símbolos son emblemas, los cuales para su interpretación requieren que se tome de referencia el contexto cultural dentro del tiempo y espacio específico, algunos ejemplos son el movimiento de cabeza de arriba hacia abajo para afirmar una idea, para negarla el movimiento se realiza de derecha a izquierda o viceversa.

Algunos de los lenguajes de signos de los sordos, los gestos no verbales que utiliza el personal de producción de televisión... los movimiento que realizan dos personas que están demasiado lejos una de otra como para emitir señales audibles, conforman situaciones propicias para la producción de emblemas (Knapp, 2012:19).

El uso de emblemas en el taller de panadería y repostería forma parte de las dinámicas comunicativas de los jóvenes adultos sin exclusión alguna, un ejemplo de ello fue cuando Leo caminaba hacia la puerta y volteó la mirada hacia Eduardo, en el momento en que éste tenía su atención inmediatamente realizó un movimiento con la mano para referirle que lo acompañara a comprar comida, ya que, el siguiente movimiento fue cerrar la mano y acercarse los dedos a la boca, ulteriormente Eduardo se levantó de su asiento y se fue con su compañero, regresando minutos más tarde ambos con un plato de comida.

En otra ocasión Leo expresó en lenguaje de señas que le gustaba (figura 2) fumar, a lo que inmediatamente hizo el movimiento con la mano simulando que tenía un

cigarro en ella, posteriormente realizó una serie de señas comunicando que por fumar se iba a morir, para ello se llevó ambas manos a su cuello (figura 2.2) simulando que se ahorcaba, y posteriormente cerró los ojos y sacó la lengua simulando su muerte.

Figura 2



Fuente: Baldovinos, observación en trabajo de campo, 2017.

Figura 2.2



Fuente: Baldovinos, observación en trabajo de campo, 2017.

Knapp (2012) expone que para Ekman los emblemas no se expresan únicamente a través de las manos, sino que también a través de los gestos faciales o el movimiento de hombros u otras partes corporales, el significado dependerá del contexto social y cultural en donde se exprese, lo que permite que la interpretación de los emblemas sea apegada a lo que el emisor desea exponer.

Como se ha mencionado, el lenguaje oral es usado comúnmente entre los oyentes del salón, pero Eduardo también usa el lenguaje en ocasiones porque sabe vocalizar algunas palabras, entre ellas está el nombre de sus compañeros, por ejemplo, cuando quiere que alguno de ellos le preste atención. Griselda expresó que “cuando Eduardo quiere que le haga caso me grita Gris y ya es cuando yo volteo a verlo, y para decirme que quiere, me dice en lenguaje de señas, a veces ni le entiendo y sólo le respondo “no se” (Gaby dice oralmente la palabra y al mismo tiempo hace el símbolo con el lenguaje de señas, llevándose la mano extendida a la frente y después cerrándola)” o sino también grita “hey” y ya volteo, claro si me habla a mí, si no, pues no volteo, lo dejo de a loco”.

A diferencia de Perla, Ara y Leo, Eduardo intenta comunicarse en lenguaje oral con sus demás compañeros, debido a que de esta forma logra interactuar con ellos, comunicándose en su mismo lenguaje, porque “sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente” (Halliday, 2001:23), lo que permite que la interacción entre los jóvenes adultos se muestre más sólida, creando vínculos en las relaciones sociales como una mejora en el entendimiento e interpretación en la comunicación por ambos grupos de oyentes y no oyentes.

En las diferentes dinámicas comunicativas a las que recurren los jóvenes adultos hacen participe los diferentes tipos de lenguaje les permite crear una atmósfera de diálogo e interpretación lo que forja y complementa el mensaje de la lengua natural de cada grupo de oyentes y sordos.

Esto se puede atribuir a las estrategias usadas en el lenguaje como en las interpretaciones, por ejemplo; el uso del espacio puede informar lo que sucede, desencadenando una serie de interpretaciones por los sujetos sociales que se desenvuelven al pertenecer todos a un mismo espacio, esto sucede con la proxémica dentro del taller.

Los diferentes tipos de lenguaje usados en el taller les brindan la ayuda necesaria para conectar y transmitir mensajes entre los sujetos, en el caso de los profesores ellos han recurrido a buscar o crear estrategias que enriquezcan la comunicación en sus clases con el fin de integrar a todos los alumnos del Taller en las actividades didácticas de cada materia. Por ejemplo, el profesor frente al grupo tiende a escribir palabras clave en el pizarrón y por último se acerca a los alumnos con discapacidad auditiva profunda para explicarles la clase y/o ejercicio en lenguaje de señas mexicanas, es preciso subrayar que no todos los maestros conocen el lenguaje de señas, sólo el profesor frente a grupo y la profesora normalista que ocasionalmente esta como maestra de apoyo.

Existen momentos en que los maestros que no conocen el lenguaje de señas buscan apoyo por parte del alumno que tiene discapacidad auditiva moderada, ya que él puede hablar y también comunicarse en LSM, para él ambos lenguajes le son útiles en su vida diaria, debido a ello Fernando funge en ciertos momentos como traductor de los maestros, de los alumnos que escuchan y de los compañeros con discapacidad auditiva, siendo él quien traduce los mensajes de español a lenguaje de señas y de lenguaje de señas mexicanas al español.

Los alumnos con discapacidad auditiva profunda recurren también a la vocalización para comunicarse con los profesores en cuestión de aprendizaje como al lenguaje escrito, pero hay ocasiones en que desconocen la palabra en gráfico y ello les dificulta comunicarla, por ello tienden a recurrir a la mímica o al señalamiento de los objetos, ya que ellos podrán conocer el signo en el lenguaje de señas mexicanas pero en el escrito lo desconocen al igual que el propio significado, es por ello que “la duplicación del mundo en la palabra y la del hombre en el espacio forman el dualismo semiótico de partida” (Lotman, 1996:58), lo que lleva a que se cree la necesidad de interpretación para saber más acerca del otro como de uno mismo a partir de conocer semióticamente el lugar en que se desarrolla.

Es por ello que otro tipo de expresión en el lenguaje que usan es el dibujo, pues si la mímica no funciona tienden a dibujar el objeto, los jóvenes adultos sordos

buscan estrategias de comunicación para integrarse a un mundo en su mayoría de oyentes, ya que sin estas dinámicas se mostrarían como ajenos a un espacio que también les pertenece.

Para conocer el contexto del medio como la cosmología a la que se encuentran sujetas las personas se requiere que los sujetos intercambien signos para conocer la semiosis del sujeto en su entorno y de como él lo vive y lo siente, para que exista una armonía social y un aprendizaje mutuo de todos los individuos, en el taller los jóvenes adultos con discapacidad auditiva y los oyentes aceptan el reto diario de intercambio al acceder a diferentes dinámicas de comunicación para mantener la armonía social del espacio, pero para que emane se requiere que ambos grupos conozcan y usen parte de los signos y símbolos del contexto sociocultural como lingüístico del otro para lograr la interacción y fusión como grupo social.

“La cultura constantemente crea con sus propios esfuerzos a ese «ajeno», al portador de otra conciencia, que codifica de otra manera el mundo y los textos” (Lotman, 1996:47), se vislumbra con los jóvenes adultos con D. A profunda, ya que ellos se esfuerzan en adaptarse en un medio sociocultural que su expresión sígnica se manifiesta en un lenguaje mayoritariamente oral, teniendo otra conciencia simbólica e interpretativa de la realidad, en un intento de ajustarse recurren a las dinámicas comunicativas como herramientas de apoyo en su integración.

CAPÍTULO III

**DINÁMICAS Y PROBLEMÁTICAS DE COMUNICACIÓN EN LOS ALUMNOS
CON D.A.P. EN EL TALLER DE PANADERÍA Y REPOSTERÍA DEL CAM NO.**

28.

CAPÍTULO III DINÁMICAS Y PROBLEMÁTICAS DE COMUNICACIÓN EN LOS ALUMNOS CON D.A.P. EN EL TALLER DE PANADERÍA Y REPOSTERÍA DEL CAM NO. 28.

3. Situaciones en las que los alumnos emplean las dinámicas comunicativas.

Una situación es comprendida como un escenario cotidiano donde los alumnos experimentan el intercambio de ideas y pensamientos en relación con sus compañeros, con la finalidad de poder compartir y experimentar una interacción comunicativa con sus compañeros y docentes, estos pueden estar directamente vinculados con el aprendizaje de algún contenido temático de clase o bien con la finalidad de establecer relaciones sociales y afectivas con sus compañeros.

3.1 Situación espacial en el taller de panadería y repostería.

En el taller de panadería y repostería el tipo de comunicación que emplean los alumnos depende de la situación contextual en la que se encuentren y desenvuelvan. De dicha situación depende el uso de las diferentes dinámicas comunicativas a las que recurren los sujetos con discapacidad auditiva, debido a ello los alumnos eligen los signos lingüísticos que creen más apropiados para generar un ambiente de relación social al intercambiar información, ideas y emociones.

“El hombre es un animal práctico que debe adaptarse en todo momento a sus condiciones inmediatas, interpretando su contexto para construir opciones de conducta, que serán afirmadas o rechazadas en la acción futura” (Mercado, 2011: 161). Adaptarse no depende exclusivamente de la conducta de un sujeto, también es importante que el sujeto emplee dinámicas comunicativas para lograr interactuar de manera más efectiva con quienes desea comunicarse; el uso de la lengua materna se ve aunado a la decodificación de la lengua o lenguaje aprendido por otros sujetos, a veces este lenguaje puede ser el mismo, pero con diferencias interpretativas por la zona próxima de desarrollo del otro sujeto, entonces el primero deberá manejar un lenguaje con doble significación.

Dentro del taller se desarrollan diferentes dinámicas de comunicación entre los alumnos sordos y entre alumnos oyentes, el primer caso de comunicación que se identificó es el de la proxémica, ella se observa en el espacio donde se ubican las personas; de dicho espacio depende la dinámica de comunicación de los sujetos y de la disposición de los asientos se permite conocer los grupos sociales que se generan dentro del salón, ya que, “las relaciones sociales están ampliamente determinadas por las distancias físicas y la estabilidad social queda asegurada” (Park citado en García, 2015: 522).

En el taller de panadería y repostería los alumnos hacen uso estratégico de su espacio áulico, esto se identifica cuando se observa a los alumnos ubicarse en determinados lugares dentro del salón de clase. Primeramente debemos dividir a los alumnos como alumnos oyentes y alumnos con Discapacidad Auditiva Profunda (D.A.P.), y un tercer alumno con Discapacidad Auditiva Moderada (D.A.M.), mientras los Alumnos Oyentes poseen un desarrollo lingüístico normal y escuchan con ambos oídos, los alumnos con D.A.P. presentan audición nula con ambos oídos (sordera) por ello deben recurrir a un sistema de señas manual adoptado y desarrollado para mexicanos, y el tercer alumno quien tiene D.A.M. presenta audición baja con un oído y audición nula con el otro oído. Los alumnos suelen buscar sentarse preferencialmente con determinados compañeros, regularmente esta actividad depende de quien se ubica a su costado, por ejemplo: cuando los alumnos se procuran determinado lugar, este suele estar enfocado en base a la relación social que tienen con los demás compañeros, pero su decisión de emplazamiento áulico se dirige a estar cerca de los compañeros con lo que pueden tener un mismo sistema de comunicación, los alumnos oyentes tienen un uso limitado del lenguaje de señas mexicano y ello impide vínculos comunicativos con los alumnos con Discapacidad Auditiva Profunda, por lo que se juntan con sus afines, no obstante los alumnos con Discapacidad Auditiva Profunda realizan la misma dinámica para elección de lugares, salvo situaciones con circunstancias excepcionales donde el Alumno con D.A.M. puede ir de una zona a otra. Por el manejo de ambos sistemas de comunicación, debido a que dominan tanto el lenguaje oral como el lenguaje de señas mexicano.

A partir de la ubicación espacial de los jóvenes se descubre de qué manera están integrados los grupos de amigos en el aula, ya que el “espacio radica en comprender la relación que los sujetos construyen con su entorno” (Park citado en García, 2015: 522), esto se manifiesta en los grupos sociales que se crean en el aula, en primer lugar están los cuatro alumnos con D.A profunda; **Perla**, **Ara**, **Leo** y **Eduardo**, el segundo grupo de amigos se compone por los alumnos oyentes; Paola, Griselda y Jonathan, posteriormente se encuentra Fernando con D.A moderada quien se relaciona regularmente con los alumnos; Lucia, José, Arturo, Federico, Valentín y Dante.

En el siguiente esquema se muestra la relación de comunicación proxémica, se expone cómo se localizan espacialmente los alumnos que integran el taller de panadería y repostería, de esta manera se observa cómo se disponen espacialmente los alumnos con discapacidad auditiva profunda, cuyo nombre se ubica con negrita y subrayado, mientras que el alumno con discapacidad auditiva moderada se coloca sólo con letras negritas, posteriormente para los demás sujetos no posee algún tipo de distintivo específico.

Esquema de la posición espacial de los jóvenes adultos en el aula



Fuente: Trabajo de campo, Febrero 2017.

Los alumnos regularmente siempre se ubican de esta forma, inclusive cuando algún compañero no asiste a clases, debido a que respetan el espacio de los compañeros cuando no asisten a clases.

En el esquema se muestra cómo los cuatro alumnos con discapacidad auditiva profunda se sientan cercanos unos de otros, mientras que el alumno con D.A moderada al poder comunicarse con lenguaje oral y lenguaje de señas mexicanas se sienta entre los jóvenes oyentes, Fernando funge en ciertos momentos como intérprete de los oyentes hacia los sordos y viceversa, en otras ocasiones también ayuda a los profesores a traducir el lenguaje oral en lenguaje de señas.

En el párrafo anterior se pudieron identificar dinámicas de comunicación, y se logró identificar la integración de la semiosfera de los alumnos con discapacidad auditiva profunda (D.A.P), esta se cierra a cuatro sujetos en el ámbito espacial, entendamos que el “concepto propio de semiosfera... [es] una capa de sentido que, operando a modo de metáfora de las esferas terrestres... hace aplicable la vida al caso cultural y, específicamente, al marco de relaciones humanas” (Garduño et. al., 2005:221). En esta situación los sujetos se agrupan de acuerdo a su lenguaje, el cual conecta y permite un entendimiento mutuo sobre sí mismo y el mundo que lo rodea, en este caso los sujetos con D.A.P se relacionan entre ellos al conocer el significado de sus signos de comunicación, mientras que los compañeros oyentes pasan a estar fuera de la semiosfera de los sordos al manejar signos distintos en su lenguaje; lo que genera que sea necesaria una interpretación entre ambas esferas semióticas.

A los alumnos oyentes se les observa que en su mayoría suelen sentarse frente a los alumnos sordos, ello puede referirse como una representación de una extrasemiosfera, ya que se trabaja con los alumnos sordos como si fueran la Semiosfera debido a que son el objeto principal de la investigación.

Dante, uno de los alumnos oyentes, explicó: “yo casi no les hablo porque no les entiendo, bueno, a la única que le hablaba era a Ara, y porque era mi novia... nos mandábamos mensaje, yo medio que le entendía pero regularmente siempre nos

escribíamos porque yo no dominaba el lenguaje de señas y así nos escribíamos en una libreta y así no la pasábamos... ella antes se sentaba a mi lado, ahorita ya no porque ya no somos novios, ahora se sienta a lado de Leo pues con él ya hasta se va a casar”.

En esta situación Dante logró comunicarse con Ara porque la alumna con discapacidad auditiva profunda conoce los signos lingüísticos en la escritura, de esta forma permitió en su momento que ambos logaran comunicarse e intercambiar signos, y se resalta que en la cultura en que ambos se encuentran inmersos se usa el idioma español y lenguaje de señas mexicano (LSM).

Al cuestionar por qué decía que sus compañeros se iban a casar él respondió que porque vio que Ara traía un anillo de compromiso, la profesora frente al grupo afirmó lo que dijo Dante al decir; “si, ella trae ya un anillo de compromiso y lo oculta con un guante, ¿no sé si ha observado que sólo se pone un guante?, pues según los rumores los padres de los alumnos están de acuerdo, de echo ellos planearon casarlos”.

Ambos han usado un signo simbólico, este es presentado por el anillo de compromiso, el cual han podido interpretar de acuerdo a su experiencia y concepto sociocultural, en donde el anillo de compromiso es usado en la mujer en la mano izquierda en el dedo anular, regularmente “un signo tiene que ser algo que se refiere a algo para alguien en algún respecto y capacidad” (Merrell, 1998:49), siendo un signo simbólico es necesario recurrir a la interpretación cultural del colectivo para que la interpretación de este sea de acuerdo al de la sociedad.

“El símbolo tendrá influencia en el pensamiento y comportamiento del agente semiótico” (Pierce citado en Merrell,1998:86), es por ello que el objeto -en este caso el anillo- pasa a representar un compromiso según o inferido por el pensamiento de Dante y la observación realizada por la maestra a cargo del grupo, la interpretación que se le dé al signo va a depender del contexto en donde

se localice, aquí es donde radica la importancia del tiempo y espacio, esta es otra dinámica de comunicación donde se emplea el símbolo.

Posteriormente la manera en que los alumnos se apropian de su espacio también hace referencia al modo de comunicación que se encuentra en cada área, el flujo de comunicación depende de si un sordo-sordo, oyente-oyente u oyente –sordo se relacionan entre sí. La dinámica de comunicación se ve influida por la situación y momento en la que se encuentren los alumnos.

Por la ubicación en la que se sientan los alumnos, se manifiesta cómo los alumnos con D.A profunda se concentran en un espacio, ya que entre ellos existe un flujo de comunicación concreto por el uso de lenguaje de señas, por ello sus relaciones de amistad y convivencia se muestran unidas a diferencia de las relaciones sociales y las dinámicas comunicativas que mantienen los sordos con los oyentes.

Los alumnos se mueven en su espacio áulico y la distancia propicia que los signos de comunicación se proporcionen por parte de los alumnos sordos como de los alumnos oyentes, al pedir prestada una *regla* los alumnos sordos logran comunicarlo a sus compañeros oyentes desde su lugar, por su parte los alumnos oyentes al conocer el signo (seña) que se le asigna a la *regla* (objeto), la seña se expresa con la mano derecha haciendo la letra “r” según la usanza en el abecedario de LSM, posteriormente la mano en dicha posición se pasa sobre el brazo izquierdo (el brazo debe subirse a la altura del hombro) a partir del codo deslizándolo hasta la muñeca, los alumnos oyentes logran interpretar el signo (seña) porque a través del tiempo en el que han convivido con los alumnos sordos han conocido algunos signos de su comunicación.

Imagen: signo para designar a la regla en LSM.



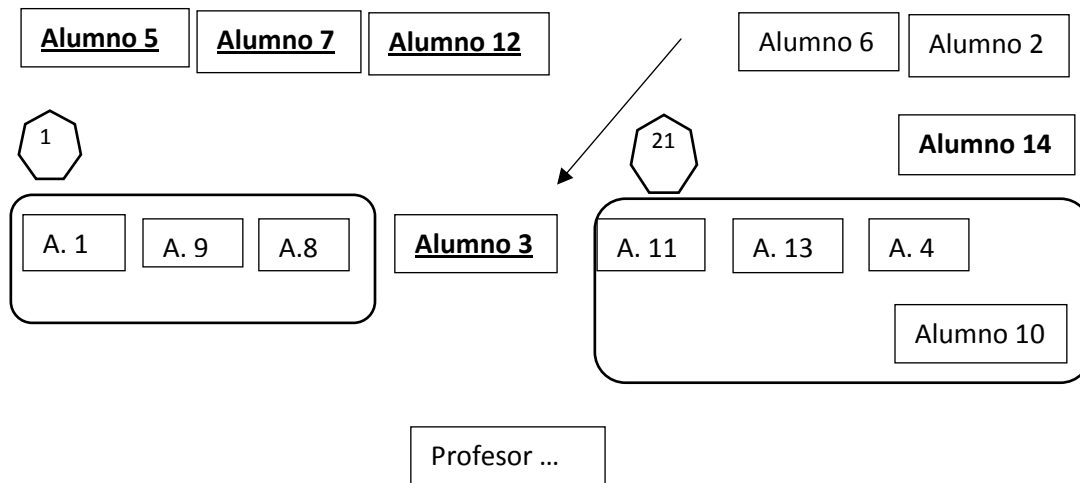
Fuente: Baldovinos, observación en trabajo de campo, 2017.

Para conocer los signos del otro “es preciso que los miembros de un grupo se comuniquen entre sí, en el sentido de tener la capacidad de enviarse informaciones los unos a los otros para influirse” (Ricci et. al., 1990: 75) y de esa manera conocer los signos del otro y poder comprender el intercambio de la comunicación.

La ubicación espacial de los alumnos también puede comunicar o manifestar qué está sucediendo algún tipo de problemática, recordemos que la Proxémica “es la ciencia que estudia el conjunto de comportamientos no verbales que hacen referencia a la organización del espacio, y se encarga de analizar el valor expresivo que el ser humano le confiere a dicho dominio” (Domínguez, 2009:17).

De ahí radica la importancia de la comunicación espacial, en el siguiente ejemplo se muestra que a través de un cambio de ubicación espacial un sujeto puede comunicar que está sucediendo algo en la dinámica comunicativa con sus compañeros, como sucedió con los cuatro alumnos que tienen discapacidad auditiva profunda. Por ejemplo en un momento Perla cambió su ubicación espacial, sentándose enfrente con sus compañeros oyentes, justamente se sentó entre Jonathan y Valentín, dividiendo a los dos grupos de oyentes que con o sin alumno con D.A profunda socializan entre ellos, por ello Perla al ubicarse en ese espacio no se comunicaba con ninguno de sus compañeros próximos, prácticamente su presencia en aquel espacio redujo su comunicación, ya que sus compañeros la excluían.

Esquema del cambio de espacio de “Alumno 3”



Fuente: Baldovinos, observación en trabajo de campo, 2017.

Por dicho cambio de lugar, la profesora a cargo del grupo le preguntó en lenguaje de señas mexicano por qué se había cambiado de lugar a lo que Perla le expresó en LSM que estaba enojada con Eduardo -quien había sido su novio-, pero que ella ya no lo quería y tenía a otra persona, posteriormente el conflicto se demostró al cambiarse de lugar, lo que denotó que sus demás compañeros con D.A profunda entraron en conflicto con la alumna, ello ocasionó que ya no se comunicaran con ella y la ignorara el exnovio y los otros dos alumnos sordos.

El problema que surgió cuando Perla decidió cambiarse de asiento con sus compañeros oyentes fue que los oyentes la excluyeran debido a no lograr tener una comunicación fluida con ellos, en vista de que Jonathan no se comunica con el lenguaje de señas, mientras que Valentín conoce unos signos del lenguaje de señas, pero tiende a tener una conducta soez con sus compañeros, a su vez se burla de los alumnos sordos, de esta manera debemos tener presente que la relación entre las dos esferas semióticas es la que permite o elimina los sistemas dinámicos de comunicación en el contexto áulico.

En una ocasión la “profesor 18” hizo dos equipos en el salón, el primer equipo conformaba a todos los alumnos que ocupaban las mesas de atrás, incluyendo a los tres alumnos con D.A profunda y a Fernando el alumno con D.A.M, el segundo equipo conformaba a todos los alumnos oyentes de la mesa de enfrente, incluyendo a la alumna con discapacidad auditiva profunda, siendo ella la única integrante sorda del equipo; la actividad consistía en que los alumnos brindaran ideas para la creación de un cuento, mientras tanto uno de ellos realizaba la redacción del cuento.

Posteriormente el equipo integrado por los alumnos sordos, dos alumnos oyentes y el alumno con D.A.M no tuvieron conflictos en la comunicación, debido a que Fernando el alumno con D.A moderada traducía las ideas de los alumnos oyentes a los alumnos sordos y viceversa, en este momento Fernando pasó a ser la frontera entre la semiosfera de los tres alumnos sordos y la extrasemiosfera de los

alumnos oyentes, recordemos que “se llama frontera a un conjunto de puntos perteneciente simultáneamente al espacio interior y al espacio exterior” (Lotman, 1996: 12), entonces metafóricamente Fernando pasa a ser la frontera en la semiosfera, ya que al comprender ambos lenguajes (auditivo-manual) puede ir de una interpretación lingüística a otra, y así comunica lo signos del LSM al lenguaje verbal y viceversa, podríamos pensar que su rol semióticamente según Lotman pasaría a ser el filtro entre ambas.

Posteriormente el equipo de los alumnos oyentes al observar que no establecían una comunicación asertiva con su compañera sorda, a ésta se le excluyó del grupo. José comentó: “Profa cambie a Perla al otro equipo, es que no entiende la dinámica, y ya le tratamos de explicar y nada más no, ni para que nos ayude a escribir porque no entiende”.

El “profesor 18” se acercó a explicarle en lenguaje de señas a Perla la actividad, pero aun así la alumna no dio aportaciones de ideas a sus compañeros oyentes, sólo los observaba, el problema de esta situación radica en que Perla al igual que los otros 3 alumnos sordos leen pero no entienden la idea, pues a veces no conocen el significado de la palabra escrita, “no se debe olvidar que, para una determinada semiosfera, esta realidad sólo deviene «realidad para sí» en la medida en que sea traducible al lenguaje de la misma” (Lotman, 1996:14), es decir que mientras que los alumnos sordos no conozcan la significación de la escritura totalmente, o no sepan usar las palabras de acuerdo al contexto oral en la escritura esta no tendrá significado entre ellos y por lo tanto carecerá de valor, interpretación y comprensión.

Lo mismo sucede con sus alumnos oyentes, al no conocer el lenguaje de señas mexicanos y al saber que a su compañera se le dificulta crear oraciones en la escritura, no poseen una herramienta para generar otra dinámica comunicativa y así integrar a Perla al trabajo en equipo.

La comunicación en la proxémica también se ve reflejada en las relaciones íntimas de los noviazgos entre compañeros. Lo que sucedió en la relación de noviazgo

referente a Perla y Eduardo, al finalizar su noviazgo la alumna prefirió cambiar de espacio y así comunicó su rompimiento, se puede observar cómo la cercanía de los jóvenes expresa amistad y también el tipo de relaciones, el ejemplo de noviazgo es la relación entre Ara y Leo, resaltando que van a contraer matrimonio según la interpretación de los informantes, otra relación es la de Fernando el alumno con discapacidad auditiva profunda con Lucia, y el noviazgo entre Griselda y Jonathan, en los tres casos durante clase los alumnos se sientan cercanos unos a los otros, ya que en el taller de panadería y repostería tienen la libertad de sentarse de forma libre, debido a ello los alumnos se apropiaron de un lugar fijo con excepción de Perla, debido a lo referido previamente.

Entonces en relación a la proxémica se puede observar cómo ocupar un espacio o la distancia entre las personas puede variar de acuerdo con “el sexo, el estatus, los roles, la orientación cultural” (Knapp, 2012: 25) o bien las diferencias de lenguaje tal como se muestra en la presente investigación cómo la semiosfera de los sujetos con discapacidad auditiva profunda se concentra en un espacio, mientras que los oyentes se encuentran en otro.

En otro momento Ara, Leo y Perla no asistieron a clases, por ello Eduardo se acercó a Fernando, debido a que él comprende y maneja el lenguaje de señas mexicano, pero Fernando suele convivir de forma frecuente con sus compañeros oyentes, ese día la profesora del grupo se encontraba en la dirección escolar, por ende el salón no tenía a nadie a cargo, por tal motivo los alumnos se pararon de sus espacios, conectaron una bocina e inmediatamente pusieron música, los alumnos oyentes cantaban mientras que Eduardo movía su cuerpo como si estuviera bailando, posteriormente los alumnos hicieron bromas riéndose, debido a ello el alumno sordo sólo los observaba y sonreía cuando ellos reían, estando a un costado de ellos, posteriormente el alumno se fue a sentar a su lugar mientras los veía de lejos.

En esta situación, la ausencia de sus compañeros sordos hizo que se acercara a los oyentes, pero al no poder relacionarse con ellos por no saber que estaban diciendo, y no comunicarse con su lengua natural optó por alejarse, en ese

momento Fernando quien toma el rol de la frontera no realizó una interpretación de los signos, debido a que estaba enfocado en hablar con los oyentes, ello género que no hubiera una interpretación de signos.

Hay que tener en cuenta que Fernando y otros posibles intérpretes se comunican en dos lenguas, “pertenecen a dos mundos y son como traductores, se establecen en la periferia territorial, en la frontera del espacio cultural” (Lotman, 1996: 14), así el alumno puede contemplarse como la *frontera* entre dos esferas semióticas, debido a que él funge como traductor e interprete, Lotman expone que todos los mecanismos de traducción se encuentran al servicio de los contactos externos, así Fernando está en una frontera semiótica observable.

3.1.1 Situación soez

Dentro del taller de panadería y repostería también se viven *situaciones soeces* entre los compañeros, entendemos *soez* como “Bajo, grosero, indigno, vil”, (Real Academia Española, 2014), dicho lenguaje también entra en las dinámicas de comunicación entre los alumnos, por ello es preciso aclarar que el hecho de que los alumnos tengan algún tipo de discapacidad no les limita tener expresiones groseras hacia los demás o hasta mofarse de las discapacidades de sus compañeros, debido a que se desarrollan físicamente como cualquier otra persona, sin saltarse los procesos biológicos y psíquicos del ser humano.

En las situaciones soeces entre alumnos sordos se hace uso de distintas dinámicas de comunicación, ellas tienen la finalidad de expresar bromas o burlas eventuales, para expresar la broma y burla emplean la comunicación *cinésica* empleando movimientos corporales que tienen un valor significativo dentro de la comunicación.

Una situación soez entre los alumnos con discapacidad auditiva profunda, fue cuando Leo se comunicaba por medio de LSM con Ara, cuando Federico le pidió permiso a la profesora frente a grupo en lenguaje oral ir al baño, posteriormente el alumno se levantó de su asiento mientras que Leo lo observaba desde su lugar, toco a Ara y señaló a Federico para que lo mirara (es importante señalar que la discapacidad de Federico es motriz por ello se le dificulta caminar y hablar).

Siguiente cuando Leo tenía la atención de Ara comenzó a subir los brazos y a reírse con ella mientras señalaba y veían cómo se alejaba caminando Federico del aula, posteriormente Dante quien es amigo de Federico se dio cuenta de lo sucedido y le dijo a la maestra: “mire profra Leo se está burlando de Federico, le dice a Ara que el compañero es un zombie”, inmediatamente se le cuestionó cómo sabía que le estaba comunicando eso a su compañera a lo que él respondió; “es que Leo está subiendo las manos así como los zombies que salen en el video de thriller de Michael Jackson, por eso sé que se están burlando de él, le está haciendo como un zombie y lo señala, está comparando como se mueve Federico con un zombie al caminar”.

En este ejemplo Dante comprendió el texto de la semiosfera de los alumnos sordos, comprendamos que un texto en la semiótica de la cultura de Lotman “es un enunciado en un lenguaje cualquiera (Lotman, 1996:52), dicho lenguaje se representa con signos, en esta situación los tres sujetos involucrados conectaron un conocimiento visual que tenían sobre el video música “thriller” de Michael Jackson, por ello el alumno comprendió el mensaje de los sordos al observar la comunicación cinésica que estaba teniendo los sordos, Dante logró interpretar la actuación de su compañero a través de la dinámica comunicativa expuesta por sus compañeros, sumando el simbolismo de aquel movimiento corporal, la burla la observó cuando sus compañeros se reían al hacer la comparación de la caminata de Fernando con un zombie.

En otra ocasión Leo y Fernando estaban haciendo señas con las manos, una de ellas se considera una grosería de acuerdo al contexto sociocultural de México, “Ekman considera que... una cultura posee algunos emblemas para ciertas palabras o frases”(Davis, 2010: 101), en este ejemplo el emblema hace referencia al miembro de reproducción sexual masculino, el emblema consiste en bajar cuatro dedos de la mano con excepción del dedo de en medio, pero ambos alumnos se estaban haciendo la seña desde lejos y se reían, hasta que Leo hizo una seña con ambas manos que en el lenguaje de señas significa “huevo”, al observar la seña y la situación se le cuestionó a Fernando que significaba la seña

a lo que él respondió; “significa huevo de comida, pero también se puede usar como una grosería, como yo se lenguaje de señas lo entiendo y sé que en este momento no es huevo de comer”



HUEVO

Se colocan el índice, el medio y el pulgar en posición de garra, y con el dorso del pulgar se golpea varias veces el dedo índice estirado de la otra mano.

Fuente: imagen retomada del diccionario de lenguaje de señas mexicano, “manos con voz”, pág. 35.

En la imagen la mano izquierda el alumno con D.A profunda la coloca cerrada en vez de estirar el dedo índice, mientras que la mano derecha coloca los dedos en forma de garra como los de la imagen, realizando los mismos movimientos en la mano cerrada. El signo va a tener su significado dependiendo el contexto en el que se utilice, en esa situación soez el signo simbolizaba un “insulto” que alude a parte del órgano sexual masculino, en ese escenario se le anula al signo la representación del alimento.

Entonces de acuerdo a Lotman “todo este sistema de intercambio de textos puede ser definido en sentido amplio como un diálogo entre generadores de textos diversamente organizados, pero que se hallan en contacto (Lotman,1996:30), al relacionarse Leo con Fernando quien conoce los textos de los oyentes en este caso los emblemas de la cultura puede interpretar la groserías desde su semiosfera comunicativa, mientras que para poder interpretar una seña soez de Leo es necesario recurrir a Fernando como frontera para que interprete su signo a la extrasemiosfera, es decir realizar una traducción e interpretación a los alumnos oyentes, únicamente de esta manera se comprenderá y conocerá el signo

expuesto permitiendo que exista un flujo comunicativo entre la semiosfera y la extrasemiosfera.

Es importante resaltar que:

el texto por sí sólo no puede generar nada: debe entrar en relaciones con un auditorio para que se realicen sus posibilidades generativas. Esto por sí sólo no debe asombrar: no todo sistema generador dinámico puede trabajar en condiciones de aislamiento de los torrentes de información externo (Lotman, 1996:62).

Entonces para que el texto, en este caso la dinámica de comunicación pueda cobrar sentido fuera de la semiosfera es importante que este se exponga fuera de ella para que muestre su existencia sígnica como interpretativa por parte de la frontera que será quien exponga el significado sínico del texto.

En este contexto Fernando ubica el signo por tener conocimiento del lenguaje de señas, sabe que dependiendo de la situación va a variar el significado del signo y lo que este puede simbolizar en determinado momento en que se exponga, ya que de acuerdo a la situación el objeto podrá ser remplazado con otro signo en este ejemplo la manera en que se empleó fue para comunicar un insulto.

Esto se puede explicar ya que “el significado de una palabra... podría ser el resultado de una relación producida por las disposiciones colectivas de una comunidad... de una lengua dada” (Merrell, 1998:47), en el caso del lenguaje de señas el signo de “huevo” puede llegar a tener otra connotación y la comunidad sorda la reafirma en el uso de los diferentes contextos reconfigurando su significado sínico.

Los alumnos sordos comunican sus emociones con diferentes dinámicas comunicativas, no sólo con el uso del lenguaje de señas mexicano, otra forma de expresión es con sus gestos faciales y con el movimiento corporal, haciendo uso del comportamiento cinésico como del paralenguaje, lo cual ocurrió cuando Perla se encontraba cerca de la puerta cubriendo el paso, fue entonces cuando Valentín

la empujó y le gritó “quítate que no oyes”, debido a ello Perla hizo un movimiento con los brazos en dirección hacia su compañero con el ceño fruncido y gritó; “aah” usando el paralenguaje en su comunicación oral, posteriormente dio la vuelta alejándose de su compañero.

Posteriormente Valentín dijo “mire profa, me la mentó, ve como los sordos son bien groseros uno no les puede hacer una broma porque te responden con groserías, ya mejor que se case”.

En esta situación Valentín interpretó la seña que le hizo su compañera de acuerdo al uso del emblema en el contexto mexicano en que ambos se desarrollan, el mover los brazos de esa manera es una forma de insultar a la persona a quien le es dirigido, en este caso el sujeto interpreto el signo haciendo uso de referencia contextual, en esa situación existe una comunicación por compartir el significado del emblema, es decir, el movimiento de las manos por parte de Perla sin que interfiriera el lenguaje natural de cada uno de los alumnos.

En este caso no fue necesario de la ayuda de Fernando para la interpretación del signo, ya que “en el sistema general de la cultura los textos cumplen por lo menos dos funciones básicas: la transmisión adecuada de los significados y la generación de nuevos sentidos (Lotman, 1996: 65), en el ejemplo expuesto ambos sujetos con textos diferentes logran tener una interpretación signica por compartir la misma cultura pese a que las esferas de ambos sean distintas en cuestión de lenguaje.

En otra ocasión la profesora frente a grupo se encontraba sentada a lado de los jóvenes con D.A profunda, al momento de sacar su celular para ver la hora se le cayó, posteriormente Leo se levantó de su asiento y se dirigió a la profesora y la señalo mientras movía sus brazos y simulaba que lloraba, la profesora le sonrió y dijo “dices que voy a llorar como la chilindrina por que se me cayó el teléfono, no seas grosero”, después la maestra en lenguaje de señas le dijo que si era el de la televisión, posteriormente el alumno sacudió la cabeza afirmando.

Leo se dirigió a Eduardo mientras que lo señalaba comenzó a fingir que lloraba, se recargo en la pared cubriéndose con el brazo derecho la parte de la frente,

inflando las mejillas y llorando, volteaba a ver a los demás y regresaba la mirada a su brazo colocado en la pared, imitando al personaje “Kiko” de la serie “el chavo del 8”, posteriormente Eduardo movió la cabeza negando y después señaló a Leo actuando de la misma manera como el personaje mencionado, la profesora frente a grupo sonreía y comentó: “ahora se están peleando por que nadie quiere llorar como “Kiko”.

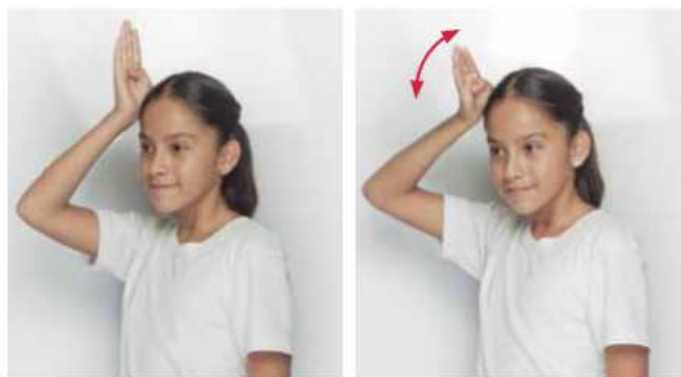
En este ejemplo los alumnos hicieron uso del lenguaje cinésico para imitar a un personaje de la televisión, la profesora frente a grupo tuvo la referencia de los personajes imitados por tener previamente el contexto del comportamiento y las características de las personalidades imitadas, también hicieron uso de emblemas como la afirmación y la negación con el movimiento de la cabeza, lo cual facilita a los observadores comprender lo que se pretende comunicar, ya que en el LSM las palabras “sí” y “no” tienen su propio signo.

En esta situación la maestra pudo interpretar el mensaje de sus alumnos al tener previamente un conocimiento de la serie, y el alumno pudo comunicarlo al usar la cinésica e imitar a un personaje, en este caso se entiende que “las unidades semióticas tienden a la mayor autonomía de la realidad extrasemiótica y adquieren su sentido de la correlación entre sí (Lotman, 1996:35), dicho sentido se adquiere al conocer por ambas partes los signos de la otra esfera, a partir de ello la semiosfera como la extrasemiosfera reconoce la existencia de la otredad a partir del intercambio de signos y de la interpretación de estos.

En el ejemplo anterior los alumnos y la docente intercambiaron signos a partir del uso de dinámicas de comunicación donde los signos empleados por ambas esferas semióticas buscan una comprensión del texto -es decir los tipos de comunicación que generar un discurso- y con ello la semiosfera y la extrasemiosfera (sujetos oyentes y sordos) comprendan ese texto lingüístico que se expresa con los signos propios de cada parte.

En otra situación se encontraba Fernando ayudando a la maestra frente a grupo quien colocaba la dinámica de trabajo, Leo no comprendía la explicación que le

exponía la profesora, por ende Fernando se acercó a explicarle en LSM, al concluir el alumno sordo le hizo un signo que designa al burro y señalando a la docente a cargo, posteriormente vio a Fernando y se llevó el dedo índice a la cara colocándolo entre sus labios, después señaló Fernando y cerro los dedos de la mano dejando sólo el dedo pulgar.



BURRO

Se hace una letra *b*, y se coloca en la parte lateral de la cabeza, tocándola con la muñeca. Luego se realiza un movimiento hacia adelante y atrás, sin separarse. Se pueden utilizar las dos manos.

Fuente: imagen retomad del diccionario de lenguaje de señas mexicano, “manos con voz”, pág. 51.

Siguiente le preguntó a Fernando que le había dicho el alumno sordo a lo que comentó; “Leo me dijo que la maestra era burra, al señalarla y hacer la seña del animal y me dijo que no le dijera nada a la maestra y que yo lo hacía bien, bueno no hizo como tal la seña que significa “bien” pero ellos luego usan otras señas generales que usamos comúnmente todas las personas que somos sordas o no y dijo que nadie de ellos, bueno de Ara y Eduardo no entendían qué quería explicar”.

Figura: emblema de la palabra “bien”



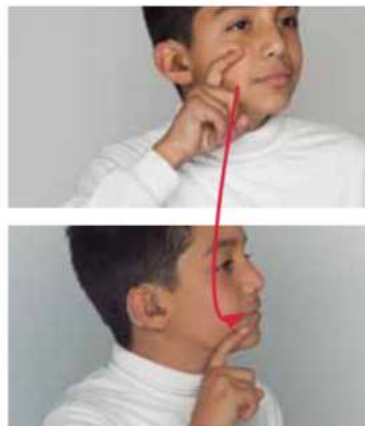
Fuente: Baldovinos, observación en trabajo de campo, 2017.

En este sentido el alumno usó la metáfora para expresar que la maestra frente a grupo no sabía, utilizando el signo de la palabra “burro”, regularmente dicha palabra se hace para referirse a un animal, pero en este ejemplo se refiere a una persona que no sabe o carece de algún conocimiento, insultando la capacidad de la persona, el alumno con D.A.M comprendió la metáfora porque en el lenguaje oral se usa el mismo signo en ambos significados, otro signo que uso el alumno con D.A.P es un emblema que se usa para referirse a que algo está bien o es aceptable, de acuerdo a la interpretación de Fernando.

En este ejemplo el alumno sordo no comprendía a la docente porque ella estaba enfocada en explicar el tema en el lenguaje oral y por lo tanto no comprendían lo que la profesora estaba expresando en este sentido “el «carácter cerrado» de la semiosfera se manifiesta en que ésta no puede estar en contacto... con los no-textos. Para que éstos adquieran realidad para ella, le es indispensable traducirlos a uno de los lenguajes de su espacio interno o semiotizar los hechos no semióticos” (Lotman, 1996: 12), estos no textos o hechos no semióticos son el lenguaje oral, ya que como los alumnos sordos no conocen el sonido para ellos es como si no existiera el texto, en este ejemplo es la comunicación oral de la maestra, por ello requieren que la frontera sea una traducción del mensaje de la profesora y lo conviertan en un texto que pertenezca a su semiosfera para poder comprender la actividad.

En la clase de Cultura de belleza los alumnos estaban haciendo trenzas con hilos, en una mesa se encontraba Eduardo y Perla realizando su trabajo, momento después se acercó Valentín para ver cómo se debían hacer las trenzas, cuando Eduardo señaló el trabajo enseguida hizo un signo con la mano y señaló a Perla, posteriormente Valentín al observar lo sucedió comenzó a reír, mientras que Perla golpeó en el brazo a Eduardo mientras reían.

Se le cuestionó al oyente por qué se había reído de lo que había sucedido con sus compañeros sordos a lo que respondió que mejor se le preguntara a Fernando que significaba la seña que le había hecho Eduardo a Perla, fue entonces cuando Fernando dijo; “es que la seña que hizo Eduardo significa sexo, lo que le quiso decir es que ella se hacía trencitas en su parte íntima, por eso Valentín se reía porque él también sabe que significa, no sé por qué no le quiso decir el que significa.



SEXO

Se coloca una letra X sobre la mejilla, y se mueve hacia abajo.

Fuente: imagen retomada del diccionario de lenguaje de señas mexicano, “manos con voz”, pág. 221.

En ese ejemplo Valentín pudo comprender la situación soez entre sus dos compañeros sordos ya que reconoció el signo, esto debido a la relación que ha tenido con los alumnos con discapacidad auditiva, pudiendo entender los signos de la otredad para relacionarse con ellos, se explica de esta manera que en la

comunicación entre alumnos sordos emplean los mismos signos usados en el LSM, comprenden signos ajenos a partir de la experiencia durante el empleo de los signos propios, siguiente se apropian de los signos del otro, lo mismo sucede con los alumnos oyentes al estar en contacto con los compañeros sordos, debido a ello Valentín logro interpretar y comprender la comunicación de sus compañeros.

En otra situación soez se suscitó cuando Leo señaló a uno de sus compañeros oyentes e hizo un signo con las manos, posteriormente su compañero Arturo le pregunto a Fernando que significaba el signo que le había hecho Leo a ello dijo que significaba “gay”, posteriormente Arturo se dirigió a Leo y le hizo el mismo signo con la manos señalándolo, ulteriormente ambos rieron mientras Arturo cerro su puño y lo llevo a su pecho.

Arturo comentó que como no conocía que significaba la seña que le hizo su compañero, prefirió preguntarle a Fernando ya que él sí sabría el significado, Eduardo explicó; “yo cuando no entiendo que me quieren decir les digo que me escriban la palabra o si no más fácil le pregunto a Fernando él siempre sabe por qué les entiende a su lenguaje, ahorita Leo me dijo eso para burlarse y pues yo solo me rio y se la regrese con otra seña que significa lo mismo y si me entendió porque me dijo que era igual pero obvio en lenguaje de señas por que no habla, ahí si le entendí”.

Figura: En LSM gay.



Figura: Emblema Gay.



Fuente: Baldovinos, observación a partir del trabajo de campo, 2017.

En este contexto la semiótica expuesta es “proyectada a la luz de la interacción de sistemas de sentido y de su emplazamiento a través de la comunicación, permite dar a la cultura y a cada una de sus manifestaciones un carácter dinámico, donde las formas simbólicas interactúan y se condicionan” (Garduño et. al., 2005: 223). En ambos casos el flujo de información se da por la interacción que tienen ambos sujetos que al estar desarrollados por la misma cultura comprendieron el emblema de Arturo *el puño en el pecho* para señalar que Leo era “gay”, este emblema convencional puede ser partícipe a su vez de un signo simbólico que se usa en su cultura para representa algo más.

Entonces “la introducción de las estructuras culturales externas en el mundo interior de una cultura dada supone el establecimiento de un lenguaje común con ella, y esto, a su vez, exige la interiorización de las mismas” (Lotman, 1996:47), en esta situación la cultura es la misma pero la semiosfera es distinta por el lenguaje natural de cada sujeto, debido a ello es necesario que los signos del alumno con discapacidad auditiva profunda se interioricen a la extrasemiosfera del oyente para que pueda existir un sentido compartido del signo, esto se pudo lograr por la frontera (la intervención del alumno con D.A.P) quien tradujo el signo a la extrasemiosfera, de esta manera los textos pueden fluir en ambas esferas semióticas.

3.1.2 Situación de aprendizaje

Este apartado expone las diferentes dinámicas comunicativas a las que recurren los alumnos con discapacidad auditiva profunda y moderada, consecuentemente se explica la situación en la que están haciendo uso de los diferentes tipos de lenguaje, ya que ellos crean sus propias estrategias para aprender y a su vez comunicar a sus profesores y compañeros las ideas o dudas que tienen sobre las actividades o el tema expuesto.

En la clase de Inglés la profesora les pidió que escribieran los colores en inglés y español, debido a que la docente no sabe comunicarse en LSM pidió a Fernando - el alumno con discapacidad auditiva moderada- que les tradujera del lenguaje oral al de señas las instrucciones del ejercicio, posteriormente al comunicar la actividad

los alumnos con D.A.P se acercaron a la profesora frente a grupo y señalaban un color, posteriormente lo traducían a lenguaje de señas, después lo escribían al español y al final lo pasaban a inglés, la estrategia la emplearon en traducción al Inglés fue deletrear la palabra de acuerdo al abecedario del lenguaje de señas mexicanas.

Palabra verde en LSM:



VERDE

Se coloca una letra v sobre la palma de la otra mano, y se desliza a la punta de los dedos y de regreso.

Fuente: imagen retomada del diccionario de lenguaje de señas mexicano, “manos con voz”, pág. 123.



Fuente: Esquema elaborado a partir del trabajo de campo, 2017.

En el esquema se muestra cómo los alumnos con discapacidad auditiva profunda relacionaban los signos para su entendimiento y generación de aprendizaje, de esta manera de relacionar las palabras, Ara expuso que para ella era más fácil aprender el inglés de esa manera, mientras que Fernando por escuchar de un oído, dominar el lenguaje oral y el de señas escribió directamente la palabra en inglés y en español sin la necesidad de recurrir a relacionar los signos de los lenguajes entre sí.

Con los alumnos con discapacidad auditiva profunda sucede que si “no se conoce previamente el objeto, no se le puede reconocer en el signo... se requiere la previa presentación cognoscitiva del objeto (Walde, 1990:94), por lo tanto para su aprendizaje requieren conocer el objeto para relacionarlo con el signo, en el ejemplo anterior se muestra como relacionan el objeto (que en esta situación refiere a una cualidad) con tres signos diferentes de comunicación, el primero en su lenguaje natural, el segundo con el español y el tercero en inglés, de esta manera logran retener la imagen mental a través de la relación entre los signos con un mismo objeto.

Otra situación de aprendizaje aconteció en clase de Arte y Cultura, el profesor pidió instrumentos musicales que tuvieran en casa para enseñarles a tocarlos, de los 14 alumnos ocho llevaron instrumentos lo que facilitó que se rolaran por determinado tiempo. Ara se acercó a Arturo y le tocó el hombro, posteriormente señaló el instrumento a lo que alumno oyente como respuesta le entregó la guitarra que tenía, al cuestionar al oyente por qué le había dado la guitarra a Ara, respondió: “pues es que la señalo y ellos de esa manera nos piden prestadas las cosas, bueno hay veces en que sólo se levantan y sin decirte nada, ni tocarte se llevan tocas, ahorita porque si me aviso, pero luego no”.

En esta situación Ara para comunicarse con su compañero hizo uso de la cinésica, lo que permitió una interpretación para su compañero oyente, después de tener el instrumento la alumna sorda le preguntó algo al profesor con signos de LSM, el profesor recurrió a Fernando al no comprender lo que le decía la alumna, y Fernando preguntó en LSM a su compañero sordo qué quería, lo que hizo que le contestara, el alumno con Discapacidad Auditiva moderada lo tradujo al lenguaje oral diciendo; “dice que le diga que va a tocar, que va hacer con los dedos”.

En esta situación el profesor de la asignatura no usa en LSM por ello tiene que pedir ayuda a Fernando quien le ayuda a traducir los mensajes de los sordos y a los oyentes, permitiendo que se puedan comunicar entre ellos, en ocasiones el profesor hace uso del lenguaje cinésico para poder lograr un vínculo de comunicación directa con los alumnos con discapacidad auditiva profunda.

En el ejemplo el profesor pasaría a ser parte de la extrasemiosfera donde se encuentran los oyentes, ya que no logro comunicarse con Ara, tuvo que pedir ayuda a Fernando, es decir a la frontera, es importante tener presente que para que exista una relación social directa:

el diálogo debe poseer una propiedad más: puesto que el texto que ha sido transmitido y la respuesta a él que ha sido recibida deben formar, desde cierto tercer punto de vista, un texto único, y, además, cada uno de ellos, desde su propio punto de vista, no sólo representa un texto aparte, sino que también tiende a ser un texto en otra lengua, el texto transmitido debe, adelantándose a la respuesta, contener elementos de transición a la lengua ajena. De lo contrario, el diálogo es imposible (Lotman, 1996: 19)

Para que pueda existir un dialogo directo es necesario que la semiosfera como la extrasemiosfera tengan un intercambio de signos y un conocimiento de estos de la otredad, mientras no exista un conocimiento de alguno de los dos la comunicación no podrá fluir, por ello tanto los alumnos sordos como los alumnos oyentes y los profesores buscan estrategias para comprender el dialogo del otro aunque tenga que intervenir la frontera –Fernando- para la traducción y el intercambio de textos.

Otro tipo de dinámica comunicativa aconteció en la clase de psicología la maestra conoce el LSM, pero no lo domina, por ello los cuatro alumnos con discapacidad auditiva profunda recurren a escribir lo que le quieren comunicar en palabras precisas sin realizar una oración completa, también recurren al LSM pero cuando ella les cuestiona algo en dicho lenguaje, si el “profesor 18” no comprende alguna situación recurre a la profesora frente a grupo, si esta no resuelve sus dudas se acerca a Fernando para que este pueda traducir e interpretar las ideas.

La profesora de servicio social al ser una integrante nueva en el taller de panadería y repostería se presentó con los alumnos en lenguaje oral, posteriormente comentó que ella no dominaba el LSM, por ello acudió a que la profesora frente a grupo la presentara con los alumnos con discapacidad auditiva

profunda, posteriormente los alumnos le dijeron su nombre en señas, primero deletrearon el nombre de cada uno y después hicieron un signo que los distinguía con su nombre, al final lo escribían en una hoja.

Fernando le dijo a la profesora; “maestra en el lenguaje de señas para decir nuestro nombre creamos una seña, regularmente es una característica física, por ejemplo pueden ser los ojos, nariz, la primer letra de su nombre y la del final, va a depender de usted o de la persona que le ponga la seña”. La profesora frente a grupo le dijo a Ara en lenguaje de señas que le diera su “seña” a la nueva profesora, a lo que la alumna obedeció, posteriormente la profesora frente al grupo le dijo a la profesora de trabajo social “mira con esa seña que te acaba de dar se te va a distinguir, será tu nombre en LSM, así que tienes que aprendértela aquí todos tenemos una “seña” que nos distingue.

En este ejemplo el signo se crea y pasa a simbolizar a la persona directamente, el símbolo permite que a través de la seña creada se remita a un nombre oral o escrito, encontrando la arbitrariedad del uso de los signos en el lenguaje, entonces la “semiótica debe abarcar también aquellos procesos que, sin incluir directamente el significado, permite su circulación [comunicativa]” (Eco, 2011: 22), puesto que, de acuerdo a los informantes al crear una seña para identificar su persona es válido en el manejo del LSM, debido a ello el signo se crea y se reconfigura en la cultura y la aceptación que la sociedad tenga en relación a él.

Con el profesor de educación física el intercambio de signos en relación a la semiosfera de los alumnos sordos es la misma, ya que el profesor tiene discapacidad auditiva profunda, debido a ello su lenguaje natural es el LSM, por ende el flujo de comunicación entre él y los alumnos sordos es directo, puesto que no requiere que se le interpreten los signos, sin embargo necesita la traducción en cierto momentos de Fernando para comunicarse con los oyentes, en donde tiene que hacer uso de dinámicas comunicativas para la interacción.

El profesor pasa a ser un integrante de la semiosfera de los alumnos al compartir el mismo lenguaje natural como la propia discapacidad auditiva, lo que permite

tener un panorama extenso y explícito sobre las dinámicas comunicativas a las que recurren los jóvenes como también el contexto de cada uno de ellos.

Otra situación de aprendizaje se produjo en la clase de cultura de belleza en esta sesión la maestra les enseña a los alumnos a cortar el cabello y hacer peinados, para ello los alumnos con D.A.P continúan haciendo uso de las diferentes dinámicas de comunicación con el docente y sus compañeros. Las actividades de la profesora se realizan en equipos de tres personas, colocando a un sordo en un equipo de oyentes, en este ejemplo el trabajo en la clase fue realizar un peinado de boda.

En dicha actividad Eduardo observaba a sus compañeros trabajar, posteriormente les hizo una serie de signos y gestos faciales y se fue a sentar a su lugar, debido a ello Dante dijo; “ya se enojó Eduardo maestra, dice que él no trabaja que eso es para mujeres y se fue enojado a sentar, dígame que nos ayude”, se le preguntó al oyente como fue que logro interpretar el mensaje a lo que respondió: “pues porque entiendo más o menos el lenguaje de señas y pues la cara que hizo fue de molestia y pues se fue”.

En esta situación el alumno usó el LSM, el cinético y la proxémica para comunicar que no le interesaba la actividad, ya que él sentía que ese trabajo no se debía hacer por hombres, sino por mujeres, esta situación de idea parte de la cuestión cultural, ya que el alumno señala la actividad como una labor exclusiva de las mujeres.

En relación a la interpretación de Dante el gesto de Eduardo paso a ser un signo de molestia o enojo para el interpretante, recordemos un signo es un *índice* cuando en “alguna cualidad en él hace que determine la idea de un objeto” (Walde, 1990:107), dicha cualidad es el gesto facial que dio indicio a que el alumno se encontraba molesto y prefirió eludir la actividad retirándose, aunque la expresión facial también es un signo cinésico la interpretación va a depender en el caso de la parte cultural de la extrasemiosfera.

La siguiente situación se dio en la clase del *profesor externo 1* quien les pidió que escribieran una descripción sobre su persona, los alumnos con discapacidad auditiva profunda se acercaron a la profesora para que les explicara, pero como la docente no entiende el lenguaje de señas mexicano negó con la cabeza para comunicar que no comprendía, posteriormente Perla dibujo un ojo y lo señaló, acto seguido fue escribir la palabra color, posteriormente la maestra asintió la idea de la alumna con un movimiento de cabeza, debido a ello la alumna escribió; “ojo color café yo como”, describiendo una característica física de ella.

La alumna continuó dibujando, en otro espacio dibujo una oreja y la tacho, la profesora dijo: “tu no escuchas, eso también es una característica”, para que la alumna comprendiera el mensaje afirmó con la cabeza la idea, la alumna continuo escribiendo lo que ella pensaba que la caracterizaba con apoyo del *profesor externo 1*.

En este ejemplo la dinámica comunicativa se dirige al *ícono* en donde el signo representa directamente al objeto, “para que el *ícono* sea *signo*, la analogía debe de existir como una idea o imagen en la mente de algún interprete” (Merrell, 1998: 72), el *profesor externo 1* paso a ser el intérprete y logro vincular la relación icónica del dibujo con el objeto, transformándolo así en un signo, debido a ello se logró tener una comunicación entre los dos sujetos, pese a que los lenguajes de ambos son diferentes, pero las dinámicas comunicativas usadas contextualizan la comunicación, generando una interpretación continua entre los dos sujetos, tanto Perla al comprender el emblema que uso el profesor al mover la cabeza connotando una idea afirmativa.

En general todas las dinámicas comunicativas que permiten que exista un flujo en las relaciones sociales entre alumnos oyentes y alumnos sordos es la cuestión cultural la que permite que la semiosis de la semiosfera logre trascender a la extrasemiosfera de los oyentes, el conocimiento de los signos de la otredad permite crear y recrear los textos en el taller de panadería y repostería.

3.1.3 Situación de malestar general

Este apartado se centra en las dinámicas comunicativas a las que los alumnos con discapacidad auditiva profunda recurren en una situación de malestar física o emocional, describiendo de qué manera los sordos buscan interactuar fuera de su semiosfera con las personas y comunicar la idea o pensamiento que desean expresar a través del uso de diferentes lenguajes para exponer sus indicios.

En una ocasión Eduardo se encontraba sentado en su lugar habitual, cuando inició a llorar, la profesora frente a grupo le preguntó en LSM qué le pasaba y él le respondía que nada en lenguaje de señas, después Leo le dijo a la profesora que le dolía el estómago a su compañero y por eso lloraba. Eduardo continuaba llorando, se tocaba el estómago, la piel de su rostro tenía un aspecto pálido fue entonces cuando se acercó a la profesora frente a grupo, la maestra no sabía cómo preguntarle qué parte del estómago le dolía, llamo a Fernando quien interpreto las señas de su compañero, diciendo “profa dice que le duele ahí donde está señalando, que le duele mucho”, la profesora llamó por teléfono a su mamá y fue por él para llevarlo al médico.

En este ejemplo el *signode comunicación* se manifestó en un *índice*, ya que a través del llanto y la tonalidad de piel del alumno con D.A.P la profesora pudo interpretar que el alumno tenía síntomas de malestar, lo cual podía presentar una enfermedad, el índice se manifestó con la ayuda del lenguaje cinésico que permitió que la docente se percatara de la situación de su alumno sordo.

Pero también Fernando (frontera) intervino para ayudar a la profesora a que le tradujera el mensaje oral a LSM el mensaje y viceversa para comprender la situación de Eduardo, en este ejemplo la semiosfera “asimila...el punto de vista externo sobre sí misma y se percibe a sí misma como específica” (Lotman,1996: 25) al notar sus diferencias sígnicas de la extrasemiosfera, debido que a partir de dicho suceso se les dificultó en ambas partes exponer la idea como la interpretación, pero por la intervención de la frontera se pudo lograr una interpretación sobre lo acontecido.

En otra situación Perla estaba sollozando mientras estaba sentada sola en el aula, sus demás compañeros estaban fuera del salón haciendo uso de su tiempo libre, posteriormente Francisco se acercó a Lucia para saber qué le pasaba a su compañera, ambos alumnos con discapacidad auditiva entablaron una comunicación en el lenguaje de señas mexicano, posteriormente Fernando le dijo a Lucia; Perla esta triste porque Ara y Leo no le hablan, dice que están enojados con ella y no sabe que paso”, Lucia le respondió: “dile que no este triste que nosotros también somos sus amigos y nos vamos a quedar con ella para que no esté sola”.

En este caso las lágrimas y estar sola fueron el *índice* para los compañeros de la alumna sorda se percataran que estaba triste, la comunicación en la proxémica como del paralenguaje fue el motivo que hizo que sus compañeros se acercaran a relacionarse socialmente con ella.

3.2. Dinámicas de comunicación de los alumnos al relacionarse socialmente con sus compañeros con discapacidad auditiva.

En este apartado la temática se enfoca en las dinámicas comunicativas que emplean los alumnos al crear un vínculo de comunicación con sus compañeros con discapacidad auditiva profunda y moderada, dicha información permite vislumbrar un parámetro de convivencia social entre los compañeros del taller de panadería y repostería.

En una ocasión Paola perdió dinero en el aula, debido a ello se lo comunicó al siguiente día a la maestra y compañeros, posteriormente a aquel momento Perla no había asistido a clases fue entonces que Eduardo se acercó a la profesora frente a grupo y a su compañera oyente y se tocó el ojo, después se acercó a la mochila de Paola y simuló que sacaba algo, después vio a ambos lados e hizo como si guardara lo que según sacó de la mochila en su calcetín, posteriormente volvió a señalar su ojo e hizo la seña del nombre de Perla, inmediatamente Paola dijo; “Perla fue quien me robo el dinero, él la vio, ella me tiene que pagar mi dinero, es una ratera”.

La profesora expresó en LSM y en lenguaje oral, mañana que venga Perla le voy a preguntar qué fue lo que paso y si ella fue quien tomo el dinero de Paola, consecuentemente siguieron las clases hasta que llego su tiempo libre. En dicho tiempo Ara se levantó y se acercó a abrazar a Paola, después tomo el pintarron y escribió en el pizarrón el nombre de Perla y la palabra robar, Paola le decía que sí oralmente, mientras movía la cabeza afirmando la idea, posteriormente repuso Perla es mala, tomo el pintarron y dibujo un rostro colocándole el nombre de la compañera ausente, después Ara y Paola iniciaron a dibujar rasgos asimétricos al rostros al dibujo anterior, riéndose de lo que estaban dibujando.

En la situación anterior Paola interpretóla cinésica de Eduardo, por ello pensó que Perla le había robado el dinero, pero como ella no sabe comunicarse en LSM con sus compañeros Ara se acercó y se comunicó con ella a través de la proxémica y del icono al intentar dibujar a Perla en el pizarrón, en esta parte de la semiótica en la comunicación se puede observar como “la cultura constantemente crea con sus propios esfuerzos a ese «ajeno», al portador de otra conciencia, que codifica de otra manera el mundo y los textos” (Lotman, 1996:47) lo que hace necesario comunicarse en signos que pueda interpretar el otro.

En otro momento Dante quería invitar a Leo a jugar futbol en la clase de educación física, y lo que hizo fue decirle a Fernando ; “oye dile a Leo que si va a jugar al rato para integrarlo al equipo, Fernando le comunicó en LSM el mensaje a su compañero, posteriormente Leo movió la cabeza afirmando, debido a ello se le cuestiono a Dante por qué no se comunicaba con el directamente a lo que respondió; “es que yo casi no se lenguaje de señas y me da flojera escribirle y se me hace más fácil que Fernando le traduzca lo que quiero preguntare... otras veces señaló las cosas para saber si son suyas o cuando cocinamos le señalo el material que quiero que me pase”.

Griselda ante esa situación comentó: “yo me comunico con mis compañeros en lenguaje de señas pero conozco muy poco, por eso sólo me comunico con lo básico, casi no les hablo porque no les entiendo y a veces prefiero no estar cerca

de ellos, por lo mismo de que luego se burlan de ti y pues luego ni cuenta te das, puedes pensar que igual y de otra cosa, pero no”.

Jonathan intervino al decir: “yo no sé escribir por eso no escribo nada y se lenguaje de señas y así me comunico con ellos”, pero Fernando refutó lo que dijo su compañero oyente comentando “él no sabe lenguaje de señas mexicanas, solo hace señas pero no significa nada, el piensa que les está diciendo cosas pero no, por eso ellos luego sólo se ríen”.

El alumno oyente recurre a Fernando para que pueda comunicarse con su compañero sordo de manera indirecta por desconocer el lenguaje de señas, en este contexto Fernando pasa a ser su labor de frontera entre la semiosfera y la extrasemiosfera, en esta situación “son evidentes las dificultades sociocomunicativas ligadas a la individualización de las estructuras semióticas internas de la persona aislada. La brusca disminución de la comunicatividad, que crea una situación en la que el entendimiento mutuo entre las distintas personas se dificulta hasta el completo aislamiento” (Lotman, 1996: 43), pero en el taller existen más sujetos con D.A.P no existe como tal un aislamiento, también la frontera interviene para que aquello no suceda y pueda existir un intercambio de información.

“La semiótica es una ciencia que depende de la realidad de la comunicación” (Zecchetto, 2002: 7), de acuerdo a las situaciones expuestas queda claro que los signos surgen a partir de que el hombre tiene conciencia de sí mismo y del otro a partir de la existencia del lenguaje, sin el lenguaje y la comunicación hubiera sido imposible tener conciencia de un signo, un objeto, un símbolo, un icono, un índice, entre otras clasificaciones signicas y la semiosis, además no existirían las relaciones sociales y la cultura, ello permite que se tenga una interpretación del signo de acuerdo al significado cultural de una persona o colectivo.

La semiosfera nos da conciencia de que cada cultura se desarrolla con sus propios signos y que estos son ajenos a los nuestros, además para que pueda existir una comunicación con una semiosfera cultural ajena es necesario recurrir a

conocer el significado y el uso de sus signos, en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva profunda al compartir una cultura igual a la de los oyentes tuvieron que recurrir a dinámicas comunicativas que les permitiera relacionarse, pero aun así la diferencia de lenguaje crea una frontera que requiere la interpretación como la traducción de los signos de ellos mismos como de la otredad para que este pueda entrar a la semiosfera propia como a la ajena.

3.3 Problemáticas de comunicación en las relaciones sociales según los alumnos con discapacidad auditiva profunda.

Las siguientes entrevistas fueron interpretadas con ayuda de Fernando, quien proporcionó los datos emitidos por los alumnos con discapacidad auditiva profunda, las respuestas de cada sujeto se colocan en enunciados para representar de forma más apegada a las respuestas que se dieron en lenguaje de señas mexicano.

A los cuatro alumnos se les realizó tres preguntas; 1) ¿Cómo te comunicas con los alumnos oyentes cuando no te entienden en lenguaje de señas?. 2) ¿Cómo te comunicas con los demás? 3) ¿Es fácil o difícil comunicarte con tus compañeros sin usar el LSM?

Perla:

1. Si no dicen las palabras en señas, se me hace difícil entender.
2. Si escriben entiendo, y ya sé que quieren decir.
3. Yo me comunico con mis amigos en señas.
4. Ellos me responden en señas o si no lo escriben, y yo ya sé que dicen.
5. Es difícil comprender cuando no saben del lenguaje de señas.
6. En la escuela la maestra nos ayuda a saber que dicen los demás cuando hablan por la boca.

Ara:

1. Yo me hablo en señas, escribo y actuó para que me entiendan.
2. Luego me enoja porque no sé qué quieren decirme los demás.

3. Me enojo cuando les estoy diciendo algo en señas y no entienden, mejor me voy y ya no digo nada.
4. A mí se me hace difícil entender cuando me escriben mucho, si es poco si entiendo.
5. Yo veo cuando las personas están felices, tristes o enojadas, lo veo en su cara, cuando mueven la boca al reír.
6. Todos hablan y escuchan y nosotros hablamos con las manos.

Leo:

1. Yo me enojo porque nadie sabe.
2. Si saben poquito y la maestra nos ayuda.
3. Yo les hablo en señas y si me entienden, mis amigos saben señas.
4. Cuando no entienden lo que quiero decirles les escribo, si no saben le dije a “alumno 14” y ya él les dice y después me dice le dicen.
5. Yo soy feliz cuando hablo con todos mis amigos.
6. Pero ellos deben de aprender a usar las señas para hablar más.

Eduardo:

1. Yo me enojo cuando ellos no entienden que quiero decirles.
2. Me pongo triste y mejor ya no digo nada.
3. Yo estoy con mis amigos (jóvenes adultos con discapacidad auditiva) porque ellos se me entienden y hablamos mucho.
4. Con los demás compañeros maso menos, a veces si me entienden.
5. Les hablo poco a los demás y ya “alumno 14” y la maestra nos ayudan a que los demás entiendan.
6. Lo malo es que a veces no podemos hablar mucho con los que si escuchan.

3.4 Problemáticas de comunicación en las relaciones sociales según los compañeros de los alumnos con discapacidad auditiva profunda.

En este apartado se centra en las dinámicas de comunicación que usan los compañeros de los alumnos con discapacidad auditiva profunda, también expondrán las problemáticas que tienen al momento de la interacción, los argumentos expuestos son de acuerdo a la perspectiva de los alumnos oyentes del taller de panadería y repostería.

A los diez alumnos se les realizó dos preguntas; 1) ¿Cómo te comunicas con tus compañeros con discapacidad auditiva?, y 2) ¿Qué problemas identificas cuando te comunicas con tus compañeros con discapacidad auditiva?

Paola explica lo siguiente “yo casi no hablo con ellos porque no les entiendo, a mí me gusta dibujar y colorear por eso luego les hago dibujos para que me entiendan o les señaló las cosas, por ejemplo cuando ya es hora de meternos al salón muevo mis manos señalando que deben meterse, pero yo casi no les entiendo a ellos y no les escribo porque casi no se escribir y leer maso menos.”

En este perspectiva la alumna oyente no se comunica seguido con sus compañeros con D.A profunda por que no conoce el lenguaje de señas, eso hace que le limite la comunicación, pero recurre a los dibujos icónicos como al lenguaje cinésico, lo cual crear un ambiente de interpretación para los sordos.

Según la perspectiva de Lucia en relación a la problemática con sus compañeros con discapacidad auditiva profunda es que no saben escribir bien de acuerdo a lo siguiente expuesto: “es que yo hablo maso menos lenguaje de señas y por mi novio Fernando que fue quien me enseñó y por eso me comunico con ellos, pero si yo intentara comunicarme de otra manera nada mas no daríamos una, porque si saben escribir pero ya para hacer una oración o un texto les falla y a allí ya no los entiendo, ellos son buenas personas dentro de lo que cabe y yo si les hablo pero porque conozco el LSM”.

Posteriormente José dijo lo siguiente: “yo casi no conozco señas y eso me resulta a veces complicado comunicarme con mis compañeros, yo creo que una

alternativa para mejorar la convivencia sería que nos dieran cursos para aprender LSM y así tener una buena comunicación con ellos, yo cuando llego hablar con ellos es porque Fernando me ayuda a comunicarme y yo conozco una que otra señas, porque yo solo me costaría trabajo, he intentado comunicarme con ellos a través de la escritura pero a veces les entiendo y otras no.”

Arturo explico: “yo para comunicarme con ellos uso el lenguaje de señas o luego les digo si y no moviendo la cabeza, pero conozco bien poquitas palabras y mejor prefiero mantener mi distancia pese a que me siento a lado de uno de ellos, pero es porque ellos están muy haya en su espacio y yo en el mío, como que entre ellos se entiende a la mejor es por eso que marcan mucho su espacio hacia los demás”.

Jonathan en relación al tema comentó que él no sabe escribir por eso no se comunica con ellos pero si sabe lenguaje de señas según su argumento, el oyente dijo: “yo les hablo a señas y luego se enojan conmigo y no me hacen caso pero les entiendo y ellos me entienden a mí, aunque se enojen, son muy enojones”. (En este apartado recordemos que Fernando dijo que Jonathan no sabía hablar en lenguaje de señas).

EL argumento de Griselda fue: “yo para comunicarme con ellos luego como que les actuó o les señalo las cosas o les hago señas y ya ellos me entienden, pero cuando ellos quieren decirme algo a veces se me complica entenderlos, los comprendo hasta que alguien más me dice o ellos lo escriben”, en este comentario los alumnos con discapacidad auditiva interpretan los mensajes de su compañera para crear un ambiente de convivencia en el taller.

El argumento de Federico en relación a las dinámicas que usa con sus compañeros sordos fue decir: “yo me comunico poco en señas con él porque por mi discapacidad no puedo, se me complica demasiado, pero si yo los veo hacer sus señas les entiendo en algunas cosas por lo mismo de que llevan siendo mis compañeros desde hace mucho tiempo, así uno queriendo o no aprendes sobre el lenguaje de señas, pero en si quien me ayuda a entenderlos mejor es Fernando el

luego traduce lo que queremos decirles o a la inversa, deberíamos aprender hablar lenguaje de señas todos para comunicarnos.”

Valentín argumentó: “yo les hablo maso menos porque son bien enojones y groseros uno no les dice nada y ellos te hacen caras feas de enojo, yo sé que dicen groserías porque maso menos conozco algunas groserías en lenguaje de señas por eso me doy cuenta, bueno también otras palabras y ya ellos se acercan a decirme cosas y como han sido mis compañeros desde hace muchos años por eso ya los conozco y se masó menos que dicen”.

Dante comentó: “con ellos me comunicó a través de la escritura y porque una de ellas fue mi novia y así luego nos hablábamos, pero yo casi no me junto con ellos porque la verdad no sé cómo comunicarme con ellos, bueno puedo como que actuar o señalarles cosas pero es más fácil hablar y si les escribo como que no entienden”.

Fernando dijo: “el problema de mis compañeros es luego no comprenden lo que los que no escuchan quieren decirles y ahí es cuando yo les ayudo a decirles que es lo quieren, pero ellos necesitan aprender mejor el lenguaje de señas para que se comuniquen con ellos, yo los entiendo porque se hablar en señas, pero mis compañeros que no escuchan nada también deben aprender a escribir”.

3.5 Problemática y dinámicas de comunicación en las relaciones sociales según los docentes del taller en relación a los alumnos con discapacidad auditiva.

En este apartado se mencionan las problemáticas que consideran los profesores que tienen los alumnos con D.A.P en relación a la comunicación que tienen entre ellos y los compañeros del aula, las perspectivas se verán influidas por las experiencias de los docentes dentro del taller, los datos recolectados fueron a partir de la aplicación de entrevistas indirectas.

A los profesores se les realizó dos preguntas; ¿Qué problemas identifican en la comunicación de los alumnos con discapacidad auditiva profunda? Y 2) ¿qué dinámicas de comunicación usa para relacionarse de una forma dinámica en las clases?

La profesora de la materia de trabajo social informo: "pese a que tengo poco tiempo laborando en la institución considero que una de las problemáticas evidentes en la comunicación de los jóvenes sordos es que no todos usamos el lenguaje de señas para comunicarnos con ellos, en lo personal se me complica tener una comunicación con los alumnos, ellos para comunicarse conmigo me llegan a escribir palabras pero cuando yo les respondo he notado que no comprenden lo que quiero decirles, tal vez se deba a que no tienen desarrollada la escritura como tal, a veces me da pena con Fernando por qué siempre le estoy pidiendo ayuda para que les traduzca la clase el LSM o me traduzca lo que quieren decirme.

Actualmente he optado por traer material didáctico, en vez de escribir en el pizarron traigo imágenes y palabras que pueda hacer que las ideas se conecten, de esa manera los alumnos sordos pueden integrarse de una manera más fácil a la actividad, sin necesidad de tener que pedir ayuda para la traducción".

El profesor de arte y cultura comentó que por los años que tiene trabajando ha creado estrategias para que se integren a la dinámica los alumnos con discapacidad auditiva y logren divertirse, el profesor explica: "yo integro ejercicios de ubicación espacial donde los alumnos tienen que moverse y en determinado momento quedarse totalmente quietos, para ello, los alumnos con discapacidad auditiva deben de ver el movimiento de mis manos, en este caso aplaudo, cuando dejo de aplaudir los oyentes lo escuchan y los sordos lo ven, es cuando logro integrar a todos los alumnos en la dinámica, hago esto porque yo no hablo en Lenguaje de señas".

En una de las dinámicas el profesor llevó material en donde tenían una serie de dibujos, en esa actividad los alumnos tenían que ubicar que mano estaba tocando un chango, para la resolución de ello el profesor pasaba al frente a dos alumnos que simulaban a la persona y al chango, imitando alguna de las imágenes, posteriormente los alumnos sordos tocaban la mano correcta y escribían derecha o izquierda según la correspondencia a la imagen, pero en otra ocasión cuando no pudo lograr una integración en el trabajo el profesor comentó: "es difícil trabajar

con alumnos que no escuchan cuando no conoces y dominas el LSM, en lo personal a veces le presto más atención a los que si escuchan por que la comunicación es más propia, yo sé que está mal, pero la mayoría de los maestros hacen eso o si no tenemos que acudir con Fernando que es quien nos ayuda mucha veces en la traducción”.

El profesor usaba el icono para lograr que los alumnos sordos comprendieran la actividad, debido a ello la participación que tuvieron todos los alumnos del taller al recrear las imágenes de la actividad creo una integración de los alumnos sin necesidad de usar el lenguaje oral o de señas en la clase, sino solo el cinésico.

El profesor de educación física tiene discapacidad auditiva profunda, por ello su comunicación es en lenguaje de señas mexicano en las clases que imparte se comunica con los sordos con este lenguaje, mientras que con los oyentes se acerca para tocarles el hombro para tener su atención, en caso de que los jóvenes adultos estén a una distancia considerable por el docente, este vocaliza la palabra “ven” para que se acerquen, también les dije “atención”, ya que al profesor su discapacidad no le limita el hablar y vocalizar algunas palabras.

La profesora frente al grupo sabe hablar en LSM, pero en ocasiones desconoce ciertos signos que los alumnos emiten al comunicar, por ello recurre a Fernando en algunos casos, la profesora menciona que para crear una comunicación dentro de clases con todos los alumnos realiza lo siguiente: “pues primero escribo en el pizarrón la actividad de clase, después les explico la clase a los alumnos que si escuchan porque son la mayoría y después me acerco a los chicos con discapacidad auditiva y les explico con señas, en caso de que no comprendan les escribo un ejemplo y ya, para saber si captaron la idea reviso su primer ejercicio”.

La profesora frente al grupo comentó que las problemáticas en la comunicación son que “ los alumnos que no escuchan se enojan cuando no les entiendes, te hacen gestos con la cara, ellos son muy expresivos con el rostro por lo mismo de que siempre acompañan el gesto con la seña manual, pero te das cuenta cuando están bien y felices y cuando no, y se ve, por ejemplo yo me he dado cuenta que

los alumnos sordos tienen su carácter son muy enojones por lo mismo que se desesperan al no poder comunicarse, a mí me la han hecho muchas veces, se enojan y me ignoran yo no les hago caso ya después solitos se en contentan”.

La psicóloga dice “ yo practico poco el lenguaje de señas y en mi clase trato de que la comunicación sea escrita, oral y en LSM por que regularmente las actividades van enfocadas en que los alumnos se describan a ellos y a su familia, a partir de ello yo puedo conocer un poco más el contextos de los alumnos, la actividad me resulta fácil con lo que si escuchan, pero con los sordos, la comunicación debe de ser con el lenguaje escrito, el de señas y el cinésico, aunque aun así la comunicación no es tan fluida como con los demás porque en primera yo no domino su lenguaje y en segunda ellos tampoco dominan el mío, esto se refleja al momento en que escriben, carecen de mucho vocabulario como en la estructura del texto”.

En la clase de computación la profesora comentó: “mi formación académica no se especializa en personas con discapacidad auditiva, por ello esta oportunidad de trabajar con ellos es agradable, pero en el momento de la comunicación especialmente con los jóvenes con discapacidad auditiva se me complica porque no sé cómo explicarles el trabajo, actualmente he recurrido a escribir en el pizarrón palabras para que los chicos identifique que deben de buscar, regularmente los coloco a buscar imágenes que se relacionen con la palabra, pero aun así pido ayuda a la profesora 18, quien me ayuda a la traducción”.

La profesora de inglés explicó lo siguiente “ yo domino el español y el inglés, pero el lenguaje de señas es nuevo para mí, al inicio no sabía cómo comunicarme con los jóvenes con discapacidad auditiva y le pedía ayuda a la profesora (frente a grupo) para que les dijera que tenían que hacer en la clase, ahorita pues se algunas cosas pero porque le he preguntado a la maestra, pero lo que facilita la clase es que les escribo la palabra en español e inglés y ya la maestra les explica la actividad”.

CAPÍTULO IV

DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN LA COMUNICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA PROFUNDA DEL CAM No. 28

CAPÍTULO IV DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN LA COMUNICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA PROFUNDA DEL CAM No. 28

4. Uso de la escritura en las relaciones sociales de los alumnos con discapacidad auditiva profunda.

Los alumnos con Discapacidad Auditiva Profunda (D.A.P.) hacen uso de la escritura como último recurso dentro de sus dinámicas comunicativas, ya que la práctica de la escriturales resulta difícil, debido a que a veces desconocen la palabra o el significado de la palabra escrita que desean comunicar, además pasa lo mismo con una idea completa, pues para comunicar un párrafo que la explique es necesario que ellos conozcan el significado y el significante de cada palabra o tengan un referente. En este caso ellos pueden tener el conocimiento del significado en LSM o en su imagen mental respecto a un signo (comprendiendo el signo en un sentido Semiótico Peirciano), exclusivamente si han visto previamente la imagen, el signo del objeto o el uso, no obstante si desconocen la forma escrita con la que se le nombra o reconoce al objeto, los alumnos no correlacionan la grafía con el signo conocido, y por ello recurren a la escritura como última opción debido a el desconocimiento de la posibilidad de expresión que brinda el lenguaje escrito respecto a los pensamientos, es importante resaltar que no todos los signos tienen un objeto como representación.

“Un signo es una codificación, una abstracción de un elemento real que tiene representación en la mente y bajo la apariencia de representación se transmite” (Frías, 2000: 7), pero cuando no se conoce la representación o el elemento real porque este solo se usa y se conoce a través del sonido o de la grafía dificultosamente se puede llegar a comunicar el signo como tal o en este caso el conjunto de signos para conocer la semiosfera del otro.

Se observó que los alumnos conocen el objeto así como la utilidad o definición del propio cuando lo comunican con el lenguaje de señas en donde asocian los signos con el objeto, en ocasiones pueden conocer el signo escrito pero no el significado, por ello el uso de la escritura que tienen ellos, se da al escribir palabra por palabra y no por oración, un ejemplo de ello es cuando los sujetos preguntan qué

edad tiene otra persona, para ello los alumnos con D.A.P. escriben únicamente la palabra “año” y después señalan a la persona, posteriormente la persona cuestionada interpreta el mensaje y subsecuentemente escriben el número de años que posee actualmente.

Para que puedan tener una comunicación con los oyentes no necesariamente requieren manejar el lenguaje escrito para transmitir el mensaje, pero sí deben hacer uso de la escritura siempre y cuando los oyentes no logran interpretar de manera asertiva las expresiones y dinámicas comunicativas de los sordos, de igual forma durante las clases es cuando “los signos necesitan relacionarse entre sí para alcanzar un significado (formación de estructuras)” (Frías, 2000: 11).

Los jóvenes adultos con discapacidad auditiva durante clase suelen comunicarse con lenguaje de señas, y obtienen una respuesta escrita de la persona que están cuestionando para informarles de qué manera ellos conocen el signo lingüístico en su lenguaje cotidiano, lo mismo sucede con los números, para los jóvenes con D.A., les resulta práctico escribir los números y memorizarlos, posteriormente se los expresan a las personas oyentes a través de la grafía y del LSM, pero para comunicarlos entre ellos usan exclusivamente el lenguaje de señas mexicano.

Los jóvenes con D.A.P. hacen uso del lenguaje escrito para comprender y comunicarse con las personas que no practican el lenguaje de señas, de esta manera la dinámica de comunicación permite que exista una interacción social dentro de las clases con los maestros y compañeros, así como para las propias relaciones de amistad con sus pares dentro del taller.

Usan regularmente la escritura, pero en la práctica escolar, cuando algún docente les escribe en el pizarrón, les pide que copien un párrafo en su libreta, o bien les coloque ejercicios donde deben realizar alguna descripción, cuento o carta, en esta situación es cuando hacen uso estricto de la escritura como una herramienta para el aprendizaje y de ejercitación de la misma.

Algunos ejercicios que los profesores piden a los alumnos involucran la escritura para socializar o comunicar algún mensaje entre sus compañero, no obstante se

realizan en ocasiones especiales como el día del amor y la amistad; un ejemplo de ello fue cuando la profesora de computación pidió a los alumnos del taller de panadería que realizaran una tarjeta, la cual incluyera: una imagen y un mensaje escrito en el cual tenían que colocar una idea en relación a la amistad y al final el nombre de la persona que había realizado la tarjeta, al concluir la tarjeta los jóvenes la intercambiarían entre ellos al azar.

Los alumnos con discapacidad auditiva profunda regularmente usan la escritura como último método de comunicación entre sus compañeros, ya que los jóvenes que escuchan conocen algunas palabras del lenguaje de señas que han ido aprendiendo con el tiempo al interactuar con los jóvenes que no escuchan, pero si una persona externa a la institución se incorpora en el taller para trabajar con los jóvenes los alumnos con D.A. ponen en práctica sus dinámicas comunicativas para relacionarse con las personas, y si no logran expresar su idea recurren a hacerlo con el lenguaje escrito.

Por ello el lenguaje escrito es más usado cuando los alumnos con discapacidad auditiva profunda tienen una nueva relación social con un oyente, esto se ve reflejado cuando interactúan con alguna maestra que no ha trabajado con ellos en el taller. Si las docentes no practican el lenguaje de señas, y los alumnos tienen algún interés o duda buscan la interacción para preguntar cosas personales como: la edad, el nombre, lugar donde vive o si están casadas, es en ese momento recurren a la escritura, siempre y cuando no haya alguna persona oyente que los pueda apoyar en traducir lo que quieren decir o preguntar.

También, cuando desean comunicar alguna idea o información a un oyente del taller, en caso de no poder comunicarse con mímica o si no hay algún otro oyente que pueda comprender el lenguaje de señas recurren a la escritura, colocando una palabra clave, y en caso de que aún no se comprenda la idea escriben preguntas o alguna oración, pero en su práctica se les observó dificultad, aunado a la información que brindaron, porque en el momento de ordenar la oración las personas eventualmente no comprenden la idea, ya que los jóvenes con D.A desconocen diversas reglas de escritura básica.

Al practicar la escritura los alumnos con discapacidad auditiva profunda deben de vincularlo con la imagen mental que ellos poseen y posteriormente lo relacionan con el lenguaje de señas, su mundo simbólico se encuentra alejado de un posible recuerdo sonoro y por ende lingüístico auditivo, en ellos su signo se enfoca en las señas manuales y gestuales que ejercen en su comunicación, la imagen y el recuerdo siempre será parte fundamental para sus dinámicas lingüísticas, mientras no conozcan todos los signos lingüísticos escritos su manejo escrito carecerá de lógica y sintaxis.

4.1 Análisis de la escritura de los alumnos con discapacidad auditiva.

En el taller de panadería y repostería hay cinco alumnos con discapacidad auditiva, uno de ellos escucha de un oído, es decir, que su discapacidad auditiva es moderada, por lo tanto él hace uso del lenguaje como el de señas mexicano para comunicarse con los oyentes y sordos, mientras los otros cuatro jóvenes adultos tienen discapacidad auditiva profunda, es decir que no escuchan, por ello el análisis se va realizar sobre la escritura, enfocando el trabajo únicamente en los cuatro alumnos con D.A.P.

En primer momento se analizará un ejercicio de socialización que se realizó en el aula del taller de panadería, donde se les pidió que hicieran equipos, los integrantes serían un alumno con discapacidad auditiva y dos o uno de sus compañeros oyentes, la dinámica consistía en que los participantes entrevistaran a sus compañeros usando únicamente el lenguaje escrito para realizar preguntas como respuesta, en dicha actividad se hizo uso de una hoja blanca de papel y lapiceros, si algún alumno cometía trampa y se comunicaba en otro lenguaje que no fuera el establecido la otra persona lo tendría que delatar.

El ejercicio tuvo dos objetivos, el primero fue que los jóvenes adultos se relacionaran socialmente a través del lenguaje escrito realizándose preguntas de forma libre para conocer algún aspecto como gusto de sus compañeros de taller, el segundo objetivo era observar y analizar la respuesta de todos los jóvenes del taller, tanto de manera escrita como la perspectiva de dicho ejercicio de comunicación.

En el primer ejercicio los oyentes hicieron las preguntas a los alumnos con D.A.P, de todas las preguntas realizadas se colocó una de cada entrevista con la respuesta correspondiente expresada por los jóvenes adultos con discapacidad auditiva profunda, las cuales son las siguientes:

1. ¿Tienes mascotas y como se llaman?

R= El Perro 2 si como estas yo

Kareños y Enqueña

2. ¿Tienes novias?

R= Uno Paula

3. ¿Cómo te gusta vestir?

R= zapaton

4. ¿Has jugado videojuegos?

R= yo floja todo mucho

En lo que concierne a la primera pregunta la respuesta del alumno con D.A.P. fue una corta oración en donde el orden lingüístico escrito es desordenado, y le falta coherencia en relación a la pregunta, pues responde el perro enseguida del número 2, posteriormente sin el uso de los signos gramaticales de puntuación, continua la oración con un “si como estas yo”, confundiendo si está escribiendo para él mismo, por ello lo que queda es que el receptor interprete el mensaje, el cual posiblemente quedaría de la siguiente manera:

R= Si, 2 perros Kareños y Enqueña

Para que existiera una coherencia en la respuesta que le dio a su compañero oyente es necesario eliminar el “como estas yo”, ya que puede confundir a quien lee la respuesta, en la oración se observa cómo el orden de las palabras escritas y

la combinación carecen de legibilidad lo que deja al lector sin comprensión del mensaje.

La respuesta de la segunda pregunta es “uno Paula”, en este caso el alumno con D.A.P usó la palabra “uno” para referirse a un nombre femenino, lo que hace que la respuesta pueda comprenderse es el nombre de la persona, ello hace entender que si tiene novia y se llama Paula, pero esa interpretación puede ser diferente dependiendo la realidad de cada lector, de ello depende la interpretación lingüística, pero para que esta interpretación sea coherente y tenga un orden lingüístico será necesario el conocimiento de las reglas sintácticas de escritura por parte de los alumnos con D.A.P.

La siguiente respuesta corresponde a la tercera pregunta ¿Cómo te gusta vestir? , se respondió con una palabra; “zapaton”, la palabra sin acento en la letra “o” no existe, pero con el acento puede referirse a un zapato de gran tamaño, o en otros contextos como en Cuba se le asocia con la palabra “correoso” o también se le relaciona con las “cuchillas” que se les pone a los gallos de pelea.

Pero la palabra no responde en su totalidad a la pregunta que le fue realizada por su compañero oyente, por ello el alumno que le hizo la pregunta a quien tiene D.A.P mencionó que él interpreta la respuesta como si a su compañero le gustara usar zapatos y pantalón, porque no comprendió la respuesta y prefería interpretarla de esa manera, modificando el mensaje que probablemente se le intentaba transmitir.

La pregunta realizada daba la posibilidad de permitir una respuesta escrita extensa, permitiendo que la persona pudiera describir la manera en la que combina su ropa o bien el uso de los colores, exteriorizando qué es lo que más suele usar cotidianamente, pero el alumno con D.A.P expuso que no entendió lo escrito prefirió preguntar a uno de sus compañeros con D.A.P dándole a leer la pregunta, posteriormente él lo apoyo escribiendo la palabra. El alumno con discapacidad auditiva profunda expreso que desconocía la palabra vestir en el lenguaje escrito, pero si lo conoce en el lenguaje de señas mexicanas.

En la cuarta pregunta la respuesta fue “yo floja todo mucho”, en esta respuesta el orden de las palabras se ha identificado que está escrito como se expresaría en el lenguaje de señas, el orden para comunicar las cosas en el lenguaje de señas como en el lenguaje oral es diferente, se invierte el orden de las palabras, similar al sistema de escritura del lenguaje Inglés, en esta respuesta se expresa principalmente en el “todo mucho”, porque regularmente cuando se comunica en cantidad algo con la palabra “muchos” en el LSM siempre se expresa al final, ejemplo; en el lenguaje oral para felicitar a alguien el orden es de la siguiente manera: “muchas felicidades”, mientras que en el lenguaje de señas mexicanas se expresa como “felicidades muchas”, lo cual informa lo mismo.

Los alumnos con D.A.P describen en la misma forma en el que expresan el lenguaje de señas, esto lleva a que las personas oyentes tengan que interpretar el mensaje escrito, adaptándolo a sus propias estructuras simbólicas y mentales en el caso de que logren encontrar indicios que les pueda guiar a interpretar de manera asertiva el mensaje.

Posteriormente en la segunda parte del ejercicio los alumnos con discapacidad auditiva profunda les toco entrevistar a sus compañeros oyentes, escribiendo alguna pregunta de su interés que les permitiera conocer algún acontecimiento de la vida personal de los entrevistados; de cada entrevista se eligió una pregunta con la respectiva respuesta que les proporcionaron los compañeros que escuchan, las cuales son las siguientes:

1. Novia gusto:

R= si se llama Jesica.

2. ¿Qué a gusta cómo?

R= no te entiendo.

3. ¿mis gusto color tú?

R= el azul y el negro.

4. ¿Qué corro en solo como llomor??

R= no te entendí la pregunta

En la primera pregunta al alumno con D.A.P le hicieron falta colocar los signos de interrogación, posteriormente usa dos palabras sin el uso de artículos, quedándole como opción al alumno receptor interpretar el mensaje como una pregunta por las instrucciones del ejercicio, también cabe resaltar que la pregunta del alumno con discapacidad auditiva fue comprendida por su compañero como si le estuviese preguntando ¿Tienes novia? por la palabra clave que utilizó, “novias”.

La respuesta inmediata a la primera pregunta fue afirmativa, posteriormente el alumno alargó la respuesta informando el nombre de su novia, en esta pregunta el alumno que escucha comentó que él dio esa respuesta porque imaginó a que se refería su compañero, pensó que por escribir “novias” le preguntaba si él tenía una.

En la segunda pregunta el alumno con discapacidad auditiva profunda colocó los signos de interrogación, y en el momento de redactar la pregunta utilizó palabras que no crean una secuencia escrita comprensible para el receptor, posteriormente la preposición usada por el entrevistador no relaciona las palabras de la oración por colocar la letra “a”, donde también pudo haber hecho uso de *pronombres reflexivos*, como la palabra “te”.

Posteriormente la última palabra usada es el “como” que se utiliza principalmente para referirse a algo o a la conjugación del verbo comer en tiempo presente, o un “cómo” expresando cuestionamiento, por ello la respuesta del compañero receptor fue “no entiendo”, pues al cuestionarle la respuesta argumentó que no comprendía lo que el compañero quería preguntar y como no podían comunicarse en el lenguajes de señas prefirió dejar esa respuesta.

En la tercera pregunta el alumno con discapacidad auditiva profunda estructura la pregunta con signos de interrogación, pero en el orden de la sintaxis en cuanto al uso de pronombres los redacta de forma diferente a la usual, se observa en la

pregunta que en las primeras dos palabras pareciera que hace referencia el emisor o a sí mismo, hasta la tercer palabra se podría interpretar de la misma manera, pero en la cuarta usa el pronombre “tu” haciendo referencia al receptor.

Posteriormente el receptor interpreta la pregunta como si se le cuestionara qué color le agrada, por ello su respuesta inmediata se basó en una interpretación personal las tres palabras claves “gusto”, “color” y “tu”, por ende su respuesta fue “el azul y negro”, utilizando en su escritura y sintaxis el orden establecido para que su mensaje sea comprendido.

En la cuarta pregunta *¿Qué corro en solo como llomor??* el alumno con D.A.P inició su cuestionamiento con signos de interrogación, posteriormente escribió la palabra “qué”, pero después las palabras expuestas no se conectaban entre sí, no formaban una lógica para comunicar algún tipo de idea, ello se observa al utilizar el verbo “correr” en presente refiriéndose a el mismo, seguidamente uso la preposición “en”, inmediatamente de la palabra “solo” lo cual en conjunto con tres palabras anteriores no forman una coherencia gramática entendible para el receptor.

El uso de la palabra “como” continua sin conectar una idea posible para que el entrevistado pueda interpretar la pregunta expuesta por el alumno con discapacidad auditiva profunda, por último la oración termina con “llormor”, palabra que no existe en el vocabulario mexicano, por ende esto da pauta a que el receptor no encuentre una interpretación posible a la pregunta expuesta, por ello la respuesta inminente fue que no comprendía la pregunta.

Cabe resaltar que en el ejercicio algunos alumnos con D.A.P se apoyaron de las preguntas de sus compañeros que escuchan para realizar las preguntas, posteriormente las instrucciones se dieron de manera oral y con el lenguaje de señas para que siguieran las reglas de comunicación y se usara únicamente el lenguaje escrito, posteriormente las fotos de los ejercicios están ubicadas en los nexos para que se tomen de referencia.

En el transcurso de la investigación se realizó la observación en las dinámicas de comunicación que emplean los alumnos con discapacidad auditiva profunda. En este apartado se muestra el lenguaje escrito y un análisis en función de cómo la mejoría de la escritura favorecería sus relaciones escolares y sociales.

Otro ejemplo del uso de la escritura como ejercicio académico y de socialización es el siguiente donde realizaron una actividad torno a la identidad, en la clase de computación, los sujetos del taller tenían que responder tres preguntas, las cuales son: 1. ¿Quién soy?, 2. ¿Qué me gusta? Y 3. ¿Cuál es mi sueño?, dichas preguntas las escribieron y respondieron con ayuda de la maestra y los compañeros, lo cual ayudo para que el orden de la sintaxis no fuera tan desprovista y se pudiera comprender e interpretar la idea que se deseaban comunicar.

Pero para los sujetos con discapacidad auditiva profunda les resulta más practico informar con lenguaje de señas debido a que desconocen el significado de palabras escritas y otras que no tienen una comprensión practica sino imaginaria, es decir tienen un nivel más elevado de abstracción, por ello al momento de leer las preguntas en el ejercicio tuvieron la necesidad de preguntar en lenguaje de señas qué era lo que se les pedía para poder continuar con el trabajo.

En el momento de realizar los ejercicios los sujetos con D.A.P tienden a colocar palabras que describen los objetos o el nombre del propio objeto regularmente sin conectores, como: artículos o pronombres, y en caso de emplearlos les colocan de forma indiscriminada referente al uso masculino o femenino de la palabra correspondiente. Por ello es necesario que se cree u organice una forma distinta para la enseñanza de la escritura y sus reglas gramaticales o sintácticas para los alumnos con discapacidad auditiva profunda ello les dará oportunidad de desarrollarse fuera de la institución y con personas que escuchan y manejan una escritura convencional, dándose la oportunidad de mejorar y expandir sus relaciones sociales e intelectuales.

4.2 Perspectiva de los alumnos con discapacidad auditiva profunda en relación al desarrollo de la escritura para las relaciones sociales.

En este apartado es preciso hacer hincapié que la perspectiva que dieron los cinco alumnos con discapacidad auditiva es su opinión personal en relación a aprender a desarrollar la sintaxis en el lenguaje escrito en la edad que actualmente tienen, su respuesta es breve y precisa, ya que la respuesta otorgada fue dada en lenguaje de señas y mímica, por ello me limitaré a escribir las palabras expuestas en ideas breves.

La entrevista se realizó a cada sujeto por separado en momentos distintos, en este apartado el alumno que tiene discapacidad auditiva moderada y presenta audición con un oído expresa de forma amplia cómo mejoraría la comunicación entre sus compañeros con D.A.P si mejoraran la sintaxis en su lenguaje escrito.

Perla:

1. No me gusta escribir, es difícil, yo leo y escribo más o menos.
2. Yo le escribo a mi novio, él sí escucha, pero yo escribo y él lee y después escribe él y yo leo.
3. Yo escribo en Facebook.
4. Entiendo más o menos cuando leo.
5. La maestra dice que trabajar.
6. Si me gustaría aprender a escribir bien.
7. Yo escribo mucho en la computadora.
8. Yo trabajo en México atendiendo un local con muchas computadoras.

Ara:

1. Para mí es difícil escribir.
2. No me gusta escribir.
3. Aprendí a escribir más o menos desde pequeña.
4. Yo se algunas palabras, otras no.
5. Yo me acuerdo de algunas palabras cuando leo, otras las olvido.
6. Me gustaría aprender a escribir bien, pero me da flojera.

7. Es fácil hablar con el lenguaje de señas.
8. Yo escribo en la computadora.

Leo:

1. No me gusta escribir.
2. Me gustan las matemáticas.
3. No me gusta el español, porque escribo mucho.
4. Me da mucha flojera escribir.
5. Yo escribo más o menos.
6. Si me gustaría escribir bien.
7. Yo le escribo a mi novia por el celular.
8. Yo leo los ingredientes para cocinar.
9. Cuando les escribo a mis amigos no entienden, son burros todos.

Eduardo:

1. Yo escribo más o menos.
2. Si me gustaría aprender a escribir bien.
3. Yo quisiera ser un futbolista famoso y tener mucho dinero.
4. No me gusta trabajar escribiendo.
5. Me gusta cocinar.

Fernando:

“Ellos como no escuchan de sus dos oídos no escriben bien, yo luego les pregunto cosas pero en lenguaje de señas y ellos si entienden, pero no saben escribir bien, yo aprendí a escribir y leer desde chiquito porque si escucho, para mi es fácil escribir y usar el lenguaje de señas.

Es fácil hablar con mis compañeros que si oyen bien porque me escuchan por eso son mis amigos y me junto con ellos, pero como ellos no escuchan se juntan solo entre ellos, bueno si nos hablan, pero para ellos es más fácil comunicarse entre ellos que con los demás.

A mi si me hablan, pero cuando los demás me piden que les diga lo que ellos dicen en señas luego me da flojera y no quiero, porque me molestan yo tengo cosas que hacer, si ellos escribieran bien no me necesitarían a mí ni a nadie, todos les entenderían, hasta los maestros que no saben lenguaje de señas, porque luego son tímidos y no dicen nada de que uno no los entiende.

Yo se escribir bien porque escucho mejor, a mí me enseñaron a leer y a escribir en otra escuela, en una escuela regular ahí estuve hasta sexto de primaria y ya en la secundaria me inscribieron en el CAM para aprender otras cosas como cocinar, mis compañeros deben de aprender a escribir mejor para que también mejore la manera en la que leen y les sea más fácil leer las recetas”.

Durante las entrevistas a los alumnos con discapacidad auditiva profunda informaron que se les hace difícil escribir, ello se debe a que les falta conocer vocabulario lingüístico escrito para poder mejorar su escritura, por otra parte no se muestran a mejorar la forma en la que escriben, al contrario muestran una actitud positiva ante la idea pero recalando que para ellos es difícil de aprender.

En el tiempo que se estuvo interactuando con los alumnos con D.A.P. se observó que regularmente escriben y pueden escribir palabras si una persona se las va dictando letra por letra, siempre y cuando sea en lenguaje de señas, también mencionaron que casi no leen los labios, regularmente expresan las demás personas lo que desean comunicarles en lenguaje de señas, ya que algunos de sus familiares han asistido al curso de lenguaje de señas que imparten para los padres con hijos con discapacidad auditiva.

El sujeto con discapacidad auditiva moderada escribe mejor por escuchar de un oído, también influye que él tuviera una educación regular por 9 años, pero aun así en su lenguaje oral en algunas expresiones que tiene no cambia las palabras en femenino a masculino, cortando algunas oraciones en la vocalización.

A lo que se refiere con la escritura del sujeto con discapacidad auditiva moderada hace uso de la sintaxis en los textos, también en los ejercicios donde tenían que entrevistar a los sujetos con D.A profunda, él participo con sus compañeros

oyentes en la realización de preguntas, exponiendo el orden con el que estructuraba las ideas.

“El hecho de que el niño sordo pueda reflexionar sobre la utilidad, la necesidad y los usos propios culturales de la lengua escrita hará posible que reflexione sobre esta lengua y pueda empezar a producir y entender textos escritos.” (Massone 1999, 2). Este ejercicio sería un primer motivante para que los alumnos comprendan la relevancia y la diferencia que tendría el que ellos desarrollaran la escritura y la manejaran como una dinámica comunicativa en su vida social, laboral y su académica.

4.3 Perspectiva de los alumnos oyentes respecto al desarrollo de la escritura de los alumnos con D.A.P.

La perspectiva y postura que manifiestan los compañeros oyentes de los alumnos con discapacidad auditiva profunda en relación a desarrollar la sintaxis en el lenguaje escrito, es preciso aclarar que las expresiones de los sujetos son correspondientes al contexto escolar en el que han estado, también son influenciados por el tipo de educación que han tenido hasta el momento, las condiciones educativas e información que se les ha procurado, además las herramientas, técnicas y estrategias brindadas por los docentes, e igualmente torno a la experiencia personal tenida con su discapacidad.

Los alumnos oyentes expresan lo siguiente:

Paola:

“Yo no les entiendo nada, nada porque yo no sé señas para hablar con ellos, pero son mis amigos y los quiero mucho. Como no les entiendo me desespero rápido, si rápido y mejor no me junto con ellos porque son groseros con todos, se burlan.

Ellos si deberían aprender escribir mejor para entenderles, yo también porque me falta aprender muchas cosas, así ellos me escribirán cartas cuando no nos veamos, por aquí Fernando nos ayuda mucho para poder entenderles, también mi maestra, la quiero mucho”.

Lucia:

“Yo opino que ellos deberían de aprender a escribir mejor porque con los ejercicios que hacemos luego yo no les entiendo nada, si les toca escribirlo se me es muy difícil entenderles, porque mezclan las palabras o luego les hace falta, yo propongo que los maestros nos enseñen más sobre lenguaje de señas para comunicarnos con ellos mejor, porque yo se hablar lenguaje de señas pero muy poco y es por eso que me comunico con ellos.

Es importante que ellos mejoren la forma en la que escriben porque en el ejercicio donde nos pidieron hacer pregunta, a mí me toco entrevistar a Perla, pero me hizo trampa en las preguntas, porque escribió las mismas preguntas que yo y eso no se vale y ya cuando escribió las suyas sin copiarme yo no le entendía nada y si ellos quieren que les entendamos mejor a lo que nos quieren decir pues deben mejorar su escritura.

Con el lenguaje de señas nos podemos comunicar con ellos (alumnos con discapacidad auditiva profunda) pero luego cuando no hay algún maestro cerca y ellos nos quieren decir algo y no conocemos esa palabra en el lenguaje de señas pues no les entendemos, pero si ellos escribieran mejor nos facilitarían a todos, pues entenderlos y así igual nosotros si no conocemos una palabra en lenguaje de señas pues ya escribiéndolo sería mucho más fácil, bueno eso creo yo”.

José:

“Es importante que ellos aprendan a escribir bien, porque no usan artículos y eso complica la lectura, por ejemplo yo en mi caso les entiendo algunas cosas, me doy más o menos una idea de lo que quisieron escribir y así es como yo les respondo, porque si lo leo tal cual como lo escriben y lo intento comprender así, pues eso sí que no se va a poder.

También nosotros deberías aprender más lenguaje de señas para comunicarnos con ellos, porque para decirles algo pues antes debemos de preguntarles a los maestros. Bueno yo se poquito lenguaje de señas por la misma convivencia que

he tenido con ellos es por lo que he aprendido, pero si sería más práctico que por lo mismo que aquí tenemos apoyo para comunicarnos con ellos que aprendieran a escribir, igual de esta manera conviviríamos aún más con ellos.

Yo, a ellos por eso les hablo muy poco porque pues luego no les entiendo y se enojan con uno, por eso mejor de lejitos, o sea si me caen bien pues son mis compañeros y los estimo pero luego si se enojan muy feo y ya si ellos escriben lo que nos quieren decir, y nosotros también a ellos tal vez se nos haría a todos más fácil la comunicación y el trabajo”.

Arturo:

“Yo casi no les hablo a mis compañeros que no escuchan, porque no sé qué decirles, no tengo tema de conversación, aparte de que ni les entiendo, luego me da risa porque cuando hago equipo con ellos no sé cómo preguntarles, sólo se me quedan viendo y yo no sé qué decirles.

Igual con la escritura nos entenderíamos mejor pues porque yo se escribir, malo sería que yo no supiera escribir ni leer, ahí ya sería otra cosa, pero como si sé pues yo así los entendería, pues estaría bien que aprendieran a mejorar lo que escriben, porque si saben escribir pero no tan bien, les falla como a todos pero pues a ellos un poquito más”.

Jonathan:

“Yo si les entiendo a ellos con señas, pero escrito, no entiendo nada, pero no me la paso con ellos porque Griselda es mi novia y prefiero quedarme con ella que hablarle a ellos y yo siempre trabajo con Griselda por eso casi no les hablo, luego les digo cosas pero no me entienden y se ríen, yo también me rio de ellos cuando no me entienden a mí”.

Griselda:

“Cuando yo hablo, pues ellos no me entienden porque no me escuchan, pero pues sé más o menos lenguaje de señas; pero muy poco y así luego me comunico con

ellos, pero luego si escriben algunas cosas yo ya entiendo mejor lo que dicen, pues yo también no escribo muy bien que digamos, pero igual con la escritura nos comprenderíamos mejor.

Por ejemplo yo no me siento cerca de ellos en las clases por lo mismo de que no hablo mucho el lenguaje de señas, cuando no les entiendo les digo que no se nada, pero si ellos aprendieran a escribir mejor y yo también; pues yo los leería y ellos así, igual y si sería bueno”.

Federico:

“Yo casi no hablo con ellos, conozco muy poco el lenguaje de señas aparte de que se me complica hacerlo por mi discapacidad, pero pues yo pese a ello se leer y escribir. Y si ellos aprendieran a escribir mejor yo les entendería y eso haría la diferencia, yo me comunicaría más con ellos escribiéndoles cosas, porque como le vuelvo a repetir se me complica a veces decirles algo en lenguaje de señas, aparte de que se muy poco.

Si yo les escribo algo me tardaría pero ellos me comprenderían, porque si saben escribir palabras, pero cuando las unen ahí ya no se les entiendo que es lo que quieren decir, y pues no todas las personas tienen la paciencia para comprender qué es lo que ellos en verdad quieren”.

Valentín:

“Pues, yo digo, que ellos son enojones, luego uno no les hace nada y ahí te andan moviendo las manos diciéndote un buen de cosas, yo los entiendo porque se más o menos qué es lo que dicen, pero luego si no les entienden algo se enojan mucho, por ejemplo si estamos trabajando en equipo y nos toca con Ara y es bien mandona y enojona, después uno le quiere ayudar y si no le entiendes quiere hacer todo.

Pues, creo que si está bien que aprendan a escribir bien, también se les debe exigir, pues es por su bien, para que podamos entender las cosas que nos quieran decir, como le digo, si los entendemos pero así sería mejor para todos y más para

ellos, así ya no serían tan enojones y todos estaríamos bien, tranquilos. Luego yo me pongo a pensar como sería si hablaran”.

Dante:

“Pues, yo creo que está bien, no, que aprendan a escribir, para que cuando hagamos equipos nos puedan ayudar con el trabajo, porque luego no me gusta hacer equipo con ellos porque no sé cómo explicarles que tienen que hacer, se me dificulta mucho, y luego pues no dan ideas para terminar las cosas, sólo se nos quedan viendo.

Es importante que mejoren su escritura para que también nosotros no tengamos que aprender lenguaje de señas porque a mi luego se me olvidan y ya mejor no les pregunto cosas, los saludo y todo, pero prefiero casi no hablarles para evitar malos entendidos, porque una de ellas fue mi novia y luego me escribía mensajes y yo no los entendía muy bien y era más fácil verla aquí en la escuela, y ella se comunicaba con señas conmigo, y ahí si aprendí algunas cosas del lenguaje de señas”.

4.4 Perspectiva de los profesores de los alumnos con discapacidad auditiva profunda en relación al desarrollo de la escritura.

Los profesores también expresan la experiencia que han tenido con los jóvenes con D.A, también es preciso mencionar que el profesor 15 tiene discapacidad auditiva, por ello su perspectiva la mencionaré en oraciones interpretativas ya que se expresó en lenguaje de señas, mímica y lenguaje escrito.

Profesor 13:

“Yo apenas hace unos meses estoy frente al grupo, el maestro que estaba a cargo se fue y la experiencia que he tenido con los alumnos con discapacidad auditiva es, que para poder desarrollarse fuera de la institución es necesario ayudarles como profesores a que mejoren la manera en la que escriben, el desarrollo de la sintaxis les serviría como una herramienta de comunicación para toda su vida.

He observado que se les complica la realización de textos escritos, cuando les pido que describan alguna imagen las palabras que usan no tiene en su mayoría orden o conectores, hacen descripciones sin tener una idea concreta, es necesario prestar atención especialmente con ellos en el desarrollo de su escritura, porque todos se encuentran inscritos en la preparatoria abierta, esta modalidad es nueva, de hecho el grupo sería la primera generación que tenga preparatoria y como tal lleve materias regulares.

Yo como maestro frente a grupo debo de ingeniármelas con los materiales didácticos para ellos porque a veces no entienden lo que se les está pidiendo si lo leen, por ello es que lo escribo en el pizarrón o leo el material para los que si escuchan, posteriormente se los explico y ya al final me acerco especialmente a ellos para preguntarles si entendieron, en caso de que su respuesta sea positiva les tengo que preguntar que deben de hacer y ahí me doy cuenta si realmente comprendieron, regularmente siempre tengo que explicárselos en lenguaje de seña y colocarles un ejemplo.

El hecho de que ellos puedan mejorar la sintaxis, porque si escriben, creo que les permitiría tener más oportunidades tanto de aprendizaje como sociales, ya que en esta oportunidad de hacer la preparatoria abierta los pueda encaminar a después terminar una universidad, porque no es imposible, de cierta manera tienen sólo un límite que es el no escuchar porque muchos dicen que son sordo-mudos pero no son mudos, porque ellos pueden articular palabras, entonces de cierta manera el desarrollar la sintaxis en la escritura para todas las personas es necesario, ya que nos brinda más oportunidades de aprendizaje y de comunicación, la escritura también es expresión”.

Profesor 15:

1. Yo escribo más o menos.
2. Se me hace difícil escribir.
3. Yo cuando me comunico por teléfono es grabando las señas.
4. A todos los que no escuchamos se nos hace difícil aprender a escribir.

5. Es bueno aprender escribir.
6. Si hay que aprender cosas nuevas escritas
7. Practicar la comunicación
8. Yo se lenguaje de señas mexicanas porque no escucho.
9. Se leer más o menos los labios.
10. Yo estudie una carrera, tuve que aprender para estudiar y hacer los exámenes.
11. Yo me comunico con una persona de lejos sólo con la cámara de un ciber o con la de mi celular.
12. Todos deben de aprender a escribir mejor para comunicarnos también escribiendo.
13. Debemos aprender a escribir verbos, animales y todo lo que sabemos en lenguaje de señas mexicanas.
14. Con la escritura puedes usar el internet, mandar mensajes por el celular, escribir en Facebook a tus amigos, mandar mensajes por whatsapp.

Profesor 16:

“Es importante que los alumnos con discapacidad auditiva mejoren la sintaxis en su escritura para comprender mejor la idea que en algún momento quieran expresarnos, yo no práctico el lenguaje de señas por ello me resultaría fácil que ellos escribieran mejor, yo no tendría que pedir apoyo a Fernando para que les dijera qué es lo que estoy comunicando en el momento del ejercicio, igual cuando les doy algún material escrito ellos entenderían el mensaje sin necesidad de explicarlo con el lenguaje de señas.

Fuera de la institución para ellos sería viable que mejoraran la sintaxis para cuando tengan la necesidad de buscar un empleo, y puedan comunicarse con las personas, la mayoría de las personas aprendimos a leer y a escribir, y en estos tiempos es ya un requisitos para que te puedan contratar, para que los alumnos con discapacidad auditiva mejoren sus expectativas en relación al mundo laboral donde quieran desarrollarse es necesario que conozcan y aprendan a conducirse con la escritura porque no todas las personas practican el lenguaje de señas”.

Profesor 17:

“Yo tengo un hijo con discapacidad auditiva por ello tuve que aprender el lenguaje de señas para practicarlo con él, pero es importante que aprendan a escribir bien, para que para ellos sea más fácil comunicarse con los demás, por ejemplo yo hablo con ellos en lenguaje de señas, pero si llegara una persona externa que no conociera el lenguaje de señas la siguiente alternativa seria la escritura pero si ellos se les complica y desconocen algunas palabras será un tanto difícil crear una buena comunicación.

Es muy importante que los alumnos mejoren y desarrollen nuevas actividades de aprendizaje para mejorar tanto su educación como la cuestión social entre sus demás compañeros, particularmente pienso que la escritura les abriría más puertas en la cuestión del ámbito educacional, no se quedarían con una carrera técnica práctica, si no también tendrían la oportunidad de llegar a la universidad y establecer nuevos tipos de relaciones sociales.

Actualmente es difícil conseguir un empleo, y si eso aumenta que tienes alguna discapacidad pues se muestra escaso el panorama por lo mismo de que las personas demeritan las cualidades de las personas discapacitadas, no creen en sus habilidades, por ello es necesario formarlos, dándoles todas las herramientas educacionales posibles para que ellos de cierta manera se sientan seguros de encontrarse fuera de la institución que tengan la seguridad de que pueden hacer las cosas, sin limitaciones”.

Profesor 18:

“Mi perspectiva en relación a los alumnos con discapacidad auditiva es que si veo que sea necesario que aprendan a escribir mejor, desarrollando la sintaxis, el orden de las palabras, pero también que tengan más vocabulario para que se les facilite el procedimiento de aprendizaje, porque aquí no todos los maestros conocen el lenguaje de señas al cien por ciento, entre ellos me incluyo; porque yo aprendí lenguaje de señas pero en la misma práctica de estar conviviendo con los

niños, también aquí se nos brinda un taller para profesores, pero la práctica refuerza aún más el conocimiento.

Personalmente a los maestros nos facilitaría que ellos aprendieran a escribir, para que en el momento de la explicación se les pueda brindar escrita y ellos comprendan la idea de los ejercicios, también la comunicación será más sólida y tendríamos un mejor entendimiento por ambos lados, ya teniendo una perspectiva fuera de la escuela les conviene desarrollar la escritura porque así se comunicarían prácticamente con quien ellos quisieran.

Aquí en la escuela de cierto modo se las ponemos fácil, porque pues no les exigimos tanto que se comuniquen con la escritura, siempre con el lenguaje de señas, sería interesante ver hasta donde se puede llegar apoyándolos en su escritura, si se puede lograr que la practiquen y dominen totalmente, porque si hay un apoyo, pero a ellos les resulta difícil aprenderlo”.

Profesor 19:

“Yo recientemente estoy laborando en la institución y si me preguntas en general sobre el lenguaje de señas mexicanas pues la verdad es que no se nada, dentro de mi formación no se encuentra una área para educación especial, pero esto es más autodidacta yo conseguí libros para aprender y darme una idea general al igual para el lenguaje de señas, pero los niños son quien hasta ahora me han enseñado más, lo que he notado y me llama la atención es que en los grupos que he estado, ya saliéndome un poco de los alumnos del taller de panadería es que los alumnos con D.A no escriben bien, mezclan las palabras, les hace falta algunas letras o escriben palabras que no existen y eso hace difícil que tenga una comunicación fluida con ellos.

Es importante que nosotros como maestros les enseñemos a mejorar esa parte de la escritura y no tanto como para facilitarnos el trabajo sino porque realmente se requiere, no sólo dentro de la escuela sino afuera, no puedo imaginar la carencia que posiblemente puedan tener si no desarrollan la escritura, no es porque yo sea perfecta escribiendo, pero enseñarles el orden de las palabras como algunos

conectores que les hacen falta para crear su oración harían una gran diferencia en la comunicación escrita.

Su única limitación de ellos es que no escuchan pero eso no debe de afectar en las demás habilidades que puedan desarrollar entre ellas está el aspecto de la escritura. La escritura les ayudaría a desarrollarse mejor en la sociedad, al igual que ellos serían los beneficiados, tendrían la oportunidad de aprender nuevas cosas de su interés, sobre todo mejoraría su lectura”.

Profesor externo 1:

“El taller que les estoy impartiendo es temporal yo no conozco el lenguaje de señas y me ha costado trabajo comunicarme con ellos, les señalo en la computadora a que pestañas tienen que meterse para realizar el trabajo y con la ayuda del profesor 13 se ha hecho que para ellos como para mi sea fácil la comunicación, antes cuando escribía en el pizarrón daba por hecho que entendían la idea, pero después me di cuenta que si saben leer pero no la comprenden porque acudían a preguntarle al profesor 13.

Yo como profesor externo 1 temporal puedo decir que si es necesario que desarrollen la sintaxis en su escritura porque a partir de ello mejoraran su lectura y podrán tomar clases no sólo dentro de su escuela con maestros que les explican todo con lenguaje de señas sino en otros lugares, teniendo oportunidad de conocer mucho más a partir de la lectura y la escritura”.

Profesor externo 2:

“El taller que doy tiene una duración de dos meses aproximadamente donde se les da inglés básico a los alumnos y lo poco que he observado es que ellos tienen que escribir la palabra en inglés y aprendérsela de memoria y relacionarla con el lenguaje escrito, he visto como escriben la palabra, después como que la deletrean en lenguaje de señas.

Yo creo que para ellos debe de ser más difícil el inglés porque si desconocen la palabra en español pues ahora para el inglés se les debe de complicar más, prácticamente para ellos es una tercera lengua, si lo analizamos ellos conocen la seña en el lenguaje que practican después la deben relacionar con el lenguaje escrito y por ultimo con el inglés.

Con todas las trabas que pueden tener han demostrado que son insistentes en el trabajo, no se dan por vencidos y les gusta aprender, obviamente que si desarrollaran esta parte de la escritura el inglés se les haría aún más fácil porque ya tendrían dos conocimientos previos sobre lo que estamos hablando, ellos deben de aprender el lenguaje escrito como el inglés de memoria prácticamente para aprenderlo y manejarlo”.

Normalista:

“Yo me comunicó con los alumnos con discapacidad auditiva con lenguaje de señas, porque en la escuela donde estoy lleve todo un semestres, gracias a ello puedo entender algunas cosas de las que me dicen ellos pero me preocupa que se les dificulte la escritura, para mi es primordial que ellos mejoren en ese aspecto para que las personas que no conocen el lenguaje de señas puedan comunicarse con ellos, teniendo la oportunidad de mejorar esa cuestión en sus relaciones con sus compañeros como en las clases.

Aparte de la escritura la vocalización también es importante tal vez si ellos aprendieran a la par escribir y vocalizar las palabras escritas ellos pudieran hablar, hay algunos que leen los labios y con ello les facilita la comunicación pero hay otros que no saben y se les dificulta el comunicarse, es importante que se desarrolle la sintaxis para que ellos conozcan el orden lingüístico para nosotros que si escuchamos, porque el orden que ellos usan en el lenguaje de señas es diferente en algunos aspectos al que nosotros usamos.

Me preocupa que no tengan desarrollada la escritura porque eso significa que para querer ingresar a una escuela regular se les va hacer un cambio radical y difícil para adaptarse, sin en cambió se les apoyara con la escritura ellos no

tendrían ningún problema social como educativo para aprender y relacionarse, no les fuera tan difícil adaptarse a una nueva institución, si de por si para algunas personas es difícil adaptarte hablando el mismo idioma ahora teniendo otro es diferente.

No hablo sólo de una adaptación institucional, sino también social en donde ellos tengan esa libertad y derecho de comunicarse con los demás a través de la escritura, este como su segundo medio de expresión, puedo asegurar que si los alumnos con discapacidad auditiva desarrollaran la escritura, tal vez estarían estudiando desde la preparatoria en una escuela regular.”

“Como resultado, los niños sordos se encuentran menos expuestos a la cantidad y calidad de temas escolares que sus pares oyentes.” (Veinberg, 2002: 4) al no tener un acceso directo al interpretar la información, sino que los oyentes tienen que interpretársela por no dominar el lenguaje escrito.

Psicóloga:

“Yo no hablo nada de lenguaje de señas y eso me complica el comunicarme con los alumnos que tienen discapacidad auditiva, porque si saben escribir, pero hay cosas que escriben y yo no entiendo que es lo que quieren decirme, por eso opte por comprar libros de lenguaje de señas mexicanas y ver algunos videos en internet para tener una comunicación con ellos y entenderlos.

A lo que respecta con el lenguaje escrito, creo que es muy necesario para ellos, porque aquí dentro la mayoría de los maestros se comunican con ellos con el lenguaje de señas y al igual con sus familiares por el taller que les imparten, pero no todas las personas tienen el acceso y el interés de aprender el lenguaje de señas, la mayoría de las personas que lo sabe es porque su trabajo lo requiere o porque tiene algún familiar con discapacidad auditiva, entonces las demás personas pues no lo conocen y por eso es necesario que ellos tengan este desarrollo en la escritura, ya que la mayoría de las personas saben leer y escribir, este aprendizaje al final del día se convierte en una ventaja importante para cualquier persona.

Por ejemplo actualmente está Facebook, whatsapp y una serie de programas que nos ayudan en la comunicación la cual como base primaria es la escritura, estas páginas son de índole social, pero también es una forma de expresión y los alumnos deben de actualizarse en todos los sentidos porque si usan esas redes sociales, saben cómo usarlas pero deben de sacar provecho y mejorar esta parte de la escritura, tomar estas redes sociales como un ejercicio, tal vez de esta manera se les haga entretenido y no tan difícil como ellos mismos lo dicen”.

4.5 Consecuencias sociales de los alumnos con D.A.P. al no desarrollar la escritura.

Algunas de las consecuencias sociales de los jóvenes adultos con discapacidad auditiva es el rechazo social dentro del taller de panadería y repostería, debido a que los compañeros oyentes no quieren hacer equipos de trabajo con ellos porque se les dificulta comunicarse. Regularmente los cuatro jóvenes adultos con discapacidad auditiva profunda hacen equipo en la mayoría de las asignaturas impartidas, mientras que alumno con D.A moderada se relaciona con los demás compañeros oyentes sin tener alguna dificultad en la comunicación en el momento de trabajar.

Esta desventaja comunicativa se debe por obviedad a que “un niño sordo que crece en un ambiente de comunicación lingüísticamente inaccesible para él estará expuesto al riesgo de ser retrasado y restringido en su desarrollo social e intelectual,” (Veinberg, 2002: 1) manifestándose en la cuestión educativa como social, dentro del aula y fuera de ésta.

En el momento que los alumnos con discapacidad auditiva profunda quieren conversar con sus compañeros oyentes recurren en primer instante al lenguaje de señas, pero si en el proceso comunicativo se les dificulta expresar la idea cambian la dinámica acudiendo a la escritura, si en dicho proceso a los jóvenes oyentes les resulta difícil comprender la idea del compañero con D.A.P prefieren ya no expresar lo deseado, quizá por ello en la forma de ubicarse dentro del aula los cuatro jóvenes con discapacidad auditiva tienden a estar sentados cerca uno del otro, lo cual hace que creen un círculo cerrado de amigos como de comunicación.

“El niño con discapacidad auditiva tiene que respetar límites de convivencia y expresar gustos y emociones, para relacionarse bien con los demás. Experimenta dificultad para comunicar sentimientos y, en ocasiones, para controlar emociones; puede desarrollar algunos problemas de conducta porque se siente frustrado ante la falta de comprensión de lo que quiere expresar” (Lobera, 2010: 35).

En el taller de panadería y repostería sucedió que un alumno con D.A.P se enojó con sus tres compañeros con D.A.P., debido a ello decidió cambiar de lugar donde se sentaba, y hacerlo ahora a lado de sus compañeros que si escuchan, pero eso no hizo que conviviera o interactuara socialmente con sus compañeros oyentes, si no que los compañeros oyentes terminaron ignorando la presencia del alumno con discapacidad auditiva profunda al no encontrar algún tema de interés para comunicarse, y como para hablar con ellos se requiere el uso de lenguaje de señas y los compañeros oyentes lo conocen pero escasamente optan por no mantener algún tipo de interacción social.

El alumno que se encuentra en desacuerdo con sus compañeros con discapacidad auditiva profunda y excluido por sus compañeros oyentes tiende a estar sólo en los momentos de receso y opta por tener una plática en lenguaje de señas con algún maestro de la institución que en ese momento se encuentre libre de alguna tarea, ello hace que el alumno se sienta triste y la estancia en la escuela le resulte incomoda y solitaria, así puede considerarse que hasta cierto punto es discriminado por no escuchar, por un lado se le segrega por no tener las mismas ideas de sus compañeros con D. A.P. y en otro aspecto cuando por no saber lenguaje de señas no se le incluye al no apoyar en la realización de trabajos, sino ser un participante que dificulta la realización al requerir mayor tiempo para la explicación

Los cuatro alumnos con discapacidad auditiva profunda se relacionan con el alumno con discapacidad auditiva moderada y este los ayuda como traductor a los demás compañeros oyentes como a los propios maestros y viceversa con los compañeros con D.A.P, así es visto como un intermediario en el momento de entablar comunicación, lo cual ayuda a la interacción, pero sería apropiado que

entre todos hubiera una comunicación directa y esto facilitaría que todos tengan un bagaje mínimo de ambas formas de comunicación

El hecho de que los alumnos con D.A.P no tengan desarrollada la sintaxis en la escritura hace que en ocasiones Fernando se encuentre renuente a ayudarles a decirles a los demás el mensaje que quieren comunicar, diciendo que no sabe, sin en cambio el desarrollo de la escritura les permitirá no necesitar a nadie para comunicar sus mensajes, se dirigirán de una forma más independiente en sus relaciones sociales.

Una consecuencia dentro del taller de panadería y repostería es que necesitan a un traductor para comunicarse los alumnos con D.A.P y sus compañeros, ello para cualquier tipo de actividad, y al no contar con el traductor no se pueden fomentar relaciones sociales entre sordos y oyentes, la segunda consecuencia sería que se crean grupos cerrados porque la forma de comunicación es diferente y cuando se encuentran solos se aíslan y les resulta difícil interactuar o entablar una conversación con un oyente.

Posteriormente otra consecuencia social para los jóvenes adultos con discapacidad auditiva es que limitan sus relaciones sociales y la convivencia al no desarrollar la sintaxis en la escritura, porque al resultarles difícil la usan como última dinámica de comunicación, acortando las respuestas de sus compañeros de forma escrita, los alumnos con D.A.P también cortan su respuesta escrita por desconocer el orden de la escritura y la forma de escritura de algunas palabras.

Como los alumnos usan las palabras en presente, y desconocen los tiempos gramaticales, suelen escribir algún suceso que ya ha pasado o está por pasar de forma indiscriminada, esto complica que los compañeros comprendan la idea que se les está comunicando, entonces los oyentes prefieren interpretar el mensaje o mejor ignorarlo, así ambos comunicadores suelen preferir la evitación que la comunicación. Los jóvenes con discapacidad auditiva regularmente se enojan cuando una persona no comprende su mensaje en lenguaje de señas, entonces opta por recurrir a la escritura, si no funciona escriben la palabra y si continúan los

receptores sin comprender el mensajes los alumnos con D.A.P tienden a enojarse y ya no insistir en dar el mensaje que deseaban y ello resulta en una perdida en la relación social.

4.6 Beneficios para los alumnos con D.A.P, en caso de desarrollar la escritura.

Algunos beneficios que pueden tener los alumnos al desarrollar la escritura es mejorar sus relaciones sociales, ya que no será necesario que los demás tengan algún conocimiento sobre el lenguaje de señas mexicano, ya que la escritura se volverá su segundo medio de comunicación permitiéndoles comunicarse con cualquier persona que sepa leer y escribir.

Lo sobresaliente del aprendizaje de un segundo lenguaje, en este caso el escrito “es crear una identidad bicultural confortable, al permitirle a la persona Sorda desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura Sorda y aproximarse a través de ella a la cultura oyente”, (Massone, 1999: 18) exponiéndose a nuevas oportunidades de aprendizaje como de comunicación.

Otro beneficio que trae consigo la escritura es el saber leer y comprender el mensaje, la escritura les permitirá tener un análisis sobre los textos que lean ya sean científicos o con fines de socialización con alguna otra persona, ello les brindara la oportunidad de tener una mejor comprensión lectora y ampliar su vocabulario como su bagaje cultural, ya que la lectura se vincula directamente con la escritura, con ello los alumnos tendrán la oportunidad de leer artículos dependiendo el interés que tengan en el momento, sin privarse de tener acceso a cualquier tipo de información documental.

Al desarrollar la escritura tendrán la oportunidad de inscribirse a una escuela regular y tener las mismas oportunidades de educación que las demás personas, abriéndole un panorama más amplio en sus posibilidades de estudio como de relaciones sociales, permitiéndose interactuar con diferentes personas quienes les brindaran algún tipo de experiencia como conocimiento.

En la cuestión de la educación los alumnos podrán estudiar alguna carrera que le agrade, eligiendo a su vez en que universidad quieren desarrollarse, sin desaprovechar la oportunidad de estudiar y trabajar en un ámbito laboral que sea de su agrado, con ello la escritura les dará acceso a desarrollar alguna otra habilidad, por ello es importante que el lenguaje escrito sea desarrollado de manera amplia en su cotidianidad.

Otro beneficio de la escritura es que les permitirá usar las redes sociales para comunicarse con demás personas y conocer algún otro tipo de cultura a través de este tipo de comunicación que actualmente la mayoría de las personas usa, las redes sociales les permitirá tener una conversación sin necesidad de estar cara a cara solo a través de la pantalla siendo el vínculo de comunicación la escritura, ya que el emisor enviara el mensaje con la certeza de que el receptor comprenderá el mensaje al ver el orden de la escritura, siendo este coherente y apegado a las reglas lingüísticas como escritas.

El desarrollar la escritura les otorgaría confianza al desarrollarse en otro contexto social y cultural, siempre y cuando el idioma sea en español, se puede destacar que el lenguaje escrito sería una herramienta básica dentro de la cotidianidad de los jóvenes adolescentes con discapacidad auditiva en donde ellos podrán desplazarse libremente sin la necesidad de tener a su lado algún tipo de interprete en el país en relación al castellano.

4.7 Alternativas de solución para que la personas con discapacidad auditiva profunda desarrollen la escritura.

Sería necesario que en los Centros de Atención Múltiple dentro de su horario y materias postularan un tiempo para enseñarles a los alumnos con discapacidad auditiva a leer y escribir, teniendo una clase exclusivamente para ellos y otra en donde se incluyan todos los sujetos con discapacidades diferentes, pero enfocándose al uso de dos horas diarias o mínimo una para trabajar en la vocalización de los sordos, en donde les enseñarían la parte oral del castellano, mostrándoles las vocales, el abecedario y las palabras en sí.

“Para el aprendizaje de la lectura y la escritura existen dos niveles de enseñanza, el fonético y el fonológico, los cuales constituyen una estrategia adecuada para enseñar a los niños con pérdida auditiva a leer y escribir, ya que al mismo tiempo se estimula la articulación de los fonemas del español.”(Lobera, 2010:38)

Dicha estrategia permitirá que los sordos tengan la oportunidad de comunicarse también de manera oral, sin excluir que este aprendizaje los motivará a que tengan una mejor retención en el proceso bilingüístico el cual fortalecerá sus dinámicas comunicativas como la propia comprensión de su entorno cultural y social, acercándose a los símbolos de los oyentes.

El problema de las instituciones regulares como las especiales es que “las experiencias sociolingüísticas y socioculturales de los Sordos nunca se tuvieron en cuenta a la hora de plantear sistemas o programas educativos” (Massone 1999,15).

Es importante para la comunidad de sordos conocer la escritura para de esta forma poder mejorar sus habilidades comunicativas, además de apropiarse de un vocabulario que les facilite ampliar la expresión de sus pensamientos e ideas, contemplando que mejora las oportunidades para el aprendizaje y la interacción social.

“El bilingüismo hace parte de una condición lingüística en donde un individuo se enfrenta a la necesidad de comunicarse en dos lenguas” (Ramírez, 2006: 12), dicho requerimiento se manifiesta al desarrollarse en un ambiente donde la lengua natural que predomina es oral.

“Los niños sordos han sido catalogados desde el punto de vista médico como niños discapacitados, cuya incapacidad para oír impone severas limitaciones en su capacidad para aprender” (Veinberg, 2002: 1), ello se debe a que su primera lengua natural es el LSM, pero al dominar la escritura las limitaciones deben volverse casi nulas al sujeto sordo, ya que dicha discapacidad no le tiene que limitar el instruirse de una forma intelectual.

“Sin embargo, y aunque la segunda lengua sea más difícil de aprender para un niño sordo comparado con un niño oyente que aprende una segunda lengua oral, la segunda lengua es necesaria para el sordo” (Veinberg, 2002: 7), ya que esta le permitirá expresarse de una forma más accesible con los oyentes evitando que se frustren o molesten cuando los demás no comprenden lo que ellos quieren decir.

Es necesario que a los niños o jóvenes se les preste más atención en el ámbito de aprender a escribir y en la vocalización, ya que por su discapacidad auditiva les resulta de manera paulatina llegar a aprender a escribir, de tal manera que el lenguaje de señas mexicanas lo vinculen siempre con el lenguaje escrito, para que ellos estudien seis años de primaria el castellano logrando dominarlo y comprenderlo para optimizar su desarrollo social con el uso de dos lenguajes.

El objetivo principal sería que cuando los niños concluyan la primaria ellos puedan inscribirse a la secundaria pero ya en la educación regular con la confianza de que van a poder desarrollar de una manera óptima las materias curriculares, en la cual ellos tendrán la misma oportunidad de educación como de desarrollo social.

Sería importante recalcar que el aprender el lenguaje de señas como el lenguaje escrito es importante que se imparta a la par, ya que ambos lenguajes serán usados de manera continua en la cotidianidad del sujeto, de esta manera cuando el niño sea mayor pueda dominar el lenguaje escrito y no muestre renuencia a practicarlo en las relaciones sociales.

Para justificar el aprendizaje del lenguaje escrito como la vocalización de los sujetos sordos “es necesaria porque la lengua de señas no posee un sistema de escritura y para desenvolverse adecuadamente en la sociedad el sordo está obligado a usar lengua escrita y porque será el único medio de acceso a la información y al intercambio con los oyentes de la sociedad en la que vive”. (Veinberg, 2002: 7)

Es preciso que el lenguaje escrito sea aprendido desde niños para que a la edad adulta no les resulte difícil, de esta manera su aprendizaje será desde que son infantes, edad en la que se posee más retención en el aprendizaje, posteriormente

al formarse con ambos idiomas a la par sería prudente que las horas diarias que se usen para enseñar los lenguajes reúnan únicamente a los niños con discapacidad auditiva en un aula, esto se requiere por que al no ser oyentes la segunda lengua requerida de ser atendida y enseñada con más tiempo para ellos por las cuestiones del repaso y retención de la información.

Otra alternativa sería que a los jóvenes adultos con discapacidad auditiva practiquen dos horas diarias en el taller la cuestión de la vocalización y la escritura, para que los años que continúen en el Centro de Atención Múltiple mejoren la manera en la que escriben y a su vez obtengan más vocabulario.

Sería interesante que se probara colocar un taller para los egresados de los talleres para mejorar la escritura, así cuando los jóvenes egresen de su último año en C.A.M ellos puedan regresar a tomar clases exclusivamente de escritura y vocalización, esto les dará la oportunidad de aprender mejor el orden de la escritura, este taller estaría abierto a las personas con discapacidad auditiva que tuvieran el interés de aprender a escribir y leer.

“Para que una persona, cualquiera sea, pueda encontrar un lugar dentro del mundo en que vivimos, deberá ser capaz de compartir experiencias con los demás. Porque aunque pueda pronunciar correctamente una oración y comprenda dónde están el sujeto y el predicado, sólo tendrá el cómo, pero le faltara algo mucho más importante: el qué decir.” (Veinberg, 2002: 4)

Es importante que para cualquier alternativa que se opte para que las personas con discapacidad auditiva aprender a escribir y a mejorar el orden de la escritura se dieran cursos a los padres de los sujetos para comunicarles la relevancia que tiene el hecho de que los alumnos aprendan este lenguaje y cómo afectaría de manera positiva y negativa el aspecto social, psicológico e intelectual sus vidas, posteriormente se les pediría apoyo para que realicen las tareas con sus hijos apoyándolos de esa manera al hacer ejercicios de escritura.

Cabe rescatar que para cualquier persona que no conozca plenamente un lenguaje oral externo a su contexto cultural como territorial se le dificultara el

aprendizaje escrito de la lengua ajena y por ende la comunicación con el grupo con quien desea relacionarse se verá limitada sus posibilidades en la expresión, pero si el sujeto logra aprender los signos de la otredad “se le... [añade] la posibilidad de preguntar cómo la cultura se entiende a sí misma o a otra cultura” (Torop 2010, 16), ya que se generara un dialogo entre la esfera a la que se desea adaptar, conocer e interpretar, obteniendo la oportunidad de tener un desarrollo dentro de la misma con las mismas posibilidades y derechos.

Por ello los alumnos con discapacidad auditiva deben de desarrollar la escritura dentro de sus dinámicas comunicativas ya que ella les brindara la oportunidad de conocer e interpretar factiblemente su espacio social y cultural, adaptándose a cualquier situación dentro de su medio en que se desarrollen, siendo paulatinamente independiente en expresión comunicativa.

CONCLUSIONES

Durante la observación e investigación etnográfica elaborada para el presente estudio que fue realizado en el Centro de Atención Múltiple No. 28 perteneciente al Municipio de Ixtlahuaca Estado de México se identificó que los alumnos con discapacidad auditiva reconocen y procuran el significado y el significante de algunos signos lingüísticos orales en su forma escrita, los que han aprendido en el transcurso de su formación académica, además en esta institución se les brinda la enseñanza del lenguaje de señas mexicano. Se identificó que desde su infancia han sido capacitados en esta área para facilitar su comunicación con familiares, compañeros y docentes oyentes.

El uso del lenguaje de señas se ha constituido como una estrategia educativa-comunicativa, y permite que el docente tenga una herramienta que sirva para la facilitación de contenidos educativos.

Se identificó que el docente procura que todos los alumnos con discapacidad aprendan el lenguaje escrito, en este quehacer los alumnos oyentes demuestran ventaja sobre los alumnos sordos al haber desarrollado una lengua natural oral desde su infancia, a diferencia de los alumnos sordos quienes no conocen el sonido, y en contraste aprenden su lenguaje natural cuando comienzan su educación básica, debido a ello los alumnos con discapacidad auditiva se muestran renuentes al aprendizaje del lenguaje escrito, ya que la escritura es inherente al lenguaje oral y ambas poseen una estructura similar en el idioma español, este medio de comunicación hace que los alumnos sordos se encuentren limitados en el aprendizaje, por consiguiente requieren más atención y tiempo en el proceso de enseñanza y reconocimiento de los contenidos temáticos, además tienen un desarrollo paulatino. Otra problemática identificada en el aprendizaje escrito es que no todos los signos se representan con objetos, sino exclusivamente con grafías y algunos pueden variar dependiendo el concepto, esto hace que los alumnos no comprendan en que momento deben de usarlos, lo mismo sucede con el uso de los verbos, ya que los alumnos no hacen conjugaciones en los tiempos y prefieren manejarlos como lo hacen en el LSM (en

presente), debido a ello prefieren usar el lenguaje escrito como última dinámica comunicativa, poniendo en prioridad otras estrategias de comunicación que les permiten expresarse.

Con la información obtenida durante las entrevistas realizadas a los alumnos que tienen discapacidad auditiva se logró establecer que prefieren usar mayormente el lenguaje de señas y relacionarse con los compañeros que están incluidos en su misma esfera semiótica, es decir, prefieren relacionarse con compañeros sordos antes que con los compañeros oyentes, esto sucede debido a la dificultad que tiene al interactuar con un sujeto que desconoce el LSM, pues en caso de tener que establecer un diálogo con alguien ajeno a su lenguaje debe recurrir a comunicarse con la escritura, a diferencia de la comunicación que tienen con sus compañeros oyentes, quienes tienen un conocimiento básico sobre el LSM, lo cual se debe al tiempo que han convivido con la comunidad de sordos.

Aunque los alumnos oyentes pueden llegar a comprender e interpretar ciertos signos de lenguaje manual, eso no exenta tener dificultades en la comunicación con los alumnos sordos, por ello el empleo de dinámicas comunicativas propician que el diálogo sea más duradero entre un alumno sordo y un oyente, y genera un ambiente que permite un diálogo entre ambas esferas semióticas, en este punto es importante resaltar que ambas esferas conocen e interpretan algunos signos la una de la otra.

Un aspecto de mejora comunicativa que poseen los alumnos con discapacidad auditiva es el empleo de otras dinámicas y estrategias de comunicación, estas sirven de apoyo en la comunicación con los oyentes, la interpretación de las dinámicas es posible porque ambas esferas semióticas se desarrollan y comparten la misma cultura, además se propicia que algunos mensajes no verbales puedan ser fácilmente interpretados.

En un contexto oral los alumnos sordos generan alternativas y combinaciones de comunicación para adaptarse, intentan ser comprendidos y comprender a los oyentes. Debido a ello se usó la teoría de Yuri Lotman en esta investigación para

ayudar a exponer la complejidad respecto a cómo interactúa y se comunican dos esferas semióticas desde su lengua natural, en esta investigación se describe el manejo de diferentes signos dentro de un mismo texto cultural.

Posteriormente se determinó que en lo concerniente a las relaciones sociales los alumnos con discapacidad auditiva prefieren usar el paralenguaje, la proxémica, la cinésica, los emblemas, las segregaciones vocales, el icono, y el índice para dinamizar su comunicación, evitando el lenguaje escrito, pero recurriendo a él exclusivamente en caso de ser necesario, lo cual sucede cuando el receptor oyente no lo logra interpretar el texto comunicativo en la forma que intenta explicarlo el alumno sordo.

El uso de diferentes tipos de comunicación permite que los alumnos sordos estén en una interpretación y reinterpretación constante, lo que hace que exista una dinámica en la comunicación y no se tenga un uso exclusivo del significante de un signo, sino que el signo está en una constante significación polisémica que requiere ser comprendida en su propia cultura, por lo tanto estas estrategias ayudan a que pueda ser entendido y comprendido el mensaje por un alumno oyente, pero cuando se usan dos lenguas naturales como el lenguaje de señas mexicanas y el idioma español se llega a requerir un intérprete quien traduzca uno de los lenguajes al otro y viceversa, para que los oyente y sordos puedan tener un diálogo.

En el taller se identificó a un alumno con Discapacidad Auditiva moderada, quien funge como traductor e intérprete de un lenguaje a otro, no obstante, ello no resuelve las problemáticas de comunicación, debido a que al haber un traductor el mensaje puede ser distorsionado en el momento en que el traductor coloca sus significados en el mensaje.

Con base en lo observado durante el trabajo de campo y a las entrevistas realizadas es importante hacer hincapié que la escritura debe de ser empleada como segunda estrategia comunicativa de los alumnos con discapacidad auditiva

profunda, ya que por medio de un análisis se descubre necesario para mejorar el aprendizaje y relaciones interpersonales.

Ejemplo de ello es, que los profesores piden a los alumnos transcribir a su libreta recetas que anotan en el pizarrón, esta tarea requiere de que los alumnos sordos relacionen los *signos gráficos* (palabras) con sus objetos físicos para así poder realizar la preparación de la receta, es decir deben de apropiarse de cada palabra y su significado para una construcción mental del signo objetual.

Otro ejemplo que evidencia la necesidad de mejorar y desarrollar la escritura se observó en el momento en que los alumnos tenían que leer algún texto u oración, se identificó que el ejercicio de lectura les resulta complicado porque no comprenden los conectores de las oraciones (la, lo, las, los, de, en, y, entre otros) , debido a que esos conectores no tiene un *referente material* del signoni un significado concreto respecto a su utilización, en contraste a los verbos que escritos o hablados expresan una acción o actividad concreta, la cual puede interpretarse literalmente sin relacionarse con las demás palabras, entonces en el momento de leer los alumnos sordos sólo logran identificar los verbos o palabras que conocen en el LSM.

La conclusión más significativa a la que se han llegado en esta investigación es que los alumnos con discapacidad auditiva profunda deben desarrollar la escritura para no tener limitantes en la apropiación de los aprendizajes y que además servirá como estrategia comunicativa para mejorar sus relaciones sociales. Se considera importante que las profesoras reciban capacitación especializada para aprender LSM, además de que deberían recibir adiestramiento en la enseñanza de la escritura del español, esto se fundamenta al haber identificado a una alumna que ha aprendido a vocalizar y escribir diversidad de palabras, esto debido a la enseñanza que le ha brindado una profesora con especialidad en LSM. Una debilidad que manifiesta la Institución es que sólo esta profesora tiene la especialidad en LSM, las demás reciben una enseñanza gradualmente lenta, mientras que los alumnos sordos necesitan un dialogo permanente con sus docentes.

Es necesario que se haga hincapié en las instituciones de educación especial el desarrollo de la escritura desde una edad temprana, así esta estrategia comunicativa (escritura) en los alumnos con discapacidad auditiva les permitirá acceder a mejores oportunidades de estudio como la integración a la educación de nivel técnico o superior y posiblemente ayude en sus relaciones sociales.

Se deben tener conciencia las problemáticas y dificultades que tienen los alumnos sordos de cualquier institución, ya que su limitante se debe remitir exclusivamente a una cuestión sonora sin perjudicar otros aspectos de su vida, por ello invito a que se realicen investigaciones que atiendan las necesidades de la población sorda en nuestro estado o país para identificar las problemáticas que presenten en diversas áreas de su desarrollo y así generar posibles alternativas de solución o mejora.

La relevancia de realizar investigaciones como la presente radica en que se pueden identificar necesidades de poblaciones que aún no han sido plenamente atendidas, en este caso a un sector social que hasta hace pocos años se encontraba desprotegido educativa y políticamente, pero que con las reformas políticas educativas ha pasado a tener los mismo beneficios que la población sin discapacidad, de esta forma se hace una invitación a la comunidad investigadora a retomar esfuerzos y abrir el campo de la investigación en áreas de desarrollo humano que pueden brindar retos académicos y una realización profesional en favor de nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Adamson, E., Weaver, T. (1985). *Antropología y experiencia humana*, Barcelona, Ed. Omega.
- Amodio, Emanuele (2006). *Cultura, Comunicación y Lenguaje*. Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No. 1, Caracas, IESALC UNESCO.
- Barthes, Roland (1990). *La aventura semiológica*, España: Paidós Comunicación.
- Davis Flora (2010). *La comunicación no verbal*, Madrid, FGS. Disponible en: files.fpenafiel.webnode.es/200000601.../3_La%20comunicación%20no%20verbal.pdf
- Del Mazo, Mariano. (2007). *Lenguaje y comunicación. Funciones del lenguaje. La competencia comunicativa, sus componentes*, Madrid, Genova.
- Díaz Polanco, Héctor (1999). *La antropología Social en Perspectiva*, México, UNAM, Centro de Investigación Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Domínguez Lázaro, M^a de los Reyes (2009). *la importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades*. Razón y Palabra, vol. 14, núm. 70, noviembre-enero, México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México.
- Eco, Umberto (2000). *Tratado de la semiótica general*, Barcelona, editorial Lumen.
- Eco, Umberto (2011). *La estructura ausente*. México: Ed. De bolsillo.
- Fabbri, Paolo (2001). *Tácticas de los signos*. España: GEDISA Editorial.
- Frías Conde, Xavier (2000). *Introducción a la lingüística*, Revista philologica romántica.
- García Cedillo, Ismael [et al.]. (2009) *La Reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- García López, Isaura Cecilia (2015). *Apuntes para una Antropología del Espacio*, Revista de Antropología Experimental n^o 15. Consideraciones desde la geografía clásica a la geografía cultural Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Pag 522-534

- Recuperado en:
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/download/2626/2117>.
- Garduño Oropeza, Gustavo; Zúñiga Roca, María Fernanda (2005). *La Semiótica de Lotman en la Caracterización Conceptual y Metodológica de la Organización como Cultura Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales, vol. 12, núm. 39, Septiembre-Diciembre , pp. 217-236 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- Geertz Clifford (2003). *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona, España, Editorial Gedisa, S.A.
- Godoy Lenz, Paulina, Zoloanillanes M. Eugenia, coord. (2007) *Guía de Apoyo Técnico – Pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación Parvularia. Necesidades educativas Especiales asociadas a Discapacidad Auditiva*, Santiago de Chile, Edición Técnico Pedagógica.
- Halliday M.A.K (2001). *El Lenguaje como Semiótica Social. La interpretación Social del Lenguaje y del Significado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Islas, Maldonado Ojuky del Rocío (s.f). *Las diversas formas del lenguaje*, Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo, Sistema de Universidad virtual. Recuperado en:
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/BV/S0401/Unidad%201/lec_15_DiversasFormasLenguaje.pdf.
- Joaquín. (2007). *Estudio Histórico de la zona mazahua*. México. Instituto Mexiquense de cultura.
- Knapp. Mark L. (2012) *La comunicación no verbal*, México, editorial Paidós.
- Kristeva Julia (1988). *El lenguaje ese desconocido. Introducción a la lingüística*, Madrid, editorial Fundamentos.
- LeachEdmun (1976). *Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos*, Madrid, España, Siglo XXI editores.
- León, Jose Javier (2015), *Perspectiva antropológica de la comunicación. Una crítica a la comunicación mediática*, Universidad Bolivariana de Venezuela. Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo, 1, 73-82, ISSN e2386-3730
- Lobera Gracida, Josefina (2010). *Discapacidad auditiva. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*, México, CONAFE.

- López, R. Juan Manuel (1993). *Semiótica y comunicación grafica*. México: EDINBA.
- Lotmanluri M. (1996) *Semiosfera I. Semiotica de la Cultura y del Texto*, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacan.
- Mares Miramontes ,Ándres y Lora Rosas Emma Jacaranda (S/A). *Los Centros de Atención Multiple: Una Mirada desde sus Docentes*, Facultad de Estudios Superiores Uztacala, UNAM, en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares / Ponencia.Revisado 2017 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1305.pdf.
- Marzal, Manuel M. (1996) *Historia de la antropología social*. Volumen III la Antropología social, Lima, Perú, Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Massone, María Ignacia. (1999). *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*. Revista Lectura y Vida año 20 # 3.
- Mateos Muñoz, Agustín (2002). *Compendio de Etimologías Grecolatinas del Español*, Naucalpan, Edo. De México, Editorial Esfinge.
- Mercado Maldonado, Asael; Zaragoza Contreras, Laura (2011). *La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman* *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, mayo-agosto, pp. 158-175 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- Merrell, Floyd (1998). *Introducción a la semiótica de C. S. Peirce*. Maracaibo, Venezuela: Ed. Astro Data, S. A.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002). Distrito Federal, México, Secretaría de Educación Pública.
- RAMÍREZ, Paulina y CASTAÑEDA, Marcela (2003). *Educación bilingüe para*
- *Sordos (Generalidades)*. INSOR. MEN Bogotá, D. E.
- Rayos García, Gabriel (2015). *Breve historia de la Educación Especial en México*. Consultado en 2017. Disponible en

<http://sociologos.com/2015/03/05/breve-historia-de-la-educacion-especial-en-mexico/>

- Real Academia Española. (2014) Diccionario de la lengua española. 23ª edición. Madrid, España
- RicciBittiz y ZaniBrona (1990). *La comunicación como proceso social*, México, Grijalbo.
- Rubio Carrillo, Tomás Antonio. (2008) *La antropología, una ciencia de conceptos entrelazados*. En: *Gazeta de Antropología*, N° 24 /2, Artículo 51. Revisado en Agosto 2017:
http://www.ugr.es/~pwlac/G24_51TomasAntonio_Rubio_Carrillo.html
- Santana Munguia, Eduarda, Marquez Vaca Maria Enriqueta (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía – Cuaderno 2: Atención Educativa de Alumnos y Alumnas con Discapacidad Auditiva*, México, D.F, DGEI, Coedición: Dirección General de Educación Indígena/Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo
- Sapir, Edward (1954). *El Lenguaje: Introducción al estudio del habla*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública, (2011) “*Plan de estudios Educación Básica 2011*”, México D.F.
- Solares, Blanca (2011). *Gilbert Durant o la cultura como dimensión simbólica. En VI Coloquio Paul Kirchhoff. Antropología simbólica*, México: UNAM. Editor Rafael Pérez- Taylor, 72-85. Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Teberosky, Ana (1990). *El Lenguaje escrito y la alfabetización*. Revista electrónica *Lectura y Vida*. Núm 3, pág. 3. Recuperado en : www.oei.es/historico/fomentolectura/lenguaje_escrito_alfabetizacion_teberosky.pdf
- Thouvenot Marc, (2014). *Diccionario náhuatl-español. Basado en los diccionarios de Alonso de Molina con el náhuatl normalizado y el español modernizado*, colaboración de Javier Manríquez, prólogo de Miguel León-Portilla, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas / Fideicomiso Felipe Teixidor y Monserrat Alfau de Teixidor, , 484 p. Recuperado en:
<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/diccionario/nahuatl.html>

- Tissot, R. (1992). *Función simbólica y psicopatología*. México: Ed. Fondo de cultura económica.
- Torop, Peter (2010). *Semiótica de la cultura y cultura*. Revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura. Recuperado de www.urg.es/local/mcaceres/entretectos.htm
- Tusón, Valls amparo (2013), *Proxémica y comunicación intercultural: La comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE* (tesis de doctorado). Barcelona, España, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en: www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/125906/ss1de1.pdf?sequence=1 proxemicadefinicionpdf
- Veinberg, Silvana (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires, Argentina, pág. 13.
- Artículo recuperado de: http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2014/10/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf.
- Vilá, Baños Ruth (2008), *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*, España, Secretaría general Técnica.
- Walde, L., von der (1990). *Aproximaciones a la semiótica de S. Peirce*. Revista de teoría y análisis 2(1), 89-103.
- Zecchetto, Victorino (2002). *La danza de los signos. Nociones de la semiótica general*, Quito, Ecuador, ediciones ABYA-YALA.

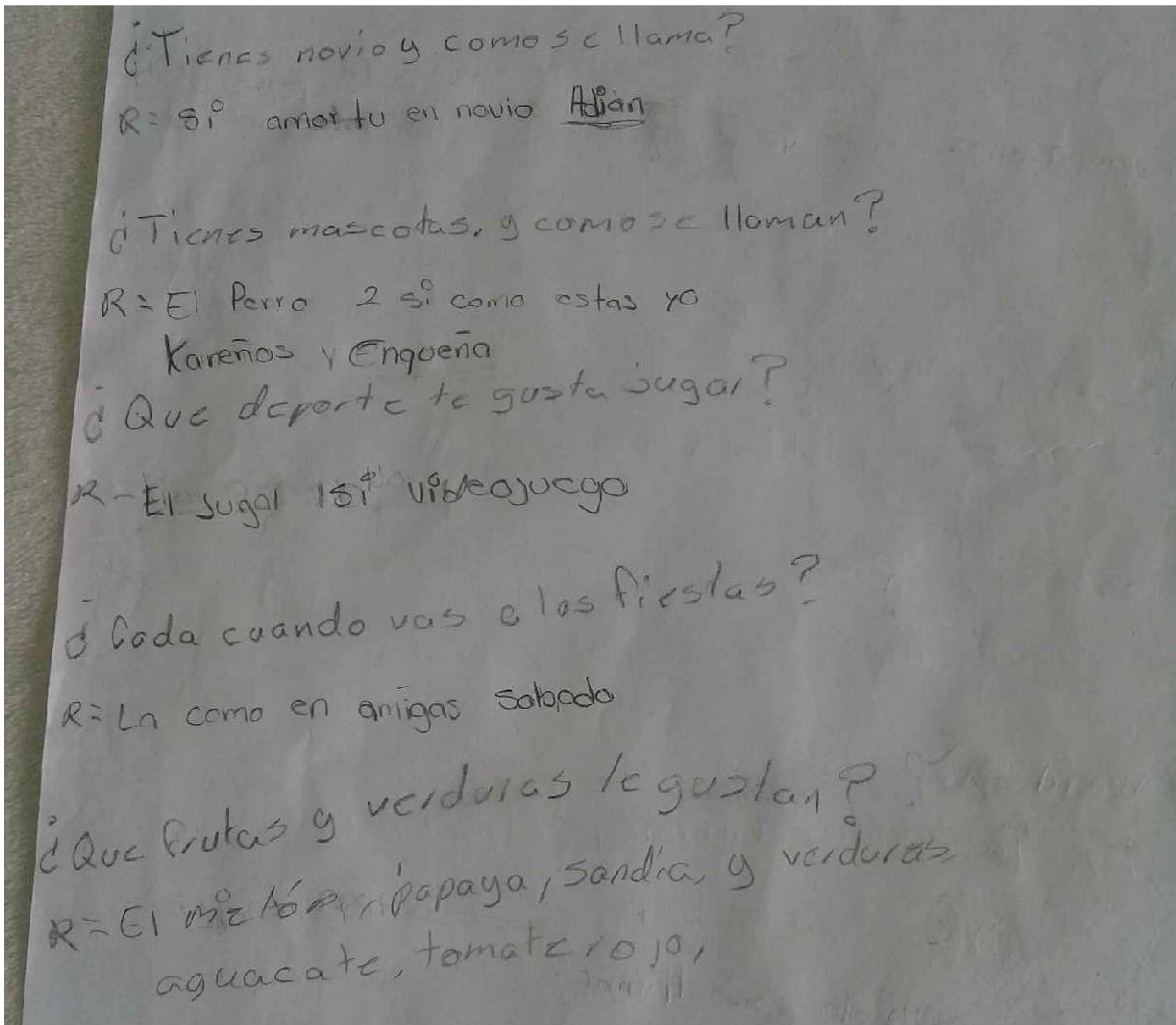
ANEXOS

La siguiente evidencia fotográfica es un ejercicio de escritura que se realizó con el objetivo de que se relacionaran socialmente los alumnos con discapacidad auditiva profunda con los alumnos oyentes con el fin de que los sujetos conocieran algún aspecto de interés sobre el otro.

Entrevista 1

Entrevistador: Lucia

Entrevistado: Perla



Entrevista 2

Entrevistador: Arturo

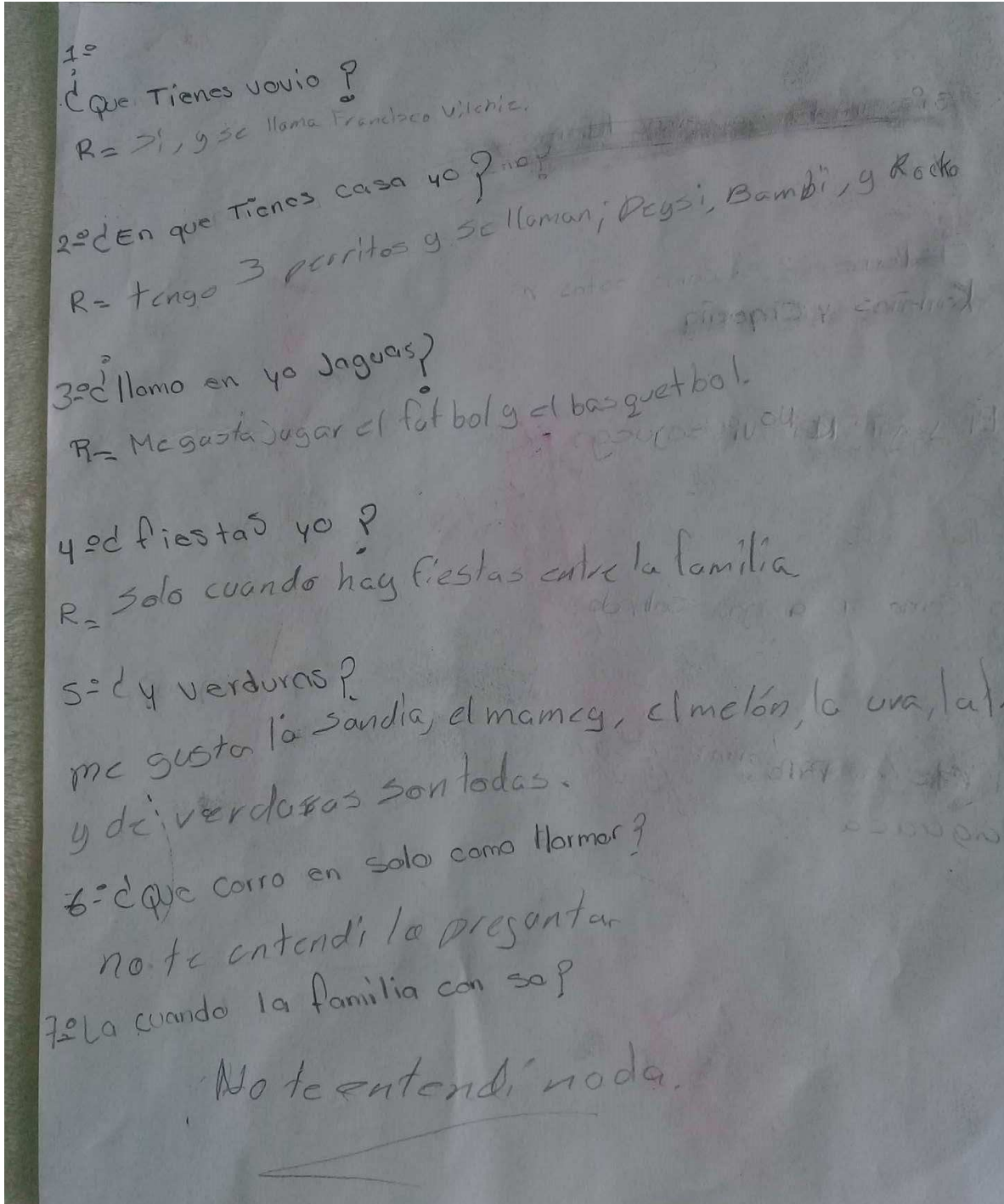
Entrevistado: Leo

De donde eres. Ixtlahuaca
Que te gusta jugar. Fútbol
Que música te gusta. NO
Tienes novia. LUIS Y ASIS
Como te gusta vestir. Zapaton
Que edad tienes. 18
Como se llaman tus papás. Angel
Como se llaman tus hermanos. 3

Entrevista 3

Entrevistador: Perla

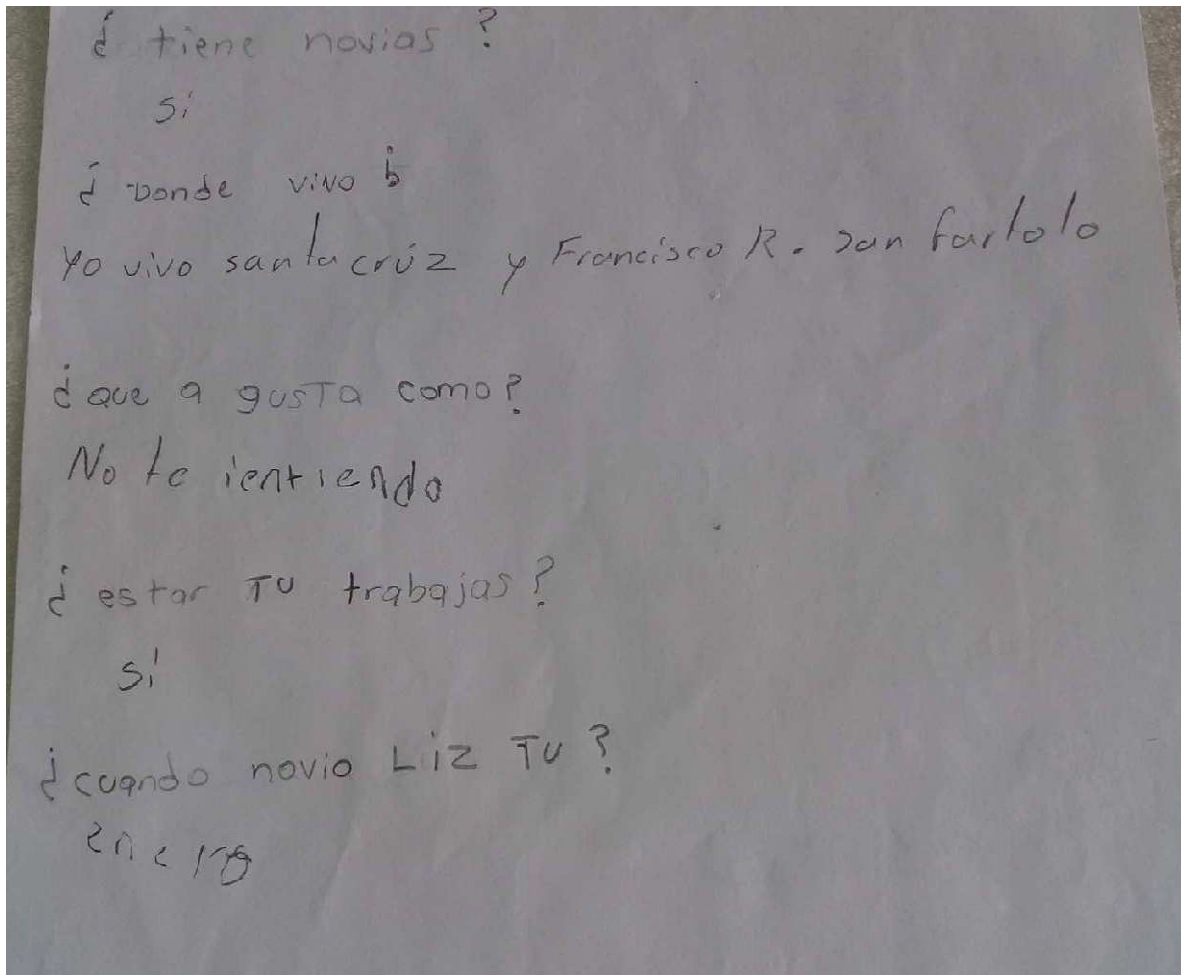
Entrevistado: Lucia



Entrevista 4

Entrevistador: Eduardo

Entrevistados: Fernando y Federico



Entrevista 5

Entrevistador: Leo

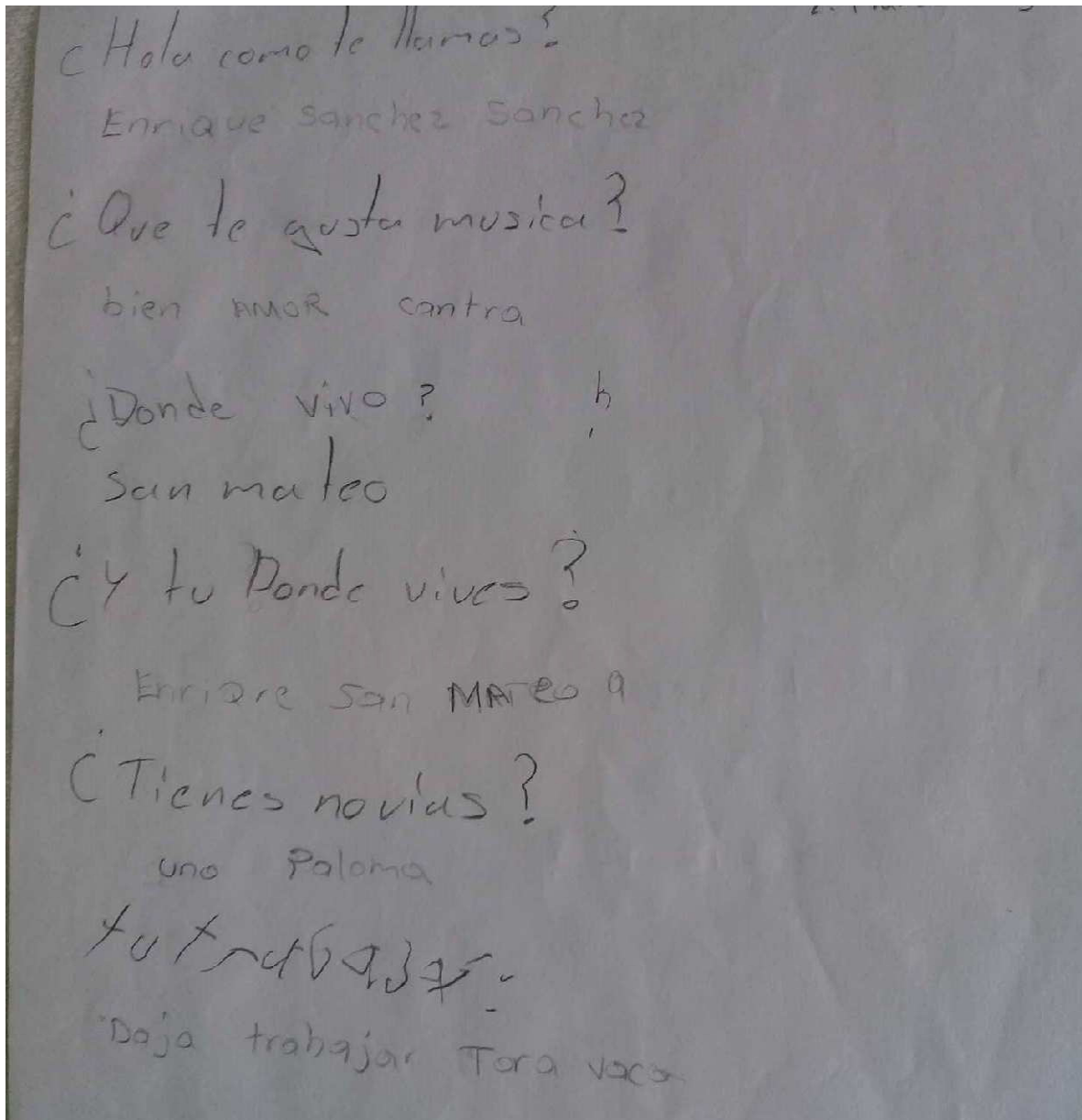
Entrevistado: Arturo

de donde eres: San Bartolo del Llano
que te gusta jugar: Fútbol y beisbol
novia gusto: Si se llama Jazmin
que edad tienes: 17 años
tiene cuanto hermanos: Santiago
que te gusta ver: Jorge Francisco
4 hermanos
carro tiene gusto: "

Entrevista 6

Entrevistadores: Federico y Fernando

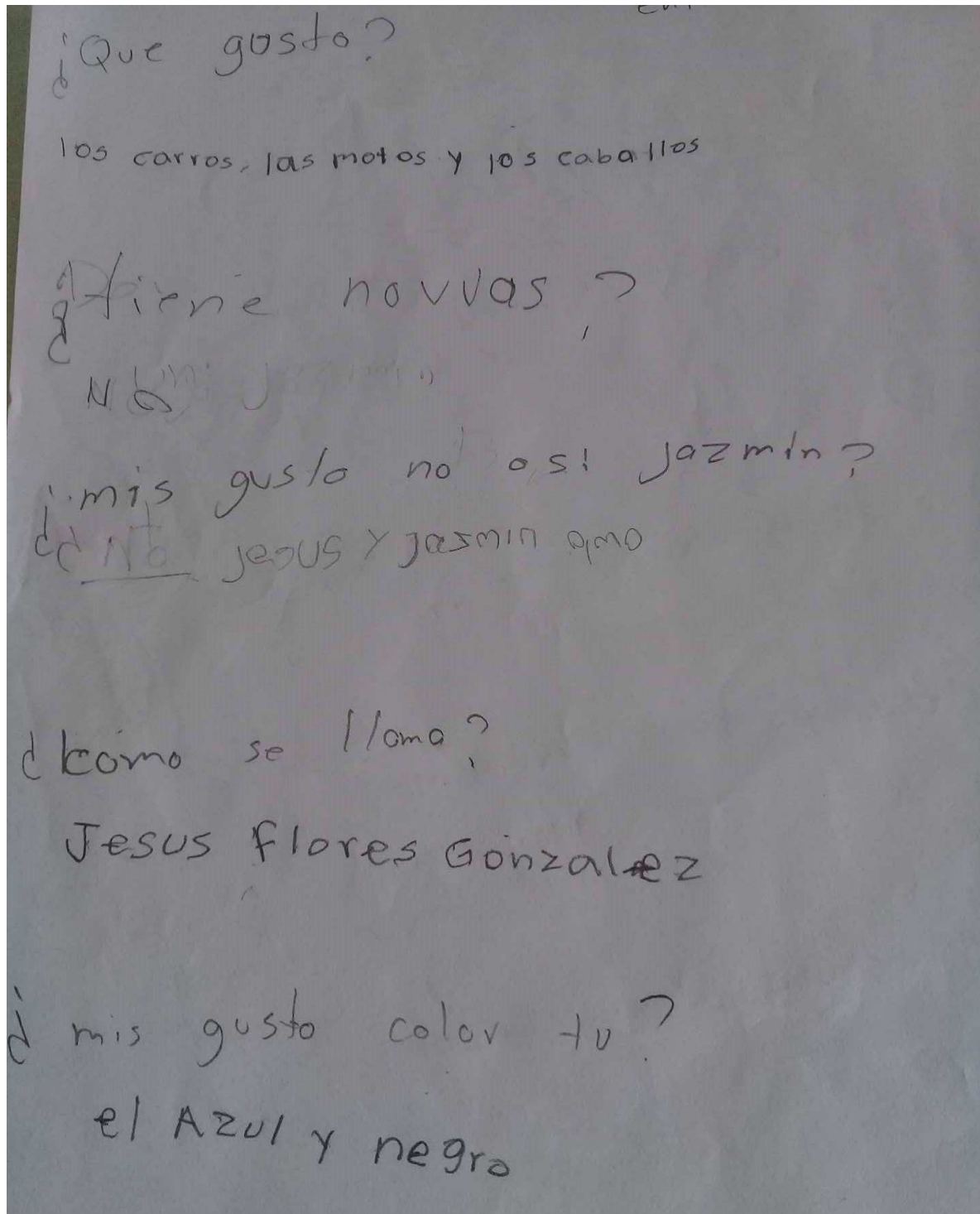
Entrevistado: Eduardo



Entrevista 7

Entrevistador: Ara

Entrevistado: José



Entrevista 8

Entrevistador: José

Entrevistado: Ara

